

ISSN 978-966-1

Міністерство освіти і науки України

**Національний педагогічний університет
ім. М.П. Драгоманова**

**Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ
(педагогічні науки)**

Збірник наукових праць

**В и п у с к 5
Том 2**

Кам'янець-Подільський
„Медобори-2006”
2015

УДК 376 (082)

ББК 74.30

А-43

Рецензенти:

В.А. Гладуш

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та корекційної освіти Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара.

С.Ю. Конопляста

доктор педагогічних наук, професор кафедри логопедії Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

П.С. Атаманчук

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Редакційна колегія

В.І. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України; **О.М. Вержиховська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент (науковий редактор); **О.П. Глоба**, доктор педагогічних наук, професор; **Е. Кулеша**, доктор педагогічних наук, професор; **С.П. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.М. Руденко**, доктор психологічних наук, професор; **В.М. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України (голова редакційної колегії); **Є.П. Синьова**, доктор психологічних наук, професор, **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент; **С.В. Федоренко**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.І. Фомічова**, доктор психологічних наук, професор; **О.П. Хохліна**, доктор психологічних наук, професор; **М.К. Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор; **Д.І. Шульженко**, доктор психологічних наук, професор.

Друкується за ухвалою Вченої ради

*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка*

(протокол № 2 від 26 лютого 2015 року)

А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Вип. V. В 2-х т., том 2 – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. – 408 с.

У збірнику наукових праць висвітлюються актуальні питання сучасної корекційної педагогіки та спеціальної психології, представлено широкий спектр наукових пошуків та практичних доробок вітчизняних та закордонних дослідників. Показані особливості організації та проведення навчально-виховної, корекційної-розвивальної та реабілітаційної роботи з різними віковими групами осіб з порушеннями психофізичного розвитку як в умовах дошкільних, шкільних та позашкільних спеціальних закладів, так і в процесі інклюзивного та сімейного виховання.

Збірник наукових праць адресується спеціалістам в галузі корекційної освіти, докторантам та аспірантам, усім, хто цікавиться сучасними проблемами та перспективами розвитку корекційної педагогіки та спеціальної психології.

ISSN 978-966-1

Наказом Міністерства освіти і науки України під №455 від 15.04.2014р. збірник наукових праць «Актуальні питання корекційної освіти» включено до переліку наукових фахових видань України.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 16428-4900Р від 13.03.2010 р.

УДК 376 (082)

ББК 74.30

© Автори статей, 2015

© „Медобори-2006”, 2015

ISSN 978-966-1

Ministry of Education and Science of Ukraine

National Pedagogical Drahomanov University

Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University

**ACTUAL PROBLEMS
OF THE
CORRECTIONAL EDUCATION**
(pedagogical sciences)

Edited volume

Edition V

Issue 2

Kamyanets-Podilsky

“Medobory-2006”

2015

UDK 376 (082)

BBK 74.30

A-43

Editors:

V.A. Gladush Educational Doctor, professor, Head of Chair of the department of pedagogy and correctional education of the Dnipropetrovsky national Oles Gonchar University.

S.Y. Konoplyasta Educational Doctor, professor of the department of speech therapy of National pedagogical M.P. Dragomanov University.

P.S. Atamanchuk Educational Doctor, professor, Head of Chair of the department of methodology of physics and disciplines of the technological educational sphere teaching.

Editorial board:

V.I. Bondar, Educational Doctor, professor, academician of National PSA of the Ukraine; **O.M. Verzhynovska**, Candidate of pedagogical sciences, associate professor; **O.V. Havrylov**, Candidate of psychological sciences, associate professor (science editor); **O.P. Globa**, Educational Doctor, professor; **Y. Culesha**, Educational Doctor, professor; **S.P. Myronova**, Educational Doctor, professor; **L.M. Rudenko**, Psychological Doctor, professor; **V.M. Synyov**, Educational Doctor, professor, academician of National PSA of the Ukraine (editorial chief); **Y.P. Synyova**, Educational Doctor, professor; **V.I. Spivak**, Candidate of psychological sciences, associate professor; **S.V. Fedorenko**, Educational Doctor, professor; **L.I. Fomychova**, Psychological Doctor, professor; **O.P. Khohlyna**, Psychological Doctor, professor; **M.C. Sheremet**, Educational Doctor, professor; **D.I. Shulzhenko**, Psychological Doctor, professor.

*Printed by the authority of the Academic board
Of Kamyanets-Podilsky national Ivan Ohyenko
University*

(protocol № 2 of February 26, 2015)

A-43 Actual questions of the correctional education (pedagogical sciences). The collection of scientific papers / edited by. V.M. Synyov, O.V. Havrylov. – Volume V. In two vol., Issue 2 – Kamyanets-Podilsky: PC Medobory-2006, 2015. – 408 p.

The collection of scientific papers includes illustration of the actual questions of modern correctional pedagogics and special psychology, presentation of the wide spectrum of scientific researches and practical updates of the native and foreign scientists. There are shown specialties of organization and processing the educational, correctional-developing and rehabilitative work with the different aged groups of persons with psychophysical disorders both in the conditions of the pre-school, school and out-of-school special institutions and in the process of inclusion and family environment.

The collection of scientific papers is addressed to specialists of the correctional education sphere, doctoral candidates, all interested in the modern problems, condition and perspectives of the correctional pedagogy and special psychology development.

ISSN 978-966-1

Under orders of Ministry of Education and Science of the Ukraine under №455 of 15.04.2014 the collection of scientific orders «Actual questions of the correctional education» is included in the list of scientific professional publications of the Ukraine.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія KB № 16428-4900P від 13.03.2010 р.

UDK 376 (082)

BBK 74.30

© Authors of the articles, 2015

© “Medobory-2006”, 2015

УДК 37.04:376(478)

К.А. Бодорин, Н.Е. Чуботару

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА: ВОПРОСЫ И ДОСТИЖЕНИЯ

Bodorin K.A., Chubotaru N.E. Inclusive Education in the Republic of Moldova: issues and achievements / K.A. Bodorin, N.E. Chubotaru // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 5–20

К.А. Бодорин, Н.Е. Чуботару. Інклюзивна освіта в Республіці Молдова: питання і досягнення. У зв'язку із значними соціально-економічними труднощами та згідно з рішеннями міжнародних організацій та державних структур з 2003 року в Республіці Молдова розгорнута реформа всієї системи спеціальної освіти. В якості освітнього пріоритету стало просування інклюзивної освіти.

Створено правові та адміністративні засади та успішно проведена організація інклюзивної освіти. Створені необхідні основи організації інклюзивної освіти, розроблені науково-методичні матеріали, що забезпечують інтегроване навчання дітей з обмеженими можливостями. Розроблені навчально-методичні матеріали та адаптовані до потреб і можливостей дітей. Конкретизовані методики навчання отримали наукове обґрунтування. Згідно з вимогами до шкільної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами створені служби підтримки та спеціалізована навчальна допомога, яка корисна як дітям з обмеженими можливостями, так і шкільним колективам в цілому.

У стадії розробки перебувають і багато теоретичних проблем інклюзивної освіти: питання поєднання загальноосвітніх та спеціальних програм в єдиний навчальний процес, нова наукова стратегія корекційної педагогіки, вразливість цільових завдань спеціальної освіти в умовах загальноосвітньої школи та ін.

Проблемою нашого дослідження стало питання щодо концептуальних засад єдності спеціальної та загальної освіти в умовах інклюзивної школи. Дослідження є актуальним, але необхідно науково обґрунтувати ті управлінські рішення, які робляться з метою просування інклюзивної освіти, а також необхідно враховувати принципи корекційної роботи з дітьми які мають обмежені можливостями в умовах загальноосвітньої школи.

Ключові слова: особливі освітні можливості, інклюзивна освіта, корекційна освіта.

К.А. Бодорин, Н.Е. Чуботару. Инклюзивное образование в Республике Молдова: вопросы и достижения. В связи со значительными социально-экономическими трудностями и согласно решениям международных организаций и государственных структур с 2003 года в Республике Молдова развернута реформа всей системы специального образования. В качестве образовательного приоритета стало продвижение инклюзивного образования.

Созданы правовые и административные основы и успешно проведена организация инклюзивного образования. Созданы необходимые основы организации инклюзивного образования, разработаны научно-методические материалы, обеспечивающие интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями. Разработанные учебно-методические материалы и адаптированы к потребностям и возможностям детей. Конкретизированные методики обучения получили научное обоснование. Согласно требованиям к школьной интеграции детей с особыми образовательными потребностями созданы службы поддержки, специализированная учебная помощь, которая полезна как детям с ограниченными возможностями, так и школьному коллективу в целом.

В стадии разработки находятся и многие теоретические проблемы инклюзивного образования: вопрос сочетания общеобразовательных и специальных программ в единый учебный процесс, новая научная стратегия коррекционной педагогики, уязвимость целевых задач специального образования в условиях общеобразовательной школы и др.

Проблемой нашего исследования стал вопрос о концептуальных основах единства специального и общего образования в условиях инклюзивной школы. Исследование актуально, но необходимо научно обосновать те управленческие решения, которые предпринимаются в целях продвижения инклюзивного образования, а так же необходимо учитывать принципы коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: особые образовательные возможности, инклюзивное образование, коррекционное образование.

Согласно международным решениям, касающихся образования [1] и решениям Правительства Республики Молдова [2] с 2003 г. развернута реформа всей системы специального образования.

В целях недопущения маргинализации детей с ограниченными возможностями приоритетным в реформе стало продвижение

інклюзивного образования. Проект затронул не только сферу специального образования, но, практически, всю систему образования, социальную атмосферу общественной жизни, необходимо было: формировать дружественную, доступную образовательную среду, инклюзивную культуру и инклюзивное общество, корректным образом изменить подход к детям с ограниченными возможностями, пересмотреть миссию образовательных учреждений, индивидуализировать образование детей с ограниченными возможностями и ориентироваться на их потребности, качественно изменить профессиональную переподготовку учителей в целях их успешной работы в условиях инклюзивного образования.

В 2010 году, в Республике Молдова [3], 1544 ребенка с ограниченными возможностями обучались в 24 вспомогательных школ-интернатах и 7 специальных учреждениях, что составляет около 54% от общего числа институционализированных детей. Обучение проводилось также на дому или в школах общего образования. К этому году были закрыты 4 вспомогательные школы-интернаты, около 300 детей были исключены из системы специального образования, будучи реинтегрированы в свои биологические и расширенные семьи, или размещены в детские дома семейного типа.

Большая часть предусмотренных программой внедрения инклюзивного образования задач выполнена:

- развиты законодательная и институциональная база инклюзивного образования;
- повышена квалификация и профессиональная переподготовка работников сферы образования, дезинституционализированы дети учреждений интернатного типа и запущен процесс их реинтеграции в семьи и общеобразовательные школы;
- проведена реорганизация/закрытие учреждений интернатного типа;
- проведены акции информирования и мобилизации общественности в поддержку инклюзивного образования.

На уровне центральных и районных структур предприняты организационные действия по обеспечению условий внедрения инклюзивного образования; на уровне школ созданы внутренние междисциплинарные комиссии для оценки и психо-педагогической помощи детям; информированы и обучены участники реформы, разработан пакет дополнительных методических и дидактических комплектов для практической работы с ребёнком с ограниченными возможностями. [3]

Педагогические службы поддержки созданы во всех 35 административно-территориальных единицах (в том числе 2 городах), работают 35 отделов службы психолого-педагогической поддержки

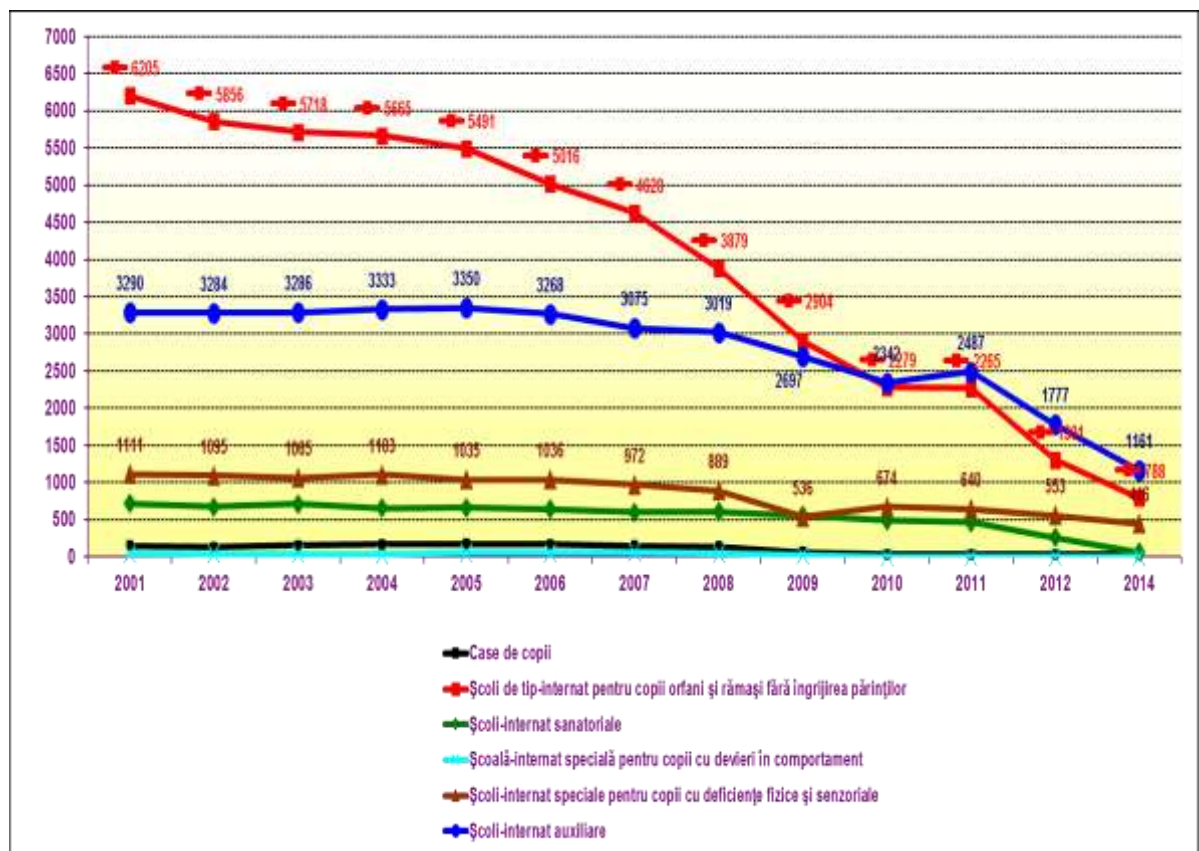
реформ, 57 психологов, 33 логопеда, 67 учителей и 11 физиотерапевтов. [3]

В первой половине 2014 года Республиканский центр педагогической помощи координировал подготовку 1190 специалистов (284 часов). Переподготовку прошли руководители и сотрудники служб педагогической поддержки учителей, члены междисциплинарных школьных комитетов.

Количество детей в интернатных учреждениях, подведомственных Министерства Образования (2001-2014) неуклонно снижается, (таблица 1).

Таблица 1.

Динамика реформ в системе специального образования, 2001-2014



(по материалам Республиканского Центра Психо-педагогической помощи за 2014 год)

В целом, предыдущая система специального образования сохраняется. Функционируют 1- детские дома, 2- школы-интернаты для сирот и детей оставшихся без попечения родителей, 3- школы - интернаты санаториального типа, 4- школы - интернаты для детей с отклонениями в поведении, 5- специальные школы-интернаты для детей с отклонениями в развитии, 6- вспомогательные школы-интернат, но практика институционализации детей с недостатками развития еще не исключена.

Таблица 2.

**Институализация детей в учреждения спецобразования
(сентябрь 2013- май 2014)**

№	Тип учреждения	Количество детей
1.	Детский дом	0
2.	Две школы-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	85
3.	Три специальные школы-интернат	13
Всего		98

(по материалам Республиканского Центра Психологической помощи за 2014 год).

По данным Министерства Образования Республики Молдова в 2013-2014 учебном году насчитывалось: 6268 детей с особыми образовательными потребностями, 4183 детей, обучающихся по инклюзив-программам, 724 детей с ООП, обучающихся дома, однако процесс дезинституализации детей с ограниченными возможностями осуществляется все более упорно и все более системно.

В 2014: году было 6 спецшкол-интернатов, 446 детей в которых воспитывалось.

За время исследования 2013-2014 199 детей были реинтегрированы в биологические семьи, им был предоставлен и ряд других альтернативных услуг.

Таблица 3.

Интеграция дезинституализированных детей, 2013-2014 г.

№	Форма интеграции	Количество детей
1.	реинтеграция в биологические семьи	171
2.	реинтеграции в расширенные семьи	10
3.	в места опеки	6
4.	в дома семейного типа	12
ИТОГО		199

(по материалам Республиканского Центра Психологической помощи за 2014 год).

Реформа коснулась всех детей с ограничениями в возможностях развития (2014-2015 учебный год).

Необходимые основы организации инклюзивного образования созданы, разработаны научно-методические материалы, обеспечивающие интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями. Разработанные учебно-методические материалы адаптированы к потребностям и возможностям детей. Методики обучения конкретизированы, получили научное обоснование. Согласно

требованиям к школьной интеграции детей с особыми образовательными потребностями созданы службы поддержки, специализированная учебная помощь, которая полезна как детям с ограниченными возможностями, так и школьному коллективу в целом.

В научных кругах, да и в обществе, отношение к инклюзивному образованию неоднозначное. Инклюзия приветствуется как проявление принципа равенства и гуманизма в отношении детей с ограниченными возможностями. Инклюзивное образование отражает толерантность общества по отношению к детям с особенностями психофизического развития. Повышается педагогическая культура родителей. Приходит понимание знаковости, необходимости уважительного отношения к непохожести.

Вместе с тем все больше нуждающихся детей остаются вне специальных условий поддержки и воспитания. Основную нагрузку по абилитации детей с ограниченными возможностями, чаще всего - в очень стесненных условиях, несут семьи, в большинстве своем, бедные семьи, и педагогические кадры общеобразовательных школ.

Развитию интегрированного обучения и воспитания мешает и консерватизм педагогических взглядов. Общеобразовательная школа принимает этих детей настороженно и с большим опасением: мешает страх перед родителями, осознание большой ответственности за развитие и успехи детей, а также понимание сложности их коррекционно-развивающего обучения, незнание методик и приемов работы по устранению или смягчению психосенсорных, психомоторных и др. недостатков. Инклюзивное образование не одобряется как обучение недостаточно учитывающее особенности образовательных возможностей детей с ограниченными возможностями, трудности осуществления коррекционного образования в условиях общеобразовательной школы.

Организация инклюзивного образования проведена успешно, но многие из вопросов решаются еще без достаточной методологической и концептуальной подготовки. Некоторые материалы по реализации инклюзивного образования находятся только в процессе разработки или существуют в качестве плановых. Не определена система организационного взаимодействия социальных работников, родителей, представителей местной власти инфраструктура учреждений (по адаптации к потребностям любого ребёнка) не изменена.

В стадии разработки находятся и многие теоретические проблемы инклюзивного образования: вопрос сочетания общеобразовательных и специальных программ в единый учебный процесс, новая научная стратегия коррекционной педагогики, уязвимость целевых задач специального образования в условиях общеобразовательной школы и др.

Проблемой нашего исследования стал вопрос о том, каким образом обучать и в то же время развивать детей с особыми

образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.

Целью нашей работы стала необходимость определить те принципы, которые позволили бы учитывать целостность процесса, объективную заданность как особенностей образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями, так и образовательный прерогатив общеобразовательной школьной программы. Исследование, по нашему мнению, **актуально**, так как обучение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательной школе предполагает и коррекционно-развивающую работу.

Теоретических и прикладных материалов много. Проблемы инклюзивного образования широко и детально обсуждаются в исследовательских кругах стран СНГ и стран юго-восточной Европы, не так давно вступивших на путь интеграции с западной системой образования. Многие вопросы обсуждаются на конференциях, в коллективных монографиях, отчетных материалах, в большинстве своем по проектам и деятельности НПО. [4] Фундаментальных, методологически продуктивных исследований мало, хотя вся совокупность отдельно высказанных идей по вопросам инклюзивного образования создает достаточно обоснованную, концептуально приемлемую теорию инклюзивного образования в развивающихся странах.

Исследования молдавских авторов чаще всего также посвящены вопросам решения практических задач продвижения инклюзивного образования. [5] Как и в других странах первого периода внедрения инклюзива в образовательный процесс, подчеркивается вывод, что развитие интегрированного обучения и воспитания не умаляет значение специальных школ (школ-интернатов), что специальное образование остается адаптированной формой образования, предназначенной для всех детей с особыми образовательными потребностями.

Авторы единодушны в том, что специфика интеллектуального и социального развития детей с ограниченными возможностями, процесс их отделения от окружающего социума в специальные учреждения образования, безусловно, отрицательно влияли на формирование социальных навыков детей, на их адаптированность в обществе. [6]

Специалисты в области специальной педагогики решают задачу помощи общеобразовательной школе. Они помогают ей стать адаптированной и адаптирующей учащихся. Интегрированное обучение и воспитание подпитываются из опыта специальных школ. Их опыт берется за методическую основу осуществления коррекционно-образовательного процесса в условиях интеграции. [7]

Однако задача учитывать коррекционно-развивающий характер обучения детей с ограниченными возможностями в условиях

общеобразовательной школы остается. А это означает, что в одной системе работы с учащимися следует сочетать содержание, формы и основные принципы как общего, так и специального образования.

Анализ практики и теоретических основ инклюзивного образования в Республике Молдова мы проводили на основе следующих методологически важных идей:

- идея существенной роли социального взаимодействия в интеллектуальном развитии ребенка (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, Дж. Г. Мид, А. Н. Перре-Клермон и др.).
- выводы, полученные психологами Института дефектологии АПН СССР в 50-х-60-х г. прошлого века и позже (В.И. Лубовский, 1956, 1957; И.М. Соловьев, 1957; Ж.И. Шиф, 1957; Г.Л. Выгодская, 1961; Л.И. Переслени, 1981; и другие), а также рядом зарубежных исследователей (Н.О Коннор, 1963; А.Д.Б. Кларк, 1958; Ф Кодман, 1958; и др.) об общих и специфические закономерностях, психологических особенностях и свойственных каждому из типов отклоняющегося развития условиях, которые необходимы для овладения школьной программой.

В исследовании использованы теоретические *методы* открытия знаний: анализ, сравнение, обобщение, синтез, экстраполяция теоретических положений.

Стержневую смысловую задачу выполняют такие *категории* как: общее образование, специальное образование, инклюзивное образование, особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями, коррекционно-развивающая работа.

Коротко определим тот смысл, в котором они используются в данном исследовании.

Общее образование используем в качестве понятия, обозначающего совокупность общезначимых нравственных и культурных ориентиров, знаний, умений и навыков, достаточных для осознанного и продуктивного участия человека в жизни общества. Общеобразовательные знания служат основой научного миропонимания.

Понятие **специальное образование** обозначает обучение детей с физическими недостатками или испытывающих по тем или иным причинам определенные трудности в учебе, которое осуществляется в специальных или в обычных учебных заведениях.

Инклюзивное образование предусматривает непрерывное изменение и адаптирование образовательной системы с тем, чтобы отвечать разнообразию детей и нуждам, вытекающим из этого, и предоставлять качественное образование всем на основе интеграции в рамках общей образовательной системы. [8]

Под коррекционно-развивающей работой понимаем систему медицинских, педагогических, психологических мероприятий (воздействий), способствующих полноценному развитию всех детей, преодолению отклонений в их развитии и служащих целям адаптации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья или любых детей, испытывающих трудности в обучении и в социальной адаптации в целом. [9]

В концептуальном плане, по нашему мнению, особенно важно понять причину возникновения, сущность и значение особых образовательных потребностей в реализации задач инклюзивного образования. **Особые образовательные потребности** – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения. [10] Именно от того насколько система инклюзивного образования учитывает особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями зависит и социальный и гуманный результат проводимых реформ.

Во-первых, особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями являются следствием нарушенного психического развития и объясняются тем, что:

- психическая деятельность, как и ее материальная основа – центральная нервная система – является целостным образованием, сложной единой системой, в которой все составляющие ее функций находятся во взаимодействии;
- выпадение или ослабление, недостаточность одной из функций (первичный дефект) [11] неизбежно сказывается на деятельности других;
- перечисленные закономерности нарушенного психического развития являются следствием нарушений межцентрального взаимодействия;
- негативное влияние первичного дефекта (т.е. проявление перечисленных закономерностей), тем значительнее, чем сильнее он выражен и чем сложнее первично нарушенная функция, это затрудняет адаптацию ребенка с ограниченными возможностями;
- как совокупность особенностей, нарушений и недостатков они относятся к разным типам дизонтогенеза и определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении этих детей.

Во-вторых, особые образовательные потребности связаны как с тем, что психологически ребенок стремится познать, однако, у него для этого нет необходимых возможностей. Его возможности зависят от его способностей учиться в условиях, когда его психические и

психологические возможности, а, значит, и условия обучения, ограничены.

В процессе обучения дети с особыми образовательными потребностями медленнее, в сравнении с наблюдаемой группой детей нормального развития, воспринимают, перерабатывают и используют информацию. Иначе говоря, они отличаются замедленностью сенсорно-перцептивных процессов, меньшим объемом запечатляемой и сохраняемой информации (т.е. у них - более низкая эффективность процессов памяти).

У них наблюдается некоторое отставание речевого развития и недостатки речи, они отстают в развитии всех видов мыслительной деятельности, проявляют специфические недостатки моторики, у них более низкая работоспособность и более быстрая истощаемость. Ограничение возможностей проявляется в том, что Первичный дефект (например, недостатками слухового восприятия) затрудняет взаимодействие с окружающим миром, «врастание в культуру» [10; 12], т.е. адаптацию в широком смысле.

В-третьих, особые образовательные потребности определяют следующие закономерности обучения детей с недостатками развития:

- уменьшить трудности в обучении детей с особыми образовательными функциями можно *только путем организации специального обучения*, т.е. обучения с учетом особых образовательных потребностей ребенка;
- в процессе онтогенеза негативное влияние первичного дефекта постепенно ослабляется, особенно в условиях *коррекционно-развивающего (т.е. специально организованного) обучения*;
- *дети не проходившие специальной коррекционной подготовки* в дошкольном возрасте, оказываются без тех знаний, умений и навыков общеобразовательной школы.

Эти выводы должны стать определяющими в работе над содержанием учебного процесса в условиях инклюзивного образования. Если на первом этапе его внедрения и практики, и теории, и организаторы, и исполнители руководствовались, прежде всего, методологией создания организационных основ инклюзивного образования, они следовали известным, практически оправданным процедурам управления, планирования и проведения учебных занятий по программам инклюзивного образования, то для того, чтобы переходить ко второму, к этапу содержательного подхода реализации инклюзивного образования, по нашему мнению, необходимо исходить из того, что:

- дети с особыми образовательными особенностями нуждаются в фасилитативном (помогающем) образовании;
- особую значимость в их образовании приобретают компетентностный и деятельностный подходы.

В условиях инклюзивного образования эти подходы играют особую методологическую роль. *Фасилитативное (помогающее) образование* предполагает некоторые психопедагогические и дидактические приемы, облегчающие восприятие и усвоение ребенком учебного материала. Например, правомерны:

- пропедевтические занятия в целях подготовку детей к овладению школьной программой;
- формирование у них познавательной мотивации и положительного отношения к учению;
- замедленный темп преподнесения новых знаний;
- меньший объем «порций» преподносимых знаний, а также всех инструкций и высказываний педагогов с учетом того, что закон «магического числа 7 ± 2 » для детей с недостатками развития не действует, т.е. объем запоминаемой информации у них меньше;
- использование наиболее эффективных методов обучения (в том числе усиление наглядности в разных ее формах, включение практической деятельности, применение на доступном уровне проблемного подхода);
- организация занятий таким образом, чтобы избегать утомления детей;
- максимальное ограничение посторонней по отношению к учебному процессу стимуляции;
- контроль за тем, как дети понимают вербальный учебный материал;
- ситуация обучения должна строиться с учетом сенсорных возможностей ребенка, что означает оптимальное освещение рабочего места, наличие звукоусиливающей аппаратуры и т.д.

Традиционно в школьной практике основной признается *знаниевая* педагогическая парадигма, когда у школьников формируются, прежде всего, учебные знания и умения. *Компетентный подход* призван устранить этот недостаток, он предполагает, что учащиеся овладевают не только знаниями, умениями и навыками, но и способностью к самостоятельному их использованию. В процессе школьного образования учащихся с особенностями развития должны усвоить ключевые компетенции адекватного поведения в жизненно важных ситуациях, что для нормальных учеников не составляет проблемы.

Общеобразовательная школа также ориентируется на компетентный подход. Но отличие состоит в том, что в условиях решения специально-педагогических задач компетенции приобретают другое, более важное, корректирующее значение.

При инклюзивном образовании вне поля зрения остается *деятельностная* составляющая специального образования, овладение учащимся с ограничениями в развитии способами трудовой деятельности, хотя школе общего типа объективно существуют

различные варианты трудового обучения детей с ограниченными возможностями. Это касается прежде всего, старшеклассников. Они могут посещать уроки труда в специальной школе, возможна трудовая подготовка в условиях учебно-производственных комбинатов, а также занятия индивидуальной трудовой деятельностью под руководством учителя труда школы. Однако, в учебных планах инклюзивной школы трудовая подготовка должна занимать особое место. Для детей с ограниченными возможностями социально-трудовые и социокультурные компетенции должны стать формой их подготовки к практической деятельности и к адекватному поведению в повседневной жизни.

Особые образовательные потребности детей с недостатками развития проявляются в разной степени выраженности и в разных сочетаниях, что требует наличия разнообразных форм организации обучения - от глубоко дифференцированного до инклюзивного. Однако, где бы не обучался ребенок с ограниченными возможностями здоровья – в специальном учреждении или в условиях интеграции, это должно быть *специальное обучение*. Только так можно добиться успешной адаптации ребенка в школе и получения им образования, необходимого ему для адаптации в последующей взрослой жизни.

Особые образовательные потребности учащихся с недостатками развития определяют необходимость коренной переработки учебных планов, программ общеобразовательной школы. Однако, ошибочно было бы считать, что в условиях интеграции внимание к детям с особенностями развития должно быть исключительным. В контексте гуманистической ориентации общества и школы речь может идти только о равном отношении ко всем детям. Школьное сообщество должно обеспечить равный доступ к образованию для всех детей, предоставлять специализированные, ориентированные на потребности детей с особыми образовательными потребностями услуги, формы обучения и воспитания. Они должны соответствовать как общим, так и специфическим целям, и задачам образования.

Выводы:

1. Инклюзивное образование в Республике Молдова внедряется в целях недопущения социальной маргинализации детей с ограниченными возможностями.

2. Правовые, административные и организационные основы инклюзивного образования созданы, однако многие материалы по реализации и мониторингу инклюзивного образования находятся только в процессе разработки или существуют в качестве плановых заданий.

3. Необходимы исследования концептуального характера, нужна теоретическая модель осуществления коррекционной работы в условиях

общеобразовательной школы. В системе работы с учащимися следует сочетать содержание, формы и основные принципы как общего, так и специального образования.

4. Методологической основой решения проблемы стали выводы о психологических особенностях и условиях, которые необходимы детям с отклонениями в развитии для овладения школьной программой.

5. Учитывая специфику *образовательных потребностей* детей с ограниченными возможностями, при разработке методических и дидактических материалов следует исходить из того, что:

- дети с особыми образовательными особенностями нуждаются в фасилитативном (помогающем) образовании;
- особую значимость в их образовании приобретают компетентностный и деятельностный подходы.

Где бы не обучался ребенок с ограниченными возможностями здоровья – в специальном учреждении или в общеобразовательной школе, его обучение должно быть специальным. Только так можно добиться успешной адаптации ребенка к школе и получения им образования, необходимого ему для адаптации в последующей взрослой жизни.

Список використаних джерел

1. **Всеобщая Декларация** Прав Человека (1948), Конвенция ООН о борьбе с дискриминацией в области образования (1960), Конвенция ООН о правах ребенка (1989), Конвенция ООН о правах инвалидов (2007), Всемирная декларация «Образование для всех», Джомтьен (1990), Саламанкская декларация 1994), Декларация Всемирного Саммита по социальному развитию, Копенгаген (1995), Всемирный форум по образованию, Дакар (2000). 2. **Национальная стратегия** образование для всех (Постановление Правительства № 410 от 4 апреля 2003 г.); Национальная стратегия и План действий по реформированию детских интернатных учреждений на 2007-2012 годы (Постановление Правительства № 784 от 9 июля 2007 г.); Консолидированная Стратегия развития образования на период 2011 – 2015 г. и отраслевой план действий в области образования (Приказ № 849 от 11.29.2010 Министра образования); Программа развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011 – 2020г. (Постановление Правительства № 523 от 11 июля 2011), ПРОГРАММА развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011-2020 годы Приложение к Постановлению Правительства № 523 от 11 июля 2011 г.. 3. **Республиканский Центр** Психолого-педагогической помощи за 2014 год (отчет в рукописи). 4. **Инклюзивное образование:** проблемы совершенствования образовательной политики и системы. Материалы международной конференции 19–20 июня 2008 года. Санкт-Петербург. РГПУ им. А. И. Герцена, 2008, Психолого-педагогические основы

инклюзивного образования. Научный редактор: С. В. Алехина М.: МГППУ, 2013; Виночки М. Состояние и перспективы развития специального образования в Республике Молдова - Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. - Минск, Изд. «Четыре четверти» 2007. 5. **Круду В.** Инклюзивное образование в республике Молдова: пути и подходы. <http://www.gosbook.ru/node/37203>; Maria Nadîrcă, Tamara Cazacu. Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic. Chișinău, 2012; Инклюзивное образование Методологический гид для учреждений общего начального и среднего образования. Кишинев, 2014 г.. 6. **Cerghit I.** Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii. București, Editura Aramis, 2002; Bolboceanu, A.; Rusnac, V. etc. Asistența psihologică în educație: practici internaționale și naționale. Monografie. Chișinău: 2012; Bucun, N., Paladi, O., Rusnac, V. Evaluarea pentru educația incluzivă a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică. Chișinău: Sirius, 2013. Solovei, R. Educație incluzivă. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general. Chișinău: Elan Poligraf, 2013. 7. **Bolboceanu, A.,** Rusnac, V., Cucer, A. Concepția Dezvoltării Asistenței Psihologice în Sistemul Educațional. Proiect Aprobant la Consiliul Științifico-Didactic al IȘE, proces-verbal Nr. 11 din 24 octombrie, 2013; Bucun, N., Rusnac, V., Paladi, O. Metodologia de evaluare complexă a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Ch.: Tipografia Centrală, 2012. 76 p. ISBN 978-9975- 53-177-1. 8. **Назарова Н.М.,** Моргачёва Е.Н., Фуряева Т.В. Сравнительная специальная педагогика. – М.: «Академия», 2011; Назарова Н.М. Конструктивизм как методологическая основа научных исследований и инновационных тенденций в специальном образовании // В сб.: Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии. Материалы Третьего международного теоретико-методологического семинара. – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2011. 9. **Хименкова Е. С.** Коррекционно-развивающая работа в учебно-воспитательном процессе специальной школы интегрированного типа [Текст] / Е. С. Хименкова // Молодой ученый. 2014. №3. С. 1048-1053. 10. **Выготский Л.С.** Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с. 11. **Обучение детей с задержкой развития** / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Никашиной. М., 1981. 12. **«Проблема культурного развития ребенка»:** (Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005.)

Spysok vykorystanyh dzerel

1. Vseobshhaya Deklaratsiya Prav Cheloveka (1948), Konventsia OON o bor'be s diskriminatsiej v oblasti obrazovaniya (1960), Konventsia OON o pravakh rebenka (1989), Konventsia OON o pravakh invalidov (2007), Vsemirnaya deklaratsiya «Obrazovanie dlya vsekh», Dzhomt'en (1990),

Salamanskaya deklaratsiya 1994), Deklaratsiya Vsemirnogo Sammita po sotsial'nomu razvitiyu, Kopenhagen (1995), Vsemirnyj forum po obrazovaniiu, Dakar (2000). 2. **Natsional'naya strategiya obrazovanie dlya vsekh** (Postanovlenie Pravitel'stva № 410 ot 4 aprelya 2003 g.); Natsional'naya strategiya i Plan dejstvij po reformirovaniyu detskikh internatnykh uchrezhdenij na 2007-2012 gody (Postanovlenie Pravitel'stva № 784 ot 9 iyulya 2007 g.); Konsolidirovannaya Strategiya razvitiya obrazovaniya na period 2011 – 2015 g. i otraslevoj plan dejstvij v oblasti obrazovaniya (Prikaz № 849 ot 11.29.2010 Ministra obrazovaniya); Programma razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Respublike Moldova na 2011 – 2020g. (Postanovlenie Pravitel'stva № 523 ot 11 iyulya 2011), PROGRAMMA razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Respublike Moldova na 2011-2020 gody Prilozhenie k Postanovleniyu Pravitel'stva № 523 ot 11 iyulya 2011 g.. 3. **Respublikanskij TSentr** Psikho-pedagogicheskoy pomoshhi za 2014 god (otchet v rukopisi). 4. **Inklyuzivnoe obrazovanie: problemy sovershenstvovaniya obrazovatel'noj politiki i sistemy.** Materialy mezhdunarodnoj konferentsii 19-20 iyunya 2008 goda. Sankt-Peterburg. RGPU im. A. I. Gertsena, 2008, Psikhologo-pedagogicheskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya. Nauchnyj redaktor: S. V. Alekhina M.: MGPPU, 2013; Vinitiski M. Sostoyanie i perspektivy razvitiya spetsial'nogo obrazovaniya v Respublike Moldova – Inklyuzivnoe obrazovanie: sostoyanie, problemy, perspektivy. – Minsk, Izd. «CHetyre chetverti» 2007. 5. **Krudu V.** Inklyuzivnoe obrazovanie v respublike Moldova: puti i podkhody. <http://www.gosbook.ru/node/37203>; Maria Hadîrcă, Tamara Cazacu. Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic. Chișinău, 2012; Inklyuzivnoe obrazovanie Metodologicheskij gid dlya uchrezhdenij obshhego nachal'nogo i srednego obrazovaniya. Kishinev, 2014 g.. 6. **Cerghit I.** Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii. București, Editura Aramis, 2002; Bolboceanu, A.; Rusnac, V. etc. Asistența psihologică în educație: practici internaționale și naționale. Monografie. Chișinău: 2012; Bucun, N., Paladi, O., Rusnac, V. Evaluarea pentru educația incluzivă a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică. Chișinău: Sirius, 2013. Solovei, R. Educație incluzivă. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general. Chișinău: Elan Poligraf, 2013. 7. **Bolboceanu, A.,** Rusnac, V., Cucer, A. Concepția Dezvoltării Asistenței Psihologice în Sistemul Educațional. Proiect Aprobat la Consiliul Științifico-Didactic al IȘE, proces-verbal Nr. 11 din 24 octombrie, 2013; Bucun, N., Rusnac, V., Paladi, O. Metodologia de evaluare complexă a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Ch.: Tipografia Centrală, 2012. 76 p. ISBN 978-9975- 53-177-1. 8. **Nazarova N.M., Morgachyova E.N., Furyaeva T.V.** Sravnitel'naya spetsial'naya pedagogika. – M.: «Akademiya», 2011; Nazarova N.M. Konstruktivizm kak metodologicheskaya osnova nauchnykh issledovanij i

innovatsionnykh tendentsij v spetsial'nom obrazovanii // V sb.: Spetsial'naya pedagogika i spetsial'naya psikhologiya: sovremennye problemy teorii, istorii, metodologii. Materialy Tret'ego mezhdunarodnogo teoretiko-metodologicheskogo seminaru. – M.: GOU VPO MGPU, 2011. 9.**KHimenkova E. S.** Korrektsionno-razvivayushhaya rabota v uchebno-vospitatel'nom protsesse spetsial'noj shkoly integrirovannogo tipa [Tekst] / E. S. KHimenkova // Molodoj uchenyj. 2014. №3. S. 1048-1053. 10.**Vygotskij L.S.** Osnovy defektologii. SPb.: Lan', 2003. 654 s. 11.**Obuchenie detej s zaderzhkoj razvitiya** / Pod red. T.A. Vlasovoj, V.I. Lubovskogo, N.A. Nikashinoj. M., 1981. 12.«**Problema kul'turnogo razvitiya rebenka**»: (Vygotskij L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka. – M.: Izd-vo Smysl; EHksmo, 2005.)

K.A. Bodorin, N.E. Chubotaru. Inclusive Education in the Republic of Moldova: issues and achievements. Due to the significant socio-economic difficulties and by the decisions of international organizations and government agencies since 2003 in the Republic of Moldova launched the reform of the entire special education. As an educational priority we promote inclusive education.

A legal and administrative framework and organization successfully carried out inclusive education. The necessary foundations of inclusive education are scientifically-methodical materials providing integrated education of children with disabilities. Developed educational materials and adapted to the needs and abilities of children. Customized training methods were scientific justification. According to the requirements of school integration of children with special educational needs created support and special educational assistance that is useful as children with disabilities, and the school community as a whole.

Under development are many theoretical problems of inclusive education: issues a combination of general and special programs into a single learning process, new scientific strategy of Correctional Education, the vulnerability of targets of special education in general schools and others.

The problem of our study was the question on conceptual foundations of unity special and general education in inclusive schools. Research is important, but we need science to prove those management decisions that are made to promote inclusive education, and must take into account principles of corrective work with children who have disabilities in general schools.

Key words: special educational opportunities, inclusive education, correctional education.

Авторський внесок: Бодорин К.А. – 50%, Чуботару Н.Е. – 50%
Отримано 6.02.2015 р.

ФОРМУВАННЯ ЙМОВІРНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Brushnevskaya I.M. The formation of probable anticipation as a psychological and pedagogical problem / I.M. Brushnevskaya // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 21–32

І.М. Брушневська. Формування ймовірного прогнозування як психолого-педагогічна проблема. В статті автор аналізує стан лінгвістичного та комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, розглядає їх психофізичні особливості. Наголошує на тому, що комплексне подолання цього мовленнєвого порушення можливе лише завдяки цілісній логокорекційній роботі з розвитку лінгвістичного та комунікативного компонентів. Однією із важливих складових комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності вважає ймовірне прогнозування.

Здатність людини до прогнозування (антиципації, випереджуючого синтезу) проявляється у різних видах діяльності (мисленнєва, мовленнєва, навчальна, професійна). Тобто це поняття масштабне за своїм значенням. Автор аналізує існуючі у різних галузях наукового пізнання тлумачення поняття ймовірного прогнозування.

Відзначаючи важливу роль прогнозування у роботі з дошкільниками, автор розглядає нейрофізіологічний, гносеологічний і соціальний аспекти випереджувального синтезу та простежує можливості їх використання у корекційній роботі з дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення.

Аналіз науково-практичних джерел засвідчив, що до цього часу питання застосування шляхів ймовірного прогнозування у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами у логопедії та спеціальній психології розглядалося недостатньо. Практика роботи з дітьми, що мають загальний недорозвиток мовлення, переконує, що дуже важливо, щоб корекція розвитку, навчання і виховання мала випереджаючий, ймовірно прогностичний характер. Автор вважає, що вона повинна мати за мету не закріплення і вдосконалення того, що вже є, що вже досягнуто дитиною, а активне формування того, що повинно бути

досягнуто нею в найближчій перспективі відповідно до законів і вимог вікового розвитку та становлення особистісної індивідуальності. Планування корекційної роботи не може бути успішним без прогнозування.

Формування операцій ймовірного прогнозування дозволить дошкільникам із ЗНМ оволодіти «перспективним» мовленням, допоможе компенсувати недорозвинені психічні функції. Завдяки операціям ймовірного прогнозування педагоги матимуть можливість передбачити результат корекційного та педагогічного впливу на конкретну дитину, враховуючи індивідуальні можливості психофізичного розвитку.

Ключові слова: ймовірне прогнозування, дошкільники, загальний недорозвиток мовлення, корекційний вплив.

И.Н. Брушневская. Формирование вероятностного прогнозирования как психолого-педагогическая проблема. В статье автор анализирует состояние лингвистического и коммуникативного компонентов речевой деятельности детей пятого года жизни с общим недоразвитием речи, рассматривает их психофизические особенности. Отмечает, что комплексное преодоление этого речевого нарушения возможно лишь благодаря целостной логокоррекционной работе по развитию лингвистического и коммуникативного компонентов. Одной из важных составляющих коммуникативного компонента речевой деятельности считает вероятностное прогнозирование.

Способность человека к прогнозированию (антиципации, опережающему синтезу) проявляется в разных видах деятельности (мыслительная, речевая, учебная, профессиональная). То есть это понятие масштабно по своему значению. Автор анализирует существующие в разных отраслях научного познания толкования понятия вероятностного прогнозирования.

Отмечая важную роль прогнозирования в работе с дошкольниками, автор рассматривает нейрофизиологический, гносеологический и социальный аспекты опережающего синтеза и прослеживает возможности их использования в коррекционной работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Анализ научно-практических источников свидетельствует о том, что до этого времени вопросы применения путей вероятностного прогнозирования в работе с детьми с особыми образовательными потребностями в логопедии и специальной психологии рассматривались недостаточно. Практика работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, убеждает, что очень важно, чтобы коррекция развития, учебы и воспитания, имела опережающий, прогностический характер. Автор считает, что ее целью должно быть не закрепление и

совершенствование того, что уже есть, что уже достигнуто ребенком, а активное формирование того, что должно быть достигнуто ею в ближайшей перспективе в соответствии с законами и требованиями возрастного развития и становлением личностной индивидуальности. Планирование коррекционной работы не может быть успешным без прогнозирования.

Формирование операций вероятностного прогнозирования позволит дошкольникам с ОНР овладеть «перспективной» речью, поможет компенсировать недоразвитые психические функции. Благодаря операциям вероятностного прогнозирования педагоги будут иметь возможность предусмотреть результат коррекционного и педагогического влияния на конкретного ребенка, учитывая индивидуальные возможности психофизического развития.

Ключевые слова: вероятностное прогнозирование, дошкольники, общее недоразвитие речи, коррекционное воздействие.

Постановка проблеми. Сучасні освітні реформаційні процеси потребують конструктивно нового підходу до організації освітньо-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Це цілком закономірна соціальна потреба, оскільки суспільству сьогодні необхідна інтелектуальна, компетентна особистість, здатна критично мислити, творчо діяти, застосовувати набуті знання в нестандартних ситуаціях, неординарно розв'язувати проблеми чи створювати щось нове. Тому актуальними стають пошуки нових підходів до педагогічної підтримки, логопедичного супроводу, прогнозування корекційного впливу, перспективних технологій розвитку даної категорії дітей.

У корекційній педагогіці можливості використання інноваційних освітніх технологій та їх значущість у практиці роботи з дітьми з особливими освітніми потребами досліджені недостатньо. Становлення особистості такої дитини, під час якого формуються вищі інтелектуальні функції, є однією з актуальних проблем корекційної педагогіки.

За останні роки значно зріс контингент дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ). Під ЗНМ відповідно до сучасних уявлень у логопедичній науці розуміють складне мовленнєве порушення, що проявляється у недостатній чи повній несформованості всіх складових мовленнєвої діяльності (фонетико-фонематичної, лексичної, граматичної) на імпресивному та / чи експресивному рівні, а також тих функцій та операцій, які забезпечують засвоєння мови (зокрема, мисленнєвих функцій і операцій, функцій сприймання, уваги, пам'яті та контролю різних модальностей), внаслідок дії шкідливих екзогенних і / чи ендогенних факторів на різних етапах розвитку (пренатальному, натальному, постнатальному) (Ю. В. Рібцун).

У таких дітей без спеціально організованої цілеспрямованої логопедичної допомоги не відбувається спонтанного розвитку усного мовлення (Л.С.Волкова, Р.Є.Левіна, Н.С.Жукова, Є.Ф.Соботович, Г.В.Чиркіна, Т.Б.Філічева). Мовленнєвий недорозвиток дошкільників із ЗНМ може бути виражений по різному: від повної відсутності мовленнєвих засобів спілкування до розгорнутого мовлення з окремими елементами лексико-граматичного та фонетичного недорозвитку (Р. Є. Левіна, Ю. В. Рібцун, Є. Ф. Соботович, Л. І. Трофименко, Т. Б. Філічева та ін.).

Загальною рисою зазначеної категорії дітей є те, що їх мовленнєвий і психофізичний розвиток значно відстає від вікової норми за якісними та кількісними показниками [6; 8]. Однією із провідних ознак є більш пізній початок мовлення: перші слова з'являються у 3–4, а іноді у 5 років. Мовлення аграматичне, недостатньо фонетично оформлене, малозрозуміле, спостерігається недостатня мовленнєва активність. Відстає експресивне мовлення при відносно благополучному розумінні зверненого мовлення. Недостатньо розвинена мовленнєва діяльність накладає відбиток на формування у дітей сенсорної, когнітивної і афективно-вольової сфери (О. М. Мастюкова, Ю. В. Рібцун, М. В. Рождественська, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун та ін.).

Незважаючи на різну природу патологій, у цих дітей є типові прояви, що вказують на комплексні порушення мовленнєвої діяльності. Спостерігається недостатня мовленнєва активність, яка з віком без спеціального навчання різко знижується, проте діти достатньо критичні до свого дефекту.

Аналіз науково-практичних джерел (О. М. Мастюкова, Ю. В. Рібцун, М. В. Рождественська, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко та ін.) засвідчує, що у дітей із ЗНМ одночасно з порушенням мовлення страждають й інші пізнавальні процеси: пам'ять, мислення, увага, уява, сприймання, відчуття. Зокрема, Л. Андрусишиною при дослідженні операційних аналогій у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ були виявлені вади довготривалої пам'яті, процесів спрямованості та концентрації уваги, мисленнєвих операцій аналізу, переносу, узагальнення, саморегуляції. Дослідження підтверджують, що аналогічні порушення характерні і для дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ.

Характерною є недостатня стійкість уваги, обмежені можливості її розподілу. При відносно збереженій смисловій, логічній пам'яті у дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування. Вони забувають складні інструкції, елементи і послідовність завдань. У найскладніших випадках низька активність пригадування може поєднуватися з обмеженими можливостями розвитку пізнавальної

діяльності (Л. Є. Андрусишина, Л. С. Лопатіна, Ю. В. Рібцун, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко та ін.).

Зв'язок між мовленнєвими порушеннями й іншими сторонами психічного розвитку зумовлює специфічні особливості мислення. Володіючи в цілому повноцінними передумовами для оволодіння розумовими операціями, доступними їх віку, діти відстають в розвитку словесно-логічного мислення, без спеціального навчання проблематично опановують аналізом і синтезом, порівнянням і узагальненням. Разом із загальною соматичною ослабленістю їм властиво і деяке відставання в розвитку рухової сфери, яка характеризується поганою координацією рухів, невпевненістю, зниженням швидкості і спритності виконання. Найбільші труднощі виявляються при виконанні рухів за словесною інструкцією. Діти із ЗНМ відстають від однолітків, які нормально розвиваються, у відтворенні рухового завдання за просторово-часовими параметрами, порушують послідовність елементів дії, пропускають його складові частини. Виявляється недостатня координація пальців рук, недорозвинення дрібної моторики, сповільненість, зацикленість на одній позі. Правильна оцінка немовленнєвих процесів необхідна для виявлення закономірностей атипичного розвитку дітей із ЗНМ і в той же час для визначення їх компенсаторного фону.

Комплексне подолання загального недорозвитку мовлення можливе лише завдяки цілісній логокорекційній роботі з розвитку лінгвістичного та комунікативного компонентів (Є. Ф. Соботович, Ю. В. Рібцун, В. В. Тищенко та ін.). Саме однією зі складових комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності є ймовірне прогнозування.

Незважаючи на всю вагомість та актуальність теми застосування операцій ймовірного прогнозування, вона є недостатньо вивченою у корекційній педагогіці в цілому (Л. І. Прохоренко, О. В. Романенко), у логопедії зокрема (Ю. В. Рібцун, В. В. Тищенко). Тому питання формування операцій ймовірного прогнозування було обране нами для подальшого дослідження.

Ще зовсім нещодавно прогнозування було справою вузького кола фахівців і знаходило застосування при виконанні обмеженого кола завдань, переважно в природничо-науковій сфері. Однак за останні роки все більш актуальною стає розробка соціально-політичних, економічних та педагогічних прогнозів з метою пошуку оптимальних шляхів розвитку суспільства. У наш час немає жодної сфери людської діяльності, в котрій тією чи іншою мірою, не використовувалась би прогнозована інформація. Підвищена зацікавленість до прогнозування майбутнього впливає із безпосередньої та гострої практичної потреби сьогодення.

Передбачення подій дає можливість завчасно підготуватись до них, врахувати їх позитивні та негативні наслідки, відкоректувати, а

якщо можливо – втрутитися в процес їх розгортання, контролювати, цілеспрямовано працювати над втіленням у життя однієї з виявлених альтернатив майбутнього. Тому наявність інформації про можливі результати та наслідки впливів – необхідна передумова оптимального розвитку будь-якої системи.

Здатність людини до прогнозування (антиципації, випереджуючого синтезу) проявляється у різних видах діяльності (мисленнєва, мовленнєва, навчальна, професійна). Тобто це поняття масштабне за своїм значенням.

У філософських науках антиципація – (лат. *anticipatio*, від *anticipare* – наперед визначаю) – передбачення, здогад, прогноз; передчасне настання якогось явища, дії. Вперше поняття «антиципація» зустрічається у стоїків і епікурейців. У науковому розумінні це поняття вперше почало вживатись у медицині. Давньогрецький вчений та видатний лікар Гіппократ (460–377 рр. до н. е.) є автором праці, яку назвав «Прогностика», тобто передбачення, передрікання (в даному випадку – перебігу хвороби).

З філософських позицій прогнозування являє собою специфічний вид пізнання. Своєрідність пізнавальної ситуації в даному разі полягає в тому, що на перший план висувається дослідження не того, що є, а того, що буде. Такий спосіб відображення називається випереджувальним відображенням, оскільки свідомість тут ніби випереджає дійсність, що розвивається. В основі цього лежить об'єктивна закономірність навколишнього світу – повторюваність одних і тих самих зв'язків і відносин, причинно-наслідкових зв'язків між минулим і майбутнім. Тому прогнозування можливо лише в тій мірі, в якій поведінка прогнозованого об'єкта підлягає певним законам. Іншими словами, прогнозування, врешті-решт, можна здійснити лише тоді, якщо достатньо вивчені закони розвитку даного об'єкта (людини, явища, процесу) [10].

В психології антиципація – це передбачення людиною майбутньої ситуації, на основі якого можливе здійснення своєчасних і відповідних дій [2, с.17]. Вона має велике значення у різних видах практичної діяльності. Особливі вимоги до рівня розвитку антиципації як специфічної характеристики мислення ставлять галузі діяльності, пов'язані з впливом на психічний стан інших людей (педагогіка, медицина, управління тощо). Поняття «антиципація» у психологію запровадив німецький вчений В. Вундт. Психологічні засади цього вчення розкриваються у роботах Дж. Брунера, Б. Ф. Ломова, Л. О. Регуш, С. Л. Рубінштейна та ін.

Цей термін має і трохи інше – клініко-біологічне значення. Так, наприклад, у психіатричній генетиці [4, с. 69] на прикладі шизофренії під феноменом антиципації розуміють «обважнення процесу»: в дітей у спадково обтяжених родинах шизофренія маніфестує раніше, ніж у їхніх

батьків, і протікає більш важко (частішання приступів, погіршення якості ремісії).

Приєм педагогічного прогнозування – це теоретична форма чи практична операція або дія у вигляді підходу до розробки прогнозу педагогічної реальності, що спрямована на одержання конкретного результату [3, с. 27]. Метод прогнозування – це впорядкована сукупність прогнозних прийомів і операцій теоретичного та практичного освоєння, спрямованих на розробку прогнозу в цілому; він являє собою шлях дослідження і спосіб відшукування педагогічного майбутнього.

У філологічних науках антиципація – це здатність передбачення проявів результату дії: а) уявлення про предмет або явище, як результат дії в свідомості людини ще до того, як ці дії будуть реально сприйняті, або здійснені; б) заміна в усному мовленні чи на письмі попередніх звуків наступними, які входять до останніх складів слова [9, с. 8].

У повсякденному житті антиципація проявляється у здатності людини передбачати хід подій. Різні сторони життєдіяльності людини забезпечують реалізацію регулятивної, когнітивної та комунікативної функції ймовірності. З її допомогою здійснюється таке віддзеркалення дійсності, в результаті якого в мозку людини не тільки фіксуються і засобами мови оформляються стан навколишнього середовища, значення тих або інших дій у момент безпосереднього сприйняття, але і є передбачуваною їх динаміка, тенденції розвитку, вірогідні зв'язки і стосунки в майбутньому.

Таким чином, антиципація є «універсальним механізмом психічної організації людини», що дозволяє у відповідь на стимули, що діють у теперішньому часі, передбачати або передчувати події, що ще не наступили, використовуючи накопичений у минулому досвід.

За даними фізіологів, жодна пристосувальна діяльність організму (а мовленнєва діяльність є такою) не можлива без ймовірного прогнозування, що спирається на попередній досвід особистості [1, с. 104]. У психолінгвістиці зібрані дані про те, що кожна людина підсвідомо володіє відомостями про відносні ймовірності появи у мовленні окремих його елементів. На наявність у структурі мовленнєвої діяльності упереджувального синтезу або випереджувального відображення вказували М. І. Жінкін, І. А. Зимня, Р. М. Фрумкіна та ін.

Відзначаючи важливу роль прогнозування у роботі з дошкільниками, необхідно розкрити його передумови. Через складність, багатогранність цієї проблеми зупинимося тільки на деяких, найважливіших її аспектах, зокрема, нейрофізіологічному, гносеологічному та соціальному, та коротко розкриємо їх зміст.

Нейрофізіологічний аспект. Можливість одержання знань про майбутнє ґрунтується на здатності живих високоорганізованих організмів до випереджаючого відображення. На думку П. К. Анохіна, воно здійснюється в мозку, де знаходиться апарат передбачення результату дії [1, с. 104–125]. В людській свідомості випереджаюче

відображення набуло форми здатності робити висновки про майбутні події. Дослідження сучасної науки доводять, що цю здатність мають і деякі вищі види тварин, однак тільки в діяльності людини вона набула якісно нових, високорозвинених форм як у практичному засвоєнні, так і в теоретичному осмисленні навколишнього світу. Людина не лише пізнає світ у процесах сприйняття, уяви та мислення, але водночас і формує ставлення до певних фактів життя.

Гносеологічний аспект. З точки зору гносеології, процес антиципації є окремим видом пізнавальної діяльності, і можливість прогнозування впливає з принципу пізнання світу. Детальніше вивчення законів об'єктивного світу, використання ІКТ для створення багатовекторних моделей досліджуваних об'єктів відкриває ще більші перспективи для наукового педагогічного та корекційного прогнозування.

Соціальний аспект передбачає активний суспільно необхідний характер прогнозування, заснований на актуальності досліджень створення оптимальних умов для розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Батькам не однаково, в якому напрямі відбуватиметься розвиток їхніх дітей, тому прогнозування має вказувати шляхи досягнення оптимального майбутнього варіанту.

Здатність до прогнозування виникає вже у ранньому дитячому віці і проявляється в сенсомоторних передбачувальних реакціях дитини на зовнішні та внутрішні подразники. Становлення в онтогенезі різних форм антиципації включено в контекст тієї діяльності, яку здійснює дитина у певному віці. З одного боку, будь-яка діяльність містить у собі прогнозування як компонент, а з другого – антиципація у процесі розвитку впливає на різні аспекти діяльності.

Прогностичні здібності дитини зумовлені єдністю генетичних і соціальних факторів, що найбільш яскраво виявляються в дошкільному віці. Перші прогностичні реакції немовляти виникають як наслідок первинної соціалізації. Ранні прояви випереджувального відображення виявляються як умовний рефлекс під час годування. Далі, в період близько трьох місяців життя, прояви антиципації можна спостерігати у комплексі поживлення: посмішка, рухове поживлення, вокалізація, завмирання. Випереджальні реакції виникають не тільки на матір, яка годує малюка, але й на інших дорослих, котрі надають йому увагу. Передумовою для виникнення антиципуючих реакцій є досвід спілкування дитини з дорослими. Упродовж усього дошкільного періоду провідні види діяльності дитини та організоване спілкування виступають провідними факторами у розвитку прогностичних здібностей [7, с.145].

Подальші етапи дошкільного періоду характеризуються вдосконаленням сенсорних уявлень і появою прогнозування на інших рівнях пізнавальної діяльності: перцептивному, мислительному, рівні уявлень. Розвиток здатності прогнозування на цих рівнях тісно пов'язаний з провідними видами дитячої діяльності і появою психічних

новоутворень: предметністю сприйняття, розвитком мовлення, становленням різних видів мислення. Вже в дошкільному віці діти починають розуміти імовірнісний характер подій. Причому з віком можна спостерігати, що все більшу роль в розвитку прогнозування грає досвід дитини. Дослідження антиципації передбачає вивчення механізмів, що забезпечують швидкість, точність сприйняття та обробки інформації.

До цього часу питання застосування шляхів ймовірного прогнозування у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами у логопедії та спеціальній психології розглядалося недостатньо [5; 6; 8]. Практика роботи з дітьми, що мають загальний недорозвиток мовлення, переконує, що дуже важливо, щоб корекція розвитку, навчання і виховання мала випереджаючий, ймовірно прогностичний характер. Вона повинна мати за мету не закріплення і вдосконалення того, що вже є, що вже досягнуто дитиною, а активне формування того, що повинно бути досягнуто нею в найближчій перспективі відповідно до законів і вимог вікового розвитку та становлення особистісної індивідуальності. Планування корекційної роботи не може бути успішним без прогнозування.

Вихідний пункт будь-яких прогностичних досліджень – виявлення і чітка характеристика об'єктів прогнозування. Іншими словами, перш ніж відповісти на питання «як прогнозувати?», які підходи, методи та прийоми дозволяють отримати надійні прогностичні дані, необхідно визначити, «кого або що, власне, слід прогнозувати?», які об'єкти потребують прогностичного обґрунтування, піддаються прогнозуванню і повинні потрапити в прогностичну зону пошуку.

Нами для вивчення було обрано найбільш чисельну проблемну категорію дошкільників – дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Актуальність вивчення можливостей прогнозування у роботі з дітьми даної категорії визначається важливістю цього процесу для розвитку логічного мислення, інтелектуальних функцій, графо-моторних навичок. Особливої уваги також потребує недостатнє методичне забезпечення процесу формування прогностичної діяльності у цієї категорії дітей.

Виходячи з окреслених позицій, стає зрозуміло, що корекційна робота з дітьми п'ятого року життя із ЗНМ повинна відбуватися не як щоденне тренування мовленнєвих умінь і навичок у вигляді окремих вправ з удосконалення мовленнєвої діяльності, а як цілісна осмислена діяльність дитини, що органічно вписується в систему її повсякденних життєвих відносин. Іншими словами, при розробці стратегії корекційної роботи не можна обмежуватися лише очевидними потребами у розвитку. Необхідно враховувати та орієнтуватися на перспективу розвитку. Цінність такої корекційної роботи в тому, що вона дає можливість дитині відчувати себе перспективною у тій діяльності, яка є для неї особистісно важливою – реалізувати себе як мовну особистість.

Важливість використання прогностичних елементів на мовленнєво-мислительному рівні у дітей п'ятого року життя в тому, що прогностична здатність розвивається як елемент у структурі цієї діяльності – завдяки мовленню дошкільник вчиться фіксувати майбутнє (наразі мовленнєве). На кінець дошкільного періоду ця навичка складається та закріплюється. Пізнавальна здатність до прогнозування сприяє формуванню у дошкільників емоційної регуляції поведінки, розвитку пізнавальної мотивації, що ґрунтується на мотиві очікуваного задоволення від процесу та результату пізнання, усвідомленню себе як соціальної істоти.

Формування операцій ймовірного прогнозування дозволить дошкільникам із ЗНМ оволодіти «перспективним» мовленням, допоможе компенсувати недорозвинені психічні функції. Завдяки операціям ймовірного прогнозування педагоги матимуть можливість передбачити результат корекційного та педагогічного впливу на конкретну дитину, враховуючи індивідуальні можливості психофізичного розвитку.

Отже, вивчення та впровадження в корекційне навчання дошкільників із ЗНМ роботи з формування операцій ймовірного прогнозування – це необхідний і обов'язковий етап у розробці інноваційних стратегій розвитку освіти.

Список використаних джерел

1. **Анохин П. К.** Новые данные об особенностях афферентного аппарата / П. К. Анохин // Матер. совещаний по психологии. – М., 1957, С. 104–125; 2. **Бродовська В. Й.** Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові / В. Й. Бродовська, І. П. Патрик, В. Я. Яблонко. – 2-ге вид. – К.: Професіонал, 2005. – 222 с.; 3. **Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 270 с.; 4. **Москаленко В. Д.** Предсказуем ли алкоголизм? / В. Д. Москаленко // Распознавание и устранение факторов риска. – М., 1991. – 100 с.; 5. **Рібцун Ю. В.** Методичні рекомендації щодо формування фонетико-фонематичної складової експресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ / Ю. В. Рібцун // Український логопедичний вісник [зб. наук. пр.] – Вип. 1. – К.: ПП «Актуальна освіта», 2010. – С. 72–81.; 6. **Рібцун Ю. В.** Корекційне навчання з розвитку мовлення молодших дошкільників із ЗНМ [програмно-метод. комплекс] / Ю. В. Рібцун. – К.: Освіта України, 2011. – 292 с.; 7. **Романенко О. В.** Роль антиципації у структурі психічного розвитку / О. В. Романенко // Юридична психологія та педагогіка. – К.: КНУВС, 2008. – № 2. – С. 136–145.; 8. **Соботович Є. Ф.** Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2002. – № 1. – С. 2–7.; 9. **Спеціальна педагогіка** [понятійно-термінолог. словник] / за ред. акад. В. І. Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436 с.; 10. **Філософія**

[підручник] / [О. П. Сидоренко, С. С. Корлюк, М. С. Філяпіп та ін.] ; за ред. О. П. Сидоренка. – К. : Знання, 2010. – 414 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. Anohin P. K. Novye dannye ob osobennostjah afferentnogo apparata / P. K. Anohin// Materialy soveshhanija po psihologii. — M., 1957, S. 104—125.; **2. Brodovs'ka V.J.** Tlumachnyj slovnyk psihologichnyh terminiv v ukrai'ns'kij movi / V.J. Brodovs'ka, I.P. Patryk, V.Ja. Jablonko. — 2-ge vyd. — K.: Profesional, 2005. — 222 s.; **3. Goncharenko S.** Ukrai'ns'kyj pedagogichnyj slovnyk./ S.Goncharenko. — K.: Lybid', 1997. — 270 s.; **4. Moskalenko V.D.** Predskazuem li alkogolizm? / V.D.Moskalenko// Raspoznavanie i ustranenie faktorov riska. — M., 1991. — 100s.; **5. Ribcun Ju. V.** Metodychni rekomendacii' shhodo formuvannja fonetyko-fonematychnoi' skladovoi' ekspresyvnoho movlennja molodshyh doshkil'nykiv iz ZNM / Ju. V. Ribcun// Ukrai'ns'kyj logopedychnyj visnyk [zb. nauk. pr.] — Vyp. 1.- K.: PP «Aktual'na osvita», 2010. — S. 72–81.; **6. Ribcun Ju.V.** Korekcyjne navchannja z rozvytku movlennja molodshyh doshkil'nykiv iz ZNM [programno-metod. kompleks] / Ju.V.Ribcun. — K.: Osvita Ukrai'ny, 2011. — 292 s.; **7. Romanenko O. V.** Rol' antycypacii' u strukturi psyhichnogo rozvytku / O. V. Romanenko// Jurydychna psyhologija ta pedagogika. — K.: KNUVS, 2008. — № 2. — S. 136–145.; **8. Sobotovych Je.F.** Konceptcija standartu special'noi' osvity ditej doshkil'nogo viku z porushennjami movlennjevogo rozvytku/ Je. F. Sobotovych// Defektologija. — 2002. — No1. — S. 2-7.; **9. Special'na pedagogika** [ponjatijno-terminolog. slovnyk] / za red. akademika V.I. Bondarja. — Lugans'k: Al'ma-mater, 2003. — 436 s.; **10. Filosofija** [pidruchnyk] / [O.P. Sydorenko, S.S. Korljuk, M.S. Filjapip ta in.] ; za red. O.P. Sydorenka. — K.: Znannja, 2010. — 414 s.

I.M. Brushnevska. The formation of probable anticipation as a psychological and pedagogical problem. The article is focused on the content of linguistic and communicative components of the speech activity of 5 year old children with a general speech underdevelopment. The psycho-physical peculiarities of these children are analyzed.

The emphasis is made on the fact that a comprehensive remedying of this speech disorder is possible only by virtue of an integrated speech correction procedure targeted at the development of linguistic and communicative components. One of the important constituents of the communicative component of the speech activity is probable anticipation. Its interpretations existing in various fields of scientific knowledge are analyzed in the article.

Analyzing the importance of prediction (anticipation) in speech therapy, the author of the article investigates the neuro-physiological, gnoseological and social aspects of anticipatory synthesis and traces the possibilities of their use in ensuring a speech correction of the pre-schoolers who have a general speech underdevelopment (GSU).

Practice working with the children who have the general speech underdevelopment proves the importance of anticipatory correction of their development and education. The goal of this anticipatory correction should not be reinforcing and upgrading what the child has already accomplished; efforts should be directed at shaping what a child is supposed to accomplish, in the short term, to suit the criteria and requirements of the age development and identify formation. Planning correctional measures cannot be successful without anticipation.

The formation of the mechanism of probable anticipation will enable the preschoolers with the GSU to master the skills of anticipatory speech and help them to compensate their underdeveloped mental functions. Owing to the operations of probable anticipation the teachers will be able to predict the results of remedial and educational impact on each child with due regard for his or her individual potential for psycho-physical development.

Key words: probable prediction, preschoolers, General Speech Underdevelopment, correctional effect

Отримано 12.02.2015 р.

УДК 37.016(438)

Maja Wenderlich
maja.wenderlich@gmail.com

**CO SPRZYJA ROZWIJANIU MATEMATYCZNYCH
UZDOLNIEŃ U DZIECI, MŁODZIEŻY I LUDZI
DOROSŁYCH? - NA PODSTAWIE ANALIZY PRZEBIEGU
ŻYCIA WYBITNYCH MATEMATYKÓW I WYWIADÓW Z
OSOBAMI MATEMATYCZNIE UZDOLNIONYMI**

Wenderlich Maja. Co sprzyja rozwijaniu matematycznych uzdolnień u dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych? - na podstawie analizy przebiegu życia wybitnych matematyków i wywiadów z osobami matematycznie uzdolnionymi / Maja Wenderlich // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 32–41

Вендерліч М. На основі аналізу життя видатних математиків розкриті шляхи розвитку математичних здібностей у дітей, підлітків і дорослих людей. Автор дає детальний опис програми досліджень, звертає увагу на

фактори, які сприяють розвитку математичного потенціалу людини і направляють її в напрямок точних наук.

В статті відображені цілі та завдання досліджень. При цьому автор звертає увагу на те, що на основі інформації виникають певні категорії, які сприяють розвитку у людини математичних здібностей.

Набуття певних успіхів в шкільній освіті, в шкільних конкурсах або олімпіадах часто є початком вибору напрямку вивчення математики:

книги, підручники можуть впливати на розвиток інтересу до математичних дисциплін;

лекції, надихаючі уроки, загальний клімат і атмосфера в школі, професійна робота можуть здійснювати значний вплив на свідомість учня, студента, професора, викликають в них бажання розвивати математичні здібності;

індивідуальні інтереси і мотиви можуть також являться великим спонукальним мотивом до поглиблення знань.

Крім того, у статті представлені заходи, які з успіхом можна застосувати в педагогічній практиці. Ці заходи можуть мати значний вплив на організацію освіти молодших та старших школярів, студентів і аспірантів, сприятливо впливаючи на їх подальші наукові досягнення.

Ключові слова: математичні здібності, спеціальна педагогіка, видатні математики, розвиток, особистість, напрямок, вплив, свідомість.

Na początku mojej drogi związanej z matematycznymi uzdolnieniami dzieci, chciałam skupić się na stosunku rodziców i nauczycieli do matematycznych uzdolnień. Interesował mnie fakt, dostrzegania tych uzdolnień/bądź nie dostrzegania przez osoby dorosłe. Analizując stan wiedzy związany z matematycznymi uzdolnieniami doszłam do wniosku, iż do tej pory większość projektów badawczych była skoncentrowana na pejoratywnych, deficytowych sytuacjach. Szukano negatywnych czynników, demobilizujących postaw, które osłabiały efekty edukacyjne dzieci uzdolnionych matematycznie. Ze wstępnego rozeznania wynika, że nie starano się dotąd zdiagnozować rozwijania uzdolnień matematycznych od strony konkretnych wydarzeń i sytuacji, które zapoczątkowały drogę kariery matematycznej. Wydarzenia te za Charlotte Buhler nazywam kamieniami milowymi [1].

Chcąc upewnić się czy takie podejście do problemu uzdolnień matematycznych jest atrakcyjne naukowo, zaczęłam studiować pięcioletnie wydawnictwo: *Po drogach uczonych. Polskiej Akademii Umiejętności* [7]. Przeczytałam wywiady - rzeki prowadzone z nieżyjącymi niestety matematykami,

z których wynikało, że w ich świadomości, złotymi zgłoskami zapisały się wydarzenia, które sprawiły, iż ich los potoczył się tak, że zyskali uznanie

w środowisku matematycznym. Wyniki tych studiów przedstawiłam na seminarium doktoranckim [14]. Kamieniami milowymi będę nazywać osoby, wydarzenia, które miały istotny wpływ na wybory przeszłych teraźniejszych i prawdopodobnie przyszłych wybitnych matematyków. Tym samym stanowiły imperatyw w kierunku rozwoju uzdolnień. Okres ostatnich 70 lat obejmuje czas od zakończenia drugiej wojny światowej do chwili obecnej. W tym czasie kształciły się losy wybitnych matematyków. Dlatego swoje rozważania chciałabym oprzeć na konkretnym czasie; konkretnych grupach wiekowych i zbadać kamienie milowe kształtujące się na przestrzeni lat. Moim zamiarem jest ustalenie kamieni milowych, które zaważyły na rozwoju uzdolnień u wybitnych matematyków. Badanie obejmuje cztery grupy wybitnych matematyków. Dwie pierwsze z nich przypadają na okres około 1940 – 2000, kolejne dwie na lata około 1980 do chwili obecnej, to jest:

-Ustalenie kamieni milowych, które zaważyły na rozwoju matematycznych uzdolnień u wybitnych matematyków, w czasach wojennych i tuż po drugiej wojnie światowej do końca lat osiemdziesiątych.

-Uznanych powszechnie matematyków, którzy uczyli się, studiowali i rozwijali swoje uzdolnienia matematyczne począwszy od lat 60 i największe sukcesy

w naukach matematycznych osiągnęli jeszcze w poprzednim wieku .

-Osób, które obecnie realizują doktoraty w dziedzinie matematyki, ich edukacja szkolna i studia przypadają na ostatnie lata poprzedniego wieku i pierwszą dekadę nowego stulecia.

-Młodych ludzi, którzy już wygrali w olimpiadach matematycznych w ciągu ostatnich dziesięciu lat. Ich szkolna edukacja miała więc miejsce w tym wieku.

Analiza kamieni milowych pozwoli mi wskazać jakie czynniki mają wpływ na kształtowanie się karier naukowych w zakresie matematyki. Ustalenia te mogą mieć znaczący wpływ na organizowanie edukacji młodszych i starszych uczniów, studentów i doktorantów, w taki sposób aby korzystnie wpłynąć na ich dalsze osiągnięcia naukowe. Ustalając koleje losu - a więc wydarzeń, które miały wpływ na rozwój i skierowanie umysłów w stronę matematyki - wymienionych osób, chciałabym wyłuskać kamienie milowe i dowiedzieć się czy na przestrzeni ostatnich siedemdziesięciu lat były one podobne, czy też na losy miały wpływ zupełnie różne wydarzenia.

Z lektury życiorysów wybitnych naukowców, wynika, iż wskazują oni na osoby czy wydarzenia zaistniałe w ich dzieciństwie i wieku szkolnym, które sprawiły, iż zainteresowali się matematyką i z nią związali swoją przyszłość. Mogę więc przyjąć, że owe kamienie mają też miejsce w edukacji domowej i na wszystkich etapach edukacji szkolnej. Kończąc rozważania o tym co skłoniło mnie do zajęcia się tematem chciałam podać jeszcze kilka informacji.

Zainspirowana psychologią pozytywną, przy pomocy Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, stworzyłam nowy projekt, który skupiać się miał wyłącznie na pozytywnych aspektach. Tak zarysowany plan mieści się w pedagogice zdolności i psychologii pozytywnej. Ponadto, należy również do obszaru pedagogiki specjalnej, która jak wiadomo zajmuje się kształceniem specjalnym; osoby uzdolnione mają specjalne potrzeby edukacyjne.

W moim rozumieniu uzdolnienia są czymś pięknym, fascynującym. Nie ma tu miejsca na wyszukiwanie deficytów bądź negatywnych stron. Dlatego też, moje rozważania i projekt rozprawy doktorskiej oscyluje wokół samych pozytywów, czynników sprzyjających matematycznym uzdolnieniom. Skupiłam się na „kamieniach milowych”, które zapisały się w świadomości matematyków, gdyż mogą one stanowić niejako imperatyw działania i stymulować edukację dzieci. Może to mieć ogromne znaczenie dla kształtowania się zainteresowań oraz postaw uczniów w stosunku do nauk ścisłych, głównie matematyki, która obecnie przechodzi ”kryzys”.

Cele i zadania badawcze pracy

W podrozdziale prezentuje cele i zadania badawcze pracy, jakie pragnę podjąć:

1. Cel badawczy: Moim zamiarem jest uzyskanie informacji na temat kamieni milowych,[2] które zapisały się w świadomości wybitnych matematyków na przestrzeni 70 lat; nieżyjących niestety profesorów matematyki, żyjących wybitnych profesorów matematyki, doktorantów i olimpijczyków, które miały znaczący wpływ na podejmowanie działań rozwijających uzdolnienia matematyczne. Badane okresy twórczości wybitnych matematyków nachodzą na siebie - nakładają się.

1.1 Zadanie badawcze: Jakie kamienie milowe, które zauważyły na rozwoju uzdolnień matematycznych zapisały się w świadomości osób, których sukcesy naukowe przypadają na czasy powojenne do końca lat osiemdziesiątych?

1.2 Zadanie badawcze: Jakie kamienie milowe, które zaważyły na rozwoju uzdolnień matematycznych zapisały się w świadomości osób, których sukcesy naukowe zaczynają się od lat 60 a największe sukcesy w naukach matematycznych osiągnęli jeszcze w poprzednim wieku? Są to uczeni, z którymi mogę jeszcze przeprowadzić wywiady dla ustalenia kto lub co miało znaczący wpływ na kształtowanie ich umysłu w stronę matematyki.

1.3 Zadanie badawcze: Jakie kamienie milowe, które zaważyły na rozwoju uzdolnień matematycznych zapisały się w świadomości osób, których edukacja szkolna i studia przypadają na ostatnie lata poprzedniego wieku i pierwszą dekadę nowego stulecia? Są to wybitni doktoranci wydziałów matematycznych.

1.4 Zadanie badawcze: Jakie kamienie milowe, które zaważyły na rozwoju uzdolnień matematycznych zapisały się w świadomości osób które

już wygrały w olimpiadach matematycznych w ciągu ostatnich dziesięciu lat. Ich szkolna edukacja miała więc miejsce w tym wieku?

2. Cel badawczy: Zebranie informacji o badanych osobach; w wyniku tego opisanie ich życiorysu psychologicznego oraz dokonań, sukcesów. W przypadku nieżyjących wybitnych profesorów matematyki, analiza dokumentów, biografii, pamiętników.

3. Cel badawczy: Analiza zebranych informacji o kamieniach milowych wraz z kontekstem wydarzeń, mających wpływ na kształtowanie i rozwój uzdolnień matematycznych, które są specyficzne bądź wspólne w okresie drugiej wojny światowej do końca pierwszej dekady XXI wieku.

Kamieniami milowymi nazywam osoby, wydarzenia, które miały istotny wpływ na wybory przeszłych, teraźniejszych i przyszłych matematyków, stanowiły imperatyw w rozwoju uzdolnień. Okres 70 lat obejmuje czas od zakończenia II Wojny Światowej do chwili obecnej. W tym czasie kształtowały się losy matematyków.

3.1. Zadanie badawcze: Ustalenie wszystkich kamieni milowych [2] i uporządkowanie ich. Z mojego rozeznania wynika, iż mogą to być następujące kategorie:

- drugi człowiek: rodzina, przyjaciele, nauczyciele;
- odnoszone sukcesy w dziedzinie matematyki w edukacji szkolnej w konkursach szkolnych, międzyszkolnych lub olimpiadach. Dostrzeżenie tych sukcesów może być początkiem wybierania kierunku studiów matematycznych;
- książki, podręczniki, które miały ogromny wpływ na rozwój zainteresowań;
- wykłady, inspirujące lekcje, ogólny klimat i atmosfera w szkole, praca zawodowa, które tak wpłynęły na świadomość ucznia, studenta, doktoranta, profesora iż wywołały chęć rozwijania uzdolnień matematycznych;
- samoistne zainteresowania, motywacje, tak silne, iż skłoniły do pogłębiania wiedzy z zakresu matematyki

Wymieniłam niektóre z kategorii kamieni milowych, być może jest ich więcej. Ich listę będę mieć realizując pierwsze zadanie badawcze.

3.2 Zadanie badawcze: Ustalenie w jakim stopniu zmieniają się lub są stałe kamienie milowe w przeciągu ostatnich siedemdziesięciu lat. Wyodrębniłam cztery grupy wiekowe, te okresy nachodzą na siebie, nakładają się, (średnio ok. 20 lat).

4. Cel badawczy: Ustalenie w jaki sposób i na ile wyniki badań uzyskane oraz opisane w 1, 2, 3 celu badawczym wpisują się w nurt pedagogiki zdolności, twórczości oraz jakie zalecenia wynikają z tego dla praktyki pedagogicznej.

Moje badania koncentrują się na wycinku rzeczywistości pedagogicznej - na poznaniu sprzyjających czynników, które mają wpływ na kształtowanie się karier matematycznych. Studiując literaturę przedmiotu, nie znalazłam dostatecznie silnej teorii, na podstawie której mogłabym zbudować rozsądne hipotezy – nie odnalazłam badań związanych z rozwojem matematycznych uzdolnień od strony czynników sprzyjających ich rozwojowi: sytuacji, osób bądź zdarzeń, wraz z całym kontekstem. Za wskazane uznałam kierować się indukcją [16, s. 140] która jest metodą dochodzenia do nowych twierdzeń naukowych, jak i ich sprawdzania. Polega ona na uogólnianiu jednostkowych faktów empirycznych według zasady : „obserwuj i uogólniaj wyniki obserwacji- najpierw obserwacja potem teoria”. Dlatego też porzuciłam na sformułowaniu celów wyodrębnieniu z nich zadań badawczych. Następnie starannie dobrałam metody badawcze, dbając o to aby każda z nich dostarczała informacji o badanych zmiennych.

Co wiemy z dotychczasowych badań?

Na podstawie publikacji dotyczących matematycznych uzdolnień, można stwierdzić, że omawia się owy fenomen u dzieci i młodzieży, rzadziej u dorosłych. Z wieloletnich badań prowadzonych przez Edytę Gruszczyk-Kolczyńską, wynika iż zdolnych matematycznie dzieci jest więcej niż połowa,

a wśród nich sporo wybitnie uzdolnionych. Jednak różnie się to rozkłada w grupach wiekowych. W grupie 5-latków co piąte dziecko jest wybitnie uzdolnione, w grupie 6-latków co czwarte dziecko wykazuje się wysokimi uzdolnieniami matematycznymi. W grupie pierwszoklasistów wybitne uzdolnienia wykazywał tylko co ósmy uczeń. Miało to miejsce już po ośmiu miesiącach nauki w szkole. Okazało się też, że dzieci szkolne były mniej twórcze, mniej odważne i wykazywały się mniejszym poczuciem sensu. Na przełomie przedszkola i szkoły podstawowej talenty matematyczne maluchów ewidentnie zanikają [3, s. 53]. Uważa się, na przykład, że do opanowania szkolnej matematyki potrzebne są specjalne uzdolnienia. Te zaś – zdaniem nauczycieli i rodziców – są rzadkie i dlatego tak wielu uczniów doznaje nadmiernych trudności w nauce matematyki. Nie jest to do końca prawda, ale takie poglądy „rozgrzeszają” nauczycieli (nie muszą siebie winić za niski poziom nauczania) i uczniów (mogą mniej przykładac się do nauki matematyki). Ponieważ na brak zdolności niewiele można poradzić, jest milczące przyzwolenie na niski poziom umiejętności matematycznych dzieci [4, s. 4]

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska zwraca uwagę na cechy dziecięcego umysłu, które odgrywają rolę wspomagającą, konieczne tło dla osiągnięcia ponadprzeciętnych wyników nie tylko w zakresie edukacji matematycznej. Badania te nawiązują do ogólnego modelu struktury matematycznych uzdolnień W. A. Krutieckiego [6, s. 154-155] uczniów w wieku szkolnym. Badania Krutieckiego [8] stanowią cezurę czasową dla wiedzy odnośnie

matematycznych uzdolnień. Wcześniej nawiązywano do inteligencji, jej rodzajów. Właściwości psychofizyczne, warunkujące zróżnicowane osiągnięcia ludzkie należą od początku kończącego się XX wieku do głównych problemów w psychologii. Właściwości te zwane zdolnościami należą do zagadnień słabo dookreślonych nie tylko w ujęciu pojęciowym, ale także genetycznym, pojęciowym i strukturalnym. Należy sądzić, że ów stan wiedzy zależny jest od kolejno rozwijających się teorii zdolności (od teorii dwuczynnikowej Ch. Spearmana, hierarchicznej E. Vernona, aż po teorię interakcyjną W. K. Estes, J. Renzullo i F. J. Monksa [12, s. 35] ujmujących zdolności wąsko – jako inteligencję (zdolności intelektualne) bądź szeroko – właściwość osobowości zapewniającą skuteczne działanie typu odtwórczego i twórczego we wszelkiej działalności fizycznej i psychicznej człowieka. Przejście od hierarchicznie rozumianej inteligencji do ujmowania zdolności znacznie wykraczających poza poznawczy wymiar intelektu lub umysłu dokonuje się dzięki holistycznemu ujmowaniu osobowości i systemowemu podejściu do psychiki [12, s. 35].

Pragnienia, by wykrycie prostych mechanizmów pozwoliło na zrozumienie skomplikowanych właściwości, należą już do przeszłości. Osiągnięcia ludzkie zależą od wielu wymiarów osobowości i społecznych uwarunkowań zewnętrznych, wykraczających poza inteligencję w przypadku uczenia się lub poza procesy myślenia w przypadku twórczego zachowania się człowieka.

W Polsce do najważniejszych ośrodków badających uzdolnienia zalicza się ośrodek lubelski [12; 13; 15]. Na przykład ogólny model rozwoju zdolności Stanisława Popka uwzględnia interakcje genotypu i środowiska. W obrębie tych czynników, po jednej stronie znajdują się różne sfery osobowości (zdolności intelektualne, uzdolnienia twórcze, uzdolnienia specjalne) warunkujące motywację sytuującą się na pograniczu genotypu i środowiska, a po drugiej stronie tej interakcji różne rodzaje środowisk, mających wpływ na ujawnienie się, aktywizowanie i rozwój zdolności intelektualnych, uzdolnień specjalnych i uzdolnień twórczych. Te trzy czynniki wchodzą ze sobą w interakcję o różnym nasileniu. Ich poziom jakościowy i wspomniane współwystępowanie tworzą indywidualne konfiguracje składające się na potencjalne możliwości poszczególnych jednostek ludzkich [13, s. 14].

Ponadto uzdolnienia matematyczne są też analizowane w publikacjach odnoszących się do kształtowania uzdolnień w ogóle. Tutaj wyróżnić mogą Wiesławę Limont [9; 10; 11].

Wybrana metoda i techniki badawcze:

Metoda biograficzna: oparta na „*Biegu życia ludzkiego*” Charollte Buhler [1]; techniki wchodzące w jej skład:

-analiza dokumentów nieżyjących matematyków; analiza biografii, wywiady rzeki, pamiętniki, dzienniki – próba wydobywania kamieni milowych; analiza

tekstów pod kątem kształtowania się matematycznych uzdolnień, ukierunkowania umysłu w stronę matematyki.

-wywiady narracyjne z żyjącymi, wybitnymi profesorami matematyki; doktorantami oraz olimpijczykami; wywiady będą posiadały słowa kluczowe, według których będę segregować odpowiedzi i włączać je do kategorii odpowiadających odpowiednim okresom czasowym.

Sposób wyłonienia osób do badań.

- Wybitni profesorowie będą dobierani poprzez sędziów kompetentnych; (osoby, które doskonale znają dane środowisko i są w stanie wskazać jednostki, które zasługują na miano wybitnych) zarówno Ci nieżyjący jak i żyjący.
- Wybitni doktoranci – którzy wyróżniają się swoją pracą, publikacjami w zakresie matematyki.
- Olimpijczycy: na podstawie czasopisma *Perspektywy*, zostaną wyłonione szkoły (ranking), które osiągają najwyższe wyniki w olimpiadach matematycznych; następnie olimpijczycy.

Co badanie wniesie do pedagogiki?

Współczesna szkoła cały czas koncentruje się na deficytach i negatywnych stronach rozwojowych dzieci. Dbą się o harmonijny rozwój, o jak najlepsze wspieranie, wspomaganie dzieci zaburzonych. Jednocześnie zapominając

o dzieciach zdolnych, sądząc, że poprzez swoje naturalne predyspozycje poradzą sobie same. Jak mylnie jest to przekonanie dowodzą badania Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, w których wykazuje ona, iż dzieci, u których wykryto uzdolnienia matematyczne, na dalszych etapach nauki szkolnej, bez odpowiedniego wsparcia ze strony rodziny i szkoły, nie radzą sobie. Ich zdolności, bez odpowiedniego wsparcia zanikają. Pedagogika specjalna zawiera w sobie dwie grupy uczniów; tych o specjalnych potrzebach edukacyjnych, których prawidłowy rozwój jest zaburzony z różnych względów, oraz tych uzdolnionych, utalentowanych, które też wymagają specjalnego podejścia, wsparcia i opieki. W swoich badaniach pragnę skupić się na samych pozytywnych czynnikach kształtujących umysł w stronę matematyki, opierając się na psychologii pozytywnej. Jest to dziedzina, która zrewolucjonizowała podejście do życia codziennego. W miejsce koncentracji na negatywach, brakach, niedoskonałościach, skupiła się na potencjale człowieka, jego mocnych stronach i czynnikach determinujących szczęście, jakość życia zawodowego i prywatnego.

Jakie więc znaczenie będzie miała moja praca dla praktyki pedagogicznej? Badania, które zrealizuje, bez wątpienia będą wchodzić w skład pedagogiki zdolności. Odnalezienie kamieni milowych, może mieć wpływ na późniejsze kształtowanie się karier matematycznych. Jak wspomniałam, ustalenia te mogą mieć znaczący wpływ na organizowanie

edukacji młodszych i starszych uczniów, studentów i doktorantów, w taki sposób aby korzystnie wpłynąć na ich dalsze osiągnięcia naukowe. Osoby, które posiadają naturalny potencjał, będą mogły otrzymywać wskazówki, jak pomagać sobie w kształtowaniu swoich uzdolnień matematycznych oczywiście od specjalnie do tego przygotowanych nauczycieli. Ciekawym efektem będzie również analiza kamieni milowych ze względu na określone przedziały czasowe. Zastanawiające jest to czy, odpowiedni kontekst, sytuacje i wydarzenia są inne na każdym etapie czasowym czy może niczym się nie różnią. Być może kamienie milowe są ponadczasowe?

Jestem głęboko przekonana, że wiedza na temat czynników sprzyjających matematycznym uzdolnieniom, odpowiednie wsparcie ze strony nauczycieli, rodziców będzie przełomem w organizacji edukacji młodszych i starszych uczniów, studentów a nawet doktorantów.

Bibliografia:

1. **Buhler Ch.**, *Bieg życia ludzkiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1999.
2. Czynniki sprzyjające matematycznym uzdolnieniom - osoba, przedmiot lub sytuacja, które ukierunkowały daną jednostkę w stronę nauk ścisłych: matematyki.
3. **Gruszczyk-Kolczyńska E.**, *O dzieciach matematycznie uzdolnionych*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2012, s. 53.
4. **Gruszczyk- Kolczyńska E, Zielińska E**, *Siedem grzechów głównych edukacji matematycznej*, Meritum nr 1 (12) / 2009, s. 4.
5. **Gruszczyk-Kolczyńska E.**, *Dziecięca matematyka*, książka dla rodziców i nauczycieli, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
6. **Hornowski B.**, *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978, s. 154-155.
7. **Kobos A. M.**, *Po drogach uczonych. Z członkami Polskiej Akademii Umiejętności rozmawia Andrzej M. Kobos. t. I , t II, t. III , t IV, t V*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Umiejętności, Kraków 2008.
8. **Krutiecki W. A.**, *Zagadnienia ogólne dotyczące struktury zdolności matematycznych*, [w:] Strelau J., *Zagadnienia psychologii różnic*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.
9. **Limont W.**, *Zdolności, talent, twórczość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008.
10. **Limont W.**, *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2005.
11. **Limont W.**, *Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
12. **Popek S**, *Zdolności i uzdolnienia – ujęcie systemowe problemu*, [w]: S. Popek (red.), *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe*

właściwości człowieka, Wydawnictwo UMCS Lublin, Lublin 1996, s. 35.

13. **Poppek S.**, *Psychologiczne i społeczne uwarunkowania zdolności i uzdolnień specjalnych* [w:] Biela A, Walesa Cz., (red) *Problemy współczesnej psychologii*, tom I, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Psychologicznego oddział w Lublinie, s. 14.
14. Seminaria, które odbyły się w listopadzie, grudniu, styczniu i lutym w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
15. **Sękowski A.**, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000.
16. **Such J.**, *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1969, s. 140.

Basing on the analysis of great mathematicians' lives, there are opened ways for the development of the mathematical skills in children, adolescents and grown-ups. The author gives detailed description of the researches program, pays attention to the factors, which assist to the development of math potential in a man and direct it into the sphere of exact sciences.

The article adduces aims and tasks of the researches. The author pays his attention to rising categories at the basis of the information, which assist to the mathematical skills development in a person.

Successes in the school education, in the school contests or Olympiads are often the beginning for pupils' choice of math studies:

- books and textbooks can influence the development of interest to studying mathematical disciplines;
- lectures, inspiring lessons, general climate and atmosphere at school, professional working can influence the pupil's, student's, professor's consciousness, arousing a desire to develop math skills;
- personal interests and motives can also be a great inducing motive for deepening knowledge.

In addition, the arrangements, which are presented in the article, can be successfully used in pedagogical practices. These arrangements can make a strong influence at the organization of junior and senior pupil's, students, Ph.D. students' education, giving the positive jump-start to their latter scientific achievements.

Key words: math skills, special pedagogics, great mathematicians, development, personality, direction, influence, consciousness.

Отримано 17.02.2015 р.

УДК: 376.1-056.264(075.8)

Н.С. Гаврилова
nathalia.gavr@gmail.com

ЛОГОПЕДИЧНИЙ МАСАЖ, ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ

Havrylova N.S. Logopedic massage as means for correction the violations of articulatory movements in children / N.S. Havrylova // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 42–54

Гаврилова Н.С. Логопедичний масаж, як засіб корекції порушень артикуляційної моторики у дітей. Проблема особливостей проведення логопедичного масажу на сучасному етапі входить, у першу чергу, в коло інтересів логопедів-практиків, які вказують на те, що для корекції у дітей складних порушень артикуляційної моторики та дихання цей засіб є доволі ефективним.

У статті розглянуто особливості проведення логопедичного масажу з метою корекції артикуляційної моторики у дітей. Зокрема, чітко означено категорію дітей, при проведенні з якими логопедичної роботи можна застосовувати масаж, охарактеризовано умови його проведення, визначено та описано ряд позицій, в яких проводять логопедичний масаж у дітей різного віку, інструментарій для його проведення, санітарно-гігієнічні особливості догляду за ними, а також прийоми проведення.

Також описано ряд артикуляційних та м'язових позицій, формування яких розглядають як ціль при організації логопедичної роботи з використанням масажу. Визначено, що організація логопедичної роботи з урахуванням цього компонента дозволить у наступному чітко описати методику його проведення. Описано диференційовані правила проведення логопедичного масажу, визначені з урахуванням симптоматики м'язовості та спастичності.

За результатами дослідження було визначено, що логопедичний масаж, спрямований на корекцію порушень моторики периферійної частини органів мовлення у дітей, необхідно здійснювати з урахуванням рівня (глибини) порушень артикуляційної і дихальної моторики, місця локалізації порушення (губи, нижня щелепа, язик, язичок тощо), особливостей тону м'язів органів артикуляції (наявності м'язового чи спастичного тону м'язів), а також в загальному моторних та інтелектуальних можливостей дитини (вибір пози при проведенні

корекційної роботи, доступних для розуміння та виконання дитиною вправ і завдань).

Ключові слова: логопедичний масаж, логопедичні зонди, артикуляційна позиція, артикуляційна моторика.

Гаврилова Н.С. Логопедический массаж, как средство коррекции артикуляционной моторики у детей. Проблема специфики проведения логопедического массажа на современном этапе входит, в первую очередь, в круг интересов логопедов-практиков, которые указывают на то, что для коррекции у детей сложных нарушений артикуляционной моторики и дыхания это средство особенно эффективно.

В статье рассмотрены особенности проведения логопедического массажа с целью коррекции артикуляционной моторики у детей. А именно, чётко определена категория детей, при проведении логопедической работы с которой можно использовать массаж, описаны условия его проведения, позиции, в которых проводят логопедический массаж у детей разного возраста, инструментарий для его проведения, санитарно-гигиенические особенности ухода за ними, а также приёмы его проведения.

Также описан комплекс артикуляционных и мимических позиций, формирование которых рассматривают как цель при организации логопедической работы с использованием массажа. Определено, что организация логопедической работы с учётом этого компонента позволит чётко описать методику его проведения. Описаны дифференцированные правила проведения логопедического массажа, которые учитывают особенности симптоматики при вялом и спастическом парезе (параличе).

По результатам исследования было определено, что логопедический массаж, направленный на коррекцию нарушений моторики периферических органов речи у детей, необходимо проводить с учётом уровня (глубины) нарушения артикуляционной и дыхательной моторики, места локализации нарушения (губы, нижняя челюсть, язык, язычок и т.д.), особенностей тонуса мышц органов артикуляции (наличия вялости или спастичности), а также общих моторных и интеллектуальных возможностей ребёнка (выбор позы при проведении коррекционной работы, доступных для понимания и выполнения ребёнком упражнений и заданий).

Ключевые слова: логопедический массаж, логопедические зонды, артикуляционная позиция, артикуляционная моторика.

Постановка проблеми та мета. Логопедичний масаж, як засіб формування артикуляційної моторики у дітей описаний у ряді наукових досліджень О. Архіпової, Л. Белякової, О. Дьякової, Л. Новікової, М. Поваліяєвої та інших. Визначено, що у логопедичній практиці можуть застосовуватися такі види масажу як європейський класичний, точковий китайський (пальцевий чжень), та самомасаж. Кожен з запропонованих видів масажу передбачає особливі умови застосування та інструментарій здійснення. *Ми ж у своєму дослідженні в основному зосереджували увагу на особливостях проведення класичного масажу та самомасажу.*

Теоретичні уявлення про вплив масажу на організм виходять із сучасних знань фізіології в світлі вчення І. Сеченова, І. Павлова, Н. Введенського, А. Ухтомського, згідно яких в дії фізичних лікувальних факторів особливо підкреслюється роль нервоворефлекторного і гуморального механізмів. А тому світло, тепло, звукові коливання, механічна та біологічна енергія діють на організм людини через шкіру, слизові оболонки, органи чуття, судини та інші тканини і органи, подразнюючи численні рецептори, що в них закладені. По нервових рецепторах імпульси аферентними шляхами (центрострімким чи чутливим) проходять в структури мозку. Частина імпульсів досягає лише підкіркових утворень і не бере участі в центральних механізмах регуляції. Із кіркових і підкіркових утворень трансформована енергія по еферентних (центрострімких і рухових) шляхах спрямовується у внутрішні органи і м'язові тканини. При застосуванні масажу проявляється вплив на регуляцію гальмівних і збуджувальних процесів, підвищення виділення біологічно активних речовин (гормонів, нейрогормонів), що стимулює діяльність внутрішніх органів та мобілізує адаптивні та захисні системи організму.

Умови проведення логопедичного масажу

Перед проведенням логопедичного масажу, в першу чергу, необхідно подбати про створення відповідних умов. Для цього необхідно спеціально оформити логопедичний кабінет. У ньому має стояти кушетка, або тумба, на яку зручно покласти дитину. Може бути спеціально відведене місце з розстеленим матом, циліндрами, м'ячем тощо відповідної якості, які можна дезинфікувати. Також можна встановити крісло з високою і м'якою спинкою та підлокітниками. Обов'язково у логопедичному кабінеті де буде проводитися масаж має бути умивальник та засоби для догляду за інструментарієм (наприклад стерилізатор), засоби гігієни (мило, рушники, Одноразові гумові рукавички, простирадла для того, щоб застелити мат, кушетку тощо).

О. Архіпова також вказувала на необхідність при проведенні логопедичного масажу знайти і розташувати дитину «в рефлекс-заборонну позицію», тобто у позицію, у якій у неї б не проявлялися патологічні рефлекси і їй було б зручно і комфортно.

Зокрема, нею описані такі позиції для дітей, що ще не сидять:

1) лежачи на спині з приведеними чи відведеними від тулуба руками та ногами;

2) лежачи на боку (правому чи лівому), руки і ноги при цьому можуть бути зігнуті чи випрямлені у суглобах;

3) лежачи на животі, у цьому випадку під живіт підкладають великий валик або м'яч, а голова у дитини може бути повернута вбік.

Масаж можна проводити і тоді, коли дитина знаходиться у позиції «сидячи» у зручному для неї кріслі з поручнями чи без них. При цьому її голова має опиратися на спинку крісла, або на того, хто проводить масаж. У випадку проведення масажу комірцевої зони можна, щоб дитина поклала руки ліктями на стіл, а лобом впиралася об них.

При проведенні логопедичного масажу логопед може знаходитися у позиції «сидячи» чи «стоячи» перед обличчям у дитини, або «сидячи» чи «стоячи» за спиною у дитини. У другому випадку її обличчя він повинен бачити нахилившись над нею ззаду або у дзеркалі.

Засоби проведення логопедичного масажу

Масаж проводять чисто вимитими руками, спеціально розробленими зондами або пристосованими для масажу індивідуальними засобами гігієни (зубною щіткою з обрізаними щетинками, спеціальними валиками, чайною ложкою тощо).

На даному етапі найбільш відомим автором-розробником зондів вважається Л. Новікова, проте є й інші зразки зондів, автори-розробники яких не настільки популярні (В. Богуцький, О. Жуліна тощо), а то і взагалі невідомі.

Зонди повинні бути виготовлені з нержавіючої сталі, а також для виготовлення кулькових зондів може бути використано ебоніт. Кульку садять на сталевий стержень без клею, міцно вкручуючи так, щоб вона не злетіла. Саме при роботі з такими зондами можна дотримуватися усіх належних санітарно-гігієнічних вимог.

Отож, при користуванні зондами обов'язково дотримуються заходів гігієни: їх дезинфікують методом сухої стерилізації чи кип'ятять у дистильованій воді. До користування і відразу ж після проведеного масажу зонди миють під проточною водою з мильним розчином (найбільш підходить для нього дитяче мило), висушують їх, а потім ще протирають етиловим спиртом. У випадку підвищеної потреби дотримуватися заходів гігієни зонди можна обмотувати стерильним бинтом. Починають обмотку з ручки і закінчують ручкою так, щоб обидва кінці бинта у процесі роботи знаходилися у руці того, хто проводитиме масаж. Такі заходи необхідні для того, щоб у процесі роботи у ротовій порожнині бинт не злетів і не потрапив у дихальне горло. Після масажу бинт знімають і викидають, а зонди дезинфікують уже описаними засобами. Зберігають спеціальний інструментарій у коробці, викладеній стерильною марлею чи бинтом. Зверху вони теж

мають бути накриті стерильною тканиною, рушником, марлею чи бинтом. Також їх можна тримати у фізрозчині.

З метою дотримання заходів гігієни на сучасному етапі рекомендовано використовувати для рук стерильні гумові рукавички, або при виконанні окремих прийомів обмотувати пальці стерильним бинтом (який є гідрофобним і не слизьким).

Характеристика осіб, що потребують корекції порушень артикуляційної моторики шляхом використання логопедичного масажу

У результаті узагальнення наукових джерел (О. Архіпової, М. Поваляєвої та інших) було виявлено, що логопедичний масаж рекомендовано застосовувати з метою корекції артикуляційної та м'язової моторики.

Зокрема, його елементи можна використовувати при наявності у дітей органічної *дислалії обумовленої наявністю* короткої під'язикової вуздечки чи прогенії. Метою корекційної роботи при наявності у дітей короткої під'язикової вуздечки є її розтягування, формування вміння витягувати язик вперед і піднімати його вгору. При наявності неправильного прикусу – прогенії – метою є витягування нижньої щелепи вперед, нормалізація прикусу дитини.

Також корекційну роботу застосовуванням логопедичного масажу організовують з *ринолаліками*, особливо при наявності у них незрощення твердого, м'якого піднебіння і язичка. Метою її проведення є регуляція тонуспинки язика, укріплення кінчика язика, а також окремо проводиться робота по забезпечення активності м'якого піднебіння і язичка з метою відновлення відновлення ротового видиху. При наявності у дітей, суровідно, незрощення верхньої губи слід також проводити масаж з метою укріплення тонуспинки м'язів губ.

Найвираженіше артикуляційна моторика порушена у дітей з *дизартрією (анартрією)*. В залежності від симптоматики, яку діагностують при цьому порушенні мовлення визначають і цільову усатновку при проведенні логопедичного масажу. Зокрема, при наявності млявості – метою є активізація тих груп м'язів, які були уражені. При спастичній симптоматиці та наявності гіперкінезів – метою проведення корекційної роботи буде – регуляція тонуспинки уражених м'язів.

Також, при наявності тяжких порушень мовлення: *при розумовій відсталості, при моторній алалії* – елементи логопедичного масажу можна застосовувати з метою стимуляції кінестетичного відчуття в межах визначених груп м'язів органів артикуляції з метою формування уявлення про артикуляцію окремих звуків мовлення.

Отже, логопедичний масаж необхідно організовувати індивідуально, з урахуванням причин, що обумовили порушення

артикуляційної моторики, обсягу ураження, індивідуальної симптоматики, яка характеризує порушення.

Артикуляційна та мімічна позиція як ціль при організації та проведення логопедичного масажу

В українській мові 6 голосних звуків мовлення (-а-, -о-, -у-, -е-, -и-, -і-) та 32 приголосних (-п-, -б-, -м-, -т-, -д-, -н-, -т'-, -д'-, -н'-, -ф-, -в-, -х-, -г-, -к-, -г-, -с-, -з-, -ц-, -дз-, -с'-, -з'-, -ц'-, -дз'-, -й-, -ш-, -ж-, -ч-, -дж-, -л-, -л'-, -р-, -р'-). Аналіз особливостей артикуляції цих фонем виявив, що в процесі їх вимови визначена кількість артикуляційних позицій та артикуляційних рухів повторюються у різній комбінації. Зокрема, до базових можна віднести:

- 1) відкривання закривання рота та втримування зубів зімкненими – «Голодний вовк», «Парканчик»;
- 2) розтягування кутиків губ при відкритому роті – «Посмішка», «Напружена посмішка»;
- 3) опускання нижньої губи так, щоб було видно нижні зуби – «Оскал»;
- 4) витягування губ вперед, лабіалізація – «Трубочка»;
- 5) розтягування губ при закритому роті і втримування їх міцно зімкнутими – «Качечка»;
- 6) кінчик язика впирається в нижні зуби спинка язика широка і вигнута вверх – «Кішечка сердиться»;
- 7) кінчик язика відтягується від нижніх зубів при широко відкритому роті, задня частина язика піднята вверх – «Гірка вниз»;
- 8) кінчик язика широкий піднятий вверх і доторкається до верхніх зубів при широко відкритому роті – «Гірка вверху»;
- 9) кінчик язика гострий впирається в верхні зуби, спинка язика вузька – «Голочка»;
- 10) спинка язика опущена вниз, м'яке піднебіння активізується, язичок піднятий вверх.

Також було визначено, що ряд складніших артикуляційних позицій формується на базі простіших. Зокрема, як відзначають ряд науковців (), формування правильних рухів нижньої щелепи відбувається поступово у дітей до чотирьох років, завдяки активним рухам, які виникають в процесі життєдіяльності (жування, активним рухам язика вперед, облизування тощо). Завдяки цим рухам формується *вміння витягувати нижню щелепу вперед (11)*, а також супровідно укріпляються ті м'язи, які забезпечують втримування зубів зімкненими. Основою ж для формування більшості артикуляційних позицій язиком є:

- 12) *висовування широкого за формою язика при відкритому роті таким чином, щоб його кінчик закривав нижню губу – «Лопата»;*
- 13) *сильним кінчиком язика натиснути на нижні (чи верхні) зуби – «Почисти кінчиком язика зуби»;*
- 14) *опущена вниз широка за формою спинка язика.*

Таким чином, в цілому було виділено 14 основних артикуляційних позицій та рухів органів артикуляції базових для формування фонем української мови. Кожен з них забезпечує відповідна група м'язів антагоністів.

Відкривання закривання рота та втримування зубів зімкненими – позиція формується при участі жувальних м'язів (жувального, скроневого, присереднього крилоподібного, бічного крилоподібного), а також їхніх антагоністів – надпід'язикових (щелепно-під'язикового, двочеревцевого, підборідно-під'язикового, шило-під'язикового) та підпід'язикових (грудинно-під'язикового, грудинно-щитоподібного, щито-під'язикового, лопатково-під'язикового). У процесі відкривання рота жувальні м'язи розслабляються і нижня щелепа опускається уже під власною вагою, проте в процесі вимови звуків мовлення додатково цей рух стимулюється активними рухами підпід'язикових та надпід'язикових м'язів (О.І. Свиридов, 2001, ст. 121). І навпаки, при закриванні рота і втримуванні його зімкнутим жувальний, скроневий та криловидні м'язи активізуються, тоді коли під'язикові – розслабляються.

Розтягування кутиків губ при відкритому роті – позиція формується при активній участі групи м'язів: підіймача кутика рота, підіймача верхньої губи, підіймача верхньої губи та крил носа, великого виличного, малого виличного, сміху. Їхніми антагоністами при утворенні цієї позиції є коловий м'яз рота та опускач кута рота.

Опускання нижньої губи так, щоб було видно нижні зуби – позиція формується при активізації м'язів: опускача нижньої губи, опускача кута рота. Антагоністами по відношенню до них є коловий м'яз рота, великий і малий виличні, підіймач кутика рота, сміху.

Витягування губ вперед – забезпечується активністю колового м'яза рота та підборідного м'яза. При цьому ряд м'язів повинні бути розслабленими: опускач нижньої губи, опускач кута рота, великий і малий виличні, підіймач кутика рота, сміху, підіймач верхньої губи, підіймач верхньої губи та крил носа.

Розтягування губ при закритому роті і втримування їх міцно зімкнутими – формується при активній участі колового м'яза рота, м'язів сміху, підіймача кутика рота, а також малого і великого виличних м'язів. Антагоністами по відношенню до них при утворенні цієї позиції виступають м'язи: підіймач верхньої губи, підіймач верхньої губи та крил носа, опускач кута рота, опускач нижньої губи.

Кінчик язика впирається в нижні зуби спинка язика широка і вигнута вверх - при утворенні позиції нижній продовгуватий м'яз скорочується, тоді коли верхній продовгуватий розслаблений, а також розслабленими є пучки поперечного язикового м'язу.

Кінчик язика відтягується від нижніх зубів при широко відкритому роті, задня частина язика піднята вверх – формується при

активній участі нижнього продовгуватого та шило-язикового м'язів тоді коли верхній продовгуватий і поперечний язиковий розслаблені.

Кінчик язика широкий піднятий вгору і доторкається до верхніх зубів при широко відкритому роті – при утворенні позиції верхній продовгуватий м'яз скорочується тоді, коли нижній продовгуватий та поперечний язикові розслаблені.

Кінчик язика гострий впирається в верхні зуби, спинка язика вузька – формується позиція завдяки активності верхнього продовгуватого і поперечного язикового м'язів а також при розслабленні нижнього продовгуватого м'яза.

М'яке піднебіння випукле і язичок піднімається вгору – м'яз м'якого піднебіння скорочується завдяки чому язичок піднімається вгору.

Витягування нижньої щелепи вперед – відбувається при активній участі жувального, присереднього крилоподібного та бічного крилоподібного м'язів.

Висовування широкого за формою язика при відкритому роті таким чином, щоб його кінчик закривав нижню губу – ця позиція формується при активізації підборідно-язикового та нижнього продовгуватого м'язів та при пасивності верхнього-продовгуватого та поперечного язикового м'язів.

Сильний кінчик язика впирається в нижні (чи верхні) зуби – при утворенні позиції нижній (чи верхній) продовгуватий м'яз у передній частині скорочується тоді, коли верхній (чи нижній) продовгуватий та поперечний язикові розслаблені.

Опущена вниз широка за формою спинка язика – при утворенні позиції активізується під'язиково-язиковий та під'язиково-підборідний м'язи, тоді коли шило-язиковий, продовгуватий та поперечні м'язи розслабляються.

Необхідно вказати також, що важливими для спілкування є і мимічні позиції, такі як «насушення брів» та «наморщення лоба», які роблять обличчя жвавим і зрозумілим, додають мовленню певного нового смислового відтінку.

При насушення брів складка формується між бровами завдяки активній участі гордієвого м'яза, а при розслабленні його складка зникає.

Наморщення лоба формується завдяки скороченню м'язів лобового черевця, а завдяки їхньому розслабленню лоб розгладжується.

Прийоми проведення логопедичного масажу

При проведенні логопедичного масажу, як і при проведенні в загальному класичного масажу використовують п'ять груп прийомів: погладження, розтирання, розминання, витискання та вібрації.

Проте, в області обличчя в цілому та в межах органів артикуляції зокрема, рекомендовано використовувати лише легші за інтенсивністю впливу *прийоми – погладжування, розтирання та легку вібрацію.*

Погладжування – це прийом, який передбачає вплив лише на шкіру та нервові рецептори, що підходять близько до її поверхні. Цим прийомом починають і закінчують масаж, а також його використовують при зміні одного прийому іншим.

Фізіологічна дія погладжування на шкіру: поліпшення її еластичності, очищення від зроговілих лусочок і залишок секрету потових і сальних залоз, поліпшення кровообігу та лімфовідтоку, розширення пор шкіри та стимуляція обмінних процесів – збільшення об'єму кисню, що проходить через пори та виведення продуктів розпаду.

Дія на центральну нервову систему (далі ЦНС) залежить від дозування і особливостей виконання цих прийомів: глибоке погладжування забезпечує нервові збудження, а поверхневе – заспокоєння.

Дія на м'язеву систему – сприяє розслабленню тих груп м'язів в межах яких проводиться масаж.

До прийомів погладжування, які проводять в області обличчя та органів ротової порожнини відносять: 1) прямолінійне; 2) зигзагоподібне; 3) спіралеподібне; 4) колове; 5) попереми́нне; 6) комбіноване; 7) щипцеподібне.

При проведенні логопедичного масажу прийоми погладжування в області комірцевої зони проводять усією долонею руки та пальцями, на поверхні обличчя – внутрішньою широкою площею пальців рук або зондами з широкою площею впливу, в ротовій порожнині та в області язика і язичка працюють лише спеціальними зондами.

Існують різні способи проведення погладжування у залежності від того, працюють спеціальним інструментарієм чи руками. Зокрема, у випадку проведення масажу руками, легкі прийоми проводять прямими, ковзаючими, спіралеподібними рухами чи рухами по колу. При використанні кулькових зондів та спеціальних валиків використовується спосіб перекочування.

Розтирання – це прийом, використання якого спричиняє глибоку дію на тканину шкіри та м'язів, оскільки при його застосуванні відбувається переміщення, зміщення та розтягування тканин тіла.

Фізіологічна дія розтирання: покращує кровообіг, сприяє розширенню судин, а тому температури тіла локально (в місці проведення масажу) при цьому зростає; лімфовідтоку; розсмоктуванню спайок і рубців.

Дія на ЦНС: підвищує збудливість ЦНС, забезпечує іннервацію нервових закінчень розташованих в глибині м'язів.

Дія на м'язеву систему: підвищує рухливість м'язів.

До прийомів розтирання, які можна використовувати при масажі обличчя та ротової порожнини відносять штрихування, граблеподібне та щипцеподібне розтирання.

Прийоми розтирання в області обличчя проводять пучками, або кісточками пальців рук. Також в області обличчя, язика та ротової порожнини їх можна проводити зондами з маленькою площею впливу.

Під час проведення масажу пальцями рук, для сильнішого впливу необхідного при розтиранні, використовують спосіб натискання з переступанням. При цьому натискання може бути у вигляді прямого або колового тиснення, переступання ж після цього здійснюють на відстань одного пальця. У процесі здійснення масажу спеціальним інструментарієм усі прийоми розтирання можна здійснювати прямими ковзаючими спіралеподібними рухами чи рухами по колу. При використанні «голочки» та найменшої кульки використовуємо спосіб натискання з переступанням та обколювання. При використанні кулькових зондів з більшим діаметром – натискання з перекочуванням.

Вібрація – це прийом, за використання якого масажованій ділянці передаються коливальні рухи різної швидкості та амплітуди, які передаються з поверхні шкіри на м'язи, нервові закінчення і навіть досягають глибоко розміщених внутрішніх органів, судин і нервів.

Фізіологічна дія вібрації – розширення кровеносних судин, покращує секреторну функцію внутрішніх органів.

Дія на ЦНС – іннервація закінчень, що лежать на поверхні та в глибині м'язів, посилення рефлексорних реакцій.

Дія на м'язеву систему – легка вібрація (яку використовують при логопедичному масажі) забезпечує розслаблення в певних групах м'язів.

В області обличчя та органів ротової порожнини використовують прийоми легкої вібрації: пунктирування, ритмічне поплескування, точкову вібрацію, лабільну точкову вібрацію.

При логопедичному масажеві прийоми проводять пучками пальців рук та внутрішньою їх поверхнею, або спеціальними зондами з широкою поверхнею впливу.

Правила проведення логопедичного масажу

У процесі проведення підготовчої роботи до постановки звуків мовлення нами було визначено правила під час проведення логопедичного масажу специфіку залежну від *виявленого у дітей тону м'язів тих периферійних органів мовлення*, які потребували корекційного впливу. В результаті аналізу наукових джерел (О. Архіпова, М. Степашко, Л. Сухостат та інші) та нашого практичного досвіду логопедичної роботи з дітьми було визначено і послідовність та правила проведення корекційної роботи, спрямованої на нормалізацію рухової активності у дітей.

Зокрема, *при млявому (зниженому) тонусі м'язів та при наявності функціональної їх слабкості* з метою їх активізації доцільно спочатку

здійснювати масаж, при якому більше уваги зосереджують на сильніших прийомах: розтирання та пощипування та дозовано використовуючи легші. У наступному вводимо прийоми пасивної артикуляційної гімнастики, а тоді вправи з довільним та недовільним рівнем виконання рухів. Існує ще одне правило, якого дотримуються, проводячи масаж при м'явому паралічі: якщо у дитини виникли больові відчуття в процесі проведення корекційної роботи за допомогою масажу, значить, цей засіб було використано правильно і він був ефективним, проте його тимчасово знімають, замінюючи пасивними та активними артикуляційними вправами. Після певного періоду, коли больові відчуття у дитини притупляються, знову вводять масаж з метою укріплення певних груп м'язів.

При наявності *спастичного (підвищеного) тону м'язів* слід дотримуватися дещо інших правил з урахуванням поставленої мети - не стільки зняти підвищений тонус м'язів, скільки відрегулювати його (забезпечити узгоджену роботу м'язів-згиначів та розгиначів). Для цього використовують метод чергування артикуляційних та дихальних вправ з розслаблюючим масажем. На початку, як і при м'явому тонусі м'язів, розігрівають м'язи, але у процесі проведення з цією метою масажу більше уваги зосереджують на легких прийомах погладження та легкої вібрації. Потім переходять до виконання з дитиною пасивних артикуляційних вправ. Коли відчувають, що тонус м'язів зріс, знову проводять розслаблюючий масаж і тоді повертаються до виконання пасивних артикуляційних вправ. Таким чином, масаж чергуємо із виконанням дитиною пасивних і пасивно-активних артикуляційних вправ. На наступному етапі формуємо недовільний рівень виконання дитиною рухів за допомогою спеціальних вправ. І на останньому етапі формуємо довільний рівень виконання рухів шляхом чергування розслаблюючого масажу, артикуляційних та дихальних вправ.

Висновки

Отже, логопедичний масаж спрямована на корекцію порушень моторики периферійної частини органів мовлення у дітей необхідно здійснювати з урахуванням рівня (глибини) порушень артикуляційної і дихальної моторики, місця локалізації порушення (губи, нижня щелепа, язик, язичок тощо), особливостей тону м'язів органів артикуляції (наявності м'явого чи спастичного тону м'язів), а також в загальному моторних та інтелектуальних можливостей дитини (вибір пози при проведенні корекційної роботи, доступних для розуміння та виконання дитиною вправ і завдань).

Логопедичний масаж можна організовувати з урахуванням цільової установки – формування конкретної артикуляційної позиції базової для вимови певної групи фонем. З огляду на це легше плавно перейти від пасивного рівня розвитку артикуляційної моторики до

недовільного та самостійного рівня її організації, а також у наступному і постановки конкретної артикулеми.

Ефективності при корекції порушень артикуляційної моторики можна досягнути лише з урахуванням усіх особливостей дитини; при правильному виборі засобів та умов проведення логопедичного масажу; чіткому, послідовному, поетапному плануванні логопедичної роботи з нею.

Список використаних джерел

1. **Архипова Е.Ф.** Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. Доречевой период. Кн. для логопеда. – М.: Просвещение, 1989. – 79 с.; 2. **Белякова Л.И.** Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности “Логопедия” / Белякова Л.И., Дьякова Е.А. – М.: В.Секачѳв, 1998. – 304 с.; 3. **Поваляева М.А.** Справочник логопеда. – Ростов-на Дону: «Феникс», 2001. – 448 с.; 4. **Степашко М.В.** Масаж і лікувальна фізична культура в медицині: підручник / М.В. Степашко, Л.В. Сухостат. – К. ВСВ «Медицина», 2010. – 352 с.

Spisok vykorystannyh dzherel

1. **Arhipova Ye. F.** Korektsionnaya rabota s dyetmi s tserebralnym paralichom. Doryechyewoy period. Kn. dlia logopyeda. – М.: Prosvyeshchyeniye, 1989. – 79 s.; 2. **Byelyakova L.I.** Zaikaniye. Uchyebnoye posobiye dlya studentow pyedagogichyeskikh institutow po spyetsialnosti “Logopyediya” / Byelyakova L.I., Dyakova Ye.A. – М.: V.Syekachyow, 1998. – 304 s. ; 3. **Povalyayeva M.A.** Sprawochnik logopyeda. – Rostow-na Donu: “Fyeniks”, 2001. – 448 s.; 4. **Stepashko M.V.** Masazh i likuvalna fizuchna kultura v medytsyni: pidruchnyk / M.V. Stepashko, L.V. Suhostat. – K. VSV “Medytsyna”, 2010. – 352 s.

Havrylova N.S. Logopedic massage as means for correction the violations of articulatory movements in children. Nowadays the problem of specialties of logopedic massage is one of the very interesting ones, first, to the practicing speech therapists. They point out that this means is quite effective for the correction of the complete violations of articulatory movements and breathing in children.

The article’s content includes specialties of logopedic massage processing with the aim of the correction of articulatory movements in children. In particular, the category of children is clearly marked, which is allowed and recommended to be treated with the help of massage at the time of speech therapy. Although, there are characterized the conditions of its processing, and detached and described some positions for logopedic massage in different-aged children, as well as instruments, sanitary and hygienic specialties of their attendance, and techniques of its processing.

Although, the article contains the description of some articulatory and mimic positions, the forming of which is considered an aim while organization the logopedic treatment with the massage usage. It is detached, that organization of speech therapy, taking into account this component, will allow next to clear up the technique for its processing. Now, we described differentiated rules of logopedic massage processing considering spastic and atonic symptoms.

Because of investigation, we defined, that logopedic massage is directed at the correction of violations of movements of the peripheral part of speech organs in children. It has to be processed, taking into account the level (the weight) of violations of the articulatory and respiratory movements, the place of violation's localization (lips, inferior jaw, tongue, kion etc.), specialties of muscle tone of the articulatory organs (presence of atonic or spastic symptoms), and general motor and intellectual abilities of a child (choosing a pose for the corrective work, and accessible tasks for children's understanding and processing).

Key words: logopedic massage, logopedic proof sticks, articulatory position, articulatory movements.

Отримано 11.02.2015 р.

УДК 372.881'342.1:616.89-008-434.3

В.І. Галущенко
victoria.galushchenko@ukr.net

АСПЕКТИ АКТИВІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ПСИХО-МОВЛЕННЄВОЇ ТА МОТОРНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ З ДИЗАРТРИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ

Galuschenko V. Aspects of activation corrective work with the development of psycho-motor and speech areas in children with dysarthria disorders/ V. Galuschenko // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 54–63

Галущенко В.І. Аспекти активізації корекційної роботи з розвитку психо-мовленнєвої та моторної сфери у дітей з дизартричними розладами. Наукова стаття порушує питання

вдосконалення шляхів реабілітаційних заходів щодо такого поширеного та різнобічного мовленнєвого розладу, яким є стерта дизартрія у дітей старшого дошкільного віку. Підвищення ефективності корекційної логопедичної роботи з усунення порушень мовлення у дошкільників з клінічним діагнозом "дизартрія" є на даний момент однією з актуальних проблем логопедії. Визначається багатоаспектність комплексного підходу корекційної роботи. Позитивної динаміки можливо досягти тільки при інтеграції медичних і педагогічних методик, з включенням нетрадиційних методів в систему роботи з подолання психо-мовленнєвої та немовленнєвої симптоматики дизартрії. Розкривається принцип посилення артикуляційних кінестезій і пропріоцептивних відчуттів в органах мовлення з використанням оптимізуючих логопедичну роботу прийомів, додаткових резервів в системі традиційних засобів.

В руховій та чуттєвій проекціях кори головного мозку зони пальців рук та артикуляційного апарату займають значне місце і розташовані поруч. Утрирована артикуляція голосних звуків сприяє подачі більш чітких кінестезій в кору головного мозку, а рухи пальців руки підкріплюють моторні образи звуків, приводячи більшу частину кори головного мозку в збуджений стан, що сприяє їх запам'ятовуванню і надалі - відтворенню. У зв'язку з цим розвиток статико-динамічних відчуттів чітких артикуляційних кінестезій і тактильно-пропріоцептивної стимуляції найкращим чином відбувається під впливом подразників. Наявність кореляційної залежності між розвитком мовлення та станом моторних функцій у даної категорії дітей визначає необхідність цілеспрямованого впливу на більш порушену ланку - моторний праксис, його максимальну компенсацію і створення сприятливих умов для розвитку мовлення та практичного використання мовлення як засобу спілкування. Зроблено висновки про те, що запропонована система комплексної роботи дозволяє скоротити терміни корекційного навчання.

Ключові слова: дизартричні розлади, інноваційні засоби, кінестетичні, тактильно-пропріоцептивні відчуття, оптимізуючі прийоми роботи, нетрадиційні форми корекції, моторний праксис.

Галущенко В.И. Аспекты активизации коррекционной работы по развитию психо-речевой и моторной сферы у детей с дизартрическими расстройствами. Научная статья ставит вопрос совершенствования путей реабилитационных мероприятий в отношении такого распространенного и разностороннего речевого расстройства, которым является стертая дизартрия у детей старшего дошкольного возраста. Повышение эффективности коррекционной логопедической работы по устранению нарушений речи у дошкольников с клиническим

диагнозом "дизартрия" является на данный момент одной из актуальных проблем логопедии. Определяется многоаспектность комплексного подхода коррекционной работы. Положительной динамики можно достичь только при интеграции медицинских и педагогических мероприятий, с включением нетрадиционных методов в системе работы по преодолению психо-речевой и неречевой симптоматики дизартрии. Раскрывается принцип усиления артикуляционных кинестезий и проприоцептивных ощущений в органах речи с использованием оптимизирующих логопедическую работу приемов, дополнительных резервов в системе традиционных средств.

В двигательной и чувствительной проекциях коры головного мозга зоны пальцев рук и артикуляционного аппарата занимают значительное место и расположены рядом. Утрированная артикуляция гласных звуков способствует подачи более четких кинестезий в кору головного мозга, а движения пальцев руки подкрепляют моторные образы звуков, приводя большую часть коры головного мозга в возбужденное состояние, что способствует их запоминанию и в дальнейшем - воспроизведению. В связи с этим развитие статико-динамических ощущений четких артикуляционных кинестезий и тактильно-проприоцептивной стимуляции наилучшим образом происходит под влиянием раздражителей. Наличие корреляционной зависимости между развитием речи и состоянием моторных функций у данной категории детей определяет необходимость целенаправленного воздействия на более нарушенное звено – моторный праксис, его максимальную компенсацию и создание благоприятных условий для развития речи и практического использования речи как средства общения. Сделаны выводы о том, что предложенная система комплексной работы позволяет сократить сроки коррекционного обучения.

Ключевые слова: дизартрические расстройства, инновационные средства, кинестетические, тактильно-проприоцептивные ощущения, оптимизирующие приемы работы, нетрадиционные формы коррекции, моторный праксис.

Проблеми профілактики та ранньої реабілітації патології мовлення дітей на Україні, зокрема внаслідок органічних уражень мозку, набувають особливої актуальності як у наданні психолого-педагогічної допомоги таким хворим, так і щодо подальшої соціальної адаптації їх у суспільстві. Складним розділом медико-психолого-педагогічної реабілітації є відновлення порушень моторних та мовленнєвих розладів у дітей зі стертими формами дизартрії [1; 6; 9]. Провідними при цій патології є різноманітні мовленнєво - рухові розлади, що проявляються

у різних формах дизартрій, основними клінічними ознаками яких є порушення артикуляції та просодичного компонента мовлення. З метою підвищення рівня мовленнєвого розвитку дітей зі стертими дизартріями особливого значення набуває пошук інноваційних методів та засобів, які реалізували б напрямки роботи з дітьми означеної мовленнєвої патології [4]. Повноцінний розвиток дитини, як невід'ємне право людини й одне з найважливіших завдань освіти на сучасному етапі вимагає пошук найбільш ефективних шляхів досягнення цієї мети. Існуючий розвиток сучасної корекційної педагогіки, логопедії, неоднорідність та багатобічність мікропроявів порушень психо-мовленнєвого розвитку у дітей визначають необхідність не тільки комплексного підходу корекційної програми, але і впровадження нових, цікавих, доступних та дієвих заходів.

Проблема діагностики та корекції стертою дизартрії висвітлена в роботах Л.В. Лопатіної, Р.І. Мартинової, І.Б. Кареліної, М.П. Давидової, О.М. Мастюкової, Є.Ф.Соботович, В.В.Тарасун та ін. [1; 5; 8; 9; 10]. Багатьма авторами визначається складність диференціальної діагностики дизартрії, особливо її стертих клінічних форм, тривалість логопедичного впливу, підкреслюється необхідність дотримання єдиного корекційного простору з мережею інтеграційних зв'язків для отримання позитивних результатів логопедичної роботи [3].

Стерта дизартрія виявляється складною структурою дефекту, в якій провідними порушеннями є фонетико-фонематичні розлади [4], що призводять до затримки, або спотворення формування системи в цілому і оволодіння всіма елементами мови. Це в свою чергу відбивається на формуванні та розвитку всієї мовної особистості дитини, ускладнюючи її мовленнєву комунікацію та соціальну адаптацію в суспільстві. Наявність м'язової та іннерваційної недостатності в органах артикуляції, взаємозв'язок порушень з боку черепно-мозкових нервів перешкоджають розвитку правильної вимови, визначають різноманітність і особливості фонетичних та лексико-граматичних порушень у дітей зі стертими формами дизартрії [3, с. 79].

Характерною ознакою дизартрії є також порушення пропріоцептивної аферентної імпульсації від м'язів артикуляційного апарату. Діти слабо відчують положення язика, губ, напрямок їх рухів, вони вагаються відображено відтворити і утримати артикуляційний уклад, що затримує розвиток артикуляційного праксису [6;7].

Спостереження за дітьми з дизартрією в процесі спілкування показують, що обмежені можливості мовленнєвої комунікації супроводжуються зниженням мотиваційно-потребової сфери спілкування, труднощами реалізації мовних засобів, невиразністю міміки обличчя та рухів рук, що пояснюється структурою дефекту означеного мовленнєвого порушення. Тісний взаємозв'язок розвитку

мовлення, сенсорних функцій, моторики та інтелекту визначає необхідність корекції порушень мовлення при дизартрії у дітей у поєднанні із стимуляцією розвитку всіх її сторін, сенсорних і психічних функцій, здійснюючи тим самим формування мови як цілісної психічної діяльності [7].

Особливості симптомокомплексу порушень психомоторної сфери у дітей-дизартриків не завжди корегується саме вправами з розвитку дрібної моторики. Необхідні заходи більш глибоких рівнів стимуляції коркових центрів з метою запускання механізму активізації реабілітаційної програми.

До таких заходів ми відносимо перш за все:

Стимуляцію проєкційних зон кори головного мозку за допомогою методики низькочастотної електростимуляції (ЧНЕСТ) мовленнєво-рухових точок дрібної моторики кисті, за методикою І.В. Галіної, В. С.Бусової [3]. Мета цієї методики полягає в активізації клітинних структур мозку та стимуляції функціональних взаємовідносин у третинних полях коркових аналізаторів під впливом аферентного потоку «базового» пропріоцептивного відчуття з виділенням зони впливу аферентних показників. Застосування даного методу електростимуляції точок – проєкцій мовленнєвих центрів визначає високу ефективність його використання у подоланні психо-мовленнєвого дефіциту. Застосування ЧНЕСТ на рухові точки тонкої моторики кисті, що знімають парабіотичний блок клітинних структур "мовленнєвих" зон кори і покращують функціональні взаємини в третинних полях коркових аналізаторів, сприяє стимуляції психо-мовленнєвих функцій в процесі їх становлення. Враховуючи легке адаптування до лікування та виразний терапевтичний ефект, метод рекомендується для використання в комплексній реабілітації дітей з наявністю неврологічної симптоматики при дизартричних розладах.

Використання прийомів Су-Джок терапії в корекційно-логопедичній роботі в якості масажу при іннерваційній недостатності, для поліпшення психоемоційного стану дітей, формування почуття ритму, як основи складової структури слів, з одночасним проговорюванням голосних звуків, тактильно-пропріоцептивної стимуляції в певному ритмі та розвитку дрібної моторики пальців рук. Масаж дозволяє активізувати міжпівкульну взаємодію, синхронізувати роботу обох півкуль мозку. Стимуляція точок призводить до загального лікування та зміцнення організму. Визначивши потрібні точки в системах відповідності ми розвиваємо мовленнєву сферу дитини. Нами було розроблено алгоритм роботи із застосуванням тренажерів Су-Джок терапії та м'ячів-їжачків.

Знайомство дітей з предметами зовнішнього відчуття: довільне натиснення, тактильне відчуття форми, матеріалу, характеру поверхні.

Включення у індивідуально-корекційну роботу:

А) М'ячиків – їжачків:

– Стискання м'ячика – розмикання.

Проведення прямих рухів м'ячиком – від кінчиків пальців рук до лучезап'ястного суглобу.

Кругові рухи по долоні: однієї руки, іншої.

Спіралеподібні рухи по верхній та зовнішній стороні долонь кінчиками двох-п'яти пальців (від кінчика пальців до лучезап'ястного суглобу).

Зигзагоподібні рухи: по долонях обох рук.

Слабке поколювання усіх пальців: подушками однієї руки, іншої.

Прокачування м'ячика по столі.

Перекладання м'ячика з однієї руки в іншу і навпаки.

Всі вправи супроводжуються чіткою утрированою вимовою голосних звуків та складів, приспівуванням сполучення 2-х, 3-х, 4-х звуків.

На наступних етапах роботи ми включали вправи з м'ячиками-їжачками у корекційну роботу з активізації просодичної сторони мовлення під час виконання: голосових, темпо-ритмічних вправ, розвитку логічного наголосу, емоційно-тембрових забарвлень з розвитку тактильно-пропріоцептивних відчуттів, кистьового захоплення та дрібної моторики.

Б) Тренажерів Су-Джок (кільця, браслети, колючі джгутики).

– Почергове прокачування кільця на кожному пальці у вправі «Ми дельфіни», «Порахуємо звіряток», «Веселі кольори» тощо.

Почергове прокачування браслета по руці.

Кільця Су-Джок використовуємо у двох основних напрямках. Кожне кільце надіаємо на палець, потім знімаємо. Кільця створені так, що після кожного виконання вправ їх необхідно промити під проточною водою. Застосовували у роботі також джгутики-качалки та браслети. Вправи з Су-Джок терапії ми включали спочатку для зняття спастики, емоційного напруження, встановлення контакту взаємодії з дитиною. При цьому ми використовували різноманітні організаційні моменти початку заняття та включення вправ з тренажерами у роботу з розвитку складників просодичної площини та дрібної моторики пальців рук.

Дослідженнями М. Звонарьової [4] було визначено, що ритмічні рухи пальців у дитини значно посилюють узгоджену діяльність лобних та скронневих частин мозку. На цьому етапі ми використовували прокачування кілець по кожному пальці у супроводі ритмізованого мовлення: складів, звуків, простих речень.

Надалі поєднували ці вправи з кінезотерапією та біоенергопластиком. Артикуляційні вправи проводилися одночасно з рухами спочатку однієї кисті руки (правої, лівої), потім обох, що

імітують рухи щелепи, язика та губ, з додатковими утриманнями, стисканнями, прокачуванням кілець та колючих джгутиків.

Прийоми біоенергопластики та кінезотерапії використовувалися під час ранкової гімнастики (1,5-2 хвилини), на фронтальних заняттях (2-3 хвилини), на індивідуальних, чергувалися в залежності від етапів логопедичної роботи та тематики занять. На першому занятті проводили 2-3 артикуляційні вправи. Демонструючи їх, поєднували артикуляційні вправи з рухами кистей рук. При цьому особливу увагу дітей звертали на необхідність чіткого виконання кожного руху. Це стосувалося не тільки артикуляційних вправ, але і вправ з розвитку мовленнєвого дихання, мімічної діяльності.

У роботі ми використовували гумові колючі м'ячики, які відрізнялися за розміром, кольорами, ступенем твердості – м'якості, наявності блискавок – ліхтариків усередині для підвищення зорової перцепції, розміром та «колючістю» голок. М'ячики настільки функціональні, доступні у роботі, що ми включали їх в усі структурні моменти індивідуальних та фронтальних занять: під час проведення масажу, самомасажу, дихальної, артикуляційної, мімічної гімнастики, зорово-просторового контролю координації рухів тощо.

Розвиток сили кистьового захоплення – підвищує тонус кори головного мозку, сприяє узгодженню відчуття ритмічної здібності складів з одночасними рухами. Вправи проводять шляхом стиснення еспандера, у вигляді гумового кільця. Дитина стискає його на кожен ударний склад, промовляючи: «Кільце сильніше стисну я, да-та-да, па-ба-па». Також використовуються різноманітні м'які підставки-милиці, які натискаємо та прогладжуємо долонею з одночасним мовленнєвим супроводом. Аналогічно використовуються також сенсорні доріжки з поверхнями з різного матеріалу: наждачний папір, бархат, фланель, гумові «дробинки», морські камінчики, іплікатор Кузнецова, Ляпко, маленькі кришки, що закручуються тощо. Всі ці посібники сприяють масажу долонь для зміцнення функціонального стану кори головного мозку, посилення регулюючої і координуючої функцію. Застосовується на всіх етапах реабілітації. Протипоказанням є захворювання шкіри і слизових оболонок. Ігри-вправи проводять і за допомогою масажних щіток, м'ячів, волоських горіхів тощо. Супроводжуються різними віршами, потішками, скоромовками, забавлянками.

Масаж передпліччя зондами – сприяє відновленню дрібної моторики і координації рухів працюючої руки, зняттю зайвої напруги в руці. Це насамперед сприяє поліпшенню кровопостачання у всіх тканинах кисті, а також покращує циркуляцію лімфи, збереженню здоров'я суглобів. Крім того, вправи з узгодження дихання, голосу, мовлення з включенням м'язового навантаження Воротнікової зони стимулюють покращення кровообігу артикуляційно-мімічної моторики.

Використання прийому сполученої гімнастики з елементами вправ з «Гімнастики мозку». Це прискорює процес виправлення дефектних звуків, оскільки працюючі м'язи пальців рук багаторазово підсилюють імпульси, що йдуть до кори головного мозку від язика. Було включено вправи, розроблені П.Денісоном та Г.Денісоном: «Думаючий ковпак», «Позитивні точки», «Слон», «Ледачі вісімки», «Енергізатор», «Перехресні кроки» тощо. Виконання цих вправ сприяє синхронізації роботи півкуль головного мозку, функціональної латералізації мозку, дає можливість задіяти ті ділянки кори великих півкуль, що раніше не брали участь у навчанні, розвитку кін естетично-тактильної, пропріоцептивної чутливості, сприяє поліпшенню уваги, пам'яті, мислення дитини, а, отже, компенсаторних можливостей мозку в цілому.

Концептуальний підхід до проблеми специфічних порушень психо-мовленнєвого розвитку дітей з дизартрічними розладами за останній час істотно змінився, став глибше та складніше. Стало очевидним, що працюючи з дітьми-логопатами, не можна виокремлювати мовленнєву патологію з контексту неврологічного статусу, що призводить до розбалансування між аналізаторних зв'язків. Облік голосових, дихальних, просодичних, емоційно-вольових, координаційних порушень, розладів вегетативної нервової системи дозволить логопеду свідомо кваліфікувати порушення, розуміти первинний дефект та вторинні нашарування, тобто механізми і патогенез стертих форм дизартрії. Все це надалі допоможе обрати найбільш оптимальну, адекватну корекційну методика з урахуванням резервних компенсаторних можливостей кожної дитини окремо, що забезпечить особистісно-орієнтований підхід при корекції мовленнєвих порушень і включити нетрадиційні прийоми реабілітаційно-ефективної роботи з дітьми означеної мовленнєвої патології.

Проаналізовані аспекти корекційно-логопедичної роботи з використанням нетрадиційних, інноваційних засобів артикуляційних кінестезій і тактильно-пропріоцептивної стимуляції не вичерпують усіх аспектів проблеми формування психо-мовленнєвої та моторної діяльності у дітей із дизартрією. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці та вдосконаленню комплексної корекційної програми розвитку дітей з урахуванням клінічних форм стертої дизартрії.

Список використаних джерел

1.Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие / Е. Ф. Архипова. – М.: АСТ Астрель, 2006. – С.319. **2.Бадалян Л. О.** Детская неврология / Л. О. Бадалян. – М.: Медицина, 1984. – С.576. **3. Галущенко В.І.** Особливості формування просодичного компонента мовлення у дітей зі стертою дизартрією: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.03. – О., 2012. – С.247. **4. Киселёва В. А.** Комплексное

исследование детей со стертой дизартрией / В. А. Киселева // Логопедия: методические традиции и новаторство / под ред. С. Н. Шаховской, Т. В. Волосовец. – М.; Воронеж, 2003. – С. 39-50. **5. Конопляста С. Ю.** Психолого-педагогічне вивчення дітей з вадами мовлення / С. Ю. Конопляста // Удосконалення підготовки науково-педагогічних кадрів в Україні: зб. наукових праць. К.: УДПУ імені М. П. Драгоманова, 1997. – С. 112-117. **6. Лопатина Л. В.** Преодоление речевых нарушений у дошкольников (Коррекция стертой дизартрии): учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб: «Союз» РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 191 с. **7. Лурия А. Р.** Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / Александр Романович Лурия. – М.: МГУ, 1962. – 432 с. **8. Пахомова Н. Г.** Формування комунікативної компетенції у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією / Н. Г. Пахомова // Науковий часопис Нац. пед. університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та психологія. – К.: Вид-во НПУ, 2008. – Вип. 9: До 175-річчя НПУ імені М. П. Драгоманова. – С. 90-93. **9. Речевой ритм и его функции / под ред. А. М. Антипова.** – М.: Логопедия. 1987. – С. 105-109. **10. Тарасун В. В.** Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць / В. В. Тарасун. – К.: Університет "Україна", 2004. – С. 448.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. Arkhipova E. F. The erased dizartriya at children: manual / E. F. Arkhipova. – M.: Nuclear heating plant Astrel, 2006. – Page 319. **2. Badalyan L. O.** Detskaya neurology/L. O. Badalyan. – M.: Medicine, 1984. – Page 576. **3. Galushchenko In.I.** Особливості формування а просодичны component мовлення at a d_ty z_ I steritoit дизартр і є ю: yew. ... edging. пед. sciences: special 13.00.03. – Lake, 2012. – Page 247. **4. Kiselyova V. A.** Complex research of children with the erased dizartriya / V. A. Kiselyova//Logopedics: methodical traditions and innovation / under the editorship of S. N. Shakhovskaya, T. V. Volosovets. – M.; Voronezh, 2003. Page 39-50. **5. Konoplyasta S. Yu.** Psikhologo-pedagog_chne вивчення d_ty z waters мовлення / S.Yu. Konoplyasta//Udoskonalennya of a p_dgotovka the naukovо-pedagog_chnikh кадрів in Ukraḡn_: зб. naukovikh праць. То.: UDPU імені М. Р. Dragomanova, 1997. – Page 112-117. **6. Lopatina L. V.** Overcoming of speech violations at preschool children (Correction of the erased dizartriya): studies. grant/L. V. Lopatina, N. V. Serebryakov. – SPb: "Union" of RGPU of A. I. Herzen, 2000. – 191 pages. **7. Luriya A. R.** the Highest cortical functions of the person and their violation at local defeats Brain / Alexander Romanovich Luriya. – M.: MSU, 1962. – 432 pages. **8. Pakhomova N. G.** Formuvannya komun_kativno ї компетенц і ї at d_ty the senior doshk_lny to a v_k з дизартр і є ю / N. G. Pakhomova//Naukovy часопис National. пед. to an

un_versitet імені М. П. Dragomanova. Серія 19, Korekts_yna of a pedagog_k that психологія. – То.: Type-in of NPU, 2008. – VIP. 9: To 175-r_chchya NPU імені М.П. Dragomanova. – Page 90-93. **9. A speech rhythm and its functions / under the editorship of A. M. Antipov. – М.: Logopedics. 1987. – Page 105-109.** **10. Tarasun V. V. Aktualn_ to a problem навчання that виховання people з osoblivy potreba: зб. naukovikh праць / V. V. Tarasun. – То.: Un_versitet of "Ukraŝn", 2004. – Page 448.**

Galuschenko V. Aspects of activation corrective work with the development of psycho-motor and speech areas in children with dysarthria disorders. Scientific article raises the question of improving ways of rehabilitation measures for such a widespread and diverse speech disorder as erased dysarthria in preschool children. Improving the effectiveness of corrective work speech therapy to address violations of speech in preschool children with a clinical diagnosis of "dysarthria" is currently one of actual problem issues of speech therapy. Determined multidimensional nature of integrated approach the corrective work. Positive dynamics can be achieved only when integrating medical and pedagogical methods with using non-traditional methods in system of work to address psycho-speech and don't speech are symptoms of dysarthria. It reveals the principle of strengthening and articulation kinesthetic and proprioceptive sensations in the organs of speech with using work methods speech therapy what optimizing work , additional provisions are in the work methods traditional means. In the motor and sensory projections of cortex area of the fingers and speech apparatus occupy a significant place and located nearby. Articulation of vowels helps feed more clear kinesteziy the cerebral cortex, and the movements of the fingers reinforce motor images sounds, leading most of the cerebral cortex in the excited state, contributing to further memorization - reproduction. In this regard, the development of static and dynamic feelings clear articulation kinestezy tactile and proprioceptive stimulation-best is influenced by stimuli. The presence of correlation between condition development of speech and motor functions as this category of children determine the necessity of focused on the impact on more excited link - motor praxis, his maximum compensation and enabling environment for language development and practical use of speech as a means of communication. It is concluded that the propose system of complex work can reduce complex terms of work correctional education.

Key words: disorders dyzartria, innovative tools, kinesthetic, tactile and proprioceptive sensation, techniques that optimize, alternative forms of correction, motor praxis.

Отримано 6.02.2015 р.

КОНЦЕПЦІЯ СТВОРЕННЯ В УКРАЇНІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ КОРЕКЦІЙНО- РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ПОСЛУГ

Globa A. The concept of creating a national system of public health in Ukraine / A. Globa // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 64–76

О. П. Глоба. Концепція створення в Україні Національної системи корекційно-реабілітаційних послуг. Відсутність в Україні системи громадського здоров'я на державному і місцевих рівнях, загальна розбалансованість, переважна орієнтованість вітчизняної системи охорони здоров'я та соціального захисту населення на хворобу та інвалідність, а не на профілактику захворюваності та здорову людину створюють реальну загрозу виникнення глибоких незворотних наслідків. Особливе занепокоєння викликає нинішній стан здоров'я і спосіб життя дітей і молоді. Існує наявна потреба у розробці та реалізації антикризових державних програм в умовах дефіциту бюджетного фінансування.

Основними факторами, які характеризують існуючу модель охорони здоров'я є неефективність та застарілість. Тривале ігнорування вказаних негативних факторів пов'язано з тим, що політичне керівництво держави не прийняло та не використовувало у своїй повсякденній діяльності парадигму Здоров'я, в основі якої лежать принципи: права людини на здоров'я, як основи економічного і соціального розвитку, політичної стабільності й найважливішого критерію життя кожної людини, сім'ї, громади держави; прямої залежності економічного благополуччя держави від здоров'я нації, на яке значний вплив має дієвість системи Громадської Охорони Здоров'я; адекватного фінансування видатків на ГОЗ, як об'єктивно необхідного чинника відтворення продуктивних сил держави.

Метою Концепції є визначення напрямів створення та модернізації управлінських, організаційно-правових, комунікаційних, фінансово-економічних, структурних та інших компонентів національної системи Корекційно-Реабілітаційних Послуг (КРП), реалізація яких сприятиме забезпеченню умов для збереження та

зміцнення здоров'я населення, відтворення та примноження людського капіталу української держави.

Побудова нової моделі національної системи надання КРП, в основу якої покладена європейська політика «Здоров'я-2020», а саме: забезпечення комплексного підходу до зміцнення здоров'я, профілактики та раннього виявлення захворювань, здійснення ефективного контролю за перебігом захворювань та запобігання їх несприятливим наслідкам, підвищення рівня благополуччя громадян, формування ефективної системи надання КРП, яка забезпечувала б загальне охоплення доступною та якісною, а відтак безпечною допомогою.

В основу нашої програми покладена ідея взаємодії між системою та зовнішнім середовищем, врахування європейських цінностей, максимальне залучення всіх сфер соціального життя до вирішення завдань щодо оздоровлення людини: скрінінг-інтегральна експрес-оцінка психофізичного стану дітей і дорослих за допомогою новітніх технологій; психолого-педагогічне консультування; соціально-психологічний тренінг; медико-психолого-педагогічний супровід; паспортизація здоров'я учнів шкіл і студентів, працівників підприємств і організацій; оздоровчо-профілактичні програми відновлення організму.

Ключові слова: громадське здоров'я, корекційно-реабілітаційні послуги, скрінінг-інтегральна оцінка, психолого-педагогічний супровід.

А. П. Глоба. Концепция создания в Украине Национальной системы коррекционно-реабилитационных услуг. Отсутствие в Украине системы общественного здоровья на государственном и местных уровнях, общая разбалансированность, преимущественная ориентировка отечественной системы охраны здоровья и социальной защиты населения на болезнь и инвалидность, а не на профилактику заболеваний и здорового человека создают реальную угрозу возникновения глубоких невозвратимых последствий. Особую тревогу вызывает нынешнее состояние здоровья и способ жизни детей и молодежи. Существует реальная необходимость в разработке и реализации антикризисных государственных программ в условиях дефицита бюджетного финансирования.

Основными факторами, которые характеризуют действующую модель охраны здоровья являются ее неэффективность и застарелость. Длительное игнорирование указанных негативных факторов связано с тем, что политическое руководство страны не приняло и не использует в своей ежедневной деятельности парадигму Здоровья, в основе которой лежат принципы: права человека на здоровье, как основы экономического и социального развития, политической стабильности и важнейшего критерия жизни каждого человека, семьи, общества,

государства; прямой зависимости экономического благополучия страны от здоровья нации, на которое значительное влияние оказывает дееспособность системы общественного здоровья; адекватного финансирования затрат на ОЗ, как объективно необходимого условия воссоздания продуктивных сил государства.

Целью Концепции являются определение направлений создания и модернизации управленческих, организационно-правовых, коммуникационных, финансово-экономических, структурных и других компонентов национальной системы Коррекционно-Реабилитационных Услуг (КРУ), реализация которых будет способствовать обеспечению условий для сохранения и укрепления здоровья населения, восстановлению и приумножению человеческого капитала украинского государства.

Построение новой модели национальной системы оказания КРУ, в основу которой положена европейская политика «Здоровье-2020», а именно: обеспечение комплексного подхода к укреплению здоровья, профилактике и раннему выявлению заболеваний, осуществлению эффективного контроля за протеканием заболеваний и предотвращения их неблагоприятных последствий, повышение уровня благополучия граждан, формирование эффективной системы оказания КРУ, которая обеспечила бы общий охват доступной, качественной и безопасной помощью.

В основу нашей программы положена идея взаимодействия между системой и внешней средой, с учетом европейских ценностей, максимальное привлечение всех сфер социальной жизни к решению задач оздоровления людей: скрининг-интегральная экспресс-оценка психофизического состояния детей и взрослых с помощью современных технологий; психолого-педагогическое консультирование и сопровождение; социально-психологический тренинг; паспортизация здоровья учащихся и работников предприятий; оздоровительно-профилактические программы восстановления организма.

Ключевые слова: общественное здоровье, коррекционно-реабилитационные услуги, скрининг-интегральная оценка, психолого-педагогическое сопровождение.

В умовах трансформації українського суспільства є нагальна потреба створити навколо кожної особи особливу оптимістичну, емоційно позитивно насичену атмосферу. Мають бути запущені в дію **корекційно-реабілітаційні механізми** щодо забезпечення відновлення різних сторін особистості. Це передбачає запровадження системи педагогічних, медичних, соціальних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію порушених психофізичних функцій, станів, особистісного і соціального статусу інвалідів, а також тих, хто отримав

психічну травму, опинився у кризових умовах життя [1].

Відсутність в Україні системи громадського здоров'я на державному і місцевих рівнях, загальна розбалансованість, переважна орієнтованість вітчизняної системи охорони здоров'я та соціального захисту населення на хворобу та інвалідність, а не на профілактику захворюваності та здорову людину створюють реальну загрозу виникнення глибоких незворотних наслідків. Особливе занепокоєння викликає нинішній стан здоров'я і спосіб життя дітей і молоді. **Існує наявна потреба у розробці та реалізації антикризових державних програм в умовах дефіциту бюджетного фінансування.**

Україна переживає глибоку демографічну кризу, внаслідок якої чисельність населення держави скоротилася за 20 років майже на 7 млн. осіб (з 52 млн. до 45,3 млн.). Сучасний стан здоров'я населення України характеризується високими показниками захворюваності та смертності, особливо серед осіб працездатного віку, низьким рівнем середньої тривалості життя, що зростає дуже повільно: 1990 р.: чоловіки — 65,7, жінки — 75,0; 2012 р.: чоловіки — 66,1 рік, жінки — 76,0 років, Європа: чоловіки — 72,5 роки, жінки — 80 років; відсутністю можливості у переважної більшості українців отримувати медичну допомогу на рівні стандартів цивілізованих країн світу.

Економічна ситуація, що склалася на сучасному етапі розвитку України, кризові явища у сфері економіки і фінансів, зростання безробіття, зниження сукупного доходу сім'ї, зменшення доступності медичних послуг, погіршення екологічних умов зумовлюють необхідність посилення соціального захисту інвалідів, визначення пріоритетних напрямів цієї роботи. Ці обставини призвели до спаду демографічних показників, підвищення захворюваності дітей, зростання інвалідності. Люди з інвалідністю та члени їхніх родин є обмеженими не тільки фізично (важко дістатися до потрібних установ), але й інформаційно (відсутність широкого доступу до необхідної інформації), вони недостатньо обізнані щодо своїх прав.

Особи, що мають фізичні, психічні чи розумові проблеми, певною мірою ізольовані від суспільства й позбавлені можливості вести повноцінний спосіб життя у відкритому середовищі, яке аж ніяк не відповідає їхнім особливим потребам, зокрема у створенні безбар'єрної інфраструктури, забезпеченні безперешкодного доступу до інформації, професійного навчання, комунікації [3].

Основним принципом державної політики щодо інвалідів залишається *принцип доступності*, який був проголошений в резолюції Генеральної Асамблеї ООН у 1997р., як пріоритетне завдання сприяння забезпеченню рівних можливостей для інвалідів. Приділення цьому чиннику першочергової уваги є віддзеркаленням перенесення акценту з медичних аспектів інвалідності, з догляду за інвалідами, їх захисту і надання їм допомоги в адаптації до «нормальних» соціальних структур

на застосування соціально-економічних моделей. Сприяння забезпеченню рівних можливостей здійснюється шляхом зміни середовища, розширення прав і можливостей інвалідів, їх участі в житті суспільства.

Створення рівних можливостей - процес, за допомогою якого такі загальні системи суспільства, як житловий фонд і транспорт, соціальний захист і охорона здоров'я, освіта та працевлаштування, фізична культура і спорт, культура, включаючи відпочинок, стають доступними для всіх. Державна політика щодо вирівнювання можливостей інвалідів повинна базуватися на принципі розбудови «суспільства для всіх». У такому суспільстві кожна людина зі своїми правами й обов'язками повинна відігравати важливу й активну роль. Основним принципом державної політики щодо забезпечення рівних можливостей для інвалідів залишаються принципи недискримінації, інтеграції та доступності [2].

Такий стан зумовлює необхідність розробки і прийняття державних та регіональних програм, спрямованих на поліпшення демографічної та соціально-економічної ситуації, забезпечення правового та соціального захисту сім'ї, розробку науково обґрунтованих заходів профілактики різноманітних порушень психофізичного стану, фізичної, психічної та соціальної реабілітації й адаптації тієї частки населення, що має особливі потреби [2].

Останнім часом підвищується самостійність регіонів у вирішенні завдань відтворення й розвитку власного потенціалу та історико-культурних традицій. Психологічно особи з обмеженими можливостями здоров'я легше адаптуються саме в умовах «малої батьківщини», з якою в абсолютній більшості з них пов'язані очікування професійного становлення й плани особистого життя.

Саме на регіональному рівні повинна визначатися специфіка змісту освіти й виховання в регіоні, спрямованість професійної підготовки, здійснюватись розробка, упровадження та корекція регіональних соціально-педагогічних програм і концепцій, у тому числі щодо категорії дітей і молоді, які мають порушення психофізичного розвитку. Наявний в області соціально-економічний та педагогічний потенціали дають можливість це зробити [1].

Нині в Україні спостерігається тенденція зростання чисельності захворювань внаслідок зниження рівня медичного обслуговування, ведення бойових дій на сході, катастрофи на Чорнобильській АЕС, поширення СНІДу, алкоголізму та наркоманії. За даними Військово-медичного департаменту МЗС України, головного державного санітарного лікаря МЗС України, за період АТО 1523 військовослужбовців евакуйовані у військово-лікувальні заклади, з них 51 знаходиться у важкому стані; 40% - у стані середньої важкості та 50% - в легкому, 26,7% мають поранення голови, 57,3% - кінцівок, 6,6% - грудної клітини, 2,4% - шиї, 0,8% - тазу і 0,6% - хребта.

Потрібно зрозуміти, що сьогоднішні герої, які завтра будуть страждати на ПТСР (посттравматичні стресові розлади) – це не тільки загроза появлення банд на вулицях країни. Це ще тисячі наших коханих і рідних, друзів і сусідів, які можуть втратити зв'язок з реальністю, будуть страждати, не находячи виходу з нічних кошмарів, що не управляються їх волею та розумом.

Основними факторами, які характеризують існуючу модель охорони здоров'я є **неефективність та застарілість**: системи управління, яка забюрократизована та не забезпечує своєчасного реагування на потреби людини і суспільства, що динамічно змінюються, врахування ризиків та використання потенційних можливостей; організаційно-правової бази, яка не відбиває сучасних світових тенденцій щодо функціонування та розвитку систем ОЗ; системи фінансування, яка зорієнтована на утримання неефективної структури, а не на результати діяльності; структури диспропорційного розвитку здоров'язабезпечуючих заходів, виразною слабкістю та нерозвиненістю складових, що спрямовані на профілактику захворювань та зміцнення здоров'я; системи кадрового забезпечення, яка не задовольняє потреби населення щодо адекватного відновлення та підвищення рівня здоров'я; інформаційного забезпечення, яке унеможлиблює комплексний моніторинг і оцінку ресурсів з метою ефективного оперативного управління та стратегічного планування; механізмів міжсекторальної координації і взаємодії в інтересах здоров'я населення, що зумовлено інституційною та функціональною нерозвиненістю громадянської системи ОЗ; системи науково-методичного забезпечення діяльності і розвитку, віддаленістю її від нагальних і стратегічних потреб, що здійснюється переважно не професійно та рефлексивно й не має випереджаючого характеру.

Тривале ігнорування вказаних негативних факторів пов'язано з тим, що політичне керівництво держави, законодавча та виконавча гілки влади не прийняли і, відповідно, не використовували у своїй повсякденній діяльності **парадигму Здоров'я**, в основі якої лежать принципи: права людини на здоров'я, як основи економічного і соціального розвитку, політичної стабільності й найважливішого критерію життя кожної людини, сім'ї, громади держави; прямої залежності економічного благополуччя держави від здоров'я нації, на яке значний вплив має дієвість системи Громадської Охорони Здоров'я; адекватного фінансування видатків на ГОЗ, як об'єктивно необхідного чинника відтворення продуктивних сил держави.

Метою Концепції є визначення напрямів створення та модернізації управлінських, організаційно-правових, комунікаційних, фінансово-економічних, структурних та інших компонентів національної системи Корекційно-Реабілітаційних Послуг, реалізація яких сприятиме забезпеченню умов для збереження та зміцнення

здоров'я населення, відтворення та примноження людського капіталу української держави.

Реалізація Концепції сприятиме також:

удосконаленню механізмів кадрового забезпечення, управління та фінансування системи корекційно-реабілітаційних послуг;

створенню єдиного національного корекційно-реабілітаційного простору;

поліпшенню фізичної доступності щодо корекційно-реабілітаційних послуг шляхом розвитку мережі консультаційних пунктів у містах та у сільській місцевості;

впровадженню сучасних технологій, залученню інвестицій на технічне оснащення закладів системи КРП;

забезпеченню ефективної профілактики захворювань; формуванню системи електронного тестування психофізичного стану дітей і дорослих;

удосконаленню системи управління якістю корекційно-реабілітаційних послуг.

Можливими варіантами розв'язання проблеми є: перший варіант - реалізація пілотного відпрацювання нової моделі надання Корекційно-Реабілітаційних Послуг населенню; *другий варіант* - модернізація системи громадської охорони здоров'я, що призведе до відповідності між потребами населення у різних видах допомоги та обсягами її надання.

Третій варіант — побудова нової моделі національної системи надання КРП, в основу якої покладена європейська політика «Здоров'я-2020», а саме: забезпечення комплексного підходу до зміцнення здоров'я, профілактики та раннього виявлення захворювань, здійснення ефективного контролю за перебігом захворювань та запобігання їх несприятливим наслідкам, підвищення рівня благополуччя громадян, формування ефективної системи надання КРП, яка забезпечувала б загальне охоплення доступною та якісною, а відтак безпечною допомогою.

Побудова Національної Системи Корекційно-Реабілітаційних Послуг ґрунтується на входженні України до світового співтовариства і європейських структур, передового досвіду і рекомендацій експертів ЄС, що передбачає перехід від радянської моделі охорони здоров'я Семашко, до формування нової системи громадського здоров'я, орієнтованої на задоволення об'єктивних потреб населення у якісній допомозі, а саме: державно-суспільної моделі управління; багатоканальності фінансування; встановлення гарантованого рівня КРП допомоги; формування мережі закладів з надання КРП з урахуванням потреб населення; інтегральне надання КРП; запровадження договірних відносин між замовниками та постачальниками послуг; застосування нових фінансових механізмів оплати КРП послуг з урахуванням обсягів та

якості роботи; усунення дискримінації між державними та недержавними закладами щодо надання КРП; систему безперервного поліпшення якості допомоги.

Формування зазначеної моделі потребує здійснення наступних кроків: **удосконалення законодавства**, запровадження аналізу наслідків прийняття законодавчих актів стосовно системи надання КРП населенню та проведення моніторингу й оцінки їх реалізації; проведення періодичного аналізу отриманих проміжних результатів реалізації Концепції та забезпечення її коригування.

Зміну системи управління шляхом: функціональної реструктуризації існуючої системи управління зі зміцненням організаційного потенціалу; створення системи професійного самоврядування, саморегульованих організацій надавачів КР допомоги з поступовою передачею регуляторних та управлінських функцій до структур громадянського суспільства; розбудови системи громадського нагляду за діяльністю закладів надання КРП; компетентнісного підходу до добору й розвитку керівних кадрів; модернізації системи моніторингу діяльності і розвитку сфери КРП на основі євроадаптації системи індикаторів із застосуванням сучасних інформаційних технологій;

Розбудова системи ГЗ шляхом: формування системи відповідальності за стан здоров'я всіх заінтересованих сторін: держави, підприємців, громадян; створення Національного Центру контролю за громадським здоров'ям; формування регіональної інфраструктури Системи Надання Корекційно-Реабілітаційних Послуг, яку складатимуть центри контролю здоров'я, що працюватимуть у тісній взаємодії з МОЗ та іншими державними структурами; створення умов для безпечного проживання та праці дітей і дорослих, ведення здорового способу життя; надання податкових пільг закладам щодо надання КРП, науковим установам всіх форм власності у частині діяльності, щодо забезпечення громадського здоров'я.

Удосконалення системи кадрового забезпечення шляхом: запровадження резидентурної форми післядипломної освіти на принципах рейтинговості в отриманні спеціалізації; створення університетських консультаційних центрів на базі ВНЗ; особистого ліцензування професійної діяльності реабілітологів; розроблення ефективної системи мотивації та економічного стимулювання персоналу до інтенсивної та якісної роботи, в тому числі його колективної відповідальності; розвиток волонтерства в системі ГЗ і КРП; збільшення фізичної доступності до КРП через розвиток мережі консультаційних пунктів; оснащення закладів НСКРП відповідно їх профілю і спеціалізації; формування єдиного реєстру клієнтів відповідно до національних та державних цільових програм; забезпечення захисту персональних даних клієнтів.

Людина – творіння природи і тому вона повинна знаходитися в гармонії з оточуючим середовищем, яке перебуває в постійному русі. Всесвіт насичений енергією і людина є часткою її енергетичної структури. *Вільний рух енергії означає здоров'я, цілісність, радість життя. Її блокування викликає захворювання та неспроможність життя.*

В основу нашої програми покладена ідея взаємодії між системою та зовнішнім середовищем, врахування європейських цінностей, максимальне залучення всіх сфер соціального життя до вирішення завдань щодо оздоровлення людини: скрінінг-інтегральна експрес-оцінка психофізичного стану дітей і дорослих за допомогою новітніх технологій; психолого-педагогічне консультування; соціально-психологічний тренінг; медико-психолого-педагогічний супровід; паспортизація здоров'я учнів шкіл і студентів, працівників підприємств і організацій; оздоровчо-профілактичні програми відновлення організму:

оздоровча програма для осіб з вадами опорно-рухового апарату;

оздоровча програма для осіб з неврологічними розладами;

оздоровча програма для осіб з психоемоційними розладами;

оздоровча програма для осіб, що бажають схуднути;

оздоровча програма для контролю за тренувальним процесом, розробки індивідуальної програми щодо режиму фізичних навантажень, харчування, підбору вітамінів, мікроелементів, ритму життя.

Національний центр контролю за захворюваннями та громадського здоров'я можна створити шляхом об'єднання закладів, які виконують ключові функції у сфері громадського здоров'я, а також регіональних підрозділів громадського здоров'я і лабораторій, що працюють в цій галузі. Потужна національна інфраструктура громадського здоров'я може зіграти ключову роль у досягненні короткострокових задач; формування регіональної інфраструктури Системи Надання Корекційно-Реабілітаційних Послуг, яку складатимуть регіональні центри контролю здоров'я, що працюватимуть у тісній взаємодії з МОЗ та іншими державними структурами.

Вкрай важливо, на наш погляд, підтримати розвиток медичного страхування у довгостроковій перспективі, у тому числі приватного. Для розвитку медичного страхування перехід від використання роботодавцями оподаткованого прибутку до системи внесків з видаткової частини бюджету є суттєвим і важливим кроком. З часом, прибутки, отримані від приватних страхових компаній, повинні поліпшити фінансове становище СОЗ та зменшити навантаження на бюджетні державні видатки.

Для запровадження медичного страхування необхідно створити пакети послуг, які можуть фінансуватися за рахунок державних коштів. Уряд і страхова галузь повинні домовитися про мінімальні умови, які потрібно виконати, щоб отримати послуги.

Імплементация Концепції дозволить до 2020 року: зменшити рівень відвортної смертності населення працездатного віку; зменшити рівень малюкової смертності; зменшити рівень материнської смертності; покращити якість та доступність корекційно-реабілітаційних послуг; здійснити зміну спрямованості від подолання наслідків порушень психофізичного стану до їх запобігання; досягнути зростання рівня задоволення населення корекційно-реабілітаційними послугами; забезпечити розвиток безперервної освіти як чинника професійного зростання та підвищення рівня добробуту; підвищити рівень соціального престижу та поваги до професії реабілітолога; стимулювати вдосконалення нормативного регулювання вимог професійної етики реабілітологів, підстав та процедури притягнення до відповідальності за її порушення; досягнути балансу між потребами населення у корекційно-реабілітаційних послугах, пріоритетами суспільства і обсягами фінансових ресурсів і фактичних можливостей щодо надання КРП; значно підвищити якість послуг, збільшити обсяг послуг з профілактики захворювань та ефективної діяльності громадської охорони здоров'я.

Реалізація концепції спрямована також на вирішенні життєво важливих питань для людей з інвалідністю: формування позитивної думки та ставлення до людей з інвалідністю у громаді; сприяння активізації роботи існуючих державних та громадських служб соціального спрямування, відкритості та прозорості їх діяльності; інваліди усіх категорій і груп не залежно від пенсійного забезпечення повинні мати можливість працевлаштування та реалізації особистості в суспільстві; створення та всебічна підтримка громадських організацій інвалідів та волонтерських служб; створення безбар'єрного доступу інвалідів до місць соціального призначення; поступова зміна напрямку спеціальної освіти від інституалізації до навчання за місцем проживання через класи залучення та повну інклюзію в навчальні заклади всіх рівнів; стимулювання ЗМІ випускати свою продукцію з урахуванням потреб людей з вадами зору та слуху; органам державної та місцевої влади слід активніше залучати осіб з інвалідністю до вирішення їхніх проблем на всіх рівнях громадської діяльності.

Державні та громадські програми тільки тоді можуть стати ефективними, коли будуть орієнтовані на можливості кожного конкретного індивіда. Всі програми надання корекційно-реабілітаційної допомоги мають свою специфіку. Ця специфіка визначається конкретними особливостями економічної ситуації й культурними, релігійними, етнонаціональними традиціями. Загальні орієнтири реалізації державної моделі: розгляд проблеми як соціально-педагогічної; комплексний підхід до використання можливостей регіонів; персональна допомога клієнтам з урахуванням умов їх ре-

білітації та соціальної адаптації. Програма комплексної реабілітації та соціалізації дає змогу отримати позитивні результати в короткі терміни. Ця програма є важливою для зміцнення довіри осіб пільгових категорій до держави [3].

Основні принципи нашої програми: повага до людини незалежно від стану її здоров'я, надання права й залучення кожної молодої людини до соціально-економічного життя; правовий та соціальний захист осіб з вадами розвитку з метою створення необхідних стартових можливостей для їхнього повноцінного соціального становлення та розвитку; сприяння активності осіб з порушеннями опорно-рухового апарату в усіх сферах життєдіяльності суспільства; поєднання державної та суспільно-громадської ініціатив у здійсненні соціальної допомоги; цільова особистісно орієнтована спрямованість корекційної допомоги; стимулювання спонсорської та благодійницької діяльності підприємств, організацій, бізнесменів, фізичних осіб тощо.

Надзвичайно важливою умовою реалізації концепції є впровадження у суспільну свідомість ідеї рівних прав і можливостей. Навіть за умови повного прийняття вищими органами влади законодавчої бази щодо реалізації прав і можливостей людей, ця програма не буде здійснена, доки суспільство не усвідомить актуальність ідеї і гостру потребу населення у цьому.

Йдеться про створення оптимальних умов для незалежного творчого життя українців, що, врешті решт, має бути об'єктивною основою для виявлення особистісної своєрідності, індивідуальної неповторності та унікальності кожного з них.

Значну роль мають відігравати недержавні та громадські організації. Їх діяльність є важливим фактором допомоги у розвитку культури, освіти, охорони здоров'я, вирішенні проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями, їх соціалізації, залученні до активного способу життя, що суттєво полегшує їх адаптацію в суспільстві. Окрім можливостей вияву громадської активності, ці неприбуткові об'єднання забезпечують робочі місця для певного контингенту людей, надають соціально важливі послуги інвалідам, таким чином сприяючи створенню умов для забезпечення життєдіяльності осіб з обмеженими можливостями.

Виділені нами умови є взаємопов'язаними і взаємодоповнюючими складовими ефективного процесу надання корекційно-реабілітаційних послуг. Практична реалізація розроблених умов можлива при комплексному врахуванні сутнісних характеристик кожної з них і може бути успішною, якщо діяльність міждисциплінарних суб'єктів корекційно-реабілітаційного середовища спиратиметься на дані умови в організаційному та методичному контексті.

Список використаних джерел:

1. Глоба О.П. Регіональне реабілітаційне середовище як фактор соціалізації дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями: [монографія] / Олександр Петрович Глоба. – Краматорськ: ДДМА, 2011. - 348с. - Бібліогр.: с. 379-396. – ISBN 978-966-2484-02-1. 2. Синьов В. М. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні/Віктор Синьов, Андрій Шевцов // Дефектологія. - 2004. - №2. - с. 6. 3. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології: [монографія] / Андрій Гаррійович Шевцов. - К.: «МП Леся», 2009. – 483 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. Globa O.P. Regional'ne reabilitatsijne seredovysche yak factor sotsializatsiji ditej i molodi z obmezhenymy psykhofizychnymy mozhlyvostyamy: [monografiya] / Olexandr Petrovich Globa. – Kramators'k: DDMA, 2011. – 348s. – Bibliogr.: s. 379-396. - ISBN 978-966-2484-02-1. 2. Synev V.M. Nova strategiya rozvytku korektsijnoji pedagogiky v Ukraini /Viktor Sinev, Andriy Shevtsov // Defectologiya. - 2004.-№2.-s.6. 3. Shevtsov A.G. Osvitni osnovy reabilitalogiji: [monografiya] / Andriy Garijovych Shevtsov. - K.:»Mp Lesya», 2009.-483 s.

Aleksandr Globa. The concept of creating a national system of public health in Ukraine. The absence of The System for Public Health in Ukraine at the state and community levels, general imbalance, common focus of the National Health System and Social Protection on sickness and disability instead of prevention of sickness and healthy persons, obvious medical and demographic crisis create a real threat to social, economical and spiritual development of Ukraine.

The main characterising factors of the present Health Care System in Ukraine are insufficiency and archaism of the management system, legal framework and financial system; the underdevelopment of elements that are focused on health promotion: the informational and employment systems; the mechanisms of inner sectors coordination for the public health; the system of scientific and methodical provision for the development.

The long term disregard of the negative factors, outlined above, could be associated with the fact that the political leaders, the legislative and executive powers did not accept and did not use in every day practice The Health Paradigm that is based on principles of: Human rights regarding health, as a foundation of economic and social development, political stability and the most important criteria of every person, family or nation of the country; The direct dependence of an economical success of the country from national health, that is greatly influenced by function of Public Health System; An adequate financing of Public Health, as an objective necessity and the means for rebuilding the country's strength.

The construction of the National Public Health Care System is based on Ukraine being a member of European structures, experience and recommendations of EU experts that predict the transfer from the Soviet

model of Health Promotion (Semashko) into new system oriented on satisfaction of actual needs of the population in quality correctional and rehabilitation help.

The aim of our Concept is to outline the directions for creation and modernisation of the legislative, organisational, communicational, financial, economical, structural, etc., components of the National System of Public Health Care. The realisation of those components can provide conditions for maintenance and improvement of public health, construction and multiplication of human capital of Ukraine.

In our opinion, it is extremely important to support the development of health insurance in the long term, including its private kind. For the development of health insurance, the transition from the use by employers of taxable profit to the system of contributions from the expenditure side of the budget is an essential and important step. Over time, the income received from private insurance companies will improve the financial situation and reduce the burden on state budget expenditures. For the introduction of health insurance, it is necessary to create packages that can be financed with state funds. The government and the insurance industry should agree on the minimum conditions that must be met in order to receive services.

The basis of the program of activity of the NGO "Life without medications" is the idea of interaction between the system and the external environment; the consideration of European values. And also it considers the maximum involvement of all spheres of social life to solving problems in health support: screening-integrated express-assessment of mental and psycho-physical conditions of children and adults using the newest technologies; psycho-pedagogical counselling; social-psychological training; medico-psycho-pedagogical support; certification of health for school pupils and students, employees of enterprises, and organizations; preventive health care programs.

Scientists and volunteers of our organization have been testing for ten years and implementing into practice of professional therapists, occupational therapists the absolutely unique, newest electronic and mobile technologies. Their principle is based on the dynamic spectral analysis of the wave of the "portrait" of an object; its comparison with markers (reference dynamic wave images) of tested objects (wave "portraits" of germs, viruses, inflammatory, degenerative processes, violations of the systems and organs); wave compensation and correction of various aspects of psychophysical state of the person. The program and method of its application have been tested in several medical, sports and rehabilitation institutions of Ukraine, and have the appropriate permits, approved in Russia, China, and USA.

Key words: public health, psychophysical rehabilitation, social adaptation, inclusion, integration, screening-integrated express-assessment of mental and psycho-physical conditions of children and adults, medico-psychology-pedagogical support.

Отримано 13.02.2015 р.

УДК 376.016:81-028.31

О. М. Гриненко, Т. Л. Лактюшина, О. О. Суріна
alena_grynenko@mail.ru

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ НАВИЧОК СВІДОМОГО МОВНОГО АНАЛІЗУ

Grynenko O. M., Laktyushina T. L., Surina O. O. Peculiarities of formation of the habits of conscious language analysis of the junior school pupils with heavy speech disturbances / O. M. Grynenko, T. L. Laktyushina, O. O. Surina // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 77–86

О. М. Гриненко, Т. Л. Лактюшина, О. О. Суріна. Особливості формування в учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення навичок свідомого мовного аналізу. Стаття присвячена проблемі формування в учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення навичок свідомого мовного аналізу в процесі вивчення будови слова. Початковий курс української мови в спеціальній загальноосвітній школі для дітей із тяжкими порушеннями мовлення є одним з основних навчальних предметів. Провідна мета уроків української мови – забезпечення вільного володіння українською мовою як засобом спілкування та пізнання, а також успішна самореалізація особистості. Переважна більшість учнів спеціальної загальноосвітньої школи для дітей із тяжкими порушеннями мовлення має загальний недорозвиток мовлення. Діти зазначеної категорії мають дефекти фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної будови мовлення. Неповноцінна мовленнєва діяльність впливає на формування у дітей інтелектуальної, сенсомоторної, сенсорної та емоційно-вольової сфери. Все це обмежує їхні можливості сприймання усного мовлення, прочитаного тексту, спілкування, перешкоджає процесу засвоєння знань і набуття певних умінь. На уроках української мови діти виконують різні види мовного аналізу (звуковий, лексичний, словотворчий, морфемний). Мовний аналіз сприяє розвитку в учнів логічного мислення, умінь користуватися розумовими прийомами аналізу та синтезу, усвідомленню навичок грамотного письма і правил побудови усного і писемного

мовлення. Особливість запропонованої методики полягає в тому, що вона враховує специфіку провідного мовленнєвого порушення і в цьому зв'язку – вибір основних напрямів навчання, які передбачають організацію послідовної діяльності учнів із формування розумових операцій із морфемами. У статті пропонується формувати в учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення навички свідомого мовного аналізу в три етапи. Зміст роботи на кожному етапі визначається поступовим ускладненням навчального матеріалу з урахуванням збережених аналізаторів та їх функціонування в різних комбінаторних умовах. Так, на першому етапі навчання відбувається з опорою на зоровий аналізатор (використовуються прийоми наочного моделювання). На другому етапі зміст навчання ускладнюється за рахунок поступового усунення зорової опори та спрямування слухової уваги учнів на зміст завдання (використовуються види роботи, спрямовані на розвиток розумових операцій, як порівняння, аналіз, класифікація). На третьому етапі закріплюються та вдосконалюються навички фонематичного, морфемного, словотвірного аналізу, словотворче конструювання. На всіх етапах широко використовуються ігрові прийоми, проблемні завдання та лексичні вправи.

Ключові слова: молодші школярі з тяжкими порушеннями мовлення, мовний аналіз, усне мовлення, писемне мовлення, граматики, лексика.

А. Н. Гриненко, Т. Л. Лактюшина, Е. А. Сурина. Особенности формирования у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи навыков осознанного языкового анализа. Стаття посвящена проблеме формирования у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи навыков осознанного языкового анализа в процессе изучения состава слова. Начальный курс украинского языка в специальной общеобразовательной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи является одним из основных учебных предметов. Главная цель уроков украинского языка – обеспечение свободного владения украинским языком как способом общения и познания, а также самореализация личности. Большинство детей специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи имеют общее недоразвитие речи. Дети данной категории имеют дефекты фонетико-фонематической, лексической и грамматической стороны речи. Неполноценная речевая деятельность влияет на формирование у детей интеллектуальной, сенсомоторной, сенсорной и эмоционально-волевой сферы. Все это создает трудности восприятия ними устной речи, прочитанного текста, общения, мешает процессу усвоения знаний. На уроках украинского языка дети выполняют разные виды языкового

анализа (звуковой, лексический, словообразовательный, морфемный). Языковой анализ способствует развитию у школьников логического мышления, умения пользоваться умственными приёмами анализа и синтеза, осознанию навыков грамотного письма и правил построения устной и письменной речи. Особенность предложенной методики заключается в том, что она учитывает специфику основного речевого нарушения и в связи с этим – выбор основных направлений обучения, которые предусматривают организацию последовательной деятельности учеников по формированию умственных операций. В статье предлагается формировать навыки осознанного языкового анализа в три этапа. Содержание работы на каждом этапе определяется постепенным усложнением материала с учетом сохранных анализаторов и их функционирования в различных комбинаторных условиях. На первом этапе обучение проходит с опорой на зрительный анализатор (используются приемы наглядного моделирования). На втором этапе содержание обучения усложняется за счет постепенного устранения зрительной опоры и направления слухового внимания школьников на содержание задания (виды работы, которые направлены на развитие умственных операций). На третьем этапе закрепляются и совершенствуются навыки фонематического морфемного, словообразовательного анализа. На всех этапах широко используются игровые приемы, проблемные задания и лексические упражнения.

Ключевые слова: младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи, языковой анализ, устная речь, письменная речь, грамматика, лексика.

Принципова відмінність шкільного віку від усіх інших у тому, що мова й система її засобів стає предметом спеціального вивчення дитини. Тому серед предметів початкового шкільного курсу провідна роль у навчанні, вихованні і розвитку молодших школярів належить рідній мові. Початковий курс української мови в спеціальній загальноосвітній школі для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) є одним із основних навчальних предметів, провідна мета якого – забезпечення вільного володіння українською мовою як засобом спілкування та пізнання, а також успішна самореалізація особистості.

Переважає більшість учнів спеціальної загальноосвітньої школи для дітей із ТПМ має загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ). Діти зазначеної категорії мають дефекти фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної будови мовлення (Г. Каше, І. Колпаковська, Р. Лалаєва, Р. Левіна, А. Маркова, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Уфимцева, Т. Ушакова, О. Шахнарович та ін.). Неповноцінна мовленнєва діяльність впливає на формування у дітей

інтелектуальної, сенсомоторної, сенсорної та емоційно-вольової сфери (Л. Андрусишина, Ю. Гаркуша, Г. Гуровець, Л. Виготський, І. Власенко, О. Мастюкова, І. Маєвська, Є. Соботович, О. Усанова та ін.). Все це обмежує їхні можливості сприймання усного мовлення, прочитаного тексту, спілкування, перешкоджає процесу засвоєння знань і набуття певних умінь (Л. Бартенєва, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, О. Ревуцька, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, М. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

Провідну роль у психічному розвитку дітей молодшого шкільного відіграє навчання (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін). У психології та дидактиці в структурі навчальної діяльності виділяють три взаємопов'язаних компоненти: мотиваційний, змістовий, процесуальний. Молодший шкільний вік є сензитивним для становлення операційного компонента навчально-практичної діяльності дитини. Цей вид діяльності має великий вплив на подальший психологічний розвиток дітей, зокрема на формування психічних новоутворень. Труднощі оволодіння учнями початкових класів із ТПМ навчально-практичною діяльністю виявляються в особливостях її змістового, операційного й мотиваційного компонентів. Під «змістом» навчально-практичної діяльності дітей у процесі засвоєння знань про будову слова розглядаються знання у галузі фонетики, граматики, лексики та практичні вміння з їх застосування. Учні з мовленнєвими вадами зазнають труднощів у самостійному формулюванні граматичних завдань, знаходженні засобів для їх досягнення, як загальнонавчального характеру, так і зумовлених структурою мовленнєвого дефекту.

Повноцінне засвоєння молодшими школярами з ТПМ граматичних знань передбачає достатній рівень сформованості розумових операцій таких як: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація та ін. (О. О. Леонтьєв, Є. Соботович В. Тищенко, О. Шахнарович та ін.). На уроках української мови діти виконують різні види мовного аналізу (звуковий, лексичний, словотворчий, морфемний). Мовний аналіз сприяє розвитку в учнів логічного мислення, умінь користуватися розумовими прийомами аналізу та синтезу, усвідомленню навичок грамотного письма і правил побудови усного й писемного мовлення.

Враховуючи особливості мовленнєвого та психофізичного розвитку дітей із ТПМ ми пропонуємо формувати навички свідомого мовного аналізу в три етапи. Зміст роботи на кожному етапі визначається поступовим ускладненням навчального матеріалу з урахуванням збережених аналізаторів та їх функціонування в різних комбінаторних умовах. Так, на першому етапі навчання відбувається з опорою на зоровий аналізатор. На другому етапі зміст навчання ускладнюється за рахунок поступового усунення зорової опори та

спрямування слухової уваги учнів на зміст завдання. Використовуються види роботи, спрямовані на розвиток розумових операцій з мовними одиницями, а саме: порівняння, аналіз, класифікація. Застосування зазначених прийомів сприяє спрямуванню уваги школярів на семантику морфологічних елементів слова та вирішенню проблеми переходу до свідомого виконання завдань. На третьому етапі закріплюються та вдосконалюються навички різних видів мовного аналізу, уміння використовувати морфологічні одиниці у власному мовленні.

За результатами теоретичного аналізу спеціальної літератури (А. Захарова, В. Орфінська та ін.) нами з'ясовано, що морфеми формуються на основі фонем і морфологічна система є надбудовою над фонетичною, при засвоєнні морфологічної мовної системи великого значення набувають операції зі звуковою структурою слова. Значна роль тут належить таким процесам, як фонематичний слух, фонематичне сприймання та фонематичний аналіз. Стан сформованості фонематичних процесів забезпечує не тільки розрізнення звуків, але і розпізнавання морфем, слів та їх форм, адже діти набагато краще сприймають і розрізняють закінчення слів, префікси в спільнокоренових словах, загальні суфікси, слова складної звуко-складової структури.

Враховуючи вищезазначене, ми вважаємо, що роботу над формуванням у молодших школярів із ТПМ знань про морфологічні елементи слова необхідно розпочинати саме з розвитку фонематичних процесів, оскільки морфема є структурною граматичною одиницею, що інтегрована на фонемах, має фонологічну структуру, свій звуковий вияв. Комбінаторні звукові зміни, яких зазнають окремі морфеми в морфемних поєднаннях, та звукових чергуваннях, що виконують морфологічну функцію. Морфемний аналіз ґрунтується на сформованих раніше «нижніх» рівнях аналізу, зокрема фонематичного, оскільки морфемний аналіз є набагато складнішим видом аналітичної діяльності (передбачає одночасне врахування двох компонентів слова – формального й семантичного).

На першому етапі відбувається відпрацювання в учнів уміння аналізувати звуковий склад слів з опорою на зорове сприймання (фішки, картинки, схеми та ін.). З опорою на власне промовляння (другий етап), артикулювання допомагає чітко розрізняти звуки, встановлювати їх наявність та послідовність. Дії та операції, які виконують учні, відбуваються з виключенням матеріалізованих опор, з підключенням власної вимови. Оволодіння молодшими школярами операціями фонематичного аналізу (за уявленнями) відбувається на третьому етапі. Продемонструємо на прикладі декілька таких завдань.

Завдання. Учням пропонують уважно роздивитися малюнки мовчки; розглянути малюнки та озвучити їх і визначити спільний звук: *солома, стіл, просо, роса, ліс; коза, заєць, гудзик, віз.*

Завдання. Учням пропонують роздивитися малюнки мовчки, знайти ті, які починаються (закінчуються) на заданий звук, покласти під ними фішку; розглянути малюнки та озвучити їх.

Завдання. Учням пропонують уважно розглянути малюнки (*мак, стіл, цукор, кінь*) і показати (записати) цифрою кількість звуків у їх назвах.

Звуковий аналіз припускає не тільки вміння учнів виділити певний звук зі слова, уміння почути, упізнати його в інших словах, а й самостійно добирати слова з певним звуком, що є показником свідомого ставлення до фонетичної структури слів. Важливою умовою застосування цього прийому є добір для впізнавання звука і таких слів, у яких він відсутній. Це загострює слухову увагу учнів, запобігає звичайному вгадуванню.

Одним із істотних напрямів є робота над паронімами, оскільки пароніми подібні між собою за звучанням і частковим збігом морфемного складу. Виходячи із зазначеного, у процесі виконання завдань особлива увага приділялася усвідомленню спільності морфем за відмінностей у семантиці.

Завдання. Учням пропонують розглянути картинки та самостійно назвати кожну; розглянути картинки мовчки, встановити різницю. Порівнювані звуки знаходилися в різних позиціях (на початку *рак – мак*, у середині *коза – коса*, у кінці *сом – сон*). Близькі за своїм звуковим складом морфемі різнилися в паронімах як окремими голосними (*кит – кіт, фірма – ферма*), так і приголосними (*плюш – плющ, вести – везти, гілка – білка*). Оскільки досить часто значення паронімів диференціюються за допомогою різних суфіксів та префіксів, учням було запропоновано для аналізу слова: *людський – людяний, тримати – підтримувати*.

Ускладненим варіантом такого завдання є зміна стимульної основи – учні самостійно утворюють нові слова, змінюючи лише одну букву (*сік – □□□; лак – □□□; річ – □□□, роса – □□□; чути – □□□□; колос – □□□□; козуля – □□□□□*).

Подані завдання крім розвитку в учнів початкових класів із ТПМ фонематичних процесів, сприяють розвитку логічного мислення, умінь аналізувати, узагальнювати інформацію, робити відповідні висновки.

Морфемний аналіз має на меті встановлення того, із яких значущих частин (морфем) складається слово, тобто визначення його структури. Під морфемною структурою слова розуміють взаємозв'язок між морфемами, які входять до складу певного слова (словоформи), послідовність розміщення морфем у слові (словоформі).

На нашу думку, формувати в учнів початкових класів із ТПМ операції морфемного аналізу необхідно поетапно: вміння виділяти звуковий (буквений) склад морфем; абстрагувати їх значення;

співвідносити формальну залежність зі значенням. Спочатку зазначені операції відпрацьовуються на кореневій морфемі та закінченні, потім школярі навчаються виділяти афікси. Вирішення цього завдання передбачає формування в учнів наступних навчальних дій: визначати позицію морфемі в слові; знаходити загальну морфему в низці спільнокореневих і одноафіксальних слів; встановлення значення морфемі.

Продемонструємо на прикладі декілька таких завдань.

Завдання. Учням пропонують уважно прочитати слова, визначити, які слова містять певну морфему (*ви-*, *при-*, *про-*), покласти під задану морфемою фішку одного кольору: *привели – провели – притягнули – прискакали – проскочили*.

Завдання. Учням пропонують уважно прочитати слова. Визначити морфемі і пояснити їх місце (на початку, в середині чи в кінці) у словах: *вис; видний, виданий; передок, передбачення* і под.). Покласти фішку під її місцеположення: *підйомний – підводна – підземний; котик – м'ячик – столик*. Порівняти звукову будову морфем (*беру, брати, вибір, збори, збирання*) і т.п.

Завдання словотворчого аналізу заключається у встановленні словотворчої структури слова (виділення твірної основи слова й послідовності приєднання афіксів). Для того щоб виконати словотворчий аналіз необхідно: знайти первинне слово (твірну основу, від якої утворено певне слово); словотворчі афікси і визначити, яким способом воно утворене.

Словотворчий аналіз сприяє усвідомленню учнями морфемної будови слова, розвитку слововикористання. Обов'язковий етап словотворчого аналізу – дати тлумачення лексичного значення слова. Встановлюючи значення слова, учні звертають увагу до його складу, до значення морфем, які його складають, а це призводить до вичленення саме тієї морфемі, за допомогою якої відбувається утворення похідного слова від первинного.

Застосування прийому тлумачення значення слів, на нашу думку, досить ефективно, оскільки дає змогу не тільки пояснити значення незнайомого слова, а й показати різницю у значеннях спільнокореневих слів і паронімів (*дружний (згуртований) – дружний клас, дружна сім'я; дружній (приятельський, схвальний) – дружній погляд, дружня усмішка*).

Лінгвістична суть словотворчого аналізу дає можливість визначити, які вміння необхідні учням для успішного оволодіння цим видом мовного аналізу: вміння виділяти всі значущі частини слова; вміння групувати спільнокореневі слова, класифікувати словотворчі гнізда зі схожими звуковими комплексами (омонімічними коренями),

спільнокореневі слова і синоніми; добирати слова зі спільною афіксальною морфемою.

Словотворчий аналіз в початкових класах спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей із ТПМ необхідно організовувати під керівництвом педагога, оскільки навичками такого аналізу школярі з мовленнєвими вадами володіють недостатньо. Наприклад, вчитель запитує: «Від якого слова утворене пояснювальне слово? Чому цей предмет назвали саме так?» (*верховіття* – верхня частина дерева, верхні гілки (віти).

Спираючись на те, що словотворчий аналіз, як і будь-який інший вид мовного аналізу, потребує від учнів активної роботи думки, відкриває значні можливості для оволодіння школярами цілою низкою прийомів розумової діяльності (порівняння, аналіз, синтез, узагальнення), що дозволяє усвідомлено використовувати їх у певній послідовності при розв'язанні різноманітних мовленнєвих завдань, ми проаналізували спеціальні спостереження за фактами словотворення в мові. Така робота сприяє формуванню в учнів із мовленнєвими вадами уміння визначати «живі» словотворчі зв'язки між словами, які знаходяться один з одним у мотиваційних відношеннях, що дозволяє школярам глибше проникнути у зміст похідного слова та виявити лексико-словотворчі зв'язки між словами в словотворчих парах в процесі проведення словотворчого аналізу.

Систематичне і цілеспрямоване проведення лексичного аналізу в процесі вивчення молодшими школярами розділу «Будова слова» на уроках української мови створює умови для розвитку мовлення учнів, формування в них уміння точно вживати слова з урахуванням їх значення, стилістичного та емоційного забарвлення, сполучуваності тощо.

Метою лексичного аналізу слова є характеристика слова, яка розкриває його лексичне значення й особливості вживання. Продемонструємо на прикладі декілька таких завдань.

Завдання. Об'єднай слова-синоніми у синонімічні ряди за допомогою цифр 1, 2, 3: *запашний, довгий, прекрасний, чудовий, духмяний, вродливий, симпатичний, ароматний, затяжний, пахучий, вічний.*

Завдання. Підкресли пари антонімів у прислів'ях: *Умів узяти, умії і віддати. Учення – світ, а невчення – сутінки. Корінь праці гіркий, але овоч – солодкий. Удар забудеться, а слово пам'ятається.*

Завдання. Із кожного рядка викресли зайве слово: *огорожа, паркан, ворота, тин; азбука, абетка, алфавіт, задача; будинок, дім, хата, сарай; заметіль, віхола, завірюха, сніг, хурделиця.*

Таким чином, запроваджена методика формування в учнів початкових класів із ТПМ навичок свідомого мовного аналізу позитивно

позначається на рівні сформованості умінь виділяти й позначати морфологічні елементи слова, добирати спільнокореневі слова до заданого слова, диференціювати спільнокореневі слова й слова з омонімічними коренями і синонімами, утворювати слова з однаковими та різними афіксами. Ефективність використання запропонованої методики підтверджується її позитивним впливом як на процес навчання української мови учнів, так і у системі логопедичної роботи з метою корекції дисграфії та дизорфографії.

Список використаних джерел

1. **Алексеева В. И.** Особенности развития мышления учащихся 1 – 3 классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи / В. И. Алексеева // Проблемы воспитания и обучения при аномальном развитии речи / [под ред. Л. И. Белякова]. – М. : 1989. – № 5. – С. 4-8.; 2. **Гальперин П. Я.** Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / П. Я. Гальперин. – М., 1968. – 135 с.; 3. **Гейгер Р. М.** О научных основах морфемного и словообразовательного анализа в школе / Р. М. Гейгер // Актуальные проблемы русского словообразования : сб. докл. конф. – Ташкент : ТашкПИ, 1978. – С.191-195.; 4. **Илютович К. С.** О соотношении морфемного и словообразовательного анализа // Рус. яз. в школе. – 1974. – № 2. – С. 99-104.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. **Alekseeva V. I.** Osobennosti razvitiya myshleniya uchaschihsya 1-3 klassov shkol dlya detei s tyazhelymi narusheniyami rechi / V.I. Alekseeva // Problemy vospitaniya i obycheniya pri anomalnom razvitii rechi / [pod red. L. I. Belyakova]. – M. :1989. – №5. – S. 4-8.; 2. **Galperin P. Ya.** Formirovanie znaniy i umeniy na osnove teorii poetapnogo usvoeniya umstvennyh deistviy / P. Ya. Galperin. – M., 1968. – 135 s.; 3. **Geiger R. M.** O nauchnyh osnovah morfemnogo I slovoobrazovatel'nogo analiza v shkole / R.M.Geiger // Aktualnye problemy russkogo slovoobrazovaniya: sb. dokl. konf. – Tashkent : Tashk.PI, 1978. – S. 191-195.; 4. **Pyutovich K. S.** O sootnoshenii morfemnogo I slovoobrazovatel'nogo analiza // Rus. yaz. v shkole. – 1974. – №2. – S. 99-104.

O. M. Grynenko, T. L. Laktyushina, O. O. Surina. Peculiarities of formation of the habits of conscious language analysis of the junior school pupils with heavy speech disturbances. The article is devoted to the problem of forming the habits of the conscious language analysis in the process of studying the word-building by the junior school pupils suffering from the heavy speech disturbances. The elementary course of the Ukrainian language at a special general education school for children with heavy speech disturbances is one of the

main educational subjects. The main aim of the lessons of the Ukrainian language is to provide for the free mastery of the Ukrainian language as a means of communication and cognition, as well as for the successful self-realization of a personality. The overwhelming majority of pupils studying at a special general education schools for children with heavy speech disturbances suffer from the general underdevelopment of speech. Children of the above-mentioned category have some defects of the phonetic-phonematic, lexical and grammatical spheres of speech construction. Deficient speech activity, in its turn, influences the formation of different other spheres of children functioning, namely intellectual, sensor-motor, sensor and emotion-volitional. These entire factors limit their possibilities of acquiring oral speech, the text already read by them, communication; it hinders the process of assimilating knowledge and getting certain skills. During the Ukrainian language lessons children fulfill different kinds of language analysis (sound, lexical, word-building, morpheme). Language analysis contributes to the development of the logical thinking of pupils, their ability to use mental techniques of analysis and synthesis, comprehension of the habits of literate writing and the rules of oral and written speech building. The peculiar feature of the methods proposed by the authors lies in the fact that it takes into consideration the special character of the prevailing speech disturbance and thus, the choice of the leading directions in teaching such children. These leading directions foresee the organization of the successive activities of children on the formation of the mental operations with morphemes. It is proposed in the given article to form with the junior schoolchildren suffering from heavy speech disturbances the habits of the conscious speech analysis in three stages. The content of work at each stage is defined by the gradual complication of the educational material with taking into consideration the analyzers saved and their functioning under different combinatory conditions. Thus, at the first stage the teaching process takes place with the sight analyzer as a bulk (the techniques of visual modeling are used). At the second stage the content of education becomes more complicated at the expense of the gradual remove of the sight analyzer and directing of the auditory attention of pupils to the content of the task (such kinds of work as comparison, analysis, classification aimed at the development of the mental operations, are applied). At the third stage the habits of phonematic, morpheme, word-building analysis, and word-building constructioning are improved and consolidated. The game techniques, problem tasks and lexical exercises are widely used at each stage.

Key words: junior schoolchildren with heavy speech disturbances, language analysis, oral speech, written speech, grammar, lexics.

Отримано 9.02.2015 р.

ЗМІНА УПРАВЛІНСЬКОЇ ПАРАДИГМИ В СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РІВНІ

Dehtyarenko T. Changing the management paradigm in the system of correctional-rehabilitation care at the regional level / T. Dehtyarenko // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 87–98

Дегтяренко Т.М. Зміна управлінської парадигми в системі корекційно-реабілітаційної допомоги на регіональному рівні. У статті оприлюднено здобутки лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, яка працювала над темою: «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (номер державної реєстрації наукової теми в Українському інституті науково-технічної і економічної інформації: №0111 U 009399). Зазначено, що на сучасному етапі розвитку суспільства існуюча модель надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в спеціальних закладах освіти перестала задовольняти замовників цих послуг. Це обумовило актуальність теми наукового дослідження. Відповідно до сучасних викликів було розроблено: 1) методологію корекційно-реабілітаційної діяльності; 2) теоретико-методологічні та науково-методичні засади управління корекційно-реабілітаційною допомогою як системою та як процесом; 3) теоретико-методологічні та науково-методичні засади кадрової політики в системі корекційно-реабілітаційної допомоги. Основну увагу у дослідженні зосереджено на ефективності вирішення зазначених домінант на регіональному рівні. Автором визначено теоретично-методологічні та науково-методичні засади корекційно-реабілітаційної діяльності та їх вплив на організаційне забезпечення управління нею та підготовку фахівців до управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями. Зазначено, що матеріали дослідження можуть стати науково-методичною основою практичного запровадження організаційного забезпечення управління корекційно-реабілітаційною

допомогою як системою та як процесом в межах регіону на різних ієрархічних рівнях управління. Визначено перспективи подальшого впровадження результатів наукового дослідження на регіональному рівні.

Ключові слова: методологія, організація, управління, система корекційно-реабілітаційної допомоги, особи з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, підготовка кадрів, наукові дослідження.

Дегтяренко Т.Н. Изменение управленческой парадигмы в системе коррекционно-реабилитационной помощи на региональном уровне. В статье обнародованы результаты исследований лаборатории коррекционно-реабилитационных технологий Сумского государственного педагогического университета имени А.С. Макаренка, которая работала над темой: «Содержание, организация и управление коррекционно-реабилитационной деятельностью» (номер государственной регистрации научной темы в Украинском институте научно-технической и экономической информации: № 0111 U 009399). Отмечено, что на современном этапе развития общества существующая модель предоставления образовательных услуг детям с особыми образовательными потребностями в специальных учебных заведениях перестала удовлетворять заказчиков этих услуг. Это обусловило актуальность темы научного исследования. Согласно современным вызовам практики было разработано: 1) методологию коррекционно-реабилитационной деятельности; 2) теоретико-методологические и научно-методические основы управления коррекционно-реабилитационной помощью как системой и как процессом; 3) теоретико-методологические и научно-методические основы кадровой политики в системе коррекционно-реабилитационной помощи. Основное внимание в исследовании сосредоточено на эффективности решения указанных доминант на региональном уровне. Автором определено теоретико-методологические и научно-методические основы коррекционно-реабилитационной деятельности и их влияние на организационное обеспечение управления ею и подготовку специалистов к управлению процессом коррекционно-реабилитационной помощи лицам с психофизическими нарушениями. Отмечено, что материалы исследования могут стать научно-методической основой практического внедрения организационного обеспечения управления коррекционно-реабилитационной помощи как системой и как процессом в пределах региона на различных иерархических уровнях управления. Определены перспективы

дальнейшого внедрения результатов научного исследования на региональном уровне.

Ключевые слова: методология, организация, управление, система коррекционно-реабилитационной помощи, лица с психофизическими нарушениями и/или с инвалидностью, подготовка кадров, научные исследования.

Постановка проблеми. Сучасна демократична тенденція до децентралізації влади в державі впливає на модифікацію управлінських структур всіх рівнів і зумовлює становлення нової управлінської моделі та, зокрема, переосмислення організаційного забезпечення допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, відмовлення від догматизму у її здійсненні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх років до проблеми комплексної допомоги дітям з психофізичними порушеннями та (або) з інвалідністю проблема реалізації цієї допомоги в системі корекційно-реабілітаційної допомоги перебуває в центрі уваги українських науковців Т.М. Дегтяренко, А.А. Колупасової, Т. В. Скрипник, Л.М. Томіч, В.В. Тесленко, А.Г. Шевцова та ін. [1-6], які вивчали проблеми дітей з різними нозологіями.

Науковці визначали, що в умовах сучасності розширився загальнокорекційний простір: змінились підходи до організації надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами (впровадження різних організаційних форм навчання) та розширення мережі закладів, що здійснюють реабілітаційні послуги. Серед мережі закладів, що охоплюють корекційно-реабілітаційною допомогою дітей із психофізичними порушеннями, є державні та комунальні заклади системи освіти; соціальної політики та праці; сім'ї, молоді та спорту, здоров'я, а також недержавні організації. Така розгалужена мережа допомоги має забезпечити соціальний захист та створити умови для максимальної психолого-педагогічної і соціально-трудової адаптації осіб із психофізичними порушеннями та наблизити послуги до споживача. Водночас у практиці виникла низка проблем: *по-перше*, різноманітність відомчої приналежності, недостатня компетентність керівного складу, відсутність в штаті вищезазначених закладів достатньої кількості фахівців з дефектологічною освітою призводить до порушення прав дітей щодо отримання якісної кваліфікованої педагогічної допомоги, яка гарантована державою дітям з психофізичними порушеннями в останніх нормативно-правових документах. *По-друге*, відсутні рекомендації щодо вибору ефективних механізмів успішного досягнення поставлених цілей стратегічного розвитку, насамперед у сфері управління процесом

корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями.

Тому об'єктом нашого дослідження стала система корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю як системне явище, соціальний феномен та об'єкт державної політики.

Метою статті є визначення теоретично-методологічних та науково-методичних домінант корекційно-реабілітаційної діяльності та їх вплив на організаційне забезпечення управління нею та підготовку фахівців до управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. На базі Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка було організовано діяльність лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій, яка працювала над темою: «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (номер державної реєстрації наукової теми в УкрІНТЕІ: 0111 U 009399).

Пріоритетними напрямками роботи лабораторії визнано проведення наукових досліджень з модифікації корекційно-реабілітаційної діяльності:

– вивчення закономірностей соціодинаміки корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю;

– дослідження організаційних засад управління корекційно-реабілітаційною діяльністю та розробка і обґрунтування новітніх підходів до управління;

– удосконалення процесу корекційно-реабілітаційної діяльності під час супроводу осіб з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю.

Відповідно до мети та предмету наукової теми нами досліджено соціодинаміку допомоги особам з психофізичними порушеннями; узагальнено нормативно-правові документи з державної підтримки дітей з психофізичними порушеннями та з інвалідністю в Україні; здійснено теоретико-методологічне дослідження організаційно-управлінських аспектів корекційно-реабілітаційної допомоги в Україні та її кадрового аспекту, зокрема підготовки фахівців як об'єкту кадрової політики. Здійснений аналіз наукового доробку науковців різних наукових галузей, що дозволило систематизувати основні закономірності корекційно-реабілітаційної діяльності. В процесі вивчення історичних аспектів встановлена взаємообумовленість динаміки розвитку корекційно-реабілітаційної допомоги та динаміки соціально-економічного розвитку країни, зокрема періодів їх спаду та підйому, що впливає й на фінансування допомоги. Закономірно, що визначаючи

пріоритети на кожному з етапів свого становлення, держава акцентує увагу на подоланні першочергових соціальних проблем, існуючих у суспільстві. У періоди нестабільності починає бурхливо розвиватися такий напрямок як соціальна допомога. Наприклад, після жовтневої революції державою було широко розвинуто мережу притулків, будинків-інтернатів, дитячих колоній та ін.

В періоди стабільного розвитку стають пріоритетними інші напрямки соціальної допомоги – гіперболізується роль освітніх послуг. У цей період модернізується система освіти, виокремлюється мережа «спеціалізованих» навчальних закладів, контингент яких складався із «дефективних» дітей. В цих закладах в обов'язковому порядку здійснювалася реалізація освітніх послуг, у тому числі й корекційно-реабілітаційних. Система спеціальної освіти на ті часи відповідала запитам та замовленням суспільства.

Наступна глобальна кризова ситуація, яка виникла в нашій країні у 90-х рр. ХХ ст., пов'язана з кардинальною перебудовою політичного устрою країни, яка за часовим виміром співпала зі світовою економічною кризою. Це призвело до повторення ситуації «післяжовтневого» періоду, коли держава вимушена визнати пріоритетним забезпечення соціальної безпеки населення, зокрема дитячого, й повернулася до відомої, апробованої моделі допомоги безпритульним, безнаглядним: з відновленням мережі притулків, створенням мережі центрів соціальної реабілітації тощо, серед контингенту яких опинилися й особи з психофізичними порушеннями. У цей час спостерігається бурхливий розвиток таких напрямів допомоги як психологічний (практичними педагогами), соціальної допомоги (соціальними педагогами), та відсування при цьому на другорядні позиції проблем дітей з психофізичними порушеннями, що мають особливі освітні потреби.

Відбулася «монополізація» послуг практичними психологами, соціальними педагогами, оскільки ці посади було введено у штатний розпис кожного загальноосвітнього навчального закладу, чого не скажеш про вчителів-дефектологів, навіть після початку реформування спеціальної освіти. В штати закладів, які здійснюють допомогу дітям з психофізичними порушеннями досі не введено посади вчителів-дефектологів. Суспільство стало заперечувати та ігнорувати допомогу вчителів-дефектологів. У західних моделях вона віднесена до моделі медичної допомоги. Це, на нашу думку, може зумовити важкі наслідки у майбутньому – оскільки саме кваліфікована допомога педагогічних працівників з відповідною (дефектологічною) підготовкою є базисом для соціалізації та інтеграції в суспільство осіб з психофізичними порушеннями.

На сучасному етапі існуюча модель надання освітніх послуг дітям з особливими потребами в спеціальних закладах освіти перестала задовольняти замовників цих послуг. Починаючи з 90-х роках ХХ ст., простежується тенденція до зміни соціальних потреб громадян стосовно надання освітніх послуг особам з психофізичними порушеннями та з інвалідністю: вони бажають отримувати корекційно-реабілітаційну допомогу за місцем свого постійного проживання. Це й послугувало поштовхом до початку реформування системи спеціальної освіти.

Отже, держава має сформувати конструкції, в яких будуть реалізовані інтереси суспільства як такого у сфері надання освітніх послуг, й обрати оптимальну модель допомоги особам з психофізичними порушеннями.

Виходячи із зазначеного, допомогу особам з психофізичними порушеннями можна кваліфікувати як соціальне явище та як об'єкт державної політики. Посилення уваги суспільства до потреб прошарку населення, представники якого є споживачами корекційно-реабілітаційної допомоги; визнання прав цих осіб як громадян держави на законодавчому рівні, що знайшло відображення у сучасній нормативно-правовій базі України, є доказом цього твердження.

В процесі нашого наукового дослідження було вивчено стратегію державної політики в соціальній сфері та її вплив на здійснення корекційно-реабілітаційної допомоги; кадрову політику, зокрема, існуючу професійно-орієнтовану стратегію, яка передбачає формування індивідуального професійного потенціалу працівників за потреб ринку праці. Нами досліджено практику реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги на сучасному етапі та визначено існуючі протиріччя. Ґрунтовно було вивчено процеси перебудови адміністративної системи (децентралізація управління), що зумовило перебудову організаційних засад реалізації такого роду допомоги, у тому числі в системі спеціальної освіти.

Було зроблено висновок, що процеси децентралізації управління освітою змінило підходи до механізмів організації навчання. Почала впроваджуватися концепція шкільного менеджменту, в основі якої є діяльність вчителя як управлінця відповідного рівня. При цьому найбільш важливим напрямом менеджменту в діяльності педагога є вдосконалення навчальних програм та процесу навчання, що безпосередньо входить до функцій учителя. І, хоча навчальні програми (стратегія і принципи) знаходяться поза компетенцією вчителя, їх успішна реалізація (тактика) залежить від визначення доцільних обсягів матеріалу для кожного уроку, послідовності вивчення, оцінки та уточнення змісту навчальної програми за допомогою тестів і особистого досвіду. Концепція шкільного менеджменту дозволяє вчителям корегувати навчальні програми відповідно до контингенту учнів, запитів учнів та їх батьків,

доцільно обирати раціональні методи навчання та виховання, експериментувати з ними. В умовах інклюзивного навчання дітей з психофізичними порушеннями до цього виду діяльності додається й функція управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги.

Якщо на рівні управління цим процесом на інституціональному рівні (у спеціальних закладах) приділялась увага в інших дослідженнях, в яких корекційно-реабілітаційна допомога розглядалася як комплексна система, то на більш вищому рівні (регіональному, місцевому, галузевому) управління як на рівні стратегії, так і на рівні тактики недостатньо розроблено, що й досі призводить до труднощів управління нею.

На початку нашого дослідження планувалося розкрити обрану тему у вузькому розумінні – як підготовку фахівців до управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги. Але визначення існуючих при реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями або з інвалідністю проблем в межах певної адміністративно-територіальної одиниці, змусило нас перевести дослідження суто на теоретико-методологічний рівень, а підготовку фахівців розглянути лише як один із найважливіших інструментів загальної системи управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги. В основу дослідження була покладена формула спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка, яка передбачає розробку нових моделей допомоги інвалідам та дітям з особливостями психофізичного розвитку. Разом з цим були застосовані знання із інших наукових галузей (теорії: управління, соціології, соціальної медицини та ін.).

В межах обраної проблеми, на підставі результатів наукового дослідження, нами було обґрунтовано та розроблено Концепцію соціодинаміки корекційно-реабілітаційної діяльності.

Відповідно до цієї концепції нами розроблено: 1) методологію корекційно-реабілітаційної діяльності; 2) теоретико-методологічні та науково-методичні засади управління корекційно-реабілітаційною допомогою як системою та як процесом; 3) теоретико-методологічні та науково-методичні засади кадрової політики в системі корекційно-реабілітаційної допомоги. Основну увагу у дослідженні ми зосередили на ефективності вирішення зазначених домінант на регіональному рівні.

Чому ми зупинили свою увагу саме на регіональному рівні? При розгляді існуючих нормативно-правових документів, відзначено, що на вищому рівні ці документи розроблені з урахуванням участі всіх галузей соціальної сфери, проте на регіональному рівні вони розмежовується за окремими галузями соціальної сфери. З чого й починаються проблеми реалізації їх у практиці, зокрема, в управлінні.

Вивчення сучасних організаційних засад корекційно-реабілітаційної допомоги та моделей допомоги, існуючих на рівні

регіону, ми побачили, що вони розробляються переважно за принципом врахування віку осіб з психофізичними порушеннями.

Проблеми обумовлені й тим, що кожна галузь соціальної сфери, яка здійснює допомогу особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, на регіональному рівні має свою інформаційну базу. Втім, з позицій процесуального підходу управління розглядають як серію взаємопов'язаних дій (функцій управління), які реалізуються у певній послідовності, й цикл управління починається безпосередньо з аналізу інформації, зокрема, про потреби суб'єкта допомоги. У разі відсутності об'єктивної інформації весь цикл управління набуває рис декларативності.

Проведений теоретичний аналіз й узагальнення результатів спеціальних наукових досліджень з проблем методології практичної діяльності дозволив визначити методологію корекційно-реабілітаційної діяльності, в якій ця діяльність розглядається нами як самостійний вид діяльності інтегрований до різних галузей соціальної сфери, що опікуються допомогою особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю. Нами визначено, що корекційно-реабілітаційна діяльність, як і всі інші види економічної діяльності, має підлягати ліцензуванню. Предметом та змістом експертизи при ліцензуванні має стати встановлення відповідності умов закладу для здійснення корекційно-реабілітаційного процесу як певного виду діяльності. В основу методології корекційно-реабілітаційної діяльності покладений процес допомоги пролонгований у часі, який охоплює всі вікові періоди розвитку осіб з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, а основний акцент зроблений на забезпеченні її комплексності та якості. Розроблена методологія ґрунтується на пріоритетності засад корекційної педагогіки як науки у вирішенні освітніх потреб осіб з психофізичними порушеннями.

При розробці моделі корекційно-реабілітаційної допомоги на регіональному рівні ми зупинилися на такій парадигмі, яка, на відміну від існуючих моделей, завдяки ефекту синергізму, підвищить ефективність корекційно-реабілітаційної діяльності. Нами визначено організаційно-методичні аспекти управління корекційно-реабілітаційною допомогою та сформульовано механізми управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги (технологічна фаза) на регіональному рівні.

В авторській моделі регіональної системи корекційно-реабілітаційної допомоги було визначено її організаційні засади та механізми реалізації й управління нею, зокрема, акцентовано увагу на зміні взаємовідносин і міри відповідальності кожної галузі соціальної сфери в межах певної адміністративно-територіальної одиниці.

В нашому дослідженні значна увага приділена питанню створення загальної інформаційної бази (охорони здоров'я, педагогічної сфери та сфери соціального захисту) в межах певної адміністративно-територіальної одиниці.

При обґрунтуванні проведення реформування системи допомоги на рівні регіону враховано попит населення на наближення до місця проживання споживачів надання корекційно-реабілітаційних послуг. Прикладом таких наближених до місцевих потреб структур стали освітні округи в системі освіти, мережа територіальних центрів в системі соціального захисту та ін. Проте, як засвідчив порівняльний аналіз відомостей про створені округи, жодна спеціальна школа не включена до освітнього округу, хоча вони й знаходяться на території новостворених освітніх округів. Не ввійшли до складу округів реабілітаційні та територіальні центри з відділеннями для дітей-інвалідів. Отже, пріоритет був наданий здоровій частині дитячого населення, особи ж з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю залишилися поза увагою.

З огляду на це запропоновано створити округи з корекційно-реабілітаційної допомоги, що дозволить об'єднати всі заклади різного відомчого підкерування в єдину систему допомоги дітям з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю в межах певної адміністративно-територіальної одиниці, що забезпечить організацію єдиного регіонального простору з корекційно-реабілітаційної допомоги та сприятиме максимальному зближенню галузей у процесі її здійснення і підвищить її якість та ефективність. Залежно від кількості охоплених закладів та чисельності населення було запропоновано об'єднати по два-три райони області з урахуванням існуючих освітніх округів. В основу покладено ідею надання нової функції спеціальним навчальним закладам, що висувалася останнім часом провідними науковцями України в галузі дефектології, – визнання їх методичними або ресурсними центрами певного округу корекційно-реабілітаційної допомоги. Запропонована модель структури управління та розподілу функцій управління між членами координаційної ради округу з корекційно-реабілітаційної допомоги.

Аналіз функцій управлінь охорони здоров'я, освіти і науки, праці та соціального захисту населення довів, що як на регіональному рівні, так і на місцевому не простежується забезпеченість взаємодії між різними органами управління при реалізації процесу корекційно-реабілітаційної допомоги. Цим зумовлена необхідність виокремлення нової функції управління, яка до цього часу була латентною на рівні управлінь різних галузей соціальної сфери – управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги. Розроблені механізми та інструменти реалізації цієї моделі знайшли відображення при розробці

стратегії розвитку корекційно-реабілітаційної допомоги на регіональному рівні.

На нашу думку, важливим засобом оптимізації регіональної системи корекційно-реабілітаційної допомоги є випереджальна модифікація напрямів підготовки (спеціальностей) та змісту підготовки кадрів за потреб ринку праці.

В нашому дослідженні здійснено пошук шляхів вирішення протиріч між потребами практики корекційно-реабілітаційної допомоги (зокрема створення умов для впровадження інтегрованого, інклюзивного, індивідуального навчання) та існуючою системою підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах.

Однією із причин ситуації, що склалася, ми вбачаємо у обмеженні автономії вищих навчальних закладів, зокрема, їх маркетингової стратегії, як у обсягах підготовки кадрів, так і у визначенні поєднань спеціальностей та спеціалізацій. Іншою причиною – невчасне реагування системи підготовки фахівців на суспільні замовлення. В нашому дослідженні запропоновано декілька варіантів вирішення цього питання, один із них – це розробка та впровадження теоретичної моделі підготовки фахівців до управління процесом допомоги дітям з психофізичними порушеннями.

Висновки. Як загальний висновок, можна наголосити, що за сучасними підходами наука має бути не схоластичною наукою (заради науки), а має бути орієнтована на практику. Наше дослідження й є саме практикоорієнтованим, адже:

– запропоновані положення та пропозиції дають можливість визначити та превентивно врахувати на практиці закономірності соціодинаміки корекційно-реабілітаційної допомоги особам з особливими потребами;

– запропоновані нові технології управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями на середньому, низькому та інституціональному рівнях дозволять внести системні зміни в її організаційне забезпечення;

– матеріали дослідження можуть стати науково-методичною основою практичного запровадження організаційного забезпечення управління корекційно-реабілітаційною допомогою як системою та як процесом в межах регіону на різних ієрархічних рівнях управління;

– розроблені рекомендації щодо взаємодії галузей соціальної сфери під час допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю в межах певної адміністративно-територіальної одиниці та кадрової політики в соціальній сфері дозволять оптимізувати процес корекційно-реабілітаційної допомоги в регіоні під час надання освітніх послуг;

– практичні рекомендації можуть бути запроваджені у вигляді невідкладних соціально-економічних заходів на національному та регіональному рівнях і покладені в основу створення стратегічних документів на регіональному рівні з метою формування оптимальних умов комплексної корекційно-реабілітаційної допомоги в межах певної адміністративно-територіальної одиниці;

– результати дослідження можуть бути використані у вищих навчальних закладах і системі післядипломної освіти (як педагогічних, так і інших галузей соціальної сфери) під час підготовки (перепідготовки) практичних працівників, які безпосередньо здійснюють реалізацію завдань корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, а також керівників органів державного управління.

Список використаних джерел

1. Дегтяренко Т.М. Комплексна система корекційно-реабілітаційної роботи в дошкільному закладі дітей з порушеннями зору : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Тетяна Миколаївна Дегтяренко . – К., 2005 . – 22 с.; **2. Колупаєва А. А.** Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.; **3. Скрипник Т. В.** Феноменологія аутизму : монографія / Т. В. Скрипник. – К. : Фенікс, 2010. – 367 с.; **4. Тесленко В. В.** Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні: монографія / В. В. Тесленко. – 2-ге вид., доп. та перероб. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 368 с.; **5. Томіч Л.М.** Комплексна система корекційно-реабілітаційної роботи в дошкільному закладі дітей з порушеннями мовлення / Л.М. Томіч // Зб. наук. праць Бердянського держ. пед. ун-ту (педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2010. – № 1. – С. 65- 72.; **6. Шевцов А. Г.** Освітні основи реабілітології : монографія / А. Г. Шевцов. – К. : МП Леся, 2009. – 484 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Dehtyarenko T. M. Kompleksna systema korektsiyno-reabilitatsiynoyi roboty v doshkil'nomu zakladi ditey z porushennyamy zoru : avtoref. dys ... kand. ped. nauk: 13.00.03 / Tetyana Mykolayivna Dehtyarenko . – K., 2005 . – 22 s. **2. Kolupayeva A. A.** Inklyuzyvna osvita: realiyi ta perspektyvy : monohrafiya / A. A. Kolupayeva. – K. : Sammit-Knyha, 2009. – 272 s. **3. Skrypnyk T. V.** Fenomenolohiya autyzmu : monohrafiya / T. V. Skrypnyk. – K. : Feniks, 2010. – 367 s. **4. Teslenko V. V.** Teoriya i praktyka sotsial'no-pedahohichnoyi pidtrymky ditey z obmezhenymy mozhlyvostyamy v promyslovomu rehioni: monohrafiya / V. V. Teslenko. – 2-he vyd., dop. ta pererob. – Luhans'k : Al'ma-mater, 2007. – 368 s.

5. Tomich L.M. Kompleksna systema korektsiyno-reabilitatsiynoyi roboty v doshkil'nomu zakladi ditey z porushennyamy movlennya / L.M. Tomich // Zb. nauk. prats' Berdyans'koho derzh. ped. un-tu (pedahohichni nauky). – Berdyans'k : BDPU, 2010. – # 1. – S. 65- 72. **6. Shevtsov A. H.** Osvitni osnovy reabilitolohiyi : monohrafiya / A. H. Shevtsov. – K. : MP Lesya, 2009. – 484 s.

Dehtyarenko T. Changing the management paradigm in the system of correctional-rehabilitation care at the regional level. The research results of laboratory of correctional-rehabilitation technologies of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko were published in the article. Laboratory worked on the theme: «Content, organization and management of correctional-rehabilitation activities» (number of state registration of scientific topics in Ukrainian Institute of Scientific-Technical and Economic Information: № 0111 U 009399). It was noted that in modern society the existing model of educational services for children with special educational needs in special educational institutions fails to satisfy the customers of these services. This led to the relevance of research topic. According to current challenges in practice, next steps were developed: 1) methodology of correctional-rehabilitation activity; 2) theoretical-methodological and scientific-methodological principles of management of correctional-rehabilitation care as a system and as a process; 3) theoretical-methodological and scientific-methodological principles of personnel policy in the correctional-rehabilitative care. The attention of the study was focused on the effectiveness of solving these dominants at the regional level. The author defined theoretical-methodological and scientific-methodological principles of correctional-rehabilitation activities and their impact on organizational management and training of specialists to manage the process of correctional-rehabilitation services of persons with mental and physical disabilities. Indicated that materials of the research can be used as scientific-methodological basis for practical implementation of organizational support management of correctional-rehabilitation care as a system and a process in the region at different hierarchical levels of management. The prospects for further implementation of the results of scientific research at the regional level were defined.

Key words: methodology, organization, administration, the system of correctional-rehabilitation help, persons with mental and physical impairments and/or with disabilities, training of staff, scientific development.

Отримано 20.02.2015 р.

**СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ
З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ У
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОМУ
БАГАТОПРОФІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНО-
РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ЦЕНТРІ**

Dmitrieva O.I. The complex rehabilitation system for children with the violation in psychophysical development in Kamianets-Podilskyi multiple-discipline educational and rehabilitation center / O.I. Dmitrieva // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 99–108

О.І.Дмітрієва. Система комплексної реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку у Кам'янець-Подільському багатoproфільному навчально-реабілітаційному центрі. У статті автор розкриває значення системи комплексної реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, висвітлює основні аспекти змісту діяльності усіх компонентів системи.

Автор засвідчує, що проблеми дітей з порушеннями психофізичного розвитку, у тому числі із наслідками дитячого церебрального паралічу, необхідно вирішувати комплексними методами. На сьогодні у Кам'янець-Подільському багатoproфільному навчально-реабілітаційному центрі розроблена система комплексної реабілітації вищезазначеної категорії дітей.

Автор наголошує на тому, що звернення батьків дитини у заклад, це – важливий крок у процесі подальшого життя дитини. Проте дуже відповідальним етапом є комплексна реабілітація дитини в умовах закладу, яка включає обстеження дитини на засіданнях психолого-медико-педагогічної комісії центру, фіксацію стану розвитку вихованця та спостереження за динамікою розвитку із внесенням коректив; робота з дитиною медиків, психолога, дефектолога, соціального педагога, логопеда, вчителя лікувальної фізкультури, педагогів закладу. Особливе значення має тісна співпраця усіх фахівців реабілітаційного блоку з батьками і близькими до вихованців людей, їх активна позиція щодо реабілітації власної дитини.

Ключові слова: діти з порушеннями психофізичного розвитку; система комплексної реабілітації, навчально-реабілітаційний центр, співпраця.

О.И. Дмитриева Система комплексной реабилитации детей с нарушениями психофизического развития в Каменец-Подольском многопрофильном учебно-реабилитационном центре. В статье автор раскрывает значение системы комплексной реабилитации детей с нарушениями психофизического развития, отображает основные аспекты содержания деятельности всех компонентов системы.

Автор отмечает, что проблемы детей с нарушениями психофизического развития, в том числе, с последствиями детского церебрального паралича, необходимо решать комплексными методами. На сегодняшний день в Каменец-Подольском многопрофильном учебно-реабилитационном центре разработана система комплексной реабилитации вышеупомянутой категории детей.

Автор акцентирует внимание на том, что обращение в заведение это важный шаг в процессе дальнейшей жизни ребенка. Но очень ответственным этапом является комплексная реабилитация ребенка в условиях Центра, которая включает обследование ребенка на заседаниях психолого-медико-педагогической комиссии центра, фиксацию состояния развития воспитанника и наблюдение за динамикой развития с последующим внесением корректив, работа с ребенком медиков, психолога, дефектолога, социального педагога, логопеда, учителя лечебной физкультуры, педагогов Центра. Особое значение имеет тесное сотрудничество всех специалистов реабилитационного блока с родителями и близкими к воспитанникам людьми, их активная позиция к реабилитации собственного ребенка.

Ключевые слова: дети с нарушениями психофизического развития, система комплексной реабилитации, учебно-реабилитационный центр, специалисты, сотрудничество.

Реалізація прав дитини, згідно Конвенції ООН, якій слідує й Україна, в першу чергу спрямована на забезпечення всіх дітей, у тому числі дітей з вираженими порушеннями у розвитку та інвалідів, повноцінним суспільним життям, на створення умов, необхідних для максимальної реалізації їхніх можливостей шляхом забезпечення їх реабілітаційними послугами, навчанням та вихованням.

У Положенні про навчально-реабілітаційний центр, затвердженому Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України 16 серпня 2012 року № 920 зазначається: «реабілітаційний процес включає медичну, фізичну, психолого-педагогічну, соціально-

побутову реабілітацію згідно з індивідуальною програмою реабілітації дитини-інваліда, яка відвідує (перебуває, навчається) Центр.

Реабілітація в Центрі носить комплексний характер і забезпечується психолого-педагогічними, соціально-побутовими, медичними (лікувально-профілактичними), фізичними заходами»[2].

У Кам'янець-Подільському багатопрофільному навчально-реабілітаційному центрі процес реабілітації організований як комплексна система медичних, соціально-психологічних та педагогічних заходів, спрямованих на усунення чи пом'якшення порушень психофізичного розвитку дітей, на залучення їх до громадського життя, на інтеграцію у соціальне середовище.

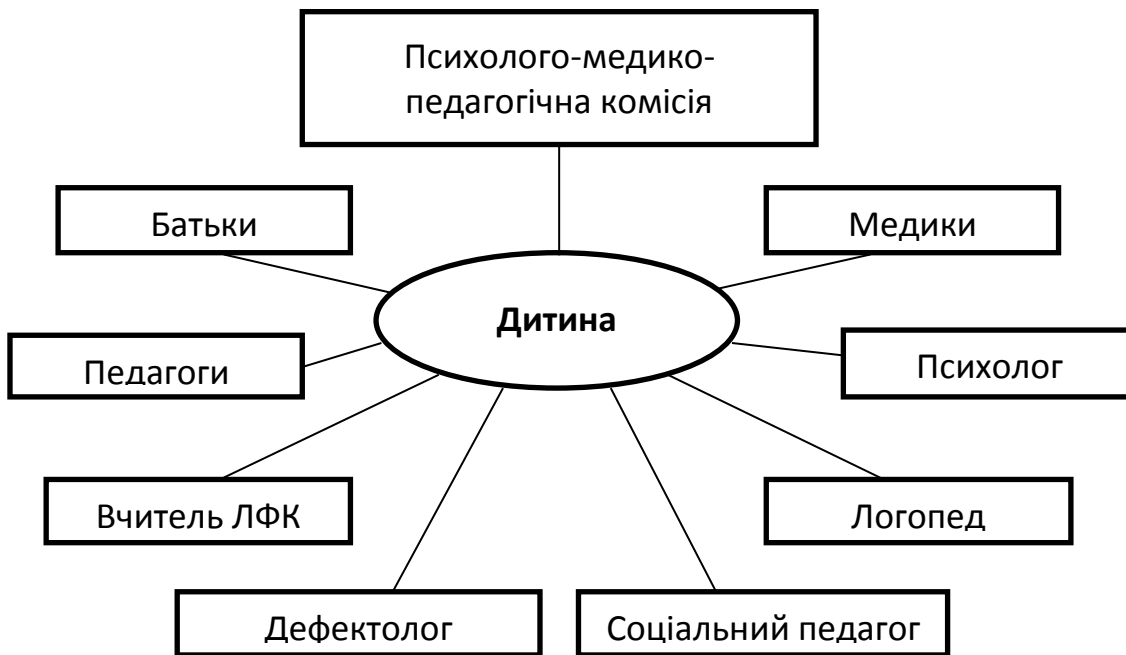


Рис. 1. Система комплексної реабілітації Кам'янець-Подільського БНРЦ

У процесі зарахування до закладу усі діти проходять обстеження фахівців психолого-медико-педагогічної комісії, яку очолює заступник директора з реабілітаційної роботи. Результати обстеження фіксуються, обговорюються усіма спеціалістами. На основі результатів цієї роботи створюється індивідуальна програма реабілітації кожної дитини. Обстеження фахівцями ПМПК Центру відбувається двічі на рік. Проте у випадку необхідності, спеціалісти збираються для вирішення конкретних завдань.

При здійсненні *медичної реабілітації* дітей з порушеннями розвитку проводиться енергійна терапія проявів ранньої церебральної недостатності, медикаментозне лікування, фізіотерапія, лікувальна фізкультура. Основними завданнями медичної реабілітації осіб з обмеженими можливостями життєдіяльності є : удосконалення

профілактики; раннє виявлення та діагностика відхилень у розвитку дітей; удосконалення абілітаційних та реабілітаційних заходів; підвищення якості медичного супроводу корекційно – освітнього процесу.

У системі медичної реабілітації БНРЦ працюють висококваліфіковані спеціалісти: лікар-педіатр, лікар-невролог, рефлексотерапевт та мануальний терапевт, масажист. Лікар – педіатр організовує та проводить обов'язкові медичні профілактичні огляди дітей, що відвідують реабілітаційний центр, огляди перед профілактичними щепленнями. Він визначає групу здоров'я, групу для занять фізкультурою; аналізує результати обов'язкових медичних профілактичних оглядів дітей та розробляє план заходів з профілактики їх захворюваності та інвалідності; здійснює медичний контроль за організацією фізичного виховання, харчування, режимом трудового навчання, проведенням санітарно-гігієнічних та протиепідемічних заходів; готує медичні документи для розгляду відповідними комісіями; веде медичну документацію у порядку, затвердженому МОЗ; надає невідкладну медичну допомогу дітям безпосередньо у центрі; здійснює аналіз захворюваності, виявленої під час обов'язкових медичних профілактичних оглядів, розробляє заходи щодо оздоровлення дітей.

Основним завданням лікаря-невролога є надання лікувально-реабілітаційної допомоги дітям з ураженнями центральної та периферичної нервової системи. З цією метою лікар-невролог забезпечує кваліфіковане обстеження хворих із використанням існуючих допоміжних методів обстеження; диференційоване комплексне лікування та ранню медичну реабілітацію хворих дітей; консультативну допомогу батькам дітей з ураженнями нервової системи з питань реабілітації; проведення просвітницької роботи серед батьків та персоналу центру з профілактики неврологічних захворювань у дітей; заповнення медичної документації відповідно до діючих положень; впровадження в практику нових методів діагностики, лікування та реабілітації.

Особливе значення у медичній реабілітації надається діяльності масажиста, який виконує процедури масажу відповідно призначення лікаря і існуючим методикам; слідкує за станом дитини під час масажу і після його закінчення; знає і методично правильно користується у своїй роботі засобами і формами лікувального масажу. Всім дітям відділення ранньої реабілітації проводиться масаж згідно графіка роботи масажиста.

Важливу роль у адаптації дитини до навчального закладу та її подальшій ефективній реабілітації відіграє час початку роботи психолога з дитиною та з її батьками. Тому процес *психологічної реабілітації* у Кам'янець–Подільському БНРЦ розпочинається з перших днів перебування дитини у закладі. Основою усієї роботи психолога є

психодіагностична діяльність. Зокрема, психолог БНРЦ планує такі психодіагностичні напрямки роботи: вивчення процесу адаптації новоприбулих дітей до умов навчально-виховного закладу; з'ясування причин дезадаптації дітей, що вступають до відділення ранньої реабілітації; з'ясування причин ізольованості дошкільників; психодіагностика пізнавальної сфери; діагностика емоційно-вольової сфери; визначення причин агресивної поведінки, імпульсивності, тривожності дошкільників; вивчення індивідуально-типологічних особливостей дітей, їхніх інтересів та нахилів, особливостей поведінки(проведення соціометричного дослідження).

Психолог проводить аналіз психогігієнічних умов навчання та відпочинку дітей, здійснює діагностування за запитом вчителів, вихователів, лікарів, батьків. На базі отриманих результатів після проведеної діагностичної роботи, формуються напрями корекційно-відновлювальної та розвивальної роботи, а саме: проведення комплексу спеціальних заходів із соціальної адаптації дошкільників; здійснення корекційно-розвивальної роботи з розвитку пізнавальних процесів дітей із затримкою психічного розвитку та розумовою відсталістю; психологічна корекція відхилень в емоційно-вольовій сфері (імпульсивності, агресивності, конфліктності, тривожності); розвиток комунікативних навичок та культури спілкування дітей; розвиток дрібної моторики дітей, хворих на ДЦП; розробка рекомендацій та надання допомоги вихователям, батькам за результатами спостережень та наслідками діагностування дітей; корекція виховної позиції батьків у неблагополучних сім'ях; розробка і надання рекомендацій з оптимізації навчально-виховних планів та режиму праці дітей; проведення психокорекційних занять з метою релаксації бо активізації нервової системи дітей з використанням сенсорної кімнати. Значна увага надається консультативній роботі: надання допомоги вихователям з питань диференційованого навчання та індивідуальної роботи з дітьми, що мають різну структуру дефекту; надання психологічних рекомендацій батькам та вихователям відповідно до результатів обстежень та спостережень; консультативна допомога за запитом.

Значна увага у БНРЦ надається роботі з батьками. Тому особливі завдання реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку покладаються на соціального педагога. Їх можна визначити як допомогу у процесах інтеграції дитини у суспільство, її розвитку, вихованні, освіті, іншими словами – допомогу у процесі соціалізації дитини. По суті справи, ця діяльність спрямована на зміну тих обставин у житті дитини, які характеризуються відсутністю чого-небудь, залежністю від чого-небудь або потребою в чому-небудь. Отже, метою діяльності соціального педагога є створення умов для психологічного комфорту та безпеки дитини, задоволення її потреб за допомогою соціальних, правових, психологічних, медичних, педагогічних механізмів

попередження і подолання негативних явищ у сім'ї, у навчальному закладі, у найближчому оточенні.

Важливими функціями, які виконує соціальний педагог відділення ранньої соціальної реабілітації є такі:

- діагностична (діагностика міжособистісних взаємин у дитячому колективі; визначення психологічного мікроклімату в сім'ї й емоційного стану дитини у колі близьких їй людей; виявлення особливостей виховання дитини у сім'ї ; дослідження сфери взаємин «дорослий-дитина». Діагностична робота спрямована на організацію соціальної паспортизації освітнього закладу; оформлення соціальних паспортів дошкільних груп та класів; дослідження сфери соціальних взаємин між педагогами; дослідження особистісної самооцінки; діагностичне дослідження загального рівня психічного розвитку і шкільної зрілості (запит батьків, педагогічних працівників адміністрації); діагностична робота з батьками учнів (проблемні ситуації) тощо);

консультаційну (консультування педагогів за запитом; вчителів та вихователів за результатами проведених діагностичних досліджень; учнів за результатами проведених діагностичних досліджень; учнів з питань особистісних проблем за запитом; індивідуальні бесіди з дітьми, що становлять «групу ризику»; надання індивідуальних консультацій батькам за результатами попередньої діагностичної роботи запитом; надання необхідної консультативної соціально-педагогічної допомоги дітям тощо.

корекційно-розвивальну (корекція взаємин у дитячому колективі через підвищення статусу ізольованих і неприйнятих дітей(за результатами діагностичної роботи; корекція негативних особистісних проявів і формування позитивних норм поведінки через проведення психологічних ігор, вправ, морально-етичних бесід; розвиток і корекція взаємин у системі «Дорослий-дитина» через роботу з дорослими, які беруть участь у вихованні дитини тощо);

- охоронно-захисну (забезпечення дотримання норм охорони та захисту прав дітей, представлення їхніх інтересів у різноманітних інстанціях);

-попереджувально-профілактичну (ознайомлення із новими досягненнями соціально-педагогічної науки.

У своїй діяльності соціальний педагог практикує такі види роботи:

1. Індивідуальні комплексні заняття з дитиною, психологічні ігри, вправи, навчальні завдання, елементи тренінгу, психогімнастика, графічні методи.

2. Групові фронтальні заняття з метою індивідуальної корекції окремих особистісних якостей і проявів конкретної дитини (корекція негативних особистісних новотворів, поведінкових реакцій, формування адекватної взаємооцінки і самооцінки, підвищення статусу дитини у колективі).

3. Групові заняття з дітьми, що вимагають корекції невпевності, негативних поведінкових реакцій, розвитку пізнавальних процесів тощо.

4. Індивідуальні заняття батьків (вихователя) з дитиною на основі корекційно - розвивальної програми, запропонованої соціальним педагогом.

У системі реабілітаційної роботи із дітьми, що страждають від наслідків церебрального паралічу важливе місце займає *корекція та розвиток мовлення*, який у відділенні ранньої реабілітації здійснює логопед.

Різним формами дитячого церебрального паралічу властиве різне ураження окремих аналізаторних систем та їх взаємодії. Це й обумовлює варіативність мовленнєвих порушень. У процесі зарахування до закладу діти діагностуються. Метою логопедичного обстеження є виявлення стану розвитку та синхронності у діяльності артикуляційного, дихального та голосового апаратів; стан звуковимови, фонематичне сприйняття, розвиток лексико-граматичної сторони мовлення.

На основі результатів обстеження дітей залежно від мовленнєвої вади відбувається комплектація корекційних груп. Логопедичні заняття проводяться за такою схемою:

Емоційна хвилинка (діти посміхаються один одному, логопеду, сонечку).

Вправи на розвиток загальної моторики (вправи для рук, ніг, тулуба, шиї, пліч).

Логопедичний масаж (сегментарний та зондовий).

Пасивна та активна артикуляційна гімнастика.

Корекція звуковимови .

Ритмічна хвилинка (мовленнєві вправи без музичного супроводу).

Вправи на розвиток слухової уваги та фонематичних процесів.

Формування лексико-граматичних категорій мовлення, розвиток зв'язного мовлення.

При проведенні логопедичних занять корекційна робота базується на таких принципах: особистісне орієнтування - орієнтування на дитину, її психоемоційні особливості; емоційна підтримка - створення на заняттях емоційно комфортної обстановки; взаємодія з батьками, вихователями й педагогом-дефектологом; ігровий контекст занять - формування позитивної мотивації навчання.

Система логопедичного впливу в БНРЦ є складовою процесу комплексної реабілітації. Специфіка логопедичної роботи полягає у поєднанні диференційованого артикуляційного масажу та артикуляційної гімнастики, логопедичної ритміки із лікувальною фізкультурою, фізіотерапією, медикаментозним лікуванням.

Особливе значення в реабілітаційному процесі БНРЦ займає *фізична реабілітація*, що здійснюється засобами лікувальної фізкультури та *корекції фізичного розвитку*. Лікувальна фізкультура та

корекція фізичного розвитку проводиться на групових та індивідуальних заняттях. Для групових занять використовується спортивна зала, для індивідуальних — кабінет фізичної реабілітації. Окремо від занять з дітьми, а за необхідності, під час них проводяться консультаційні заняття з батьками, метою яких є визначення єдиної лінії занять, навчання елементам класичного та точкового масажу, складання та виконання спеціалізованих комплексів, засоби психологічного впливу на дитину, методика навчання грою. Основними принципами, які покладені в основу діяльності вчителя ЛФК та КФР є: створення ситуації успіху(використовуючи індивідуальний підхід, шукати та проводити такий підбір вправ, які дитина обов'язково в змозі виконати самостійно); повторення вправ. з поступовим ускладненням та зростанням навантаження; проведення навчання в ігровій формі, максимальне наближення учня до майбутнього самостійного життя.; поєднання зусиль вчителя, вихователя та батьків у підготовці вихованця (необхідність постійного взаємозв'язку та виконання спільної роботи по підготовці дитини до майбутнього життя протягом всього періоду знаходження дитини в Центрі, а не лише на конкретному занятті); навчання не тільки дітей, але й їхніх батьків

У процесі ЛФК та КФП вихованці набувають специфічних навичок і побутових вмій: подолання перешкод, розвиток координації рухів, розвиток фізичної сили тощо. На заняттях використовується різноманітне обладнання: сухий басейн, трикутники, мат «турбота», драбинки, циліндри, гірки, гімнастичні лавки; матраци, килими, мішечки з сіллю, м'ячі, гімнастичні палиці, канати тощо.

Важливе значення у реабілітаційному процесі займає *вчитель-дефектолог*, який разом з іншими фахівцями центру бере участь у вирішенні завдань охорони та зміцнення соматичного та психоневрологічного здоров'я дітей; попередження психофізичних перенавантажень, створення клімату психологічного комфорту; забезпечення ефективних результатів під час корекційно – розвивальної роботи; організація і створення комфортного соціального середовища, яке забезпечує відповідний віку дитини загальний розвиток, стимуляцію пізнавальної діяльності, комунікативних функцій мови. Вчитель – дефектолог вивчає розвиток дитини, тісно співпрацюючи з іншими фахівцями, батьками та громадськістю.

Педагогічна корекція, яка проводиться вчителем – дефектологом має два аспекти: освітній та виховний та здійснюється у наступних напрямках:

суто корекційний – сприяння виправленню вже існуючих психологічних, світоглядних, мотиваційних конструкцій, які дитина має у своїй суб'єктивній сфері;

розвивальний – сприяння розвитку тих конструкцій, які необхідні дитині, але з певних причин не були розвинуті.

Основна роль у побудові корекційно – розвивальної роботи відводиться діагностичній сфері. На основі діагностики вчитель прогнозує можливу результативність педагогічного процесу, дані діагностики дають уявлення про структуру дефекту, використовуються для вибору засобів корекції, а також прогнозу розвитку дитини.

Вчитель – дефектолог будує свою роботу, враховуючи такі принципи: онтогенетичний(педагог враховує рівень когнітивного, мовленнєвого, моторного розвитку дитини); комплексний підхід до проблеми дитини(спільна розробка індивідуального плану розвитку дитини, активна участь батьків забезпечують ефективність корекційної роботи); принцип взаємодії та координації дій спеціалістів (за допомогою ведення документації на кожную дитину, яка відображає результати діагностики та корекційної роботи; через роботу психолога – медико – педагогічних комісій; у процесі проведення спільних занять із психологом, логопедом); принцип створення розвиваючого середовища(дефектолог намагається створити оптимальне розвиваюче середовище, насичене різноманітними сенсорними стимулами); варіативність завдань; принцип поступового ускладнення завдань.

Фахівці Кам'янець-Подільського багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру працюють над удосконаленням підходів до організації процесів навчання та реабілітації. *Педагогічна реабілітація* здійснюється в процесі спеціального (корекційного) навчання та виховання, педагогічної підтримки дітей з порушеннями у розвитку та спрямована на розвиток життєвої компетентності вихованців за рахунок застосування життєтворчих технологій організації навчально-виховного процесу; корекційно-розвивальну роботу з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку; допомогу дітям, які мають труднощі у навчанні; профілактичну роботу з дітьми групи ризику та корекцію їхньої поведінки; соціально-трудова адаптацію; корекцію та профілактику психосоматичних розладів; особистісно орієнтовану профорієнтацію.

Висвітлення різноманітних аспектів педагогічної реабілітації вихованців Кам'янець-Подільського БНРЦ, використання педагогами центру інноваційних технологій є перспективою подальших публікацій.

За умови комплексного підходу до процесу реабілітації можна досягти того, щоб вихованці центру вирости потрібними суспільству людьми, впевненими у власних силах та можливостях.

Список використаних джерел

1.Гері Окамото. Основи фізичної реабілітації/ Перекл. з англ. – Львів: Галицька видавнича спілка, 2002. – 294 с. **2. Наказ** Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України 16 серпня 2012 року № 920 «Про затвердження Положення про навчально-реабілітаційний центр»

К., 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua>. **3. Основи** медико-соціальної реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи. Навчально-методичний посібник/ За ред.. Мартинюка В.Ю., Зінченко С.М. – К.: Інтермед, 2005. – 416 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. Heri Okamoto. Osnovy fizychnoi reabilitatsii/ Perekl. z anhl. Lviv: Halytska vydavnycha spilka, 2002. – 294 s. **2. Nakaz** Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy 16 serpnia 2012 roku № 920 ‘Pro zatverdzhennia Polozhennia pro navchalno-reabilitatsiinyi centr’ К., 2012. [Elektronnyi resurs]. – Rezhum dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua>. **3. Osnovy** medyko-sotsialnoi reabilitatsii ditei z orhanichnym urazhenniam nervovoi systemy. Navchalno-metodychnyi posibnyk/ Za red. Martuniuka V.Yu., Zinchenko S.M. – К.: Intermed, 2005. – 416 s.

O.I. Dmitriieva. The complex rehabilitation system for children with the violation in psychophysical development in Kamianets-Podilskyi multiple-discipline educational and rehabilitation center. In this article the author explains the meaning of the complex rehabilitation system for children with the violation in psychophysical development and finds out the main aspects of operating of all the components of the system.

The author affirms that the problems of the children with the violation in psychophysical development, including the results of infantile cerebral paralysis, should be treated fully. By now in Kamianets-Podilskyi multiple-discipline educational and rehabilitation center the system of complex rehabilitation for the children with the violation in psychophysical development has been developed.

The complex rehabilitation of the child in the center includes the investigation of the child by psychological medical and pedagogical commission of the center, the fixation of the child’s health state and the observation of the progress together with all the proofreading. Doctors, psychologist, defectologist, social pedagogue, speech therapist, therapeutic physical trainer and other educational specialists of the center also work with such children.

Creation and functioning of the system of complex rehabilitation assists the effectiveness of the realization of the rehabilitation process in Kamianets-Podilskyi multiple-discipline educational and rehabilitation center.

Key words: children with the violation in psychophysical development; the complex rehabilitation system; educational and rehabilitation center, cooperation.

Отримано 12.02.2015 р.

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Zhuravliova L.S. The social adaptation of primary pupils with special needs of the psychophysical development / L.S. Zhuravliova // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 109–117

Л.С. Журавльова. Соціальна адаптація молодших школярів із особливостями психофізичного розвитку. Стаття присвячена проблемі соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку з особливостями психофізичного розвитку як однієї з найактуальніших проблем сучасної корекційної педагогіки. Автор підкреслює, що питання вдосконалення організації й змісту своєчасної комплексної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку в освітньому просторі загальноосвітніх навчальних закладів мають першочергове значення для підвищення ефективності навчально-виховного процесу, адаптації молодших школярів у середовищі здорових однолітків.

Особлива увага приділена теоретичному обґрунтуванню та практичному застосуванню корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на підвищення рівня соціальної адаптації молодших школярів з особливостями психофізичного розвитку засобами ігрової діяльності. Висвітлюється необхідність використання ігрових занять не тільки як засобу підвищення рівня соціальної адаптації дітей, але й як емоційний потенціал, який дозволяє їм набувати соціальний досвід через виконання різних соціальних ролей, розвивати уміння зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу та набувати життєву компетентність.

Автор підкреслює, що підвищення рівня соціальної адаптації молодших школярів з особливостями психофізичного розвитку ефективно здійснюється з урахуванням навчально-ігрового й емоційно-чуттєвого аспектів, які створюють доброзичливий, психологічний клімат у групі; підвищують рівень сформованості соціальних, комунікативних та культурно-дозвіллевих компетенцій.

Ключові слова: діти молодшого шкільного віку, соціальна адаптація, ігрова діяльність, ігрові заняття.

Л.С. Журавлёва. Социальная адаптация младших школьников с особенностями психофизического развития. Стаття посвящена проблеме социальной адаптации детей младшего школьного возраста с особенностями психофизического развития как одной из актуальных проблем коррекционной педагогики. Автор подчеркивает, что вопросы совершенствования организации и содержания своевременной комплексной помощи детям с особенностями психофизического развития в образовательном пространстве общеобразовательных учреждений имеют первостепенное значение для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, адаптации младших школьников в среде здоровых сверстников. Особое внимание уделено теоретическому обоснованию и практическому применению коррекционно-развивающей работы, направленной на повышение уровня социальной адаптации младших школьников с особенностями психофизического развития средствами игровой деятельности.

Освещается необходимость использования игровых занятий не только как средства повышения уровня социальной адаптации детей, но и как эмоциональный потенциал, который позволяет им приобретать социальный опыт через выполнение различных социальных ролей, развивать умение сосредотачиваться, самостоятельно думать, развивать внимание.

Автор подчеркивает, что повышение уровня социальной адаптации младших школьников с особенностями психофизического развития эффективно осуществляется с учетом учебно-игрового и эмоционально-чувственного аспектов, которые создают доброжелательный, психологический климат в группе; повышают уровень сформированности социальных, коммуникативных и культурно-досуговых компетенций.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, социальная адаптация, игровая деятельность, игровые занятия.

На сучасному етапі розвитку корекційної освіти в Україні та інших країнах світу зростає роль досліджень, спрямованих на пошук ефективних шляхів організації і проведення корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку в загальноосвітньому просторі. Однією з актуальних вбачається проблема забезпечення ефективності навчального і виховного процесу, пошук таких засобів педагогічного корекційного впливу на особистість дитини з порушенням психофізичного розвитку, які б забезпечували достатній для її успішної соціалізації та самореалізації розвиток особистості в умовах перебування в загальноосвітньому навчальному закладі, а також у сім'ї.

Як засвідчують вітчизняні та зарубіжні вчені (І. Бех, В. Бондар, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет), кількість дітей із

особливостями психофізичного розвитку й порушеною поведінкою незмінно зростає. Це стало результатом впливу цілої низки патологічних факторів, що негативно впливають на розвиток дитини. До них можна віднести погіршення соціальної і екологічної обстановки, недиференційований підхід до навчання, завищені вимоги шкільної освіти, що випереджають темпи розвитку головного мозку дитини.

Етіологія подібних розладів представлена п'ятьма основними чинниками:

- фізіологічний аспект (неповноцінність зорового сприймання, оптико-просторова недостатність, несформованість або недорозвинення усного мовлення, сенсорні утруднення, порушення міжаналізаторної взаємодії);

- психологічний аспект: (затримка розвитку вищих психічних функцій: уваги, пам'яті, сукцесивних і симультанних процесів);

- генний аспект (спадкова обтяженість, конституціональна схильність, етіопатогенетичний чинник);

- нейропсихологічний аспект (вплив функціональної асиметрії півкуль головного мозку);

- соціальний аспект (соціально-педагогічний, організаційно-педагогічний) (дія, що надається сучасними соціально-економічними концепціями розвитку на всі сфери життя).

Соціальні, політичні та економічні зміни в Україні ускладнюють умови життя кожної людини, особливо змінюють соціокультурну ситуацію, яка впливає на становлення й розвиток особистості. Дестабілізація в суспільстві, деяких сім'ях, відсутність сприятливих екологічних, економічних, гігієнічних умов для майбутніх матерів і дітей, недоліки дошкільного, шкільного, сімейного виховання ще більше ускладнюють ситуацію щодо навчання та виховання дітей з проблемами розвитку.

Ще на початку свого розвитку така дитина має первинний дефект, який за відсутністю необхідної корекційної допомоги ускладнюється, з'являються вторинні відхилення, які заважають їй соціально адаптуватися.

Адаптація молодших школярів з особливостями психофізичного розвитку до навчання у школі – одна з найактуальніших проблем сучасної педагогіки. Процес адаптації – вузловий момент становлення дитини в якості суб'єкта навчальної діяльності. По-перше, тому, що під час адаптації до шкільного навчання дитина отримує орієнтацію в системі поведінки, яка надовго визначає її подальший розвиток. По-друге, в ході цього процесу формується учнівський колектив з певним рівнем соціально-психологічної згуртованості. Взаємини у дитячому колективі виступають могутнім засобом залучення особистості дитини до нових соціальних функцій, культури, норм поведінки, характерних для школи.

Питання вдосконалення організації й змісту своєчасної комплексної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку в освітньому просторі загальноосвітніх навчальних закладів мають першочергове значення для підвищення ефективності навчально-виховного процесу, адаптації в середовищі здорових однолітків.

Різні аспекти корекційно-розвивального навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку ґрунтовно представлені в дослідженнях вітчизняних вчених (І. Бех, В. Бондар, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.).

Закономірності виховання дітей із порушеннями розвитку, особливості їх спеціальної освіти та розвитку, шляхи соціальної адаптації та реабілітації цієї категорії осіб досліджували у своїх працях науковці: В. Бондар, Л. Вавіна, Л. Виготський, В. Засенко, Т. Зикова, А. Колупаєва, С. Конопляста, Б. Корсунська, Т. Лещинська, М. Малофєєв, Н. Назарова, Т. Пелимська, О. Резнікова, О. Стребелева, Л. Тігранова, М. Шеремет, Л. Шипіцина, М. Шматко, Т. Фуряєва.

Особливості психолого-педагогічної корекції розглядали такі вчені, як Л.Занков, О. Граборов, Н. Кузьміна, М. Гнезділов, Т. Власова, І. Грошенкова, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Лубовський, Б. Пінський, Є. Соботович. Вони підкреслювали комплексний характер корекційної роботи у процесі навчання та виховання дітей із порушеннями розвитку.

Успішна адаптація до шкільного життя є предметом дослідження багатьох авторів. Проблемі готовності до шкільного навчання приділяється значна увага в методологічних, теоретичних експериментальних і прикладних дослідженнях педагогів, психологів, фізіологів (Л.Божович, Л.Виготський, Н.Уткіної, З.Калмикової, Г.Кравцової, Р.Овчарової, Н.Салміної, Д.Ельконіна та ін.).

Проблема дезадаптації дітей знаходить своє практичне втілення у низці дисертаційних досліджень останніх років (О. Белавіна, О. Плескач, Н. Савіна, О.Прищєпа та ін.). Численні дослідження з проблеми дезадаптації молодших школярів (Л. Борисова, Е. Воронцова, В.Комарова, В. Крутецький та ін.) доводять, що саме у цьому віці відбувається порушення процесу соціального розвитку, соціалізації індивіда. Дезадаптація, яка заважає успішній соціалізації дітей, їх гармонійному розвитку, перешкоджає подальшому навчанню та загальній соціально-психологічній адаптації молодших школярів.

Дослідження ігрової діяльності і впливу на людину здійснювали вчені різних галузей науки, зокрема, Н. П. Локалова, Н. Нікушкіна, К. Д. Ушинський, Є. Сапогова, А.С. Макаренко та ін.

Зверненість до даної проблеми обумовлена зміною парадигм, орієнтованих, перш за все, на особистість школяра. Ранній початок навчання, інтенсивні навчальні програми, об'єм інформації, що збільшився, підвищення вимог до освіти, бажання розвинути розумові здібності дітей, їх творчу активність в загальноосвітній практиці не

завжди поєднуються з можливостями збереження і зміцнення їх здоров'я. Це породжує ще одне протиріччя між потребою у формуванні творчої, самостійної, гуманної, внутрішньо вільної, всесторонньо розвиненої особистості, здатної цінувати себе і інших, що вимагає великих зусиль від неї самої, і необхідністю збереження фізичного і психічного здоров'я дітей.

Мета та завдання статті полягають у теоретичному обґрунтуванні та розкритті особливостей корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на підвищення рівня соціальної адаптації молодших школярів з особливостями психофізичного розвитку засобами ігрової діяльності.

Процес соціальної адаптації молодших школярів з особливостями психофізичного розвитку впливає на подальшу успішність процесу їх соціалізації.

Успішності протікання процесу соціалізації може сприяти правильно організована система взаємодії батьків та педагогів, спрямована на формування і розвиток соціальних якостей, досвіду у навчальному середовищі і за його межами. Ігрові заняття виступають одним із ефективних засобів підвищення рівня соціальної адаптації молодших школярів.

За допомогою гри діти пізнають світ, розширюють пізнавальні можливості, розвивають активність, витримку, спритність. Під час гри у дітей формуються вміння та навички, необхідні їм для виконання соціальних та професійних ролей у майбутньому. Крім того, гра озброює дитину доступними для неї засобами активного відтворення, моделювання за допомогою зовнішніх предметних дій [2, с.64].

Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання учнів. Важливість цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функція діють у тісному взаємозв'язку. Як метод навчання гра організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість. У грі дитина може бути вільною і всемогутньою, незалежною і самостійною, розвивається фізично, емоційно, інтелектуально та естетично.

Як стверджує Є. Сапогова, гра виступає одним із найефективніших методів навчання, що максимально активізує інтелектуально-практичні та творчі можливості індивіда [5, с.57].

У сучасній теорії ігрової діяльності питання про природу гри є одним з головних. Її донині висловлюються погляди на гру як діяльність, обумовлену біологічними причинами (інстинкти, потяги). Неспроможність таких поглядів спростовують самі дитячі ігри, що відрізняються за своїм змістом не тільки в залежності від історичної епохи, але й у дітей, що живуть в один час, але в різних культурних, економічних та географічних умовах. Провідне положення гри визначається не кількістю часу, що присвячується ігровій діяльності, а тим, як вона задовольняє його основні потреби. У надрах гри

зароджуються і розвиваються інші види діяльності, вона найбільшою мірою сприяє психічному розвитку.

Важливого значення надавали грі видатні педагоги К. Ушинський та А.Макаренко [6; 4]. Так, К. Ушинський відзначав, що “в грі формуються всі якості душі людської, її розум, її серце і її воля, і, якщо говорять, що ігри завбачають майбутній характер і майбутню долю дитини, то це треба розуміти по-різному: не тільки у грі виявляються нахили дитини і відносна сила її душі, але й сама гра має вплив на розвиток дитячих здібностей і нахилів, а внаслідок цього, і на її майбутню долю” [6, с.103]. А. Макаренко вважав, що гра має дуже великий вплив на розвиток дитини, “яка дитина у грі, така вона буде і у роботі, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається саме у грі...” [4, с.87].

У психологічних і педагогічних дослідженнях переконливо доведено, що під час гри відбувається різнобічний розвиток дитини. Таким чином, з одного боку, гра є самостійним видом діяльності дитини, а з іншого – необхідний додатковий вплив дорослих для того, щоб гра стала її першою “школою”, засобом виховання і навчання. Зробити гру засобом виховання та розвитку означає вплинути на її зміст, навчити дітей способам повноцінного спілкування. Однак результати досліджень психологів та педагогів переконливо свідчать, що без допомоги дорослих шлях формування суспільної поведінки може бути довгим і хворобливим, особливо для дітей з особливостями психофізичного розвитку. Впливаючи на поведінку дітей педагог повинен враховувати їх індивідуальні особливості, тенденції розвитку. Але у всіх дітей, без винятку, необхідно заохочувати бажання бути самостійними, формувати уміння, що реально забезпечать самостійність [1, с.91].

Ігрова діяльність є провідним засобом соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку з особливостями психофізичного розвитку, що впливає на такі дезадаптуючі психічні стани, як тривожність, емоційна напруженість, депресія та психічна втомлюваність. Впливаючи на мотиваційну сферу, ігрова діяльність задовольняє потреби в самовираженні, у виході з напруженої соціальної ситуації, у підтриманні соціальних зв'язків.

Ігрова форма занять для дітей молодшого шкільного віку з особливостями психофізичного розвитку створюється на уроках за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, які виступають як засіб спонукання, стимулювання учнів до навчальної діяльності. Ігрові прийоми і ситуації під час уроку підпорядковані таким основним напрямкам: дидактична мета ставиться перед учнями у формі ігрового завдання; навчальна діяльність підкоряється правилам гри; навчальний матеріал використовується як засіб, у навчальну діяльність вводиться елемент змагання, що переводить дидактичне завдання в ігрове; успішне

виконання дидактичного завдання зв'язується з ігровим результатом [1, с.194].

Ігрові заняття, як засіб соціальної адаптації молодших школярів з особливостями психофізичного розвитку, посідають важливе місце в навчально-виховному процесі, оскільки не тільки сприяють соціальній адаптації та активізації діяльності учнів, а й виконують ряд інших функцій:

правильно організована з урахуванням специфіки матеріалу гра тренує пам'ять, допомагає учням сформувати мовленнєві уміння і навички;

гра стимулює розумову діяльність учнів, розвиває увагу і пізнавальний інтерес до предмету;

гра – один з прийомів подолання пасивності учнів [1, с.203].

Ігрові заняття для дітей молодшого шкільного віку з особливостями психофізичного розвитку важливо проводити систематично й цілеспрямовано, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи й урізноманітнюючи їх у міру нагромадження в учнів знань, вироблення вмінь і навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам'яті, виховання кмітливості, самостійності, наполегливості тощо.

Аналіз літератури дозволив визначити особливості ігрових занять, що сприяють соціальній адаптації дітей молодшого шкільного віку з особливостями психофізичного розвитку:

1. Різноманітність предметного змісту ігор, що представляє широкий спектр знань про навколишній світ.

2. Емоційна привабливість, що забезпечує мотивацію до позитивної взаємодії з соціумом.

3. Практична спрямованість на творчість, що дає можливість самореалізації.

4. Досвід індивідуального проживання унікальних соціальних ролей.

5. Навички соціально адекватної поведінки.

Ігрові заняття допомагають зблизити дітей, об'єднати їх спільною та цікавою для всіх діяльністю. Регулярне проведення ігрових занять збагатить молодших школярів новими враженнями, буде сприяти формуванню соціальних компетенцій та нового соціального досвіду [3, с.19].

Отже, ми вважаємо доцільним використання ігрової діяльності не тільки як засобу підвищення рівня соціальної адаптації молодших школярів з особливостями психофізичного розвитку, але й як емоційний потенціал, який дозволяє їм набувати соціальний досвід через виконання різних соціальних ролей, розвивати уміння зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу та набувати життєву компетентність.

Потребують подальшого дослідження проблеми розробки форм і методів інтеграції ігрової діяльності, введення їх в структуру шкільних занять, дослідження емоційного стану дітей з особливостями психофізичного розвитку за допомогою проєктивних діагностичних методик.

Список використаних джерел

1. **Березин Ф. Б.** Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Феликс Борисович Березин. – Л. : Наука, 1988. – 270 с.; 2. **Вольнская Л. Б.** Социокультурная и личностная адаптация человека на различных стадиях жизненного цикла: [учеб. пособие] / Людмила Борисовна Вольнская. – Издательство: Флинта; НОУ ВПО «МПСИ» – 2012. – 165 с.; 3. **Локалова Н.П.** 120 уроков психологического развития младших школьников / Наталья Петровна Локалова. – М.: Ось-89, 2006. – 160 с.; 4. **Макаренко А.С.** Книга для батьків / Антон Семенович Макаренко. – К.: Рад. школа, 1980. – 327 с.; 5. **Сапогова Е.Е.** Психологические особенности переходного периода в развитии детей 6-7 лет: автореф. канд. дис. / Е. Е. Сапогова– 1986. – 211 с.; 6. **Ушинський К.Д.** Вибрані педагогічні твори [Текст] : в 2-х т. Т.1. Теоретичні проблеми педагогіки : пер. з рос. / Костянтин Дмитрович Ушинський; за ред. А. І. Пискунова – К. : Рад. шк., 1983. – 496 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. **Berezyn F. B.** Psykhycheskaya y psykhofyzyolohycheskaya adaptatsyya cheloveka / Felyks Borysovych Berezyn. – L. : Nauka, 1988. – 270 s.; 2. **Volynskaya L. B.** Sotsyokul'turnaya y lychnostnaya adaptatsyya cheloveka na razlychnykh stadyakh zhyznennoho tsykla: [ucheb. posobye] / Lyudmyla Borysovna Volynskaya. – Yzdatel'stvo: Flynta; NOU VPO «MPSY» – 2012. – 165 s.; 3. **Lokalova N. P.** 120 urokov psykhologhycheskoho razvytyya mladshykh shkol'nykov / Natal'ya Petrovna Lokalova. – M.: Os'-89, 2006. – 160 s.; 4. **Makarenko A. S.** Knyha dlya bat'kiv / Anton Semenovych Makarenko. – K.: Rad. shkola, 1980. – 327 s.; 5. **Sapohova E. E.** Psykhologhycheskye osobennosty perekhodnoho peryoda v razvytyy detey 6-7 let: avtoref. kand. dys. / E. E. Sapohova– 1986. – 211 s.; 6. **Ushyns'kyu K. D.** Vybrani pedahohichni tvory [Tekst] : v 2-kh t. T.1. Teoretychni problemy pedahohiky : per. z ros. / Kostyantyn Dmytrovych Ushyns'kyu; za red. A. I. Pyskunova – K. : Rad. shk., 1983. – 496 s.

L.S. Zhuravliova. The social adaptation of primary pupils with special needs of the psychophysical development. The article deals with the problem of social adaptation of children of primary school age with special needs of the psychophysical development as one of the most pressing problems of modern correctional pedagogy. The author stresses that the issue of improving the organization and content of timely comprehensive care for children with special needs of the psychophysical development in the

educational environment of secondary schools are very important for improving the educational process, for adaptation of primary school children among healthy peers.

Special attention is paid to the theoretical study and practical application of correctional and developing work aimed at improving the level of social adaptation of primary pupils with special needs of the psychophysical development by means of playing activity. Highlights the need of using gaming lessons not only as a mean of increasing the level of social adaptation of children, but also as an emotional capacity that allows them to acquire the social experience through the performing of different social roles, to develop the ability to focus, to think by themselves, to develop attention and gain the vital competence.

The author underline that increasing the level of the social adaptation of primary pupils with special needs of the psychophysical development is effectively carried out with consideration of educational and entertaining, and emotional and sensual aspects that create a friendly, psychological climate in the group; increase the level of formation of social, communicative and cultural and recreational competences.

Key words: children of primary school age, social adaptation, playing activity, gaming lessons.

Отримано 13.02.2015 р.

УДК: 376.1–056.26–056.3:1:116

Т.В. Золотарьова
zolotareva_sumu@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА ДИСИПАТИВНИХ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СТРУКТУР, ЯКІ ВИНИКАЮТЬ У СИСТЕМАХ «ОСОБИСТІТЬ» І «ДЕФЕКТ»

Zolotaryova T. V. Characteristic of dissipative functional structures, which arise in systems «personality» and «defect». / T. V. Zolotaryova // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 117–132

Т.В. Золотарьова. Характеристика дисипативних функціональних структур, які виникають у системах «особистість» і «дефект». У статті охарактеризовано дисипативні функціональні

структури з позицій постнекласичної наукової парадигми. З'ясовано, що дисипативні функціональні структури є відкритими, нелінійними, фрактальними, складними не в статичному, а в динамічному відношенні об'єктами, ускладнення яких є об'ємним. Визначено системний і підсистемний склад, провідну та другорядні цілі дисипативних функціональних структур, процес розсіювання надлишкових ступенів свободи підсистем людини. Досліджено роботу дисипативних функціональних структур, які утворюються під час будь-якої діяльності людини одночасно на біологічному, психологічному та соціальному горизонтальних рівнях систем «особистість» і «дефект» з відповідних підсистем, розміщених вертикально. Встановлено, що в дисипативних функціональних структурах відбувається вертикальна та горизонтальна взаємодія підсистем, активованих для задоволення системи потреб людини та досягнення мети її діяльності – «корисного пристосувального результату» (П. К. Анохін) до навколишнього середовища, а також взаємна адаптація активованих підсистем дисипативної функціональної структури одна до одної. Під час взаємної адаптації підсистем здійснюються процеси морфогенезу та морфодеструкції систем «особистість» і «дефект». Виявлено, що кількісно-якісні характеристики можливих варіантів утворення і діяльності дисипативних функціональних структур залежать від рівня розвитку підсистем, по якому вони проходять, та стану систем «особистість» і «дефект», в яких вони виникають: від наявності чи відсутності підсистем та горизонтальних зв'язків між ними, від зон розвитку активованих підсистем, від системних властивостей систем «особистість» і «дефект», від переважання в певний момент часу або системи «особистість», або системи «дефект», від домінуючої мотивації та системи потреб людини тощо. Доведено, що дисипативні функціональні структури є динамічними об'єднаннями елементів або підсистем, які вибірково сполучаються на основі розсіювання провідною потребою панівної системи їх надлишкових ступенів свободи та сприяють адаптації систем «особистість» і «дефект» до зовнішнього світу за допомогою досягнення корисного для панівної системи результату діяльності. Наведено приклад утворення дисипативної функціональної структури в системі «вчитель – учень».

Ключові слова: системи «особистість» і «дефект», структура, морфоген, задоволення потреб, адаптація.

Золотарёва Т.В. Характеристика диссипативных функциональных структур, возникающих в системах «личность» и «дефект». В статье охарактеризованы диссипативные функциональные структуры с позиций постнеклассической научной парадигмы. Выяснено, что диссипативные функциональные структуры являются

открытыми, нелинейными, фрактальными, сложными не в статическом, а в динамическом отношении объектами, усложнение которых является объёмным. Определены системный и подсистемный состав, ведущая и второстепенная цели диссипативных функциональных структур, процесс рассеивания избыточных степеней свободы подсистем человека. Исследована работа диссипативных функциональных структур, которые образуются во время любой деятельности человека одновременно на биологическом, психологическом и социальном горизонтальных уровнях систем «личность» и «дефект» из соответствующих подсистем, расположенных вертикально. Установлено, что в диссипативных функциональных структурах происходит вертикальное и горизонтальное взаимодействие подсистем, активированных для удовлетворения системы потребностей человека и достижения цели его деятельности – «полезного приспособительного результата» (П. К. Анохин) к окружающей среде, а также взаимная адаптация активированных подсистем диссипативной функциональной структуры друг к другу. Во время взаимной адаптации подсистем осуществляются процессы морфогенеза и морфодеструкции систем «личность» и «дефект». Обнаружено, что количественно-качественные характеристики возможных вариантов образования и деятельности диссипативных функциональных структур зависят от уровня развития подсистем, по которому они проходят, и состояния систем «личность» и «дефект», в которых они возникают: от наличия или отсутствия подсистем и горизонтальных связей между ними, от зон развития активированных подсистем, от системных свойств систем «личность» и «дефект», от преобладания в определенный момент времени или системы «личность», или системы «дефект», от доминирующей мотивации и системы потребностей человека и т. д. Доказано, что диссипативные функциональные структуры являются динамическими объединениями элементов или подсистем, которые избирательно объединяются на основе рассеивания ведущей потребностью господствующей системы их избыточных степеней свободы и способствуют адаптации систем «личность» и «дефект» к внешнему миру с помощью достижения полезного для господствующей системы результата деятельности. Приведён пример образования диссипативной функциональной структуры в системе «учитель – ученик».

Ключевые слова: системы «личность» и «дефект», структура, морфоген, удовлетворение потребностей, адаптация.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших питань, які розглядає корекційна педагогіка, є проблема утворення дисипативних структур у системах «особистість» і «дефект». Під час будь-якої діяльності людини у вертикальній площині її систем «особистість» і

«дефект» проходять процеси розвитку, корекції, реабілітації, абілітації, компенсації, гіперкомпенсації, під час яких виникає внутрішнє взаємне управління самоорганізацією та саморуйнуванням систем «особистість» і «дефект», яке стає можливим тому, що в горизонтальній площині названих систем утворюються дисипативні функціональні структури, які складаються з активованих для досягнення мети підсистем. Саме в дисипативних функціональних структурах відбувається вертикальна та горизонтальна взаємодія підсистем, активованих для задоволення потреб людини та досягнення мети її діяльності – «корисного пристосувального результату» (П. К. Анохін) до навколишнього середовища.

Аналіз актуальних досліджень. Піонером вивчення дисипативних функціональних структур був П. К. Анохін, який досліджував утворення функціональних систем у біологічних підсистемах систем «особистість» і «дефект». Науковець започаткував термін «функціональна система», дав йому визначення, з'ясував структуру та принципи діяльності функціональної системи, запропонував її схему [1, с. 308]. «Функціональні системи – це динамічно складені одиниці інтеграції цілісного організму, які вибірково об'єднують спеціальні центральні й периферичні утвори та спрямовані на досягнення результатів пристосувальної діяльності» [2, с. 455]. В процесі нашого дослідження з'ясувалось, що функціональним системам притаманні характеристики дисипативних структур (раніше даний аспект функціональних систем не досліджувався). «Структура дисипативна – структура, яка виникає в результаті процесу самоорганізації, для здійснення якого необхідний протилежний – дезорганізуючий – розсіюючий (дисипативний) фактор» [3, с. 366]. Отже, можна запропонувати наступне визначення: дисипативні функціональні структури – це динамічні об'єднання елементів або підсистем, які вибірково сполучаються на основі розсіювання провідною потребою панівної системи їх надлишкових ступенів свободи та сприяють адаптації систем «особистість» і «дефект» до зовнішнього світу за допомогою досягнення корисного для панівної системи результату діяльності.

Мета статті. Охарактеризуємо роботу дисипативних функціональних структур, які утворюються одночасно на біологічному, психологічному та соціальному горизонтальних рівнях систем «особистість» і «дефект» з відповідних підсистем, розміщених вертикально.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи, що в людині діють системи «особистість» і «дефект», дисипативна функціональна структура може складатись: 1) тільки з підсистем системи «особистість» (відбуваються прямі внутрішньосистемні прості вертикальні процеси розвитку й абілітації та складні процеси компенсації й гіперкомпенсації); 2) тільки з підсистем системи «дефект» (відбуваються обернені внутрішньосистемні прості вертикальні процеси розвитку й

абілітації та складні процеси компенсації й гіперкомпенсації); 3) одночасно з підсистем системи «особистість» та системи «дефект», чим забезпечується єдність названих систем в процесі діяльності людини (відбуваються прямі чи обернені прості міжсистемні вертикальні процеси корекції й реабілітації).

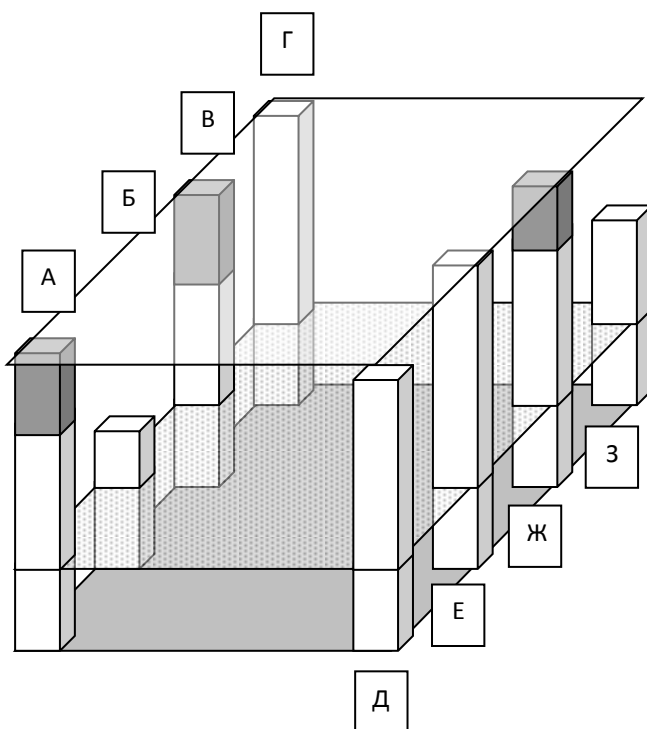
Дисипативні функціональні структури систем «особистість» і «дефект» виникають у відповідь на флуктуації потреб людини в адаптації до нерівноважного й нелінійного середовища за високої концентрації відповідного типу морфогенів у ньому. Головною потребою людини є провідна потреба її панівної на даний момент системи – або системи «особистість», або системи «дефект». Панівна система визначається переважною кількістю підсистем, що мають властивість самоорганізації. Система, яка має переважну більшість підсистем з системною властивістю саморуйнування, є залежною від панівної. Панівна система за допомогою задоволення власних потреб управляє задоволенням потреб залежної системи, а отже, її функціонуванням. Самоорганізуючись, система «особистість» стимулює процес саморуйнування у системі «дефект», самоорганізація системи «дефект» стимулює процес саморуйнування у системі «особистість». Залежно від ступеня невідповідності кількісно-якісних характеристик взаємодіючих підсистем у системи виникають провідна та другорядні потреби. Провідна потреба системи є потребою її головної підсистеми в самоорганізації чи саморуйнуванні, другорядні потреби системи є потребами її додаткових підсистем в самоорганізації чи саморуйнуванні.

Провідна та другорядні потреби системи залежать від параметрів її порядку: для системи «особистість» це духовні цінності, для системи «дефект» – матеріальні. Цінності є повільними змінними, через які можна виразити швидкі змінні – потреби. Їх задоволення сприяє самоорганізації відповідних систем. Швидкі змінні (потреби) є функціями повільних змінних – параметрів порядку (цінностей). Можливість представлення потреб у вигляді функцій цінностей сприяє поглибленому розумінню реалізації принципу підпорядкування в системах «особистість» і «дефект». Провідна та другорядні потреби системи визначаються системними властивостями систем «особистість» і «дефект»: при системній властивості самоорганізації провідною потребою системи виступає приєднання нових елементів та утворення нових горизонтальних зв'язків з метою підвищення рівня її розвитку і (або) розширення ієрархічних рівнів, при системній властивості саморуйнування – від'єднання елементів та зникнення горизонтальних зв'язків з метою зниження рівня розвитку системи і (або) звуження ієрархічних рівнів.

На людину впливає велика кількість позитивних та негативних біологічних, психологічних та соціальних факторів, деякі з яких стають морфогенами: один – пусковим, а інші – обставочними. Морфогеном може стати підсистема, яка здатна об'єднатися в пару з подібною собі підсистемою, утворивши з нею горизонтальні зв'язки. Тільки після

об'єднання з підсистемою морфоген може активувати її. Пусковий морфоген активує підсистему, яка стане головною, її параметри – управляючими, її потреба – провідною потребою дисипативної функціональної структури людини. Обстановочні морфогени активують підсистеми, які стануть додатковими, їхні параметри – підпорядкованими, їхні потреби – другорядними потребами дисипативної функціональної структури людини. Провідною метою кожної дисипативної функціональної структури є задоволення її провідної потреби в адаптації до параметрів пускового морфогену, тобто в урівнюванні кількісно-якісних характеристик в парі підсистем, одна з яких є пусковим морфогеном для виникнення даної дисипативної функціональної структури. Другорядними цілями кожної дисипативної функціональної структури є задоволення її другорядних потреб в адаптації до параметрів обстановочних морфогенів, тобто в урівнюванні кількісно-якісних характеристик в парах підсистем, в кожній парі з яких одна з підсистем є обстановочним морфогеном для виникнення даної дисипативної функціональної структури.

Наприклад, в процесі сумісної діяльності вчителя й учня вони стають підсистемами однієї системи «вчитель – учень», в якій утворюється спільна для них дисипативна функціональна структура, яка складається з дисипативної функціональної структури вчителя й дисипативної функціональної структури учня (схема 1).



Світлими стовпчиками позначені підсистеми системи «особистість».

Темними стовпчиками позначені підсистеми системи «дефект».

Буквами А, Б, В, Г у квадратах позначені назви підсистем учня, буквами Д, Е, Ж, З у квадратах позначені назви підсистем вчителя.

Верхнім білим напівпрозорим паралелограмом позначено найнижчий рівень розвитку підсистем системи «дефект» і найвищий рівень розвитку підсистем системи «особистість».

Середнім сірим напівпрозорим паралелограмом позначено площину утворення різноманітних дисипативних функціональних структур учителя й учня.

Нижнім сірим непрозорим паралелограмом позначено найнижчий рівень розвитку підсистем системи «особистість» і найвищий рівень розвитку підсистем системи «дефект».

Схема 1. Утворення дисипативної функціональної структури у системах «учень», «вчитель», «вчитель – учень»

Під час утворення системи «вчитель – учень» активовані для досягнення поставленої мети відповідні підсистеми біологічного,

психологічного та соціального ієрархічних рівнів систем «особистість» і «дефект» учителя й учня об'єднуються міжсистемними горизонтальними зв'язками попарно. Попарно об'єднані підсистеми відповідних систем стають позитивними чи негативними морфогенами одна для одної: для систем «особистість» і «дефект» учня морфогенами є системи «особистість» і «дефект» учителя, для систем «особистість» і «дефект» учителя морфогенами є системи «особистість» і «дефект» учня. У дисипативній функціональній структурі системи «особистість» учня, яка складається з підсистем А, Б, В і Г, головною є підсистема Б (оскільки вона має найнижчий серед усіх підсистем системи «особистість» учня рівень розвитку), другорядними – підсистеми А, В і Г. Пусковим морфогеном для дисипативної функціональної структури учня є підсистема Е системи «особистість» учителя (оскільки спостерігається найбільша розбіжність у рівнях розвитку в парі підсистем Б – Е системи «особистість» учителя й учня серед усіх пар підсистем спільної дисипативної функціональної структури в системі «вчитель – учень»). Обстановочними морфогенами для дисипативної функціональної структури учня є підсистеми Д, Ж і З системи «особистість» учителя. У дисипативній функціональній структурі системи «особистість» учителя, яка складається з підсистем Д, Е, Ж і З, головною є підсистема З (оскільки вона має найнижчий серед усіх підсистем системи «особистість» учителя рівень розвитку), другорядними – підсистеми Д, Е і Ж. Пусковим морфогеном для дисипативної функціональної структури вчителя є підсистема Г системи «особистість» учня (оскільки спостерігається найбільша розбіжність у рівнях розвитку в парі підсистем Г – З системи «особистість» учителя й учня серед усіх пар підсистем спільної дисипативної функціональної структури в системі «вчитель – учень»). Обстановочними морфогенами для дисипативної функціональної структури вчителя є підсистеми А, Б і В системи «особистість» учня. У дисипативній функціональній структурі системи «вчитель – учень», яка складається з підсистем А, Б, В, Г, Д, Е, Ж і З систем «особистість» учителя й учня, головною є підсистема Б системи «особистість» учня (оскільки вона має найнижчий серед усіх підсистем систем «особистість» учителя й учня рівень розвитку), другорядними – підсистеми А, В, Г, Д, Е, Ж і З систем «особистість» учителя й учня. Пусковим морфогеном для спільної дисипативної функціональної структури вчителя й учня є підсистема Е системи «особистість» учителя (оскільки вона є парною підсистемою Б учня і в них спостерігається найбільша розбіжність у рівнях розвитку серед усіх пар підсистем системи «особистість» спільної дисипативної функціональної структури в системі «вчитель – учень»). Обстановочними морфогенами для спільної дисипативної функціональної структури вчителя й учня є підсистеми А, Б, В, Г, Д, Ж і З систем «особистість» учителя й учня. Найменше розвинена підсистема

З системи «особистість» учителя стає головною серед всіх активованих підсистем системи «особистість» учителя, а її потреба встановити відповідність між нею та парною їй підсистемою Г системи «особистість» учня (зовнішнім для даної підсистеми середовищем) – провідною потребою дисипативної функціональної структури, яка утворилась у вчителі на межі останнього рівня розвитку найменше розвиненої підсистеми системи «особистість» учня. Найменше розвинена підсистема Б системи «особистість» учня стає головною серед: 1) всіх активованих підсистем системи «особистість» учня, й тоді її потреба встановити відповідність між нею та парною їй підсистемою Е системи «особистість» учителя (зовнішнім для даної підсистеми середовищем) стане провідною потребою дисипативної функціональної структури, яка утворилась в учні; 2) всіх активованих підсистем систем «особистість» учителя й учня, й тоді її потреба встановити відповідність між нею та парною їй підсистемою Е системи «особистість» учителя (зовнішнім для даної підсистеми середовищем) стане провідною потребою дисипативної функціональної структури в системі «вчитель – учень». Аналогічно відбувається процес у дисипативних функціональних структурах, які складаються тільки з підсистем системи «дефект» і з підсистем обох систем «особистість» і «дефект». Таким чином, активовані підсистеми систем «особистість» і (або) «дефект» учителя входять і до дисипативної функціональної структури, яка утворилась у вчителі, й до спільної дисипативної функціональної структури, яка утворилась одночасно у вчителі й учні; активовані підсистеми систем «особистість» і (або) «дефект» учня входять і до дисипативної функціональної структури, яка утворилась в учні, й до спільної дисипативної функціональної структури, яка утворилась у вчителі й учні (схема 1). Тому можливою стає взаємна адаптація попарно об'єднаних підсистем системи «особистість» і «дефект» учителя й учня всередині їх спільної дисипативної функціональної структури.

Морфогенами можуть виступати й результати діяльності людини за рахунок наявності обернених зв'язків у системах «дорослий – дорослий», «дитина – дитина», «дорослий – дитина», «вчитель – учень», «особистість» і «дефект» тощо: результат діяльності систем впливає на дії, які здійснюють вплив на них. Під час функціонування системи «вчитель – учень» об'єм і характер допомоги дорослого при здійсненні дитиною діяльності обернено пропорційний якості продукту діяльності дитини: чим краще дитина оволодіває діяльністю (вища якість її виробів, вищий рівень виконання завдань), тим меншою стає допомога дорослого, і навпаки: чим гірше дитина оволодіває діяльністю (нижча якість її виробів, нижчий рівень виконання завдань), тим більшою стає допомога дорослого. Під час здійснення процесу прямої корекції кількість та якість елементів, які необхідно від'єднати від певних

підсистем системи «дефект» і приєднати до відповідних підсистем системи «особистість», обернено пропорційні швидкості корекції дефектів, тобто швидкості руйнування й утворення вертикальних зв'язків між елементом попереднього рівня розвитку та елементом наступного рівня розвитку та горизонтальних зв'язків між елементами одного рівня розвитку. Чим більше елементів від'єдналось від певних підсистем системи «дефект» і приєдналось до відповідних підсистем системи «особистість», тим меншою стане швидкість саморуйнування певних підсистем системи «дефект» і швидкість самоорганізації відповідних підсистем системи «особистість», і навпаки: чим менше елементів від'єдналось від певних підсистем системи «дефект» і приєдналось до відповідних підсистем системи «особистість», тим більшою стане швидкість саморуйнування певних підсистем системи «дефект» і швидкість самоорганізації відповідних підсистем системи «особистість». «Зворотна аферентація інформує про результати здійсненої дії» [2, с. 455], що лежить в основі контролю та самоконтролю діяльності. Використовуючи випереджаюче відображення дійсності, яке є базовою формою адаптації систем «особистість» і «дефект» до навколишнього середовища, взаємної адаптації дорослого та дитини в системі «вчитель – учень», людина пристосовує результати власної діяльності до поставленої мети доти, доки досягне абсолютної ідентичності між уявною (запланованою) та реальною підсистемами знань, умінь, навичок або інших підсистем особистості та (або) дефекту. В такому випадку відбувається самодетермінація процесів самоорганізації та саморуйнування в системах «особистість» і «дефект». «Саме така система, яка здійснює якісно окреслений пристосувальний ефект, всі частини якої вступають в динамічне функціональне об'єднання, яке складається екстрено на основі безперервної зворотної інформації про пристосувальний результат, була названа П.К. Анохіним «функціональною системою» [2, с. 455]. Ми вважаємо функціональну систему дисипативною функціональною структурою, оскільки дисипативні функціональні структури з'являються й зникають у системах «особистість» і «дефект», а самі ці системи залишаються існувати протягом життя людини, хоча і змінюються в результаті діяльності дисипативних функціональних структур.

В процесі самоорганізації дисипативних функціональних структур активуються не всі наявні підсистеми та горизонтальні зв'язки систем «особистість» і «дефект», а тільки ті, які необхідні для задоволення системи потреб, тобто для досягнення поставленої мети. Крім того, всі активовані підсистеми систем «особистість» і «дефект» втрачають частину ступенів свободи, тобто частину можливостей активації горизонтальних зв'язків з усіма іншими (неактивованими) підсистемами систем «особистість» і «дефект». Так відбувається тому, що всі можливі горизонтальні зв'язки даної підсистеми не потрібні для досягнення

конкретного результату діяльності. Отже, горизонтальні зв'язки даної підсистеми з іншими підсистемами, які необхідні для отримання запланованого результату діяльності, стають активними і включаються в роботу дисипативної функціональної структури, а горизонтальні зв'язки підсистеми з тими підсистемами, які заважають або не допомагають досягти визначеного результату, залишаються в інактивованому стані. Так розсіюються надлишкові ступені свободи підсистем, які включаються до складу дисипативної функціональної структури. Кількість та якість підсистем та ступенів їхньої свободи визначаються домінуючою мотивацією людини і залежать від її головної потреби. В процесі діяльності дисипативної функціональної структури може виникати необхідність повернення деяких розсіяних ступенів свободи інтегрованих підсистем, що дозволяє їй більш точно адаптувати системи «особистість» і «дефект» до умов навколишнього середовища. Така можливість реалізується завдяки тому, що у дисипативній функціональній структурі утворюється не тільки прямий (від запланованого до реального результату), а й зворотний зв'язок (від реального до запланованого результату). Отже, дисипативна функціональна структура не є інваріантною відносно часу.

Слід звернути увагу на те, що підсистеми об'єднуються у дисипативну функціональну структуру до рівня останньої зони розвитку найменше розвиненої активованої підсистеми. Якого б рівня розвитку не досягали підсистеми, що є елементами дисипативної функціональної структури, вони зможуть використовуватись не повністю, а лише до того рівня, який має найменше розвинена її підсистема. Вищі рівні розвитку об'єднаних підсистем залишаються не задіяними в процесі задоволення потреб. Оскільки остання зона розвитку найменше розвиненої підсистеми обмежує рівень використання інших, більш розвинених, активованих підсистем, то її можна назвати лімітуючою. Вона визначає кількісно-якісні та просторово-часові характеристики результатів діяльності підсистем всієї дисипативної функціональної структури. Якщо ж останній горизонтальний зв'язок проходить нижче рівня лімітуючої зони розвитку всієї групи активованих підсистем, то підсистеми інтегруються в дисипативну функціональну структуру ще на більш низькому рівні їхнього розвитку – на рівні лімітуючої зони розвитку останнього горизонтального зв'язку. Проте в результаті діяльності дисипативних функціональних структур, які проходять по середніх і нижчих рівнях розвитку підсистем, утворюються горизонтальні зв'язки між активованими підсистемами, тому лімітуюча зона розвитку останнього горизонтального зв'язку поступово пересувається на все вищі рівні розвитку підсистем до повного її зникнення.

Дисипативні функціональні структури, які проходять вищими рівнями розвитку систем «особистість» і «дефект», є відкритими,

оскільки обмінюються речовиною, енергією й інформацією з навколишнім середовищем за рахунок приєднання елементів до вказаних систем та від'єднання від них: відповідно утворюються або зникають вертикальні зв'язки даного елемента з елементом попереднього рівня розвитку підсистеми та горизонтальні зв'язки даного елемента з елементами цього ж рівня розвитку сусідніх підсистем. У результаті діяльності людини під час здійснення вертикальних процесів абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації виникає взаємна адаптація активованих підсистем дисипативної функціональної структури одна до одної. Якщо в процесі функціонування підсистем однієї структури виявляється розбіжність у рінях їхнього розвитку, підсистеми намагаються якомога швидше її позбутись за допомогою взаємного пристосування одна до одної за прямим та оберненим законами взаємного стимулювання та пригнічення вертикальних процесів самоорганізації та саморуйнування підсистем вищого та нижчого рівнів розвитку. Під час взаємної адаптації підсистем здійснюються: 1) процес морфогенезу, в результаті якого розширюються ієрархічні рівні систем «особистість» і «дефект» та (або) зростає рівень їхнього розвитку: до підсистем системи приєднуються елементи чи дрібніші підсистеми, між наявними елементами (підсистемами) утворюються горизонтальні зв'язки; 2) процес морфодеструкції, в результаті якого звужуються ієрархічні рівні систем «особистість» і «дефект» та (або) знижується рівень їхнього розвитку: від підсистем системи від'єднуються елементи чи дрібніші підсистеми, між наявними елементами (підсистемами) руйнуються горизонтальні зв'язки. Таким чином, завдяки кооперації активованих морфогенами підсистем в одну дисипативну функціональну структуру під час її діяльності у багатьох точках біологічного, психологічного та соціального ієрархічних рівнів систем «особистість» і «дефект» когерентно здійснюються прямі та обернені вертикальні процеси розвитку, абілітації, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації та взаємна адаптація активованих підсистем. Схожим чином відбувається й взаємна адаптація підсистем дисипативної функціональної структури людини та систем-морфогенів навколишнього середовища, під час якої попарно об'єднані активовані підсистеми адаптуються одна до одної, крім того, за принципом встановлення взаємно однозначної відповідності між взаємодіючими підсистемами людини та зовнішньої системи-морфогену. Отже, взаємна адаптація підсистем дисипативної функціональної структури, по-перше, виступає корисним пристосувальним результатом, який задовольняє потреби систем «особистість» і «дефект» в морфогенезі чи морфодеструкції відповідно до власних системних властивостей самоорганізації чи саморуйнування; по-друге, сприяє задоволенню потреб людини та її систем «особистість» і «дефект» в адаптації до навколишнього середовища через адаптацію до систем-морфогенів, якими виступають підсистеми дисипативної функціональної структури іншої людини, як у системі «вчитель – учень»; по-третє, змінює

властивості систем «особистість» і «дефект», що дає можливість виникати в них новим дисипативним функціональним структурам. Чим вище горизонтальний рівень розвитку підсистем, по якому проходить дисипативна функціональна структура, тим складнішою вона є, оскільки в неї включаються результати діяльності дисипативних функціональних структур попередніх рівнів розвитку систем «особистість» і «дефект», створюючи ієрархію дисипативних функціональних структур як ієрархію результатів їхньої діяльності. Отже, дисипативні функціональні структури є складними не в статичному, а в динамічному відношенні, оскільки постійно ускладнюються за сприятливих умов у процесі еволюції систем «особистість» і «дефект». Дисипативні функціональні структури сприяють одночасному ускладненню декількох підсистем особистості, декількох невідповідних підсистемам особистості підсистем дефекту чи декількох невідповідних підсистем особистості та дефекту залежно від того, внутрішньосистемною чи міжсистемною є дисипативна функціональна структура, позаяк відповідні підсистеми систем «особистість» і «дефект» однієї людини не можуть самоорганізовуватись одночасно, адже взаємодіють по вертикалі за типом взаємного знищення.

Оскільки під час виникнення та діяльності дисипативних функціональних структур в багатьох точках біологічного, психологічного та соціального ієрархічних рівнів систем «особистість» і «дефект» когерентно проходять процеси кооперації підсистем, то ускладнення дисипативних функціональних структур та систем «особистість» і «дефект», в яких вони утворюються, є об'ємним. Кооперативність – це форма колективної поведінки елементів системи, за якої вони сукупно беруть участь в одному й тому ж процесі або в процесах, взаємопов'язаних між собою. «Когерентність – це узгоджене протікання у часі декількох коливальних процесів» [5, с. 269]. «Самоорганізація завжди пов'язана з кооперативними процесами, колективною поведінкою елементів системи. Завдяки саме такій поведінці виникають нові структури» [5, с. 58]. «В результаті дії кооперативних і когерентних механізмів виникає система з новими властивостями, які неможливо передбачити заздалегідь, оскільки їх не можна вивести як наслідки із властивостей її складових частин» [5, с. 59]. Один вид діяльності активує переважно одну групу підсистем, інший вид діяльності – іншу, адже виконання різних завдань необхідне для досягнення різних цілей – задоволення різних потреб людини та її систем «особистість» і «дефект». У відповідь на однакові цілі, досягнення яких можливе тільки внаслідок здійснення одного й того ж виду діяльності, щоразу виникають майже однакові, але не тотожні, дисипативні функціональні структури. Крім того, до складу різних дисипативних функціональних структур можуть входити одні й ті ж підсистеми, тому кількісно-якісні характеристики таких підсистем та рівні утворення горизонтальних зв'язків між ними постійно змінюються. Отже, й дисипативні функціональні структури, які виникають у

відповідь на нові потреби, будуть щоразу мати нові кількісно-якісні характеристики, а отже, й нові властивості. Точно передбачити наперед всі характеристики нових дисипативних функціональних структур не тільки абсолютно неможливо, але, на нашу думку, й не варто, оскільки потреби людини постійно змінюються. Достатньо приблизно знати, які підсистеми систем «особистість» і «дефект» активуються під час конкретного виду діяльності. Поєднуючи або чергуючи види діяльності в залежності від домінуючої системи потреб людини, можна досягти бажаного ефекту (мети) розвитку, абілітації, корекції, реабілітації, компенсації та гіперкомпенсації.

Таким чином, дисипативні функціональні структури, які утворюються у системах «особистість» і «дефект», є нелінійними, оскільки існує велика кількість шляхів їхньої еволюції (стадія аферентного синтезу), і після кожної біфуркації (стадія прийняття рішення) дисипативні функціональні структури можуть вибрати будь-який один з усіх потенційних шляхів розвитку. Кількісно-якісні характеристики можливих варіантів утворення і діяльності дисипативних функціональних структур залежать від рівня розвитку підсистем, по якому вони проходять, та стану систем «особистість» і «дефект», в яких вони виникають: від наявності чи відсутності підсистем та горизонтальних зв'язків між ними, від зон розвитку активованих підсистем, від системних властивостей систем «особистість» і «дефект», від переважання в певний момент часу або системи «особистість», або системи «дефект», від домінуючої мотивації та системи потреб людини тощо.

Дисипативна функціональна структура – фрактальне утворення, адже кожен її елемент включається сам у себе та в інші її елементи. «... Фрактал складається з однотипних елементів різних розмірів і, по суті, є візерунком, що повторюється при зміні масштабів. Малий фрагмент такого об'єкта подібний до іншого, більш великого фрагмента або навіть до структури у цілому. Тому говорять, що фрактал є структурою, що складається з частин, які подібні до цілого.» [4, с. 25]. Оскільки дисипативні функціональні структури виникають у відповідь на флуктуації системи потреб людини в адаптації до складного навколишнього середовища, то для задоволення певної системи потреб необхідна постановка відповідної системи цілей. Для досягнення кожної дрібної мети як частини загальної повинна утворитись дисипативна функціональна структура. На кожному етапі роботи з досягнення дрібної мети змінюється ієрархія елементів дисипативної функціональної структури та їхніх параметрів. Параметри елемента, який включається сам у себе, є провідними, а отже, управляючими на відповідному етапі роботи, параметри підпорядкованих елементів є другорядними. Під час реалізації нового етапу роботи домінуючим стає наступний елемент і його параметри, а елемент, що домінував на першому етапі, тепер йому підпорядковується разом з елементами інших етапів і так до кінця виконання роботи. Переміщення параметрів з одного рівня управління

роботою дисипативної функціональної структури на інший відбувається тому, що різні види діяльності активують переважно різні групи підсистем. Під час активування нової групи підсистем змінюється і група управляючих параметрів. Крім того, один і той же вид діяльності різною мірою активує різні групи підсистем, тому параметри більш активної групи підсистем будуть управляючими, а параметри менш активної групи – другорядними. Використання переважно одного виду діяльності сприяє подоланню асинхронного розвитку підсистем; подальше використання різних видів діяльності сприяє почерговій активізації підсистем та гетерохронному розвитку систем «особистість» і «дефект». Гетерохронія розвитку системи «дефект» є надзвичайно важливою для пришвидшення системної корекції психофізичних порушень, адже під час корекційної роботи елементи від'єднуються одночасно від кількох підсистем дефекту відповідно до системи потреб людини у їхній відсутності. З метою підвищення ефективності управління роботою дисипативних функціональних структур, які є фрактальними об'єктами, необхідно застосовувати фрактальний процес – методика, етапи якої відповідають елементам дисипативної функціональної структури. Такими є методики синергетичної медико-психолого-педагогічної технології управління вертикальними процесами розвитку, корекції, реабілітації, абілітації, компенсації, гіперкомпенсації у системах «особистість» і «дефект». Фрактальний процес – це самоподібний процес, фрагменти структури якого повністю повторюються через певні часові проміжки. Фрактальна структура методик природним чином інтегрує дедуктивні й індуктивні способи роботи з проблемою (оскільки базується на принципах «від загального до часткового» і «від часткового до загального», «від абстрактного до конкретного» і «від конкретного до абстрактного», «від теорії до практики» і «від практики до теорії»), стимулюючи самоорганізацію горизонтальних ієрархічних рівнів як від периферії до центру, так і від центру до периферії систем «особистість» і «дефект» людини, і тому допомагає їй самостійно вибрати такий рівень узагальнення інформації, який необхідний на кожному конкретному етапі роботи з проблемою. В результаті використання методик синергетичної технології управління вертикальними процесами в системах «особистість» і «дефект» долається не тільки головна проблема, але і дрібні проблеми, що включаються в неї за принципом підпорядкування, чим досягається головна і проміжні цілі, задовольняючи головну і проміжні потреби людини.

Висновки. Таким чином, діяльність дисипативних функціональних структур уможливорює когерентне протікання декількох коливальних вертикальних процесів у системах «особистість» і «дефект», що сприяє задоволенню системи потреб людини в адаптації до складного навколишнього середовища. В подальшому необхідно проаналізувати управління вертикальними процесами у системах

«особистість» і «дефект» за допомогою методик синергетичної технології, об'єднаних у систему.

Список використаних джерел

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / Анохин П. К. – М. : Медицина, 1975. – 448 с. **2. Анохин П. К.,** Судаков К. В. Функциональные системы / П. К. Анохин, К. В. Судаков // БМЭ, т. 26. – Москва : Советская энциклопедия, 1985. – С.455-465. **3. Князева Е. Н.** Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомеры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – СПб. : Алетейя, 2002. – 414 с. **4. Опанасюк А.С.** Сучасна фізична картина світу : навч. посіб. / Опанасюк А. С. – Суми : Вид-во СумДУ, 2005. – Ч. 1, 2. – 223 с. **5. Цикин В. А.** Синергетика и образование : новые подходы [монография] / В. А. Цикин, А. В. Брижатый. – Сумы : СумГПУ, 2005. – 276 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. Anohin P. K. Ocherki po fiziologii funkcional'nyh sistem / Anohin P. K. – M. : Medicina, 1975. – 448 s. **2. Anohin P. K.,** Sudakov K. V. Funkcional'nye sistemy / P. K. Anohin, K. V. Sudakov // BME, t. 26. – Moskva : Sovetskaya enciklopediya, 1985. – S.455-465. **3. Knyazeva E. N.** Osnovaniya sinergetiki. Rezhimy s obostreniem, samoorganizaciya, tempomiry / E. N. Knyazeva, S. P. Kurdyumov. – SPb. : Aleteiya, 2002. – 414 s. **4. Opanasyuk A.S.** Suchasna fizychna kartyna svitu : navch. posib. / Opanasyuk A. S. – Sumy : Vyd-vo SumDU, 2005. – CH. 1, 2. – 223 s. **5. Cikin V. A.** Sinergetika i obrazovanie : novye podhody [monografiya] / V. A. Cikin, A. V. Brizhatyi. – Sumy : SumGPU, 2005. – 276 s.

Zolotaryova T. V. Characteristic of dissipative functional structures, which arise in systems «personality» and «defect». The article characterizes dissipative functional structures from positions of post-non-classical scientific paradigm. It founds out, that dissipative functional structures are open, nonlinear, fractal, complex not in static, but in dynamic relation objects, complication of which is a volumetric. The article defines systemic and subsystemic composition, main and secondary purposes of dissipative functional structures, process of dissipation of surplus degrees of freedom of subsystems of the human. It investigates the work of dissipative functional structures, which arise during any activity of the human simultaneously on biological, psychological and social horizontal levels of systems «personality» and «defect» of corresponding subsystems, which placed vertical. The author establishes that in dissipative functional structures realize vertical and horizontal team-work of subsystems, activated for satisfaction of the system of necessities of human and attainment of purpose of his activity – «useful adaptive result» (P. C. Anokhin) to the environment, and also mutual adaptation of activated subsystems of dissipative functional structure to each other. During mutual adaptation of subsystems realize processes of morphogenesis and morphodestruction of systems «personality»

and «defect». The article discovers that quantitative and qualitative characteristics of possible variants of appearance and activity of dissipative functional structures depend from level of development of subsystems, through which they go, and condition of systems «personality» and «defect», in which they arise up: from a availability or absent of subsystems and horizontal connections between them, from zones of development of activated subsystems, from systems properties of systems «personality» and «defect», from predominance in the certain moment of time or system «personality», or system «defect», from dominant motivation and system of necessities of the human and others like that. The author proves that dissipative functional structures are dynamic associations of elements or subsystems, which selectively unites on the basis of dissipation by the leading necessity of the dominating system of their surplus degrees of freedom and contribute to adaptation of systems «personality» and «defect» to the outer world by achievement of useful to the dominating system of result of activity. There is an example of formation of dissipative functional structure in the system «teacher - pupil» in the article.

Key words: systems «personality» and «defect», structure, morfogene, satisfaction of necessities, adaptation.

Отримано 20.02.2015 р.

УДК 378.091.31:376 – 056.313

О.В. Ільченко
alina_maiskaia@mail.ru

АКТИВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ДЕФЕКТОЛОГІВ-ЛОГОПЕДІВ

Ilchenko O.V. Active forms of training as a condition of becoming a professional future pathologists, speech therapists / O.V. Ilchenko // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 132–141

О.В. Ільченко. Активні форми навчання як умова професійного становлення майбутніх дефектологів-логопедів. Зростання потреби суспільства в новій якості освіти, усвідомлення важливості фундаментальних знань спонукають учених займатися вивченням процесу професійного становлення майбутнього

дефектолога-логопеда, визначення професійно значущих якостей фахівця, серед яких особливе ваги набуває професійно-педагогічна компетентність.

Потрібно зовсім інший підхід до організації навчання фахівців, потрібна також і інша система взаємин і взаємодій між викладачем і студентом.

Отже саме інноваційне навчання створює умови професійного зростання студента як дефектолога-логопеда. Інноваційне навчання повно реалізуються за допомогою методів активного навчання, основна ідея яких – це активізація та актуалізація соціально-особистісного потенціалу студентів в організованому взаємодії.

Активне навчання – являє собою таку організацію і ведення навчального процесу, яка спрямована на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів. Активні методи навчання – методи, що стимулюють пізнавальну діяльність майбутніх спеціалістів, вони будуються в основному на діалозі, передбачає вільний обмін думками про шляхи вирішення тієї чи іншої проблеми, характеризуються високим рівнем активності студентів. Саме таке навчання зараз загальноприйнято вважати «найкращою практикою навчання».

Активне навчання має великий вплив на підготовку студентів – дефектологів до майбутньої професійної діяльності, озброює студентів основними знаннями, необхідними фахівцеві в його кваліфікації, формує професійні вміння та навички, тому що для практики необхідна теорія, а для теорії практика.

Ключові слова: активне навчання; активні форми навчання; соціально-психологічний тренінг; аналіз конкретних ситуацій; рольова гра; ділова гра; «мозковий штурм»; відео метод.

О.В. Ільченко. Активные формы обучения как условие профессионального становления будущих дефектологов-логопедов. Потребности общества в новом качестве образования, осознание важности фундаментальных знаний побуждают ученых заниматься изучением процесса профессионального становления будущего дефектолога-логопеда, определения профессионально значимых качеств специалиста, среди которых особое значение приобретает профессионально-педагогическая компетентность. Требуется совершенно иной подход к организации обучения специалистов и другая система взаимоотношений и взаимодействий между преподавателем и студентом.

Итак именно инновационное обучение создает условия профессионального роста студента как дефектолога-логопеда. Инновационное обучение полностью реализуются с помощью методов

активного обучения, основная идея которых – это активизация и актуализация социально-личностного потенциала студентов в организованном взаимодействии. Активное обучение – представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всестороннюю активизацию учебно познавательной деятельности студентов.

Активные методы обучения – методы, стимулирующие познавательную деятельность будущих специалистов, они строятся в основном на диалоге, предусматривает свободный обмен мнениями о путях решения той или иной проблемы, характеризуются высоким уровнем активности студентов. Именно такое обучение сейчас общепринято считать «лучшей практикой обучения». Активное обучение имеет большое влияние на подготовку студентов – дефектологов к будущей профессиональной деятельности, вооружает студентов основными знаниями, необходимыми специалисту в его квалификации, формирует профессиональные умения и навыки, так как для практики необходима теория, а для теории практика.

Ключевые слова: активное обучение; активные формы обучения: социально-психологический тренинг, анализ конкретных ситуаций; ролевая игра; деловая игра; «мозговой штурм»; видео метод.

Зростання потреби суспільства в новій якості освіти, усвідомлення важливості фундаментальних знань, загальнолюдських цінностей, пріоритету освіти і виховання перед іншими сферами культури спонукають учених займатися вивченням процесу професійного становлення майбутнього дефектолога-логопеда, визначення професійно значущих якостей фахівця, серед яких особливе ваги набуває професійно-педагогічна компетентність.

У зв'язку з цим традиційна схема навчання, коли студентам передавалися готові знання, виявляється мало ефективною. Не завжди закріплення теоретичних знань і їх використання в практичній діяльності здійснюються одночасно з їх отриманням. Як показує практика, в більшості випадків передача готових знань не завжди спонукає людину до готовності і здатності виявляти і аналізувати проблеми і визначати самостійно шляхи їх вирішення.

Потрібно зовсім інший підхід до організації навчання фахівців, потрібна також і інша система взаємин і взаємодій між викладачем і студентом.

Ефективність формування професійно значущих якостей майбутніх педагогів-дефектологів забезпечується спрямованістю всього навчально-виховного процесу педагогічного вузу на засвоєння професійних знань, умінь і навичок, переробкою навчальних програм дисциплін загальнопрофесійного блоку з урахуванням сучасних вимог

до рівня професійної підготовки педагога-дефектолога, розробкою курсів за вибором, сприяють формуванню професійно значущих якостей, побудовою системи формування професійно значущих якостей на основі активних методів навчання, використання інформаційних освітніх програм і контекстно-модульного навчання.

Інноваційне навчання формує якості майбутніх дефектологів, що дозволяють йому активно і творчо мислити і діяти, розвиватися і вдосконалюватися. Крім того, інноваційне навчання створює умови, що мають студентам можливість займати ініціативну позицію в навчальному процесі, засвоювати навчальний матеріал за допомогою активного діалогу, здійснювати самостійний творчий пошук відповідей на основі наявного досвіду з одночасним збагаченням його.

Ми вважаємо, що перераховані особливості інноваційного навчання повно реалізуються за допомогою методів активного навчання, основна ідея яких – це активізація та актуалізація соціально-особистісного потенціалу студентів в організованому взаємодії.

Активне навчання – являє собою таку організацію і ведення навчального процесу, яка спрямована на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою широкого, бажано комплексного, використання як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів (В. Кругліков).

Отже, високі темпи розвитку світової економіки, що стрімко змінюються вимоги до випускнику вузу, великий обсяг інформації, необхідної для засвоєння до кінця навчання, змушують використовувати у вузівському освіту різні методи активного навчання.

Активні форми навчання – форми, що стимулюють пізнавальну діяльність майбутніх спеціалістів, вони будуються в основному на діалозі, передбачає вільний обмін думками про шляхи вирішення тієї чи іншої проблеми, характеризуються високим рівнем активності студентів. Саме таке навчання зараз загальноприйнято вважати «найкращою практикою навчання».

Свій внесок у розвиток активних методів навчання внесли А. Матюшкін, Т. Кудрявцев, М. Махмутов, І. Лернер, М. Леві. Дослідження показують, що саме на активних заняттях – якщо вони орієнтовані на досягнення конкретних цілей і добре організовані – студенти часто засвоюють матеріал найбільш повно і з користю для себе. Фраза «найбільш повно і з користю для себе» означає, що студенти думають про те, що вони вивчають, застосовують це в ситуаціях реальному житті або для подальшого навчання і можуть продовжувати вчитися.

Навчання, яке можна використовувати, навчання, яке є довговічним, – це набагато більш ефективне додаток часу педагога і засобів суспільства, ніж навчання, яке залишає студентів пасивними, яке

стомлює викладача одноманітністю і яке незабаром забувається, тому що воно не використовується на практиці і не розвивається.

Можливості різних методів навчання в сенсі активізації навчальної діяльності різні, вони залежать від природи і змісту відповідного методу, способів їх використання, майстерності педагога.

Активне навчання має великий вплив на підготовку студентів – дефектологів до майбутньої професійної діяльності, озброює студентів основними знаннями, необхідними фахівцеві в його кваліфікації, формує професійні вміння та навички, тому що для практики необхідна теорія, а для теорії практика. У результаті використання активних методів у вузівському навчальному процесі підвищується емоційний відгук студентів на процес пізнання, мотивацію навчальної діяльності, інтерес на оволодіння новими знаннями, вміннями та практичне їх застосування.

Активізація навчання може йти як через вдосконалення форм і методів навчання, так і по шляху вдосконалення організації та управління навчальним процесом або державної системи освіти. Умовою досягнення серйозних позитивних результатів вважається активну участь у процесі активізації як викладацького, так і управлінської ланки вузу і відповідальних державних структур, тобто всіх суб'єктів навчального процесу, і можливо більш широке використання ними різних засобів і методів активізації.

Відмінними рисами активного навчання є: активізація розумової діяльності студента шляхом формування спеціальних умов, що сприяють його активізації незалежно від його бажання. Стійкість і безперервність активної розумової діяльності учасників навчання шляхом подовження часу одноразової активної включення, або ж спонтанної, але дуже глибокої роботою думки, що дозволяє зберігати активність протягом деякого перерви між активною роботою.

Формування навичок самостійної, творчої вироблення управлінських рішень в умовах ігрового імітаційного моделювання, підвищеної мотивації та емоційності учнів.

Перманентні взаємні комунікації студентів і викладачів, розвиваючі обидві сторони з рефлексивних позицій.

Дамо коротку характеристику основних активних методів навчання, що мають особливу цінність для вищих навчальних закладів.

Аналіз конкретних ситуацій (case-study) – ефективний метод активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Кейс – це опис реальної ситуації або «моментальний знімок реальності», «фотографія дійсності».

Розрізняють декілька видів ситуацій:

1. Ситуація – проблема являє собою опис реальної проблемної ситуації. Мета студентів: знайти рішення ситуації або прийти до висновку про його неможливість.

2. Ситуація – оцінка описує становище, вихід з якого вже знайдений. Мета: провести критичний аналіз прийнятих рішень, дати мотивований висновок з приводу представленої ситуації та її вирішення.

3. Ситуація – ілюстрація представляє ситуацію і пояснює причини її виникнення, описує процедуру її вирішення. Мета: оцінити ситуацію в цілому, провести аналіз її вирішення, сформулювати питання, висловити згоду – незгоду.

4. Ситуація – випередження описує застосування вже прийнятих раніше рішень, у зв'язку з чим ситуація носить тренувальний характер, служить ілюстрацією до тієї чи іншої теми. Мета: проаналізувати дані ситуації, знайдені рішення, використавши при цьому набуті теоретичні знання.

Грамотно виготовлений кейс провокує дискусію, прив'язуючи студентів до реальних фактів, дозволяє промодельовувати реальну проблему, з якою надалі доведеться зіткнутися на практиці. Крім того, кейси розвивають аналітичні, дослідницькі, комунікативні навички, виробляють вміння аналізувати ситуацію, планувати стратегію і приймати управлінські рішення.

Кейс-метод протиставляється традиційному лекційному методу і асоціюється, передусім, з відкритою дискусією. У кейс-методі передбачається, що викладач керує обговоренням проблеми, представленої в кейсі, а самі кейси можуть бути представлені студентам в самих різних видах: друкованому, відео, аудіо, мультимедіа.

Рольова гра – імітаційний ігровий метод активного навчання, характеризується наступними ознаками: наявність завдання і розподіл ролей між учасниками її рішення. Приклад: за допомогою даного методу може бути імітовано батьківські збори; взаємодія учасників першого заняття. Кожен з учасників у відповідності зі своєю роллю може погоджуватися чи не погоджуватися з думкою інших учасників, висловлювати свою думку тощо. Введення викладачем в процес заняття коригувальних умов. Так, викладач може перервати обговорення і повідомити деякі нові відомості, які потрібно врахувати при вирішенні поставленого завдання, спрямувати обговорення в інше русло тощо. Оцінка результатів обговорення та підведення підсумків гри викладачем і учасниками. Розігрування ролей є достатньо ефективним методом вирішення організаційних, управлінських і економічних завдань циклу соціально-економічних дисциплін і вимагає значно менших витрат і засобів, ніж ділові ігри.

Ділова гра представляє собою форму відтворення предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання таких систем відносин, які характерні для цієї діяльності як цілого[2, с.133].

За допомогою знакових засобів (мова, графіки, таблиці) у діловій грі відтворюється професійна обстановка, подібна за основним

сутнісним характеристикам з реальною. Разом з тим, у діловій грі відтворюються лише типові, узагальнені ситуації в стислому масштабі часу. Наприклад, екзаменаційна сесія може бути розіграна за одне ігрове заняття, а розробка перспективного плану розвитку заходу – за період від одного ігрового заняття до одного дня.

«Мозковий штурм» відноситься до ефективних методів активізації колективної творчої діяльності. Ідея методу заснована на тому, що критика і боязнь гальмують мислення, сковують творчі процеси. Враховуючи це, було запропоновано розділити в часі висунення гіпотез і їх критичну оцінку. Проводити ці два процеси повинні різні люди.

Соціально-психологічний тренінг, метою якого є формування відсутніх навичок і вмінь у поведінці. Ця форма групової роботи дозволяє працювати з життєвими ситуаціями.

У ході тренінгу розвивається група надає дію на кожного члена групи у трьох площинах: пізнавальний – учасник групи усвідомлює, як його звичне поведінку і способи відносин дозволяють вирішувати ситуації, осмислює причини своєї поведінки і розуміє, як надалі більш ефективно вести себе в подібних ситуацій; емоційний – учасник тренінгу, підтриманий іншими членами групи, усвідомлює свої психологічні захисні механізми, коригує відносини з іншими, змінює емоційне ставлення до себе, і, як результат, підвищується його самоповагу, стабілізується самооцінка; поведінковий – учасник групи виробляє адекватні ситуації, способи поведінки.

Відео метод – метод використання джерел екранного викладення інформації (відеокамери, навчального телебачення, комп'ютерів тощо). Відео-метод служить не тільки для піднесення знань, але і для їх контролю, закріплення, повторення, узагальнення, систематизації.

Словом «відеотренінг» позначають тренінг, заснований на використанні відеозапису. У практиці поєднуються два основні способи застосування відеозапису в навчальних цілях: показ готових відеоматеріалів і використання запису по ходу виконання завдань, її перегляд і аналіз.

Такий перегляд замінює лекцію, демонстрацію слайдів, виступи запрошених експертів, екскурсії. До його достоїнств відносяться наочність, інформаційна ємність і насиченість.

У ході використання відеозворотнього зв'язку матеріалом для перегляду та аналізу стають дії самих учасників. Відеозворотній зв'язок допомагає учасникам здійснити перехід від безпосереднього прожитого досвіду до його осмислення, рефлексії, вона дозволяє напряму звернутися до власного досвіду, використовувати його як матеріал, який аналізується, переглядається і перебудовується в ході тренінга. Такім чином, поряд з використанням традиційних методів навчання, викладачеві необхідно використовувати спеціальні інтерактивні педагогічні технології, які передбачають створення

організаційно-педагогічних умов для ефективного педагогічного взаємодії (співпраці) педагогів і студентів.

Однією з форм активного навчання педагогів-дефектологів у Комунальному закладі є створення гуртка дефектолога-логопеда «Майбутній дефектолог», мета якого – формування професійної компетентності у студентів – майбутніх дефектологів в процесі предметного навчання.

Завданнями гуртка є: створення навчального середовища з «зануренням» у проблематику спеціальної педагогіки, психології, логопедії, що дозволяє формувати ціннісне ставлення до майбутньої професії; розвиток у студентів – майбутніх дефектологів мотивації до проектної діяльності у процесі вивчення дисциплін предметного блоку; сприяння становлення молодіжного професійного співтовариства; знайомства з новими ідеями в сучасних наукових дослідженнях у сфері спеціальної освіти та суміжних з ним галузях наук; здійснення розробки та апробування нових форм організації та проведення наукових, навчальних та практичних заходів.

На наш погляд, організація гуртка не тільки сприяє взаємодії студентів – майбутніх дефектологів-логопедів, викладачів і педагогів-практиків, обговоренню актуальних проблем сучасної спеціальної педагогіки і психології (дефектології), але і дозволяє розвивати спеціальні компетенції, формувати ціннісне ставлення до майбутньої професії.

Основними формами навчання у процесі діяльності гуртка є лекції, тренінги, «відеотренінг», соціально-психологічний тренінг, майстер-класи, творчі зустрічі та вечори, ділові ігри тощо.

Відмінна риса гуртка майбутніх дефектологів-логопедів – навчання в неформальній обстановці, але при повному дотриманні навчального плану. Коли на занятті зустрічаються майбутні і практикуючі дефектологи і розглядають особливості організації допомоги дітям з порушенням мовлення, виникає безліч проблем і питань, які кожен фахівець вузького профілю бачить по-своєму. Після обговорення, зіткнення різних точок зору, «мозкового штурму», роз'яснення наставників приходить розуміння теоретичного матеріалу, усвідомлення необхідності вивчення суміжних галузей знань. Студенти усвідомлюють, як можна збагатити свою практику, запозичивши нові методи і прийоми.

Серед традиційних заходів, що проводяться відзначаються проекти «Об'єктивний Ресурс» (конкурс фотографії), «Дефектологічний брейн-ринг», майстер-класи провідних викладачів та практикуючих фахівців Харківської області.

Навчання в рамках гуртка дозволяють студентам безпосередньо брати участь у реальній діяльності. Застосовуючи як неімітаційні, так і імітаційні методи, викладачі створює умови для того, щоб майбутні

дефектологи-логопеди вчилися самостійно планувати навчальну діяльність, організовувати навчальний співробітництво з однолітками і педагогами. Крім того, в рамках гуртка студентам надається можливість оволодіти навичками дослідницької та проектної діяльності (визначення цілей і завдань, планування проведення дослідження, формулювання гіпотез і плану їх перевірки; здійснення спостережень і експериментів, використання кількісних і якісних методів обробки та аналізу отриманих даних; побудова доказів щодо висунутих гіпотез та формулювання висновків; представлення результатів дослідження в заданому форматі, складання тексту звітів та презентації з використанням інформаційних і комунікаційних технологій). Студенти – беруть активну участь у вузівських, регіональних та міжнародних наукових конференціях. Результати студентських досліджень є публікація статей, участь у студентських наукових конкурсах.

Виховний ефект таких заходів полягає в тому, що при їх використанні студенти отримують досвід продуктивно спілкуватися і взаємодіяти з колегами по спільній діяльності, враховувати позиції іншого, ефективно вирішувати конфлікти. Працюючи в команді, майбутні педагоги-дефектологи вчаться відстоювати свою позицію, толерантно ставитися до чужої думки, приймати відповідальність за себе і команду. Така робота дає можливість формувати у студентів такі соціально значущі якості особистості студента, як самостійність, активність, ініціативність, наполегливість, відповідальність.

Отже перераховані вище методи активного навчання при навчанні студентів дозволяють зробити висновок про їх значну роль, яка полягає у формуванні та розвитку у майбутніх дефектологів-логопедів універсальних навчальних дій і грають ключову роль як для досягнення успіху у професійній та громадській діяльності, так і для забезпечення гармонії особистості.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу /В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5–9. ; **2. Дьяченко М. И.** Психология высшей школы: учебное пособие [для вузов] / М. И. Дьяченко, А. А. Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с. ; **3. Методология** и методика исследования проблем самовоспитания. – Рязань: З. РГПИ, 1978. – 144 с. ; **4. Синяк В. А., Аксёнова А. К.** Из опыта современной подготовки учителей-дефектологов в системе заочного обучения/ В. А. Синяк, А. К. Аксёнова А. К. Дефектология. 1974. № 2. С. 63-67.; **5. Шпак В. П.** Организация самообразования студентов педагогических вузов: 5. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 – теория и история педагогики/ В. П. Шпак. – Харьков, 1994. – 158 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1.Andrushchenko V. Modernizatsiya pedahohichnoyi osvity Ukrayiny v konteksti Bolons'koho protsesu / V. Andrushchenko // Vyshcha osvita Ukrayiny. – 2004. – # 1. – S. 5–9. ; **2.D'yachenko, M. Y.** Psykholohyya vysshey shkoly: uchebnoe posobye [dlya vuzov]/ M. Y. D'yachenko, A. A. Кандыбович. – Mn.: Yzd-vo BHU, 1981. – 383 s.; **3.Metodolohyya y metodyka yssledovanyya problem samovospytanyya.** – Ryazan': 3. RHPY, 1978. – 144 s. ; **4.Synyak V. A., Aksënova A. K.** Yz opyta sovremennoy podhotovky uchytel'ey-defektolohov v systeme zaочноho obuchenyya// Defektolohyya. 1974. № 2. S. 63-67.; **5.Shpak, V. P.** Orhanyzatsyya samoobrazovanyya studentov pedahohycheskykh vuzov: 5. dyss. kand. ped. nauk: 13.00.01 – teoryya y ystoryya pedahohyky/ V. P. Shpak. – Khar'kov, 1994. – 158 s.

O.V. Ilchenko. Active forms of training as a condition of becoming a professional future pathologists, speech therapists.

The growth of the needs of society in a new quality of education, understanding of the importance of fundamental knowledge encourage scientists to study the process of professional formation of the future speech-pathologists, determination of professionally significant qualities of a specialist, including special importance is attached to professional and pedagogical competence.

Necessary to have different approach to the organization of education specialists is also required and a different system of relations and interaction between teacher and student.

So, innovative teaching provides conditions for professional growth of the student as speech-pathologists. Innovative teaching is fully realized using methods of active teaching, the basic idea of which – activation and updating social and personal potential of students in an organized interaction.

Active teaching – is organization and management of the cognitive process, which aimed at the full activation of educational and cognitive activity of students.

Methods of active teaching – methods that stimulate cognitive activity of future specialists, it is based on dialogue, which involves free exchange of views about how to solve a particular problem, characterized by a high level of activity of students. Such teaching now generally accepted «best practice of learning».

Active teaching has a great influence on students teaching for their future professional activity, gives students the basic knowledge required for qualification, and forms professional skills, because for the practice is necessary theory, and for the theory – practice.

Key words: active learning, active learning methods: the socio-psychological training, case studies, role play, role play, «brainstorming», the video method.

Отримано 6.02.2015 р.

УДК: 376.-056.34(438)

В.А. Кисличенко
victoria.kislichenko@gmail.com

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД СІМ'Ї ДИТИНИ З ДИЗАРТРИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ

Kyslychenko V.A. Speech therapy support families raising children with dysarthria describes . The features of speech therapy support families raising children with dysarthria describes in the article / V.A. Kyslychenko // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 142–152

Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї дитини з дизартричними розладами. У статті розкриваються особливості логопедичного супроводу сімей, що виховують дітей з дизартрією. Розглядається науково-методичне забезпечення нових форм співпраці батьків та логопеда для подолання тяжких порушень мовлення у дітей з мовленнєворуховими порушеннями. Розкрито принципи та основні напрямки корекційно-розвивальної роботи з даною категорією дітей та визначено можливості батьків у попередженні виникнення вторинних дефектів. Порушення базових складових фонологічної підсистеми функціональної системи мови та мовлення, підсистем регуляції мовленнєвих актів в період інтенсивного розвитку мовленнєвої функції призводить до складної дезінтеграції та патології мовлення у подальшому. Розглянуто необхідність перенесення корекційних занять на ранній та дошкільний вік. Використання програми логопедичного супроводу сім'ї у випадку рухових порушень ґрунтується на інтеграції декількох ланок процесу логопедичної допомоги та є організованим безперервним освітнім процесом, основний зміст якого складає взаємодія логопеда та сім'ї. Загальними завданнями логопедичного супроводу визначено: розвиток логопедичної компетентності (педагогічної культури) батьків, профілактика виникнення проблем розвитку дитини; допомога (сприяння) дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, зокрема, мовленнєвого.

Ключові слова: дизартрія, рухова церебральна патологія, логопедичний супровід, комплексний підхід, дизонтогенез, корекційно-розвивальні програми.

Кисличенко В.А. Логопедическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с дизартрическими нарушениями. В статье

раскрываются особенности логопедического сопровождения семей, воспитывающих детей с дизартрией. Рассматривается научно-методическое обеспечение новых форм сотрудничества родителей и логопеда для преодоления тяжёлых речевых нарушений у детей с речедвигательными нарушениями. Раскрыты принципы и основные направления коррекционно-развивающей работы с данной категорией детей, а также рассматриваются возможности родителей в предупреждении возникновения вторичных дефектов.

Нарушения базовых составляющих фонологической подсистемы функциональной системы языка и речи, подсистемы регуляции речевых актов в период интенсивного развития речевой функции приводит к сложной дезинтеграции и патологии речи в дальнейшем.

Рассмотрена целесообразность перенесения основного содержания коррекционной технологии на ранний и дошкольный возраст. Использование программы логопедического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с нарушением речи, применительно к проблеме речедвигательных нарушений, основывается на интеграции нескольких звеньев процесса логопедической помощи и является организованным непрерывным образовательным процессом, основное содержание которого составляет взаимодействие логопеда и семьи.

Наиболее важной составляющей логопедического сопровождения является согласованная работа логопеда и семьи ребенка, начиная с раннего возраста, что позволяет достигать высоких показателей динамического роста уровней психоречевого развития, доказывающих эффективность коррекционной системы.

Ключевые слова: дизартрия, двигательная церебральная патология, логопедическое сопровождение, онтогенез речи, механизмы нарушения, комплексный подход, дизонтогенез, коррекционно-развивающие программы.

У дослідженнях останніх років неухильно простежується тенденція зростання кількості дітей з відхиленнями фізичного та психічного здоров'я, що зумовлено біологічними, екологічними, соціально-психологічними та іншими чинниками, а також їх поєднанням.

Дизартрія є одним із самих розповсюджених розладів мовлення, її значення як проблеми на даний момент різко зростає, оскільки недостатність рухового відділу центральної нервової системи у ранньому дитячому віці стає все більш звичним явищем [5, с.7]. В умовах кризи економіки та інститутів соціального захисту в наш час все більшого значення для майбутнього дитини набуває рівень педагогічної культури батьків, підвищення якого забезпечує розроблена нами програма логопедичного супроводу сімей.

Дизартрія розглядається як порушення вимовної сторони

мовлення, яке виникає внаслідок органічного ураження центральної нервової системи. Порушення іннервації м'язового артикуляційного апарату, пов'язані з ураженням як периферичної, так і центральної нервової системи є причиною недоліків звуковимови, порушення голосоутворення, зміни темпу мовлення, ритму, інтонації, міміки, дикції, що призводить до важкого розладу усїєї мовленнєвої діяльності.

Етіологія, симптоматика дизартрії, механізми її розвитку, форми, патогенез, клінічні прояви, діагностика, структура дефекту, психолого-педагогічна характеристика та методи корекції мовлення дітей з дизартрією досить повно розглядаються в дослідженнях Р.Бабенкової, О.Вінарської, Л.Волкової, М.Ейдінової, М.Іполітової, Н. Жукової, О.Мастюкової, І.Мамайчук, М.Поваліяєвої, Т.Філічевої, Г.Чіркиної та ін.

У дітей частота дизартрії насамперед корелює з частотою перинатальної патології (ураженням нервової системи ембріону і плоду).

Частота порушень мовлення при моторній патології ЦНС значна, оскільки вони обумовлені і пошкодженням рухових механізмів мовлення, і розладом суміжних психічних функцій та специфікою взаємодії хворої дитини з оточуючими. Виходячи із важливості функцій мовлення у житті людини, несформованість мовлення створює для дитини неподоланну перешкоду для повноцінного існування у соціумі, позбавляє надії на гідне життя. В останні роки статистичні дані засвідчують постійне зростання кількості дітей з руховою патологією. Частіше за все чинником ризику виникнення у дитини рухової патології є перинатальні ураження ЦНС, що об'єднують різні патологічні стани, зумовлені впливом на плід шкідливих факторів у внутрішньоутробному періоді, під час пологів та в ранні терміни після народження. За даними різних авторів, в даний час ПЕП зустрічається в 83,3% випадків [2]. У дітей з перинатальною церебральною патологією поступово з дозріванням мозку виявляються ознаки пошкодження або порушення розвитку різних ланок рухового аналізатора, а також психічного, домовленнєвого та мовленнєвого розвитку. Перинатальна патологія є однією з основних причин рухових розладів, що ускладнюють навчання дітей у загальноосвітніх школах, а в подальшому і їх соціалізацію.

Основну масу дітей з руховою патологією складають діти з церебральним паралічем (89%). Однак на першому році життя діагноз «дитячий церебральний параліч» ставиться тільки тим дітям, у яких виражено важкі рухові розлади: порушення тону м'язів, обмеження їх рухливості, патологічні тонічні рефлексії, мимовільні насильницькі рухи (гіперкінез та тремор), порушення координації рухів і т.д. Іншим дітям, як правило, ставиться діагноз «перинатальна енцефалопатія; синдром церебрального паралічу (або синдром рухових розладів)».[6]

У структурі мовленнєвого дефекту провідною ланкою є мовнорухові (дизартричні) розлади, які мають різний ступінь вираженості. У багатьох дітей вони поєднуються з затримкою домовленнєвого та мовленнєвого розвитку, що надалі проявляється у

вигляді різних форм дизартрії.

Дизартрія спостерігається при дитячому церебральному паралічі, за даними різних авторів, від 65 до 85% (М. Ейдінова, О. Правдіна-Вінарська, 1959; Є. Мастюкова, 1969, 1971). Відзначається взаємозв'язок між ступенем тяжкості і характером ураження рухової сфери, частотою і тяжкістю дизартрії, між тяжкістю ураження верхніх кінцівок й ураженнями мовленнєвої мускулатури. При найбільш тяжких формах дитячого церебрального паралічу, коли наявне ураження верхніх й нижніх кінцівок і дитина практично залишається нерухомою (подвійна геміплегія), дизартрії (анартрії) спостерігаються практично у всіх дітей.

Менш виражені форми дизартрії можуть спостерігатися у дітей без явних рухових розладів, які перенесли легку асфіксію або родову травму, або мають в анамнезі вплив інших нерізко виражених несприятливих впливів під час внутрішньоутробного розвитку або в період пологів. У цих випадках легкі (стерті) форми дизартрії поєднуються з іншими ознаками мінімальної мозкової дисфункції (Л. Журба й Є. Мастюкова, 1980). Про порушення інервації мовленнєвого апарату свідчить наявність слабо виражених, але специфічних артикуляційних порушень у вигляді обмеження обсягу найбільш тонких і диференційованих артикуляційних рухів; наявність синкінезій (рух нижньої щелепи при русі язика вгору, рухів пальців рук при рухах язика); уповільнений темп артикуляційних рухів; труднощі утримання артикуляційної пози; труднощі в перемиканні артикуляційних рухів; стійкість порушень звуковимови та труднощі автоматизації поставлених звуків; наявність просодичних порушень.

Передбачуване прогнозування дизартрії можна спостерігати з самого народження дитини. Асиметрія положення тіла, фіксовані пози голови, кінцівок; надмірне вигинання або згинання дитини; наявність насильницьких рухів, судом; невідповідність розвитку дитини параметрам нормального моторного та психомовленнєвого розвитку; порушення його життєвого ритму; підвищена нервозність малюка або слабка його реакція на оточуючих людей, на звуки або на іграшки; швидко прогресуюче збільшення голови або її малі розміри, вибухання великого тім'ячка – все це є приводом звернутися до фахівців для більш детального обстеження і активного проведення регулярних програм відновного лікування. В анамнезі дитини з симптомами псевдобульбарної дизартрії, як правило, згадуються надмірне рухове занепокоєння, постійний і безпричинний плач, стійкі порушення сну, слабкість крику, відмова від грудного годування, труднощі утримання соска, млявість акту смоктання, рясні зригування, швидка стомлюваність.[2]

Показники психомоторного розвитку дітей коливаються від норми до вираженої затримки. Діти, як правило, соматично ослаблені, іноді у них відзначається судомний синдром.

У значної частини дітей з дизартрією мовленнєвий розвиток

сповільнений. Перші слова з'являються у віці 1,5 - 2 роки. Фразове мовлення з'являється у 2 - 3 роки, а в деяких випадках - в 4. При цьому мовлення дітей залишається фонетично несформованим.[3]

При дизартрії присутня неврологічна симптоматика, яка виявляється в ході спеціального обстеження із застосуванням функціональних навантажень. Загальномоторна сфера дітей з дизартрією характеризується уповільненими, незграбними, скутими, недиференційованими рухами. Іноді рухливість надмірна, рухи є непродуктивними і безцільними. Також характерні порушення дрібної моторики, які проявляються переважно в порушенні точності, швидкості і координації рухів. [3]

Всі ці симптоми при дизартрії у дітей без порушень опорно-рухового апарату проявляються у менш вираженій формі .

Особливості мовленнєвої моторики у дошкільників з дизартрією обумовлені порушенням функціонування тих рухових нервів, які беруть участь в артикуляції.[5] Особливо часто порушуються диференційовані рухи губ, кінчика і спинки язика. В одних випадках спостерігаються деяка скутість рухів, неможливість виконання складних рухів, в інших - рухове занепокоєння, гіперкінези язика і мускулатури обличчя, труднощі або неможливість знаходження та утримання заданих артикуляційних поз, синкінезія (рухи нижньої щелепи при підніманні язика вгору і т.д.). Змінюється швидкість перемикання мовленнєвих рухів, виникають персеверації і перестановки, що викликані порушенням сприйняття рухового ряду. [2]

У дітей з дизартрією страждає не тільки рухова ланка ФСММ. Мають місце розлади кінестетичного сприйняття артикуляційних поз і рухів. Порушення зворотної кінестетичної афференції може затримувати інтеграцію різних функціональних систем, що мають безпосереднє відношення до мовленнєвого процесу (рухово-кінестетичної, слухової та зорової систем).

Як зазначала О.В. Правдіна, порушення мовленнєвої моторики є провідною патологічною ланкою при дизартрії. Розлад рухової сфери призводить до порушень фонетичної сторони мови: страждає артикуляція, голос та інші просодичні компоненти мови.

Мовленнєве дихання тісно пов'язане з голосоутворенням, тому мелодико- інтонаційні розлади, викликані порушенням дихання, є найбільш стійкою ознакою дизартрії. Ці розлади впливають на розбірливість і емоційну виразність мовлення. Можуть відзначатися недостатня сила голосу (голос слабкий, тихий, виснажуваний у процесі мовлення), порушення тембру голосу (глухий, немодульований, хриплуватий, монотонний, напружений, переривчастий і т.д.), слабка вираженість голосових модуляцій. Також спостерігаються порушення формування інтонаційної структури речення. Можуть зустрічатися порушення координації дихання, фонації та артикуляції.

Ураження рухових механізмів мовлення в домовленнєвому періоді,

особливо в поєднанні з сенсорними розладами, може призводити до складної дезінтеграції та патології всіх ланок мовленнєвого розвитку. [3]

Дослідженнями (О.М.Вінарська, І.І.Мамайчук, О.М.Мастюкова О.Б.Половинкіна, В.І.Козьявкін) доведено, що якомога ранній початок корекційної роботи, у разі раннього виявлення в перші місяці життя, сприяє значним успіхам та подоланню перинатальної патології. Дослідження Л.О.Бадаляна, О.М.Мастюкової, К.А.Семенової показують, що за умови ранньої діагностики (не пізніше 4 - 6-місячного віку дитини) і раннього початку адекватного систематичного медико-педагогічного впливу практичне одужання і нормалізація різних функцій можуть бути досягнуті в 60 - 70% випадків до 2 - 3-річного віку.

Традиційним у лікуванні рухової патології є корекція сформованого патологічного рухового стереотипу. У той же час педагогічна робота з розвитку психічних і мовленнєвих функцій та корекції їх порушень починається, як правило, занадто пізно (тільки після 3 - 5 років), коли сензитивний період розвитку психіки й мовлення упущений. Батьки не розуміють важливості проведення одночасної корекційно-розвивальної роботи всіх функціональних систем. З цієї точки зору питання логопедичного супроводу сім'ї дитини з мовноруховими порушеннями є надзвичайно актуальним.

Психічне життя кожного періоду вносить свої типові риси психологічних новоутворень у розвиток дитини. У всіх періодах психічне життя дитини вплетене у соціальне життя оточуючих людей, а соціальне життя є водночас її психічним життям. Вся діяльність немовляти здійснюється через дорослого. Шлях через інших, через дорослих - основний шлях діяльності дитини в дошкільному віці. Тому саме сім'я має розглядатися як основний стабілізуючий та розвивальний фактор розвитку дитини.

Програма логопедичного супроводу сім'ї дитини з мовленнєвими порушеннями дає можливість здійснювати превентивну роботу з сім'єю та дитиною, що дозволяє вчасно реагувати на прояви порушень психофізичного розвитку, долати їх з максимальною ефективністю.

Неперервність логопедичного супроводу сімей забезпечується розподілом обсягу та змісту роботи на періоди, що відповідають віковим особливостям розвитку дитини: I період — період очікування; II період — від народження до 3-х років; III період — від 3-х до 4-х років; IV період — від 4-х до 6-ти років.

Основними складовими логопедичного супроводу сім'ї ми визначили: інформування, консультування та логопедичну допомогу. У межах сімейно-центрованого підходу найбільш важливою складовою логопедичного супроводу є узгоджена робота логопеда та сім'ї дитини, починаючи з раннього віку.

У межах нашої програми логопедичного супроводу сім'ї ми передбачали не тільки традиційні форми роботи логопеда, але й форми превентивної роботи з широким колом сімей у період очікування,

раннього та молодшого дошкільного віку дитини: логоінформування та логоконсультування. Під логоінформуванням ми розуміємо надання батькам інформації щодо закономірностей типового та нетипового мовленнєвого розвитку, причин та наслідків мовленнєвих порушень, проявів порушень мовлення.[4]

Відповідно до основних напрямів та завдань розробленої нами програми логопедичного супроводу, зміст роботи у кожному періоді складається з наступних блоків: інформаційного, діагностичного, консультативного, теоретичного, практичного. Зміст роботи логопеда має свою специфіку не тільки у зв'язку з віковим періодом, але й з наявними передумовами мовленнєвих порушень.[4]

I-й період включає інформування майбутніх матерів щодо закономірностей домовленнєвого періоду у житті дитини, типового та нетипового психофізичного та мовленнєвого розвитку. Основне завдання – створити логоінформаційне поле з метою викликати у батьків бажання контролювати перебіг розвитку мовлення дитини, починаючи з домовленнєвого періоду, яке б допомагало батькам співвіднести норми мовленнєвого розвитку та стан мовлення власної дитини, звертатися за консультацією до логопеда.

Під час лекцій та консультацій батькам наводяться основні систематизовані наукові дані (відповідно до сучасних уявлень нейропсихології про роботу різних зон мозку) з рухового та психічного розвитку дитини. Батькам пояснюється, що особливо важливим для розвитку дитини є період з 0 до 3-х років, коли дозрівають зони мозку, відповідальні за основні рухові, мовленнєві навички, елементарні розумові операції, пам'ять, емоції.

Руховий розвиток корелює з психічним розвитком, тому важливо знати його нормативні показники та особливості. До розвитку рухів дитини має відношення шкірна чутливість. Вона потрібна, щоб пізнавати форму, консистенцію предметів, їх температуру та ін. Для розвитку цієї здібності важливі також зір та слух, якими перевіряються відчуття та набуваються елементарні навички орієнтації в просторі. Крім того, важливу роль відіграють ті структури мозку, які забезпечують постачання м'язів нервової енергією, а також здійснюють складні рухові координації. Різні за ступенем складності рухи забезпечуються різними мозковими структурами.

Інформація доводиться до відома батьків, що забезпечує можливість порівнювати розвиток дитини з нормативним та вчасно виявляти відхилення.

Інформаційний блок у **II-му періоді** включає інформування батьків дітей від народження до 3-х років щодо норм мовленнєвого розвитку, причин та наслідків мовленнєвих порушень, стратегій оволодіння дитиною мовленням, шляхів інтенсифікації розвитку мовлення.

У випадку наявності ПЕП, у II періоді батькам необхідно надати інформацію щодо основних напрямків корекційно-розвивальної роботи з

дитиною у домовленнєвий період:

Розвиток емоційного спілкування з дорослим (стимуляція «комплексу поживлення», включення спілкування в практичну співпрацю дитини з дорослим).

Розвиток сенсорних процесів (зорового і слухового зосередження, локалізації звуку в просторі, рухово-кінестетичних відчуттів).

Формування підготовчих етапів розуміння мови. Підготовка починається з розвитку сприйняття різних інтонацій голосу дорослого та адекватної реакції на них (усмішки, сміху або образи, плачу).

Формування рухів рук та дій з предметами.

Нормалізація тону м'язів і моторики артикуляційного апарату (зменшення ступеня прояву рухових дефектів мовленнєвого апарату - спастичного парезу, гіперкинезів, атаксії, тонічних порушень керування за типом ригідності). Розвиток рухливості органів артикуляції.

Корекція годування, стимуляція рефлексів орального автоматизму, а потім їх загальмовування.

Розвиток дихання та голосу (вокалізація видиху, збільшення обсягу, тривалості і сили видиху, вироблення ритмічності дихання і рухів дитини). [1]

Важливою складовою частиною корекційно-педагогічної роботи з дитиною з перинатальною патологією є процес включення матері в адекватну взаємодію зі своєю дитиною, що, в свою чергу, нормалізує соціальну ситуацію її розвитку; ранній початок комплексної реабілітації дозволяє досягти максимально можливого для кожної дитини загального рівня розвитку та активної позиції батьків у вихованні «особливої» дитини.

Логопедичний супровід сімей, що виховують дитину з дизартричними розладами, має особливості у всіх вікових періодах. Завданням III періоду є адекватна оцінка батьками мовлення власної дитини, що досягається ознайомленням батьків з нормами мовленнєвого розвитку у даному віці, причинами та наслідками мовленнєвих порушень, основними напрямками корекційно-педагогічної роботи.

Завданням роботи логопеда є не тільки робота з корекції мовлення, а й вивчення особливостей кожної дитини і визначення оптимальних умов для нормалізації її емоційного та психічного стану.

Дослідження психолого-педагогічних особливостей дошкільнят з важкими мовленнєво-руховими порушеннями дозволило визначити основні напрями корекційно-педагогічної роботи [6], спрямованої на підвищення рівня соціально-побутової орієнтації та підготовку до шкільного навчання цих дітей:

Розвиток і корекція рухових навичок, у тому числі формування функціональних можливостей кістей рук для розширення навичок самообслуговування, формування графічних навичок і підготовки руки до письма.

Формування конструювання та образотворчої діяльності.

Розвиток усіх сторін мовлення та корекція мовленнєвих порушень.
Формування пізнавальної діяльності і комунікативних навичок.
Профілактика і корекція порушень особистісного розвитку.

Робота у перші три періоди носить превентивно-консультативний характер і передбачає забезпечення підґрунтя для ефективного подолання проблем у мовленнєвому розвитку дитини. У IV періоді основний акцент переноситься на корекційну роботу з дитиною, а інформаційний блок представлений роботою логопеда з інформування батьків щодо проявів виявлених мовленнєвих порушень. Також необхідними є індивідуальні заняття логопеда з дитиною у присутності матері, консультування сім'ї та найближчих рідних. Якщо характер порушень дозволяє, дитину направляють до групи мовленнєвої корекції, де створюються спеціальні умови для формування у дитини вікових психологічних новоутворень, провідної та типових видів діяльності, проводиться корекція вторинних відхилень у розвитку, заняття з батьками. Спільне перебування з дитиною на заняттях дозволяє освоїти батькам практичні навички роботи з дитиною в домашніх умовах. Забезпечення надання відповідної ролі батькам у процесі нормалізації перебігу розвитку мовлення дитини за умови постійної взаємодії логопеда і родини реалізує сучасний сімейно-центрований підхід у практиці логопедичної роботи.

Здійснення логопедичної роботи в межах тріади «дитина-логопед-сім'я» з раннього віку в організованому логоінформаційному просторі забезпечує підвищення ступеня обізнаності, підвищення мотиваційної потреби батьків у контролі мовленнєвого розвитку дитини та свідомого пошуку логопедичної допомоги у випадках наявності порушення мовлення, а також підвищення ефективності логопедичної допомоги. Включення дітей раннього віку у спеціально організований спільно з батьками корекційно-розвивальний простір забезпечує підвищення енергетичного, емоційного та сенсомоторного потенціалу, розширення сенсорного досвіду, дозволяє попереджати виникнення важких порушень мовлення, ефективніше компенсувати порушення в психофізичному розвитку дитини і тим самим попереджати порушення в її пізнавальній діяльності та емоційно-вольовій сфері.

Список використаних джерел

1. **Архипова Е.Ф.** Корекційна робота з дітьми з церебральним паралічем. Домовленнєвий період: Книга для логопеда. - М., 1989.;
2. **Журба Л.Т., Мастюкова Е.М.** Порушення психомоторного розвитку дітей першого року життя. - М., 1981.;
3. **Кисличенко В.А.** Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / В.А. Кисличенко. – К., 2011. – 20 с.;
4. **Корекційно-логопедична робота з дітьми, що страждають на церебральний параліч, на першому році життя: Методичні рекомендації / Упоряд. К.А.Семенова, Е.Ф. Архипова.** - М., 1982.;
5. **Левченко І.Ю., Приходько О. Г.** Технологія навчання і

виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. - М., 2001.; 6. **Ткачова В.В.** Про деякі проблеми сімей, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку // Дефектологія. - 1998. - №9- 4; 7. **Шипицина Л.М.,** Мамайчук І.І. Дитячий церебральний параліч. - Спб., 2001.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. **Arhipova E.F.** Korektsiyna robota z ditmi z tserebralnim paralichem. Dorechevoy period: Kniga dlya logopeda. - М., 1989.; 2. **Kyslychenko V.A.** Logopedichnui suprovid sim'i, v yakiy vuhovuetsa dutuna z porushennamu movlenna. : avtoref.dis. ...kand.ped.nauk : 13.00.03 / V.A.Kyslychenko. - К., 2011. - 20 с.; 3. **Korektsiyno-logopedichna robota z ditmi, scho strazhdayut na tserebralniy paralich, na pershomu rotsi zhittya: Metodichni rekomendatsiyi / Uporyad. K.A.Semenova, E.F. Arhipova.** - М., 1982.; 4. **Levchenko I.Y., Prihodko O. G.** Tehnologiya navchannya i vihovannya ditey z porushenniyami опорно-рухового апарату. - М., 2001.; 5. **Tkachova V.V.** Про деякі проблеми сімей, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку // Дефектологія. - 1998. - №9 -4; 6. **Shipitsina L.M., Mamaychuk I.I.** Dityachiy tserebralniy paralich. - Spb., 2001.; 7. **Zhurba L.T., Mastyukova E.M.** Porushennya psihomotornogo rozvitku ditey pershogo roku zhittya. - М., 1981.

Kyslychenko V.A. Speech therapy support families raising children with dysarthria describes . The features of speech therapy support families raising children with dysarthria describes in the article. The features of speech therapy support families raising children with dysarthria describes in the article. We consider the scientific and methodological support for new forms of cooperation of parents and speech therapist to overcome severe speech disorders at the children with dysarthria. Discloses the principles and guidelines of correctional and development work with this category of children, and also considered the possibility of parents in the prevention of secondary defects.

Violations of the basic components of the phonological system of functional subsystems of language and speech subsystems regulation of speech acts in the period of intensive development of speech function leads to the disintegration of the complex and speech pathology in the future.

The expediency of transferring the main content of the correctional technologies for early and pre-school age. Using speech therapy support families raising children with speech impairments, in relation to the problem of speech-motor disorders, based on the integration of several process units and speech therapy care is to establish an ongoing educational process, the essence of which is the interaction of a speech therapist and the family.

Coordinated work of speech therapist and the child's family is the most important part of speech therapy support. This allows you to achieve high performance dynamic growth levels psychoverbal development, proving the

effectiveness of the correctional system.

Key words: logopedic support, child language acquisition, mechanisms of speech disorders, integrated approach, developmental disorder, correction and development programs.

Отримано 10.02.2015 р.

УДК 376.1-056.264-053.5:81'271.16

О. Я. Кривцова
OlaBofk@yandex.ru

УСНЕ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Krivtsova O. Y. Features speech school age children medium with stuttering / O. Y. Krivtsova // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 152–161

Кривцова О.Я. Усне мовлення дітей середньошкільного віку із заїканням. У статті подано характеристику особливостей усного мовлення дітей середнього шкільного віку із заїканням. Проведений аналіз наукової літератури щодо особливостей усного мовлення у підлітків із заїканням дозволив стверджувати про недостатню теоретичну і методичну розробленість проблеми поліпшення рівня розвитку усного мовлення дітей із заїканням та свідчить про необхідність удосконалення логопедичної роботи в цьому напрямку. Досліджувана проблема є актуальною і повинна вирішуватися комплексно, що сприятиме засвоєнню дитиною різних комунікативних засобів у навчальній та інших видах діяльності, ефективній логопедичній роботі з корекції заїкання.

Визначено особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей середнього шкільного віку без порушень мовлення та із заїканням. Результати дослідження виявили значну дезорганізацію усного мовлення в обстежених. В абсолютній більшості обстежених шепітне й зв'язне мовлення, відбита й автоматизована форми мовлення були збережені, але спостерігалися як мовленнєві труднощі у проголошенні

окремих звуків так і звукофобії. У діалогічному мовленні були відзначені ухильні односкладові відповіді, часті заміни слів. Усне мовлення більшості підлітків із заїканням характеризувалося бідністю, неточністю лексичних значень, повтореннями, невисоким рівнем розвитку словникового запасу, заїкуваті підлітки часто використовували лише найбільш уживані у своєму мовленні слова, а також велику кількість шаблонних слів і фраз, відзначалися утруднення в підшукуванні потрібного слова, мовленнєвому оформленні думки. Послідовність передачі значеннєвої структури інформації не була порушена, у той же час підлітки із заїканням уживали значну кількість неадекватних контексту слів та не зауважували на помилки і не виправляли їх. Для мовлення підлітків із заїканням характерна наявність великої кількості пауз, заповнених патологічною судомною активністю м'язів мовленнєвого апарату, які характеризувалися відсутністю акустичного сигналу. Оцінюючи своє порушення мовлення вони стверджували, що заїкання є перешкодою для соціальних контактів, установа дружніх зв'язків, відзначали страх мовлення в різних ситуаціях та вибірковість контактів із оточуючими людьми. Почуття непевності в собі, у своїх силах і можливостях, усвідомлення своєї неповноцінності в багатьох випадках робить їх дуже вразливими, обмежує розвиток комунікативних здібностей.

Ключові слова: заїкання, усне мовлення, корекційне навчання, підлітки, мовленнєва діяльність.

Кривцова О.Я. Устная речь детей среднего школьного возраста с заиканием. Стаття посвящена характеристике особенностей устной речи детей среднего школьного возраста с заиканием. Анализ научной литературы, касающийся особенностей устной речи подростков с заиканием, выявил недостаточность теоретической и методической разработки проблемы повышения уровня развития устной речи у детей с заиканием, а также необходимость совершенствования логопедической работы в этом направлении. Исследуемая проблема является актуальной и должна решаться комплексно. Такой подход будет способствовать усвоению ребенком различных коммуникативных средств в учебной и других видах деятельности, эффективной логопедической работе по коррекции заикания.

Изучены особенности развития связной речи у детей среднего школьного возраста без нарушений речи и с заиканием. Результаты исследования выявили значительную дезорганизацию устной их речи. У большинства обследованных шепотная и связная речь, отображенная и автоматизированная формы речи, были сохранены, но наблюдались как речевые трудности в произнесении отдельных звуков, так и звукофобии. В диалогической речи были отмечены уклончивые односложные ответы, частые замены слов. Устная речь большинства подростков с заиканием характеризовалась бедностью, неточностью лексических значений,

повтореннями, невысоким рівнем розвитку словарного запасу. Заикаючіся підлітки часто використовували тільки найбільш часто вживані в своїй мові слова, а також велику кількість шаблонних слів і фраз. Вони зазнавали труднощів у виборі потрібних слів, мовним оформленні думки. Послідовність передачі змістової структури інформації не була порушена, в той же час підлітки з заїканням використовували значуще кількість неадекватних контексту слів, не помічали помилок і не виправляли їх. Для мови підлітків з заїканням характерно наявність великої кількості пауз, заповнених патологічною судорожною активністю м'язів мовного апарату, які характеризувалися відсутністю акустичного сигналу. Оцінюючи своє порушення мови вони утверждали, що заїкання є перешкодою для соціальних контактів, встановлення дружеских зв'язків. Діти вказували на виникнення мовного страху в різних ситуаціях і на вибірковість контактів з оточуючими людьми. Чувство неувірності в собі, в своїх силах і можливостях, усвідомлення своєї неповноцінності во многих випадках робить їх дуже вразливими, обмежує розвиток комунікативних здібностей.

Ключеві слова: заїкання, усна мова, корекційне навчання, підлітки, мовна діяльність.

Постановка проблеми. Усне мовлення – форма мовленнєвої діяльності, яка виконує комунікативну функцію й забезпечує формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентності особистості. Порушення комунікативної здатності дитини, спричиняє неготовність до повноцінної соціальної взаємодії яка може бути обумовленою таким тяжким мовленнєвим порушенням як заїкання.

Заїкання є предметом вивчення медиків, педагогів, психологів, спеціалістів соціальної роботи тощо. Враховуючи постійне зростання кількості дітей, які страждають на це захворювання, останнім часом зріс інтерес до заїкання як до проблеми, яка на сьогодні є актуальною та такою, що потребує подальших наукових досліджень і підходів щодо комплексної медичної, психолого-педагогічної, психофізіологічної та соціальної реабілітації.

Дослідження особливостей усного мовлення дітей середнього шкільного віку із заїканням на сьогодні є актуальним та водночас недостатньо вивченим питанням сучасної логопедії, хоча й не одноразово здійснювалися спроби аналізу порушень мовлення у дітей із заїканням [2; 3]. Численні дослідники звертали увагу на вади різних сторін їхнього мовлення, труднощі формування мовленнєвих умінь та навичок. Проте, комплексного дослідження мовленнєвої діяльності цієї категорії дітей із урахуванням психологічних механізмів порушень, стану сформованості різних форм, видів та компонентів мовленнєвої діяльності, взаємозв'язку вад мовлення із заїканням досі не проводилося.

Аналіз актуальних досліджень. Аналізуючи стан дослідження зазначеної проблеми ми звернули увагу на дещо односторонні погляди на структуру дефекту мовленнєвого розвитку у дітей із заїканням. Найбільшу увагу науковців привертало порушення, що проявляється у вадах звуковимови, окремих недоліках словника чи аграматизмах [1; 4].

Мета статті відповідає завданню дослідження – визначити особливості усного мовлення у дітей середнього шкільного віку із заїканням.

Виклад основного матеріалу. Логопедія на сьогодні має у своєму розпорядженні достатній арсенал методів, що дозволяють всебічно й поглиблено вивчати різні аспекти усного мовлення дітей у нормі й при мовленнєвих порушеннях, особистісні й психологічні особливості осіб, що страждають на заїкання, але не всі методи рівнозначні й досить інформативні.

Нами проводилося всебічне комплексне логопедичне обстеження усного мовлення дітей середнього шкільного віку із заїканням, яке було спрямовано на вивчення мовленнєвих і моторних порушень. Розглядалися наступні симптоми: ступінь заїкання, форма заїкання, тип судом, урахувалися фактори, що погіршують мовлення, наявність логофобії. Проводилося обстеження звуковимови, словникового запасу, граматичного складу мовлення, а також зв'язне мовлення. Досліджувалися темпоритмічні та просодичні характеристики мовлення.

Використовувалися методики, розроблені О. Лурія (1969), Н. Іозерецьким (1923), Є. Оганесяном (1981) і іншими, які були нами модифіковані відповідно до поставлених завдань.

За результатами попередніх бесід із батьками у 70,0 % обстежених дітей, ще у дошкільному віці спостерігалися дислалія й дизартрія, 60,0 % із них відвідували логопеда з приводу корекції звуковимови й заїкання.

У процесі дослідження був виявлений наступний характер порушень: у 12,0 % обстежених дітей відзначаються порушення звуковимови, з них у 7,0 % спостерігається стерта дизартрія, в 3,0 % – дислалія (переважно ротацизм і різні види сигматизму), в 2,0 % випадків – ринологія (табл. 1).

Таблиця 1

Результати дослідження артикуляційної моторики у зовнішньому мовленні при різних порушеннях звуковимови

Характер порушення	Виявлено	Не виявлено
Звуковимова	12,0 %	88,0 %
Стерта дизартрія	7,0 %	93,0 %
Дислалія	3,0 %	97,0 %
Ринологія	2,0 %	98,0 %

Результати дослідження виявили значну дезорганізацію усного мовлення в обстежених. В абсолютній більшості обстежених підлітків (70,0 %) шепітне й зв'язне мовлення, відбита й автоматизована форми мовлення були збережені. У 30,0 % дітей спостерігалися мовленнєві

труднощі у проголошенні певних звуків та звукофобії. У діалогічному мовленні були відзначені ухильні односкладові відповіді, часті заміни слів, прояви страху мовлення.

За результати дослідження мовленнєвого оформлення висловлення, особливостей вибору виявлено, що мовлення більшості підлітків із заїканням характеризувалося невисоким рівнем розвитку словникового запасу. Це в першу чергу відбувалося за рахунок того, що заїкуваті підлітки використовували найбільш уживані у своєму мовленні слова, а також велику кількість шаблонних слів і фраз.

Усне мовлення характеризувалося бідністю, неточністю лексичних значень, повтореннями. Відзначалися утруднення в підшукуванні потрібного слова, мовленнєвому оформленні думки. Послідовність передачі значеннєвої структури інформації не була порушена, у той же час підлітки із заїканням уживали значну кількість неадекватних контексту слів (рис. 1).

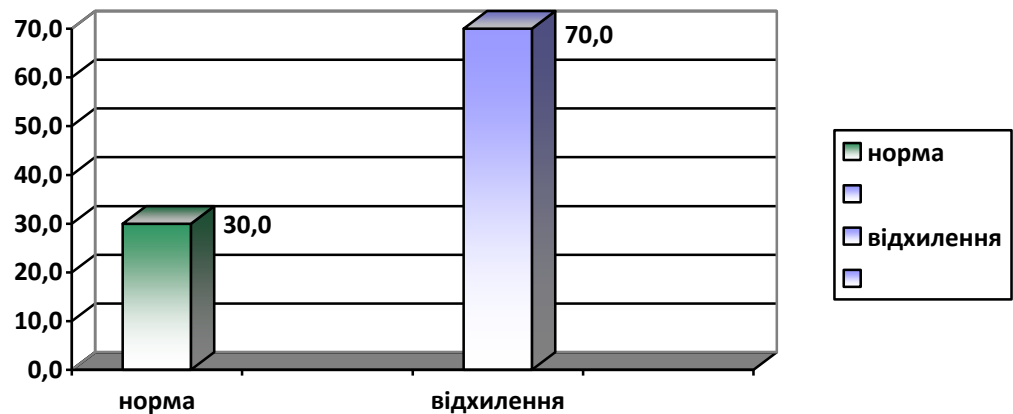


Рис. 1. Результати дослідження мовленнєвого оформлення висловлення

У монологічному мовленні в основному використовувалися прості прийменникові конструкції, відзначалася велика кількість персеверацій.

В обстежених у мовленні спостерігалися часті емболофразії типу: «ну», «от», «це саме», «і», «а».

Мовлення характеризувалося великою кількістю граматично й логічно незавершених фраз, у той же час у всіх підлітків із заїканням зміст висловлення в цілому зберігався.

Часто до зниження словникової різноманітності приводило вживання великої кількості емболофразій і труднощі, пов'язані із судомними проявами. При цьому повтори слів з'являлися як результат своєрідної підготовки до вимови слова, що є «важким» для підлітка із заїканням. Частіше ж у мовленні підлітків ці кілька причин, що приводять до зниження словникової різноманітності, сполучалися.

Дослідження особливостей граматичного оформлення висловлення при переказі виявило, що 60,0 % обстежених підлітків із заїканням обирали більш спрощений, чим при нормі, спосіб граматичної

реалізації висловлення (рис. 2). У результаті цього виникало порушення граматичного узгодження фразової єдності.

Спостерігалася велика кількість фраз граматично й логічно незавершених, тобто обстежувані не могли реалізувати заплановану фразу до кінця. У деяких випадках відзначалося «неправильне» промовляння фрази, що також приводило до незавершеності висловлення.

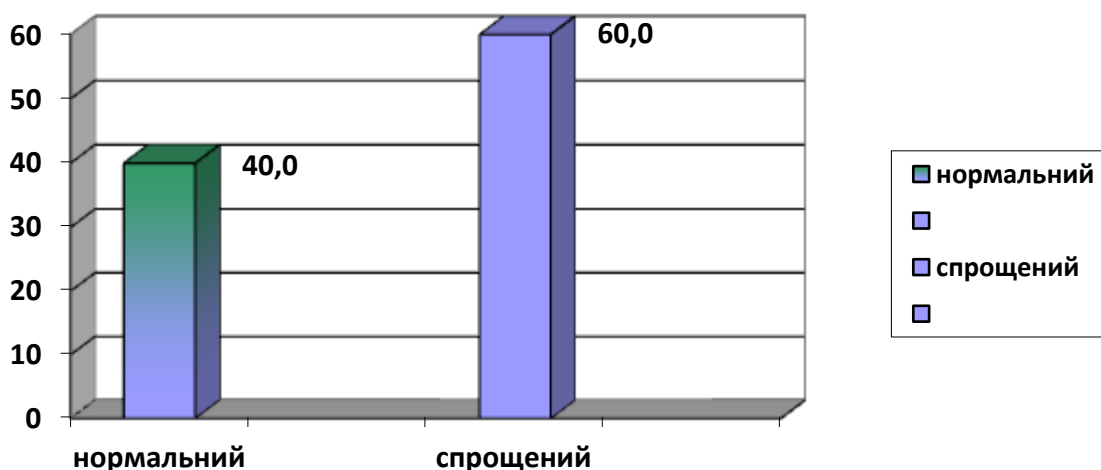


Рис. 2. Результати дослідження граматичного оформлення висловлення при переказі (%)

Аналіз особливостей семантичного оформлення самостійного висловлення показав, що в 40,0% обстежених підлітків із заїканням спостерігалася порушення структури складного синтаксичного цілого (рис. 3).

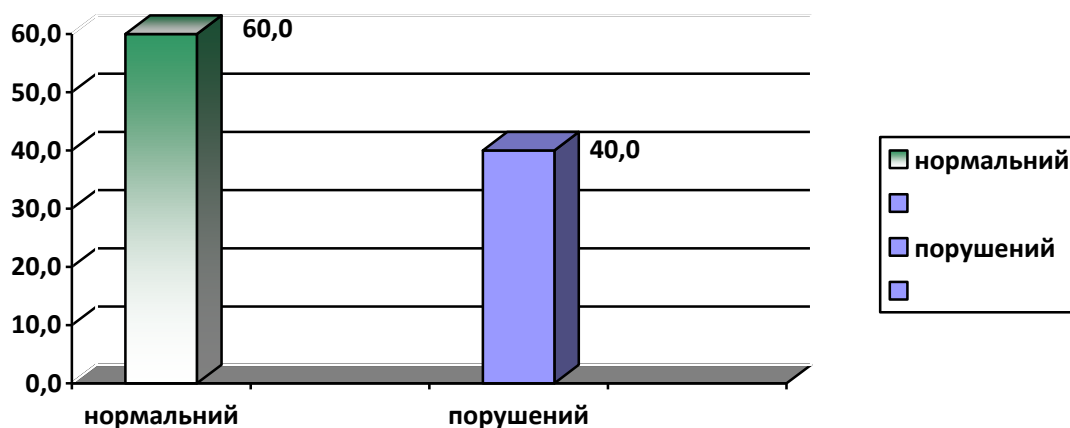


Рис. 3. Результати дослідження семантичного оформлення висловлення

Дитина у процесі висловлення відволікалася від викладу основної думки, повідомляючи побічні відомості, або переходила на іншу тему, не пов'язану із заданою. У результаті чого зміст висловлення розмивався, хоча й не втрачався.

В окремих випадках, особливо при важкому заїканні (10,0% дітей), синтаксичного цілого як такого взагалі не було.

Розповідь, що полягає з декількох синтагматичних фраз, відрізнялася крайнім лаконізмом, при цьому тема не розкривалася.

Порушення організації висловлення на семантичному рівні у підлітків із заїканням виражалося у великій кількості повторів на рівні частини фрази, також у пропусках значимих слів, у результаті чого фрази ставали семантично неповними. Підлітки не зауважували цих помилок і не виправляли їх.

Таким чином, за результатами нашого наукового дослідження було виявлено, що більшість дітей (70,0 % обстежених) мають значну дезорганізацію усного мовлення.

Оцінка лексичного складу мовлення в них показала істотне зниження словникової різноманітності в порівнянні з нормою. Це проявлялося у використанні великої кількості частотних слів, клішованих фраз, повторів, як на рівні слова, так і частини фрази.

Мовлення обстежених характеризувалося більш спрощеною побудовою висловлення.

Аналіз отриманого матеріалу показав, що у підлітків із заїканням спостерігалось порушення контролю на всіх рівнях мовленнєвого висловлювання, починаючи від лексико-граматичного рівня його побудови до рівня програмування задуму висловлення.

При обстеженні просодики вивчався стан темпу й ритму мовлення, сили й висоти голосу. На підставі цих параметрів були виявлені порушення різного ступеня важкості у всіх обстежених. Спостерігалася відсутність логічних наголосів і інтонаційна невиразність мовлення.

Для мовлення підлітків із заїканням характерна наявність великої кількості пауз, заповнених патологічною судомною активністю м'язів мовленнєвого апарату, які характеризувалися відсутністю акустичного сигналу. Ці паузи часто переривалися емболами, повторами.

В абсолютній більшості обстежуваних спостерігалось порушення ритму мовлення (90,0 % дітей) (рис. 4).

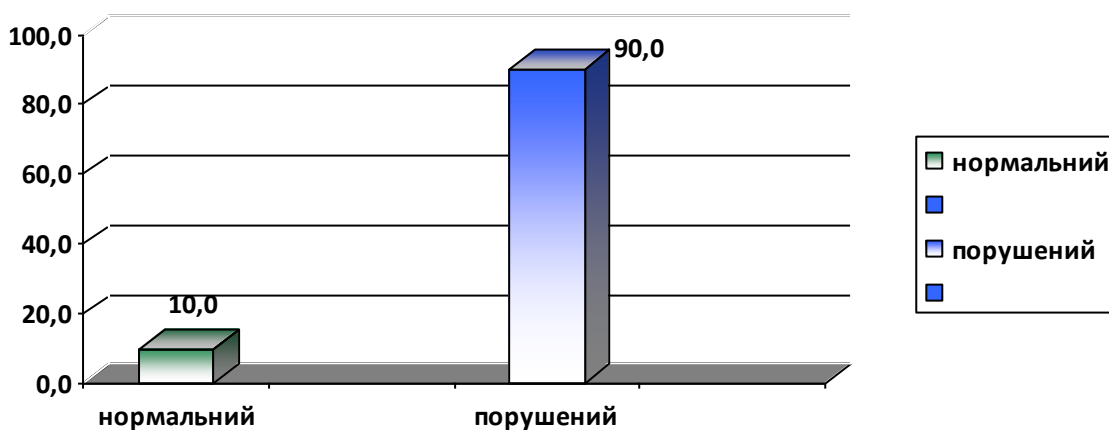


Рис. 4. Результати дослідження порушення ритму мовлення (%)

Уповільнений темп відзначався у 50,0 % досліджуваних, прискорений – у 30,0 %, не мали постійного темпу мовлення 20,0 % обстежених дітей (рис. 5).

У 60,0 % підлітків із заїканням відзначалося порушення сили голосу, з них у 30,0 % голос відрізнявся слабкістю, а в 10,0 % навпроти, був занадто голосний.

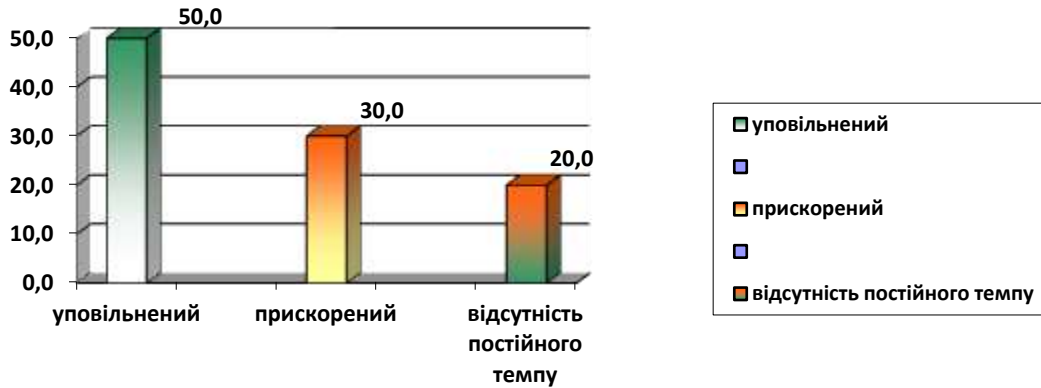


Рис. 5. Результати дослідження порушення темпу мовлення (%)

Також у 20,0 % обстежених спостерігалось непомірне напруження голосу до кінця фонації, осиплість.

Порушення висоти голосу було зафіксовано у 80,0 % випробуваних. Найбільш характерні його прояви – монотонність у 50,0 %, немодульованість – у 30,0 % підлітків.

Фальцет відзначався у 20,0 % випробуваних, а низький голос мали лише 20,0 % обстежених, ведучий резонатор – головний.

У всіх підлітків була відсутня зорова орієнтація на співрозмовника, міміка й пантоміміка збіднені.

Оцінюючи своє порушення мовлення, 60,0 % обстежених стверджували, що заїкання є перешкодою для соціальних контактів, установлення дружніх зв'язків, відзначали страх мовлення в різних ситуаціях. Характерна вибірковість у контактах обстежуваних з оточуючими людьми (друзями, знайомими, співробітниками). Почуття непевності в собі, у своїх силах і можливостях, усвідомлення своєї неповноцінності в багатьох випадках робить їх дуже вразливими, обмежує розвиток комунікативних здібностей.

Висновки. Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури щодо особливостей усного мовлення та корекції заїкання у підлітків дозволив стверджувати про недостатню теоретичну і методичну розробленість проблеми поліпшення рівня розвитку усного мовлення дітей середнього шкільного віку із заїканням та свідчить про необхідність удосконалення логопедичної роботи в цьому напрямку. Досліджувана проблема є актуальною і повинна вирішуватися комплексно, що сприятиме засвоєнню дитиною різних комунікативних засобів у навчальній та інших видах діяльності, ефективній логопедичній роботі з корекції заїкання.

Проведено всебічне комплексне логопедичне обстеження усного мовлення дітей середнього шкільного віку із заїканням яке було спрямовано на вивчення мовленнєвих і моторних порушень. Досліджено наступні симптоми: ступінь заїкання, форма заїкання, тип судом, ураховувалися фактори, що погіршують мовлення, наявність логофобії. Вивчено особливості звуковимови, словникового запасу, граматичного складу мовлення підлітків із заїканням, а також зв'язне мовлення, темпоритмічні та просодичні характеристики мовлення.

Формування компонентів мовленнєвої системи в умовах порушених механізмів мовленнєвої діяльності зумовлює якісну й кількісну недостатність імпресивного та експресивного словникового запасу, а також недостатність мовленнєвого досвіду, негативний вплив якого позначається на низьких результатах виконання діагностичних завдань підлітками із заїканням.

Перспективи подальших наукових розвідок. Підвищення результативності корекційної роботи визначається диференційованим підходом до вибору оптимальних методів і прийомів, заснованих на вивченні характеру темпоритмічних показників і особистісних особливостей підлітків із заїканням.

Отримані дані свідчать про те, що з дітьми із заїканням необхідно обов'язково проводити комплекс психокорекційних заходів, спрямованих на поліпшення психоемоційного стану, зменшення тривоги й напруги.

Дослідження особливостей мовленнєвої діяльності підлітків із заїканням дозволяють зібрати досить повну інформацію про характер його порушення та глибину. Отримані результати допоможуть суттєво розширити та доповнити наукові уявлення про мовленнєвий розвиток дітей із заїканням і можуть бути використані у лого-корекційній роботі.

Список використаних джерел

1. **Лурия А. Р.** Основы нейропсихологии / А. Лурия. – М. : Изд-во Московского университета, 1973. – 374 с. 2. **Паршаков С. Я.** Заїкання / С. Я. Паршаков. — К. : Віола, 2001. – 74 с. 3. **Розвиток розуміння мови у молодших школярів з мовленнєвим недорозвиненням :** метод. рек. / укл. : В. В. Тарасун, М. В. Шевченко. – К. : РУМК, 1992. – 124 с. 4. **Соботович Е. Ф.** Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е. Ф.Соботович.– К. : ИЗМН, 1997. – 44 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. **Lurija A. R.** Osnovy nejropsihologii / A. Lurija. – M. : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1973. – 374 s. 2. **Parshakov S. Ja.** Zaïkannja / S. Ja. Parshakov. — K. : Viola, 2001. – 74 s. 3. **Rozvitok**

rozuminnja movi u molodshih shkoljariv z movlennevim nedorozvinennjam : metod. rek. / ukl. : V. V. Tarasun, M. V. Shevchenko. – K. : RUMK, 1992. – 124 s. **4. Sobotovich E. F.** Psiholingvističeskaja struktura rečevoj dejatel'nosti i mehanizmy ee formirovanija / E. F. Sobotovich. – K. : IZMN, 1997. – 44 s.

Krivtsova O. Y. Features speech school age children medium with stuttering. Article is devoted to the peculiarities of speech of children of secondary school age with stuttering. The analysis of the scientific literature related to the characteristics of speech with stuttering adolescents showed lack of theoretical and methodological problems of development to enhance the growth of oral speech of children with stuttering and the need to improve speech therapy work in this direction. Investigation of the problem is urgent and must be solved comprehensively, it will promote the absorption of the child different communication tools in educational and other activities, effective speech therapy work to correct stuttering. The features of connected speech in school-age children without speech disorders and stuttering. Results of the study revealed a significant disruption of their oral speech. The majority of surveyed whispered and connected speech, imaging and automated forms of speech have been preserved, but observed as speech difficulties in pronouncing certain sounds and frequent replacement of words. In dialogical speech were marked evasive monosyllabic answers, frequent replacement of words. Speech of the most teenagers with stuttering is characterized by poverty, inaccurate lexical meanings, repetitions, low level of development vocabulary. Teenagers with stuttering are often used only the most commonly used words in his speech, as well as a large number of sample words and phrases. They had difficulty in finding the right words, the design of the speech of thought. The transmission sequence of semantic structure of the information has not been broken, at the same time with stuttering adolescents consumed a significant amount of inappropriate context, the word, did not notice the errors and correct them. Teenagers with stuttering speech are characterized by a large number of pauses, filled with pathological seizure activity of muscles of the vocal apparatus, which were characterized by the absence of an acoustic signal.

Assessing their speech disorder, they argued that stuttering is a barrier to social contacts, establishing friendly relations. Children pointed to the emergence of the speech of fear in different situations and on a selective contacts with other people. Feeling of insecurity in their abilities and capabilities, awareness of their inferiority in many cases make them very vulnerable, limit the development of communication skills.

Keywords: stuttering, speech, special education, teenagers, speech activity.

Отримано 11.02.2015 р.

ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ

Levitsky V.E. To the question about forming of lexico-grammatical side of broadcasting for the children of senior preschool age with the general exhalation of broadcasting / V.E. Levitsky // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 162–174

В.Е. Левицький. До питання про формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Проблема формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ займає одне з основних напрямків у сучасній корекційній (спеціальній) педагогіці.

Стаття містить результати теоретико-експериментального дослідження процесу корекційно-розвивального впливу на лексико-граматичну складову мовлення дітей із третім рівнем загального недорозвитку мовлення старшого дошкільного віку.

Основою розширення словникового запасу, формування граматичної сторони мовлення та навичок зв'язного мовлення є спілкування з широким використанням ігор і вправ, використання творчих завдань не тільки на заняттях, але і в ситуаціях буденного життя. Слід розвивати увагу, мовленнєву увагу, мислення, зв'язне мовлення, творчі здібності, адже розвиток цих умінь допомагає у розвитку лексико-граматичної сторони мовлення.

Відхилення у засвоєнні лексики і граматики та розглянуті програми подолання ЗНМ у дітей старшого дошкільного віку дозволили визначити провідні напрями та зміст формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня, що трансформувалося в узагальнену програму корекції лексико-граматичної сторони мовлення на основі програми з урахуванням диференційованого характеру мовленнєвого дефекту та базувалася на принципах особистісно-орієнтованого виховання.

Заняття з формування лексико-граматичної сторони мовлення поділяються на заняття з формування словникового запасу, зв'язного мовлення та заняття з формування граматичного ладу. Основними

завданнями цих занять є розвиток розуміння мовлення; уточнення і розширення словникового запасу; формування узагальнюючих понять; формування практичних навичок словотворення і словозміни, уміння вживати прості розповсюджені речення та види складних синтаксичних структур.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення, лексика, граматики, корекція, навчання, розвиток, синтаксична будова, словозміна, словотворення.

В.Э. Левицкий. К вопросу о формировании лексико-грамматической стороны у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Проблема формирования лексико-грамматической стороны речи у детей с ЗНМ занимает одно из основных направлений в современной коррекционной (специальной) педагогике.

Статья содержит результаты теоретических и экспериментальных исследований коррекционно-развивающего влияния на лексико-грамматическую составную речи детей с третьим уровнем общего недоразвития речи старшего дошкольного возраста.

Основой расширения словарного запаса, формирования грамматической стороны речи и навыков связной речи во всех ситуациях является общение с широким использованием игр и упражнений, использование творческих заданий не только на занятиях, но и в ситуациях будничной жизни. Следует развивать воображение, речевое внимание, мышление, связную речь, творческие способности, ведь развитие этих умений помогает в развитии лексико-грамматической стороны речи.

Отклонение в формировании лексики и грамматики и рассмотренные программы преодоления общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста позволили определить ведущие направления и содержание формирования лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи III уровня, что трансформировалось в обобщенную программу коррекции лексико-грамматической стороны речи на основе программы с учетом дифференцированного характера речевого дефекта и базировалась на принципах личностно-ориентированного воспитания.

Занятия по формировании лексико-грамматической стороны речи разделяются на занятия по формированию словарного запаса, связной речи и занятия по формированию грамматического строя. Основными заданиями этих занятий является развитие понимания речи; уточнение и расширение словарного запаса; формирование обобщающих понятий; формирование практических навыков словообразования и

словоизменения; умение употреблять простые распространенные предложения и виды сложных синтаксических конструкций.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, лексика, грамматика, коррекция, учеба, развитие, синтаксическая конструкция, словоизменение, словообразование.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із науковими і практичними завданнями. Аналіз спеціальної педагогічної, логопедичної літератури та педагогічної практики свідчить про збільшення кількості дітей дошкільного віку із порушеннями психофізичного розвитку (зокрема мовлення), що зумовлює труднощі в оволодінні програмами навчання і виховання дітей дошкільного віку в умовах ДНЗ, трансформується у недостатню мовленнєву підготовку дітей до школи і недоліки пізнавальної діяльності, поведінки та особистості дитини в цілому. Діти з порушеннями мовлення, а серед них і діти із ЗНМ, належать до неоднорідної та численної групи, для якої оволодіння усним мовленням – шлях розвитку, адаптації, інтеграції.

Розроблена “Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку” визначає принципи проектування змісту навчання, обсяг знань, умінь і навичок за загальноосвітніми та корекційно-компенсаторними галузями. Визначається зміст корекційного навчання, зокрема для дітей із ЗНМ, дається характеристика, різні варіанти та орієнтовні напрями корекційного навчання. Аналізуючи Концепцію стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку, слід зазначити, що в ній визначені основні завдання, які передбачають корекцію провідного розладу, розвиток усіх сторін мовлення та підготовку дітей до навчання у школі. Ці завдання розроблені для спеціальних дитячих садків і логопедичних груп при масових дитячих закладах, для дітей з мовленнєвими порушеннями.

У зв'язку з цим, значущості набуває корекційно-розвивальне навчання і виховання та логопедична робота з дошкільниками із порушеннями мовлення (загальним недорозвитком мовлення) старшого дошкільного віку в умовах спеціального дошкільного закладу або спеціальної логопедичної групи.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема мовленнєвого недорозвитку у дітей розроблялась та висвітлювалась у вітчизняній і зарубіжній літературі науковцями починаючи з 50-х років ХХ століття і до сьогодення (Р.Левіна, В.Орфінська, В.Воробйова, Н.Гаврилова, Б.Гріншпун, Л.Спірова, М.Шеремет, Є.Соботович, Л.Єфіменкова, К.Мастюкова, Г.Каше, Г. Чиркіна, Т. Філічова, Л.Трофименко, В.Тарасун, та ін.).

Лексика – сукупність слів, центральна частина мови, що називає, формує та передає знання про предмети та явища. Граматичний устрій – система взаємодії слів між собою у фразах та реченнях (синтаксичних конструкціях). Таким чином, лексико-граматична сторона мовлення – це організація лексичних одиниць мови у граматичних конструкціях: реченнях та текстах.

Проблема формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ займає одне з основних напрямків у сучасній корекційній (спеціальній) педагогіці.

Об'єкт дослідження: лексико-граматична сторона мовлення у дітей старшого дошкільного віку. **Предмет дослідження:** процес розвитку та корекції лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня. **Мета дослідження:** узагальнити існуючі методики розвитку лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня.

Загальний недорозвиток мовлення спостерігається у дітей, як з орієнтовно нормальним психофізичним розвитком, так і з його вадами. Негативний вплив на розвиток мовлення мають ураження кіркових гностичних та моторних зон, зорової, слухової функцій, інтелектуальні порушення, несприятливі умови життя і виховання дітей. Порушуються різні компоненти мовленнєвої діяльності: звуковимова, фонематичні процеси, лексична і граматична будова мовлення. Первинна патологія мовлення дітей із ЗНМ гальмує формування потенційно збережених розумових здібностей, проте у міру формування усного мовлення та усунення власне мовленнєвих труднощів показники інтелектуального розвитку покращуються.

Однією із провідних ознак ЗНМ є більш пізній початок мовлення. Мовлення аграматичне, малозрозуміле, спостерігається недостатня мовленнєва активність. Відстає експресивне мовлення при відносно якісному розумінні зверненого мовлення. Неповноцінна мовленнєва діяльність накладає відбиток на формування у дітей сенсорної, інтелектуальної і афективно-вольової сфери. Спостерігається недостатня стійкість уваги, обмежені можливості її розподілу. При відносно збереженій смисловій та логічній пам'яті у дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування (забувають складні інструкції, елементи і послідовність завдань). Зв'язок між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічного розвитку зумовлює специфічні особливості мислення. Діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення. Без спеціального навчання діти із ЗНМ з труднощами опановують аналіз і синтез, порівняння і узагальнення. Разом із загальною соматичною ослабленістю дітям властиве і окреме відставання у розвитку рухової сфери, яка характеризується поганою координацією рухів, зниженням швидкості і спритності виконання вправ і навантажень. Найбільші труднощі виявляються при виконанні рухів за

словесною інструкцією. Для дітей із ЗНМ характерне порушення послідовності виконання елементів дії та пропуски складових, має місце недостатність координації пальців рук, недорозвинення та уповільненість дрібної моторики. У дітей дошкільного віку із ЗНМ формування спілкування відбувається із запізненням, мають місце стійкі труднощі у взаємозв'язку і взаємодії з оточуючими. У дітей не достатньо (недосконало) формується, характерне віку розуміння емоцій, станів, ставлень, стосунків і дій оточуючих.

Варіативність клінічних характеристик дітей із ЗНМ виявляє спільні ознаки, а саме: загальне недорозвинення складових компонентів фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мовлення. У дітей із ЗНМ формування лексико-граматичної сторони відбувається з великими труднощами, що зумовлюють уповільнений темп засвоєння граматичних форм, морфологічної та синтаксичної систем мови та спотворення загальної картини мовленнєвого розвитку. Це зумовлено тим, що граматичні значення більш абстрактні, ніж лексичні, а граматична система мовлення організована на основі великої кількості регламентуючих правил. Проте, граматичні форми словозміни, синтаксичні одиниці з'являються, як правило, в тій же послідовності, що і у дітей з нормальним розвитком мовлення. У дітей із ЗНМ спостерігається невідповідність об'єму активного і пасивного словника. Використання слів в експресивному мовленні, актуалізація словника викликає труднощі. Бідність словника проявляється у незнанні багатьох слів, мало слів узагальнюючого характеру, рідко використовуються антоніми, синоніми практично відсутні; замінюють слова неадекватно, мають місце парафазії. Розуміння та використання граматичних форм дітьми із ЗНМ III рівня також характеризуються особливостями: недостатнє розрізнення однини та множини іменників, дієслів, прикметників. Діти часто не знають назв основних кольорів та відтінків, граматично невірно використовують закінчення слів, вимовляють їх нечітко, розмито, скорочено. При цьому, діти не помічають власне неправильне мовлення, не розуміють в чому їх помилка. Допущені помилки свідчать про недостатнє розуміння та розрізнення вказаних форм, при цьому діти орієнтуються на лексичне значення слова більшою мірою, ніж на граматичне. Діти з III рівнем ЗНМ припускають стереотипні помилки, велика кількість відповідей випадкова при однотипних завданнях, замість правильної відповіді висловлюють своє емоційне ставлення до зображених предметів, часто невпевнені в собі. Розуміння та використання родових форм якісних прикметників дітьми із ЗНМ III рівня: діти використовують закінчення чоловічого та жіночого роду прикметників стосовно середнього роду довше ніж у нормі. Граматично правильне оформлення закінчень в узгодженому словосполученні з іменником спостерігається у половині випадків, недостатнє розуміння та розрізнення дієслів чоловічого та жіночого роду минулого часу. Діти замінюють дієслова минулого часу дієсловами

теперішнього часу, які не позначають родової належності. Діти не в повній мірі розуміють і розрізняють дієслова доконаного та недоконаного виду.

У п'ять-шість років у мовленні дітей з нормально розвиненим мовленням мають місце поодинокі граматичні помилки, пов'язані зі складними нетиповими випадками вживання граматичних категорій. Проте, у мовленні дітей із ЗНМ III рівня наявні такі помилки: заміни форми одного відмінка формою іншого; використання ненормативних форм (власних); викривлення звуко-складової структури слова; неправильне вживання відмінково-прийменникових конструкцій; нерозуміння або часткове, неадекватне розуміння сутності, неточна чи ситуативна відповідь і т.д.

Таким чином, діти 5 років із ЗНМ III-го рівня володіють зниженою здатністю сприймати та розрізняти значення лексико-граматичних одиниць мовлення, що обмежує їх можливість правильної побудови власного висловлювання. У цих дітей виявляються труднощі як у виборі граматичних засобів, так і в їх оформленні та комбінуванні. Великі труднощі викликають прийменниково-відмінкові конструкції іменників.

У процесі обстеження діти із ЗНМ III рівня розуміють смисл простої ситуації, зображеної на пред'явленому малюнку, відносно вірно відповідають на поставлені запитання до різних членів речення з прямим порядком слів та показують відповідні предмети, дійові особи. У той же час, помітні труднощі виникають у дітей при самостійному складанні речення з опорою на наочність. Частіше за усе, діти називають знайомі зображені предмети, деякі дії, використовують прості дво-трислівні фрази за допомогою запитань педагога. Спостерігаються порушення розуміння та труднощі відтворення складних логіко-граматичних конструкцій з однаковим лексичним складом, але різним типом значення.

У дітей із ЗНМ III рівня у вільних висловлюваннях переважають прості поширені речення, майже не використовуються складні конструкції. Відмічаються аграматизми: помилки в узгодженні числівників з іменниками, прикметників з іменниками в роді, числі та відмінку. Розуміння зверненого мовлення наближається до норми. Відмічається недостатнє розуміння змін значення слів за допомогою префіксів, суфіксів; спостерігаються труднощі у розрізненні морфологічних елементів, що виражають значення числа та роду, розуміння логіко-граматичних структур, що виражають причинно-наслідкові, часові та просторові відношення. У дітей із ЗНМ III рівня страждають всі складові лексико-граматичної сторони мовлення: словозміна, словотворення та синтаксична будова.

Отже, лексико-граматична сторона мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня потребує корекційно-розвивальної роботи, що може відбуватися в умовах ДНЗ на загальних та логопедичних заняттях, на заняттях з іншими спеціалістами.

Основними завданнями корекційно-розвивального навчання дітей із ЗНМ III рівня є продовження роботи з розвитку: 1) розуміння мовлення і лексико-граматичних засобів; 2) вимови; 3) самостійного розгорнутого фразового мовлення; 4) підготовці до оволодіння елементарними вміннями з письма і читання. Ефективність корекційно-логопедичної роботи визначається чіткою організацією дітей у період перебування у ДНЗ, правильним розподілом навантаження протягом дня, координацією, зв'язком та наступністю в роботі логопеда та вихователя.

Важливим фактором є робота логопеда з батьками. Таким чином, батьки будуть знати і вміти надати дозовану допомогу у виконанні домашніх завдань, як дібрати аналогічні завдання для дитини. Режим дня та сітка занять логопеда і вихователя будується з врахуванням вікових, мовленнєвих та індивідуальних особливостей дітей, а також поставлених у процесі навчання та виховання корекційних завдань.

Завдання й зміст логопедичної роботи виходять із аналізу структури порушення, а також збережених і компенсаторних можливостей дітей. Послідовність логопедичної роботи над лексико-граматичною стороною мовлення, зокрема засвоєння конструкцій речень, граматичних форм визначається тим, як відбувається розвиток мовлення у нормі. Навчальний матеріал, методичні прийоми кожного етапу роботи передбачають поступове ускладнення, але з обов'язковою опорою на те, що в дитини вже сформувалося спонтанно або в результаті попередньої логопедичної роботи.

Одним з провідних напрямків корекційно-логопедичного впливу та корекції ЗНМ у дошкільників є формування *лексико-граматичних засобів мовлення*. Предметно-розвивальне середовище і комплекс медико-психолого-педагогічного впливу спрямовані на розвиток у дитини уявлень про оточуючий світ, на формування всебічно розвинутої особистості. На логопедичних заняттях формується комплекс немовленнєвих і мовленнєвих психологічних функцій, що забезпечують досить високу ефективність корекції наявних недоліків становлення мовлення відповідно онтогенезу. Пріоритетними завданнями є: 1) розширення запасу конкретних уявлень, 2) розвиток розуміння і вживання словозмінних форм. Вирішення цих завдань передбачає формування і розвиток словника і граматично правильного оформлення мовленнєвого висловлювання.

Програма з розвитку мовлення дітей із ЗНМ має спеціальні підрозділи, перш за все: робота над словом, робота над реченням, робота над зв'язним мовленням тощо. Розроблений зміст корекційного навчання з розвитку мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ містить наступні напрями.

І напрям – формування лексичної складової мовлення. Цей напрям – один із найголовніших, оскільки забезпечує розвиток активного і пасивного словника дитини та повноцінне розуміння інформації, що

надходить ззовні і утворює власні мовленнєві вислови, якими дошкільник може повідомити свої думки, прохання, переживання тощо та передбачає певну послідовність.

1. *Формування різних рівнів лексичних узагальнень* на матеріалі лексичних тем має також декілька етапів. Розвиток цього механізму забезпечує оволодіння дитиною різною за складністю лексичною семантикою. Цей механізм тісно пов'язаний з рівнем розвитку пізнавальної діяльності дитини та зокрема мислення. Для дітей п'яти-шести років найбільш характерним є процес засвоєння узагальнюючої функції слова у такій послідовності: категоріальні (відображають властивість слова позначати не окремі предмети, а цілі ряди однотипних предметів та явищ), контекстуально зумовлені (що забезпечують розуміння значень нових слів у контексті та ситуації, в яких вживається це слово), кумуляція (накопичення) варіативних значень одного і того самого слова, перенос засвоєного значення на схожу, але не ідентичну ситуацію, і на цій основі засвоєння узагальненого лексичного значення. Зважаючи на це, поетапне формування узагальнювальної функції слова відбувається так:

Перший етап. Уточнення категоріального значення слова, що передбачає уточнення і накопичення словника. З цією метою використовуються вправи на уточнення, розуміння та використання слів із конкретним значенням (іменники, прикметники, дієслова та ін.), що позначають ряди однорідних предметів чи явищ.

Другий етап. Засвоєння контекстуально зумовленого значення слова, особливо з абстрактним значенням. Дітям пропонується послухати ряд текстів (фрази, казки, вірші,), у яких розкривається значення слова (або відтінки значення певного слова). Після читання кожного тексту педагог виявляє розуміння дітьми його змісту за допомогою питань і просить пояснити значення заданого слова, виходячи зі змісту прочитаного тексту, дібрати слово близьке чи протилежне за значенням тощо.

Третій етап. Кумуляція значень слова. Діти згадують і запам'ятовують прочитані їм напередодні тексти. Ведеться аналіз та узагальнення почутого.

Четвертий етап. Перенос засвоєного значення. Після того, як діти засвоїли різні відтінки слова у контекстах, їм пропонується послухати інші тексти, що не містять такого слова, але ситуація припускає використання саме цього слова для її позначення.

2. *Формування активного словникового запасу на матеріалі лексичних тем у процесі засвоєння антонімічних значень, порівняння предметів, роботи з синонімами, розуміння багатозначності слів.* Це привчає дітей до зіставлення предметів та явищ за різними ознаками: часовими і просторовими відношеннями, за величиною, кольором, вагою тощо. Таким чином, у дітей розвивається розумова операція порівняння, що забезпечує формування лексичних узагальнень більш

високого рівня. Крім того, така робота сприяє актуалізації таких частин мови, як дієслова, прикметників, якими збіднене експресивне мовлення дітей дошкільного віку.

Варто поєднувати роботу із формуванням значень слів з розвитком сенсорних функцій і наочно-дійових форм пізнавальної діяльності, у процесі якої дітей вчать виділяти загальне та різне у предметах і явищах навколишнього середовища, розвивають володіння формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації (привітання, знайомство, вибачення, подяка, прохання, зустріч, комплімент) з використанням усіх частин мови та формами звернення до дорослих і дітей. Це дозволяє не тільки закріплювати значення слів, але і на їх основі формувати у дітей практичне розуміння складних семантичних відношень, що існують. З іншого боку, використання цього прийому демонструє взаємозв'язок між різними напрямками корекційної роботи з розвитку словника, що робить корекцію комплексною і спрямованою не тільки на засвоєння різних мовних знань, але і на формування мовленнєвих умінь у різних комунікативних та навчальних ситуаціях.

3. *Розвиток системності у межах лексичної тематики.* Слова зберігаються у довготривалій пам'яті не хаотично, а в системі різних за рівнем складності асоціативних зв'язків, які складають основу поняття "лексична системність". Саме її розвиток дає змогу збільшити продуктивність використання дитиною лексичних одиниць мовлення (швидко та точну актуалізацію лексем у ході сприймання та утворення мовленнєвих зв'язків). Адже саме ця проблема супроводжує дітей із ЗНМ протягом усього дошкільного та молодшого шкільного віку. Лексична системність розвивається шляхом формування у дітей нових та розширення вже існуючих типів асоціативних зв'язків між словами: ситуативних, синтагматичних, парадигматичних, понятійних. Включення слова в різні системи асоціацій забезпечує повноцінне розуміння дитиною його значення. Формування лексичної системності є тривалим процесом. У нормі воно відбувається у ході спонтанного мовленнєвого розвитку дітей. Однак у дошкільників з порушеннями мовлення цей процес вимагає цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, про що досить переконливо свідчать дані, які дозволили виявити більш пізнє формування лексичної системності і організації семантичних полів, якісну своєрідність цих процесів та основні напрями формування лексичної системності.

1. *Формування синтагматичного типу зв'язків* слів передбачає включення його у синтагми різних рівнів: словосполучення, речення, текст. Словосполучення, як синтаксичне утворення, тісно пов'язане і з лексичною, і морфологічною системами мови. Оволодіння словосполученням у онтогенезі дозволяє розширювати і закріплювати синтагматичні зв'язки між словами, валентності слів, сприяє засвоєнню і закріпленню правил граматичного ладу мовлення, є умовою для засвоєння більш складної структури речення. Закріплення

словосполучень полегшує швидкий вибір слова, тому що на основі синтагматичних зв'язків одне слово як би по ланцюжку припускає появу іншого слова, що також сприяє організації лексичної системності.

2. *Формування парадигматичних зв'язків слів.* Оволодіння парадигматичним типом смислових зв'язків слів ґрунтується на вмінні дітей визначати подібність і поєднувати у логічні групи предмети та явища за різними ознаками: сенсорними (колір, величина, форма), внутрішніми якостями та властивостями, функціональним використанням тощо.

3. *Формування семантичних зв'язків.* Робота проводиться за схемою: виконання завдань, заснованих на принципі спрямованого асоціативного експерименту для відпрацювання відповідного типу семантичного зв'язку; виконання вправ з комбінованим використанням вільного і спрямованого асоціативних експериментів (завдання починаються з вільних асоціацій і, якщо їх характер не відповідає необхідному рівневі, спеціаліст починає використовувати елементи спрямованого асоціативного експерименту).

ІІ напрям – *Формування граматичної складової мовлення.* Ця складова мовлення відображає закріплені у мовленні способи кодування інформації та систему складних відношень, що виникають між предметами, явищами, їх ознаками, діями, властивостями в докільлі. Складність граматичного кодування відображається у системі граматичних категорій, синтаксичних конструкцій тощо. Оволодіння нею в нормі відбувається протягом усього дошкільного віку. У дітей із ЗНМ численні аграматизми спостерігаються упродовж молодшого шкільного віку.

1. Розвиток морфологічної системи словотворення.

Як відомо, словотворення є сильним засобом поповнення словника. За даними лінгвістики, в українській мові близько 70% слів – похідні, тобто утворені шляхом словотворення. Отже, оволодіння морфологічним словотворенням – важлива умова для збагачення словника. Словотворення спирається на низку практичних мовних знань та операцій з мовними знаками. Однією з найважливіших є операція практичного морфологічного аналізу, її сутність полягає в умінні дитини помічати у мовленні найменш значимі елементи слова, з'ясовувати їх семантику та використовувати їх для самостійного творення та розуміння слів з відповідними морфемами. У ході спеціально організованого навчання дітей необхідно звертати увагу на: організацію системи продуктивних словотворчих моделей; формування різних типів морфологічних значень; формування практичного морфологічного аналізу; утворення за аналогією; граматичне оформлення мовлення.

Для реалізації цих напрямів необхідно використовувати спеціально розроблений алгоритм формування у дітей розумових дій і операцій з мовними знаками у модифікованому та адаптованому варіанті для роботи з дітьми дошкільного віку із ЗНМ II-III рівня (Л.Бартенева,

Є.Соботович, Л. Трофименко): визначення спільного у значенні похідних слів; визначення загального звучання словотворчих афіксів; присвоєння значення виділеній морфемі; утворення слів за аналогією; класифікація похідних слів за значенням.

Доцільно для проведення фронтальних логопедичних, а також частково і виховних занять ділити групу на дві підгрупи з урахуванням рівня мовленнєвого розвитку. Заняття з формування лексико-граматичної сторони мовлення поділяються на заняття з формування словникового запасу та заняття з формування граматичного ладу. Основними завданнями цих занять є розвиток розуміння мовлення; уточнення та розширення словникового запасу; формування узагальнюючих понять; формування практичних навичок словотворення і словозміни; уміння вживати прості поширені речення та деякі види складних синтаксичних структур. Кількість занять, що реалізують корекційно-розвиваючі завдання, змінюється залежно від періоду навчання. Це означає, що перед логопедом постають завдання і вимоги до організації логопедичної роботи.

Такі обставини зумовлюють необхідність розробки змісту визначених напрямків логопедичної роботи з метою забезпечення формування лексико-граматичної сторони мовлення через аналіз існуючих програм дошкільного виховання. Ефективною є: *Програма розвитку, навчання та виховання “Дитина в дошкільні роки”* (К. Крутій). Важливим є: перспективне та щоденне планування логопедичної роботи за лексичними темами; конкретний зміст за лексичним та граматичним напрямком.

Як засоби підвищення рівня розвитку лексичної та граматичної складових мовлення у зміст слід включати дидактичні ігри, ігрові вправи та завдання доступні та динамічні за структурою та образні і емоційні за змістом.

Висновки.

Основою розширення словникового запасу, формування граматичної сторони мовлення та навичок зв'язного мовлення у всіх ситуаціях є спілкування з широким використанням ігор і вправ, використання творчих завдань не тільки на заняттях, але і в ситуаціях буденного життя. Слід розвивати уяву, мовленнєву увагу, мислення, зв'язне мовлення, творчі здібності, адже розвиток цих умінь допомагає у розвитку лексико-граматичної сторони мовлення.

Відхилення у засвоєнні лексики і граматики та розглянуті програми подолання ЗНМ у дітей старшого дошкільного віку дозволили визначити провідні напрями та зміст формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня, що трансформувалося в узагальнену програму корекції лексико-граматичної сторони мовлення на основі програми з урахуванням диференційованого характеру мовленнєвого дефекту та базувалася на принципах особистісно-орієнтованого виховання.

Заняття з формування лексико-граматичної сторони мовлення поділяються на заняття з формування словникового запасу, зв'язного мовлення та заняття з формування граматичного ладу. Основними завданнями цих занять є розвиток розуміння мовлення; уточнення і розширення словникового запасу; формування узагальнюючих понять; формування практичних навичок словотворення і словозміни; уміння вживати прості розповсюджені речення та види складних синтаксичних структур.

Список використаних джерел

Крутій К.Л. Граматична норма як компонент культури мовлення дитини дошкільного віку. // Науковий вісник Південноукраїнського державного університету ім. К.Д.Ушинського. Збірник наукових праць. – Одеса, 2002. – Випуск 4-5. – С. 155–161.4 **Крутій К.Л.** Перспективно-календарне планування занять із навчанням мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПМ» ЛТД, 2005. – 192 с.; **Логопедія.** Підручник. За ред. М.К.Шеремет. – К.: Видавничий дім «Слово», 2010. – 376 с.; **Соботович Є.Ф.** Нормативні показники мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку // Дефектологія. – 2003. – № 2. – С.9–11.

Spysok vykorystanykh dzherel

Krutii K.L. Hramatychna norma yak komponent kultury movlennia dytyny doshkilnoho viku. // Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho derzhavnoho universytetu im. K.D.Ushynskoho. Zbirnyk naukovykh prats. – Odesa, 2002. – Vypusk 4-5. – S. 155–161.; **Krutii K.L.** Perspektyvno-kalendarne planuvannia zaniat iz navchanniam movy i rozvytu movlennia ditei doshkilnoho viku. – Zaporizhzhia: TOV «LIPM» LTD, 2005. – 192 s.; **Lohopediia.** Pidruchnyk. Za red. M.K.Sheremet. – K.: Vydavnychiy dim «Slovo», 2010. – 376 s.; **Sobotovych Ye.F.** Normatyvni pokaznyky movlennievoho rozvytku dytyny doshkilnoho viku // Defektolohiia. – 2003. – № 2. – S.9–11.

V.E. Levitsky. To the question about forming of lexico-grammatical side of broadcasting for the children of senior preschool age with the general exalation of broadcasting. The problem of forming of lexico-grammatical side of speech for children with ЗНМ occupies one of basic directions in modern correction (special) pedagogics.

The article contains the results of theoretical and experimental researches of correction-developing influence on lexico-grammatical component to speech of children with the third level of general exalation of speech of senior preschool age.

The basis of expansion of vocabulary, forming of grammatical side of speech and skills of coherent speech in all situations is communication with extensive use of games and exercises, use of creative tasks not only on employments but also in the situations of workaday life. It is necessary to develop imagination, speech attention, thinking, coherent speech, creative

capabilities, in fact development of these abilities helps in development of lexico-grammatical side of broadcasting.

Deviations in absorption of vocabulary and grammar and considered programs of overcoming of general underdevelopment of speech for the children of senior preschool age allowed to define leading directions and maintenance of forming of lexico-grammatical side of speech for the children of senior preschool age with general underdevelopment of speech of III level, that was transformed in the generalized program of correction of lexico-grammatical side of speech on the basis of the program taking into account the differentiated character of speech defect and was based on principles of the personality-oriented education.

Studies of the formation of lexico-grammatical side of speech are divided into classes on building vocabulary connected speech and studies on the formation of grammatical structure. The basic tasks of these employments is development of understanding of speech; clarification and expansion of vocabulary; forming of summarizing concepts; forming of practical skills of word-formation and inflexion; ability to use simple widespread sentences and types of difficult syntactic structures.

Key words: common exhalation of speech, vocabulary, grammar, correction, studies, development, syntactic construction, inflexion, word-formation.

Отримано 16.02.2015 р.

УДК 376.015.311-053.4-056.264

М.В. Лепетченко
smilemvl85@gmail.com

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ
ЗДАТНОСТІ ДО ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ У
ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Lepetchenko M.V. Theoretical and methodological fundamentals of creative self-expression ability in preschoolers with speech disorders / M.V. Lepetchenko // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 174–186

Лепетченко М.В. Теоретико-методичні основи формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із

порушеннями мовлення. Стаття присвячена розкриттю теоретико-методичних засад освітньо-корекційного впливу, спрямованого на розвиток творчого потенціалу дитини із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), з урахуванням її психофізичних особливостей, можливостей, здібностей, інтересів. Показана актуальність проблеми засвоєння дітьми з порушеннями мовлення системи рідної мови, формування мовленнєвої діяльності як засобу творчого самовираження; підвищення рівня розвитку психічних процесів, що забезпечать можливість реалізації творчої діяльності. Доведена необхідність спеціальної організації діяльності дітей, що сприятиме формуванню здатності до творчого самовираження у дошкільників з мовленнєвими вадами. Детально розглянуті особливості сформованості компонентів здатності до творчого самовираження у дошкільників із ЗНМ. Показано, що діти із ЗНМ є неоднорідною категорією за рівнем сформованості складових компонентів здатності до творчого самовираження (мотиваційного, когнітивного, емоційно-експресивного). Доведено, що формування та розвиток мовленнєвої функції, когнітивних процесів, емоційно-вольової сфери у дітей із мовленнєвими порушеннями спонтанно не відбувається та можливі лише в умовах цілеспрямованого корекційного навчально-виховного процесу. Проаналізовані наукові підходи щодо сутності мовленнєвого дизонтогенезу, корекції ЗНМ, творчої діяльності та її впливу на розвиток особистості дитини дошкільного віку. Обґрунтована необхідність використання традиційних методик розвитку та корекції мовлення дітей із ЗНМ, що окреслюють оптимальні підходи до визначення змісту, форм, методів, принципів та прийомів корекційного навчання, розширення мовного та мовленнєвого досвіду, активізації пізнавальних здібностей дошкільників. Доведена доцільність розробки нових особистісно орієнтованих корекційних методик, які б створювали сприятливі умови для самовизначення, самореалізації, особистісного самовираження та були б спрямовані на коригування мовлення та розвиток особистісної сфери дітей. Визначена стратегія формування здатності до творчого самовираження у дітей із порушеннями мовлення. Наведені принципи та основні вимоги до організації корекційно-виховного процесу. Розглянуті та конкретизовані принципи організації художньо-мовленнєвої діяльності й керівництва нею педагогом. Визначена провідна форма організації корекційного процесу, розглянута її логічна структура.

Ключові слова: діти із порушеннями мовлення, творче самовираження, мотиваційний, когнітивний, емоційно-експресивний компоненти здатності до творчого самовираження, творча діяльність, формування, принципи.

Лепетченко М.В. Теоретико-методические основы формирования способности к творческому самовыражению у дошкольников с нарушениями речи. Статья посвящена раскрытию теоретико-методических основ коррекционно-образовательного воздействия, направленного на развитие творческого потенциала ребенка с общим недоразвитием речи (ОНР), с учетом его психофизических особенностей, возможностей, способностей, интересов. Показана актуальность проблемы усвоения детьми с нарушениями речи системы родного языка, формирования речевой деятельности как средства творческого самовыражения; повышения уровня развития психических процессов, обеспечивающих возможность реализации творческой деятельности. Доказана необходимость специальной организации деятельности детей, способствующей формированию способности к творческому самовыражению у дошкольников с речевыми нарушениями. Подробно рассмотрены особенности сформированности компонентов способности к творческому самовыражению у детей с ОНР. Показано, что дети с ОНР являются неоднородной категорией по уровню сформированности составляющих компонентов способности к творческому самовыражению (мотивационного, когнитивного, эмоционально-экспрессивного). Доказано, что формирование и развитие речевой функции, когнитивных процессов, эмоционально-волевой сферы у детей с речевыми нарушениями спонтанно не происходит и возможны только в условиях целенаправленного коррекционного учебно-воспитательного процесса. Проанализированы научные подходы к сущности речевого дизонтогенеза, коррекции ОНР, творческой деятельности и ее влияния на развитие личности ребенка дошкольного возраста. Обоснована необходимость использования традиционных методик развития и коррекции речи детей с ОНР, которые определяют оптимальные подходы к определению содержания, форм, методов, принципов и приемов коррекционного обучения, расширения языкового и речевого опыта, активизации познавательных способностей дошкольников. Доказана целесообразность разработки новых личностно ориентированных коррекционных методик, которые бы создавали благоприятные условия для самоопределения, самореализации, личностного самовыражения и были бы направлены на коррекцию речи и развитие личностной сферы детей. Определена стратегия формирования способности к творческому самовыражению у детей с нарушениями речи. Приведены принципы и основные требования к организации коррекционно-воспитательного процесса. Рассмотрены и конкретизированы принципы организации художественно-речевой деятельности и руководства ею педагогом. Определена ведущая форма организации коррекционного процесса, рассмотрена ее логическая структура.

Ключевые слова: дети с нарушениями речи, творческое самовыражение, мотивационный, когнитивный, эмоционально-экспрессивный компоненты способности к творческому самовыражению, творческая деятельность, формирование, принципы.

Сучасний стан розвитку спеціальної освіти України характеризується посиленою увагою вчених до поглибленого вивчення особливостей загального, психічного та мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями онтогенезу з метою забезпечення індивідуального розвитку кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, можливостей, здібностей, інтересів.

Корекційна педагогіка орієнтована на розвиток кожної дитини як суб'єкта власного життя, на формування творчої особистості, здатної до самостійної творчої діяльності, яка прагне заявити про себе, про свої можливості, виразити свою індивідуальність, унікальність, власні здібності, нахили, інтереси, бажання. Особливої актуальності набуває корекційно-розвивальний вплив, що гармонізує розвиток особистості, створює сприятливі умови для самовизначення, самореалізації, самовираження дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що формування та розвиток мовленнєвої функції, когнітивних процесів, емоційно-вольової сфери у дітей із мовленнєвими порушеннями спонтанно не відбувається, та можливий лише в умовах цілеспрямованого корекційного навчально-виховного процесу (Р. Лалаєва, З. Ленів, І. Мартиненко, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Федоренко, М. Шеремет та ін.).

Дослідженнями науковців обґрунтований вагомий вплив творчої діяльності на формування, розвиток та корекцію особистості дитини (А. Богуш, М. Бурно, О. Вознесенська, Н. Гавриш, А. Гнезділов, Т. Зінкевич-Євстігнєєва, З. Ленів, О. Матюшкін, С. Миронова, В. Моляко, В. Сухомлинський, С. Чемортан та ін.). Л. Виготський відзначає, що «гра... розкривається як одна з форм дитячої творчості. ... Дитина в грі завжди творчо перетворює дійсність. ... І це перетворення дійсності в грі завжди спрямовується емоційними запитам дитини» [2, с. 314]. Вчені підкреслюють синкретичність ігрової діяльності й творчості у період дошкільного дитинства й науково-практичним шляхом доводять їх вплив на розвиток мислення, мовлення, уяви та емоційної сфери дитини (Н. Ветлугіна, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, С. Рубінштейн та ін.).

Учені зазначають, що прояви творчості в дошкільному віці залежать від рівня розвитку психічних процесів, які впливають на характер творчих дій, самі ж психічні процеси вдосконалюються у творчій діяльності (Л. Виготський, Л. Венгер, Н. Гавриш, О. Дяченко, О. Запорожець, О. Кононко, С. Кулачківська, Г. Костюк, Г. Люблинська, В. Мухіна, С. Рубінштейн та ін.). Отже, як доводить Н. Гавриш,

інсценування казки (як вид художньо-мовленнєвої діяльності, зокрема театральнo-мовленнєвої) потребує відповідного рівня розвитку мовлення, мислення, уяви й емоційно-вольової сфери та водночас забезпечує їх гармонійний та ефективний розвиток [3].

Вирішення означеної проблеми вимагає використання традиційних методик розвитку та корекції мовлення дітей із ЗНМ (Б. Гріншпун, Н. Жукова, Л. Єфіменкова, Р. Левіна, Н. Нікашина, Є. Соботович, Л. Трофименко, Т. Філічева, Л. Фомічова, Г. Чиркіна, С. Шаховська, А. Ястребова та інші вчені) та розробку нових особистісно орієнтованих корекційних методик, які б були спрямовані на коригування мовлення та розвиток особистісної сфери дітей із ЗНМ.

Результати проведеного експериментального дослідження засвідчили, що рівень сформованості здатності до творчого самовираження у дошкільників із ЗНМ значно відрізняється від дошкільників без порушень мовлення. Одержані експериментальні матеріали вказують на те, що діти із ЗНМ є досить неоднорідною категорією за рівнем сформованості складових компонентів здатності до творчого самовираження (мотиваційного, когнітивного, емоційно-експресивного). Переважна більшість дітей із ЗНМ мають середній рівень сформованості здатності до творчого самовираження.

Розглянемо детально особливості здатності до творчого самовираження дітей із ЗНМ. Діти виявляють бажання проявити свою індивідуальність, прагнення до самовираження має виражений, проте нестійкий характер. Вони із інтересом ставляться до запропонованих завдань, проте зацікавленість швидко згасає, коли діти стикаються з труднощами під час їх виконання. Проявляють творчу активність, ініціативність, захопленість, бажання фантазувати, розігрувати казкові сюжети, створювати казкові образи, проте самостійно виконати завдання у більшості випадків не можуть, потребують допомоги експериментатора. Зв'язне мовлення дітей супроводжується значною кількістю лексико-граматичних помилок. Характерна недостатня розгорнутість самостійного висловлювання, що вкладається в декілька речень. Діти майже не вживають поширені речення і складні конструкції; не використовують слова яскравого семантичного забарвлення. Дітям властива репродуктивна уява, вони здатні відтворити образ об'єкта за словесним описом; рівень комбінаторних здібностей низький, самостійно створити нові образи не можуть. З допомогою експериментатора здатні до аналізу та синтезу, до умовиводів, встановлення та розкриття причинно-наслідкових зв'язків. Виявляють недостатній (у відповідності до програмових вимог) рівень обізнаності із казками; з допомогою аналізують, оцінюють їх зміст та образи головних героїв, проте частково обґрунтовують та мотивують своє відношення, навіть із допомогою експериментатора. Діти здатні до диференціації, визначення емоційних станів, проте відчують значні труднощі у

встановленні та поясненні зв'язку між емоційними станами та відповідними причинами, та у їх вираженні. Емоційно сприймають казку, проте реакція на її зміст, героїв є невираженою. Сприймають та розуміють емоційний стан героїв казки; проте цілісно втілити образ казкового персонажу відповідними засобами творчого самовираження діти не можуть. Не використовують засоби художньої виразності казки у власній творчості; створені за рахунок одноманітних, та не завжди влучних засобів творчого самовираження, образи казкових героїв не є яскравими та оригінальними. Процес творчості відзначається малою мірою емоційності та виразності.

Аналіз розглянутих особливостей свідчить про значні труднощі, а в деяких випадках, про неможливість спонтанного формування компонентів здатності до творчого самовираження у дошкільників із ЗНМ без організації спеціального корекційного впливу. Отримані експериментальні дані та результати аналізу науково-методичної літератури обґрунтовують необхідність розробки спеціальної методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення в процесі інсценування казки з урахуванням особливостей означеної категорії дітей.

Формування розглядається вченими як надання певної форми, завершеності процесу становлення особистості, досягнення нею певного рівня зрілості та стабільності. Формування є процесом становлення людини як соціальної істоти під впливом різноманітних факторів, у тому числі соціальних, психологічних та педагогічних [8]. Процеси формування, розвитку і виховання особистості взаємопов'язані та взаємозумовлені. Отже, формування вчені визначають як результат, як продукт організованого цілеспрямованого педагогічного впливу.

Здатність – природне обдаровання, здібність [1, с. 453]. Здібності визначаються вченими як індивідуально-психологічні властивості особистості, що виявляються, розвиваються в цілеспрямованій діяльності і зумовлюють успішність її здійснення (Б. Ананьєв, Л. Венгер, Л. Виготський, О. Дяченко, О. Кононко, Г. Костюк, Б. Теплов, С. Рубінштейн).

О. Леонт'єв зазначає, що формування здібностей є складним процесом активного присвоєння людиною суспільно-історичного досвіду, кристалізованого в зовнішньому об'єктивному світі, у тому числі й у світі мистецтва, що виражає в собі людську природу. Оволодіння цим світом, присвоєння його людиною і є процес, у результаті якого втілені в зовнішній формі вищі людські здібності стають внутрішнім надбанням особистості, її здібностями, складовими її індивідуальності. Здібності вчений розглядає як властивість, готову до прояву, до функціонування [5].

В. Тарасун погоджується з вченими (В. Ананьєв, А. Ковальов, Г. Костюк, В. Мясіщев, В. Крутецький, О. Леонт'єв, Н. Лейтес,

К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.) щодо положення про взаємозв'язок здібностей і діяльності, про можливість їх формування та розвитку тільки в діяльності, а також про залежність успішного виконання певного виду діяльності від забезпечення її не окремими здібностями, що незалежні одна від одної, а від наявності та рівня розвитку комплексу здібностей. Здібності дослідниця визначає як індивідуально-психофізіологічні механізми діяльності та підкреслює, що завдяки забезпеченню відповідності механізму і характеру діяльності, шлях формування знань, умінь і навичок та розвиток самих здібностей може бути значно ефективнішим, провідну роль у цьому процесі В. Тарасун відводить методам навчання [6].

М. Татаренко підкреслює, що успішність особистості у певному виді діяльності залежить від якісно-своєрідного поєднання здібностей, яке може бути індивідуальним і навряд чи можна визначити оптимальну комбінацію окремих здібностей, яка забезпечить ефективність діяльності [7].

Ми розглядаємо творче самовираження як особистісний феномен, у якому органічно поєднані загальні і спеціальні здібності, які мають для кожної особистості відмінне від інших, своє, оригінальне поєднання.

Методика формування здатності до творчого самовираження у процесі інсценування казки базується на системі принципів: загально-дидактичних: особистісно орієнтованого та індивідуального підходів, природовідповідності, всебічного розвитку особистості, доступності, наочності, науковості, наступності та систематичності, взаємозв'язку навчання і розвитку, когнітивної спрямованості, співробітництва, свідомості та активності (Ю. Бабанський, Я. Коменський, І. Лернер, В. Онишук, І. Песталоцці, А. Реан, М. Скаткін, К. Ушинський, Г. Щукіна, В. Ядешко); спеціальних логодидактичних принципах: онтогенетичний, етіопатогенетичний, діяльнісний, комплексності, систематичності, диференційованого підходу, поетапності, системного підходу, опори в навчанні на збережені аналізаторні системи; структурно-динамічного вивчення, використання обхідного шляху (Н. Власова, Г. Волкова, Р. Левіна, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Хватцев, М. Шеремет).

Оскільки, інсценування казки є складовим компонентом художньо-мовленнєвої діяльності (А. Богущ, Н. Гавриш), вважаємо доцільним розглянути принципи організації художньо-мовленнєвої діяльності й керівництва нею педагогом у ситуації організованого навчання, які запропоновані Н. Гавриш, та дещо інтерпретовані із врахуванням специфіки нашого дослідження. Розглянемо їх докладніше.

Принцип «відкритого» літературно-мовного простору. Реалізація означеного принципу передбачає врахування особливостей психічного розвитку дитини (її мотиваційної сфери, розвитку уяви, образного мислення), усвідомлення значення гри як провідного виду діяльності

дітей дошкільного віку. Н. Гавриш зазначає, що дошкільник пізнає світ крізь різноманітно організовану пізнавальну діяльність, у якій важливе місце займає саме гра, як засіб засвоєння закономірностей предметного та соціального оточуючого світу. Казка є багатим ґрунтом для розвитку дитячої гри, дитина занурюється в текст, вважає себе одним із героїв, програє ті моменти твору, які справили на неї найсильніше враження. Отже, необхідно допомогти дитині відчувати «відкритість» літературно-мовного простору, його готовність до змін, корекції, розвитку. Дійовий творчий підхід змінює ставлення дитини до твору, спонукає творчу активність і вимагає активних методів навчання.

Принцип образної єдності. Ознайомлення дітей із літературними творами (казками), їх специфічними особливостями вводить дитину в світ художніх образів, усвідомлення яких поглиблюється в театральній діяльності, що сприяє розвитку творчої уяви, а також формує вміння використовувати різноманітні мовні засоби. Основу стратегії розвитку здатності до творчості в процесі художньо-мовленнєвої діяльності складає розвиток у дітей суб'єктивного, творчого ставлення до художньої літератури, джерелом якого є проблематизація розвинутого художнього образу. Необхідно створити у дітей динамічне уявлення про художній образ, використовуючи об'єднані єдиним художнім образом казки, аналізуючи динаміку зміни образу в рамках одного тексту; допомогти усвідомити взаємозв'язок різних форм образного втілення (слово, рух, малюнок, звук, скульптура тощо). Вчена підкреслює, що через рухи та інші засоби образного втілення діти не лише емоційно включаються в творчу діяльність, а й намагаються висловити своє розуміння художнього образу, яке вони не можуть відобразити у слові, що полегшує для дитини розуміння складної природи розвитку образу. У процесі сприймання художнього твору чи його художнього аналізу, творчої гри з ним, доцільно організувати творчий діалог про твір, створити умови для самостійного комбінування дітьми образних елементів різноманітних інтерпретацій художніх образів, що дозволяє дітям усвідомити їх неповторність, варіативність та індивідуальність.

Принцип емоційно-когнітивної готовності до творчої діяльності. Творчий процес можливий лише за умови, що дитина психологічно і в пізнавальному плані підготовлена до нього, адже виразити дитина здатна тільки ті образи, які вже виникли в її уяві в результаті активних інтелектуальних дій. Необхідно, щоб у колективному творчому діалозі, що передує творчому процесу, з'явилися образи уяви. Доцільно актуалізувати уявлення, пов'язані з цими образами, актуалізувати необхідний для процесу творення словник, завдяки використанню активних методів навчання стимулювати розумову діяльність. Дитина в такому «розігрітому», підготовленому стані із задоволенням вступає у творчий процес. Підвищується результативність, успішність її діяльності [3, с. 293-295].

Принцип діалогічного навчання. Реалізація принципу передбачає активність дитини у цілеспрямованому педагогічному процесі, оскільки зміст навчання (знання, конкретні вміння і навички, що засвоюють діти на заняттях та поза ними) не подається тільки в готовому вигляді, дитина засвоює його шляхом активного пошукового процесу.

Принцип партнерства. Передбачає стимулювання дитини до самостійного набуття знань, умінь та навичок. Н. Гавриш підкреслює, що педагог і діти мусять бути партнерами, така співпраця надихає дітей, стимулює їх активність та творчі прояви.

Принцип радісного навчання. Передбачає підтримку позитивної емоційної атмосфери в групі; необхідність допомогти дітям відчувати радість пізнання, відкриття, творення, пережити почуття інтелектуального, духовного задоволення від вдалого самостійного вирішення складних мовленнєвих та розумових завдань. Дитина охоче займається тією діяльністю, в якій досягає успіху, це надихає її на нові перемоги, отже доцільним є створення та підтримка ситуації «успіху».

Принцип активного включення кожного в навчальний процес. Передбачає рух уперед, активність і самостійність, ініціативу кожного в загальній справі, на створення умов для самоствердження, самореалізації особистості дитини. Ефективною є така організація, за якої кожній дитині в загальній справі знайдеться посильне завдання, від виконання якого залежатиме загальний успіх. Такі методи навчання мови, як полілог, колективний етюд зорієнтовані на активну участь кожного. Жодна пропозиція, варіант вирішення завдання, жодне слово дітей не можуть залишитися не почутими.

Принцип активного включення сім'ї в освітній процес дошкільного закладу. Зацікавленість батьків значущою для дитини справою, включення в неї позитивно впливає на стосунки батьків і дітей, на процес розвитку дитини. Сім'я вчиться дбайливо і з повагою ставитися до процесу і продуктів дитячої творчості [3, с. 300-302].

Як бачимо, означені принципи знаходяться в тісному взаємозв'язку. Дотримання та реалізація цих принципів у процесі побудови та впровадження експериментальної методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки є запорукою її ефективності.

Дослідженнями Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, В. Синьова, В. Тарасун, М. Шеремет доведено, що навчання (дітей як з нормальним розвитком так із особливостями психофізичного розвитку) має спиратися на актуальний рівень розвитку дітей та бути спрямованим на зону найближчого розвитку (потенційні можливості). В. Тарасун підкреслює, що доцільним та об'єктивно необхідним є також врахування «поля недорозвинення» [6]. Спираючись на розглянуті положення, ми в процесі розробки методики формувального етапу експерименту,

використовуючи результати діагностики на етапі констатувального експерименту, прогнозували «поля труднощів у навчанні» – найближчі та віддалені з подальшим їх запобіганням шляхом інтенсивного розвитку достатньо зрілих психічних процесів і функцій.

Самовираження розглядається вченими як творчий процес саморозкриття, як прояв внутрішнього світу особистості. Потреба у самовираженні виникає у дошкільному віці, і її реалізація залежить від сукупності внутрішніх та зовнішніх чинників. Провідною умовою самовираження вчені визначають адекватність, провідним засобом – мову та мовлення. Відомо, що процес формування мовлення дитини із ЗНМ має базуватися на таких положеннях:

- виявлення ранніх ознак недорозвинення мовлення та його вплив на загальний психічний розвиток;
- своєчасне попередження потенційно можливих відхилень на основі аналізу структури мовленнєвого недорозвинення, співвідношення порушених та збережених ланок мовленнєвої діяльності;
- урахування соціально обумовлених наслідків дефіциту мовленнєвого спілкування;
- урахування закономірностей формування дитячого мовлення в нормі;
- взаємопов'язане формування фонетико-фонематичних і лексико-граматичних компонентів мовлення;
- диференційований підхід у логопедичній роботі з дітьми, які мають ЗНМ різноманітної етіології;
- єдність формування мовленнєвих процесів, мислення та пізнавальної активності;
- одночасний корекційно-виховний вплив на сенсорну, інтелектуальну та емоційно-вольову сферу дітей.

Основною формою організації експериментального навчання нами обрані заняття, побудовані з урахуванням загальнодидактичних та спеціальних принципів, програмових вимог дошкільного закладу та опори на збережені достатньо зрілі (сформовані) компоненти психофізичного розвитку дитини із ЗНМ. Принципово важливим, на нашу думку, є розвиток усіх компонентів мовленнєвої системи та особливо – зв'язного мовлення; стимулювання та навчання дітей виражати свої думки, настрої, переживання логічно, граматично правильно та лексично влучно, просодично яскраво. Особлива увага має приділятися також доцільному використанню міміки, жестів, пози, ходи і т.д.

З. Ленів, спираючись на аналіз методологічних засад корекції мовлення у дітей дошкільного віку, розроблених Н. Жуковою, Р. Левіною, Ф. Рау, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Федорович, Т. Філічевою, М. Хватцевим, Н. Чевельовою, Т. Чиркіною, М. Шеремет, зауважила, що логопедичні заняття – це

логічна структура, яка базується на засадах як загальної так і спеціальної дошкільної педагогіки та спирається на вимоги, яких ми дотримувалися під час планування та проведення занять:

- визначення теми та мети заняття;
- виділення предметного, дієслівного словника, словника ознак, які діти мають засвоїти в активному мовленні;
- підбір лексичного та граматичного матеріалу з урахуванням теми та мети заняття, етапу корекційного навчання, індивідуального-диференційованого підходу до мовленнєвих та психофізичних можливостей кожної дитини;
- визначення основних етапів занять, враховуючи їх взаємозв'язок та взаємообумовленість:

I. Організаційний момент. Формування у дітей бажання спілкуватися з логопедом, налаштування: 1) активізація уваги до заняття, 2) актуалізація опорних знань дитини, 3) введення в тему (кожна дитина має усвідомлювати тему заняття);

II. Основна частина. Безпосередня реалізація мети заняття: 1) подача нового матеріалу, 2) вправління, 3) фізкультхвилинка, 4) закріплення, 5) повторення;

III. Заключна частина. Підведення підсумку заняття: 1) перевірка знань, 2) оцінювання роботи дітей, 3) настанова на наступні заняття, похвала, заохочення, тощо);

- наявність навчального матеріалу та послідовне закріплення нового матеріалу;
- забезпечення поступової зміни видів мовленнєвих та мовленнєво-мисленнєвих завдань зростаючої складності;
- включення в заняття різноманітних ігрових та дидактичних вправ з елементами змагання, контролю за своїми діями та діями товаришів;
- врахування зони найближчого розвитку дошкільника, потенційних можливостей для розвитку розумової діяльності, складних форм сприймання;
- передбачення засобів, які забезпечують за індивідуального підходу до дітей, залучення їх в активне мовлення та пізнавальну діяльність;
- систематичне повторення засвоєного мовленнєвого матеріалу [4, с. 131-135].

Отже, що творча діяльність із одного боку вимагає відповідного рівня розвитку психічних процесів, а з іншого сприяє їх переходу на якісно новий, вищий рівень. Для дитини з патологією мовлення вкрай важливим є вміння використовувати сформовані мовленнєві знання, вміння та навички для того, щоб адекватно, у соціально прийнятній формі, на доступному для дитини та зрозумілому для оточуючих рівні проявити власну індивідуальність та неповторність, сформулювати та виразити свої думки, бажання, прагнення, емоції, творчо комбінуючи та

використовуючи засоби самовираження.

Визначаючи стратегію формування здатності до творчого самовираження ми спираємося на методологічне положення про взаємовплив та взаємозв'язок мовлення, мислення, уяви та емоційної сфери дитини й творчої діяльності; формування художнього сприймання казки та творчості. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці педагогічних умов формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. : В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с. **2. Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Лев Выготский. // под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 671, [1] с. **3. Гавриш Н. В.** Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Наталія Гавриш. – К., 2002. – 438 с. **4. Ленів З. П.** Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Ленів Зоряна Павлівна. – К., 2010. – 273 с. **5. Леонтьев А. Н.** О формировании способностей [Электронный ресурс] / А. Н. Леонтьев. / Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособ. для студ. ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Изд. 2-е, доп. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с. – Режим доступа : <http://psylist.net/hrestomati/readerage012.htm> **6. Тарасун В.** Корекційно-превентивне навчання: мета, завдання, зміст [Електронний ресурс] / В. Тарасун. – режим доступу : <http://ispukr.org.ua/tarasun.html> **7. Татаренко М. Г.** Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами театрального мистецтва в умовах дозвілля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Татаренко Марина Геннадіївна. – К., 2006. – 322 с. **8. Ягупов В. В.** Педагогіка : навч. посіб [Електронний ресурс] / В. В. Ягупов – К. : Либідь, 2002. – 560 с. – Режим доступу : http://eduknigi.com/ped_view.php?id=36

Spy`sok vy`kory`stany`x dzherel

1. Velykyj tлумachnyj slovnyk suchasnoi' ukrai'ns'koi' movy / uklad. : V. T. Busel. – K. : Irpin': VTF «Perun», 2007. – 1736 s. **2. Vygotskij L. S.** Pedagogicheskaja psihologija / Lev Vygotskij. // pod red. V. V. Davydova. – M. : AST: Astrel': Hranitel', 2008. – 671, [1] s. **3. Gavrysh N. V.** Rozvytok movlennjevotvorchoi' dijal'nosti v doshkil'nomu dytynstvi : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / Natalija Gavrysh. – K., 2002. – 438 s. **4. Leniv Z. P.** Korekcija porushen' usnogo movlennja u ditej starshogo doshkil'nogo viku zasobamy artterapii' : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Leniv Zorjana Pavlivna. – K., 2010. – 273 s. **5. Leont'ev A. N.** O formirovanii sposobnostej [Jelektronnyj resurs] / A. N. Leont'ev. / Semenjuk L.M. Hrestomatija po vozrastnoj psihologii: ucheb. posob. dlja stud. ; pod red. D. I. Fel'dshtejna. – Izd. 2-e, dop. – M. : Institut

prakticheskoy psihologii, 1996. – 304 s. – Rezhim dostupa : <http://psylist.net/hrestomati/readerage012.htm> 6. **Tarasun V.** Korekciyno-preventyvne navchannja: meta, zavdannja, zmist [Elektronnyj resurs] / V. Tarasun. – rezhym dostupu : <http://ispukr.org.ua/tarasun.html> 7. **Tatarenko M. G.** Rozvytok tvorchyh zdibnostej molodshyh shkoljariv zasobamy teatral'nogo mystectva v umovah dozvillja : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.06 / Tatarenko Maryna Gennadii'vna. – K., 2006. – 322 s. 8. **Jagupov V. V.** Pedagogika : navch. posib [Elektronnyj resurs] / V. V. Jagupov – K. : Lybid', 2002. – 560 s. – Rezhym dostupu : http://eduknigi.com/ped_view.php?id=36

Lepetchenko M.V. Theoretical and methodological fundamentals of creative self-expression ability in preschoolers with speech disorders. The authors elucidate the theoretical and methodological fundamentals of educational and correctional influence aimed at developing a creative potential of a child with the general speech underdevelopment (GSU). The essay demonstrates the urgency of the issue of acquiring by children with speech disorders their native language system; formation of speech as a means of creative expression; raising the level of mental processes that would provide the possibility of creative activity. The components 'features of the abilities of creative self-expression in preschool children with GSU have been examined in detail. It has been given that children with GSU is not a heterogeneous category in terms of components formed for creative expression ability (motivational, cognitive, emotional and expressive). The authors have analyzed scientific approaches to the nature of speech dysontogenesis, correction of GSU, creative activity and its impact on the development of the child of preschool age. The authors have substantiate the necessity of using traditional methods of speech development and correction in children with GSU that outline optimal approaches to determine the content, forms, methods, principles and techniques of correctional education, expand speech and language experiences, enhance cognitive abilities of preschoolers. The authors have proved the expediency of developing new learner-oriented correctional methods, which would create favorable conditions for identity formation, personal expression and self-fulfillment of the child, and would focus on his/her speech correction and the personal sphere development. The strategy to form abilities to creative self-expression in children with speech disorders has been defined. The principles and main requirements to the correctional and educational process have been given. The authors have considered and specified principles of art and language activities and the way the teacher manages them. The authors have also defined the essential form of correctional process, and considered its logical structure.

Key words: children with speech disorders, creative self-expression, motivational, cognitive, emotional and expressive components of capacity for creative self-expression, creativity, formation, principles.

Отримано 13.02.2015 р.

МОВНА, МОВЛЕННЄВА ТА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК СКЛАДНИКИ ФАХОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

Lopatynska N.A. Linguistic and communicative competence in university students as a component of future correction teacher / N.A. Lopatynska // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 187–197

Н.А. Лопатинська. Мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції у студентів вищих навчальних закладів як складники фахової культури майбутнього корекційного педагога. Актуальність дослідження пов'язана з виявленням серед майбутніх корекційних педагогів та логопедів, студентів, які мають мовленнєві порушення та тих, які не володіють на високому рівні мовною, мовленнєвою та комунікативною компетенціями, плутають поняття «мова» і «мовлення», мають дисграфічні та дизорфографічні помилки на письмі. У статті розкрито теоретичні аспекти розвитку мовно/мовленнєво/комунікативної компетенції майбутніх логопедів і досвід практичного розв'язання цієї проблеми в умовах комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради. Обґрунтовано необхідність змін у підготовці майбутніх корекційних педагогів до здійснення логопедичної роботи з дітьми із порушеннями мовлення. На основі цілеспрямованого аналізу психолого-педагогічної літератури досліджено сучасне бачення понять, розглянуто трактування сутності дефініцій «мовна компетенція», «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція». Теоретичний і теоретико-методичний аналіз понять мовної і мовленнєвої компетенцій дає змогу зробити висновок про те, що вчені вкладають у них неоднозначний зміст. Особливу увагу приділено аналізу складових зазначених вище понять. Так мовна компетенція включає мовні знання (фонетичні, лексичні, граматичні); мовленнєва компетенція – чотири види комунікацій: аудіювання, говоріння, читання і письмо; комунікативна компетенція включає у себе мовну і мовленнєву компетенції. Знання студентами складових дефініцій сприятиме розвитку їх комунікативної компетенції в цілому. Висвітлено структуру мовленнєвих умінь, зокрема умінь, які

забезпечують якісний характер мовлення та які посилюють ефективність комунікативного процесу; розкрито види простих і складних комунікативних умінь. З'ясовано та визначено рівні професійної готовності майбутніх логопедів до комунікативної дії. Визначені показники рівнів дозволяють студентам проаналізувати власні уміння, виявити "білі плями" у власному мовленні, а керівникам вищих навчальних закладів – об'єктивно і критично оцінити одну із професійних якостей підлеглих. Розкрито значення досконалого володіння майбутніми корекційними педагогами та логопедами мовно/мовленнєво/комунікативної компетенціями в рамках оволодіння ними професійними та спеціалізовано-професійними компетенціями.

Ключові слова: мовна компетенція, мовленнєва компетенція, комунікативна компетенція, мовленнєві вміння.

Н.А. Лопатинская. Языковая, речевая и коммуникативная компетенции у студентов высших учебных заведений как средство профессиональной культуры будущего коррекционного педагога. Актуальность исследования связана с выявлением среди будущих коррекционных педагогов и логопедов, студентов, имеющих речевые нарушения и тех, которые не обладают на высоком уровне языковой, речевой и коммуникативной компетенциями, путают понятия «язык» и «речь», имеют дисграфические и дизорфографические ошибки на письме. В статье раскрыты теоретические аспекты развития языковой / речевой / коммуникативной компетенции будущих логопедов и опыт практического решения этой проблемы в условиях коммунального учреждения «Хортицкий национальный учебно-реабилитационный многопрофильный центр» Запорожского областного совета. Обоснована необходимость изменений в подготовке будущих коррекционных педагогов к осуществлению логопедической работы с детьми с нарушениями речи. На основе целенаправленного анализа психолого-педагогической литературы исследовано современное видение понятий, рассмотрены трактовки сущности дефиниций «языковая компетенция», «речевая компетенция», «коммуникативная компетенция». Теоретический и теоретико-методический анализ понятий языковой и речевой компетенций позволяет сделать вывод о том, что ученые вкладывают в них неоднозначный смысл. Особое внимание уделено анализу составляющих указанных выше понятий. Так языковая компетенция включает языковые знания (фонетические, лексические, грамматические); речевая компетенция - четыре вида коммуникаций: аудирование, говорение, чтение и письмо; коммуникативная компетенция включает в себя языковую и речевую компетенцию. Знание студентами составляющих дефиниций способствует развитию их коммуникативной компетенции в целом. Освещена структура речевых умений, в частности умений, которые обеспечивают качественный характер речи и усиливающие эффективность коммуникативного

процесса; раскрыто виды простых и сложных коммуникативных умений. Выяснено и определены уровни профессиональной готовности будущих логопедов к коммуникативному действию. Определены показатели уровней, которые позволяют студентам проанализировать собственные умения, выявить "белые пятна" в собственной речи, а руководителям высших учебных заведений - объективно и критически оценить одну из профессиональных качеств подчиненных. Раскрыто значение совершенного владения будущими коррекционными педагогами и логопедами языковой / речевой / коммуникативной компетенциями в рамках овладения ими профессиональными и специализированно-профессиональными компетенциями.

Ключевые слова: языковая компетенция, речевая компетенция, коммуникативная компетенция, речевые умения.

Постановка проблеми. Реформування системи вищої професійної освіти вимагає вдосконалення фахової підготовки педагогічних кадрів, яка є підґрунтям педагогічної майстерності корекційного педагога, і є обов'язковою умовою його професійної компетентності.

Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається із засвоєння певної суми загальних і професійних знань, а також оволодіння основними способами розв'язання професійних завдань, тобто оволодіння мовою професійного спілкування.

Актуальність питання пов'язана з виявленням серед майбутніх корекційних педагогів та логопедів, студентів, які мають мовленнєві порушення та тих, які не володіють на високому рівні мовною, мовленнєвою та комунікативною компетенціями, плутають поняття «мова» і «мовлення», мають дисграфічні та дизорфографічні помилки на письмі.

Водночас, мова і мовлення обслуговують усі види діяльності корекційного педагога, яка вимагає від нього володіння на високому рівні мовною, мовленнєвою та комунікативною компетенціями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі представлено дослідження із теорії та практики підвищення професійної компетентності фахівців. Досліджувалися: культура педагогічного спілкування й комунікативна майстерність учителя (Л. Виготський, І. Зязюн, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.); зміст і структура педагогічного спілкування (Г. Андреева, Б. Ломов, С. Максименко, П. М'ясоїд, Б. Паригін, П. Петровська, В. Семиченко та ін.); психологічні механізми педагогічного спілкування (О. Головаха, Е. Коваленко, Н. Паніна та ін.); комунікативні вміння вчителя та їх структурні компоненти (В. Абрамян, А. Богуш, О. Бодальова, Н. Бутенко, А. Годлевська, В. Кан-Калік, А. Капська, І. Лапшина, О. Леонтьєв, О. Нещерет, Л. Онищук, Л. Савенкова, Т. Фатихова, Н. Шацька та ін.), технології розвитку комунікативної компетентності

вчителя (Г. Андрєєва, О. Бодальов, Ю. Жуков, М. Забродський, Л. Кайгородова, В. Кан-Калік, М. Коць, Г. Лещенко, С. Литвин-Кіндратюк, О. Мерзлякова, А. Панфілова, Л. Петровська, Ю. Федоренко, В. Федорчук, В. Черевко, Т. Щербан та інші), мовна компетенція (М. Муқанов, В. Павлов, О. Шахнарович, Ж. Лендел та ін.), мовленнєва компетенція (Г. Богін, Ю. Паскевська, М. Орап, Н. Шацька та ін.), комунікативна компетенція (А. Богущ, Т. Гончар, Н. Завіниченко, М. Ісаєнко, Т. Кобзар, М. Львов, С. Макаренко, К. Моїсеєнко, О. Нещерет, Л. Петровська, О. Попова, Л. Савчук, Л. Федорова, Д. Хаймз та ін.); комунікативні навички, вміння (А. Богущ, О. Бодальов, С. Бондаренко, Н. Кузьміна, Л. Курінна, Т. Ладиженська, Т. Піроженко, А. Петрова, Н. Притулик, В. Семиченко, Т. Шепеленко, О. Яковлева, та інші), комунікативний потенціал особистості (В. Кольцова, Р. Максимова, В. Рижов, С. Терещук та інші), шляхи та формування мовно/мовленнєвої/комунікативної компетентності у системі освіти (М. Девдера, О. Кучерук, Н. Юрійчук та ін.).

Постановка завдання. Мета статті – розкрити сутність дефініцій «мовна компетенція», «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція», структуру мовленнєвих умінь та критерії професійних рівнів готовності до комунікативної дії у наукових джерелах, як важливих складових професійної компетентності корекційного педагога та логопеда.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз літератури демонструє пильну увагу науковців до проблеми мовної / мовленнєвої компетенції та, одночасно, різні тлумачення і пояснення цього феномена.

У лінгвістичній парадигмі мовна компетенція визначається як правильність та багатство мовних засобів, котрими володіє особистість.

Теоретичний і теоретико-методичний аналіз понять мовної і мовленнєвої компетенцій дає змогу зробити висновок про те, що вчені вкладають у них неоднозначний зміст. Розглянемо їх докладніше.

Термін "мовна компетенція" було введено Ноамом Хомським близько середини ХХ століття і семантично протиставлено терміну "використання мови" [14].

Н. Хомський трактував мовну компетенцію «як ідеальне знання мовця-слухача про свою мову». За автором, ґрунтом мовної компетенції є вроджені знання основних лінгвістичних категорій (універсалій) і здатність дитини "конструювати для себе граматику" – правила опису речень, що сприймаються в мовному середовищі [14].

О. Демська-Кульчицька трактує як „імпліцитне знання (імпліцитну обізнаність), що уможливорює мовцеві змогу розуміти і творити кожного разу нові речення, відрізняючи граматично правильні від неправильних, перефразовуючи їх, творячи синонімічні конструкції, без зміни змісту висловлювання, розпізнавати багатозначність" [1, с. 227; 3 ; 8].

Визнання наявності суб'єкта-реципієнта й одночасно творця мови – спонукало дослідників (О. Арцишевська, Л. Виготський, М. Жинкін,

І. Зимня, О. Кубрякова, О. Леонтьєв, О. Леонтьєв, О. Лурія, О. Шахнарович) до пошуків психологічного підґрунтя аналізованих явищ.

О.Д. Божович розглядає «мовну компетенцію» як психологічну систему, що включає два основних компоненти: мовний досвід, накопичений людиною в процесі спілкування і діяльності; і знання про мову, засвоєні в процесі спеціально організованого навчання [8].

У О.О. Леонтьєва ми знаходимо таку трактовку: "...володіння лексикою, граматиною, вміння адекватно сприймати й породжувати текст" [8].

Лінгводидакти А.М. Богуш, Л. П. Федоренко визначають мовну та мовленнєву компетенцію основою і критерієм успішності процесу засвоєння мови. Т.О. Піроженко розглядає мовну компетенцію як „вільне висловлення своїх бажань, намірів, а також пояснення смислу і складу своїх дій за допомогою мовленнєвих і немовних засобів" [8 ; 9 ; 11].

Для науковців А.Г. Арушанової, Л.О. Парамонової показником мовної компетенції дитини дошкільного віку є "здатність будувати своє мовне спілкування з іншими людьми, з огляду на інтуїтивно або свідомо історично сформовані мовленнєві канони фонетики, лексики, граматики, а в немовленнєвих мовних формах – загальнолюдські способи виразної поведінки" [3 ; 9].

Спираючись на праці раніше згаданих авторів і на власні міркування, вважаємо за можливе користуватися такими визначеннями:

Мовна компетенція – це засвоєння, усвідомлення мовних норм, що склалися історично в фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в професійній діяльності.

Ми, слідом за О.М. Шахнаровичем, виділяємо структурні компоненти мовної компетенції, що відповідають рівням системи мови: фонетичний, лексичний, граматичний.

Лексична компетенція – наявність певного запасу слів у межах професійного розвитку, здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів [1, с. 13].

Фонетична компетенція – правильна вимова всіх звуків ділової мови, звукосполучень відповідно до орфоєпічних норм, наголосів, добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонемі; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічний наголос тощо) [1, с. 13].

Граматична компетенція – неусвідомлене вживання граматичних форм рідної та іноземної мови згідно із законами і нормами граматики (рід, число, відмінок тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм [1, с. 13].

Л.В. Щерба, О.Д. Божович стверджують, що процес перетворення

мовної системи у індивідуальний засіб формування і формулювання думки завершується формуванням мовленнєвої компетентності [3 ; 8 ; 9].

Аналіз досліджень засвідчує, що вчені визначають мовленнєву компетентність з різних позицій. Мовленнєва компетентність у лінгводидактиці розглядається як мовленнєвий досвід (О. Біляєв, А. Богуш, Є. Божович, О. Горошкіна, І. Гудзик, Т. Ладиженська, Л. Мацько, Р. Мільруд, М. Пентилюк Т. Симоненко), дискурсна (дискурсивна) компетенція (Є. Бастрикова), лінгвістична компетенція (загальноєвропейські рекомендації), володіння мовою (Ю. Апресян).

На сучасному етапі при аналізі феномену мовленнєва компетенція за основу беруться досягнення таких наук як риторика, соціопсихолінгвістика, неориторика, етносоціопсихолінгвістика.

На думку М. Бахтіна, Д. Девідсона, О. Митрофанова, М. Кабардов мовленнєва компетенція – є ні чим іншим, як знаннями правил вираження розумового змісту за допомогою певної мови та володіння необхідними для цього виду діяльності операційними структурами та навичками їх реалізації; - це мовна система в дії, використання обмеженої кількості мовних засобів, закономірностей її функціонування для побудови висловлювання [3 ; 5].

За А.М. Богуш, «мовленнєва компетенція – це вміння адекватно і доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення [1, с. 13]. Мовленнєва компетенція визначається, як вдосконалення комунікативних умінь в основних видах мовленнєвої діяльності – слуханні, говорінні, читанні та письмовій діяльності; уміння планувати свою мовленнєву і не мовленнєву поведінку, уміння застосовувати стилістичні багатства рідної мови [1, с. 53].

Отже, під мовленнєвою компетенцією розуміється здатність особистості використовувати мову для досягнення поставлених конкретною мовленнєвою ситуацією цілей, використовуючи для цього мовні, позамовні та інтонаційні засоби виразності, відповідно до існуючих в мові норм та правил.

Структура мовленнєвої компетенції охоплює компетенції у говорінні, аудіюванні, читанні та письмі.

Тому, можна сказати, що мовна компетенція характеризує володіння або не володіння нормами “мовленнєвих жанрів” (термін М.М. Бахтіна), а мовленнєва компетенція – нормами вербального й невербального спілкування.

Мовна і мовленнєва компетентність співвідносяться таким же чином, як і мова і мовлення – мова як знакова система, а мовлення як спосіб використання зазначеної системи. Отже, мовна компетентність є передумовою становлення мовленнєвої компетентності, а мовленнєва компетентність визначається суб'єктивним утворенням, що містить

сукупність мовних і мовленнєвих знань. Мовленнєва компетентність є більш ширшим утворенням, що містить і мовну компетентність. Таким чином, мовленнєва компетентність відображає рівень знань про закономірності утворення із даної системи мови зв'язних висловлювань для формулювання думки. Її змістом є: знання про точність, влучність, адекватність, правильність використання мовних засобів, знання про особливості використання мовних засобів залежно від типу, стилю мовлення, знання особливостей використання зображувально-виражальних засобів мови.

Відтак мовна і мовленнєва компетенції визначаються необхідними умовами здобуття компетентності в усіх сферах життєдіяльності корекційного педагога.

Мовленнєва компетенція є підґрунтям формування комунікативної компетенції. Засобами формування є мовленнєві уміння.

Поняття комунікативної компетенції ввійшло у науковий обіг у 1972 р. завдяки американському лінгвісту Деллу Хаймзу [15] на противагу теорії мовної компетенції Ноаму Хомського [14]. Теорія комунікативної компетенції Делла Хаймза спрямована на визначення того, що має знати мовець, аби бути компетентним у спілкуванні. На наш погляд, важливим чинником у ній є те, що наголошується на необхідності у навчанні мови зосереджуватися на комунікативних уміннях [15].

Комунікативна компетенція є складним, системним утворенням. За твердженням Р. Белла, у сучасній соціолінгвістиці її розуміють саме як систему, що виконує функцію балансування існуючих мовних форм, які визначаються з опорою на мовну компетенцію комуніканта на тлі певних соціальних функцій [13].

Комунікативна компетенція в літературі розглядається як ступінь задовільного оволодіння певними нормами спілкування, поведження, як результат навчіння. Комунікативна компетенція – це засвоєння етно- і соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведження; ступінь володіння "технікою" спілкування. У так званих комунікативних методиках передбачається поряд з оволодінням знаннями з мови практичне оволодіння технікою спілкування, правилами ввічливості, нормами поведження тощо [1, с. 14 ; 8 ; 9].

За М. Львовим, комунікативна компетенція, охоплює не лише теоретичні знання, але і вільне володіння мовленням. На його думку, вона передбачає успішний розвиток всіх видів зовнішнього (говоріння, аудіювання, письмо, читання) та внутрішнього (мисленнєве) мовлення, що постійно перебувають у процесі взаємодії [5 ; 8 ; 9].

Таким чином, проблема комунікативної компетенції, яка включає у себе мовну і мовленнєву компетенції, постає у сучасному суспільстві у новому ракурсі, і її актуальність викликана сучасними процесами перебудови усіх аспектів і рівнів спілкування у соціальному просторі.

На підставі аналізу відомих досліджень у галузі психології і педагогіки, стану розв'язання проблеми на практиці, а також, виходячи з

того, що мовленнєві уміння особистості формуються не лише у предметній діяльності, а й у самому процесі життєдіяльності, самореалізації, А.Й. Капська виділяє два блоки мовленнєвих умінь, які по суті відображають їх спрямованість на певний вид професійної діяльності. А відтак кожен з блоків має свій обсяг і зміст мовленнєвих умінь. Саме вони забезпечують оптимальний варіант прояву комунікативності [6].

Перший блок мовленнєвих умінь охоплює переважно ті, які забезпечують якісний характер мовлення, зокрема: володіння технікою мовлення, володіння логікою мовлення, володіння інтонаційною варіативністю, прогнозування комунікативної поведінки, здійснення взаємодії, здійснення емоційно-експериментального впливу, володіння мовленнєвим етикетом; другий блок включає мовленнєві уміння, які посилюють ефективність комунікативного процесу взагалі і соціально-виховного впливу, зокрема: формування цілі мовлення (всього комунікативного процесу), ініціювання процесу мовлення, вибір і реалізація видів мовлення, адаптація комунікативних умінь до соціально-виховних умов і конкретного клієнта, використання результатів аналізу мовлення і комунікативного процесу, здійснення управління мовленнєвим процесом і його корекція.

Комунікативна компетенція передбачає широке коло вмінь, серед яких виділяють прості та складні комунікативні вміння. До простих вмінь відносять: вміння вербального і невербального спілкування, тобто, вміння, говорити, слухати, використовувати жести, міміку, пантоміміку, погляд, інші невербальні засоби; вміння розподіляти свою увагу; вміння соціальної перцепції (сприймати та розуміти внутрішній стан партнера за зовнішніми ознаками); вміння здійснювати прогнозування реакції партнера по спілкуванню; вміння «подавати себе» у спілкуванні з даною аудиторією; вміння керувати своєю поведінкою в спілкуванні.

Складні комунікативні вміння розподіляють на: вміння встановити діловий та емоційний контакт з партнерами, вміння організувати пристосування у спілкуванні, вміння здійснювати «комунікативну атаку», вміння втримати і перехопити ініціативу в спілкуванні, вміння спрямовувати процес спілкування на розв'язання педагогічних завдань.

Для здійснення характеристики і оцінки професійних комунікативних умінь на базі визначених двох блоків А.Й. Капською розроблено критерії професійних рівнів готовності до комунікативної дії [6 ; 7].

Високий рівень – фахівець вільно володіє мовленнєвими уміннями, вміє прогнозувати результати комунікативного процесу, добирати адекватну цілям інтонацію; він має чітку установку на оволодіння різними видами мовлення і може уже на перших порах роботи реалізувати власні уміння не менше як у п'яти видах діяльності.

Низький рівень сформованості мовленнєвих умінь характеризується тим, що у фахівця недостатньо сформовані вміння. В комунікативний процес він включається лише за вимогами керівників

закладів. Не проявляє інтересу до особливостей комунікативного процесу, його поліпшення за рахунок удосконалення власних мовленнєвих умінь. Проте охоче включається в комунікативний процес лише тоді, коли його зацікавлює конкретна проблема і коли бачить цікаві шляхи її вирішення.

Визначені показники рівнів дозволяють проаналізувати власні уміння, виявити "білі плями" у власному мовленні, а керівникам відповідних соціально-виховних інститутів – об'єктивно і критично оцінити одну із професійних якостей підлеглих.

Ефективність педагогічної комунікації залежить від формування у корекційних педагогів чітких уявлень про сутність та структуру комунікативних умінь, їх сформованість.

На наш погляд, готовність майбутнього педагога до комунікативної діяльності є не лише результатом професійної підготовки студентів, а й її метою і важливим компонентом у формуванні особистості корекційного педагога.

Висновки з даного дослідження. Отже, у контексті дослідження мовно/мовленнєвої/комунікативної компетенцій як складника фахової культури майбутнього корекційного педагога треба відмітити, що мовна компетенція включає мовні знання (фонетичні, лексичні, граматичні); мовленнєва компетенція включає чотири види комунікацій: аудіювання, говоріння, читання і письмо; комунікативна компетенція включає у себе мовну і мовленнєву компетенції. Особистість корекційного педагога, особливо логопеда, повинна характеризуватись високим рівнем мовленнєвого розвитку, котрий визначає загальний рівень розвитку свідомості і самосвідомості, когнітивних процесів і, найголовніше, обумовлює успішність в опануванні фаховими знаннями.

Список використаних джерел

1. **Богущ А. М.** Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: програма та методичні рекомендації / Укл. А.М. Богущ. – К. : ІЗМН, 1997. – 112 с.
2. **Бібік Н. М.** Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Компетентнісний підхід в освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47-52.
3. **Глазова О.** Словесник – творець Homo eloquens. – URL: http://ippo.org.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=53&Itemid=79.
4. **Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є.** Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : [монографія]. – Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т., 2003. – 192 с. – С.44.
5. **Заболоцька Л.А.** Педагогічні умови формування комунікативних умінь учителя. – URL: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/14.pdf>.
6. **Капська Л.Й.** Педагогіка живого слова: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 140 с.
7. **Капська А.Й.** Виразне читання. – К.: Просвещение, 1986. – С.15-22.
8. **Кругій К.Л.** Формування ключових компетенцій у дітей дошкільного

віку в умовах полілінгвальності. – URL: <http://www.ukrdeti.com/umservik/ukmsv0.html>. **9.Крутій К.Л.** Граматична компетенція дитини дошкільного віку: термінологічне визначення. – URL: http://www.ukrdeti.com/2003/2_a8_2003.html. **10.Культура** мовлення вчителя-словесника / [Горошкіна О. М., Нікітіна А. В., Попова Л. О., Порохня Л. В., Рудіна О. М.]. – Луганськ: СПД Рєзніков В. С., 2007. – 112 с.]. **11.Пироженко Т.А.** Коммуникативно-речевое развитие ребенка: [монографія] / Т.А. Пироженко. – Киев: Нора-принт, 2002. – 308с. **12.Словник-довідник** з української лінгводидактики: Навчальний посібник / [кол. авторів за ред М. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с. **13.Соколова І.В.** Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / за ред. С.О. Сисоевої // МОН України. АПН України. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Маріуполь – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с. **14.Хомский Н.** Язык и мышление. – М.: Прогресс, 1972. – 164 с. **15.Hymes D.H.** On communicative competence. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Bohush A. M. Vytoky movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku: prohrama ta metodychni rekomendatsii / Ukl. A.M. Bohush. – K. : IZMN, 1997. – 112 s. **2. Bibik N. M.** Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia / Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: svitovyi dosvid ta ukrainsky perspektyvy. Biblioteka osvitoi polityky / pid zah. red.O. V. Ovcharuk. – K. : K.I.S., 2004. – S. 47-52. **3.Hlazova O.** Slovesnyk – tvorets Homo eloguens. – URL: http://ippo.org.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=53&Itemid=79. **4.Dubaseniuk O.A., Semeniuk T.V., Antonova O.Ie.** Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti : [monohrafiia]. – Zhytomyr: Zhytomyrskyi derzh. ped. un-t.,2003. – 192 s. – S.44. **5.Zabolotska L.A.** Pedahohichni umovy formuvannia komunikatyvnykh umin uchytelia. – URL: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/14.pdf>. **6.Kapska L.I.** Pedahohika zhyvoho slova: Navch.-metod. posibnyk. – K.: IZMN, 1997. – 140 s. **7.Kapska A.I.** Vyrasne chytannia. – K.: Prosveshchenye, 1986. – S.15-22. **8.Krutii K.L.** Formuvannia kliuchovykh kompetentsii u ditei doshkilnoho viku v umovakh polilingvalnosti. – URL: <http://www.ukrdeti.com/umservik/ukmsv0.html>. **9.Krutii K.L.** Hramatychna kompetentsiia dytyny doshkilnoho viku: terminolohichne vyznachennia. – URL: http://www.ukrdeti.com/2003/2_a8_2003.html. **10.Kultura** movlennia vchytelia-slovesnyka / [Horoshkina O. M., Nikitina A. V., Popova L. O., Porokhnia L. V., Rudina O. M.]. – Luhansk: SPD Rieznikov V. S., 2007. – 112 s.]. **11.Pyrozhenko T.A.** Kommunykatyvno-rechevoe razvytye rebenka: [monohrafyia] / T.A. Pyrozhenko. – Kyev: Nora-prynt, 2002. – 308s. **12.Slovyk-dovidnyk z ukraïnskoï linhvodydaktyky:** Navchalnyi posibnyk / [kol. avtoriv za red M. Pentyliuk]. – K. : Lenvit, 2003. – 149 s. **13.Sokolova I.V.** Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia-filoloha za

dvoma spetsialnostiamy: monohrafiia / za red. S.O. Sysoievoi // MON Ukrainy. APN Ukrainy. In-t ped. osvity i osvity doroslykh. – Mariupol – D.: ART-PRES, 2008. – 400 s. **14.Khomskyi N.** Язык у мышленуе. – М.: Prohress, 1972. – 164 s. **15.Hymes D.H.** On communicative competence. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.

N.A. Lopatynska. Linguistic and communicative competence in university students as a component of future correction teacher. Relevance of the research associated with the identification of future remedial teachers and speech therapists, students with speech abuse and those who do not have a high-level language, speech and communicative competence, confused the concept of "language" and "broadcasting" and have disgraphical and distypographical mistakes in writing. Article reveals theoretical aspects of language / speech / communicative competence of future speech therapists and practical experience of problem solutions in terms of communal establishment "Khortickiy National Education and Rehabilitation multidisciplinary center" of Zaporizhzhya Regional Council. The necessity of changes training future teachers to implement corrective speech therapy work with children with speech disorders. Based on the targeted analysis of psychological and educational literature studied modern vision concepts, definitions considered interpretation of the essence "linguistic competence" "Speech competence", "communicative competence". Theoretical and methodological analysis of the concepts of language and speech competence allows possible to conclude that scientists put them in mixed content. Particular attention is paid to the analysis of the components of the above concepts. So language competence includes linguistic knowledge (phonetic, lexical, grammar); speech competence - four types of communication: listening, speaking, reading and writing; communicative competence includes speech and language competence. Knowledge of students component definitions will facilitate the development of communicative competence in general. Deals with the structure of language skills, including skills that provide qualitative broadcasting and which increase the effectiveness communicative process; series of simple and complex types of communication skills. It was found and defined levels of professional training of the future speech therapists to communicative action. Defined levels allow students analyze their own skills, to identify "gaps" in their own speech, and leaders of higher education institutions - objectively and critically evaluate one of the professional skills of subordinates. The importance fluency future remedial teachers and speech therapists language / speech / communicative competences within mastering them professional and specialized competencies.

Key words: language competence, language competence, communicative competence, speech skills.

Отримано 17.02.2015 р.

УДК: 376-054-056064

І.В.Мартиненко
irmartynenko@yandex.ua

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Martynenko I.V. Conceptual bases of psychological diagnostics of child's communicative activity with systemic disorders of speech / I.V. Martynenko // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 198–207

Мартиненко І. В. Теоретико-методологічні засади експериментального дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. В статті представлено теоретико-методологічні підходи до експериментального дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. Базовими у дослідженні визнано системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований та особистісно-комунікативний підходи. У відповідності з цими концептуальними підходами визначено спеціальні принципи реалізації діагностики: відображуваності, цілісності системи, функціональної детермінованості комунікативної діяльності, генетико-ієрархічної структурно-рівневої її організації, єдності свідомості та діяльності тощо.

Ключові слова: комунікативна діяльність, принципи діагностики, методологічні підходи, системні порушення мовлення, діти старшого дошкільного віку.

Мартыненко И.В. Теоретико-методологические основы экспериментального исследования коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи. В статье представлены теоретико-методологические подходы к экспериментальному исследованию коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи.

Базовими в дослідженні визнані системний, діяльний, особисто-орієнтований і особисто-комунікативний підходи. В відповідності з цими концептуальними підходами визначені спеціальні принципи реалізації діагностики: відображеності, цілостності системи, функціональної детермінованості комунікативної діяльності, генетико-ієрархічної структурно-рівневої її організації, єдності свідомості і діяльності і т.д.

Ключеві слова: комунікативна діяльність, принципи діагностики, методологічні підходи, системні порушення мови, діти старшого дошкільного віку.

Важливою умовою соціалізації індивіда у сучасному світі є оволодіння на достатньому рівні комунікативними вміннями, що забезпечують успішну самореалізацію та високий статус у міжособистісному та діловому спілкуванні.

Багато років поспіль проблема спілкування привертає увагу дослідників різних напрямів: філософів і соціологів (Л. П. Буєв, І. С. Кон, Б. Д. Паригін); психолінгвістів (І. М. Горелов, І. А. Зимня, О. О. Леонтьєв, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, О. М. Шахнарович); педагогів і психологів (Г. М. Андрєєва, О. О. Бодальов, Л. С. Виготський, Л. М. Галігузова, Є. П. Ільїн, Я. Л. Коломінський, В. М. Куніцина, М. І. Лісіна, В. С. Мухіна, А. Г. Рuzська, Д. Б. Ельконін).

У відповідності з поглядами психологів та педагогів (В. І. Бондар, О. В. Запорожець, О. М. Леонтьєв, М. І. Лісіна, С. Д. Максименко, В. С. Мухіна, С. Л. Рубінштейн, Т. В. Сак, В. М. Синьов, О. О. Смірнова, В. В. Тарасун, Д. Б. Ельконін, Л. І. Фомічова, М. К. Шеремет тощо), спілкування є однією з основних умов розвитку дитини, найважливішим фактором формування її особистості. Загальновідомо, що всебічний розвиток дитини відбувається завдяки засвоєнню культурно-історичного досвіду, носієм якого є дорослий. Цей процес має складний характер, у ньому важливу роль відіграє організоване спілкування дитини з дорослим. Разом з тим, для повноцінного розвитку дошкільника важливий не тільки сам процес спілкування з дорослим, а й спілкування з однолітками.

Водночас, практика свідчить, що основною проблемою, з якою стикається дитина в умовах психічного дизонтогенезу з раннього віку, є труднощі встановлення взаємин з навколишніми дорослими людьми. Саме близьким дорослим належить провідна роль у створенні адекватних і розвивальних умов для комунікативної діяльності дітей, що є найважливішим чинником їх нормального психічного розвитку.

Аналіз спеціальних психолого-педагогічних досліджень (В. І. Бондар, С. Ю. Конопляста, В. І. Лубовський, Н. Г. Пахомова, О. І. Проскурняк, О. В. Романенко, М. М. Семаго, Т. А. Фотекова,

М. К. Шеремет) свідчить, що комунікативний розвиток і його значення для загального психічного розвитку дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями досліджені менше, ніж спілкування з однолітками та дорослими дитини з нормальним мовленнєвим онтогенезом.

Актуальність дослідження пов'язана з тим, що сучасні наукові дані про сутність комунікативних порушень, про практичні методи й прийоми роботи з їх подолання у дітей з системними порушеннями мовлення дотепер залишаються досить розмитими, нечіткими, пов'язаними з певним видом педагогічної роботи.

Логопедичні дослідження спілкування дітей із СПМ спрямовані на вивчення мовленнєвого розвитку цих дітей і корекцію різних його сторін (Н. В. Жукова, В. О. Кондратенко, С. Ю. Конопляста, Р. І. Лалаєва, І. С. Марченко, Н. Г. Пахомова, О. Г. Приходько, О. В. Ревуцька, Н. В. Серебрякова, Є. Ф. Соботович, Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна, Л. Б. Халілова, С. М. Шаховська, М. К. Шеремет тощо). Педагогами вивчені різні аспекти розвитку комунікативних умінь в старшому дошкільному віці при СПМ педагогічними засобами (О. С. Павлова, Л. Г. Соловійова, О. Г. Федосєєва), формування комунікативних умінь молодших школярів у рамках засвоєння ними учбової діяльності (О. Є. Грибова, Л. Б. Халілова, А. В. Ястребова.).

Водночас аналіз психологічних досліджень свідчить, що їх результати висвітлюють окремі аспекти комунікативної діяльності дітей з СПМ і не дають цілісного уявлення про її структуру, системні особливості, закономірності розвитку. У роботах Т. М. Волковської, К. В. Ковилової відзначається, що для дітей з СПМ характерні системні порушення комунікативної діяльності, які перешкоджають спілкуванню з ровесниками і дорослим і призводять до комунікативної дезадаптації [4; 7]. На підставі експериментального дослідження К. В. Ковилова робить висновок про труднощі в здійсненні усіх етапів комунікативної детальності дітей з СПМ [7, с. 76-106].

Висока актуальність проблеми вивчення комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку зі СПМ зумовлює необхідність цілеспрямованого комплексного її вивчення і розробки психологічних засад, спрямованих на оптимізацію спілкування цих дітей. У зв'язку з вищеозначеним, з метою визначення особливостей розвитку комунікативної діяльності у дітей старшого дошкільного віку з СПМ, було проведено експериментальне дослідження. Особливості організації і проведення цього дослідження зумовили визначення базових, з психологічної точки зору, підходів і принципів, відповідно до яких і були відібрані експериментальні методи.

У дослідженні комунікативної діяльності дітей з системними порушеннями мовлення ми керувалися загальноприйнятими методологічними підходами в психології, а також специфічними

науковими принципами спеціальної психології і логопсихології.

Під загальноприйнятими і найактуальнішими для нашого дослідження психологічними підходами ми розуміємо системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований та особистісно-комунікативний підходи у вивченні комунікативної діяльності дітей з системними порушеннями мовлення.

На думку Б.Ф.Ломова, В.М.Панфьорова, Н.В.Беломестнової [2; 4; 13] **системний підхід** в психології є обов'язковим і він передбачає аналіз: 1) багатовимірності об'єкту, 2) його багаторівневості та ієрархічності, 3) багатовимірну класифікацію його властивостей, 4) визнання його полідетермінованості і 5) вивчення об'єкту в його розвитку.

М.С. Роговін [10, с. 37] виділив чотири принципи системного підходу :

1. Кожна система, що вивчається, має ознаки цілісності, т.б. у неї є якісно нові властивості, що не зводяться до властивостей суми її частин.
2. Система (її будова) детермінована своєю функцією, яку називають системоутворюючою. Цей принцип є головним для функціонального підходу, тобто системний підхід включає функціональний.
3. Система знаходиться в інформаційній і енергетичній взаємодії з середовищем. Тобто інформаційно-енергетичний підхід також включається в системний підхід.
4. Будь-яка система знаходиться в процесі розвитку. Тому генетичний підхід також має бути включений в системний підхід.

Викладені положення детермінують оцінювання комунікативної діяльності дітей з СПМ як системи. На наш погляд, ці принципи слід доповнити низкою положень, суттєвих при вивченні комунікативної діяльності як системного об'єкту.

1. На початкових етапах вивчення комунікативної діяльності не завжди можливо визначити особливості. Перші дані носять операційний характер і дозволяють підтвердити/заперечити гіпотезу. Ці дефініції є дескриптивними, оскільки описують спілкування лише в деяких аспектах. Потім даються функціональні, компонентні та інші визначення. І тільки на останніх етапах дослідження, узагальнюючи усі дані, можлива системна дефініція з урахуванням фундаментальних функцій комунікативної діяльності.
2. Компонентами системи є, насамперед, її складові. У нашому дослідженні це - окремі компоненти комунікативної діяльності, її структурні складові: засоби, комунікативні уміння, що мають певною мірою самостійність, а в сукупності визначають її якісну своєрідність.

3. Важливим показником функціонування комунікативної діяльності є цілісність її структури. Психологічна структура комунікативної діяльності передбачає наявність окремих етапів, кожен з яких забезпечує певну функцію, а усі в сукупності визначають її цілісність як системи.

4. Дослідження комунікативної діяльності передбачає обов'язкове вивчення реалізації його основних функцій в процесі взаємодії з середовищем, індивідами.

5. Особливу роль в реалізації комунікативної діяльності (далі - КД) виконують системотворні і системоформувальні чинники. Системотворні чинники, зовнішні по відношенню до неї, детермінують її виникнення. Системоформувальні чинники - це ті об'єктні властивості дійсності, які дають можливість формування цієї діяльності. У зв'язку з цим, дослідження комунікативної діяльності дітей із СПМ старшого дошкільного віку передбачає вивчення і сім'ї, і міжособистісного спілкування в колективі ровесників, і спілкування з педагогами.

6. В процесі дослідження КД важливо визначити інтеграційні (чи інтегруючі) її механізми. Це ті механізми, які об'єднують окремі складові, погоджують їх функціонування і забезпечують цілісність усєї діяльності.

Методологічно і концептуально важливим в дослідженні комунікативної діяльності дітей з системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку є також *діяльнісний підхід*, традиційно названий у психології суб'єктно-діяльнісним (П.Я. Гальперин, С.Л.Рубінштейн, О. М. Леонтьев, У. Engeström, R. Miettinen). Діяльнісний підхід в психології - це система методологічних і теоретичних принципів вивчення психічних феноменів, відповідно до яких основним предметом дослідження є діяльність, що опосередковує усі психічні процеси [9, с. 114-132]. Вважаємо за необхідне підкреслити, що ми розділяємо позицію П.Я. Гальперина і О. М. Леонтьєва, яка свідчить, що внутрішній план свідомості формується в процесі інтеріоризації спочатку практичних дій, що зв'язують людину зі світом людських предметів [8; 9]. Тому вивчення комунікативної діяльності передбачає експериментальну роботу безпосередньо з суб'єктом спілкування - дитиною старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, а також з представниками її найближчого соціального оточення - сім'єю, колективом, педагогами, які здійснюють безпосередній вплив на комунікативні дії цієї дитини.

Концепція нашого дослідження базується на розумінні спілкування як особливого виду діяльності, яка має свою структурну організацію, суб'єктивно детермінується і формується під впливом зовнішніх чинників. Відповідно до сучасних тенденцій системно-структурної теорії діяльності (G. Bedny, W. Karwowski), ми розглядаємо

комунікативну діяльність, як структурно і внутрішньо-організовану і таку, що складається з: предмета, потреби, комунікативних мотивів, дій спілкування, завдань, продуктів, функцій, одиниць і форм спілкування [14].

Водночас не тільки активність і системно-структурна її організація визначають ефективність комунікативної діяльності старшого дошкільника з СНР. Суб'єктивно-значущими є не тільки інтеріоризовані дії, а й особистісно-значущі мотиви і установки суб'єкта спілкування. Тому наше дослідження концептуально відповідає і основним положенням *особистісно-орієнтованого підходу* в психології (М. М. Берулава, Є. В. Бондаревська, І.Я. Зимня, В. В. Серіков, І. С. Якиманська тощо). Особистісно-орієнтований підхід передбачає, що всі психічні процеси, властивості і стани розглядаються як притаманні конкретній людині, що вони є похідними від індивідуального і суспільного функціонування людини і визначаються її закономірностями [1; 6; 12]. Особистісно-орієнтований підхід - це принцип особистісної зумовленості всіх психічних явищ людини, її діяльності, її індивідуально-психологічних особливостей [1; 6; 9; 12].

Визначаючи в своєму дослідженні найбільш значущі аспекти особистісно-орієнтованого підходу, ми акцентуємо увагу в комунікативної діяльності на суб'єкті - його мотивах, цілях, неповторному психологічному складі, особистості тощо.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає, що, в процесі дослідження, максимально враховуються національні, статеві, індивідуально-психологічні, статусні особливості дітей з СПМ. Такий підхід забезпечується через форму організації експериментальної ситуації, через характер спілкування з дитиною. Адресовані їй запитання, завдання в умовах особистісно-орієнтованого підходу стимулюють особистісну, інтелектуальну активність, підтримують і спрямовують комунікативну діяльність без зайвого фіксування помилок, промахів, невдалих дій. Особистісно-орієнтований підхід в нашому дослідженні відповідає основним положенням гуманістичної психології А. Маслоу, К. Роджерса.

Ми вважаємо, що організація експериментального дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення, відповідно до особистісно-орієнтованого, системного і діяльнісного психологічних підходів дозволяє найефективніше оцінити ступінь її сформованості і виділити специфічні особливості, які відрізняють спілкування цих дітей від прийнятого нормативним в дитячої психології. Кожен з підходів є взаємодоповнюючим, оскільки вони нерозривно пов'язані один з одним в силу того, що особистість є суб'єктом діяльності, яка має системно-структурну організацію і визначає її особистісний розвиток.

Водночас, Т. М. Волковська [5, с. 56-114], що виділяє поняття

«особистість» і «комунікація» як базові категорії сучасної логопсихології, як її частково наукові засади, особливо важливим називає *особистісно-комунікативний підхід*, який позиціонує взаємозалежність особистості і комунікативної діяльності з акцентом на особливій значущості цих складових для соціалізації індивіда [4; 5]. Ми поділяємо думку вченої, що особистісно-комунікативний підхід є методологічно важливим у логопсихології і відкриває додаткові можливості до розуміння проблеми комунікативних труднощів у дітей з СПМ, основу якого складає теоретичне положення про взаємозв'язок і взаємозалежність особистості та комунікативної діяльності в процесі формування навичок соціальної взаємодії. Відповідно до цього підходу ми розглядаємо особливості комунікативної діяльності, комунікативні труднощі дітей із СПМ як системокомплекс, що містить особистісний, комунікативний і когнітивний аспекти.

Узагальнюючи концептуальні підходи до експериментального вивчення комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення, слід виділити базові для нашої роботи принципи: цілісності, функціональної детермінованості комунікативної діяльності та її підсистем, генетико-ієрархічної структурно-рівневої організації КД, відображувальності, детермінізму, єдності свідомості і діяльності.

Принцип цілісності. Комунікативна діяльність має низку особливостей, що відрізняють її від інших. Її реалізацію забезпечують різні структурні компоненти: комунікативні мотиви і потреби, комунікативні вміння, засоби, вміння планувати і прогнозувати ситуацію спілкування тощо. Відповідно при несформованості або порушенні у функціонуванні одного або декількох з цих компонентів, комунікативна діяльність як система втрачає свою цілісність, та її функціонування набуває деструктивного характеру.

Принцип функціональної детермінованості комунікативної діяльності та її складових. Цей принцип у формулюванні "єдності будови і функцій органу" був закладений ще у діалектико-матеріалістичних принципах психології [1; 3]. Функція системи (або підсистеми) є утворюючим її фактором (системоутворюючим фактором - СОФ). Тобто комунікативна діяльність, маючи цілі і спрямованість, передбачає таку ж функціональну спрямованість кожного з її елементів.

Принцип генетико-ієрархічної структурно-рівневої організації комунікативної діяльності. Кожна психологічна система має кілька рівнів організації, кожен з яких - свою будову та механізми. Водночас, кожен якісний етап у філогенезі психологічної системи розвивається, закріплюється в її будові і є черговим рівнем її організації. Рівні організації та генезис комунікативної діяльності втілені в її структурі. При цьому кожен рівень її організації відповідає специфічному етапу розвитку - як у філо-, так і в онтогенезі.

Принцип відображувальності: всі психічні явища-це особлива форма відображення навколишнього світу у формі образів, понять, переживань тощо. Головними властивостями психічного відображення як вищої його форми є суб'єктність, активність, вибірковість, цілеспрямованість. Будь-які відхилення у розвитку обумовлюють труднощі в становленні різних сторін відображення діяльності психікою - образній, понятійній, емоційній, ціннісно-змістовій [5; 7; 12].

Принцип детермінізму визначає психічні явища як похідні від зовнішнього впливу. Проте зовнішня причина діє, завжди змінюючись через внутрішні умови [8; 11], що в підсумку може призводити до різних ефектів. До внутрішніх умов відносяться як біологічно, так і соціально обумовлені індивідуальні характеристики людини: властивості її вищої нервової діяльності (ВНД) і адаптаційних механізмів, вік, рівень і характер освіти, ступінь включеності в соціальні та міжособистісні стосунки тощо.

В умовах психічного і мовленнєвого дизонтогенезу на індивіда впливають як негативні (відхилення у розвитку і їх наслідки), так і позитивні (навчання, корекція) фактори, які змінюються через названі вище та інші внутрішні умови. У той же час феномен відхилення у розвитку сам по собі є особливим класом внутрішніх умов. Для дослідника це складна взаємодія зовнішніх причин і внутрішніх умов може обмежувати ступінь психологічної прозорості поведінки людини з певним порушенням у розвитку [12].

Генетичний принцип (принцип розвитку) вимагає аналізу всіх психічних явищ виключно в динаміці, у процесі їх розвитку та становлення. Психічний дизонтогенез - це особливий спосіб формування психіки: одні її сторони можуть залишатися відносно збереженими, інші - пошкодженими, треті - відставати або затримуватися. Симптоми відхилення проявляються у індивіда не відразу після первинного порушення, вони мають певну вікову динаміку. Таким чином, у процес онтогенезу в нормі включається системогенез - послідовне розгортання у віковому плані симптомів відхилення [12].

Згідно з принципом єдності свідомості (психіки) і діяльності, психіка розвивається і реалізується в процесі зовнішньої матеріальної діяльності людини, складаючи її внутрішній план. При цьому предметна діяльність перетворюється в психічну (інтеріоризація) і навпаки (екстеріоризація).

Психіка безпосередньо сприйматися не може, але, аналізуючи зовнішні прояви внутрішніх процесів, ми вивчаємо її опосередковано. Відповідно і відхилення психічного розвитку не можна тлумачити тільки за зовнішніми проявами, слід аналізувати і внутрішні механізми мотивації/планування/реалізації діяльності. Зв'язок свідомості і діяльності не має прямого характеру [9; 11; 12].

Принцип суб'єктної активності, який розглядає дитину з проблемами в розвитку як активного суб'єкта доступних їй видів

діяльності. Суб'єктна активність лежить в основі механізму реалізації вікового потенціалу позитивних новоутворень [1; 5; 6]. Особливого значення набуває цей принцип в умовах зниження пізнавальної активності дитини внаслідок психічного і мовленнєвого дизонтогенезу.

Принцип активного залучення найближчого соціального оточення до психологічного вивчення дитини, який розглядає батьків, педагогів та інших близьких дитині осіб як особливо значущих осіб, що стимулюють/впливають на розвиток її комунікативної діяльності [1; 5; 9; 11].

Організація і реалізація дослідження комунікативної діяльності відповідно до зазначених методологічних підходів та принципів дозволить виділити не тільки її особливості у дітей із системними порушеннями мовлення, а й визначити закономірності, пов'язані з функціонуванням кожного структурного компонента, виявити суб'єктивні тенденції та взаємозв'язок із зовнішніми факторами: сім'єю, колективом ровесників, педагогами у цих дітей.

Список використаних джерел

1. **Асмолов А. Г.** Психология личности. Принципы общепсихологического анализа: Учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. **Барабанщиков В. А.** Б. Ф. Ломов: системный подход к исследованию психики // Психологический журнал. – 2002.- Т.23. - №4.- С.27-28.
3. **Беломестнова Н. В.** Системный подход в психологии // Вестник Оренбургского государственного университета, 2005, №10.- С.43-54.
4. **Волковская Т.Н.** Организационно-методические основы психологической помощи лицам с недостатками речи: учебно-методическое пособие. - М. : Национальный книжный центр, 2011. - 144 с.
5. **Волковская Т.Н.** Концептуальные основания системы психологической помощи детям с недостатками речи: монография. - М. : ГИД, 2012. - 396 с.
6. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. - М., 2000. - 384 с.
7. **Ковылова Е.К.** Психокоррекционная технология коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. - Дис. канд. психол. наук.- Н.Новгород, 2011. - 264 с.
8. **Леонтьев А.Н.** Проблемы развития психики.3-е изд.- М.: Изд-во МГУ, 1972. – 576 с.
9. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Смысл, Академия, 2005. - 352 с.
10. **Роговин М.С.** Структурно-уровневые теории в психологии: методологические основы. – Ярославль: ЯрГУ, 1977. -79 с.
11. **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии: в 2 т. - М.: Педагогика, 1989. - 424 с.
12. **Шаповал И.А.** Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.
13. **Яковенко О.В.** Системне мислення як творчий підхід до вирішення проблем // Наук. зап. НаУКМА. Серія Пед. психол. науки та соц.. робота. – 2008. – Т.84. – С.55-57.
14. **W.Karwowski, G.Bedny.** A Systemic-Structural Theory of Activity: Applications to Human Performance and Work Design.- CRC Press, 2006.

Spy`sok vy`kory`stany`x dzherel

- 1. Asmolv A. G.** Psihologija lichnosti. Principy obshhepsihologicheskogo analiza: Uchebnik. – M.: Izd-vo MGU, 1990. – 367 s.
- 2. Barabanshnikov V. A. B. F. Lomov:** sistemnyj pohod k issledovaniju psihiki // Psihologicheskij zhurnal. – 2002.- T.23. - №4.- S.27-28.
- 3. Belomestnova N. V.** Sistemnyj pohod v psihologii // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta, 2005, №10.- S.43-54.
- 4. Volkovskaja T.N.** Organizacionno-metodicheskie osnovy psihologicheskoy pomoshhi licam s nedostatkami rechi: uchebno-metodicheskoe posobie. - M. : Nacional'nyj knizhnyj centr, 2011. - 144 s.
- 5. Volkovskaja T.N.** Konceptual'nye osnovanija sistemy psihologicheskoy pomoshhi detjam s nedostatkami rechi: monografija. - M. : GID, 2012. - 396 s.
- 6. Zimnjaja I.A.** Pedagogicheskaja psihologija: uchebnik dlja vuzov. 2-e izd., dop., ispr. i pererab. - M., 2000. - 384 s.
- 7. Kovylova Ye.K.** Psihokorrekcionnaja tehnologija kommunikativnogo razvitija detej starshego doskol'nogo vozrasta s obshhim nedorazvitiem rechi. - Dis. kand. psihol. nauk.- N.Novgorod, 2011. - 264 s.
- 8. Leont'ev A.N.** Problemy razvitija psihiki.3-e izd.- M.: Izd-vo MGU, 1972. – 576 s.
- 9. Leont'ev A.N.** Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. - M.: Smysl, Akademija, 2005. - 352 s.
- 10. Rogovin M.S.** Strukturno-urovnevyje teorii v psihologii: metodologicheskie osnovy. – Jaroslavl': JarGU, 1977. -79 s.
- 11. Rubinshtejn S.L.** Osnovy obshhej psihologii: v 2 t. - M.: Pedagogika, 1989. - 424 s.
- 12. Shapoval I.A.** Metody izuchenija i diagnostiki otklonjajushhegosja razvitija: Uchebnoe posobie. – M. : TC Sfera, 2005. – 320 s.
- 13. Jakovenko O.V.** Sistemne mislennja jak tvorchij pidhid do virishennja problem // Nauk. zap. NaUKMA. Serija Ped. psihol. nauki ta soc. robota. – 2008. – T.84. – S.55-57.
- 14. W.Karwowski, G.Bedny.** A Systemic-Structural Theory of Activity: Applications to Human Performance and Work Design.- CRC Press, 2006.

Martynenko I.V. Conceptual bases of psychological diagnostics of child's communicative activity with systemic disorders of speech. Theoretic-methodological approaches to psychological diagnostics of communicative activity of preschool age children with systemic speech disorders are presented in article. The concept of research is based on such psychological principles: systemic, activity, personal focused and personality-communicative. According to them the special principles of realization of diagnostics are defined as: reflectivity, integrity of system, functional determinancy of communicative activity, its genetic-hierarchical structural-and-level organization, unity of consciousness and activity, etc.

Key words: communicative activity, diagnostic principles, methodological approaches, communication, systemic speech disorders, preschool age children.

Отримано 6.02.2015 р.

СПЕЦИФІКА КОРЕКЦІЇ САМООЦІНКИ СОЦІАЛЬНО-ДЕПРИВОВАНИХ ПІДЛІТКІВ З ОБМЕЖЕННЯМ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНТЕРНАТНОГО ЗАКЛАДУ

Nechyporenko K. S. Particularity of self-esteem correction of socially deprived adolescents with limitation of living abilities in the terms of boarding schools / K. S. Nechyporenko // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 208–217

Нечипоренко К. С. Специфіка корекції самооцінки соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності в умовах інтернатного закладу. У статті розглядається проблема самооцінки соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності в умовах інтернатного закладу: розкривається поняття «самооцінка», виокремлюються і обґрунтовуються особливості прояву самооцінки у підлітковому віці, аналізуються соціально-деприваційні процеси, обумовлені особливостями життя в інтернатному закладі (відсутність батьківського піклування і підтримки, суб'єктивне відчуття самотності серед великої кількості оточуючих людей, обмеженість соціальних зв'язків, режимні умови життєдіяльності), які в сукупності суттєво впливають на розвиток самооцінки підлітків, що мають ще й обмеження життєдіяльності (соматичні захворювання, захворювання внутрішніх органів і систем, інвалідність різної складності, але, на щастя, всі вони мають нормальні інтелектуальні здібності на рівні свого віку); досліджується специфіка корекції самооцінки підлітків заявленої категорії, яка полягає у необхідності активного включення підлітків у соціально значущу групову діяльність, в процесі якої розвиваються найважливіші для людини особистісні якості, набувається досвід уміння спілкуватися, взаємодіяти, допомагати один одному, домагатись успіхів і оприлюднювати їх, розвивати та закріплювати усвідомленість важливості набутого досвіду для подальшого самостійного життя, вибору професії попри обмеження життєдіяльності та відсутність підтримки батьків після перебування в інтернатному закладі.

Ключові слова: корекція самооцінки, адекватна самооцінка, підлітки, соціальна депривація, інтернатний заклад, обмеження життєдіяльності, соціально значуща групова діяльність.

Нечипоренко К. С. Специфика коррекции самооценки социально-депривированных подростков с ограничением жизнедеятельности в условиях интернатного учреждения. В статье рассматривается проблема самооценки социально-депривированных подростков с ограничением жизнедеятельности в условиях интернатного заведения: раскрывается понятие «самооценка», выделяются и обосновываются особенности проявления самооценки в подростковом возрасте; анализируются социально-депривационные процессы, обусловленные особенностями жизни в интернатном заведении (отсутствие родительской опеки и поддержки, субъективное ощущение одиночества среди большого количества окружающих людей, ограниченность социальных связей, режимные условия жизнедеятельности), которые в совокупности существенно влияют на развитие самооценки подростков, имеют еще и ограничения жизнедеятельности (соматические заболевания, заболевания внутренних органов и систем, инвалидность различной сложности, но, к счастью, все они имеют нормальные интеллектуальные способности на уровне своего возраста); исследуется специфика коррекции самооценки подростков заявленной категории, которая заключается в необходимости активного включения подростков в социально значимую групповую деятельность, в процессе которой развиваются важнейшие для человека личности качества, приобретается опыт умения общаться, взаимодействовать, помогать друг другу, добиваться успехов и озвучивать их, развивать и закреплять процессы сознания важности приобретенного опыта для дальнейшей самостоятельной жизни, выбора профессии, несмотря на ограничения жизнедеятельности и отсутствие поддержки родителей после пребывания в интернатном заведении.

Ключевые слова: коррекция самооценки, адекватная самооценка, подростки, социальная депривация, интернатные заведения, ограничения жизнедеятельности, социально значимая групповая деятельность.

Постановка проблеми.

XXI століття з його стрімкими змінами у всіх сферах людського життя вимагає революційних змін в освіті, життєвій практиці не тільки дорослих, а і підростаючого покоління. Революція в освіті під девізом «зроби сам» стає пріоритетним напрямком освітньо-виховного процесу, який полягає не просто у здатності виконувати певні конкретні завдання, а у здатності кожної людини самостійно управляти усім своїм життям. У

зв'язку з цим сучасна освіта спрямована на розвиток кожної окремої людини відповідно до її здібностей як показника прогресу людства [7]. А забезпечується цей розвиток бажанням і здатністю людини досягати успіху, бо працюючи на успіх, людина, безумовно, його наближує, засвоюючи соціокультурний досвід. Провідна роль у напрацюванні його належить освіті і вихованню, де принципове значення має системне, послідовне, цілеспрямоване включення учнів у різні види активної соціально значущої діяльності [11, с. 5]. На це наголошується в сучасних освітніх документах України, якими передбачено як створення відповідних умов для успішного розвитку кожної дитини, так і підвищення вимог неї.

Реалізація такого підходу до виховання і навчання стикається із значними труднощами в системі інтернатних установ, у яких виховання побудоване на факторі не тільки батьківської депривації (відірваності від сімейного тепла, турботи, емоційного і психологічного захисту), але й на факторі депривації у широких соціокультурних стосунках у зв'язку із специфікою функціонування інтернатного закладу, зокрема, дітей з обмеженням життєдіяльності, які не мають порушень інтелектуального розвитку, що негативно впливає на їх самооцінку у різні вікові періоди, особливо у підлітковий.

Для соціально-депривованих підлітків самооцінка на рівні їх можливостей є визначальною, бо саме у цей віковий період активно усвідомлюється власна ідентичність незалежно від мінливих умов середовища і саме самооцінка виступає яскравим показником можливих психологічних проблем окремих учнів і їх взаємин з ровесниками, вчителями, вихователями.

Стан розробки проблеми.

Особистість – це одне з найбільш багатозначних та багатомірних понять у сучасній психології. Стосовно здатності особистості давати самій собі і своїм діям оцінку, то в науковій літературі не існує однозначного тлумачення як самого поняття «самооцінка», так і процесу її корекції та розвитку.

Одні дослідники [19; 20; 22] вважають, що будь-яка здатність (в тому числі і здатність самооцінки) має фізіологічне походження і на її розвиток впливає генетичний фактор. Інші [2; 8; 9] вважають, що будь-яка дія людини має соціальний характер і розвивається під впливом соціуму.

За гуманістичною теорією К. Роджерса [22, с. 128] самооцінка визначається як центральна ланка особистості, її «Я-концепція».

У найбільш загальному вигляді у великій психологічній енциклопедії поняття «самооцінка» розглядається як оцінка, яку дає собі особистість; вона включає розуміння особистістю себе і своїх реальних можливостей та особистісних якостей, позитивів і недоліків; розуміння особистістю виконуваних нею соціальних ролей; розуміння висунутих до себе і до оточуючих вимог різного характеру та ін. У випадку, коли

відбуваються ситуації, які показують, що реальні можливості особистості не співпадають з тими, наявність яких особистість передбачала в себе, то говорять про неадекватну самооцінку (завищену або занижену) [3, с. 407].

Адекватна самооцінка, на думку К. Роджерса, це оцінка себе особистістю, коли досягається відповідність сфери явищ і життєвого досвіду у концептуальній структурі «Я». У цьому випадку особистість звільняється від внутрішніх конфліктів, що призводить до самоповаги і адекватної самооцінки [22, с. 128].

Цінність розвитку адекватної самооцінки як надзвичайно високу засвідчують багато вчених. На їх думку, вона виступає як регулятор поведінки людини (Л. Хьелл [17, с. 388-389], як афективна оцінка уявлення індивіда про самого себе (Г. Абрамова [1, с. 124-126]), як динамічне утворення, пов'язане з її ціннісними орієнтаціями та ступенем сформованості реального образу «Я» (В. Зарицька, [6, с. 172]), як ознака самоповаги (Л. Столяренко, [15, с. 172]), як мотив досягнення успіху (Є. Рогов, [13, с. 139-140]), як результат самопізнання, емоційно-ціннісного самоставлення, діяльності, самосвідомості (І. Чеснокова [18, с. 120]), як установка особи на ставлення до інших (М. Салій-Ануфрієва [14, с. 126], (Є. Павлютенков [12, с. 113-114]) та ін. Обґрунтовуючи доцільність корекції і подальшого розвитку самооцінки саме у підлітковий період, вони зважують на те, що вступ дитини у підлітковий період супроводжується якісними змінами у розвитку самосвідомості і починає формуватися позиція дорослої людини. Поява відчуття дорослості як специфічного новоутворення самосвідомості є структурним центром особистості підлітка, тією її якістю, в якій відображається нова життєва позиція у ставленні до себе, до людей, до світу в цілому, що визначає спрямованість і зміст активності підлітка, його нові прагнення, бажання, переживання і афективні реакції. Прагнучи визнання власної дорослості з боку оточуючих дорослих, підлітки реально ще не відчують себе дорослими, але саме це відчуття є тим новим, прогресивним в особистості, що розвивається, яке треба враховувати у процесі розвитку адекватної самооцінки (М. Заброцький, [5, с. 67]). У випадку, коли підлітки мають обмеження життєдіяльності із збереженням нормального інтелектуального розвитку, вимоги до них у розвитку самооцінки мусять бути такими як і до здорових підлітків, враховуючи, звичайно, міру складності життєвих обмежень, з одного боку, а з іншого – розуміючи значущість набуття досвіду адекватної самооцінки в умовах інтернатного закладу для їх подальшого самостійного життя поза межами інтернатного закладу, коли вони стикнуться з широким соціальним оточенням і будуть змушені знайти себе в ньому попри власні обмеження.

Мета статті: виокремити і обґрунтувати особливості прояву самооцінки соціально-депривованих підлітків з обмеженнями життєдіяльності в інтернатному закладі і дослідити специфіку корекції її і розвитку адекватної самооцінки.

Результати дослідження.

Аналіз поглядів вчених на структуру самооцінки особистості дозволив встановити сукупність компонентів адекватної самооцінки, названих різними авторами, згрупувати їх і виокремити найсуттєвіші серед них такі: позитивне ставлення до себе; впевненість у собі; самоконтроль, самокритичність, самоповага; вмотивоване ставлення до успіхів і невдач, до схвалення і зауважень; здатність долати труднощі, настирливість у досягненні мети; критичне наслідування; прагнення до успіху у навчанні та інших видах діяльності; психологічна стійкість, ініціативність, старанність у оволодінні прийомами розумової діяльності; намагання бути прийнятими іншими, ситуативна підтримка інших; співставлення себе з іншими і з собою «вчорашнім»; дотримання моральних норм поведінки; обґрунтований рівень домагань; самозахист від несправедливої оцінки себе іншими.

Усі ці якості розвиваються певним чином, коли дитина живе в сім'ї має широкі соціальні зв'язки і турбота батьків надзвичайно важливі, бо фізіологічно у цей період відбувається кардинальні зміни в структурі особистості підлітка, які зумовлюють особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей і способів поведінки, притаманних світу дорослих [5, с. 67].

В умовах інтернатного закладу свою негативну роль відіграють об'єктивно існуючі обмеження (депривації): у спілкуванні з батьками (або вони зовсім відсутні); у соціальних зв'язках; у відсутності власного простору (завжди серед інших, що обумовлено режимними моментами інтернатного закладу); у наявності певних обмежень життєдіяльності, які спричинюють неадекватне ставлення до себе як до неповноцінної особистості.

Усе вище зазначене викликає у підлітків почуття тривоги, занепокоєності, роздратованості, агресивності, суперечливих почуттів, зниженої працездатності, протестуючого характеру і поведінки, навіть абстрактного бунту [10, с. 23], що є ознаками неадекватної самооцінки. Поряд з цим має місце суб'єктивний стан душевної і духовної ізоляції, відчуття незадоволеної потреби у спілкуванні і людській близькості, відчуття самотності і неприкаяності навіть серед великої кількості оточуючих людей.

В контексті даного дослідження головним інструментом корекції самооцінки до адекватної вибрано соціально значущу групову діяльність, яка поряд з іншими видами діяльності має такі переваги: 1) пом'якшує прояв емоцій; 2) створює відчуття належності до групи; 3) збуджує бажання до саморозкриття; 4) створює умови для знайомства з новими моделями поведінки (в групі кожний по-своєму себе проявляє); 5) є можливість порівнювати особистісні особливості окремих членів групи; 6) сприяє розподілу відповідальності між керівником і кожним членом групи [21]. Як запевняє М. Лакін, названі переваги є спільними для різних груп корекційно-розвивальної спрямованості.

Корекція самооцінки соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності нами розглядається як виправлення (часткове або повне) недоліків у самооцінці за допомогою системного і діяльнісного підходів до оцінки підлітками своєї навчальної та позанавчальної діяльності усіх суб'єктів освітнього процесу (учителів, вихователів, психологів).

Спираючись на дане нами визначення поняття «корекція самооцінки соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності», корекційно-розвивальна робота впродовж навчального року здійснювалась не окремими видами групової діяльності, а усім змістом життєдіяльності підлітків (впродовж усього дня). Підлітки самі аналізували свої дії, вчинки, успіхи, невдачі під наглядом вчителя, вихователя, психолога у присутності інших ровесників; вчилися формулювати свої думки, давати оцінку власним діям; слухали оцінку своїх дій ровесниками і керівником, вчилися усвідомлено реагувати на зауваження, озвучення недоліків, які давались у доброзичливій формі та робити виважені висновки.

Рівень самооцінки підлітків 5-9 класів протягом навчального року визначався тричі за двома методиками Л. Туріщевої [16, с. 48-51] і С. Дідато [4, с. 200-207] на початку навчального року, в кінці першого півріччя та в кінці навчального року.

Результати діагностування засвідчили, що рівень адекватної самооцінки зростав нерівномірно, бо на перших порах підлітки не вміли чітко давати реальну оцінку власним діям, керувались тими оцінками, які їх діям давали дорослі. Згодом підлітки стали більш сміливо оцінювати свої дії, пояснюючи причини невдач, називаючи фактори, що сприяли їх успіху. На кінець навчального року колектив вчителів, вихователів, психологів і навіть медичного персоналу домоглися того, що підлітки з 5-го по 9-й клас чітко могли обґрунтувати свої дії, стан здоров'я, усвідомили цінність такого досвіду, одержали позитивну оцінку цього досвіду дорослими і залишились задоволеними успіхами у цьому напрямку. У них були зведені до мінімуму або зовсім зникли прояви неадекватності у спілкуванні, взаємодіях реакціях на зауваження, критику з боку дорослих та ровесників, вони значно подорослішали у власних очах, всіляко намагались об'єктивно оцінювати свої дії, вчинки, та ставлення до інших. Проведена робота протягом року довела свою ефективність судячи з результатів діагностування в кінці навчального року порівняно з його початком. Показники адекватної або наближеної до неї самооцінки у підлітків зросли: на 8,3% в учнів 5-х класів, на 21,3% в учнів 6-х класів, на 30% в учнів 7-х класів, на 12,5% в учнів 8-х класів, на 20,8% в учнів 9-х класів.

Нерівномірність зростання показників пояснюється об'єктивними особливостями розвитку підлітків від 5-х до 9-х класів. Невисокий рівень зростання адекватної самооцінки в учнів 5-х класів пояснюється

тим, що вони себе ще оцінюють так, як їх оцінюють дорослі і дуже несміливо самі оцінюють себе. В учнів 6-х і 7-х класів цей процес відбувається більш стрімко. Вони з задоволенням і активно намагаються оцінювати будь-які свої здібності, уміння, намагаються продемонструвати свою дорослість і прагнення до визнання їх серйозного ставлення до виконуваної ними роботи. Якщо дорослі недооцінюють їх старанність, зокрема, 7-класники намагаються обґрунтувати свої дії, з чим часто дорослі погоджуються. Учні 8-х класів, маючи уже певний досвід оцінювати свої дії незалежно від оцінки їх дорослими, суттєво підвищують здатність адекватно оцінювати результати своєї роботи і обґрунтувати її якість, хоча ще не зовсім задумуються над цінністю адекватної самооцінки. Учні 9-х класів більш усвідомлено ставляться до своїх дій і, одержуючи певне завдання в груповій діяльності, намагаються продемонструвати свої здібності на рівні дорослих, надзвичайно цінують у дорослих розмову про успіхи і недоліки на рівні дорослих з обох сторін. Поступово беруться за більш важливі справи (щось організувати, бути відповідальним у групі за результати роботи, комусь допомагати, роз'яснювати, показувати свої уміння, щось робити своїми руками, демонструвати свої знання у певних сферах діяльності та ін.

Таким чином, в процесі різних видів групової діяльності (від організації і підготовки колективних заходів в межах класу чи всього інтернатного закладу і до чіткого виконання справ побутового характеру чи особистої гігієни, зовнішнього вигляду, а також ставлення до навчальної діяльності, оскільки вчителі часто запитують, як учень сам оцінює свою відповідь усну або письмову у порівнянні з тим, як повинно було бути) учні швидше дорослішають. Їм дуже подобається, коли цю дорослість підкреслюють і цінують дорослі. Така позиція учнів 9-х класів є основною для того, щоб у 10-х, 11-х класах бути готовим поводитись, виконувати будь-яку роботу (навчальну чи позанавчальну) і оцінювати свої дії настільки адекватно, що спонукало б дорослих ставитись до старшокласників як до дорослих: з повагою і уважним ставленням до їх успіхів і проблем, взаємодіяти на рівних, довіряти серйозні справи, вчити звітувати за виконану роботу.

Висновки.

Корекція самооцінки до адекватної у соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності в умовах інтернатного закладу можлива і необхідна саме у підлітковому віці, коли відбувається фізіологічна перебудова організму, виникає почуття дорослості і потреба у визнанні цієї дорослості незалежно від обмежень життєдіяльності і умов інтернатного закладу. І така потреба задовольняється найуспішніше шляхом включення підлітків у системну повсякденну групову діяльність з наданням їм можливості самим оцінювати свої дії і оприлюднювати їх, в результаті чого вони

набувають досвіду і усвідомлення того, що вони знають, що вміють практично зробити, наскільки їх дії оцінюються і цінуються дорослими, наскільки вони здатні взаємодіяти з іншими людьми.

Список використаних джерел

- 1. Абрамова Г. С.** Практикум по возрастной психологии : Учеб. пособие для студ. Вузов : 2-е изд., стереотип. / Г. С. Абрамова. – М : Издательский центр «Академия», 1999. – 320 с.
- 2. Бодалев А. А.** Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты)/ А. А. Бодалев, В. В. Васина. – СПб. : Речь, 2005, – 324 с.
- 3. Большая психологическая энциклопедия.** – М. Эксмо, 2007. – 544 с.
- 4. Дидато С. В.** Большая книга личностных тестов / Сальвадор В. Дидато; пер. с англ. Е. М. Нефедовой. – М. : АСТ: Астрель, 2006. – 224 с.
- 5. Заброцький М. М.** Вікова психологія: Навч. посібник. – К. : МАУП, 1998. – 92 с.
- 6. Зарицька В. В.** Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки / В. В. Зарицька. – Запоріжжя : КПУ, 2010. – 304 с.
- 7. Кремень В. Г.** Якісна освіта: сучасні вимоги / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія, 2006. – №4 (53). – С. 5-17.
- 8. Лепіхова Л. А.** Роль соціально-психологічної компетентності у виборі шляхів подолання життєвих криз / Лора Анатоліївна Лепіхова // Наук. студії із соц. та політ. психології; редкол. : С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський та ін. – К. : Стиль, 2000. – Вип 4(7). – С. 177-185.
- 9. Лепіхова Л.** Соціально-психологічна компетентність в педагогічному взаємодії / Лора Лепіхова // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 2-4.
- 10. Матвійчук О. С.** Психокорекційний тренінг як засіб профілактики девіантної поведінки підлітків (фрагмент) / О. С. Матвійчук // Практична психологія та соціальна робота, 1997. – № 10. – С. 23-25.
- 11. Мухина В. С.** Дети детских домов и школ-интернатов о себе (ретроспективная рефлексия, обращенность в настоящее и будущее) / В. С. Мухина / Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов пед. ун-тов и ин-тов / Ред.-сост. В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1991. – С. 213-221.
- 12. Павлютенков Є. М.** Мистецтво управління школою / Є. М. Павлютенков. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 320 с.
- 13. Рогов У. И.** Настольная книга практического психолога. В 2 кн. Кн. 1.: Система работы психолога с детьми разного возраста: учеб. пособие / Е. И. Рогов. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 383 с.
- 14. Салій-Ануфрієва М.** Рівень самооцінки та соціального інтелекту як фактор міжособистісних стосунків / М. Салій-Ануфрієва // Соціальна психологія. – 2007. – № 1. – С. 123-131.
- 15. Столяренко Л. Д.** Психология : Учебник для вузов. / Л. Д. Столяренко. – СПб. : Лидер, 2007. – 592 с.
- 16. Туріщева Л. В.** Психокорекційні ігри в роботі педагога / Л. В. Туріщева. – Х. : Вид група «Основа», 2007. – 160 с.
- 17. Хьелл Л.** Теория личности. – 3-е изд. / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2006. –

607 с. **18. Чеснокова И.** Проблема самосознания в психологи / И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с. **19. Hutmacher Walo.** Key competencies for Europe / Walo Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 march, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. **20. Kozak S.** Sierotstwo Spotezne : psychologiczna analiza zaburzen W Zachowanim Sie Wychowancow domow dziecka / S. Kozak. – Warszawa : PWN, 1986. – 337 s. **21. Lakin M.** Interpersonal encounter : Theory and practice in sensitivity training New Vork : McGraw – Hill, 1972. **22. Rodger K.** On becoming a person / K. Rodger. – Boston, USA, 1994. – 267 p.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. Abramova G. S. Praktikum po vozrastnoy psikhologii : Ucheb. posobie dlya stud. Vuzov : 2-e izd., stereotip. / G. S. Abramova. – M : Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 1999. – 320 s. **2. Bodalev A. A.** Poznanie cheloveka chelovekom (vozrastnoy, gendernyy, etnicheskiy i professional'nyy aspekty)/ A. A. Bodalev, V. V. Vasina. – SPb. : Rech', 2005, – 324 s. **3. Bol'shaya** psikhologicheskaya entsiklopediya. – M. Eksmo, 2007. – 544 s. **4. Didato S. V.** Bol'shaya kniga lichnostnykh testov / Sal'vador V. Didato; per. s angl. E. M. Nefedovoy. – M. : AST: Astrel', 2006. – 224 s. **5. Zabrots'kiy M. M.** Vikova psikhologiya: Navch. posibnik. – K. : MAUP, 1998. – 92 s. **6. Zarits'ka V. V.** Teoretiko-metodologichni osnovi rozvitku emotsiynogo intelektu u konteksti profesiynoї pidgotovki / V. V. Zarits'ka. – Zaporizhzhya : KPU, 2010. – 304 s. **7. Kremen' V. G.** Yakisna osvita: suchasni vimogi / V. G. Kremen' // Pedagogika i psikhologiya, 2006. – №4 (53). – S. 5-17. **8. Lepikhova L. A.** Rol' sotsial'no-psikhologichnoї kompetentnosti u vibori shlyakhiv podolannya zhittevykh kriz / Lora Anatoliivna Lepikhova // Nauk. studiї iz sots. ta polit. psikhologii; redkol. : S. D. Maksimenko, M. M. Slyusarevs'kiy ta in. – K. : Stil', 2000. – Vip 4(7). – S. 177–185. **9. Lepikhova L.** Sotsial'no-psikhologicheskaya kompetentnost' v pedagogicheskom vzaimodeystvii / Lora Lepikhova // Vishcha osvita Ukraїni. – 2004. – № 3. – S. 2-4. **10. Matviychuk O. S.** Psikhokorektsiyniy trening yak zasib profilaktiki deviantnoї povedinki pidlitkiv (fragment) / O. S. Matviychuk // Praktichna psikhologiya ta sotsial'na robota, 1997. – № 10. – S. 23-25. **11. Mukhina V. S.** Deti detskikh domov i shkol-internatov o sebe (retrospektivnaya refleksiya, obrashchennost' v nastoyashchee i budushche) / V. S. Mukhina / Lishennye roditel's'kogo popechitel'stva: Khrestomatiya: Ucheb. posobie dlya studentov ped. un-tov i in-tov / Red.-sost. V. S. Mukhina. – M.: Prosveshchenie, 1991. – S. 213-221. **12. Pavlyutenkov E. M.** Mistetstvo upravlinnya shkoloyu / E. M. Pavlyutenkov. – Kh. : Vid. grupa «Osnova», 2011. – 320 s. **13. Rogov U. I.** Nastol'naya kniga prakticheskogo psikhologa. V 2 kn. Kn. 1.: Sistema raboty psikhologa s det'mi raznogo vozrasta: ucheb. posobie / E. I. Rogov. – M. : Izd-vo VLADOS-PRESS, 2006. – 383 s. **14. Saliy-Anufrieva M.** Riven' samootsinki

ta sotsial'nogo intelektu yak faktor mizhosobistisnikh stosunkiv / M. Saliy-Anufrieva // Sotsial'na psikhologiya. – 2007. – № 1. – S. 123-131. **15. Stolyarenko L. D.** Psikhologiya : Uchebnik dlya vuzov. / L. D. Stolyarenko. – SPb. : Lider, 2007. – 592 s. **16. Turishcheva L. V.** Psikhokorektsiyni igri v roboti pedagoga / L. V. Turishcheva. – Kh. : Vid grupa «Osnova», 2007. – 160 s. **17. Kh'yell L.** Teoriya lichnosti. – 3-e izd. / L. Kh'yell, D. Zigler. – SPb. : Piter, 2006. – 607 s. **18. Chesnokova I.** Problema samosoznaniya v psikhologi / I. Chesnokova. – M. : Nauka, 1977. – 144 s. **19. Hutmacher Walo.** Key competencies for Europe / Walo Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 march, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. **20. Kozak S.** Sierotstwo Spotezne : psychologiczna analiza zaburzen W Zachowanim Sie Wychowancow domow dziecka / S. Kozak. – Warszawa : PWN, 1986. – 337 s. **21. Lakin M.** Interpersonal encounter : Theory and practice in sensitivity training New Vork : McGraw – Hill, 1972. **22. Rodger K.** On becoming a person / K. Rodger. – Boston, USA, 1994. – 267 s.

Nechyporenko K. S. Particularity of self-esteem correction of socially deprived adolescents with limitation of living abilities in the terms of boarding schools. The article deals with the problem of self-esteem of adolescents with mental and physical disabilities in the terms of boarding schools: the concept of "self-esteem" is revealed, it is allocated and justified the peculiarity of display of self-esteem in adolescence; it is analyzed the socially deprived processes due to the peculiarities of life in boarding schools (lack of parental care and support, the subjective feeling of loneliness among a large number of other people, lack of social ties, stationary conditions of life), which together substantially influence on the development of self-esteem of adolescents, and also have mental and physical disabilities (somatic diseases, diseases of viscera and systems, disability of varying difficulty, but fortunately, they have all normal intellectual abilities at their age). The particularity of self-esteem correction of teenagers of the declared category is observed, which is lay on the necessity for active involvement of adolescents in socially significant group activities, which develop the important personal qualities, it is gained the experience of communication, interaction and help each other, to succeed and to voice them, to develop and consolidate the awareness of the importance of experience for future independent life, career choices, despite of the psychophysical deficiencies and lack of support of parents after staying in boarding schools.

Key words: correction of self-esteem, adequate self-esteem, adolescents, social deprivation, boarding schools, limitation of living abilities, socially significant group activities.

Отримано 18.02.2015 р.

СТАН СФОРМОВАНOSTІ РЕФЛЕКСИВНО-ОЦІННОЇ СКЛАДОВОЇ ІНТЕГРАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ

Pakhomova N. Condition of formation of reflective and evaluative component of the integration professional training of future speech therapists / N. Pakhomova // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 218–227

Пахомова Н.Г. Стан сформованості рефлексивно-оцінної складової інтегративної професійної підготовки майбутніх логопедів. У статті розкрито сутність поняття «інтеграція». Схарактеризована рефлексивно-оцінна діяльність, як основа інтегративної професійної підготовки логопедів. Розглянуті якісні і кількісні показники сформованості рефлексивно-оцінного критерію інтеграції медико-психологічної та педагогічної підготовки. Рефлексивно-оцінний критерій професійної підготовки логопедів представлений як сукупність двох компонентів: корекційно-рефлексивного та рефлексивно-ціннісного. Вивчено стан сформованості рефлексивно-оцінної складової інтегративної професійної підготовки у майбутніх та працюючих логопедів. Результатами дослідження дозволили встановити, що переважна більшість студентів мають низький, а логопеди – низький і середній рівні. Проаналізовано професіограму логопеда. Визначені якісні характеристики особистості. Встановлено, що морально-етичні характеристики спонукають людину до професійної рефлексії та забезпечують психологічний комфорт у процесі корекційної роботи. Обґрунтована необхідність стимулювання позитивної орієнтації на очікуваний результат та успішність корекційної роботи.

Ключові слова: інтеграція медико-психологічної і педагогічної складових, рефлексія, оцінка, критерії і показники сформованості інтегративних знань, професійна підготовка логопеда.

Н.Пахомова. Состояние сформированности рефлексивно-оценочной составляющей интеграционной профессиональной подготовки будущих логопедов. В статье раскрыта сущность понятия «интеграция». Охарактеризована рефлексивно-оценочная деятельность,

как основа интегративной профессиональной подготовки логопедов. Рассмотрены качественные и количественные показатели сформированности рефлексивно-оценочного критерия интеграции медико-психологической и педагогической подготовки. Рефлексивно-оценочный критерий профессиональной подготовки логопедов представлен как совокупность двух компонентов: коррекционно-рефлексивного и рефлексивно-ценностного.

Изучено состояние сформированности рефлексивно-оценочной составляющей интегративной профессиональной подготовки будущих и работающих логопедов. Результаты исследования позволили установить, что подавляющее большинство студентов имеют низкий, а логопеды – низкий и средний уровни. Проанализирована профиограмма логопеда. Определены качественные характеристики личности. Установлено, что морально-этические характеристики побуждают человека к профессиональной рефлексии и обеспечивают психологический комфорт в процессе коррекционной работы. Экспериментально изучено состояние сформированности рефлексивно-оценочного критерия интеграции составляющих профессиональной подготовки логопедов и определены уровни. Особое внимание уделяется определению и характеристике условиям организации интеграции составляющих профессиональной подготовки в условиях высшего педагогического учебного заведения. Обоснована необходимость стимулирования положительной ориентации на ожидаемый результат и успешность коррекционной работы.

Ключевые слова: интеграция медико-психологической и педагогической составляющих, рефлексия, оценка, критерии и показатели формирования интегративных знаний, профессиональная подготовка логопеда.

Підготовка кваліфікованих і конкурентоспроможних спеціалістів, що є головним завданням сучасної системи професійної освіти та впровадження Болонської системи освіти в Україні, потребує глибокого аналізу рівня фахових знань і умінь майбутніх логопедів з метою їх оптимізації та вдосконалення. Різним аспектам організації корекційно-педагогічної діяльності та проблеми підготовки дефектологів присвячені фундаментальні роботи українських вчених В. Бондаря, І. Дмитрієвої, С. Миронової, Ю. Пінчук, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет та ін. Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишається аспект рефлексивної діяльності, як основної умови ефективності корекційного процесу.

У зв'язку з цим, особливого значення набуває вміння рефлексивно-оцінної діяльності логопеда, що забезпечує аналіз готовності до клінічного аналізу патологічних явищ, психолого-педагогічного аналізу особливостей психічного і мовленнєвого

розвитку, ефективність та результативність діагностичної, реабілітаційної, пропедевтичної, корекційної та консультативно-просвітницької діяльності. Складність і багатогранність інтегративної корекційної діяльності зумовлює необхідність детального вивчення вміння рефлексивно-оцінного компоненту фахової діяльності логопедів з метою визначення основних аспектів активізації професійних знань і умінь та вибору ефективних методів та прийомів. Тому *метою* є дослідження стану сформованості вміння рефлексивно-оцінної діяльності як основи успішності корекційно-педагогічного процесу. *Завданнями* є: визначення критеріїв і показників рефлексивно-оцінного компоненту інтегративного корекційно-педагогічного процесу та вивчення його стану сформованості у логопедів.

Термін «інтеграція» у словнику іноземних слів тлумачиться як об'єднання розрізнених частин у єдине загальне ціле. Він стосується різних сфер життя і вживається в різних науках [6]. «Енциклопедія освіти» визначає інтегративний підхід в освіті, як підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, коли результатом інтегративного підходу в педагогіці можуть бути цілісні знання різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми [2]. Інтеграція медико-психологічної і педагогічної складових в процесі професійної підготовки логопедів, в контексті нашого дослідження, – це динамічний, безперервний, суперечливий процес, який потребує прогностичного підходу, врахування мотивації та особливостей параметрів знань, виявлення специфіки їх структурування, предметних та інтегрованих знань та передбачає застосування адекватних змісту форм, методів, засобів навчання. Інтеграція педагогічних, психологічних і медичних знань і умінь, як правило, пов'язана з узагальненням, ущільненням, концентрацією, які спричинені необхідністю покращення і полегшення зберігання, передачі, засвоєння і використання цих знань, а також з їх упорядкуванням, класифікацією, систематизацією, взаємопроникненням різних методів пізнання і моделюванням, відтворенням цілісності складно організованих об'єктів.

У сучасній психолого-педагогічній літературі рефлексія визначається як «процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів та станів» [5, с. 667]. Важливим є врахування того факту, що педагогічна рефлексія – це здатність педагога дати собі та своїм вчинкам об'єктивну оцінку, зрозуміти, як його сприймають діти, інші люди, передусім ті, з ким він взаємодіє в процесі педагогічного спілкування (Г. Коджаспіров). Для логопеда, так само як і для дитини, важливо бути зрозумілим, що означає бути визнаним, почутим, сприйнятим. Рефлексія вчителя заснована на процесі взаємовираження, який, на думку Ю. Кулюткіна і Г. Сухобської, передбачає не просто розуміння вчителем внутрішнього світу учня, але й розуміння того, як вона (дитина) розуміє педагога [3, с. 49]. Водночас, осмислення та розуміння майбутнім логопедом самого себе та того, як він у дійсності сприймається та

оцінюється іншими учасниками педагогічного процесу (учнями, колегами, батьками), складає величезний потенціал його особистісно-професійного зростання. Як зазначає О. Федій: «Для того, щоб механізм рефлексії запрацював, учителю необхідно мати певні знання і про дитину, і про себе. Об'єктивну інформацію про власні особистісні якості, професійну майстерність учитель отримує в процесі самодіагностики (самотестування, самоспостереження, самооцінювання тощо)» [7, с. 324].

Головним завданням корекційного педагога є створення загального позитивного емоційного тону та психологічно комфортних умов у процесі корекційної роботи як передумови її успішності і результативності. Рефлексивно-оцінна діяльність передбачає аналіз власних дій і станів, аналіз досвіду інших фахівців, узагальнення досвіду та перенесення найбільш ефективних засобів у практику своєї роботи; нестандартне бачення предмета педагогічної взаємодії, схильність до самостійного набуття знань та потребу у самоаналізі. Саморефлексія допомагає усвідомити свої успіхи та недоліки, стимулює вдосконалення фахової діяльності тощо [4, с. 124].

Вміння та бажання логопеда аналізувати власну корекційну діяльність, прагнення виявляти в ній помилки та недоліки – стають необхідною та достатньою умовою для самостійного оперативного корекційного процесу, професійного зростання та удосконалення. Відтак, розвиток рефлексивного інтегративного мислення є визначальним чинником усєї професійної діяльності.

Для якісної підготовки фахівця педагогічної професії (логопеда) важливо враховувати вимоги професії та особистісні характеристики, що обумовлюють професійні якості та забезпечують ефективність усєї корекційної діяльності. В сучасній психолого-педагогічній науці для висвітлення системи особистісних психологічних характеристик, що забезпечують певну професійну діяльність та окреслюють вимоги до неї, використовується поняття «професіограма» [2, с. 740-742]. Професіограма складається з переліку якостей, бажаних або необхідних для певної професії, та конкретних вимог до цих характеристик. У процесі підготовки логопедів до інтегративної діяльності потрібно орієнтуватися на певний зразок, а саме на професіограму, яка б включала основні характеристики, необхідні для здійснення зазначеної діяльності та вимоги до них. Виходячи з цього, спробуємо визначити професійні властивості та якості, уміння і навички, загальні психологічні характеристики, що забезпечують високий рівень практичної реалізації логопедом інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань. При розробці професіограми логопеда ми спиралися на професійно значущі риси його особистості представлені в дослідженні Ю. Пінчук і визначені експериментальним шляхом. Вони являють собою якісні характеристики, що були виведені на підставі результатів комплексного обстеження працюючих фахівців і майбутніх логопедів. У дослідженні Ю Пінчук провідними якостями особистості логопеда визначені: *особистісно-етичні*, що передбачають наявність почуття обов'язку і громадянської відповідальності, гуманізм, щирсердя,

толерантність, уважність, доброзичливість, свідоме ставлення до праці і дисциплінованість, вимогливість, принциповість, скромність, товарииськість, об'єктивність, самокритичність, високу моральну культуру, оптимізм, артистизм, загальну ерудованість, терплячість і наполегливість; *індивідуально-психологічні* – широта і глибина пізнавальних інтересів, гнучкість, ясність і критичність розуму, висока пізнавальна активність, потреба в самоактуалізації, позитивна Я-концепція, винахідливість, емоційна чуйність та стійкість, розвинутий мовленнєвий слух; довгочасна пам'ять, гнучкість, спостережливість, воля, великий обсяг і розподіл уваги, культура темпераменту, об'єктивна самооцінка; *педагогічні* – високий рівень професійно-педагогічної підготовки, інтерес до професійної діяльності, любов до праці і до дітей, емпатія, бажання допомогти людям з вадами мовлення їх позбутися, дотримання правил деонтології, педагогічний такт, педагогічне мислення, педагогічна інтуїція; професійно-педагогічна працездатність, прагнення до науково-педагогічної творчості, висока культура мовлення (фонетична чіткість, емоційність, експресія, змістовність і виразність мовлення), почуття гумору [4, с. 129].

Активну участь у складанні професіограми логопеда в результаті інтегративної підготовки пропонувалося взяти учасникам експериментального дослідження. Цей вид діяльності був складовою частиною виявлення та формування рефлексивно-оцінних умінь і навичок логопедів. Створена професіограма слугувала певним зразком-орієнтиром для активізації рефлексивної діяльності логопеда, саморозвитку та стимуляції його творчої активності в інтегративній діяльності та корекціо-педагогічному прогнозуванні. Так, серед визначальних рекомендацій щодо корекційної діяльності успішного логопеда були визначені такі шість основних характеристик: гуманістична особистісно зорієнтована позиція логопеда (визнання людини як абсолютної цінності, толерантність, духовна світоглядна спрямованість, доброзичливість та милосердя, орієнтація на позитивне в дитині); сформованість інтегративного мислення (компетентність у корекційно-педагогічній діяльності; розвиненість інтегративного мислення; сформованість інтегративних медико-психологічних і педагогічних знання, вміння та навички діагностичної, пропедевтичної, абілітаційної, реабілітаційної, консультативно-просвітницької і корекційної роботи з різною категорією дітей); стресостійкість (вміння реалізувати засоби та технології самотерапії у особистісному розвитку і самостановленні та професійній діяльності); комунікативна активність та врахування особливостей взаємодії з вихованцем (довіра, стриманість, дипломатичність, повага); адекватність самооцінки (розвиток рефлексивного мислення, прагнення до самоаналізу та професійного саморозвитку); емоційно-вольові характеристики: чутливість, упевненість у собі та своїх професійних діях, емоційна стійкість, адекватність невербальної поведінки (як наслідок високої розвиненості самоконтролю), розвинена емпатія, альтруїстичні переживання педагога по відношенню до дітей.

Відтак, за результатами експериментального дослідження визначено, що морально-етичні характеристики спонукають людину до професійної рефлексії та забезпечують психологічний комфорт у процесі корекційної роботи.

Обов'язковим елементом у визначенні ступеня сформованості професійної підготовки та готовності студента до інтегративної професійної діяльності (за рефлексивно-оцінним критерієм) стає сформованість його ціннісного ставлення до власної особистості та особистості дитини. Ціннісне ставлення до людини як об'єкта корекційно-педагогічного впливу ґрунтується на вихідній тезі про людину як абсолютну цінність та найвищу субстанцію. «Ціннісне ставлення до людини має розглядатися як особливий аспект гуманізації відносин, оскільки людина, що є їхнім суб'єктом, сама стає головною цінністю й безпосереднім об'єктом їхньої взаємодії» [2, с. 990]. Стратегічними напрямками розвитку ціннісного ставлення педагога у структурі його корекційно-педагогічної діяльності визначаються: постійне дотримання гуманістичних принципів, норм і вимог у взаєминах із вихованцями; альтруїстичний характер переживань і почуттів логопеда по відношенню до дітей; визнання потреб та інтересів дитини, її права на позитивне волевиявлення; орієнтація на позитивні риси особистості; здатність до самовдосконалення; віра в успішність корекційно-педагогічної роботи; доброзичливість, довіра, співчуття, співпереживання, своєчасна допомога учневі, доброчесність і милосердя; переживання глибокого задоволення від роботи та піклування про дітей; високий рівень емпатії.

Таким чином, розвинене ставлення до іншої людини як цінності в критеріальному вимірі стану сформованості професійної підготовки логопедів та готовності педагога до корекційної діяльності означає, *по-перше*, прагнення і здатність логопеда до емпатії (співпереживати дитячій радості й горю, успіхам й невдачам тощо); *по-друге*, сприйняття дитини такою, яка вона є, бажання логопеда зрозуміти дитину та її відчуття й переживання; *по-третє*, всіляке сприяння педагогом досягненню вихованцем значущих цілей у повсякденній корекційній діяльності.

При виділенні показників сформованості рефлексивно-оцінного компоненту професійної підготовки логопедів ми виходили з того, що ціннісні орієнтації особистості визначаються як «вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей» [1, с. 357]. Формування цих якостей відбувається в процесі професійного становлення, активної участі у самоосвіті, самовдосконаленні та самовихованні.

Відтак, рефлексивно-оцінний критерій професійної підготовки логопедів ми представляємо як сукупність двох компонентів: *корекційно-рефлексивного* та *рефлексивно-ціннісного*. Відповідно визначаються три групи показників рефлексивно-оцінного критерію, а саме:

– готовність до професійного самоаналізу знань у корекційно-педагогічному процесі (здатність до концептуального аналізу та інтерпретації корекційного процесу в широкому соціокультурному контексті, висока оцінка особистісного в процесі засвоєння знань та їх реалізації у корекційній діяльності; демонстрування навичок самоаналізу власних творчих та інноваційних потенціалів – самооцінки здібності до корекційної діяльності, здатності до саморозвитку, професійного самовдосконалення);

– здатність до рефлексії корекційно-педагогічної діяльності та прагнення до професійного саморозвитку (здатність до цілісності і повноти сприйняття корекційного процесу – відображення у свідомості реципієнта об'єкта пізнання як перцептивного системного утворення, що складається із взаємодіючих між собою перцептивних частин і має особливі інтегративні властивості та взаємовідношення; – осмислення і переосмислення суб'єктом корекційно-педагогічного досвіду, самоаналіз і самооцінка особистістю логопеда власної свідомості, самоусвідомлення корекційних проблем і перспектив духовного збагачення і професійного самовдосконалення, що відбувається у різних видах рефлексії (інтелектуальній, комунікативній, тотальній) і на її декількох рівнях (раціональному, діалогічному, критичному, діяльнісному, перетворювальному) з метою самопізнання, самореалізації, самопроекування системи життєвих і професійних відносин; задоволеність під час логопедичних занять як самим процесом оволодіння корекційною діяльністю, так і її результатами; виявлення зацікавленості до цього аспекту професійної підготовки; засвідчення високого ступеня самостійності у виконанні професійних завдань; бажання якомога повнішого розвитку здібності до інтеграції знань у корекційній діяльності; вміння взяти на себе відповідальність за результати корекційної діяльності);

– обґрунтованість і розвиток ціннісного ставлення до особистості дитини (глибина розуміння сутності корекційно-педагогічного процесу – вбачається в осмисленні об'єктивної корекційної дійсності, взаємопроникненні корекційно-пізнавального універсуму і внутрішнього світу особистості; мисленнєве відтворення корекційно-пізнавального універсуму в єдності його явищ і процесів через ототожнення суб'єктивних асоціацій, концепцій, оцінок, інтерпретацій з об'єктивною корекційно-педагогічною реальністю; досконалість передачі ціннісного ставлення до сутності корекційно-педагогічного процесу, виявлення значення переживань (суб'єктивних і об'єктивних), глибинне проникнення в корекційно-педагогічну дійсність та її критичне осмислення; прагнення і здатність педагога співпереживати дитячій радості й горю, успіхам і невдачам; бажання вчителя зрозуміти дитину та ті відчуття, що вона переживає; всіляке сприяння логопедом досягненню вихованцем значущих цілей у повсякденній корекційній діяльності).

До експериментального дослідження було залучено 1052 студента та магістранта очного та заочного відділень, а також 136 педагогів-слухачів логопедів що навчались на курсах підвищення кваліфікації. На

основі визначених показників *рефлексивно-оцінного* критерію та за допомогою підібраних організаційних форм і методів діагностування були визначені рівні (високий, достатній, середній і низький) сформованості зазначеного компоненту професійної підготовки логопедів. Результати сформованості рефлексивно-оцінної діяльності представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл учасників за рівнями рефлексивно-оцінної діяльності (%)

Учасники експерименту	Розподіл учасників за рівнями сформованості рефлексивно-оцінної діяльності (%)			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Експериментальні групи (1052 осіб)	3,7 (39)	5,9 (62 осіб)	23 (242 осіб)	67,4 (709 осіб)

Аналіз отриманих експериментальних даних свідчить про переважно низький 67,4% (709 осіб) рівень сформованості рефлексивно-оцінної діяльності. Лише 3,7% (39 осіб) мають високий, 5,9% (62 особи) – достатній та 23% (242 особи) – низький рівні сформованості зазначеної діяльності.

Результати дослідження серед логопедів спеціальних і загальноосвітніх навчальних закладів виявились наступними: понад 70% освітян мають середній (33,8%) і низький (39%) рівні сформованості рефлексивно-оцінної діяльності. Високий виявлено лише у 5,1% (7 осіб), а достатній – 22,1% (30 осіб) (див. табл. 2).

Таблиця 2

Рівні сформованості рефлексивно-оцінної діяльності (%)

Групи логопедів за стажом роботи (вибірка логопедів 136 осіб)	Розподіл логопедів за рівнями сформованості рефлексивно-оцінної діяльності (%)			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
до 5 р. (22 осіб)	4,5 (1)	4,5 (1)	50 (11)	41 (9)
до 10 р. (56 осіб)	1,8 (1)	42,9 (24)	19,6 (11)	35,7 (20)
до 15 р. (20 осіб)	5(1)	5 (1)	50 (10)	40 (8)
до 20 р. (23 осіб)	8,7 (2)	8,7 (2)	26 (6)	56,6 (13)
понад 20 р. (15 осіб)	13,3 (2)	13,3 (2)	53,3 (8)	20 (3)
Усього	5,1 (7)	22,1 (30)	33,8 (46)	39 (53)

Аналіз результатів експерименту уможливив висновок про доцільність спеціального навчання майбутніх і працюючих логопедів, спрямованого на підвищення рівня рефлексивно-оцінної діяльності з урахуванням особливостей та потенційних можливості майбутніх фахівців. Отже, *рефлексивно-оцінна* діяльність пов'язана з узагальнюючо-підсумковою діагностикою рівня сформованості необхідних знань, умінь та навичок майбутнього логопеда, що складають сутність його професійної компетентності та світогляду педагога-гуманіста, як основи ефективності корекційно-педагогічного процесу. Проявляється у сформованості оцінного ставлення логопеда до корекційної діяльності, визначенні цінності професійної діяльності, її концептуальному осмисленні, інтерпретації її як соціокультурного феномену. Перспективу подальшого

дослідження вбачаємо у розробці технологій інтегративного навчання з урахуванням рефлексивно-оцінного компоненту.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. ; **2. Енциклопедія освіти** / [гол. редактор В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. ; **3. Кулюткин Ю. Н.** Личность : внутренний мир и самореализация / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская – М. : Просвещение, 1996. – С. 49 – 61. ; **4. Пінчук Ю. В.** Система професійної компетентності вчителя-логопеда : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Пінчук Юлія Володимирівна. – Київ, 2005. – 220 с.; **5. Психолого-педагогический словарь** / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск : Современ. слово, 2006. – 928 с.; **6. Современный словарь иностранных слов.** – М. : Русский язык, 1992. – 740 с. ; **7. Федій О. А.** Теорія і практика підготовки педагогів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Федій Ольга Андріївна. – Полтава, 2010. – 500 с. ; **8. Философский энциклопедический словарь** / гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. Goncharenko S. U. Ukrayinskiy pedagogichniy slovník / Semen Ustinovich Goncharenko. – K. : LibId, 1997. – p. 376 (ukr).; **2. Entsiklopediya osviti** / [gol. redaktor V. G. Kremen] / Akad. ped. nauk Ukrayini. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – p. 1040 (ukr). ; **3. Kulyutkin Yu. N.** Psihologicheskie osobennosti deyatelnosti uchitelya : myshlenie uchitelya / Yu. N. Kulyutkin. – M. : Pedagogika, 1990. – p. 7 – 26. (rus). ; **4. Pinchuk Ju. V.** Systema profesijnoi' kompetentnosti vchytelja-logopeda : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Pinchuk Julija Volodymyrivna. – Kyi'v, 2005. – p. 220 (ukr). ; **5. Psihologo-pedagogicheskij slovar'** / [sost. E. S. Rapacevich]. – Minsk : Sovrem. slovo, 2006. – p. 928 (rus). ; **6. Sovremennyiy slovar inostrannyih slov.** – M. : Russkiy yazyk, 1992. – p. 740 (rus). ; **7. Fedij O. A.** Teorija i praktyka pidgotovky pedagogiv do vykorystannja zasobiv estetoterapii' u profesijnij dijal'nosti : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 / Fedij Ol'ga Andrii'vna. – Poltava, 2010. – p. 500 (ukr). ; **8. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar** / gl. red. : L. F. Ilichev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. G. Panov. – M. : Sovetskaya entsiklopediya, 1983. – p. 840 (rus).

Natalia Pakhomova. Condition of formation of reflective and evaluative component of the integration professional training of future speech therapists. The article reveals the essence of the concept of "integration". Characterized reflexive and evaluation activity as a basis for integrative professional training of speech therapists. Discussed qualitative and quantitative indicators of formation of reflexive evaluation criteria of integration medical, psychological and pedagogical training. Reflexive and

evaluation criterion of professional training speech therapists presented as a set of two components: a correction-reflective and reflexive and value. Condition of formation of reflective and evaluative component of integrative professional training of future working speech therapists are studied. Results of the study revealed that the vast majority of students have a low level, and speech therapists - low and medium levels. Professiogram of speech therapist are analyzed. Qualitative characteristics of the person are identified. It was established that the moral and ethical characteristics motivate the person to professional reflection and provide psychological comfort during the corrective work. Experimentally studied the state of formation of reflexive and evaluation criterion of integration components professional training of speech therapists and identified the levels. Particular attention is paid to the identification and characteristic of the conditions of organization of the integration components of training in conditions of higher educational institution. The need to promote the positive orientation of the expected results and success of correctional work is presented.

Key words: integration of medical, psychological and educational components, reflection, evaluation, measures and indicators of formation of integrative knowledge, training of speech therapists.

Отримано 19.02.2015 р.

УДК 376-056.064

Ю.В. Пінчук
yulia.pinchuk@gmail.com

НАУКОВІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ФОНЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ СЛОВА У ДІТЕЙ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ

Pinchuk Y. Scientific basis for the formation of the skill of word phonemic analysis in children with speech disorders / Y. Pinchuk. // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 227–238

Ю.В. Пінчук. Наукові засади формування навички фонематичного аналізу слова у дітей з вадами мовлення. У статті зазначається, що від усвідомлення звуко-складової будови слова залежить не тільки загальний і мовленнєвий розвиток дитини –

засвоєння артикуляції, дикції, словника, граматичної будови і пов'язаної з нею орфографії, а й засвоєння однієї з головних шкільних навичок – грамоти (читання та письма). Дітей з вадами мовлення, що мають труднощі в аналізі фонемної структури слова, готувати до дії фонемного аналізу слід поступово і будувати корекційно-логопедичну роботу, виходячи з природи дефекту.

У більшості дітей контингенту шкільного логопедичного пункту окрім головного мовленнєвого дефекту, наявні порушення невербальних компонентів мовленнєвої діяльності. Крім того їм властиві певні особливості емоційно-особистісної сфери, від яких залежить головне у навчальній діяльності – довільна регуляція і контроль за виконанням розумової дії. Врахування такої поліморфності дефекту є необхідним при розробці стратегії корекційного впливу на дитину з порушеннями мовлення з метою навчання її фонематичного аналізу як основи оволодіння грамотою та попередження вад читання і письма.

У статті робиться акцент на поетапності в роботі над фонематичним аналізом, на поступовому переході від простих аналітичних вправ до складних. У разі виконання ускладнених завдань корекційно-логопедичну роботу пропонується організовувати у такий спосіб, щоб кожен із компонентів цілої структури відпрацьовувався окремо та доводився до потрібного ступеня усвідомленості та автоматизму. Лише після цього стає доступним одночасне і сумісне виконання всіх елементів будь-якої складної навчальної дії.

Ключові слова: звуко-складова структура слова, фонематичний аналіз слова, формування навички фонематичного аналізу, попередження вад читання і письма.

Ю.В. Пинчук. Научные основы формирования навыка фонематического анализа слова у детей с нарушениями речи. В статье отмечается, что от осознания звуко-слоговой составляющей строения слова зависит не только общее и речевое развитие ребенка – усвоение артикуляции, дикции, словаря, грамматического строя и связанной с ними орфографии, но и усвоение одного из главных школьных навыков – грамоты (чтения и письма). Детей с нарушениями речи, испытывающих трудности в анализе фонемной структуры слова, готовить к действию фонематического анализа следует постепенно и строить коррекционно-логопедическую работу, исходя из природы дефекта.

У большинства детей, контингента школьного логопедического пункта, кроме главного речевого дефекта, имеются нарушения некоторых невербальных компонентов речевой деятельности. К тому же, им свойственны определенные особенности эмоционально-личностной сферы, от которых зависит главное в учебной деятельности -

произвольная регуляция и контроль за выполнением умственного действия. Учет такой полиморфности дефекта необходим при разработке стратегии коррекционного воздействия на ребенка с нарушениями речи с целью обучения его фонематическому анализу как основе овладения грамотой и предупреждения недостатков чтения и письма.

В статье делается акцент на поэтапности в работе над фонематическим анализом, на постепенном переходе от простых аналитических упражнений к сложным. В случае выполнения усложненных задач коррекционно-логопедическую работу предлагается организовывать таким образом, чтобы каждый из компонентов целой структуры отрабатывался в отдельности и доводился до нужной степени осознанности и автоматизма. Только после этого становится доступным одновременное и совместное выполнение всех элементов любого сложного учебного действия.

Ключевые слова: звуко-слоговая структура слова, фонематический анализ слова, формирование навыка фонематического анализа, предупреждение недостатков чтения и письма.

Поняття готовності дитини до опанування грамоти (читання, письма) містить в собі поряд з іншими чинниками уміння оперувати звуковим складом слова: розкладати слово на склади та звуки (аналіз) та зливати склади і звуки так, щоб утворилось слово (синтез). Таким чином аналітико-синтетична діяльність є основою навчання грамоти на мовах, писемність яких побудована за звуко-буквеним принципом. Отже і в українському правописі визначальним є уміння дитини правильно співвідносити виділений у слові звук (фонему) з відповідною буквою.

Згідно з даними Л.Г.Парамоної (2006), яка проаналізувала величезну кількість фактичного матеріалу, більше половини дітей старшого дошкільного віку (55,5%) в мовленнєвому плані реально не готові до шкільного навчання і як наслідок приречені на неуспішність з рідної мови.

Автор зазначає, що серед них багато дітей шестирічного віку, які напередодні вступу до школи не вміють виконувати такі прості види аналізу, як упізнавання звука на тлі слова, виділення наголошеного голосного з початку слова або останнього приголосного у слові, знаходження приблизного місця звука у слові (початок, середина, кінець). Безперечно, такі труднощі будуть заважати дитині в належний термін оволодіти повним фонематичним аналізом(ФА)слів, як вимагає цього програма шкільного навчання, а також дають підставу прогнозувати у дитини в майбутньому порушення писемного мовлення.

До цього слід додати, що від усвідомлення будови звукової форми слова залежить не тільки формування навички ФАі засвоєння грамоти в

цілому, а й загальний мовленнєвий розвиток дитини – засвоєння артикуляції, дикції, словника, граматичної будови і пов'язаної з нею орфографії (А.П. Іваненко, Ф.А. Сохін, Л.Ф. Спірова та ін.). Ось чому так важливо своєчасно розпочинати відповідну логопедичну роботу.

У методиці навчання дітей грамоти давно доведена необхідність упередженого навчання звуковому аналізу. Л.К. Назарова, Д.С.Фонін, Д.Б.Ельконін дотримуються такої думки, що починати роботу з навчання звуковому аналізу потрібно ще до вивчення букв. Це означає, що формування звукового аналізу слід виділити в особливий етап, на якому діти повинні навчитися не тільки впізнавати і називати окремі звуки у слові, що, безсумнівно, важливо, але, що є ще більш важливим, навчитися аналізувати фонемну структуру слова в цілому.

У логопедичній науці розвиток цих ідей знаходимо в працях А.І.Богомолової, О.М.Гопіченко, Е.А.Данілавічюте, Н.І.Д'якової, А.П.Іваненко, Р.І.Лалаєвої, М.А.Савченко, Є.Ф.Соботович, Л.Ф.Спірової, В.В.Тарасун, В.В.Тищенко, Н.О.Чевельової, Н.В. Чередніченко та ін. Ними доведено, що формування навички ФАу дітей з вадами мовлення відстає з різних причин. Однією з них є порушення звуковимови та слухової диференціації. Означені дефекти не дозволяють дитині в процесі аналізу слова спиратися на власну артикуляцію, бо вона в них є нечіткою, хибною. У зв'язку з цим при виборі фонем дитина часто діє невпевнено, вагаючись, і відповідно називає (або записує) слово з помилками, особливо при парасигматизмі, параротацізмі тощо.

Про цей феномен добре знає шкільний учитель початкових класів і вірно чинить, направляючи дитину до логопеда з метою корекції у неї порушених звуків.

Разом з цим доводиться констатувати, що для успішного засвоєння грамоти деяким учням лише цих заходів виявляється недостатньо. Під час ретельного дослідження окремих випадків з'ясовується, що на практиці процес автоматизації виправленого звука не завжди доводиться до кінця – правильний звук начебто вже є, і дитина перестає відвідувати логопедичні заняття, а насправді процес фонеморозрізненняв неї залишається ще незавершеним. Покажемо це на прикладі. Припустимо, на логопедичних заняттях з дитиною відпрацьовується звук Ш. Коли вона вже вірно його вимовляє в різних позиціях у слові, пропонуємо виконати таке завдання: серед малюнків відібрати лише ті, в назвах яких міститься звук Ш. (Орієнтовний перелік малюнків: шапка, ніс, ніж, шуба, зошит, кожух, миска, мишка, ніжка). Відбирати малюнки рекомендуємо мовчки, не проговорюючи слова вголос, тобто спираючись лише на фонематичні уявлення. Якщо при цьому дитина припускається помилок, слід думати про недостатність диференціації звуків у внутрішньому (мисленнєвому) плані, що у свою чергу призводить до неправильного вибору фонем під час дії ФА слова. Саме

недостатністю чітких фонематичних уявлень та відсутністю слухового самоконтролю пояснюється більшість помилок писемного мовлення на заміну букв, що відповідають звукам, близьким за акустико-артикуляційними ознаками (глухим-дзвінким, свистячим-шиплячим, твердим-м'яким тощо). Під час дії звукового аналізу (наприклад, слово ЗУБИ) дитина вголос вірно промовляючи кожний звук, не робить жодної помилки, проте при записуванні цього слова (добре знаючи і вміючи писати всі букви) може З замінити на С, Б – на П («суби», «сути», «зупи»). Письмове завдання, безсумнівно, складніше усного, оскільки при його виконанні дія ФАне є єдиною розумовою дією – вона виконується одночасно і в сукупності з іншими діями (треба запам'ятати ціле слово, що підлягає аналізу, усвідомити його зміст, своєчасно актуалізувати відповідну букву, перевести її в графему тощо (О.М.Гопіченко).

Виконуючи завдання на ФА в ускладнених умовах, щоб не помилитись і не пропустити якийсь із звуків, дитина досить часто вдається до проговорювання слова. При цьому вона більшою мірою, ніж на слух, спирається на кінестетичні відчуття, або моторні ознаки звука, ігноруючи в цей час його акустичні характеристики та фактично виключаючи слуховий самоконтроль (О.М.Гопіченко, Є.Ф.Соботович). Цілком зрозуміло, що в умовах шепітного проговорювання, особливо в процесі виконання письмової роботи в класі, розрізнення артикуляційно подібних звуків значно ускладнюється і як результат – виникають помилки у виборі фонем, які на письмі кваліфікуються як заміна букв.

Цей факт, безперечно, слід враховувати при аналізі причинно-наслідкових зв'язків у стосунках між фонетико-фонематичними процесами і станом письма-читання та зокрема при визначенні місця ФАв контексті з іншими компонентами фонетико-фонематичної системи.

У зв'язку із вищезначеним важливо підкреслити, що у своїй практичній роботі вчитель-логопед повинен пам'ятати про два рівні складності дії фонематичного аналізу: легший – в усних вправах, складніший – під час письма. І пов'язувати звук, що відпрацьовується з дитиною на логопедичних заняттях, з відповідною буквою потрібно тільки після того, як дитина навчиться впізнавати його у різному звуковому оточенні (Р.І.Лалаєва, І.М.Садовнікова), тобто на другому рівні складності дії ФА. У такому випадку буква асоціюється не тільки з ізольовано вимовленим звуком, а й з фонемою, тобто із узагальненим уявленням про звук, – таким чином виключається механічний зв'язок букви та ізольовано вимовленого звука, що є надзвичайно важливим для оволодіння писемним мовленням.

Досліджуючи можливі причини відхилень в оволодінні навичкою ФАслід виходити з того, що дія фонематичного аналізу (розкладання слова на фонемі) – це розумова дія, і її формування насамперед

залежить від стану інтелектуального розвитку дитини. Безсумнівно, як будь-яку розумову дію її легше виконувати, спираючись на наочність, на зовнішні дії, в умовах екстеріоризації, тобто винесення дії на зовнішній план (П.Я.Гальперін) Так, визначити фонемний склад слова (наприклад, *РАК*) дитині буде не складно, якщо показати їй відповідний малюнок, а під ним – графічну схему слова – три квадратики. Називаючи підряд уголос кожний звук, вона послідовно закриває фішками кожний наступний квадратик. Матеріалізація дії в даному випадку значно полегшує розумову роботу дитини.

Дія ФА, що переноситься у внутрішній план, дія в думці, буде набагато складнішою.

Для порівняння пропонуємо завдання: «не називаючи звуки вголос, скажи, скільки їх у слові-назві малюнка «вус», «вухо»..., або «відбери з малюнків лише ті, назви яких складаються з трьох звуків» – назви малюнків при цьому не озвучуються – СОМ, РИБА, РАК, ЛИС, ВОВК...

Шлях від простої до складної дії фонематичного аналізу, як це видно з наведених прикладів, в практичній роботі досить тривалий. Він потребує поетапності, тобто послідовного використання різних за ступенем складності способів розумової діяльності, починаючи з легких вправ на визначення звуків у слові з опорою на предметну дію (на проговорювання, фішки), далі – на словесну інструкцію педагога, закінчуючи аналізом фонемного складу слова у внутрішньому плані, тобто за фонематичними уявленнями (Р.І.Лалаєва, В.К.Орфінська, Є.Ф.Соботович).

Навіть у наш час зустрічаються педагоги, що думають, начебто дитина сама дозріває до готовності оволодіти писемним мовленням, і своїм головним завданням на етапі проходження букваря вважають налагодження зв'язку звука з буквою. Але й у тих випадках, коли вчитель працює над звуковим аналізом, здебільшого він спирається на слухову пам'ять (слуховий слід) – прийом не найлегший для дитини з ТПМ. Ось чому на початковому етапі навчання грамоти звукові одиниці слід обов'язково матеріалізувати, щоб дитина не забувала, над яким словом працює, на якому звуці зупинилася під час аналізу і взагалі, щоб не заплуталася у послідовності та підрахунку цих звуків.

Досвід навчання доводить, що метод наочного моделювання – використання фішок, квадратиків, схем слів, які так широко використовуються в логопедичній практиці, дійсно прискорюють доведення дії ФА до вищого ступеня автоматизму, після чого дітям легше перейти до інтеріоризації розумової дії фонематичного аналізу, чого вимагає писемне мовлення.

Якість виконання дитиною завдань на ФА залежить не лише від способу розумової діяльності, а й від характеру та особливостей мовленнєвого матеріалу, який використовує в своїй роботі логопед. На

думку О.М.Гопіченко, Р.І. Лалаєвої, М.А.Савченко, цей матеріал повинен добиратися з урахуванням таких показників: довжина слова, особливості його складової та артикуляційної структури, якісна характеристика звуків, що входять до складу слова, наголошеність-ненаголошеність складу, ступінь розуміння значення слова тощо.

Принцип поступового ускладнення завдань стосується також і вибору того чи іншого виду фонематичного аналізу. Існують, як відомо, прості й складні види аналізу звукового складу слова. В.К. Орфінська до найпростіших форм ФА відносить упізнавання звука на тлі слова та виділення першого й останнього звуків у слові, до складніших – визначення кількісного та послідовного звукового складу слова.

Такий підхід до окресленої проблеми теоретично і методично добре обґрунтований і висвітлений у спеціальній літературі (А.П. Іваненко, Р.І.Лалаєва, В.К. Орфінська, М.А. Савченко, І.М.Садовнікова, В.В. Тарасун, Г.А.Тумакова, Н.В. Чередніченко та ін.) З логопедичної точки зору зміст навчання дії ФА дітей з порушеннями мовлення насамперед зумовлюється їх головною вадою – порушенням мовленнєвих здібностей, проте особливих педагогічних методів корекції вимагають й інші порушення дітей, пов'язані з неповноцінністю окремих невербальних компонентів мовленнєвої діяльності та особливостями їх психолого-педагогічного статусу.

Про це важливо пам'ятати при проведенні логопедичної роботи, спрямованої на озброєння дітей умінням аналізувати звуко-складову структуру слова. Проілюструємо вищеозначене деякими прикладами.

Відомо, що на початковому етапі навчання грамоти діти часто припускаються помилок на пропуски букв. Цікаво, що більшою мірою це стосується голосних, ніж приголосних. У спеціальній літературі (В.К.Орфінська) цей факт пояснюється тим, що голосний звук (зокрема, який стоїть у відкритому складі типу ПА, КЕ, ТИ) сприймається дитиною як неподільна єдність, в якій головним є приголосний звук. Тому, визначаючи порядок звуків у складі, наприклад, ТЕ дитина замість двох звуків може назвати лише один звук – Т склад («ТЕ»), бо приголосний завжди кінстетично відчутніший, ніж голосний, оскільки в момент його вимови в ротовій порожнині виникають різні перешкоди на шляху видихуваного повітря, на відміну від голосних звуків, для вимови яких характерне «розімкнення» мовленнєвих органів, вільний прохід повітря через рот.

Щоб діти усвідомили різницю між голосними і приголосними, перш за все їх слід навчати спостереженню за роботою органів мовлення з метою виділення артикуляційних й акустичних розрізняльних ознак.

Як підкреслює у своєму експериментальному дослідженні О.М.Гопіченко, діти повинні практичним шляхом (на основі чуттєвого

досвіду, а не за правилом) дійти висновку, що голосні від приголосних відрізняються:

способом творення (при вимові голосного звука повітря вільно проходить через ротову порожнину, при вимові приголосного – зустрічає перешкоду у вигляді зімкнення, щілин тощо);

характером звучання (вимова голосного складається тільки з голосу, при вимові приголосного має місце голос і шум або тільки шум);

здатністю утворювати склад (голосний звук може утворювати склад, один приголосний – складу не утворює).

На початковому етапі роботи з розрізнення приголосних і голосних рекомендується навчити дітей, спираючись на зорове сприймання, відрізнити зовнішні артикуляційні ознаки шести голосних звуків (І.М. Садовнікова).

Звук А – рот відкритий на два пальця, губи вільно розкриті.

Звук О – рот відкритий на один палець, губи заокруглені.

Звук Е – рот розкритий на один палець, кути рота розтягнуті в боки.

Звук У – губи витягнуті вперед у вигляді трубочки, між ними є вузький прохід для видихуваного повітря.

Звуки И, І – рот майже закритий, губи наче у посмішці.

Паралельно корисно вчити дітей подовжено артикулювати кожен голосний (наприклад, під рахунок до 3, до 5) та впізнавати ізольований звук за показом беззвучної артикуляції. У подальшому зорове сприймання у поєднанні з акустичним і кінестетичним стане основою для визначення того чи іншого конкретного голосного.

Починати виділення голосного краще із звукосполучення, що складається лише з голосних звуків (ОА, ОУА, ІІАУ...), а потім – у складах, словах, у різних позиціях. Важливо, щоб під час виконання цих вправ кожен голосний нашої мови побував у полі слухової уваги дітей. Голосні другого ряду варто відпрацьовувати окремо, пізніше, після того як діти засвоять звуковий зміст йотованих Я, Ю, Є, Ї.

Порівняння основних розрізняльних ознак голосних і приголосних звуків можна проводити у такий спосіб: логопед називає один конкретний звук (А або О, С, Ш...), дитина показує малюнок з надписом «ГОЛОСНИЙ» (чи «ПРИГОЛОСНИЙ») або відповідно їх умовні позначки – кружечок, рисочка, дві рисочки.

На вимогу логопеда учень повинен пояснити, чому названий звук слід віднести до тієї чи іншої групи. Про голосний він говорить приблизно так: цей звук вимовляється голосом, його легко співати, видихуване повітря вільно походить через рот, йому ніщо не заважає, а про приголосний: повітря на своєму шляху зустрічає певну перешкоду у вигляді зімкнення мовленнєвих органів, щілини, різних їх комбінацій тощо. Звичайно до такої словесної аргументації дитину потрібно

спеціально готувати, виконуючи достатню кількість схожих вправ як з голосними, так і з приголосними.

У подальшому порівняльна робота здійснюється у процесі виділення голосного і приголосного з різних позицій у слові. Початок слова вважається найбільш сприятливою позицією для визначення наголошеного голосного та щілинного приголосного звука (Р.І.Лалаєва, М.А.Савченко, Л.Ф.Спірова), тому слова, що підлягають аналізу, слід добирати з урахуванням якісної характеристики першого звука. Спочатку пропонуються слова типу АРМІЯ, ОЛЯ, ФАРБИ, СЛОН, ШАХИ, в яких слово починається із звука, що легко інтонується, проспівується, тобто краще утримується у пам'яті слуху. Ненаголошений голосний та зімкнений приголосний, як найбільш складні звуки для виділення із початкової позиції у слові, пропонуються пізніше.

При визначенні останнього звука у слові загальноприйнята методика рекомендує дотримуватися такої послідовності: наголошені голосні (КОЗА, ОЛВЦІ...), вибухові (ГРИБ, РУШНИК...), зімкнено-щілинні (ОСЕД, БАРАН...), інші. В останню чергу беруться ненаголошені голосні як такі, що дають найбільшу кількість помилок при аналізі.

У практичній роботі над ФА виправдовує себе використання графічної схеми слова. Цей прийом значною мірою сприяє концентрації уваги дитини на «вузькій темі» – на ФА (І.М. Садовнікова) та дозволяє найбільш раціонально використовувати навчальний час.

Графічно слово зображується у вигляді відрізка прямої лінії, на якому дитина фіксує виділені в процесі аналізу звуки – спочатку у вигляді символів, а потім – букв. Цілком зрозуміло, що позначення букв звуками є складнішим варіантом, оскільки його виконання вимагає від дитини, крім самої розумової дії – виділення звука, вміння своєчасно пригадати оптичний образ букви та накреслити відповідну графему. Отже виконання цього завдання буде вже наступною, вищою за попередню, сходинкою дитини вгору в опануванні дії ФА.

Наведемо деякі приклади завдань на ФА з використанням графічних диктантів. Логопед виголошує слово, діти на відрізках прямої позначають виділений голосний чи приголосний його символічним знаком:

На початку слова о _____ - _____ - _____
 айстра сопілка шарф

У кінці слова _____о _____- _____=
 гроза замок олівець

На початку і в кінці слова о _____ -- _____- - _____=
 аркуш голос лось

Після того, як діти навчаються добре справлятися з цими видами ФА, поступово можна вводити букву, і завдання зміниться таким чином: логопед називає слово (наприклад, ІННА), учень виділяє перший звук (І), показує відповідну букву, знайдену в розрізній азбуці, і після цього записує її на початку схеми слова.

Поступово ускладнюється мовленнєвий матеріал з цієї теми. Логопед диктує склад або слово, учні в графічних схемах записують лише голосні:

а __, __ е, __ а, __ о __, __ а __
 ам хе два рот грам
 о __, __ и, __ и, __ о __, __ о __
 ох ти три сон кров
 у __, __ у, __ у, __ о __, __ і __
 усь му гну борг сміх і т.і.

Подальшому вдосконаленню навички виділення голосного звука у слові сприяють такі вправи:

Слухай слово (а далі словосполучення, речення), записуй лише голосні, що входять до його складу: __ а __, __ и __ а, __ а __ е __ а,
 мак риба газета

Замість слів, виголошених педагогом, дитині пропонуються малюнки; потрібно, не проговорюючи їх назви, записати всі голосні, що входять до складу слів: __ о __ а __ у __ а, __ е __ е __ и __ о __ і __ о __
 жовта груша зелений огірок

Згадай загадку, яку ви вчили на минулому занятті про ніч, у схему речення запиши по порядку усі голосні:

| __ о __ е __ у __ о __ і __ е у __ і __ о .
 Чорне сукно лізе у вікно.

Хочеться підкреслити, що використання графічних диктантів в логопедичній роботі є дуже зручним прийомом для навчання дітей умінню контролювати себе. Спираючись на схему слова, дитині легше шукати і знаходити помилку, проте постійна робота над самоконтролем також вимагає певної послідовності – від вправ з опорою на зорове, слухове та кінестетичне сприймання до завдань, що виконуються лише за фонематичними уявленнями.

Насамкінець зазначимо, що в межах цієї статті ми зупинилися лише на деяких аспектах зазначеної проблеми, які не знайшли належного відображення у спеціальній методичній літературі. Логопеду-практику вкрай необхідні чіткі знання логопедичної теорії для того, щоб орієнтуватися в практичних посібниках з численним вербальним матеріалом, мовленнєвими вправами, іграми та продуктивно їх використовувати в корекційній роботі з дітьми.

Список використаних джерел

1. **Гопиченко Е. М.** Логопедическая работа по преодолению ошибок на замену букв в письме умственно отсталых учащихся / Е.М. Гопиченко // Коррекционное обучение и воспитание детей с нарушениями слуха и речи. – К., 1989. – С.99-108. ; 2. **Лалаева Р.И.** Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: Феникс, СПб: Союз, 2004. – 224 с. ; 3. **Савченко М.А.** Методика виправлення вад вимови у дітей / М.А.Савченко. – Тернопіль: Навчальна книга, 2007. – 160 с. ; 4. **Садовникова И.Н.** Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997. – 256 с. ; 5. **Чередніченко Н.В.** Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів / Н.В. Чередніченко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова, Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. №.19. – С.94-102.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. **Норыченко Е. М.** Логопедическая работа по преодолению ошибок на замену букв в письме умственно отсталых учащихся / Е.М. Норыченко. // Коррекционное обучение и воспитание детей с нарушениями слуха и речи. – К., 1989. – С. 99-108. ; 2. **Lalaeva R.Y.** Narusheniye chteniya y pisma u mladshykh shkol'nykov. Dyagnostyka y korrektsiya/R.Y. Lalaeva, L.V. Venedyktova. – Rostov n/D: Fenyks, SPb: Soyuz, 2004. – 224 s. ; 3. **Savchenko M.A.** Metodyka vypravlennya vad vymovy u ditey: navch. posib / M.A.Savchenko. – Ternopil': Navch. knyha, 2007. – 160 s. ; 4. **Sadovnykova Y.N.** Narusheniya pismennoy rechy y ykh preodoleniye u mladshykh shkol'nykov. – M.: Vlados, 1997. – 256 s. ; 5. **Cherednichenko N.V.** Typy ta mekhanizmy dysgrafichnykh pomylok u pysemnomu movlenni molodshykh shkolyariv / N.V. Cherednichenko // Naukovyy chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova, Seriya 19. Korektsiyina pedahohika ta spetsial'na psykhohihiya. Zb.naukovykh prats' – K.: NPU imeni M.P.Drahomanova, 2011. – №19. – S .94-102.

Yulia Pinchuk. Scientific basis for the formation of the skill of word phonemic analysis in children with speech disorders. The article notes that comprehension of the sound and syllable components of the word structure influences not only overall development of the child and his/her speech (articulation, diction, vocabulary, grammatical structure and associated with it spelling), but it also influences the process of learning of the most important school skills – literacy (reading and writing). Children with speech disorders have difficulty in analyzing phonemic structure of words, that is why skill of phonemic analysis should be formed gradually, based on relevant preparatory work, and speech therapy measures have to be based on the nature of the disorder.

Most of schoolchildren with speech disorders, apart from the main speech defect, have defects of non-verbal speech components. In addition, they have certain special emotional and personal features, which influence the most important components in learning activity - voluntary regulation and control of mental action. It is necessary to take into account such diverse structure of disorder to develop strategy of corrective work with the child with speech disorder with purpose of teaching him/her skills of phonemic analysis as a basis for learning literacy skills and prevention of problems in reading and writing.

The article focuses on the necessity of phasing in process of phonemic analysis teaching. It is recommended to start with simpler exercises, gradually changing them with more complex. In cases when in process of work of speech therapist with a child it is necessary to give him/her complex tasks, the work should be organized in such way that with each component of the whole structure there was arranged separate work, until the skill becomes fluent. Only after such work simultaneous and joint performance of all elements of any complex learning activity becomes possible.

Key words: sound-syllable word structure, phonemic analysis of the word, formation of skills of phonemic analysis, prevention of problems in reading and writing.

Отримано 12.02.2015 р.

УДК 372.212.1 + 371.927

С.Д. Притиковська
pritikovsky@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ КІНЕЗОТЕРАПІЇ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Pritikovskaya S. Using kinesitherapy in logopedic practice / S. Pritikovskaya // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 238–251

Притиковська С.Д. Використання кінезотерапії у логопедичній практиці. Стаття присвячена питанню формування в онтогенезі міжпівкулевих зв'язків – як базису і необхідної умови нормального розвитку психічних функцій дитини.

У статті зазначено, що за статистичними даними спостерігається стрімке зростання кількості дітей з комплексними порушеннями розвитку. Це потребує суттєвих змін в побудові корекційно-розвиваючої системи. «Лікування рухом» саме так перекладається з грецького кінезотерапія. Її використання в корекційно-педагогічній роботі вивчали Г. Шашкина, Г. Волкова, Е. Анищенкова, Р. Бабушкина, О. Кисельова і інші. Кінезотерапія відноситься до групи неспецифічно діючих терапевтичних факторів. Арсенал її методів постійно зростає, що дає змогу використовувати їх з дітьми з різними можливостями здоров'я. Однак на даному етапі в корекційно-розвиваючій логопедичній роботі недостатньо використовуються методики кінезотерапії.

Визначено, що будь-яка психічна функція реалізується завдяки зрілості певних мозкових структур, що підтверджує взаємозв'язок фізіологічних і психічних процесів. Особливий інтерес для становлення компенсаторних і корекційних механізмів представляє твердження про те, що складні форми психічної діяльності забезпечуються взаємодією різних зон мозку, утворенням функціональних систем. Корекція окремих ланок такої системи позитивно впливає на всю систему.

Функціональна асиметрія – це складна властивість мозку, що відображає розходження в розподілі нервово-психічних функцій між правою та лівою півкулями. Історія анатомічних, морфологічних, нейрофізіологічних досліджень асиметрії великих півкуль доводить існування особливого білатерального принципу побудови і реалізації таких важливих функцій мозку, як сприйняття, увага, пам'ять, мислення та мовлення. Всі психічні функції актуалізуються завдяки функціональній взаємодії правої і лівої півкуль мозку, в ході якого кожне вносить специфічний внесок, у перебіг будь-якого етапу, рівня, форми, семантичної організації.

Формування міжпівкулевої взаємодії в онтогенезі людини включає ряд еволюційних послідовних ступенів утворення комісуральних структур різного рівня, що забезпечують цілісну психічну діяльність.

Доведено, що комплексне кінезотерапевтичне застосування вправ ефективно впливає на розвиток динамічної, кінестетичної і просторової організації рухів, орального праксису (як умови успішного звуковідтворення), процесів пам'яті, концентрації уваги і побудови прийменникове-відмінкових конструкцій у мовленні.

Ключові слова: кінезотерапія, міжпівкулеві зв'язки, розвиток мовлення, лателарізація.

Притыковская С.Д. Использование кинезотерапии в логопедической практике. В статье рассмотрены способы формирования межполушарных взаимодействий как базиса нормального развития высших психических функций детей.

Приведены научно-теоретические данные, которые дают основание считать, что первым средством общения была комплексная кинетическая речь. Под данной формой речи понимается простейшая система передачи информации с использованием движений тела. В эволюционном развитии движения, так же как и язык, прошли ряд этапов, которые заменяли друг друга, однако не отвергали предыдущих, а наоборот базировались на них.

По статистическим данным наблюдается стремительный рост количества детей с комплексными, разнонаправленными нарушениями развития. Это требует существенных изменений в построении коррекционно-развивающей системы.

Определено, что традиционно методы коррекционного воздействия на детей с ограниченными возможностями здоровья делят на когнитивные - направленные на развитие высших психических функций (речевых, мыслительных, процессов памяти и др.) и методы двигательной коррекции или телесно ориентированные техники - направленные на формирование или восстановление контакта с собственным телом, развитие невербальных компонентов общения, общей и мелкой моторики. В ситуации системных нарушений в развитии психических функций у детей, существует необходимость в иерархическом применении двигательных и когнитивных методов коррекции, поскольку они являются друг для друга необходимым условием в своем становлении.

Указана связь между дезадаптивным поведением человека и нарушением межполушарного взаимодействия.

Несформированность межполушарных связей отрицательно отражается и на становлении в онтогенезе системы речи. В тоже время показано на практике положительное влияние на их формирование и развитие через систему двигательных активно - пассивных комплексных методов.

«Лечение движением» именно так переводится с греческого кинезотерапия. Ее использование в коррекционно-педагогической работе изучали А. Шашкина, Г. Волкова, Е. Анищенко, Р.Л.Бабушкина, А. Киселев и другие. Арсенал методов кинезотерапии постоянно растет, что позволяет использовать их с детьми с различными возможностями здоровья.

Рассмотрено положительное воздействие при использовании кинезотерапевтических комплексов в подгрупповых и индивидуальных формах работы с детьми на развитие динамической, пространственной организации движений, орального праксиса, процессов памяти, концентрации внимания и формирования грамматического строя речи.

Ключевые слова: межполушарное взаимодействие, кинезотерапия, развитие речи, латерализация.

За статистичними даними спостерігається стрімке зростання кількості дітей з комплексними порушеннями розвитку. Це потребує суттєвих змін в побудові корекційної роботи і погляду на неї крізь призму міждисциплінарних зв'язків. Комплексний характер порушень вимагає тісної взаємодії різних сфер наукового знання, інтегрованого підходу у діагностичній, профілактичній та корекційній роботі. Важливим у вирішенні даного питання є зв'язок між формуванням психічних функцій та фізичним розвитком (загальна, дрібна, артикуляційна моторика) в онтогенезі людини.

У сучасній науці є підстава вважати, що першим засобом спілкування було комплексне кінетичне мовлення. Під даною формою мовленням розуміється найпростіша система передачі інформації з використанням рухів тіла. В еволюційному розвитку рухи, так само як і мовлення, пройшли ряд етапів, які замінювали один одного, однак не відкидали попередніх, а навпаки базувалися на них.

Традиційно методи корекційного впливу на дітей з обмеженими можливостями здоров'я поділяють на: когнітивні - направлені на розвиток вищих психічних функцій (мовленнєвих, розумових процесів, пам'яті та ін.) та методи рухової корекції або тілесно-орієнтовані техніки – направлені на формування або відновлення контакту з власним тілом, розвиток невербальних компонентів спілкування, загальної та дрібної моторики. В ситуації системних порушень в розвитку дітей існує необхідність в ієрархічному застосуванні рухових та когнітивних методів корекції, оскільки вони є один для одного необхідною умовою у своєму становленні. Дана ієрархічність базується на описаних М. Бернштейном онто- і філогенетичних рівнях побудови рухів, які мають велике загально психологічне значення. А також на морфологічній та функціональній зрілості мозолистого тіла, головна роль якого в забезпеченні міжкульової організації психічних процесів, в тому числі мовлення.

В нейропсихології вказано на зв'язок дезадаптивної поведінки людини з порушенням міжпівкульової взаємодії. Несформованість міжпівкульових зв'язків негативно відображається і на становленні в онтогенезі системи мовлення. В той же час показано на практиці позитивний вплив на їх формування та розвиток через систему рухових активно – пасивних комплексних методів.

Напочатку ХХ ст. із двох різних сфер знання - фізіології і психології - оформилися дві спеціальні науки, які зайнялися вивченням взаємозв'язку між психічними явищами і органічними процесами, що відбуваються у мозку людини. Представники цих галузей звернулися до вивчення процесів, що безпосередньо стосуються управління тілесними реакціями і набуттям організмом нового досвіду, а також зосередили свою увагу на дослідженні анатоμο-фізіологічних основ психіки. У фізіології і неврології аналіз взаємодії нейрофізіологічних процесів та психічних функцій бере початок в працях І. Сеченова, І. Павлова,

Н. Введенського, А. Ухтомського, провідним принципом у поглядах яких є органічна єдність психічного і фізіологічного. Ці ідеї згодом були розвинені у роботах П. Анохіна, О. Лурія, М. Берштейна, Н.Бехтеревої, які основним інструментом опису вище згаданої взаємодії вважали функціональну систему. В роботах А. Ухтомського і І. Павлова було сформульовано принцип динамічної мозкової локалізації, який наголошував, що психічній функції повинен відповідати не фіксований центр збудження в корі, а динамічна система просторово розташованих елементів. Вищі психічні функції (ВПФ) розглядаються з позиції структурно-функціонального підходу, в якому важливим є аналіз ланок (складових), що входять до них. Диференційовані структурні складові ВПФ забезпечуються роботою локальних зон мозку, але різні психічні функції мають і спільні ланки, що перетинаються на рівні певних мозкових структур. Н. Бехтерева зазначала у своїх роботах, що складні форми психічної діяльності забезпечуються взаємодією різних зон мозку, які об'єднуються в єдину систему. Принцип «сукцесивної і симультанної поетапної локалізації функцій» представлений І.Філімоновим вказує на здійснення будь-якої психічної функції завдяки послідовному включенню ієрархічно взаємодіючих нервових елементів. Принцип «функціональної багатозначності мозкових структур» говорить про можливість їх включення у виконання нових функцій, тобто входження до складу інших функціональних систем.

В теорії рівневої, ієрархічної організації рухів М. Берштейном була розглянута складна структура системи побудови руху, що спирається на роботу різних відділів мозку і ієрархічний принцип побудови елементів, що входять до неї. Ці положення дали змогу розглядати функціональну систему, як утворення, склад якої може варіюватися залежно від умов середовища, а також здатного замінювати пошкодженні ланки.

Вплив рухової активності на мовлення вивчали І. Сеченов, І. Павлов. Мовлення на думку І. Павлова – це специфічний прояв психічної діяльності людини. Він розглядав мовлення перш за все як кінестетичне подразнення, що йде у кору від органів артикуляції. Формування рухів у людини проходить при участі мовлення. Автоматичне регулювання рухів органів мовлення забезпечується системою зворотних зв'язків. Ведучу роль аферентного, кінестетичного контролю в регуляції рухів відкрили видатні фізіологи М. Бернштейн і П. Анохін. Дослідження структури рухового аналізатора дали змогу зрозуміти, що будь-який руховий акт забезпечується сумарною діяльністю аналізаторів, представлених сплетіннями в корі головного мозку. М. Бернштейн помітив, що мовленнєві рухи реалізуються на основі їх сенсорного образу, порушення відтворення якого приводять до порушення програми відповідного моторного акту. Це призводить до порушення мовленнєвих рухів. Саме тому простіше оволодіти мовленням тій дитині, у якої краще розвинені моторні навички.

Проблемами психомоторики займалися М. Гуревич, О. Леонт'єв; зв'язок між руховими і мовленнєвими аналізаторами досліджували А. Іванов-Смоленський, О. Лурія; залежність особливостей вимови від характеру артикуляційних рухів - В. Куршев. Дослідженнями залежності загального психічного розвитку від розвитку мимічної моторики займався Л. Квінт.

В онтогенезі психічні функції проходять етап латералізації стосовно певної півкулі мозку. Основна догма нейропсихології говорить про те, що кожна психічна функція здійснюється завдяки специфічному, системно-динамічному, ієрархічно організованому внеску в її реалізацію різних зон лівої і правої півкуль мозку, субкортикальних і комісуральних структур, їх міжсистемних взаємодій. Мозкова організація будь-якої психічної функції, психічної діяльності і поведінки в цілому реалізується в трьохмірній системі координат: підкорково-коркової, внутрішнь- і міжпівкулевої. У цьому просторі і проходить становлення психологічних функцій та їх взаємодії, в сукупності створюючи весь онтогенез людини. Зв'язки з усіма морфофункціональними структурами ЦНС, а також участь у їх діяльності являються функціональною особливістю рухового аналізатора. В процесах складних поведінкових реакцій, що забезпечують взаємодію з навколишнім середовищем, руховий аналізатор набуває в онтогенезі вагомого значення. Що дає змогу зробити висновок про взаємодію різних аналізаторів при виконанні різноманітних рухів і конкретних фізичних вправ.

Незрілість або дисфункція певних відділів головного мозку призводить до порушення відповідних ВПФ. Основними структурними компонентами головного мозку, які беруть участь у формуванні ВПФ є лімбічна система і великі півкулі - найрозвиненіша частина мозку. Обробка емоційної і пізнавальної інформації у лімбічній системі протікає під впливом біологічних речовин, які забезпечують проведення нервових імпульсів. Таким чином, якщо процес навчання протікає на фоні позитивних емоцій, то вивільнюються речовини, що сприяють ефективному запам'ятовуванню і розумовим операціям, і навпаки - якщо навчання ґрунтується на негативних емоціях. Всі долі головного мозку сприймають інформацію від протилежної сторони тіла через стовбур мозку і лімбічну систему [2, с.178].

У корі великих півкуль налічується близько 14 мільярдів нейронів різного розміру, форми і будови. Кожен нейрон може мати в середньому близько 5 тис. контактів з іншими нервовими клітинами. Тому кора є єдиним, злагоджено діючим цілим. Півкулі відокремлені одна від одної продольною щілиною великого мозку, в глибині якої залягає мозолисте тіло, що поєднує обидві півкулі. Крім нього півкулі поєднуються також передньою, задньою спайками і спайкою зводу мозку.

Функціональна асиметрія – це складна властивість мозку, що відображає розходження в розподілі нервово-психічних функцій між

правою та лівою півкулями. З блоковим представництвом структур мозку пов'язана проблема, яка отримала назву локалізації психічних функцій, їх представництва в окремих мозкових структурах. Є два різні погляди щодо вирішення цієї проблеми. Один отримав назву локалізаціонізма, інший антилокалізаціонізма. Відповідно до локалізаціонізму кожна, навіть найбільш елементарна психічна функція, кожна психологічна властивість чи стан людини однозначно пов'язані з роботою обмеженої ділянки мозку. Р. Хемфрі зазначав випадки, в яких збігається провідна рука з провідною ногою і ведучим оком. Прибічники даної теорії казали про домінантність півкуль, маючи на увазі відповідальність ведучої півкулі за всі функції. Тобто праворукість розглядалася як індивідуальний прояв лівої частини мозку. Згодом виявилось, що різні порушення психічних процесів нерідко пов'язані з тими самими мозковими структурами, і навпаки, поразки однієї і тієї ж ділянки мозку часто призводять до випадання різних функцій. Ці факти призвели до виникнення альтернативного вчення - антилокалізаціонізма. Прибічники останнього стверджували, що з кожним психічним явищем практично пов'язана робота всього мозку загалом, усіх її структур. У антилокалізаціонізмі обговорювана проблема набула свого рішення, у понятті функціонального органу, під яким стали розуміти набуту систему тимчасових зв'язків між окремими ділянками мозку, що забезпечує функціонування відповідної властивості, процесу чи стану. Різні ланки такої системи можуть бути взаємозамінними, отже побудова функціональних органів в різних людей не завжди однакова.

На даному етапі все більш стає популярним і актуальним міждисциплінарний підхід у вивченні психічних функцій та корекційній роботі можливих наслідків дизонтогенезу. Саме тому доцільно звернутись до центральної догми нейропсихології, яка говорить: «Кожна психічна функція здійснюється завдяки специфічному, системно-динамічному, ієрархічно організованому внеску в її реалізацію різних зон лівої і правої півкуль мозку, субкортикальних і комісуральних структур, їх міжсистемних взаємодій. Мозкова організація будь-якої психічної функції і психічної діяльності в цілому реалізується в трьохмірній системі координат: підкоркове-коркової, внутрішнь- і міжпівкулевої».[6, с.108] У цьому просторі і проходить становлення психологічних функцій та їх взаємодії, в сукупності утворюючих весь онтогенез людини.

В двох півкулях нашого мозку інформація переробляється по-різному. Трактат психіатра А. Вігана *«Про природу двойственности мозга»* можна вважати початком розмірковувань в області міжпівкулевого забезпечення психічної діяльності людини. Він розглядав кожен півкулю як самодостатню, наділену власною свідомістю, а отже для повноцінної життєдіяльності людини, на його думку, необхідна синхронність, відсутність якої приводить до розладів. Лише через півтора століття ці погляди по новому переосмисленні

зайняли вагому роль в науках про людину. Найбільш вдало результати досліджень і теоретичних узагальнень представлено у таблиці «Розвиток ідей про зміст основних міжпівкулевих функціональних дихотомій» [6, с.105], завдяки якій можливо відстежити як з накопиченням нових знань знижується категоричність у функціональних характеристиках дихотомій обох півкуль. Узагальнюючи приклади в таблиці можна зробити висновок, що питання основних дихотомій півкулевої спеціалізації зводяться до наступних понять: вербальне - невербальне, час - простір, аналіз - синтез, сукцесивне - симультанне, абстрактне - конкретне.

На даному етапі питання міжпівкулевої асиметрії мозку вивчається як проблема специфічного впливу на будь-яку психічну функцію. «Теорія міжпівкулевої взаємодії представляє собою систему поглядів про закономірності, механізми, способи протікання і реагування ендо- і екзогенних енергоінформаційних комунікацій людини.» [7, с. 24] Історія анатомічних, морфологічних, нейрофізіологічних досліджень асиметрії великих півкуль доводить існування особливого білатерального принципу побудови і реалізації таких важливих функцій мозку, як сприйняття, увага, пам'ять, мислення та мовлення. Так «вимикаючи» праву півкулю у людини, можна спостерігати надмірну балакучість, вживання складних зворотів у мовленні, абстрактна лексика превалує над конкретною. В той же час її мовлення стає невиразним, без інтонаційним, затрудняється розпізнавання чоловічих та жіночих голосів, порушується сприймання музики і образної пам'яті. У правопівкульної людини (при «вимиканні» лівої півкулі) порушується сприйняття мовлення і вимова звуків, а також пам'ять на свої слова. Кількість слів зменшується, синтаксис спрощується, домінує вживання іменників та прикметників, тобто лексика більш предметна. Однак спостерігається переважно зорове сприйняття світу. Не пошкоджується образне мислення і пам'ять, орієнтація в просторі.

Аналізуючи ці результати досліджень впливає висновок про те що мовленнєва функція забезпечується роботою обох півкуль. У мовленнєво-розумовій діяльності кожна півкуля формує свої принципи організації мовлення. Права півкуля формує цілісність змісту, забезпечує емпіричне та образне мислення та відображення предметного світу, орієнтацію у просторі, що виявляється у побудові прийменникове-відмінкових структур мовлення, сприйняття інтонаційного забарвлення висловлювання, його фонетичних характеристик. Ліва півкуля забезпечує теоретичне мислення, граматичне оформлення висловлювання і характеристику властивостей предметів, формування лексики. Іншими словами, якщо права недомінантна півкуля сприймає зовнішній світ з усіма його фарбами та звуками, то ліва – оформлює його в граматичні та логічні форми. За словами І. Жинкіна: *«Элиминирование любого механизма – как право-*

так и левополушарного – приводит к грубой неполноценности речевой и мыслительной деятельности, однако сами дефекты при этом глубоко различаются» [5, с.102]. Це підтверджує важливість формування та розвитку міжпівкулевих зв'язків для корекційної роботи.

Поняття «міжпівкулева взаємодія» включає в себе уявлення про: домінантність півкуль мозку по відношенню до певного фактору, умов, віку, соціокультурних вимог; функціональну асиметрію мозку; спеціалізації лівої і правої півкуль в процесі забезпечення будь-якої психічної функції; парну роботу обох півкуль, способах і етапах роботи специфічної участі кожної з них в реалізації аспектів психічної діяльності в цілому або конкретної психічної функції; систему і функції комісуральних зв'язків, що забезпечують парну роботу мозку. [7, с.109]

Всі психічні функції актуалізуються завдяки функціональній взаємодії правої і лівої півкуль мозку, в ході якого кожне вносить специфічний внесок, у перебіг будь-якого етапу, рівня, форми, семантичної організації.

Вивчення спеціальної літератури дає змогу виявити вплив несформованості або дефіцитарності певних структур мозку на порушення певних психічних функцій. А саме: відображення стану сформованості міжпівкулевих зв'язків на розвитку різних компонентів системи мовлення. Існують різні підходи до вивчення і діагностики порушення психічних функцій, в результаті ушкоджень або несформованості мозкових структур. Що дає змогу прослідкувати залежність мовленнєвої функції від рівня інтегрованості роботи мозку. Один із діагностичних підходів сформувався ще в 50-ті роки ХХ ст. і пов'язаний з ім'ям О. Лурії. У його основі лежить синдромний аналіз, в ході якого різні функціональні порушення співвідносяться з нейропсихологічними синдромами. Актуальність і практична значимість даного підходу підтверджується численністю діагностичних розробок на його основі О.Семерницькою, Л.Цветковою, Т.Ахутіною, А.Семенович.

Основною метою методик є: визначення сформованості сенсорної і моторної асиметрії півкуль мозку, стану міжпівкулевої взаємодії, порушення компонентів мовленнєвої системи, мнестичних процесів і рухової сфери при виконанні експериментальних завдань. Можемо відокремити наступні розділи діагностики :

1. Загальний розвиток

2. Визначення півкулевої організації (латеральних переважень):

- моторна асиметрія (визначення ведучої руки і ноги);
- сенсорна асиметрія (визначення ведучого ока, вуха).

Важливо не вказувати якою рукою необхідно починати виконувати завдання, а також спостерігати за жестами, що супроводжують мовлення (домінантна рука більш активна).

3. Рухові функції.

3.1. Праксис пози:

- по зоровому образу;

- по кінестетичному образу;
- перенос позицій з однієї руки на іншу.
- 3.2. Оральний праксис (статичні і динамічні вправи: «трубочка», «гойдалки»)
- 3.3 Мімічна мускулатура.
- 4. Стан функції дихання.
- 5. Просторова організація рухів.
- 6. Динамічна організація рухового акту.
- 7. Графічні проби (самостійний малюнок, копіювання).
- 8. Слуховий гнозис. Оцінка і повтор ритмічних структур.
- 9. Пам'ять (слухо-мовленнєва, зорова).
- 10. Зоровий гнозис.
- 11. Просторовий гнозис.
- 12. Тактильні функції.
- 13. Інтелект і розвиток мовлення.

Функціональна несформованість міжпівкулевої взаємодії характеризується набором типових проявів «функціональної автономності» мозкових півкуль. Найбільш виразно можна спостерігати порушення просторової, динамічної організації рухів, орального праксису, фонематичного слуху, зорової і слухо-мовленнєвої пам'яті, одночасного сприйняття тактильних відчуттів обома руками, порушення приєднаниково-відмінкових структур мовлення і сприйняття перцептивного лівого поля. Останнє найбільш виразно засвідчує порушення міжпівкулевої взаємодії у досліджуваних, оскільки неможливість назвати (номінативну функцію виконує ліва півкуля) слова, що зорове або тактильно розташованих у лівому перцептивному полі (права півкуля) через переривання зв'язку між півкулями.

Перераховані прояви приводять до появи багатьох вторинних дефектів.

Результати дослідження засвідчують необхідність системного і міждисциплінарного підходу до розробки корекційної програми для даного контингенту дітей. Саме тому ми звертаємося до неспецифічних методів кінезотерапевтичного впливу, які направлені на формування парної роботи мозку. Відсутність якої є першопричиною симптомокомплексу даних порушень.

Усе вищезазначене розкриває необхідність застосування неспецифічних методів корекції, одним з яких являється кінезотерапія (kinesitherapia – з грецького «лікування рухом»). Кінезіологія – наука про розвиток мозку через рух. Головна ідея кінезіології – розвиваюча робота повинна йти від руху до мислення, а не навпаки.

Її використання в корекційно-педагогічній роботі вивчали Г. Шашкіна, Г. Волкова, Е. Анищенко, Р. Бабушкіна, О. Кисельова і інші. Кінезотерапія відноситься до групи неспецифічно діючих терапевтичних факторів вченими Л. Бонєвим, П. Слинчевим, С. Банковим. Арсенал її методів постійно зростає, що дає змогу

використовувати їх з дітьми з різними можливостями здоров'я. Однак на даному етапі в корекційно-розвиваючій логопедичній роботі недостатньо використовуються методики кінезотерапії.

Кінезотерапія – одна із форм лікувальної фізкультури (ЛФК), коли виконанням активних, пасивних рухів, певних вправ лікувальної гімнастики досягається конкретний терапевтичний результат. У корекційній роботі з дітьми можемо розглядати кінезотерапію, як комплекс методів, направлених на корекцію рухової сфери дітей з різними особливостями розвитку. Заняття направлені на розвиток глибокої тілесної чутливості, рухових навичок, побудови схеми тіла, покращення координації, загальної і дрібної моторики і як результат розвиток пізнавальної сфери. Дитина отримує під час виконання вправ відчуття свого тіла у оточуючому просторі. В онтогенезі формування кінестетичної чутливості та рухової активності передує формуванню пізнавальної в тому числі мовленнєвої сфери, а отже і в корекції останньої неможливо обійти розвиток рухової активності.

В даний час у сучасній кінезотерапії розроблено спеціальні комплекси вправ, метою яких є: розвиток міжпівкулевої спеціалізації; розвиток міжпівкулевої взаємодії; розвиток моторики; розвиток здібностей; розвиток пам'яті, уваги; розвиток мовлення; усунення дислексії; розвиток мислення.

При створенні цих комплексів об'єднано два навчальних принципи:

- вплив на збережені ланки регуляції психофізіологічних функцій;
- вплив на порушені ланки регуляції психофізіологічних функцій.

Всі рухи комплексів гімнастики мозку впливають на різні системи управління організмом. Усі їх можна розділити на три блоки.

1. Вправи, що збільшують тонус кори головного мозку (дихальні вправи, масаж біологічно-активних точок). Мета: підвищення енергетики кори головного мозку.

2. Вправи, що покращують можливості прийому і переробки інформації (рухи кінцівками перехресно-латерального характеру). Мета: відновлення порушених міжпівкулевих зв'язків та функціональної асиметрії мозку.

3. Вправи, які поліпшують контроль і регуляцію діяльності (рухи і пози перехресного характеру). Мета: відновлення зв'язку між лобним і потиличним відділами мозку, встановлення балансу між правим і лівим полем людини, зняття емоційного стресу.

Виконання вправ гімнастики мозку вимагає свідомості і високого рівня саморегуляції. Здійснення такого руху і доведення його до автоматизму можливо тільки за умови створення в корі головного мозку нових нейронних мереж, що в свою чергу розширює резервні можливості мозку.

Арсенал методів кінезотерапії постійно зростає, що дає змогу використовувати їх у корекційній роботі з дітьми дошкільного віку з

різними дисфункціями у розвитку. До них можемо віднести наступне: дихальні вправи; масаж (формування кінестетичних відчуттів, нормалізація тонусу м'язів, підвищення енергетики кори мозку); рухові вправи і пози перехресно - латерального характеру; артикуляційні вправи; вправи на розвиток дрібної моторики.

Таким чином, комплексне і систематичне проведення кінезіологічних вправ на підгрупових і індивідуальних заняттях з дітьми дошкільного віку дає позитивні результати у розвитку зорово-просторового гнозису, мовленнєвого розвитку, нормалізації м'язового тонусу (артикуляційних і мимічних м'язів), зменшення сінкінезій. Дана технологія є перспективною для розробки і реалізації її у системі режиму дня дитини з особливостями здоров'я.

Список використаних джерел

1. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии. – М.; Физкультура и спорт, 1991. – 288 с. **2. Билич Г. Л.** Анатомия человека/ Билич Г. Л., Крыжановский В. А. – М.: Эксмо, 2012. – 224 с. **3. Максимова Е. В.** Уровни общения. Причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н. А. Бернштейна. – М.: Издательство «Диалог-МИФИ», 2008. – 288 с. **4. Нарушения** восприятия себя, как основная причина формирования искаженного психического развития особых детей: Сборник статей / А. Б. Алексеевич, Е. В. Максимова, Н. Е. Семенова. – М.: Диалог - МИФИ, 2011. – 64 с. **5. Пахомова Н. Г.** Нейропсихолінгвістика: навч. посіб для студ. спец. 7.010110501, 8.010110501 – «Корекційна освіта»/ Пахомова Н.Г.; ПНПУ ім. Короленка. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2013.- 268с. **6. Семенович А.В.** Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. — М.: Генезис, 2005. — 319 с. **7. Семенович А.В.** Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза Учебное пособие. — М.: Генезис, 2007.- 474 с. **8. Цветкова Л.С.** Методика нейропсихологической диагностики детей. М., 2000. **9. Шанина Т.Е.** Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков: Учебное пособие. М., 1999. **10. Шашкина Г.Р.** Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: Учеб. Пособие для студ. высш. Пед. учеб. Заведений. – М.: Изд. центр. «Академия», 2005. – 192 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bernshtejn N.A. O lovкости i ee razvitii. – M.; Fizkul'tura i sport, 1991. – 288 s. **2. Bilich G. L.** Anatomija cheloveka/ Bilich G. L., Kryzhanovskij V. A. – M.: Jeksmo, 2012. – 224 s. **3. Maksimova E. V.** Urovni obshhenija. Prichiny vznikhovenija rannego detskogo autizma i ego korrekciya na osnove teorii N. A. Bernshtejna. – M.: Izdatel'stvo «Dialog-MIFI», 2008. – 288 s. **4. Narusheniya** vosprijatija sebja, kak osnovnaja prichina formirovanija iskazhennogo psihicheskogo razvitija osobyh detej:

Sbornik statej / A. B. Alekseevich, E. V. Maksimova, N. E. Semenova. – M.: Dialog - MIFI, 2011. – 64 s. **5. Pahomova N. G.** Nejropsiholingvistika: navch. posib dlja stud. spec. 7.010110501, 8.010110501 – «Korekcijsna osvita»/ Pahomova N.G.; PNPУ im. Korolenka. – Poltava: TOV «ASMI», 2013.- 268s. **6. Semenovich A.V.** Vvedenie v nejropsihologiju detskogo vozrasta: Uchebnoe posobie. — M.: Genezis, 2005. — 319 s. **7. Semenovich A.V.** Nejropsihologicheskaja korekcija v detskom vozraste. Metod zameshhajushhego ontogeneza Uchebnoe posobie. — M.: Genezis, 2007.- 474 s. **8. Cvetkova L.S.** Metodika nejropsihologicheskoi diagnostiki detej. M., 2000. **9. Shanina T.E.** Uprazhnenija special'nogo kineziologicheskogo kompleksa dlja vosstanovlenija mezhpolusharnogo vzaimodejstvija u detej i podrostkov: Uchebnoe posobie. M., 1999. **10. Shashkina G.R.** Logopedicheskaja ritmika dlja doskol'nikov s narushenijami rechi: Ucheb. Posobie dlja stud. vyssh. Ped. ucheb. Zavedenij. – M.: Izd. centr. «Akademija», 2005. – 192 s.

Pritikovskaya S. Using kinesitherapy in logopedic practice The article is dedicated to the successful formation of connections between the hemispheres in ontogeny - as the basis and prerequisite of normal development mental functions of the child.

According to statistics, observe a rapid increase in the number of children with complex disabilities. It requires substantial changes in the construction of correctional and developing system. "Treatment of movement" is translated from the Greek as kinesotherapy. Its use in correctional - educational work were studied G. Shashkina, G. Volkova, E. Anyschenkova, R. Babushkina, O. Kiselyova and others. Kinesitherapy refers to a group of non-specifically active therapeutic factors. Arsenal methods of increases, enabling their use with children with different abilities of health. Currently, however, underused technique of kinesitherapy in correctional and developing logopedic work.

Any mental function is realized thanks to maturity of brain structures, confirming the relationship of physiological and mental processes. Particular interest for the development of compensatory and corrective mechanisms statement represents that the complex forms of mental activity provide interfaces between different areas of the brain when forming a functional system. Correction of individual parts of the system positively affects the whole system.

Functional asymmetry - complicated property of brain, reflecting differences in the distribution of nerve - mental functions between the right and left hemispheres. History of anatomical, morphological, neurophysiological studies asymmetry of the big cerebral hemispheres proves the existence of a special bilateral construction principle and implementation of important brain functions like perception, attention, memory, thinking and speaking. All mental functions actualized through functional interaction between the right and left hemispheres of the brain in which each makes a

specific contribution in the course of any stage, level, form, semantic organization. Formation in ontogeny of human interaction between the balls involves a number of successive evolutionary stages of the formation of commissural structures at various levels, providing holistic psychic activity.

Integrated application of exercises from kinesitherapy effectively has influence to developing dynamic, kinesthetic and spatial organization of movements, of oral praxis (as a condition of successful sound reproduction), memory processes, concentration and build substantive case and prepositional constructions in speech.

Key words: kinesotherapy, connections between the hemispheres, language development, lateralization

Отримано 6.02.2015 р.

УДК 159.98:378.062 -107

О.А. Прокопенко
o_proki@mail.ru

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Prokopenko O.A. Features of psychological support families raising a child with hearing / O.A. Prokopenko // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 251–261

О.А. Прокопенко. Особливості психологічного супроводу сімей, що виховують дитину з порушеннями слуху. У статті окреслено змістові особливості психологічного супроводу сімей, що виховують дитину з порушеннями слуху як виду психологічної допомоги дітям, що мають порушення психофізичного розвитку. Охарактеризовано важливу роль батьків у навчально-виховному процесі дітей з порушеннями слуху, окреслено основні принципи педагогічної діяльності, орієнтованої на інтереси сім'ї. Автором також здійснено аналіз проблеми психологічного супроводу батьків, що виховують дітей з порушеннями функції слуху в наукових дослідженнях, розкрито

основні принципи, напрями та складові психологічної допомоги таким сім'ям, особливості її реалізації. Визначено організаційні, дидактико-методичні, корекційно-реабілітаційні особливості супроводу сімей, що виховують дитину з порушеннями слуху. На основі теоретичного аналізу та практичного доробку автором виокремлено основні компоненти психологічного супроводу таких сімей. У статті констатовано і доведено, що психологічний супровід сім'ї, що виховує дитину з порушеннями слуху є багатоаспектним поєднанням різних методів діагностичної, корекційної та терапевтичної роботи з дітьми та батьками чи іншими особами, що беруть участь у вихованні; що це є комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги дитині та сім'ї у вирішенні завдань особистісного розвитку, міжособистісної взаємодії, виховання, соціалізації.

Ключові слова: дитина з порушеннями слуху, психологічна допомога, психологічний супровід.

О.А. Прокопенко. Особенности психологического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с нарушением слуха. В статье обозначены содержательные особенности психологического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с нарушениями слуха как вида психологической помощи детям, имеющим нарушения психофизического развития. Охарактеризована важная роль родителей в учебно-воспитательном процессе детей с нарушениями слуха, очерчены основные принципы педагогической деятельности, ориентированной на интересы семей. Автором также осуществлен анализ проблемы психологического сопровождения родителей, воспитывающих детей с нарушениями функции слуха в научных исследованиях, раскрыты основные принципы, направления и составляющие психологической помощи таким семьям, особенности ее реализации. Определены организационные, дидактико-методические, коррекционно-реабилитационные особенности сопровождения семей, воспитывающих ребенка с нарушениями слуха. На основе теоретического анализа и практических разработок автором выделены основные компоненты психологического сопровождения таких семей. В статье констатируется и доказывается, что психологическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха является многоаспектным сочетанием различных методов диагностической, коррекционной и терапевтической работы с детьми и родителями или другими лицами, которые принимают участие в воспитании; что это является комплексной технологией, особой культурой поддержки и помощи ребенку и семье в решении задач личностного развития, межличностного взаимодействия, воспитания, социализации.

Ключевые слова: ребенок с нарушениями слуха, психологическая помощь, психологическое сопровождение.

Постановка проблеми. Сім'я – мікросоціум, в якому формуються моральні якості особистості, ставлення до оточуючих, уявлення про характер міжособистісних зв'язків тощо. У сучасних дослідженнях спеціальної педагогіки і психології велику увагу присвячено залежності впливу сімейного фактора на особливості розвитку дитини з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема і з порушеннями слуху. Констатовано, що високий рівень сімейного неблагополуччя, обумовлює яскраво виражені порушення особистісного розвитку такої дитини: тривожність, невпевненість в собі, неадекватність самооцінки, підвищена емотивність, амбівалентність емоційних проявів, патологічні прояви поведінки (суїцидальні нахили, депресивні стани), високий рівень конфліктності, як наслідок порушення міжособистісного спілкування і соціальної адаптації (С. Забрамная, І. Левченко, Е. Леонгард, Н. Мазурова, Г. Мішина, Е. Мастюкова, Л. Солнцева, В. Ткачова та ін).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання про роль сім'ї у формуванні особистості дитини було предметом вивчення багатьох учених: філософів, педагогів, психологів. В цьому контексті, перші згадки про сімейне виховання датовані періодом античності (Аристотель, Геракліт, Демокріт, Платон, Протагор, Сократ та ін.). Автори описували методи, зміст і засоби виховання дітей, визначали роль сім'ї у становленні особистості дитини. Про важливість сімейного виховання зазначали педагоги і просвітителі середньовіччя, ренесансу: Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, Д. Дьюї, М. Монтесорі, О. Декролі та ін. Вітчизняна педагогічна наука підтверджує положення про важливість і незамінність сімейного виховання і спілкування з дитиною з моменту її народження (Е. Мастюкова, Р. Овчарова, Г. Філіппова та ін.).

Доцільність та важливість організації психологічної допомоги сім'ям, які виховують дітей з порушеннями слуху обґрунтовується у дослідженнях вітчизняних і світових педагогів, психологів, зокрема про це йдеться в концепції відносин особистості В. Мясіщева, концепції теорії і практики допомагаючих відносин К. Роджерса, концепції системності виховання особистості Б. Ломова, К. Платонова, концепції активності суб'єкта О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та в основних принципах гуманізації освіти (І. Дубровіна, Н. Кузьміна, І. Котова, А. Маркова, Е. Шиянова та ін.). Теоретико-методологічні основи практичного аспекту організації психологічного супроводу сім'ям, що виховують дітей з особливими потребами містяться у роботах К. Альбуханової, Б. Ананьєва, П. Блонського, Л. Виготського, В. Мясіщева, А. Петровського, С. Рубінштейна та ін. Проблему супроводу як складової виховного процесу особистості з порушеннями

психофізичного розвитку досліджувалась також в роботах Г. Бардієра, М. Бітянової, А. Деркача, І. Ромазана, Т. Чередникової та ін.

Варто зауважити, що нині один з напрямів модернізації освіти – орієнтація педагогів на надання допомоги сім'ї, широке залучення батьків до роботи з дітьми та підвищення відповідальності батьків за виховання та навчання своїх дітей. У контексті освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку зазначені освітні пріоритети – особливо виправдані, набувають ще більшої значущості. У зв'язку з цим особливого значення набуває психологічний, педагогічний та соціальний супровід батьків, що виховують дитину з особливими потребами. Від так **мета статті** полягає у розкритті основних принципів, напрямів та складових психологічної допомоги таким сім'ям, особливості її реалізації в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі підвищення уваги до проблеми залучення батьків дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема і з порушенням слуху, до співпраці детерміновано наступним:

батьки є основними замовниками освітніх послуг; батькам надано право вибору навчального закладу (що представляє певну освітню модель) для своєї дитини, на противагу існуючій практиці, коли відповідні державні служби визначали, де буде навчатися дитини з порушеннями психофізичного розвитку. У такий ситуації батьки мають бути готові зробити правильний вибір та усвідомлювати свою роль у процесі здобуття освіти дитиною;

запровадження інклюзивного навчання, як паритетного напрямку освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, передбачає максимальне залучення батьків до навчально-виховного процесу, на відміну від інтернатних закладів, де участь батьків – недостатня, що негативно позначається на розвитку та соціальній інтеграції дитини.

Важлива роль батьків у навчально-виховному процесі визначена у національному правовому полі. Зокрема, Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» засвідчують, що «батьки є учасниками навчально-виховного процесу» і мають право:

вибирати навчальний заклад для неповнолітніх дітей;

обирати і бути обраним до органів громадського самоврядування навчальних закладів;

звертатися до державних органів управління освітою з питань навчання, виховання дітей;

захищати у відповідних державних органах і суді законні інтереси своїх дітей.

Сучасна освітня філософія, зорієнтована на особистість дитини, ґрунтується на положенні, що батьки – її перші й головні вчителі. Дедалі більше педагогів з повагою ставляться до навчального процесу, який відбувається вдома, і будують свою роботу, враховуючи інтереси дітей та їхніх родин. У процесі навчання та виховання дітей з порушеннями

психофізичного розвитку дуже важливо враховувати інтереси, пріоритети й турботи родин.

Принципи педагогічної діяльності, орієнтованої на інтереси сім'ї: визнання того, що сім'я є елементом стабільності у житті дитини, в той час як педагоги можуть змінюватися;

регулярний обмін з батьками повною та неупередженою інформацією стосовно їхніх дітей;

запровадження в навчальному закладі політики та системи послуг, які забезпечують сім'ям необхідну підтримку;

розуміння й урахування потреб дітей, думки батьків під час розробки індивідуальних програм розвитку (реабілітації, навчання тощо);

ефективне співробітництво педагогів з батьками та іншими фахівцями;

заохочення і створення умов для взаємної підтримки батьків;

розуміння унікальності кожної сім'ї, повага до різних методів навчання та виховання дітей, що застосовуються батьками;

турбота про те, щоб послуги, які надаються родинам, були комплексними, скоординованими, гнучкими, доступними й відповідали потребам кожної родини.

За результатами теоретичного аналізу наукових досліджень ролі сім'ї у вихованні дитини, важливості впливу батьків на особистість дитини з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема і порушеннями слуху, встановлено, що сім'я часто розглядається як реабілітаційна структура, яка володіє потенційними можливостями для створення максимально сприятливих умов для розвитку та виховання дитини [4, с. 56]. Сім'я досліджується вченими як «системоутворююча детермінанта в соціально-культурному статусі дитини, яка визначає її подальший психофізичний і соціальний розвиток» [6, с. 112], а відтак потребує спеціального психологічного супроводу та додаткової психологічної допомоги батькам щодо підвищення їх компетентності у вихованні такої дитини. Робота з сім'єю стає, таким чином, одним з найважливіших напрямів в системі психологічного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема і з порушеннями слуху.

У сім'ях, які виховують дітей з порушеннями слуху виділяють дві категорії батьків: з нормальним слухом і тих, що мають порушення слухової функції. Друга група батьків, як зазначає дослідник Н. Мазурова, не відчуває особливих емоційних переживань, ідентифікуючи порушення слуху дитини з власними [3, с. 22-23]. Батьки першої групи схильні розглядати порушення слуху дитини як фруструючу перешкоду до встановлення природного соціального контакту і міжособистісних зв'язків. Як наслідок, в сім'ї деформуються внутрішньосімейні і батьківські відносини, батьківські позиції, що може провокувати негативне ставлення у дітей з порушеннями слуху до

близьких, здійснювати негативний вплив на всебічний розвиток особистості такої дитини.

Від так, батьки потребують спеціально організованої допомоги, щодо підвищення їх компетентності у вихованні дитини з порушенням слуху, що включатиме, просвітницьку, педагогічну, психологічну та соціальну складові. Одним із різновидів такої допомоги сім'ям є психологічний супровід. Проблема супроводу у сучасній педагогіці та психології розглядається досить широко. Проте на сьогодні в спеціальній науковій літературі немає однозначного підходу до визначення поняття «психологічного супроводу» сім'ї, що виховує дитину з порушеннями слуху та його змісту. Так, Ю. Слюсарев розглядає психологічний супровід сім'ї такої дитини як комплексну психологічну допомогу батькам, основною задачею яких є всебічний розвиток особистості дитини [2, с. 6]. З точки зору Е. Зеєра, психологічний супровід сім'ї – це всебічна допомога батькам з метою подолання труднощів у вихованні дитини з особливими потребами, корекції деструктивних тенденцій у внутрішньо сімейних взаєминах [4, с. 55]. В свою чергу, Л. Виготський зазначав, що психічний розвиток дитини відбувається в процесі її соціалізації. Одним із її провідних інститутів у дітей з порушеннями психофізичного розвитку, вчений вважав сім'ю, в якій соціалізація виступає, по-перше, результатом цілеспрямованого виховання, по-друге, є механізмом соціального навчання [1, с. 49].

Організація психологічного супроводу в освітньому процесі розглядалась в дослідженнях М. Бітянової як система професійної діяльності психолога і педагога, яка спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішної адаптації особистості в конкретному освітньому середовищі. Як зазначає автор, «... психолог і педагог у процесі становлення особистості з особливими потребами не просто спостерігач, який перебуває поруч, вони створюють оптимальні соціально-психологічні умови для розвитку особистості» [7, с. 43, 68]. До поняття супроводу звертаються й інші дослідники. Так, В. Казанська зазначає, що психологічний супровід сім'ї, що виховує дитину з порушеннями слухової функції – це плінний у часі процес створення медико-соціально-психологічних умов зміни та розвитку особистості [5, с. 13].

Психологічний супровід сім'ї, що виховує дитину з порушеннями слуху розглядатиметься нами як метод активного, системного, динамічного впливу на розвиток суб'єктів з метою раннього виявлення поведінкових та особистісних порушень дитини та надання кваліфікованої комплексної допомоги дитині і її родині. Відповідно до цього психологічний супровід сім'ї, що виховує таку дитину передбачає надання комплексної допомоги: по-перше, психологічної діагностики дітей (первинне діагностування з метою вивчення сильних і слабких сторін розвитку особистості, виявлення і вирішення проблем, що виникають у процесі соціалізації та інтеграції, проведення

діагностичних мінімумів з метою вивчення динаміки її розвитку та подолання можливих труднощів); по-друге, надання членам сім'ї інформації щодо особливостей дитини, що має порушення слуху та їх впливу на психофізичний розвиток; по-третє, психологічної підтримки членам сім'ї та психкорекцію сімейних дисфункцій сімейної системи на трьох рівнях: шлюбному, батьківському, сиблінговому.

Завдання психологічного супроводу сім'ям, які мають дітей з порушеннями слуху передбачають реалізацію таких аспектів: дослідження проблем особистісного розвитку і виховання дитини; виявлення порушень емоційно-вольової сфери в залежності від стосунків із членами сім'ї та взаємодії сім'ї єдиної як системи; допомога (сприяння) дитині та членам сім'ї у вирішенні актуальних завдань виховання і соціалізації: розвиток психологічної компетентності (культури) батьків та інших членів сім'ї; покращення системи сімейного функціонування.

Процесуальне здійснення психологічного супроводу передбачає наявність та реалізацію трьох компонент: психологічну діагностику, психологічну корекцію та психологічну терапію дитини та осіб, що її виховують.

Ефективний психологічний супровід та результативна психологічна допомога сім'ям дітей з порушеннями слуху забезпечуються дотриманням у ході практичної реалізації наступних умов:

системності та цілеспрямованості психологічної підтримки;
полісуб'єктності та особистісного орієнтування у ситуації розвитку дитини з порушеннями слуху;

органічної єдності психологічного супроводу психічного розвитку дитини з психічним станом батьків або тих осіб, що виховують дитину;

практична спрямованість корекційного процесу (при цьому особлива увага надається стану сформованості функціональних навичок: навчання, адаптації, самообслуговування, комунікації);

єдиність, довготривалість та послідовність корекційної роботи: на усіх вікових етапах;

спеціалізованість супроводу (фахівці, які працюють з дітьми та їх сім'ями, повинні мати спеціальну підготовку, працювати та бути обізнаними з особливостями становлення особистості з психофізичними порушеннями);

комплексність супроводу: єдність медичної, педагогічної, психологічної допомоги (реалізується через забезпечення взаємозв'язків зі спеціалістами, допомоги яких потребують суб'єкти супроводу в тій чи іншій сфері з метою вирішення нагальних та актуальних проблем розвитку особистості дитини з порушеннями слуху);

диференційованість супроводу: система допомоги дітям від народження до дорослого віку та їхнім родинам має задовольняти потреби великої кількості суб'єктів, які отримують послуги, незалежно від віку, рівня інтелектуального та загального розвитку, матеріальних

можливостей та місця проживання (єдине, що поєднує всіх одержувачів послуг – це наявність в них певних особливостей психофізичного розвитку). Система супроводу має враховувати індивідуальні особливості кожної дитини та стану сім'ї, що її виховує, сприяти розвитку особистості дитини, максимально зменшуючи рівень стигматизації;

консолідація супроводу та сімейного виховання;

інтегративна спрямованість психокорекційного процесу у поєднанні зі спеціалізованим характером допомоги, що надається;

визначальна роль індивідуальних особливостей дитини, специфіки сімейного функціонування та етапу психокорекційної роботи при виборі методик (особистісно орієнтований підхід у наданні допомоги) [2], [5], [7].

Від так, аналізуючи умови надання та організації ефективної психологічної допомоги сім'ї, що виховує дитину з порушеннями слуху, можна виокремити основні складові психологічного супроводу: вчасна психологічна діагностика; мультимодальний підхід до надання супроводу (залучення та співпраця з фахівцями інших галузей, допомога яких необхідна для обстежуваної дитини чи сім'ї); консультування членів сім'ї на етапі прийняття рішення та складання плану подолання проблем (складання корекційної програми); активне залучення в систему корекційної роботи батьків або осіб, що їх замінюють та інших значущих членів сім'ї; незалежність та автономність спеціаліста щодо додержання принципів послідовності та наступності в роботі з дитиною та родиною.

Сама ідея супроводу, як втілення гуманістичного, особистісно зорієнтованого підходу, тісно пов'язана з реалізацією права дитини на повноцінний розвиток і, як наслідок, з якісною модернізацією системи стосунків з найближчим оточенням. Психологічний супровід особистісного розвитку і виховання дитини має розглядатись як супровід міжособистісних взаємин в сім'ї (їх розвиток, корекція, взаємовплив).

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи зазначимо, що психологічний супровід сім'ї, що виховує дитину з порушеннями слуху є багатоаспектним поєднанням різних методів діагностичної, корекційної та терапевтичної роботи з дітьми, батьками чи іншими особами, що беруть участь у вихованні; комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги дитині та сім'ї у вирішенні завдань особистісного розвитку, міжособистісної взаємодії, виховання, соціалізації. Безперечно, за умов адекватного функціонування сімейного соціуму кожна дитина, що має порушення слуху, в міру своїх можливостей, може самостійно вирішувати поточні проблеми або за допомогою батьків. Однак, в ситуаціях дисфункції сім'ї для вирішення зазначених завдань стає для дитини певною перешкодою. За таких умов дитина потребує спеціальної допомоги, що надається через психологічний супровід, який призначений аналізувати найближче

оточення дитини, діагностувати рівні її особистісного розвитку і виховання, використовувати групові методи, індивідуальну роботу як з дітьми так і з її батьками. Вищезазначені аспекти організації психологічного супроводу є основою та методичним підґрунтям для побудови системи надання психологічної допомоги сім'ям, що виховують дітей з порушеннями слуху. Тому, психологічний супровід визначався нами як система професійної діяльності, що спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і розвитку кожної дитини незалежно від рівня її здібностей і життєвого досвіду. Інтеграцію дітей, що мають порушення функції слуху у соціум потрібно починати із соціально-психологічної адаптації та реалізації у батьківській сім'ї. Ефективність інтеграції залежить від можливостей дитини, бажання і допомоги батьків або осіб, що її виховують, а також наявності на всіх етапах розвитку кваліфікованої психолого-медико-педагогічної допомоги. Зважаючи на вищезазначене, доцільним буде продовження наукового пошуку проблеми психологічного супроводу сім'ї, що виховує дитину з порушеннями слуху. Перспективою подальших досліджень має стати дослідження стану дитино-батьківських відносин, емоційного стану батьків, що виховують дитину з порушенням функції слуху, потреб такої сім'ї та, власне психологічних особливостей розвитку та становлення дитини з порушеннями слуху. Використання результатів наукових досліджень з означених проблем стане підґрунтям для розробки стандартів та критеріїв надання психологічного супроводу сім'ям таких дітей, зокрема психологічної підтримки батькам (групи взаємодопомоги, тренінги та ін.); інформаційно-методичної підтримки родинам (лекції, конференції з проблем навчання, виховання, взаємодії та соціалізації дітей з порушеннями слуху). Актуалізація на дитино-батьківському рівні і в новому розумінні проблеми психологічного супроводу сприятиме пошуку нових форм і методів роботи з дітьми, що мають порушення функції слуху та їх сім'ями.

Список використаних джерел

1.Дорошенко З. Психолого-педагогічний супровід дітей раннього віку: стратегічна необхідність / З. Дорошенко // Дошкільна освіта. – № 3 – 2006. – С. 47-54 ; **2.Казакова Е.** Система комплексного супроводження ребенка: от концепции к практике / Е. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб. : НОН РУ, 1998. – С. 4-11.; **3.Качева В. О** некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В. Качева // Дефектология. – 2005. – №1. – С. 21-27; **4.Любезнова Е.** Семья как развивающая среда для ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е. Любезнова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – Саратов – 2006. – № 1. – С.55-61.; **5.Мазур И.** Сопровождение развития — новая образовательная технология / И. Мазур // Основі психологи. – М., 2001. – Ч. I. – С. 9-16. ;

6. **Мастюкова Е.** Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособ. для вузов / Е. Мастюкова, А. Московкина // – М. : Владос, 2004. – 407 с.; 7. **Шипшина Л.** Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста с нарушениями психофизического развития / Л. Шипшина // - М. : ГИД, 2003. – 240 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. **Doroshenko Z.** Psihologo-pedagogichniy suprovid ditey rannogo viku: strategichna neobhidnist / Z. Doroshenko // Doshkilna osvita. – № 3 – 2006. – S. 47-54; 2. **Kazakova E.** Sistema kompleksnogo soprovozhdeniya rebenka: ot kontseptsii k praktike / E. Kazakova // Psihologo-pedagogicheskoe mediko-sotsialnoe soprovozhdenie razvitiya rebenka. – SPb. : NON RU, 1998. – S. 4-11.; 3. **Kacheva V.** O nekotoryih problemah semey, vospityivayuschih detey s otkloneniyami v razvitii / V. Kacheva // Defektologiya. – 2005. – № 1. – S. 21-27; 4. **Lyubeznova E.** Semya kak razvivayuschaya sreda dlya rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya / E. Lyubeznova // Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya. – Saratov – 2006. – № 1. – S. 55-61.; 5. **Mazur I.** Soprovozhdenie razvitiya — novaya obrazovatel'naya tehnologiya / I. Mazur // Osnovi psihologii. – M., 2001. – Ch. I. – S. 9-16.; 6. **Mastyukova E.** Semeynoe vospitanie detey s otkloneniyami v razvitii: ucheb. пособ. dlya vuzov / E. Mastyukova, A. Moskovkina // – М. : Vlados, 2004. – 407 с.; 7. **Shipshina L.** Kompleksnoe soprovozhdenie detey doshkol'nogo vozrasta s narusheniyami psihofizicheskogo razvitiya / L. Shipshina // – М. :GID, 2003. – 240 с.

O.A. Prokopenko. Features of psychological support families raising a child with hearing. The article outlines the substantive features of psychological support for families raising a child with a hearing impairment as a form of psychological assistance to children with impaired mental and physical development. Characterized by the important role of parents in the educational process of children with hearing impairments, outlined the basic principles of pedagogical activity, focused on the interests of seven is th. The author also carried out an analysis of the problem of psychological support parents raising children with impaired function of hearing in scientific research, basic principles, directions and components of psychological assistance to such families, particularly its implementation. Defined organizational, didactic methodical, correction and rehabilitation features support for families raising a child with hearing impairments. On the basis of theoretical analysis and practical hurt the author identifies the main components of psychological support such families. The article stated and proven that psychological support for families raising a child with a hearing impairment is a multidimensional combination of different methods of diagnostic, remedial and therapeutic work with children and parents or other persons who participate in education; it is a complex technology, special culture of support and assistance to the child and the family in solving

problems of personal development, interpersonal relations, education, socialization.

Keywords: child with hearing impairment, psychiatric care, psychological support.

Отримано 16.02.2015 р.

УДК 372.36 – 056.24

Т.Г. Роменська
rav117@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Romenska T.G. Problem of formation of social and living skills by preschool children with infantile cerebral paralysis: theoretical aspect / T.G. Romenska. // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 261–273

Роменська Т.Г. Проблема формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем: теоретичний аспект. Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню проблеми формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку із ДЦП. Автором окреслено низку послідовних змістовних технологічних складових процесу соціально-побутової реабілітації (соціально-побутове орієнтування, навчання дитини прийомам соціально-побутових навичок, соціально-побутова адаптація, соціально-побутове облаштування). Розкрито різнобічне потрактування дослідниками таких складових процесу соціально-побутової реабілітації, як соціально-побутове орієнтування та соціально-побутові навички. Проаналізовано різні підходи до змісту сформованих соціально-побутових навичок. Вказано на відсутність чіткої терміносистеми категорії «соціально-побутові навички». Визначено підхід, який є основоположним для дослідження проблеми формування соціально-побутових навичок у дітей із ДЦП, при цьому окреслено труднощі при оволодінні соціально-побутовими навичками в зазначеній категорії

дітей. Визначено зміст понять: соціально-побутова реабілітація, соціально-побутове орієнтування, соціально-побутова адаптація, соціальна компетенція, побутова навичка. Автором розкрито та уточнено терміносистему поняття «соціально-побутові навички» в контексті особистісно-орієнтованої та компетентної парадигми освіти. Наголошено на теоретичних засадах реалізації завдань формування соціально-побутових навичок, керуючись змістом Базового компонента дошкільної освіти (завдань освітньої лінії «Дитина в соціумі» та «Дитина у світі культури»). Визначено складові соціальної компетентності дитини, вказано на взаємодію з іншими людьми, що є своєрідним видом входження дитини в соціум. Наголошено на важливості освоєння дитиною трьох видів культур у процесі формування соціально-побутових навичок. Окреслено стан розробленості проблеми формування соціально-побутових навичок у загальній і спеціальній психолого-педагогічній літературі. Зокрема, з'ясовано своєчасність їх розвитку в дітей дошкільного віку з ДЦП та в різних категорій дітей з особливими потребами. Вказано на теоретичні та прикладні розробки, які є актуальними для вирішення проблеми формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, дошкільники, соціально-побутова реабілітація, соціально-побутове орієнтування, соціально-побутова адаптація, соціально-побутові навички, соціальна компетенція, побутова навичка.

Роменская Т.Г. Проблема формирования социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом: теоретический аспект. Стаття посвящена теоретическому обоснованию проблемы формирования социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с ДЦП. Автором обозначен ряд последовательных технологических составляющих процесса социально-бытовой реабилитации (социально-бытовое ориентирование, обучение ребенка приемам социально-бытовых навыков, социально-бытовая адаптация, социально-бытовое обустройство). Раскрыта разносторонняя трактовка исследователей таких составляющих процесса социально-бытовой реабилитации как социально-бытовое ориентирование и социально-бытовые навыки. Проанализированы различные подходы к содержанию сформированных социально-бытовых навыков. Указано на отсутствие четкой терминсистемы категории «социально-бытовые навыки». Обозначен подход, который является основополагающим для исследования проблемы формирования социально-бытовых навыков у детей с ДЦП, при этом обозначены трудности при овладении социально-бытовыми навыками указанной категорией детей. Определено

содержание понятий: социально-бытовая реабилитация, социально-бытовое ориентирование, социально-бытовая адаптация, социальная компетенция, бытовые навыки. Автором раскрыто и уточнено терминосистему понятия «социально-бытовые навыки» в контексте личностно-ориентированной и компетентностной парадигм образования. Руководствуясь содержанием Базового компонента дошкольного образования (задач образовательной линии «Ребенок в социуме» и «Ребенок в мире культуры»), отмечены теоретические основы реализации задач формирования социально-бытовых навыков, определены составляющие социальной компетентности ребенка, указано на взаимодействие с другими людьми, что является своеобразным видом вхождения ребенка в социум. Подчеркнута важность освоения ребенком трех видов культуры в процессе формирования социально-бытовых навыков. Определено состояние разработанности проблемы формирования социально-бытовых навыков в общей и специальной психолого-педагогической литературе. В частности, установлена своевременность их развития у детей дошкольного возраста с ДЦП и в других категорий детей с особыми потребностями. Указано на теоретические и прикладные разработки, которые являются актуальными для решения проблемы формирования социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, дошкольники, социально-бытовая реабилитация, социально-бытовое ориентирование, социально-бытовая адаптация, социально-бытовые навыки, социальная компетенция, бытовые навыки.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Впровадження в Україні особистісно-орієнтованої моделі дошкільної освіти та технологій комплексної реабілітації в практику роботи реабілітаційних центрів, які відвідують діти з дитячим церебральним паралічем (далі ДЦП), актуалізує нове бачення шляхів їх соціалізації та інтеграції в соціум. У цьому контексті особливого значення набуває відповідне наукове обґрунтування та розроблення методик максимально спрямованих на своєчасний, поступальний, корекційно-спрямований педагогічний вплив із формування соціально-побутових навичок у комплексі з розвитком локомоторних функцій у дошкільників із ДЦП, що стане в майбутньому запорукою їхньої особистісної автономії. Саме в дошкільному віці закладаються основи для набуття особистісної автономності, яка, перш за все, формується через оволодіння соціально-побутовими навичками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз та узагальнення наукових досліджень із проблеми вивчення дітей із ДЦП

свідчить про їх спрямованість на формування повносправної особистості дитини з ДЦП, яка здатна до саморуху й саморозвитку (Ю. Белякова, В. Васильєва, Е. Данілавічюте, А. Заплатинська, Н. Климон, Л. Коваль, Н. Кукса, М. Мога, Л. Мороз, О. Наумов, І. Омельченко, О. Романенко, Т. Скрипник, О. Тітова, О. Чеботарьова, Л. Ханзерук, С. Холодов, А.Г. Шевцов та ін.). Високу ефективність ранньої соціальної реабілітації дітей із ДЦП доводять вітчизняні та зарубіжні дослідники (О. Азарська, І. Азарський, С. Аттермієр, Н. Джонсон-Мартін, В. Козьявкін, В. Мартинюк та ін.); питання раннього виявлення порушень і корекції розвитку в зазначеній категорії дітей окреслені в роботах О. Кожевнікової, В. Лебединського, Н. Лемке, М. Малофєєва, І. Мамайчук, Г. Мішиної, Ю. Розенкової, О. Стребелевої, Н. Шматко, Л. Фільчикової та ін.

Формулювання мети статті. Відтак, метою нашої статті є теоретичне обґрунтування проблеми формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП. Відповідно, мета нашої статті буде реалізована в процесі вирішення наступних завдань: по-перше, розкрити та уточнити терміносистему поняття «соціально-побутові навички» в контексті особистісно-орієнтованої та компетентнісної парадигм освіти; по-друге, окреслити стан розробленості проблеми формування соціально-побутових навичок у загальній і спеціальній психолого-педагогічній літературі, зокрема своєчасність їх розвитку в дітей дошкільного віку з ДЦП.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем наразі залишається однією із складних і майже неопрацьованих у теорії і практиці спеціальної освіти.

Соціально-побутова реабілітація (соціально-побутова адаптація, соціально-середовищна орієнтація) є комплексною і багатовекторною корекційно-розвитковою технологією, що покликана сприяти компенсації порушених або втрачених функцій для забезпечення незалежного існування, практичної підготовки дітей до самостійного життя і господарсько-побутової праці, формування у них знань, умінь і навичок, які сприятимуть їх успішній соціально-середовищній адаптації та інтеграції в суспільство [3, с. 135].

Процес соціально-побутової реабілітації передбачає низку послідовних змістовних технологічних складових. Зокрема, процес здійснення соціально-побутової реабілітації розпочинається із соціально-побутового орієнтування.

Дослідники різнобічно потрактовують зазначену складову соціально-побутової реабілітації. По-перше, Л. Шипіцина передбачає розвиток цих навичок на рівні дієздатної людини (при цьому враховуються можливості інтелектуального розвитку). Зазначений автор до навичок соціально-побутового орієнтування включає наступні

здатності (визначення частин тіла людини; власної адреси і членів своєї сім'ї; орієнтування в частинах приміщення; обізнаність у побуті та вміння в ньому орієнтуватись; орієнтування на вулиці; поінформованість про флору й фауну; орієнтування в часі; засвоєння соціальних норм і правил поведінки) [9, с. 365].

По-друге, науковець Н. Рябова підходить до визначення соціально-побутового орієнтування як цілісної ієрархічної системи соціально-побутових потреб і мотивів, які задають структуру цінностей і суб'єктивних смислів, специфіку відносин зі світом і ставлення суб'єкта до світу, його основну лінію поведінки [6, с. 105].

По-третє, окремі дослідники (Н. Груніна, О. Леус, Н. Чаплигіна, Є. Чуніхіна,) виділяють три групи показників корекційно-виховної роботи, спрямованої на формування соціально-побутового орієнтування: соціально-побутові навички в умовах дому; соціально-побутові навички поза домом; розвиток навчальних навичок і навичок трудової діяльності [8, с. 21-22].

Причому окреслений вище перелік варіюється різними підходами до змісту сформованих соціально-побутових навичок. Так, зокрема В. Денискіна визначає соціально-побутове орієнтування як комплекс умінь і знань, безпосередньо пов'язаних з організацією власної поведінки і спілкування з оточуючими людьми в різних соціально-побутових ситуаціях. Дослідники Н. Дементьева та О. Холостова, зважаючи на порушення опорно-рухового апарату в дітей, визначають соціально-побутове орієнтування як таке, що: дає орієнтир у можливостях до проживання в конкретних умовах; розкриває перспективу здатностей до здійснення життєдіяльності; показує необхідність докладання відповідних зусиль [7, с. 219-220].

Таким чином, для дослідження проблеми формування соціально-побутових навичок у дітей із ДЦП цей підхід є основоположним. Адже зазначена категорія дітей відчуває особливі труднощі при оволодінні соціально-побутовими навичками. Порушення рухового і психічного розвитку при ДЦП, ускладнення, яких зазнають діти в повсякденному практичному житті, гіперопіка з боку батьків – все це знижує їх мотивацію до оволодіння соціально-побутовими навичками. Несформованість мотивації до соціально-побутових навичок може стати в майбутньому передумовою розвитку бездіяльного способу життя, який гальмуватиме подальше оволодіння трудовими і професійними навичками.

Зупинимось на інших послідовних змістовних технологічних складових соціально-побутової реабілітації. Здійснення соціально-побутової реабілітації передбачає навчання дитини прийомам соціально-побутових навичок.

За визначенням І. Левченко, О. Приходько, соціально-побутові навички – це такі навички, які відпрацьовуються в пасивно-активній

формі (з допомогою педагога та батьків) при поступовому зменшенні ролі дорослого, які передбачають оволодіння самостійним виконанням різних дій. Оволодіння соціально-побутовими навичками робить дитину більш незалежною в домашньому, шкільному і суспільному середовищі, знижує ступінь її інвалідності, що дуже важливо для соціальної адаптації дитини. Вчені розкривають, як розвивати необхідні передумови формування соціально-побутових навичок у дітей із порушеннями опорно-рухового апарату; яким чином використовувати пристосування для фіксації тіла, стоп як тимчасових засобів на початку навчання; як індивідуалізувати предметно-розвиткове середовище [4, с. 96-97].

За визначенням американських дослідників (Б. Бейкер, Я. Блейчер, А. Брайтман, М. Мерфі, Л. Хейфецу, С. Хіншоу) освоїти соціально-побутові навички – це значить відпрацювати їх. Соціально-побутові навички – це навички відпрацьовані до такого ступеня, щоб дитина зуміла застосовувати їх на практиці без нагадувань, порад і вказівок. Сформовані соціально-побутові навички – це не тільки вміння виконувати дії, з яких вони складаються, а і вміння приймати рішення відносно вже засвоєних навичок, здатність визначити, коли застосовувати ту чи іншу навичку, що для цього знадобиться і коли відповідне завдання можна вважати виконаним. Важливим, за визначенням авторів, є застосування на практиці двох або декількох навичок у належному порядку і без будь-яких нагадувань із боку дорослих. Соціально-побутова навичка вважається сформованою, коли дитина навчиться правильно задавати запитання і приймати рішення відносно застосування декількох навичок та об'єднувати дії в єдиний ланцюжок. Дитину навчають виконувати весь ланцюжок дій, а кожен новий крок стає сигналом до виконання наступного [2, с. 85; 96].

Поняття «соціально-побутові навички» є інтегрованим, воно складається як з побутових навичок, так і соціальних. Побутова навичка – автоматизований компонент свідомої діяльності, який набувається суб'єктом у результаті систематичних і послідовних вправ. Завдання полягає в тому, щоб поступово навчити дитину з ДЦП виконувати посильну роботу самостійно. Поступово з допомогою дорослого дитина з ДЦП послідовно оволодіває технічною стороною процесу, набуває практичних побутових компетенцій. З одного боку, діти мають набути практичних побутових компетенцій з метою соціальної адаптації, а з іншого – мають опанувати соціальною компетенцією. Однією із ключових соціальних компетенцій у сучасному інформаційному суспільстві є навичка соціальної взаємодії. Вона включає в себе уміння співпрацювати; готовність спілкуватись з однолітками та іншими дітьми, дорослими; уміння адаптуватися в новій групі, колективі, в незнайомих умовах. Педагоги і психологи розглядають соціальні

навички як необхідну умову для досягнення емоційного комфорту особистістю.

Відтак, соціальні навички в поєднанні з побутовими дадуть можливість учителю-реабілітологу об'єднати їх у спільний ланцюжок у належному порядку з метою вирішення проблеми формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку із ДЦП.

Австралійські вчені Е. Брар, С. Кернс, М. Пітерсі, Р. Трелоар, Д. Утер побутові та соціальні навички розглядають у взаємодії. За їх визначенням, побутові навички дозволяють нам самотійно справлятися із завданнями повсякденного життя, а соціальні навички забезпечують нам контакт із людьми. До категорії «соціальні навички» вчені також відносять ігрову компетенцію, оскільки гра є ключовим компонентом розвитку соціальної поведінки дитини-дошкільника [5, с. 5].

Дати орієнтир у реалізації завдань формування соціально-побутових навичок у дошкільників покликаний Базовий компонент дошкільної освіти (далі БКДО), який орієнтує вихователя й вчителя-реабілітолога в підготовці дитини із ДЦП до життя в суспільстві. БКДО розроблений у руслі сучасних освітніх тенденцій (особистісно-орієнтованої та компетентнісної парадигм освіти) і покликаний сприяти повноцінній реалізації особистості дитини-дошкільника. Завдання з формування соціально-побутових навичок у змісті БКДО представлені в межах двох освітніх ліній: «Дитина в соціумі», що репрезентована соціально-комунікативною компетенцією, і освітньої лінії «Дитина у світі культури», що висвітлюється через набуття дитиною предметно-практичної компетенції. Освітня лінія БКДО «Дитина у світі культури» націлює на досягнення дитиною предметно-практичної компетенції як результату освітньої роботи. Вона передбачає сформованість у дошкільника елементарної обізнаності з працею дорослих, інтересу та поваги до професій, ціннісного ставлення до результатів людської праці, бажання долучитися до потужної предметно-практичної діяльності й творчого ставлення до неї, базових умінь та навичок у різних видах праці тощо. Концептуально вагомою є позиція БКДО щодо реалізації завдань освітньої лінії «Дитина в соціумі», а саме, положення про те, що взаємодія дитини із соціальною дійсністю (у нашому випадку – дійсністю, пов'язаною з побутом) задовольняє дві важливі потреби її саморозвитку: по-перше, потребу в самореалізації – вираженні та ствердженні себе серед інших людей; по-друге, потребу «вписатися» в соціальну дійсність, знайти своє місце [1, с. 13-15; 18-21]. Дитина є соціальною істотою, для якої характерна гостра специфічна потреба в іншому (Л. Виготський). Тому будь-яке, навіть найпростіше ставлення дитини до навколишнього завжди переломлюється через ставлення до іншої людини. Надзвичайно важливо формувати в дітей відкритість до світу людей як потребу особистості; навички соціальної поведінки; усвідомлене ставлення до себе як до вільної самотійної особистості; до

своїх обов'язків, що визначаються зв'язками з іншими людьми; готовність сприймати соціальну інформацію; здатність співчувати, співпереживати; бажання пізнавати людей, робити добрі вчинки.

Ставлення до іншої людини, до людей складає основну частину людського життя, є центром становлення діяльності і свідомості особистості. Із самого народження людина живе серед людей, і досвід її відносин з ними багато в чому визначає особливості самосвідомості, поведінки і самопочуття. В. М'ясищев уважав, що існуючі види відносин – потреби, інтереси, оцінки, переконання – перш за все, результат того, як людині вдається взаємодіяти з конкретним для неї навколишнім середовищем і наскільки це середовище дає простір для вияву та розвитку її індивідуальності. Вибудовуючи в реабілітаційній практиці взаємовідносини дітей, педагог повинен, перш за все, організувати їх взаємодію, дати збутись досвіду спільної кооперації, показати культурний зразок поведінки. У процесі спільної кооперації з'являється емоційний відгук і формується образ іншого в свідомості дитини. Підкреслимо, особистий досвід пізнання і ставлення до іншого з'являється в результаті взаємодії. Активна участь самого дошкільника із ДЦП у спілкуванні, його суб'єктивна і діяльнісна позиція вимагають усвідомлення своєї приналежності до соціальної групи, іноді наперекір своєму фізичному стану. Досвід спілкування дошкільника з ДЦП, у тому числі в процесі побутової діяльності, – соціальна потреба. Відсутність соціального досвіду і почуття самотності дитини з ДЦП детермінуються не тільки її фізичними особливостями, але перш за все культурною ізоляцією.

Беззаперечним є той факт, що під час формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку із ДЦП центр соціальної реабілітації виконує функцію культурного посередника. У процесі свого розвитку дитина засвоює не тільки зміст культурного досвіду, але й прийоми та форми культурної поведінки, культурні способи мислення.

Професор Стокгольмського університету У. Йонсон (U. Janson, 1997) вважає, що соціально-побутові навички передбачають освоєння трьох видів культур, які важливі для дитини: культури навчання, тобто оволодіння правилами поведінки; культури догляду, яка передбачає оволодіння нормами поведінки, нормами спілкування з дорослими; культури однолітків (чи дітей іншого віку), тобто оволодіння мовою тієї групи осіб, яка переважає в дитячому колективі, набуття необхідних для спілкування з однолітками свободи та автономності.

Виходячи з вищезазначеного, соціально-побутові навички в нашому дослідженні будуть розглядатись як автоматизовані вміння, які полягають у швидкому і безпомилковому виконанні відповідних дій, що стосуються побуту в поєднанні з умінням управляти своїми рухами і побудови системи взаємодії дошкільників із ДЦП із дорослими та однолітками, що передбачає їх готовність до взаємопідтримки.

Важливою складовою соціально-побутової реабілітації дошкільників із ДЦП є соціально-побутова адаптація, яка являє собою процес пристосування дитини до умов життєдіяльності з допомогою застосування спеціального допоміжного обладнання. Науковці І. Левченко, О. Приходько зазначають, що при формуванні соціально-побутових навичок необхідно враховувати наявність у дітей з ДЦП цілої низки порушень моторики та труднощів функціональних рухів кисті й пальців рук, мовлення, пізнавальної діяльності, зокрема недостатність просторових уявлень. Вони вказують на важливість включення рухових умінь у повсякденне життя і практичну діяльність, їх постійний розвиток, поступове становлення автоматизованих навичок.

Заключним етапом соціально-побутової реабілітації є соціально-побутове облаштування – проживання дитини з ДЦП в оселі із спеціально-створеними умовами, які відповідають її потребам [7, с. 221].

Формування соціально-побутових навичок було предметом дослідження в різних категорій дітей з особливими потребами: з порушеннями функцій опорно-рухового апарату (С. Аттермієр, К. Дженс, Н. Джонсон-Мартін, А. Гусейнова, Н. Климон, Б. Хаккер та ін.); із церебральними паралічами (А. Лаврентьєва, О. Наумов, Г. Сасід, Н. Фінні та ін.); із синдромом Дауна (Н. Месілова, М. Пітерсі, Р. Трелоар та ін.), із легкою розумовою відсталістю (С. Конопляста, Г. Мерсіянова, О. Хохліна, К. Щербакова та ін.); із помірною і тяжкою розумовою відсталістю (Ю. Галецька, Н. Шульженко та ін.); із глибокою розумовою відсталістю (Н. Дементьєва, А. Дьоміна, Н. Лур'є, О. Маллер, Л. Поперечна, В. Сумарокова, Г. Цикото та ін.), із розладами аутичного спектра (М. Веденіна, Б. Карра, Т. Скрипник та ін.); із глибокими порушеннями зору (В. Андрієнко, О. Легкий, І. Моргуліс, В. Ремажевська, С. Федоренко та ін.); із порушеннями слуху (Л. Дарчиева, Т. Зикова, Е. Хотєєва та ін.); із складними порушеннями розвитку (Н. Александрова, Т. Басилова, А. Лапін, О. Мещеряков, І. Соколянський та ін.).

Дослідники у своїх наукових розвідках розглядали різні засоби формування соціально-побутових навичок: адаптивну фізичну культуру (А. Репіна); гру (Н. Климон); відновлювальне лікування неврологічних проявів (Н.В. Месілова); тренажерні пристрої і «Тренажер Гросса» (Г. Сасід); піктограми (Ю. Галецька); комунікативний підхід (О. Мещеряков, І. Соколянський).

Стан розробленості проблеми засвідчує, що на сьогодні існують окремі різноаспектні дослідження з питання формування соціально-побутових навичок у дітей із ДЦП: так зокрема виокремлені педагогічні умови формування соціально-побутових навичок від середнього дошкільного до юнацького віку в дітей зі спастичною формою ДЦП (О. Наумов); обґрунтовано методи та форми педагогічної роботи з формування необхідних соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з руховими порушеннями (Н. Климон); розглянуто особливості соціально-побутової адаптації дітей із дитячим

церебральним паралічем в умовах реабілітаційного закладу (А. Лаврентьєва).

У процесі формування соціально-побутових навичок необхідно враховувати тип рухових порушень у зазначеної категорії дітей і відповідно можливий рівень реабілітації. У відновленні рухових і психічних функцій особливе значення має ступінь ураження домінантної півкулі, включаючи пірамідний шлях, а також локальність ушкодження (одно чи двостороннє). Пластичність нервової тканини (та можливість «спеціалізації» нейронів) дає можливість компенсувати розлади в дітей із ДЦП завдяки абілітації необхідних функціональних структур.

Дослідник О. Наумов констатує, що на сьогоднішній день не розроблена програма формування соціально-побутових навичок у дітей із ДЦП, у якій були б враховані всі різнобічні аспекти цього порушення розвитку.

На нашу думку, актуальним для вирішення проблеми формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП є теоретичні і прикладні розробки, що стосуються не тільки психолого-педагогічної характеристики зазначеної категорії дітей, а також рекомендації з організації корекційно-розвиткової роботи з ними, включаючи перелік адаптивних пристосувань, необхідних для підвищення ефективності формування соціально-побутових навичок (М. Жигорєва, І. Іпполітова, І. Мамайчук, К. Мастюкова, О. Приходько, К. Семенова, Н. Фінні та ін.), адаптації розвиткових процедур та алгоритмів (С. Аттермієр, К. Дженс, Н. Джонсон-Мартін, Б. Хаккер).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок із цього напрямку. Таким чином, аналіз наукових досліджень і практики корекційно-розвиткової і реабілітаційної роботи з дітьми дошкільного віку з ДЦП вказує на наступні суперечності в теоретичному вивченні проблеми формування соціально-побутових навичок у зазначеної категорії дітей: на сьогодні відсутня чітка терміносистема категорії «соціально-побутові навички»; недостатньо науково обґрунтовані та розроблені методики з формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з ДЦП; не розроблені навчальні програми з формування соціально-побутових навичок засобами інтегративних реабілітаційних технологій у дітей дошкільного віку з ДЦП в умовах реабілітаційних центрів України. Перспективу подальших наших розвідок ми вбачаємо у визначенні психолого-педагогічних передумов та визначенні ролі інтегративних реабілітаційних технологій у формуванні соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП.

Список використаних джерел

1.Базовий компонент дошкільної освіти: науковий керівник: А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.; **2.Брюс Л.** Путь к независимости: Обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам: [пер. с англ. третьего

издания книги «Steps to Independence»] / Л. Брюс, А. Дж. Брайтман. – USA. : Paul H. Brookes Publishing Co. Inc., 1997. – 223 p.; 3. **Дитина** з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі. Методичні рекомендації фахівцям з організації та впровадження інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: навчально-методичний посібник / Шевцова А.Г., Романенко О.В., Ханзерук Л.О., Чеботарьова О.В., за заг. наук. ред. Шевцова А.Г. – К. : Видавничий дім «Слово», 2014. – 200 с. ; 4. **Левченко И.Ю.** Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учебн. пособие для студ. сред. пед.учеб. заведений / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.; 5. **Пітерсі М.** Маленькі сходинки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. Книга 7. Самообслуговування та соціальні навички / М. Пітерсі, Р. Трелоар. – Рівне : ОМНІ – Мережа для дітей, 2006. – 67 с.; 6. **Рябова Н.В.** Особенности подготовки студентов педагогического вуза к осуществлению социально-бытовой ориентировки умственно отсталого школьника / Н.В. Рябова // Интеграция образования. – 2006. – № 4. – С. 103– 108. ; 7. **Холостова Е.И.** Социальная реабилитация: учебное пособие / Е.И. Холостова, Н.Ф. Дементьева. – [2-е изд.]. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2003. – 340 с. ; 8. **Чаплыгина Н.И.** Практическое руководство к курсу социально-бытовой и трудовой реабилитации лиц с интеллектуальной недостаточностью в дневном центре / Н.И. Чаплыгина, Е.В. Чунихина, Н.М. Грунина, О.С. Леус. – ХГТОИ «Инвапресс», 2007. – 68 с. ; 9. **Шипицына Л.М.** «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта – [2-е изд. перераб. и дополн.]. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. **Bazoviy** komponent doskolnoyi osviti: naukoviy kerivnik (2012): A.M. Bogush. Kyiv : Vidavniststvo. (In Ukrainian).; 2. **Bryus, L.** (1997) Put k nezavisimosti: Obuchenie ditey s osobennostyami razvitiya byitovym navikam. USA. : Paul H. Brookes Publishing Co. Inc. (In USA).; **Dytyna** z porushennyamy oporno-rukhoveroho aparatu v zahal'noosvitn'omu prostori. Methodychni rekomendatsiyi fakhivtsyam z orhanizatsiyi ta vprovadzhennya inklyuzyvnoyi formy navchannya ditey z porushennyamy funktsiy oporno-rukhoveroho aparatu (2014): navchal'no-metodychnyy posibnyk. za zah. nauk. red. Shevtsova A.H. Kyiv : Vydavnychy dim «Slovo». (In Ukrainian).; 3. **Levchenko, I. Yu.** (2001) Tehnologii obucheniya i vospitaniya detey s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo aparata: uchebnoe posobie. Moskva : Izdatelskiy tsentr «Akademiya». (In Russian).; 4. **Pitersi, M.** (2006) Malenki shodinki. Programa rannogo vtruchannya dlya ditey iz zatrimkoyu rozvitku. Kniga 7. Samoobslugovuvannya ta sotsialni navichki. Rivne : OMNI – Merezha dlya ditey. (In Ukrainian).; 5. **Ryabova, N.V.** (2006) Osobennosti

podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza k osuschestvleniyu sotsialno-byitovoy orientirovki umstvenno otstalogo shkolnika. *Integratsiya obrazovaniya*, 4, pp. 103–108. (In Russian).; 6. **Holostova, E.I.** (2003) *Sotsialnaya reabilitatsiya: Uchebnoe posobie*. Moskva : Izdatelsko-torgovaya korporatsiya «Dashkov i K^o». (In Russian).; 7. **Chaplygina, N.I.** (2007) *Prakticheskoe rukovodstvo k kursu sotsialno-byitovoy i trudovoy reabilitatsii lits s intellektualnoy nedostatochnostyu v dnevnom tsentre*. HGTOI «Invapress». (In Russian).; 8. **Shipitsyina, L.M.** (2005) «Neobuchaemyiy» rebenok v seme i obschestve. *Sotsializatsiya detey s narusheniem intellekta*. Sankt-Piterburg: Rech. (In Russian).

T.G. Romenska. Problem of formation of social and living skills by preschool children with infantile cerebral paralysis: theoretical aspect. This Article is dedicated to theoretical grounding of formation of social and living skills by preschool children with infantile cerebral paralysis. A number of consecutive informative technological components of the process of social and living rehabilitation have been described by the author (social and living orienting, teaching child techniques of social and living skills, social and living adaptation, provision of the necessary social and living facilities). The article discloses different researchers' versatile interpretation of such components of social and living rehabilitation like social and living orienting and social and living skills. Different approaches to contents of the formed social and living skills have been analyzed. It is indicated that there is no clear term system of the category "social and living skills". The basic approach for research of the problem of formation of social and living skills of children with infantile cerebral paralysis is determined; at the same time difficulties, which occur when mastering social and living skills by the mentioned category of children, are described. Content of the following notions is defined: social and living rehabilitation, social and living orienting, social and living adaptation, social competence, living skill. The term system of the notion "social and living skills" has been disclosed and specified by the author in the context of personality-centered and competency paradigms of education. There is a stress on theoretical grounds of realization of tasks of formation of social and living skills being guided by the contents of the Basic component of preschool education (tasks of educational line «Child in society» and «Child in world of culture»). The components of a child's social competence are defined; interaction with other people (which is distinctive kind of a child's entrance to human society) is pointed out. Importance of mastering three types of cultures in the process of formation of social and living skills by a child is stressed. State of development of the problem of formation of social and living skills in general and specialized psychological and pedagogical literature is described. In particular timeliness of development thereof by the preschool children with infantile cerebral paralysis and by different categories of children with special needs is found out. Theoretical and applied developments, which are topical for solving

problem of formation of social and living skills of preschool children with infantile cerebral paralysis current, are indicated.

Key words: infantile cerebral paralysis, preschool children, social and living rehabilitation, social and living orienting, social and living adaptation, social and living skills, social competence, living skill.

Отримано 10.02.2015 р.

УДК: 376-056.262(477)“18/19”

Ю. В. Сербалюк
serbaliuk@gmail.com

СТАНОВЛЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ СЛІПИХ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ В КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Serbalyuk Y.V. Formation of special education for blind children in Ukraine in the late XIX – early XX c. / Y.V.Serbalyuk // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 273–283

Ю. В. Сербалюк. Становлення спеціальної освіти для сліпих дітей в Україні в кінці хіх – на початку хх ст. Розглянуто практику становлення навчання сліпих дітей на українських землях в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. Виявлено, що передумовою створення спеціальних навчальних закладів для незрячих стали соціально-економічні зрушення в Російській імперії і зміна ставлення до людей з психофізичними вадами. Проаналізовано особливості заснування і функціонування училищ для сліпих дітей у Львові, Києві, Харкові, Одесі, Чернігові, Полтаві, Кам'янці-Подільському. Відзначена роль в їх створенні у підросійській Україні Попечительства імператриці Марії Федорівни про сліпих. Показано уніфікований характер навчального процесу, де крім освіти кожне училище забезпечувало ремісничу підготовку, що давало можливість вихованцям закладів самостійно себе забезпечувати у подальшому житті. Визначені категорії дітей, які могли у них навчатись. Головними проблемами функціонування закладів визначені відсутність державного фінансування, неможливість охопити навчанням всіх сліпих дітей, подальше прилаштування вихованців. При деяких училищах створювались притулки для своїх випускників. Зазначено, що досвід

практичного навчання незрячих дітей та науково-методичні напрацювання педагогів училищ сприяли оформленню вітчизняної тифлопедагогіки.

Ключові слова: діти, сліпі, училище, освіта, реміснича підготовка, Україна.

Сербалюк Ю. В. Становление специального образования для слепых детей в Украине в конце XIX – начале XX вв. Рассмотрена практика становления обучения слепых детей на украинских землях в конце XIX - начале XX вв. Выявлено, что предпосылкой создания специальных учебных заведений для незрячих стали социально-экономические сдвиги в Российской империи и изменение отношения к людям с психофизическими недостатками. Проанализированы особенности создания и функционирования училищ для слепых детей во Львове, Киеве, Харькове, Одессе, Чернигове, Полтаве, Каменец-Подольском. Отмечена роль в их создании в подросийской Украине Попечительства императрицы Марии Федоровны о слепых. Показано унифицированный характер учебного процесса, где кроме образования каждое училище обеспечивало ремесленную подготовку, что давало возможность воспитанникам учреждений самостоятельно себя обеспечивать в дальнейшем. Определены категории детей, которые могли у них учиться. Главными проблемами функционирования заведений определены отсутствие государственного финансирования, невозможность охватить обучением всех слепых детей, дальнейшее определение воспитанников. При некоторых училищах создавались приюты для своих выпускников. Отмечено, что опыт практического обучения незрячих детей и научно-методические наработки педагогов училищ способствовали оформлению отечественной тифлопедагогіки.

Ключевые слова: дети, слепые, училище, образование, ремесленная подготовка, Украина.

Незрячі у світовій історії завжди були об'єктом особливої уваги. Їм не лише приписували надлюдські здібності, але й завжди їх розглядали як об'єкт соціальної підтримки. Довгий час єдиною формою соціальної опіки сліпих були притулки. Перші спроби індивідуального навчання незрячих були зроблені у другій половині XVII ст. у Франції. Справа підготовки їх до життя через спеціальні освіту та виховання, професійну підготовку набула поширення на території сучасної України відносно недавно – у XIX ст. Історичні аспекти тифлопедагогіки та її становлення в Україні досліджували О. В. Кравченко, Т. М. Моїсеєва, Є. П. Синьова, О. М. Устименко, С. В. Федоренко. Метою нашого

дослідження є узагальнення досвіду організації спеціальної освіти для незрячих дітей наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Появі перших навчальних закладів для сліпих у Російській імперії передувала активна діяльність француза В. Гаюї. У травні 1807 р. за його ініціативою у Санкт-Петербурзі відкривається Інститут для сліпих. Програма навчання передбачала освоєння цілого ряду предметів та деяких ремесел. Однак, як зазначає Федоренко С. В., започаткування навчання сліпих у Росії мало свої особливості. В Європі поява державних спеціальних шкіл стала результатом політичних та економічних реформ, відокремлення освіти і суспільного життя від церкви, законотворчості в області цивільних і майнових прав, розвитку науки (філософії, медицини, педагогіки), відкриття університетів, збільшення загального числа світських шкіл, друкарень, переосмислення прав людей із сенсорними порушеннями, нагромадження успішного досвіду їхнього індивідуального навчання. У Росії ж відкриття спеціальних шкіл відбулося під впливом знайомства монарха із західноєвропейським досвідом і було обумовлено прагненням перенести його на вітчизняний ґрунт силами запрошених закордонних учителів [16]. Це значною мірою слугувало тому, що В. Гаюї не вдалось втілити свої ідеї навчання тут сліпих повною мірою. Вдавались у знаки російська бюрократія і відсутність зацікавленості у цій справі з боку чиновників. Кошти, виділенні на фінансування Інституту, майже не надходили. Крім того, були складнощі з набором учнів, оскільки чиновники, яким було доручено комплектацію закладу, доповідали, що “в Росії сліпих дітей не має” [12, с. 11]. На початку 20-х рр. ХІХ ст. заклад перетворився на звичайну богадільню. І лише у 1868 р. Інститут знову став справжнім навчальним закладом до якого крім дітей почали приймати ще й дорослих сліпих.

Кількість незрячих осіб у Російській імперії на кінець ХІХ ст. було значним. За переписом 1886 р., яке зініціювало створене у 1881 р. Попечительство Імператриці Марії Олександрівни про сліпих, у межах Європейської Росії і Кавказу виявлено 189 872 осіб, що втратили зір [1, с. 193]. За переписом населення 1897 р. їх кількість по країні загалом становила 247 900 осіб. В українських губерніях – 34 742 [2, с. 697]. Сліпі позбавлені були можливості приносити користь суспільству. Вони були приреченими на постійну опіку з боку рідних, громади, благодійників, держави. Соціально-економічний розвиток Російської імперії, яка переживала бурхливий розвиток капіталізму, потребував, з однієї сторони, достатнього ринку вільної робочої сили, з іншої – створення можливостей для самозайнятості, в тому числі і осіб з психофізичними вадами. Це спонукало розширенню кількості навчальних закладів для сліпих, у яких ставилось за мету не лише забезпечити догляд, але й навчання та опанування ремеслами, щоб кожен незрячий був у змозі прогодувати свою сім'ю та став більшою

мірою пристосований по самостійного життя. Організація притулків для сліпих дорослих з навчанням ремеслу та училищ для сліпих дітей відповідало на той час європейській тенденції охоплення навчанням цієї категорії нужденного населення.

Перші навчальні заклади для незрячих дітей на теренах сучасної України виникли не в Росії, а у Австро-Угорській імперії, до складу якої входила частина українських земель. У 1851 р. у Львові виникає школа для сліпих. Хоч цей заклад створювався переважно для польських дітей, там навчалися і діти українців. Термін навчання складав спочатку 6, а згодом – 7 років. При школі діяла дошкільна група, що було першим досвідом навчання дошкільнят з вадами зору. Навчально-виховна робота проводилась у школі на високому рівні. У навчальному процесі використовувалось спеціальне обладнання, а для освоєння ремесел були створенні відповідні майстерні. По закінченню навчання випускники складали спеціальний іспит та отримували посвідчення відповідної робітничої кваліфікації. З початком Першої світової війни школа занепала [15].

Поштовхом для поширення мережі власне навчальних закладів для сліпих дітей у Російській імперії слугувало створення за ініціативи державного і громадського діяча К. К. Грота та офтальмолога О. І. Скребицького у 1881 р. Маріїнського попечительства про сліпих, яке пізніше, у 1890 р., було перейменовано у Попечительство імператриці Марії Олександрівни про сліпих. Одним із напрямків його діяльності була організація училищ для сліпих дітей. Навчання у них мало здійснювалось за загальною для таких закладів програмою, яка затверджувалась Попечительством. Вона являла собою розширений курс народної школи з додаванням ремісничого відділення. Однак не скрізь вдалось забезпечити виконання такої програми у повному обсязі. Деякі з таких закладів, особливо орієнтовані на дівчаток, обмежувались вивченням грамоти. На українських землях такі училища для сліпих були засновані у Києві (друге училище після столичного), Харкові, Одесі, Чернігові, Полтаві, Кам'янці-Подільському.

Київське училище було відкрито у 1882 р. Реально навчання у ньому розпочалось 2 вересня 1884 р. Основна заслуга у його становленні належить О. Х. Андріяшеву – педагогу, письменнику, громадському діячу. Училище було розраховано на 60 дітей віком від 7 до 21 року. Спочатку приймали лише хлопчиків, а через два роки почали приймати і дівчаток. Навчання та повний пансіон у ньому здійснювались безкоштовно та за плату у 200 руб. від заможних родичів. Розрахований заклад був на дітей Київської, Волинської та Полтавської губерній. В училищі існувало три відділення: для хлопчиків, для дівчаток і для малолітніх сліпих дітей обох статей. Молодших дітей навчали одягатися, доглядати за собою, тримати у порядку речі, читати за системою Брайля, писати. Починаючи з 14 років діти отримували освіту за програмою

звичайної міської школи. В училищі вивчалися закон Божий, російська мова, арифметика, історія та географія. Не обходили увагою заняття, які мали формувати естетичні смаки вихованців. З цією метою запроваджені були такі дисципліни як спів, танці, гра на музичних інструментах не стояли осторонь. Юні таланти не раз приймали участь у благодійних виступах. Деякі діти, які виявляли здібності до гри на музичних інструментах, мали змогу отримати і музичну освіту. Такі випускники-музиканти легше знаходили роботу. Вони також отримували з собою гроші на дорогу та на необхідний комплект музичних інструментів.

Також в училищі навчали нескладним ремісничим вмінням. Дівчатка в'язали панчохи, шкарпетки, кроїли і шили білизну та плели рибальські сітки. Хлопчики виготовляли щітки для пензлів, робили корзини та меблі для дачі. Усе це рукоділля йшло на продаж. Біля училища був власний спеціалізований магазин в якому товари довго не затримувалися.

Однак не всі випускники мали можливість розпочати самостійне життя – частині з них просто не було кути піти. У зв'язку з цим у 1902 р. Попечительства імператриці Марії Олександрівни про сліпих відкриває гуртожиток для випускників Київського училища, але лише православного віросповідання. Тут вони перебували на повному утриманні Попечительства за наявності довідки, що не має рідних і власного житла. [3, с. 313; 7].

У Харкові про створення училища для сліпих оголошено було 18 травня 1886 р. Реально заклад розпочав свою роботу у 1887 р. [7, с. 52]. Він був розрахований на 50 осіб віком від 7 до 11 років і розміщувався у приміщенні губернського відділення Попечительство імператриці Марії Олександрівни про сліпих. Вихованці перебували тут безоплатно або за плату у розмірі 300 руб. на рік, а потім була зменшена до 150 руб. [14, с. 117]. Вихованці були поділені на дві групи: підготовче відділення, яке мало дві підгрупи – для більш і менш встигаючих, а також один навчальний клас. На кінець 1890 р. в училищі було вже 3 класи: старше відділення, середнє та молодше. Навчання велося за загальноприйнятою в училищі сліпих програмою, в яку входили наступні навчальні предмети: Закон божий, історія російської церкви, російська мова, читання книжок, надрукованих шрифтом Брайля, письмо крапкове та плоске, арифметика, історія, географія. Шкільне навчання наближалось за об'ємом до курсу дворічного сільського училища. Починаючи з 1898 р. навчання в училищі здійснювалось за новою програмою, яка була розрахована на 8 років: 2 роки – підготовчі класи, 3 роки – початкова школа, 3 роки – ремісничі класи. У Харківському училищі намагались урізноманітнити роботу з вихованцями, організовуючи для цього екскурсійні поїздки до інших міст країни. Так, у 1907 р. було здійснено поїздку до Києва, яка справила на дітей велике враження. Крім навчання діти освоювали виробництво щіток, корзин, стільців з лози, в'язанні

гамаків, попон, сумок тощо. У 1908 р. було запроваджено навчання хлопців чоботарству, а дівчат – швацького ремесла. Крім цього, 1 вихованця навчали настроювати роялі, 6 – грі на роялі, 8 – грі на скрипці. Навесні деякі діти займались городництвом [4, с. 528; 13, с. 169; 14, с. 118; 17].

Значним обсягом благодійної діяльності наприкінці ХІХ ст. відзначалась Одеса. Серед великої кількості філантропічних організацій та закладів було і училище для сліпих дітей, яке існувало переважно на пожертвування та за рахунок безкорисливої діяльності благодійників. Відкрито воно було у 1892 р. і розраховано на 60 дітей. Їх приймали до закладу на безоплатній основі або за плату у 300 руб. Крім грамоти тут навчали плетенню корзин, в'язанню щіток, палітурному ремеслу [4, с. 563; 9, с. 38]. До училища приймали дітей віком від 7 років. Сучасники вважали це недоліком і у 1898 р. поставили питання про влаштування при училищі дитячого притулку та прийняття до нього сліпих дітей віком від 3-х до 7 років. Особливу турботу у засновників викликала також подальша доля вихованців училища, вік яких перевищував 18 років. Адже деякі з них були круглими сиротами і їм було нікуди йти, а деякі не встигали набути необхідної майстерності для самостійного прожиття. Для вирішення цієї проблеми вирішено було при училищі заснувати притулок для дорослих сліпих. Але цей притулок розрахований лише на чоловіків – випускників училища. Складнішою виявилась проблема такого закладу для сліпих жінок. Їх становище було трагічним через те, що багато сімей вважали їх тягарем і батьки нерідко відмовлялись забирати їх додому після закінчення навчання. Таких випускниць змушені були розміщувати у богадільні, де вони не мали можливості займатись ремеслом і де не було належного догляду чи підтримки. Гуртожиток для сліпих дівчат вирішено було поєднати з притулком для старих сліпців. Його відкриття відбулось лише у 1913 році, а вже у 1914 р. його передали під лазарет для поранених воїнів [9, с. 39-40].

У Чернігові училище для сліпих дітей, яке було розраховане на 30 осіб, відкрилось 1 грудня 1892 р. На початок ХХ ст. у ньому навчалось 20 хлопчиків і 13 дівчат. Як і в інших аналогічних закладах діти тут отримували освіту і навчались доступному ремеслу. Щоб підтримати вихованців по закінченню навчання, було створено при училищі патронат, який допомагав їм матеріально, сприяв працевлаштуванню і покращенню їхніх житлових умов [7, с. 53; 8, с. 67].

На відміну від інших училищ, Полтавське, яке було відкрите 1894 р., розраховано було лише на дівчаток. Їх до нього приймали у віці 7-11 років. Вихованок навчали грамоті, рукоділлю та ремеслу виготовлення щіток. На початку ХХ ст. в училищі навчалось 20 дівчаток [4, с. 109; 7, с. 53].

Кам'янець-Подільське училище для сліпих сформовано було на базі притулку для дорослих сліпих у 1898 р. Почало приймати дітей з 1899 року. Діти з Подільської губернії перебували у ньому безкоштовно, а з інших – за плату у 300 руб. на рік. Їх поділяли на 2 групи – старшу і молодшу. З навчальних предметів в училищі викладались Закон Божий, російська мова, арифметика, історія, географія і природознавство. Однак, бували і такі випадки, як, наприклад, у 1903 році, коли 3 хлопчики не потрапили через малий вік і малі здібності до навчання в жодну з груп, але були залишені при училищі. Крім відповідної освіти, вихованці освоювали плетіння з лози меблів, килимів, виробництво щіток [4, с. 88; 11, с. 134].

Гострою проблемою у справі соціалізації сліпих у ХІХ – на початку ХХ ст. було забезпечення навчально-методичного навчання сліпих. Досвіду спеціальної незрячих в Росії на той час ще не було. Доводилось вивчати зарубіжний досвід, робити з нього теоретичні висновки і впроваджувати в практику в умовах російської дійсності. Значний внесок у цю справу зробили педагоги Харківського училища для сліпих – К. Ф. Лейко, В. О. Гандер, П. Г. Мельников. Вони, ознайомившись з досвідом роботи з сліпими дітьми у Західній Європі, розробляли свою власну методику навчання і виховання дітей з вадами зору. Їх досвід роботи знайшов відображення у численних публікаціях, а пізніше їх наукові розвідки лягли в основу вітчизняної тифлопедагогіки. Так, К. Ф. Лейко, який у 1894 – 1908 роках обіймав посаду інспектора Харківського училища для сліпих, розробив методику проведення навчальних екскурсій зі сліпими, виділив основні напрями роботи з незрячими дітьми в спеціальних освітніх установах, які включали навчальну, розвиваючу і оздоровчу діяльність. Як науковець він першим виділив і описав три психологічних типи незрячих (слуховий, дотиковий і моторний), створив класифікацію звичок людей з фізичними недоліками для більш досконалої розробки методики навчання і виховання сліпих дітей [16]. К. Ф. Лейко виношував план підготовки вихованців Харківського училища для сліпих до вступу в гімназію та навіть до університету. Училище почало працювати за програмою початкових класів гімназії. Він вимагав визнати за сліпими всі громадянські та політичні права, а саме: право на отримання безкоштовної освіти, на працевлаштування, на гарантовані пенсії. Ці пропозиції отримали задовільну оцінку суспільства [17].

В. О. Гандер, який виконував обов'язки інспектора Харківського училища для сліпих у 1910 – 1913 рр., вважав, що сліпі можуть жити і працювати на рівні зі зрячими. Він також обґрунтував концепцію політехнічної освіти сліпих.

Ініціатор створення Київського училища для сліпих О. Х. Андріяшев доводив необхідність враховувати особливості слов'янської ментальності ставлення до сліпих і не копіювати сліпо теорію і практику західноєвропейських тифлопедагогів. Він також

вважав, що українська тифлопедагогіка випереджала у своєму розвитку російську, зважаючи на вже існуючих багатий успішний досвід організації навчання сліпих на заході країни [16].

Таким чином, в історії України досвід організації навчання сліпих дітей припадає на кінець XIX ст. Навчальні заклади для незрячих дітей в Російській імперії створювались під патронатом Попечительства Імператриці Марії Олександрівни про сліпих. У них здійснювалось навчання, реміснична підготовка, у деяких випадках і подальше сприяння проживанню і організації продуктивної діяльності своїх вихованців. Навчання в перших училищах для сліпих здійснювалося за уніфікованими планами та програмами. Але на цьому допомога з боку держави майже вичерпувалась. Всі турботи про утримання таких закладів лягало на плечі благодійників, меценатів, всіх небайдужих людей. Не дивлячись на приклади організації навчання сліпих, лише біля 5% незрячих дітей шкільного віку могли здобувати освіту [17]. Далеко не всі випускники училищ виявлялись пристосованими до життя. Значна частина продовжувала жити на утриманні сім'ї, родичів, у притулках або старцювали. Тому проблема послідовного навчання сліпих дітей, перетворення їх на повноцінних громадян суспільства, здатних матеріально забезпечувати себе, остаточно не була вирішена. Але досвід, напрацьований першими викладачами, інспекторами училищ для сліпих, мав неоцінене значення для становлення вітчизняної тифлопедагогіки і заслуговує на подальше вивчення.

Список використаних джерел

1. **Благотворительная** Россия. История государственной, общественной и частной благотворительности в России. – Спб. : Спб. Электронпечатня, 1902. – Т. I, ч. II. – 264 с.;
2. **Благотворительность** в России : в 2 т. – Спб. : Типо-лит. Н. Л. Ныркина, [Б.г.]. – Т. I : Обзор состояния общественного призрения и благотворительности. – LXXXVIII, 79, 208, 397, 84, III-XVI, 63, 11, 22 с.;
3. **Благотворительность** в России : в 2 т. – Спб. : [Б.м], [б.г.]. – Т. II, ч. I : Список благотворительных учреждений. – 756 с.;
4. **Благотворительность** в России : в 2 т. – Спб. : [Б.м], [б.г.]. – Т. II, ч. II : Список благотворительных учреждений. – 941 с.;
5. **Благотворительность** в России. Попечительство Государыни Императрицы Марии Александровны // Трудовая помощь. – 1900. – № 6. – С. 93-94.;
6. **Київське** училище для сліпих [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://gyrno.net/info/uk/old/ki%D1%97vske-uchilishchedlya-sl%D1%96rikh-starii-ki%D1%97v>;
7. **Кравченко О. В.** Опіка над сліпими дітьми в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) / О. В. Кравченко // Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Сер. : “Історія та географія”. – 2012. – Вип. 44. – С. 50-54. ;
8. **Кравченко О.** Опіка над дітьми на Чернігівщині у XIX – на початку XX ст. / О. Кравченко // Ніжинська старовина. – 2012. – Вип. 16 (19). – С. 62-73.;
9. **Моїсеєва Т. М.**

Одеське відділення Опікунства імператриці Марії Олександрівни про сліпих: формування структури та засад діяльності (1887-1915 pp.) / Т. М. Моїсеєва // Інтелігенція і влада. – 2008. – Вип. 14. – С. 35-44. ; **10.Обзор Подольской** губернии за 1895 год. Приложения к всеподданнейшему отчету Подольского губернатора. – [Б.м.] : [Б.н], [1895]. – IV, 208, [101] с.; **11.Обзор Подольской** губернии за 1903 год. Приложения к всеподданнейшему отчету Подольского губернатора. – [Б.м.] : [Б.н], [1903]. – IV, 195, [87] с. ; **12.Синьова Є. П.** Тифлопсихологія: підручник / Є. П. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с. – С. 11.; **13.Соколовська Ю. В.** Допомога хворим дітям та дітям з обмеженими можливостями у Харківській губернії в другій половині ХІХ – на початку ХХ століть / Ю. В. Соколовська // Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Сер. : –Історія та географія”. – 2012. – Вип. 44. – С. 168-171.; **14.Устименко О.М.** Харківське училище для незрячих дітей (1886-1917 pp.) / О. М. Устименко // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2010. – № 906. – Серія: Історія України. Українознавство: історичні та філософські науки. – Вип. 13. – С. 114-119.; **15.Федоренко С.** Розвиток мережі навчально-виховних закладів для сліпих дітей у Західній Україні / С. Федоренко // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 10. – С. 210-213.; **16.Федоренко С. В.** Становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки : автореф. дис. на здобуття навч. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.03 “Корекційна педагогіка” / С. В. Федоренко. – К., 2012. – 39 с.; **17.Харківське** училище для сліпих Маріїнського Піклування (1887-1917 pp.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://educom.org.ua/his01>.

Spysok vykorystanyh dzerel

1.Blagotvoritel'naja Rossiya. Istorija gosudarstvennoj, obshhestvennoj i chastnoj blagotvoritel'nosti v Rossii. – Spb. : Spb. Jelektropechatnja, 1902. – Т. I, ch. II. – 264 s.; **2.Blagotvoritel'nost'** v Rossii : v 2 t. – Spb. : Tipo-lit. N. L. Nyrkina, [B.g.]. – Т. I : Obzor sostojanija obshhestvennogo prizrenija i blagotvoritel'nosti. – LXXXVIII, 79, 208, 397, 84, III-XVI, 63, 11, 22 s.; **3.Blagotvoritel'nost'** v Rossii : v 2 t. – Spb. : [B.m], [b.g.]. – Т. II, ch. I : Spisok blagotvoritel'nyh uchrezhdenij. –756 s.; **4.Blagotvoritel'nost'** v Rossii : v 2 t. – Spb. : [B.m], [b.g.]. – Т. II, ch. II. : Spisok blagotvoritel'nyh uchrezhdenij. – 941 s.; **5.Blagotvoritel'nost'** v Rossii. Popechitel'stvo Gosudaryni Imperatricy Marii Aleksandrovny // Trudovaja pomoshh'. – 1900. – № 6. – S. 93-94.; **6.Kiivs'ke** uchilishhe dlja slipih [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <http://gyrno.net/info/uk/old/ki%D1%97vske-uchilishche-dlya-sl%D1%96pikh-starii-ki%D1%97v>; **7.Kravchenko O. V.** Opika nad slipimi dit'mi v Ukraїni (druga polovina НІН – pochatok НН st.) / O. V. Kravchenko // Zbirnik naukovih prac' Harkivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni G. S. Skovorodi. Ser. : “Istorija ta geografija”. – 2012. – Vip. 44. – S. 50-54.; **8.Kravchenko O.** Opika nad

dit'mi na Chernigivshhini u HIIH – na pochatku HH st. / O. Kravchenko // Nizhins'ka starovina. – 2012. – Vip. 16 (19). – S. 62-73.; 9.**Moiseeva T. M.** Odes'ke viddilennja Opikunstva imperatrici Marii Oleksandrivni pro slipih: formuvannja strukturi ta zasad dijal'nosti (1887-1915 rr.) / T. M. Moiseeva // Inteligencija i vlada. – 2008. – Vip. 14. – S. 35-44.; 10.**Obzor** Podol'skoj gubernii za 1895 god. Prilozhenija k vsepoddannejshemu otchetu Podol'skogo gubernatora. – [B.m.] : [B.n], [1895]. – IV, 208, [101] s.; 11.**Obzor** Podol'skoj gubernii za 1903 god. Prilozhenija k vsepoddannejshemu otchetu Podol'skogo gubernatora. – [B.m.] : [B.n], [1903]. – IV, 195, [87] s.; 12.**Sin'ova Ć. P.** Tiflopsihologija: pidručnik / Ć. P. Sin'ova. – K. : Znannja, 2008. – 365 s. – S. 11.; 13.**Sokolovs'ka Ju. V.** Dopomoga hvorim ditjam ta ditjam z obmezhenimi mozhlivostjami u Harkivs'kij gubernii v drugij polovini HIIH – na pochatku HH stolit' / Ju. V. Sokolovs'ka // Zbirnik naukovih prac' Harkivs'kogo nacional'nogo pedagogičnogo universitetu imeni G. S. Skovorodi. Ser. : –Istorija ta geografija”. – 2012. – Vip. 44. – S. 168-171.; 14.**Ustimenko O.M.** Harkivs'ke uchilishhe dlja nezrjachih ditej (1886-1917 rr.) / O. M. Ustimenko // Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo universitetu imeni V. N. Karazina. – 2010. – № 906. – Serija: Istorija Ukraïni. Ukraïnoznavstvo: istorichni ta filosof'ski nauki. – Vip. 13. – S. 114-119.; 15.**Fedorenko S.** Rozvitok merezhi navchal'no-vihovnih zakladiv dlja slipih ditej u Zahidnij Ukraïni / S. Fedorenko // Girs'ka shkola Ukraïns'kih Karpat. – 2013. – № 10. – S. 210-213.; 16.**Fedorenko S. V.** Stanovlennja ta rozvitok vitchiznjanoï tiflopedagogiki : avtoref. dis. na zdobuttja nak. stupenja d-ra ped. nauk : spec. 13.00.03 “Korekcijna pedagogika” / S. V. Fedorenko. – K., 2012. – 39 s. ; 17.**Harkivs'ke** uchilishhe dlja slipih Mariïns'kogo Pikluvannja (1887-1917 rr.) [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <http://educom.org.ua/his01>

Y.V.Serbalyuk. Formation of special education for blind children in Ukraine in the late XIX – early XX c. Historical aspects of the formation of study and practical training for blind children in Ukraine in XIX – early XX century is observed. It is noted that in the era of capitalist relations attitudes towards people with mental and physical disabilities, including those who are blind has changed. This cause the establishment of special schools, which would turn them from the ballast of society to the healthy and self-sufficient citizens.

The process of creation and functioning of schools for the blind in the Ukrainian lands – in Lviv, Kyiv, Kharkiv, Odesa, Chernihiv, Poltava, Kamenetz-Podolsk is described. These institutions provide education and career training for blind children. They (except Lviv school) based on promoting of Empress Maria Feodorovna's Trusteeship for blind and with the active charitable activities of the local population. The main problems of schools were: constant search for funds which weakened the quality of education, inability to reach the training of all blind children, the arrangement of further fate of children.

The unified nature of the education of blind children is shown. The children were accepted for learning from 7 years, but some schools have organized shelters for children an earlier age. All schools provided except the education also craft training for blind children: basket weaving, manufacture of brushes, carpets, binding etc. With all the positive efforts to develop blind children teaching, it covered only 5% of the total. The study of foreign experience of teaching blind children and own practice in schools gave the opportunity for teachers and doctors (K. F. Lake, V. A. Gander, A. H. Andriyashv et al.) to develop their scientific and methodological approaches to special education for blind children which formed the basis of national tyflopedahohiky.

Key words: children, the blind, school, education, craft training, Ukraine.

Отримано 11.02.2015 р.

УДК 372 -056.36:316.614

Г.Б. Соколова
absokolova@ukr.net

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РАННЬОЇ КОМПЛЕКСНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ВІДХИЛЕННЯМИ У РОЗВИТКУ

Sokolova A.B. Modern approaches to the early comprehensive help to children with developmental disabilities / A.B. Sokolova // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 283–292

Г.Б. Соколова. Сучасні підходи до ранньої комплексної допомоги дітям з відхиленнями у розвитку. У статті здійснено науково-теоретичний аналіз вивчення процесу надання ранньої комплексної допомоги дітям з відхиленнями у розвитку. Зазначено, що проблема ранньої комплексної реабілітації та соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями здоров'я в суспільство є нині надзвичайно актуальною в галузі охорони здоров'я та в галузі освіти. Відзначено, що дослідники розглядають ранню комплексну допомогу дитині з відхиленнями у розвитку, як сукупність системи соціальної підтримки, охорони здоров'я та спеціальної освіти. Наведено дані вчених, які доводять, що вік від народження до 3-х років є періодом стрімкого та

інтенсивного первинного формування якостей і властивостей особистості, які слугують надалі фундаментом для придбання будь-яких компетенцій. Саме в перші роки життя дитини існують унікальні можливості для корекції порушень розвитку, те, що буде упущено в цей сензитивний період, надолужити надалі важко або зовсім неможливо. Тому, ми можемо відзначити наскільки вагомим є розгляд раннього психолого-педагогічного супроводу дитини перших років життя з відхиленнями у розвитку як пріоритетного напрямку в створенні нової ланки в системі спеціальної освіти - раннього виявлення та ранньої корекційної допомоги дитині, та підтримки її родини.

Багатоаспектний аналіз літературних джерел та вивчення досвіду існуючої практики ранньої допомоги в освітніх і медичних установах дають підставу стверджувати, що, незважаючи на наявність наукових досліджень, методичних розробок в області ранньої допомоги, ще недостатньо розкрита проблема індивідуального підходу в психолого-педагогічному консультуванні дитини з відхиленнями в розвитку і її сім'ї.

Вищесказане дозволяє розглядати проблему удосконалення надання ранньої допомоги дітям з відхиленнями у розвитку та їх батькам як актуальну в області спеціальної педагогіки та психології.

Також, у статті, викладені основні тенденції надання ранньої допомоги дітям з обмеженими можливостями здоров'я в місті Одеса.

Ключові слова: діти з обмеженими можливостями здоров'я, рання комплексна допомога, психолого-педагогічний супровід.

Соколова А.Б. Современные подходы к ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии. В статье осуществлен научно-теоретический анализ изучения процесса оказания ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии. Обозначено, что проблема ранней комплексной реабилитации и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в общество является в настоящее время чрезвычайно актуальной в области здравоохранения и в области образования. Отмечено, что исследователи рассматривают раннюю комплексную помощь ребенку с отклонениями в развитии, как совокупность системы социальной поддержки, охраны здоровья и специального образования. Приведены данные ученых, которые доказывают, что возраст от рождения до 3-х лет является периодом стремительного и интенсивного первоначального формирования качеств и свойств личности, которые служат в дальнейшем фундаментом для приобретения любых компетенций. Именно в первые годы жизни ребенка существуют уникальные возможности для коррекции нарушений развития, поэтому то, что будет упущено в этот сенситивный период, наверстать в дальнейшем трудно

или совсем невозможно. Поэтому столь значимо рассмотрение раннего психолого-педагогического сопровождения ребенка первых лет жизни с отклонениями в развитии как приоритетного направления в создании нового звена в системе специального образования - раннего выявления и ранней коррекционной помощи ребенку и поддержки его семьи.

Многоаспектный анализ литературных источников и изучение опыта существующей практики ранней помощи в образовательных и медицинских учреждениях дают основание утверждать, что, несмотря на наличие научных исследований, методических разработок в области ранней помощи, еще недостаточно раскрыта проблема индивидуального подхода в психолого-педагогическом консультировании ребенка с отклонениями в развитии и его семьи.

Вышесказанное позволяет рассматривать проблему совершенствования оказания ранней помощи детям с отклонениями в развитии и их родителям как актуальную в области специальной педагогики и психологии.

Также, в статье, изложены основные тенденции предоставления ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в городе Одесса.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, ранняя комплексная помощь, психолого-педагогическое сопровождение.

Постановка проблеми. На сучасному етапі модернізації системи спеціальної освіти, одним з основних завдань, є пошук оптимальних моделей організації допомоги дітям з різним рівнем психофізичного розвитку. Реалізація цього завдання можлива через систему раннього виявлення та ранньої допомоги дітям з відхиленнями у розвитку. Це особливо важливо у зв'язку з тим, що за останні десятиліття в Україні різко зросла кількість дітей, які потребують комплексної психолого-медико-педагогічної та соціальної підтримки.

Аналіз останніх досліджень. Дослідники розглядають ранню комплексну допомогу дитині з відхиленнями у розвитку, як сукупність системи соціальної підтримки, охорони здоров'я та спеціальної освіти. Така позиція базується на культурно-історичній теорії Л.С. Виготського і його наукової школи, представники якої довели унікальність перших років життя дитини для її розвитку.

Вченими доведено, що вік від народження до 3-х років є періодом стрімкого та інтенсивного первинного формування якостей і властивостей особистості, які слугують надалі фундаментом для придбання будь-яких компетенцій.

Будучи сензитивним до зовнішнього впливу, цей вік відіграє особливу роль у розвитку дитини, створює сприятливі умови для

виникнення психологічних новоутворень, що визначають формування її пізнавальної та особистісної сфери (Л.С. Виготський, Л.А. Венгер, О.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін та ін.).

Вищесказане дозволяє розглядати проблему удосконалення надання ранньої комплексної допомоги дітям з відхиленнями у розвитку та їх батькам, як актуальну в області спеціальної педагогіки та психології.

Мета статті - науково-теоретичне обґрунтування процесу ранньої комплексної допомоги дітям з відхиленнями у розвитку.

Для досягнення мети дослідження були представлені наступні завдання - проаналізувати спеціальну літературу для визначення теоретичних основ, щодо надання ранньої комплексної допомоги дітям перших років життя з відхиленнями у розвитку, а також вивчити практику надання ранньої допомоги дітям з обмеженими можливості здоров'я в місті Одеса.

Виклад основного матеріалу. Система заходів, спрямованих на взаємодію з дітьми віком від народження до трьох років, які мають проблеми в розвитку, в сучасній науці і практиці позначається як «рання допомога». Рання допомога передбачає широкий спектр довготривалих послуг, орієнтованих на всю сім'ю дитини з відхиленнями у розвитку що здійснюються в процесі узгодженої діяльності «команди» фахівців різного профілю.

У країнах Європи, США та Канади при всій поширеності і стійкості основних ознак поняття «рання допомога» або «раннє втручання» («early intervention»), багато років не припиняються дискусії про його найважливіші сутнісні характеристики. Дослідники виділяють різні його аспекти (в залежності від різних наукових шкіл і підходів, від того чи іншого історичного періоду). На етапі виникнення і початкового становлення, рання допомога розглядалася як комплекс служб з медико-соціального та психолого-педагогічного обслуговування дітей дитячого та раннього віку (J.H. Cooper [7]).

Пізніше це поняття розширюється і доповнюється, і вже С.J. Dunst [8] визначає ранню допомогу як комплекс послуг соціальних мереж, що забезпечують підтримку сімей з маленькими дітьми і впливають цілеспрямовано і / або побічно на функціонування сім'ї і дитини в цілому.

З ним солідарні J.P. Shonkoff [12] і S.J. Meisels [11], які розглядають ранню допомогу як багатовимірну і ієрархічно організовану систему, що складається з мультидисциплінарних служб для дітей від народження до 5 років і націлену на виконання наступних завдань: сприянню здоров'ю та добробуту дітей; мінімалізації затримок розвитку у дітей дитячого, раннього та дошкільного віку; сприянню повноцінному батьківству та сімейному функціонуванню в цілому; запобіганню

можливих порушень, зменшення наявних або формуючих відхилень в розвитку у дитини.

Р.А. McWilliam [10] вважає, що більш переважно розглядати ранню допомогу не як набір служб і послуг, а як систему наданих ресурсів (термін «ресурси» розуміється дуже широко і включає в себе майно сім'ї, фінансову допомогу, надання обладнання, соціальної, медичної та інших видів допомоги, до яких сім'я потенційно може отримати доступ) у зв'язку з тим, що такий підхід дозволяє розглядати не тільки служби, а й усі компоненти життя сім'ї.

Кінець минулого і початок нинішнього століття затвердили уявлення про ранню допомогу як про складову частину сімейно-центрованого підходу в здійсненні психосоціальної допомоги.

На основі цього підходу М.І. Guralnick [9] формулює своє визначення ранньої допомоги: «Рання допомога найкращим чином може бути визначена як система, створена для підтримки сімейних патернів взаємодії, що найбільш сприяють розвитку дитини».

М. Pretis [11] розуміє ранню допомогу як міждисциплінарну, цілісну діяльність, спрямовану на підтримку дитини та її сім'ї, здійснювану в природному середовищі спеціально підготовленими фахівцями.

Таким чином, для соціальних сфер країн Європи та США поняття «рання допомога» має велику кількість варіативних характеристик і різноманітних значень, що вимагають уточнення та обґрунтування.

В останні роки російськими вченими проведені науково-теоретичні і прикладні дослідження з надання ранньої диференційованої допомоги дітям з різними відхиленнями у розвитку: дітям дитячого віку (Є.Ф. Архіпова, М.І. Дунайкін, С.Б. Лазуренко, Ю.А. Разєнкова), з порушеннями слуху (Л.А. Головчиць, Л.М. Кобріна, Е.І. Леонгард, Т.В. Миколаєва, Т.В. Пелимська і Н.Д. Шматко), з порушеннями зору (М.Е. Вернадська, О.В. Парамей, Л.І. Фільчикова); дітям з органічними ураженнями ЦНС (Є.А. Єкжанова, А.В. Закрепіна, Є.М. Ішмуратова, Г.А. Мішина, Л.В. Проніна, Є.А. Стребелева); з руховими порушеннями (Е.В. Козлова, О.Г. Приходько, Є.В. Созонова); з порушеннями мовленнєвого розвитку (Ю.В. Герасименко, О.Є. Громова, Ю.А. Лисичкіна, М.М. Матвєєва, Г.В. Чиркіна, Є.В. Шереметьєва); з порушеннями раннього емоційного розвитку (Є.Р. Баєнська і М.М. Ліблінг, О.С. Нікольська).

У контексті проектування системи ранньої комплексної допомоги особливе значення має розробка психолого-педагогічного інструментарію для виявлення відхилень у розвитку дітей:

- Т.В. Пелимська, Н.Д. Шматко [2] розробили методику педагогічного обстеження слуху у дітей першого року життя, яка сприяє ранньому виявленню зниження слуху.

- Л.І. Фільчикова, М.Е. Вернадська, О.В. Парамей [6] описали методи психолого-педагогічної діагностики порушень зорового сприйняття у дітей дитячого віку.

- Є.Ф. Архіпова [1] запропонувала варіант обстеження домовленнєвого розвитку дітей з дитячим церебральним паралічем.

- Ю.А. Разенкова [5] надала варіанти логопедичного обстеження дитини першого і другого-третього років життя стосовно дітей, які залишилися без піклування батьків.

- О.А. Стребелева [5] розробила і широко апробувала віковий підхід до виявлення відхилень у психічному розвитку дітей раннього та дошкільного віку, що враховує психологічні новоутворення, рівень розвитку провідного і типових видів діяльності дитини в кожному віковому періоді. Такий підхід дозволяє не тільки виявити відхилення у психічному розвитку дитини, а й визначити шляхи ранньої психолого-педагогічної допомоги.

- Є.Р. Баєнська, М.М. Ліблінг [4] запропонували методику діагностики порушень взаємодії дитини раннього віку з навколишнім світом і представили ознаки спотворення афективного розвитку.

- О.Г. Приходько [3] представила і апробувала методику комплексного діагностичного обстеження дітей раннього віку з руховою церебральною патологією.

Важливим аспектом в системі комплексного супроводу дітей раннього та дошкільного віку є проблеми сімейного виховання, розробка типів і форм взаємодії сім'ї дитини з відхиленнями у розвитку та системи спеціальної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я. В ході експериментальних досліджень вивчалися педагогічні та організаційні умови включення батьків у реалізацію індивідуальних програм корекційно-розвивального навчання, апробувалися різноманітні форми взаємодії сім'ї і системи корекційної підтримки дітей. Дослідниками визначено завдання та зміст психолого-педагогічного консультування сімей, а також виявлені вагомні аспекти профілактичної та просвітницької роботи з батьками дітей з відхиленнями у розвитку (О.А. Стребелева [5] та ін).

Російськи вчені О.А. Єкжанова і Є.А. Стребелева зробили спробу розділити для використання у педагогічній практиці два поняття: психолого-педагогічне та педагогічне обстеження. Розділити ці поняття важливо, оскільки за ними стоять два підходи до обстеження дитини, що мають різні цілі, завдання та вимоги до використовуюваного інструментарію. У роботі фахівців психолого-медико-педагогічних консультацій, при комплектуванні освітніх установ, в диференціальній діагностиці використовується психолого-педагогічний підхід, для якого методи розпізнавання і вимірювання індивідуально-психологічних особливостей особистості є суттєвими. Об'єктом психолого-педагогічної діагностики – є процес вивчення психічного розвитку дітей, які мають

порушення або відхилення у розвитку. У педагогічній діагностиці на перший план виходить вивчення і визначення рівня сформованості у дитини основних ліній розвитку (соціальної, фізичної, пізнавальної), а також ступінь розвитку провідної і типових видів діяльності, характерних для кожного конкретного віку. Автори підкреслюють, що педагогічна діагностика виступає в якості початкового етапу в системі корекційно-педагогічного впливу, будучи, по суті, його відправною точкою. Відповідно до аналізу результатів даних, отриманих в ході педагогічного обстеження, педагог-дефектолог розробляє індивідуальну корекційну програму, яка є невід'ємною частиною індивідуального освітнього маршруту кожної дитини (Є.А. Екжанова, Є.А. Стребелева [5]).

З метою оптимізації взаємодії державних, недержавних та батьківських організацій, пошуків шляхів взаємодопомоги в процесі соціальної, медичної, психологічної та педагогічної підтримки сімей, які виховують дитину з особливостями розвитку, в місті Одеса у 2013 році було створено центр раннього втручання «Здорове суспільство».

В Одеському центрі раннього втручання надається допомога сім'ям та дітям від народження до 3 років, що пов'язана з: оцінкою розвитку дитини, складанням і реалізацією індивідуального плану розвитку дитини, допомогою батькам в організації життєвого простору, оптимального для діяльності та розвитку дитини (допомога в підборі реабілітаційного обладнання, розвиваючих іграшок, допоміжних засобів для годування, прогулянок, гри і т.д.), наданням батькам інформації про особливості розвитку їхньої дитини, психологічною підтримкою батьків та інших членів сім'ї в кризовій ситуації, пов'язаній з народженням дитини з обмеженими можливостями здоров'я, консультуванням з питань виховання дитини з особливостями її розвитку, сприйняття і спілкування.

Головна мета центру раннього втручання: допомогти дитині з самого народження отримати необхідну психолого-медико-педагогічну та соціальну підтримку, створити навколо дитини розвиваюче середовище, сприяти нормалізації життя дитини та інтегрувати її в суспільство.

Висновки. Аналіз наукової літератури показав, що до теперішнього часу, в Україні, існує недостатньо досліджень, що розкривають значущість проблеми раннього втручання. Цей факт, дозволяє стверджувати, що питання про надання комплексної допомоги дітям з обмеженими можливостями здоров'я є актуальним, що задає перспективу для майбутніх досліджень.

Список використаних джерел

1. **Архипова Е.Ф.** Ранняя диагностика и коррекция проблем развития. Первый год жизни / Е.Ф. Архипова – М.: Мозаика-Синтез,

2012. – 160 с. **2. Диагностика** и коррекция нарушений слуховой функции у детей первого года жизни / Сост. Г.А.Таварткиладзе, Н.Д.Шматко, Т.В. Пелымская. – М.: Полиграф сервис, 2001. – 160 с. **3. Приходько О.Г.** Ранняя помощь детям с двигательной патологией в первые годы жизни / О.Г. Приходько : Методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2006. – 112 с. **4. Психологическая** помощь при ранних нарушениях эмоционального развития / Сост. Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Полиграф сервис, 2001. – 156 с. **5. Стребелева Е.А.,** Мишина Г.А., Разенкова Ю.А. Психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с. **6. Фильчикова Л.И.,** Вернадская М.Э., Парамей О.В. Нарушения зрения у детей раннего возраста., Диагностика и коррекция: Методическое пособие. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 176 с. **7. Cooper J.H.** An early Childhood Special Education Primer. Chapel Hill, NC: Technical Assistance Development System (TADS), 1981. **8. Dunst C.J.,** Johanson C, Trivette CM., Hambry D. Family-oriental early intervention policies and practices: Family-centered or not? // Exceptional Children. 1991. Vol.58. **9. Guralnick M.J.** A framework for change in early childhood inclusion. In MJ.Guralnick (Ed.), Early Childhood inclusion: Focus on change. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 2001. P. 3-35. **10. McWilliam R.A.** Assessing the resource needs of the families in the context of early intervention. In M.J. Guralnick (Ed.), The Developmental Systems Approach to Early Intervention. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 2005. P. 215-234. **11. Meisels S. J., & Shonkoff J. P.** (Eds.), Handbook of early childhood intervention.; New York: Cambridge University Press. 1990. **12. Shonkoff J.P.,** P. Hauser-Cram. Early intervention for Disabled Infants and Their Families: A Quantitative Analysis. Pediatrics 80. 1987. P. 650-658.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. Arhipova E.F. Rannjaja diagnostika i korrekcija problem razvitija. Pervyj god zhizni / E.F. Arhipova – М.: Mozaika-Sintez, 2012. – 160 с. **2. Diagnostika** i korrekcija narushenij sluhovoj funkcii u detej pervogo goda zhizni / Sost. G.A.Tavartkiladze, N.D.Shmatko, T.V. Pelymskaja. – М.: Poligraf servis, 2001. – 160 с. **3. Prihod'ko O.G.** Rannjaja pomoshh' detjam s dvigatel'noj patologiej v pervye gody zhizni / O.G. Prihod'ko : Metodicheskoe posobie. – SPb.: KARO, 2006. – 112 с. **4. Psihologicheskaja** pomoshh' pri rannih narushenijah jemocional'nogo razvitija / Sost. E.R. Baenskaja, M.M. Libling. – М.: Poligraf servis, 2001. – 156 с. **5. Strebeleva E.A.,** Mishina G.A., Razenkova Ju.A. Psihologo-pedagogicheskaja diagnostika detej rannego i doshkol'nogo vozrasta: metod, posobie / Pod red. E.A. Strebelevoj. – М.: Prosveshhenie, 2004. – 164 с. **6. Fil'chikova L.I.,** Vernadskaja M.Je., Paramej O.V. Narushenija zrenija u detej rannego vozrasta., Diagnostika i korrekcija: Metodicheskoe posobie. – М.: Poligraf servis, 2003. – 176 с.

7. Cooper J.H. An early Childhood Special Education Primer. Chapel Hill, NC: Technical Assistance Development System (TADS), 1981. **8. Dunst C.J.,** Johanson C, Trivette CM., Hambry D. Family-oriental early intervention policies and practices: Family-centered or not? // *Exceptional Children*. 1991. Vol.58. **9. Guralnick M.J.** A framework for change in early childhood inclusion. In MJ.Guralnick (Ed.), *Early Childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 2001. P. 3-35. **10. McWilliam R.A.** Assessing the resource needs of the families in the context of early intervention. In M.J. Guralnick (Ed.), *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 2005. P. 215-234. **11. Meisels S. J., & Shonkoff J. P. (Eds.),** *Handbook of early childhood intervention.*; New York: Cambridge University Press. 1990. **12. Shonkoff J.P.,** P. Hauser-Cram. Early intervention for Disabled Infants and Their Families: A Quantitative Analysis. *Pediatrics* 80. 1987. P. 650-658.

Sokolova A.B. Modern approaches to the early comprehensive help to children with developmental disabilities. In the article presents the scientific and theoretical analysis of the study of the process of providing comprehensive early care for children with developmental disabilities. Indicated that the problem of the early comprehensive rehabilitation and social adaptation of children with health disabilities into society is now extremely relevant in the field of health and education. Noted that researchers consider early comprehensive help for a child with developmental disabilities, as a set of social support, health and special education. The data of scientists who argue that the age from birth to 3 years is a period of rapid and intensive initial formation of qualities and personality traits that serve as the foundation for the future acquisition of all competences. Namely the first years of a child's life, there are unique opportunities for correction of developmental disorders, that will be overlooked in this sensitive period, catch up in the future is difficult or even impossible. Therefore, it is meaningful consideration early psycho-pedagogical support of the child first years of life with developmental disabilities as a priority in the creation of a new link in special education - early detection and early remedial assistance to the child and support of his family. Multidimensional analysis of the literature and the study of the experience of the existing practice of early help in educational and medical institutions give reason to believe that, despite the availability of research, methodological developments in the field of early help, still not disclosed the problem of individual approach in psycho-pedagogical counseling of a child with disabilities development and his family.

Written allows us to consider the problem of improving the provision of early help for children with developmental disabilities and their parents as relevant in the field of special education and psychology. Also, in the

article outlines the main trends in the provision of early help for children with disabilities in the city of Odessa.

Key words: children with disabilities, early comprehensive care, psychological and educational support.

Отримано 6.02.2015 р.

УДК 376.36(091)

В. В. Тищенко, Є. Ю. Линдіна
vvtyshchenko@gmail.com
evgeniyalyndina@mail.ru

**ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ
КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З УДОСКОНАЛЕННЯ ШЛЯХІВ
ПОДОЛАННЯ ПЕРВИННОГО НЕДОРОЗВИТКУ
МОВЛЕННЯ, РОЗРОБЛЕНОЇ Є. Ф. СОБОТОВИЧ**

Tyshchenko V., Lyndina E. The general characteristics of the system of correctional work in improvement of ways of overcoming of primary underdevelopment worked out by E. Sobotovych / V.Tyshchenko, E. Lyndina // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 292–303

Тищенко В. В., Линдіна Є. Ю. Загальна характеристика системи корекційної роботи з удосконалення шляхів подолання первинного недорозвитку мовлення, розробленої Є. Ф. Соботович. У статті розглянуто основні аспекти корекційної роботи з удосконалення шляхів подолання первинного недорозвитку мовлення, які були розроблені Є. Ф. Соботович. Проаналізовано та відстежено систему роботи науковця від поставлення завдань до досягнення результатів у дослідженні, яке стало ваговим внеском у логопедії. Узагальнено стан освітленості проблеми мовленнєвого недорозвитку на момент проведення корекційної роботи вченою. У статті описано типи та варіанти порушень оволодіння мовленнєвою діяльністю дітьми з первинним недорозвитком мовлення, виділені Є. Ф. Соботович, важливість яких полягає в удосконаленні корекційних методик. Відзначено деякі аспекти вивчення питання психічного розвитку дітей з різними формами алалії вченою. Описано програму фронтального

навчання, прилаштовану для корекції різних варіантів первинного мовленнєвого недорозвитку, яку розробила Є. Ф. Соботович. Позначено головну операцію, яку формувала науковець при всіх варіантах первинного мовленнєвого недорозвитку – виділення основних елементів мови та мовленнєвих одиниць. Висвітлено результати дослідження Є. Ф. Соботович, які не тільки розширили наукові уявлення про природу аномалій мовленнєвого розвитку, а й створили основу для подальших розробок диференційної системи корекційного навчання дітей з різними формами алалії та стали помітним внеском у розвитку логопедичної науки та практики в Україні.

Ключові слова: первинний недорозвиток мовлення, алалія, моторна алалія, апраксихні розлади, аграматизм, граматична система мови, Є. Ф. Соботович.

Тищенко В., Лындина Е. Ю. Общая характеристика системы коррекционной работы по усовершенствованию путей преодоления первичного недоразвития речи, разработанной Е. Ф. Соботович. В данной статье рассматриваются основные аспекты коррекционной работы по усовершенствованию путей преодоления первичного недоразвития речи, разработанной Е. Ф. Соботович. Прослеживается система работы ученой от поставленных задач до полученных ею результатов исследования, которое является весомым для логопедии. Обобщено положение освещенности проблемы речевого недоразвития на момент проведения коррекционного исследования. Значительное внимание уделено описанию типов и вариантов аграмматизма детей с первичным недоразвитием речи, выделенных Е. Ф. Соботович, важность которых заключается в усовершенствовании коррекционных методик. В статье затрагиваются аспекты изучения вопроса психологического развития детей с разными формами алалии. Описывается программа фронтального обучения, приспособленная к коррекции различных вариантов первичного речевого недоразвития, разработанная Е. Ф. Соботович. Обозначена главная операция, которую формировала ученая в своем исследовании при всех вариантах первичного недоразвития речи – вычленение основных элементов языка и речевых единиц. Излагаются выводы научного исследования Е. Ф. Соботович, которые расширяют представление о природе аномалий речевого развития, создают основу для разработки дифференциальной системы коррекционного обучения детей с различными формами алалии и, которые стали заметным вкладом в развитие логопедической науки и практики в Украине.

Ключевые слова: первичное недоразвитие речи, алалия, моторная алалия, апраксихические расстройства, аграмматизм, грамматический строй языка, Е. Ф. Соботович.

Постановка проблеми. Аналіз наукової спадщини провідних вчених минулого, вивчення генезу розвитку наукової думки є запорукою пошуку та удосконалення наукової думки і у сучасних умовах. В логопедичній науці постать доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Євгенії Федорівни Соботович посідає чільне місце. Її наукові дослідження присвячені найскладнішим проблемам мовленнєвого розвитку, вирізняє оригінальність підходу, творчий пошук, використання мультидисциплінарних підходів.

Однією з таких проблем у науково-педагогічній спадщині Є. Ф. Соботович є оптимізація методів навчання дітей з первинним недорозвитком мовлення.

На основі аналізу літературних джерел, Є. Ф. Соботович визначила коло актуальних для свого часу питань, пов'язаних з вивченням мовленнєвого недорозвитку. Т. О. Власовою розроблене вчення про загальні та приватні закономірності прояву аномального розвитку та принципи їх аналізу. Воно мало велике значення для визначення науко-теоретичного підходу до проблеми мовленнєвого недорозвитку [2].

Концепція про загальні та своєрідні закономірності проявів окремих форм аномального розвитку стала основою для обґрунтування загального недорозвитку мовлення Р. Є. Левіною [2]. Це дало поштовх для розробки наукових основ шкільного навчання дітей з тяжким недорозвитком мовлення (Р. Є. Левіна, Г. А. Каше, Н. О. Нікашина, Г. В. Чиркіна, Л. Ф. Спірова та ін..) та визначити зміст фронтальних занять з дітьми дошкільного віку (Н. С. Жукова, О. М. Мастюкова, Т. Б. Філічева та ін..) [2;7]. Завдяки диференційному підходу в структурі дефекту була зроблена диференціація аномалій мовленнєвого розвитку. Виділено оптична алалія (Р. Є. Левіна) та різні варіанти моторної алалії (Н. М. Трауготт, В. К. Орфинська та ін.), а також затримки мовленнєвого розвитку (В. І. Балаєва, Н. С. Жукова, О. М. Мастюкова та ін.) [2;7]. Н. М. Трауготт, В. К. Орфинською, С. М. Шаховською та іншими вченими визначено корекційне навчання дітей при моторній алалії.

Розкриття цієї проблеми досягнуло немалих успіхів, але у процесі детального аналізу стану її освітленості в науковій літературі Є. Ф. Соботович з'ясувала, низку невивчених аспектів. Для удосконалення корекційних методик потрібна психолого-педагогічна диференціація дітей за якісно різноманітними типами їх мовленнєвого та психічного розвитку [7, с. 9]. На думку вченої, для розв'язання цього завдання треба вивчити природу первинного порушення мовлення та його зв'язок із інтелектуальним розвитком дитини.

Постановка завдання. Метою статті є розгляд дослідження Є. Ф. Соботович, аналіз системи її роботи для відстеження вирішення поставлених нею завдань та досягнення результатів, які стали ваговим внеском у логопедію.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що до первинного недорозвитку мовлення відносяться стійкі порушення мовленнєвого розвитку у дітей з первинно збереженим інтелектом, нормальним слухом та передумовами на сенсомоторний розвиток.

Вивченню проявів, структури порушень, які є при первинному недорозвитку мовлення, присвячені дослідження Р. Є. Левіної, Г. І. Жаренкової, Ф. Спірової та ін.. Ці вчені відмічають у дітей з первинним недорозвитком мовлення характерні особливості словника та складності засвоєння й використання граматичної системи мови [2].

Часто первинний недорозвиток мовлення ідентифікується з моторною алалією (В. К. Орфинська, Г. В. Гуровець). Так наприклад, Н. М. Трауготт, В. К. Орфинська, С. С. Ляпідевський та ін. до моторної алалії відносять розлади, які виражаються в порушенні мовних систем. Р. Беккер позначає алалією взагалі весь симптом загального недорозвитку мовлення. Є. Ф. Соботович вважає, що первинний недорозвиток при формуванні експресивного мовлення в цілому не підходить до жодної з форм моторної алалії [1;2;7]. Ще й трактування моторної алалії викликає дискусію серед вчених. Деякі вчені моторну алалію пов'язують з порушеннями проприоцептивного аналізу та сукцесивного синтезу в межах мовленнєворухового аналізатора (Н. М. Трауготт). В інших працях можна зустріти, що моторна алалія пов'язана з розладами мовного рівня (В. К. Орфинська, О. М. Мастюкова та ін.). Однак, прояви цих порушень не розмежовані, структура та механізми не визначені.

Ще одним аспектом даної проблеми є питання про зв'язок порушень мовлення з інтелектуальним розвитком дитини. Р. Є. Левіна, В. К. Орфинська та ін. вважають, що у дітей з первинним недорозвитком мовлення інтелект страждає вторинно у зв'язку з тяжким мовленнєвим порушенням. Р. А. Белова-Давид, В. В. Ковальова, Є. М. Кириченко, Н. С. Жукова та ін. вказують на те, що дефекти мислення, наявні в моторних алаліків, не можна пояснити лише системним недорозвиненням мови. Н. М. Трауготт, С. С. Ляпідевський, Л. В. Мелехова зазначають, що більшість дітей з моторною алалією не є олігофренами, незважаючи на те, що в них спостерігаються такі особливості інтелекту, як примітивізм, конкретність мислення тощо [3; 7, с.80]. Є також думки, що вторинно порушується психічний розвиток дитини. Практика ж показує що не дивлячись на збереження невербального інтелекту рівень навчання дітей із первинним недорозвитком мовлення знижено.

Найбільш характерною особливістю дітей з моторною алалією є стійкий аграматизм, який важко піддається корекції. Не дивлячись на велику кількість робіт, які присвячені цьому порушенню, праць, що спрямовані на вивчення динаміки формування граматичної системи мови у таких дітей та аналізу структури аграматизму, практично немає.

Виникають питання: з якої причини виникає зниження рівня навчання, яку роль при цьому відіграють суб'єктивні фактори, а саме,

індивідуальні властивості особистості дитини та особливості їх мовлення та адекватність методів навчання, «зона найближчого розвитку» при оптимізації їх навчання.

Є. Ф. Соботович вважала, що всі ці питання потрібно вирішувати комплексно, при цьому велику увагу приділити дослідженню аграматизмів у зв'язку з тим, що засвоєння граматичної системи мови найбільш тісно пов'язано з розвитком абстрактного мислення дитини, що відображує закономірності оволодіння нею мовленнєвою діяльністю [2;7].

У зв'язку зі цим Є. Ф. Соботович намагається: вивчити та розмежувати структуру порушень засвоєння мовленнєвої діяльності та психічного розвитку, які спричинені первинним інтелектуальним порушенням; віддиференціювати різні варіанти первинного мовленнєвого порушення та систематизувати їх для подальшого удосконалення методів діагностики та навчання дітей; виявити можливості мовленнєвої та психічної реабілітації дітей з первинним недорозвитком мовлення та шляхи її оптимізації.

Для вирішення цих завдань Є. Ф. Соботович проводиться експериментальне дослідження, у якому беруть участь 142 дитини (5-9 років). До основної експериментальної групи ввійшли діти (80 чол.), які страждають моторною алалією. До порівняльної групи ввійшли діти з типовими формами олігофренії та затримкою психічного розвитку різного генезу [2;4;7].

Вивчення аномалій мовленнєвого розвитку та подальшого удосконалення шляхів їх подолання проводилось вченою з урахуванням загальних проявів недорозвитку мовлення та їх різних механізмів. Основою диференціації цих механізмів стало вчення про структуру мовленнєвої діяльності, яке розвивається М. І. Жинкіним, О. О. Леонтьєвим, О. Р. Лурією, О. М. Винарською та їх школами.

На цій основі Є. Ф. Соботович була синтезована модель оволодіння дитиною мовленням. В основу цієї моделі покладено теоретичний аналіз лінгвістичних та психологічних закономірностей оволодіння дитиною мовою з позиції психолінгвістичного та нейропсихологічного вчення про структуру мовленнєвої діяльності [2]. Були виокремлені три рівні організації мовленнєвої функції, які забезпечують оволодіння різними ланками мовленнєвої діяльності: елементарний сенсомоторний, гностико-праксичний та мовний. Гностико-праксичний рівень забезпечує засвоєння операцій розпізнавання слів та їх елементів за акустичними ознаками. Мовний рівень забезпечує засвоєння мови як символічної системи та її використання для комунікації. Для цього дитина повинна оволодіти специфічними мовними, граматичними знаннями на практичному рівні, тобто оволодіти зовнішньою знаковою стороною мови, способами їх поєднання та користування.

Використання засвоєної мови для спілкування припускає практичне оволодіння діями, що пов'язані з формуванням мовних та

гностико-практичних програм висловлювання та процесом оперування мовними знаками.

У своєму дослідженні Є. Ф. Соботович припускає, що при мовленнєвому недорозвитку різного генезу склад та рівень порушених операцій, які забезпечують засвоєння різних ланок мовленнєвої діяльності, будуть мати різноманітний характер. Це все зумовить неоднорідну структуру дефекту, безпосередньо аграматизму. Своє дослідження науковець поділила на 4 етапи:

1. Загальне психолого-педагогічне та логопедичне обстеження дітей для виявлення рівня їх мовленнєвого та психічного розвитку.

2. Дослідження парадигматичної та синтагматичної структури імпресивного та експресивного мовлення.

3. Аналіз експериментального матеріалу з урахуванням психолінгвістичної та нейропсихологічної структури завдань, що виконували діти. Визначення ступеня сформованості мовленнєвої діяльності в цілому та окремих її ланок.

4. Розробка змісту експериментального навчання [2;7].

У ході виконання дослідження Є. Ф. Соботович на матеріалі аналізу аграматизма визначила та розмежувала психологічні механізми, структуру та рівні порушення засвоєння мовленнєвої діяльності, специфічні прояви мовленнєвої недостатності, парціальні порушення при олігофренії та ЗПР. На цій основі розроблена їх диференціація та класифікація.

За результатами дослідження Є. Ф. Соботович робить висновок, що олігофренія відображується на формуванні всіх ланок та рівнях організації мовленнєвої функції. Вона викликає порушення засвоєння мовних знаків різної складності. У результаті чого у дітей відмічається множинний смисловий імпресивний аграматизм. Також діти з олігофренією та ЗПР не використовують або неправильно використовують засвоєнні граматичні елементи у процесі розуміння та побудови мовлення. Це пов'язано з недостатністю мовленнєвих дій, тобто з несформованістю деяких складних операцій, зі складністю утримати мовленнєвими механізмами сукупності складних операцій, які здійснюються при розумінні та породженні мовлення [2;7].

Зовсім інший характер мали порушення мовлення у дітей із моторною алалією (первинним недорозвитком мовлення). Парціальна недостатність мовленнєвої функції викликає головним чином порушення засвоєння та використання мовних знаків при достатньому їх розумінні. Це виявляється у в тривалій відсутності основних елементів мови, а потім у неправильному їх використанні, навіть в умовах спеціального навчання. На основі аналізу аграматизмів у таких дітей Є. Ф. Соботович виокремила два типи та п'ять варіантів цього порушення [2;7].

У дітей з I типом порушення були парадигматичні помилки, тривала відсутність форм слів при можливості відтворення їх артикуляційних кореляторів, порушення у формуванні граматичних

морфологічних стереотипів: тривале використання нульових форм, неупорядковане використання морфем, їх заміни, розуміючи їх значення на рівні імпресивного мовлення, неможливість знаходження вірного закінчення в словах, нестійкість морфологічного складу слова за його граматичними перетвореннями. Діти складно оволодівають операцією практичного виокремлення мовних знаків та мовними нормами їх використання. Це вказує на порушення у встановленні зв'язків між формальною стороною мовних знаків та їх значенням.

У деяких дітей з цим типом порушення спостерігалось патологічне формування стереотипів на синтагматичному рівні: складності в об'єднанні слів в реченні, оперування словесним складом речення. Звідси й бідність синтаксичних конструкцій, малий обсяг речення, неможливість синтаксичних перетворень. Таким чином, характер порушень говорить про недостатність мовного рівня мовленнєвої функції у дітей та про дефекти засвоєння, організації мовних знаків та оперування ними.

Зазначені мовні порушення Є. Ф. Соботович позначає як власне «алалія». Було виокремлено два її варіанта – парадигматична алалія та синтагматична алалія, які розрізняються за характером порушених операцій мовного рівня [2;7].

До мовних розладів вчена відносить й первинну затримку мовленнєвого розвитку, яку називає пара-алалією [2]. При ній всі вказані вище операції не порушувались, а тільки затримувались в розвитку, що забезпечувало якісно та кількісно іншу динаміку розвитку їх мовлення. Пара-алалія була віддиференційована від вторинних відхилень мовленнєвого розвитку, спричинених первинною затримкою психічного розвитку у зв'язку з різними психологічними механізмами.

До II типу порушень первинного недорозвитку мовлення були віднесені відхилення, спричинені кінетичною та кінестетичною апраксіями. Вони мають схожість в характеристиці з порушеннями I типу: тривала відсутність мовлення, порушення складової та звукової структури слова, морфологічну несформованість слів, використання нульових закінчень. Спостерігаючи за дітьми цього типу, Є. Ф. Соботович дійшла висновку, що діти с апраксічними розладами швидше та легше оволодівають граматичними елементами й структурами мови. Однак, використовувати граматичні елементи в мовленні заважають порушення кінетичної та кінестетичної схеми слова.

Таким чином, у дітей з II типом мовленнєвої недостатності порушувався гностико-праксічний рівень мовленнєвої функції, що виявлялось у дефектах формування гностико-праксічних навичок та реалізації мовних знаків. Термін моторна алалія, який використовується для позначення цих порушень відображає їх суть [1;2;5]. Разом з цим, на відміну від попередніх форм алалії порушення мовленнєвого розвитку при кінетичній та кінестетичній апраксіях доцільніше називати «кінетичною та кінестетичною алаліями» [2;7].

Визначення механізмів цих порушень є важливим для уточнення змісту та спеціального навчання дітей.

Велике значення мало й вивчення питання психічного розвитку дітей з різними формами алалії. Є. Ф. Соботович була визначена структура затримки психічного розвитку за такими фактами: уповільнені темпи формування основних психічних функцій, зниження вербального інтелекту, специфічні особливості отримання дітьми знань. Нею відмічаються складності не тільки у формуванні мовної діяльності, а й при інших видах символічної діяльності, своєрідні особливості оволодіння грамотою, відсутність ініціативи та самостійності в різних видах навчальної діяльності. Були зафіксовані випадки підвищеної психічної виснаженості та порушення довільної уваги [2;6].

Залежно від міри вираженості і комбінації цих порушень визначався рівень психічного розвитку дітей та їх навчання. Перераховані відхилення визначали своєрідну диспропорційність психічного розвитку дітей. Є. Ф. Соботович зазначає, що ця диспропорція виявлялась у невідповідності рівнів розвитку вербального та невербального інтелекту, невербального інтелекту та мовлення, а також у диспропорційному розвитку всіх сторін імпресивного та експресивного мовлення, що не є характерним для дітей із олігофренією [2]. Значне місце в генезі цих порушень посідає глибока мовленнєва неповноцінність. Не виявилось прямої кореляції між рівнями мовленнєвого та психічного розвитку. Тому Є. Ф. Соботович вважає, що мовленнєвий дефект не єдиний чинник, що визначає затримку психічного розвитку дітей, а отже тяжкий парціальний недорозвиток мовлення рідко є ізольованим порушенням та супроводжується цілою низкою інших відхилень. [2;7].

Для виявлення можливості підвищення якості психічної та мовленнєвої реабілітації дітей за рахунок оптимізації педагогічного процесу та визначення її практичних шляхів Є. Ф. Соботович провела експериментальне дослідження, яке було побудоване з урахуванням виявлених особливостей мовленнєвого та психічного розвитку.

Експериментальне навчання проводилось у трьох різних групах (діти середньої та старшої групи мовленнєвого дошкільного закладу та підготовчого класу мовленнєвої школи). Вченою була розроблена програма фронтального навчання, прилаштована для корекції різних варіантів первинного мовленнєвого недорозвитку. При розробці змісту занять враховувалися різні механізми дефектів: порушення засвоєння мовних знаків, норм їх використання та поєднання при розладах мовного рівня, а також порушення співвідношення цих знаків зі складними руховими координаціями при апраксічних формах мовленнєвого недорозвитку [2].

Головною операцією, яку формувала Є. Ф. Соботович при всіх варіантах первинного мовленнєвого недорозвитку, була операція виділення основних елементів мови та мовленнєвих одиниць [2;7]. Виділення складів та морфем давало поштовх для розвитку мовлення

при всіх варіантах порушення. Є. Ф. Соботович формує операцію виділення мовних знаків на цій основі спостереження за правилами використання їх використання, мовних знаків – при алалії; спостереження за співвідношенням мовних знаків з артикулемами – при апраксихних розладах. При цьому вченою враховувалось: рівень практичного та свідомого оволодіння формальними елементами мови; засвоєння форми мовленнєвої діяльності; можливості використання різного роду компенсаторних засобів, які полегшують виділення формально-граматичних елементів мови; рівень психічного розвитку дітей, які беруть участь в експерименті.

Роботу над формуванням уміння виділяти основні елементи мови та мовленнєвих одиниць, Є. Ф. Соботович поділила на декілька етапів [2;5;7].

На першому етапі проводилась робота з виділення основних елементів мови в процесі сприйняття мовлення (на підсвідомому рівні). Це досягалося такими засобами: активною діяльністю дитини з мовою – необхідністю розрізняти близькі та протилежні за значенням словоформи, речення, які відрізняються граматичним оформленням; фіксація уваги дитини на формальних елементах мови з опорою на сприйняття складової структури, артикуляцію та багаторазове повторення цих дій на обмеженому лексичному та граматичному матеріалі.

Ця робота сприяла формуванню вище зазначеної операції та засвоєнню мовного матеріалу, який входив в активний словник дитини.

На цій основі при алалії формувалася навичка самостійного використання засвоєних елементів у власному мовленні. При цьому основна увага приділялась формуванню процесу оперування засвоєними мовними знаками послідовно на кожному етапі граматичного оформлення висловлювання (при алалії). При апраксихних розладах формувались та закріплювались рухові стереотипи слів та їх складів.

На другому етапі формувалась операція виділення складів, фонем, морфем на свідомому рівні. Для цього використовувались попередньо сформовані додаткові сенсорні ознаки, що реалізують артикуляційні фонемі – кінестетичні відчуття з мовленнєворухового аналізатора. При цьому використовувався лексичний та граматичний матеріал з першого етапу [2;7].

У процесі діяльності виділення складів, фонем, морфем з опорою на вказані сенсорні ознаки розширювався словник дітей, так як це сприяло корекції порушених уявлень про звукову, складову, морфологічну структури слів. Виділення з тексту речень, аналіз їх невербального складу сприяло закріпленню граматичних стереотипів при мовних формах порушення та навичок граматичного оформлення мовлення – при апраксихних розладах [2;7].

Завдяки співвідношенню морфем, фонем, складів з графічним зображенням діти, які брали участь в експерименті, швидше оволодівали грамотою та читанням.

На третьому етапі сформовані знання і навички закріплювались у процесі читання спеціально підібраного та організованого матеріалу. При цьому передусім використовувався вже знайомий лексичний та граматичний матеріал з попередніх етапів [2;7].

Висновки. Запропонована Є. Ф. Соботович, система роботи представляє собою чітко структуровану, диференційовану щодо механізмів граматичних помилок оригінальну систему, яка репрезентована, послідовним циклом вправ з поетапним відпрацюванням та поступовим ускладненням дій дитини з постійним набором мовних та мовленнєвих одиниць.

Відпрацьовуючи вказані вище операції, враховуючи особливості формування рухових та мовних стереотипів при різних формах алалій, дії дитини на кожному етапі ускладнювались, що сприяло подоланню найбільш сталих проявів дефекту.

Результати дослідження Є. Ф. Соботович розширюють наукові уявлення про природу алалій мовленнєвого розвитку та створили основу для подальших розробок диференційної системи корекційного навчання дітей з різними формами алалій.

Список використаних джерел

1. Соботович Е. Ф. К вопросу о дифференциальной диагностике моторной алалии и олигофрении / Е. Ф. Соботович // Нервно-психические и речевые нарушения: сб. научн. трудов. – Л., 1982. – С.102-111. **2. Соботович Е. Ф.** Психолого-педагогические основы коррекции нарушений формирования грамматического строя речи у детей: дис. ...доктора пед.наук :13.00.03 / оботович Евгения Федоровна. – К., 1983. – 455 с. **3. Соботович Е. Ф.** Психологические механизмы, структура и формы первичных нарушений речевого развития / Е. Ф. Соботович // Недоразвитие и потеря речи и вопросы теории и практики. – М., 1985. – С. 3-13. **4. Соботович Е. Ф.** Сравнительная характеристика психологического развития детей с моторной алалией и детей с олигофренией / Е. Ф. Соботович // Дифференциальная диагностика нарушений речи и поведения у аномальных детей. – Л. 1989. – С. 14-25. **5. Соботович Е. Ф.** Диференційна діагностика порушень мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку / Е. Ф. Соботович // Діти з обмеженими фізичними та розумовими можливостями в системі корекційного навчання і виховання: матеріали міжнар. наук.-практ. конфер., 27-28 трав.1997 р.. – К.: 1997. – С. 48-50. **6. Соботович Е. Ф.** Про деякі особливості психічного і мовного розвитку дітей з моторною алалією. Особливості психічного і мовленнєвого розвитку у дітей із моторною алалією / Є. Ф. Соботович, М. В. Рождественська // Питання дефектології. – 1975. – Вип. 10. – С. 80-86. **7. Соботович Е. Ф.** Психолого-педагогические основы коррекции нарушений формирования грамматического строя речи у детей : автореф. дис. доктора пед наук / Соботович Е. Ф.; Научно-исследовательский институт по дефектологии АПН СССР. – М., 1984. –

49 с. **8. Собо́тович Е. Ф., Тищенко В. В.** Засвоєння розумово відсталими дошкільниками граматичних категорій та абстрактного лексико-граматичного значення слова / Є. Ф. Собо́тович, В. В. Тищенко // Дефектологія. – 1998. – № 3. – С. 2-5.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. Sobotovich E. F. К вопросу о дифференциальной диагностике моторной алалии и олигофрении / E. F. Sobotovich // Nervno-psihicheskie i rechevye narusheniya: sb. nauchn. trudov. – L., 1982. – S.102-111. **2. Sobotovich E. F.** Psihologo-pedagogicheskie osnovy korrektsii narushenij formirovaniya grammaticheskogo stroja rechi u detej: dis. ...doktora ped.nauk :13.00.03 / Sobotovich Evgenija Fedorovna. – K., 1983. – 455 s. **3. Sobotovich E. F.** Psihologicheskie mehanizmy, struktura i formy pervichnyh narushenij rechevogo razvitija / E. F. Sobotovich // Nedorazvitie i poterja rechi i voprosy teorii i praktiki. – M., 1985. – S. 3-13. **4. Sobotovich E. F.** Sravnitel'naja harakteristika psihologicheskogo razvitija detej s motornoj alaliej i detej s oligofreniej / E. F. Sobotovich // Differencial'naja diagnostika narushenij rechi i povedenija u anomal'nyh detej. – L. 1989. – S. 14-25. **5. Sobotovich E. F.** Diferencijna diagnostika porushen' movlennevogo rozvitku u ditej doskil'nogo viku / E. F. Sobotovich // Diti z obmezhenimi fizichnimi ta rozumovimi mozhlivostjami v sistemi korekciynogo navchannja i vihovannja: materiali mizhnar. nauk.-prakt. konfer., 27-28 trav.1997 r.. – K.: 1997. – S. 48-50. **6. Sobotovich E. F.** Pro dejaki osoblivosti psihichnogo i movnogo rozvitku ditej z motornoju alalieju. Osoblivosti psihichnogo i movlennevogo rozvitku u ditej iz motornoju alalieju / Є. F. Sobotovich, M. V. Rozhdestvens'ka // Pitannja defektologii. – 1975. – Vip. 10. – S. 80-86. **7. Sobotovich E. F.** Psihologo-pedagogicheskie osnovy korrektsii narushenij formirovaniya grammaticheskogo stroja rechi u detej : avtoref. dis. doktora ped nauk / Sobotovich E. F.; Nauchno-issledovatel'skij institut po defektologii APN SSSR. – M., 1984. – 49 s. **8. Sobotovych E. F., Tyshhenko V. V.** Zasvoyennya rozumovo vidstalymy doskil"nykamy hramatychnyx katehorij ta abstraktnoho leksyko-hramatychnoho znachennya slova / E. F. Sobotovych, V. V. Tyshhenko // Defektolohiya. – 1998. – № 3. – S. 2-5.

Tyshchenko V., Lyndina E. The general characteristics of the system of correctional work in improvement of ways of overcoming of primary underdevelopment worked out by E. Sobotovych. In the article there is given the general aspects of E. Sobotovych researching about psychological and pedagogical ways of correction of violations of speech grammar building at children. In the work there is characterized the state of the problem of speech underdevelopment during holding the research work. The necessity of psychological and pedagogical differentiation of children according to quality different types of their speech and psychological development for improvement of correctional methods is opened. We can see the solving of the tasks which put the scientist. They are: study the nature of primary speech violation and its connection with intellectual child's

development. The types of violations of mastering the speech activity by children with primary underdevelopment of speech defined by E. Sobotovych have been characterized. Thanks to the principle of classification of anomalies of speech development by E. Sobotovych there have been defined five forms of anomalies of speech development. In the article there have been described the main aspects of experimental research which has been build with accounting the peculiarities of speech and psychological development, for defining the possibilities of improving the psychological and speech rehabilitation of children on account of optimization of pedagogical process and defining its practical ways. The author of the article characterizes the program of frontal study for correction of different variants of primary speech underdevelopment which consists of three stages.

Key words: primary speech violation, alalia, motor alalia, agramatism, grammar speech system, mental retardation, E. Sobotovych.

Авторський внесок: Тищенко В. В. – 50%, Линдіна Є. Ю. – 50%
Отримано 17.02.2015 р.

УДК: 376.42:043

О.М. Ткач
oxana77tkach@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ СКЛАДОВИХ СЕМАНТИЧНИХ ПОЛІВ СЛІВ

Ткач О.М. Особливості вивчення рівня сформованості

Tkach O.M. Features study of components forming semantic fields words / O.M. Tkach // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 303–313

складових семантичних полів слів. У статті висвітлено основні підходи до вивчення особливостей формування семантичних полів слів у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком. Погляди науковців, що працюють у різних галузях знань на проблеми їх виникнення та подальшого вдосконалення. Охарактеризовано напрямки формування семантичної складової, періоди розвитку ситуативного і значеннєвого компонентів.

Окреслені підходи до вивчення особливостей формування семантичних полів слів у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Вплив набутого мовленнєвого досвіду у поєднанні з візуалізацією

отриманої інформації та її включенням у практичний досвід. Акцентовано увагу на зміні смислового наповнення слова та формування образної системи, використання логічних зв'язків та включення слова у ієрархію понять.

Дослідження описані у даній статті стосуються закономірностей оволодіння дітьми з тяжкими порушеннями мовлення типами семантичних зв'язків. А саме кількісній та якісній характеристиці семантичних складових (частин мови) та пошуку взаємозв'язку між величиною семантичних полів, переважаням у них тих чи інших частин мови та переважним використанням певного типу семантичного зв'язку.

Ключові слова: семантичне поле, структура, складові, семантичні зв'язки, компоненти семантичних полів, рівень розвитку, тип порушення, мовленнєвий профіль.

Ткач О.М. Особенности изучения уровня сформированности элементов семантических полей слов. В статье отражены основные подходы к изучению особенностей формирования семантических полей слов у детей с нормальным речевым развитием. Взгляды ученых, работающих в различных отраслях знаний на причины их возникновения и пути коррекции. Охарактеризованы направления формирования семантической составляющей, периоды развития ситуативного и смыслового компонентов.

Обозначенные подходы к изучению особенностей формирования семантических полей слов у детей с тяжелыми нарушениями речи. Влияние приобретенного речевого опыта в сочетании с визуализацией полученной информации и ее включением в практический опыт. Акцентируется внимание на изменении смыслового наполнения слова и формирования образной системы, использование логических связей и включение слова в иерархию понятий.

Представлены результаты исследования закономерностей овладения детьми с тяжелыми нарушениями речи типами семантических связей. А именно количественная и качественная характеристика семантических составляющих (частей речи) и поиск взаимосвязи между величиной семантических полей, преобладанием в них тех или иных частей речи и преимущественным использованием определенного типа семантической связи.

Ключевые слова: семантическое поле, структура, составляющие, семантические связи, компоненты семантических полей, уровень развития, тип нарушения, речевое профиле.

Досить довгий час провідною тенденцією у вивченні закономірностей мовленнєвого розвитку дитини, кількісного та якісного збагачення словника були кількісні методики. Вони констатували факт наявності у мовленні окремих елементів, але не досліджували

механізмів, які задіюються як на етапі первинного сприймання нових слів і понять так і під час включення окремих інтелектуальних програм для знаходження місця слова у вже існуючій системі знань.

На протязі останніх десятиліть у нашій країні активно розвивається психолінгвістичний та нейропсихологічний напрямок у вивчення мовленнєвих явищ як рідної так і іноземних мов. Зокрема, дослідження М. Плюща[1, с. 325-328] та Д.Потебні [6, с. 118] стосуються функціонування мовленнєвих правил, та особливостей засвоєння їх на чуттєвому, когнітивному і емоційному рівнях, в залежності від ситуації у якій сприймається мовлення, складності інформації та накопиченого на цей момент власного досвіду декодування отриманих знань і вміння самостійно приймати рішення та робити висновки. Однак, більшість цих досліджень стосується дітей, у яких швидкість засвоєння мовлення залишається у межах вікової норми, а незначні особливості засвоєння окремих компонентів і є індивідуальними особливостями кожної дитини.

Науковці, що працюють у галузі корекційної педагогіки, активно досліджують принципи інтуїтивного засвоєння мовлення дітьми у ранньому віці та закономірності створення взаємозв'язків між звуковим наповненням окремого слова та еволюцією його значення. А саме, вивчення структури пасивного словника (на рівні розуміння окремих фраз та інструкцій) В.Єфремовою та Л.Манько[5, с. 15-18] у дітей раннього віку з первинно ушкодженими мовленнєвими зонами у корі головного мозку, дали змогу визначити основні принципи сприймання немовленнєвих звуків та шумів і вокальних реакцій дитини на вже знайомі сенсорні подразники.

Можливості структуризації мовленнєвої інформації у дітей та вплив факторів, що діють на швидкість протікання цього процесу вивчалася В. Соболевським[3, с. 399-401]. Його дослідження свідчать про те, що формування мовленнєвої системи проходить у двох напрямках: лексико-семантичному та структурно-семантичному. Тобто, спочатку для дитини є важливим чути слово, бачити його візуалізований еквівалент та мати можливість обстежити його за допомогою органів чуття. При цьому семантичні поля будуть формуватися ситуативно, а формування значеннєвого компоненту буде залежати від можливостей дитини на практиці випробувати свої мовленнєві вміння та внести певні виправлення чи уточнення.

Найбільш вивченим періодом формування семантичних полів слів у дітей з тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку є дошкільний та молодший шкільний вік. Зокрема, дослідження Л.Виготського [2, с. 265-267] свідчать про те, що в процесі розвитку дитини слово змінює свою смислову структуру, збагачується системою зв'язків і стає узагальненням більш високого рівня абстракції. У той же час формування цілісного значення визначається зміною функціональної

системи, яка стоїть за даним словом (емоційне значення, формування образної системи, удосконалення пам'яті, створення системи логічних зв'язків та включення слова у ієрархію понять). На базі цих досліджень були створені корекційні програми В.Рібцун, С.Ревуцької, В.Тарасун, Л. Трофименко за допомогою яких вдається досить успішно долати відставання у формування мовлення, особливо його фонетичного та граматичного боку. У той же час корекція семантичної складової протікає важче, а отже залишається ще досить значна група дітей, яка відчуває труднощі у розумінні та самостійному використанні окремих слів та фраз. Ці проблеми не завжди вдається подолати навіть у середньому шкільному віці.

Кількісний та якісний аналіз результатів проведеного нами дослідження рівня сформованості семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення на матеріалі вільних та керованих асоціацій і вивчення системних зв'язків на матеріалі завдань шкільної програми для 5-7-го класу дало нам змогу виділити чотири групи дітей з високим, середнім, достатнім та низьким рівнем оволодіння семантичною складовою мовлення. При цьому діти з середнім рівнем розвитку семантичних полів були поділені нами на дві підгрупи: з переважним недорозвитком мнестичних процесів та з недостатньо сформованими уявленнями на рівні семантичного поля. Діти, що увійшли до третьої групи також відзначалися специфічними особливостями виконання завдань та були поділені нами на чотири підгрупи (номінативну, предикативну, ілюстративну та уособлену) в залежності від переважання у словнику іменників, дієслів, прикметників та займенників і службових слів. Перш за все значні відмінності спостерігаються вже на етапі порівняння кількисні показників складових ядер семантичних полів.

Зокрема, найвищі показники використання іменників були притаманні дітям першої і третьої групи (з переважанням у розвитку номінативного словника) і становили від 36 до 40 випадків їх використання. Дещо нижчими були ці показники у дітей з другої групи (20-22) та представників третьої групи з переважанням предикативного, ілюстративного чи уособленого словника (14-19 іменників). Найменша їх кількість була використана дітьми четвертої групи, середні показники якої не переважали 10 іменників.

Кількісні показники використання дієслів були найвищими у дітей з ТПМ третьої групи (предикативний тип словника). Середні показники їх використання були зафіксовані у межах 30-32 дієслів. Дещо нижчими були показники у дітей першої групи (24-26 випадків їх використання). Невисокі результати продемонстрували діти з ТПМ, що увійшли до обидвох підгруп другої групи (15-16 дієслів) та третьої групи, де переважав розвиток номінативного, ілюстративного та уособленого типів словника (12-15 дієслів). Найнижчими показники використання

цієї частини мови були у представників четвертої групи і становили 8-10 випадків використання дієслів.

Схожа тенденція зберігається і у використанні прикметників. Найбільша їх кількість представлена у ядрах семантичних полів, що були використанні представниками третьої групи з переважним розвитком ілюстративного словника (27-29 прикметників). Досить високі показники притаманні і дітям першої групи (22-25 прикметників). Дещо рідше слова цієї частини мови зустрічаються у дітей, що увійшли до другої та третьої групи (номінативний, предикативний та уособлений тип словника). Показники цих груп лежать у межах 11-19 випадків використання даної частини мови. Найменшу кількість прикметників використали представники четвертої групи, що в середньому становило 6 слів.

Прислівники у ядрах семантичних полів використовувалися зрідка. Представники першої та другої груп використали не більше 3-5 прислівників, а у дітей, що увійшли до інших груп було зафіксоване не більше одного випадку використання цієї частини мови.

Кількісні показники використання похідних частин мови (дієприкметників та дієприслівників) у ядрах семантичних полів також не були високими та становили не більше 3 дієприкметників та дієприслівників для представників першої групи, по 2 для дітей з ТПМ другої групи (обох підгруп) та по одному дієприкметнику чи дієприслівнику для представників третьої групи (діти з переважним використанням займенникових конструкцій). У всіх інших групах випадків використання цих частин мови ми не констатували.

Дещо вищими були показники використання займенників. Зокрема, найбільша їх кількість притаманна дітям четвертої та третьої групи з високим рівнем розвитку уособленого типу словника і становила 16-18 випадків їх використання. Представники другої групи та третьої групи з переважним розвитком номінативного та предикативного словника використали близько 7-11 займенників. Для дітей, що увійшли до першої та третьої групи (з переважним розвитком ілюстративного словника) характерна незначна частка використання цієї частини мови у семантичних ядрах (3-4 займенники).

Представники деяких груп у семантичних ядрах також використовували числівники. Зокрема, найвищі показники продемонстрували дітьми першої групи (5-6 числівників), дещо нижчими були результати представників другої групи (3-4). А діти з ТПМ, що увійшли до третьої та четвертої групи використали не більше 1-2 числівників.

Підсумовуючи результат використання дітьми різних груп частин мови на периферії семантичних полів ми відмітили збереження тенденцій помічених нами у ядрах семантичних полів.

Зокрема, найвищі показники були продемонстровані дітьми з ТПМ першої групи, вони використали 189 іменників. Дещо нижчими були показники використання іменників дітьми другої підгрупи та лежали у межах 100-120 слів. Учні з ТПМ, що увійшли до третьої груп з досить високим рівнем розвитку номінативного словника використали 65-75 іменників, а кількість використаних слів цієї частини мови у дітей з переважним розвитком предикативного, ілюстративного та уособленого типів словника лежали у межах 30-45 слів. Найнижчими виявились показники четвертої групи, що становили 19-25 слів.

Використання дієслів на периферії семантичних полів першою групою дітей було досить значним та становило близько 156 випадків їх використання. Водночас у представників другої групи ці показники були меншими (88-94 дієслова).

Для представників третьої підгрупи з переважним розвитком предикативного словника також характерні досить високі показники, у середньому 55-70 дієслів. Представники цієї ж групи, але з переважанням у розвитку номінативного, ілюстративного та уособленого типів словника продемонстрували значно нижчі результати. Кількість використаних ними дієслів лежала у межах 30-45 слів. Найнижчі результати показали представники четвертої групи, вони використали у середньому не більше 15 слів.

Кількість використаних прикметників на периферії семантичних полів також була різною. Найвищі показники продемонстрували представники першої групи (150-160 слів). Досить високими були показники другої та третьої групи (з переважним розвитком ілюстративного словника). Середні показники цих груп становили 60-80 слів. Значно меншу кількість прикметників використали представники третьої групи з переважним розвитком номінативного, предикативного та уособленого типів словника (22-45 слів). Найнижчими виявились показники четвертої групи, що лежали в межах 10-15 слів.

У всіх виділених нами групах кількість використаних прислівників була невисокою. Зокрема, діти першої групи використали 32 прислівники, а другої та третьої від 15 до 22 слів. Найнижчі результати продемонстрували діти, що увійшли до четвертої підгрупи – 5-13 випадків використання прислівників.

Даючи кількісну оцінку використанню на периферії семантичних полів похідних частин мови (дієприкметників та дієприслівників) варто наголосити, що найчастіше їх використовували представники першої та другої групи дітей з ТПМ (11-19 слів). Представники третьої групи не залежно від переважання різних типів словників загалом показали схожі результати і використали не більше 1 чи 2 дієприкметників та дієприслівників. Найрідше в усних та письмових відповідях ці частини мови зустрічалися у дітей четвертої групи, а у окремих завданнях їх використання взагалі не було зафіксовано.

Використання займенників учнями першої та другої груп було найвищим і становило 30-36 слів. Приблизно такі ж показники продемонстрували діти четвертої групи (27-32 слова). Також високі показники використання цієї частини мови характерні для дітей третьої підгрупи з переважним розвитком уособленого типу словника і становили 29-40 випадків використання цієї частини мови. Представники інших підгруп третьої та четвертої групи використали значно меншу кількість займенників, у середньому це становило 11-20 слів.

Характеризуючи використання службових частин мови учнями з ТПМ різних груп ми відмітили досить високі їх показники у представників першої групи (14 прийменників та близько 10 сполучників, часток та вигуків). Тенденція до використання відносно великої кількості прийменників зберігається і у представників другої та третьої груп. А саме, представники другої групи використали 11-17 прийменників. У той же час використання ними сполучників та часток обмежується 3-4 словами. Досить високі показники характерні і для третьої групи 8-12 прийменників та по 2-3 сполучники та частки. Найменшими виявилися показники використання цих частин мови у дітей четвертої групи (5-7 прийменників, 1-2 сполучники і частки).

Оцінюючи результати діяльності учнів з ТПМ ми брали до уваги не тільки середні кількісні показники використання ними різних частин мови, але і співвідношення цих частин мови у письмових та усних зразках діяльності дітей. Зокрема, опираючись на дослідження мовознавців і філософів В. Потебні, М. Щура стосовно гармонійності мовленнєвого профілю та різних типів дисгармоній ми визначили пропорційні співвідношення гармонійного та дисгармонійного розвитку у представників різних груп та підгруп.

А саме, у всіх представників першої групи ми констатували гармонійне співвідношення основних та суми похідних і службових частин мови у межах 22-27%. А саме, ними у середньому було використано 27% дієслів, 24% іменників та прикметників та близько 25% похідних та службових частин мови.

Представники другої групи першої підгрупи (38дітей) частіше використовували іменники 28%, та похідні і службові частини мови – 26%, тоді як показники використання дієслів та прикметників лежали у межах 23%. Для представників другої підгрупи даної групи (45дітей) характерне активне використання прикметників та дієслів, у середньому 26% та дещо нижчі показники використання іменників та службових і похідних частин мови (24%).

Не дивлячись на дещо різні показники процентних співвідношень між різними частинами мови у представників першої та другої груп вони все ж лежать у межах що відповідає гармонійному розвитку мовленнєвого профілю дітей.

Дещо іншою є ситуація у представників третьої групи. У кожній з чотирьох її підгруп нами були констатовані досить високі показники використання (певної) окремої частини мови при значно нижчих показниках інших. Зокрема діти першої підгрупи використали значну кількість іменників, що становило 34%, а показники використання ними прикметників, дієслів, похідних та службових частин мови становили 22%. У другій підгрупі діти переважно використовували дієслова. У середньому це склало близько 33%, при цьому показники використання іменників були вищими (25%) ніж дієслів та похідних і службових частин мови (21%).

Для представників третьої підгрупи характерне часте використання прикметників (33%) та майже однакова кількість іменників та дієслів (26%) при досить низьких показниках використання службових та похідних частин мови (15%). Діти, що увійшли до четвертої підгрупи часто використовували займенники та прийменники, рідше інші службові та похідні частини мови (28%) однак використання основних частин мови було приблизно однаковим і становило (24%).

Представники усіх підгруп третьої групи дітей з ТПМ продемонстрували показники, що свідчать про недорозвиток семантичних складових поля та дисгармонійні відношення між ними, а отже дають нам можливість зробити висновок про наявний у них дисгармонійний мовленнєвий профіль.

Представники четвертої групи продемонстрували дуже низькі показники використання різних частин мови, однак при побудові мовленнєвих профілів ми констатували у семи із них досить гармонійні процентні співвідношення використання різних частин мови (24-26%), а у чотирьох різні типи дисгармонійного розвитку описаного нами у представників третьої групи.

Спираючись на наукові доробки мовознавців та філософів О. Потебні, М. Щура та орієнтуючись на їх показники як на високий та достатній рівень сформованості семантичної складової мовлення ми виділили кілька груп дітей з гармонійним мовленнєвим розвитком. Високий рівень гармонійного мовленнєвого розвитку характерний для дітей першої групи. Середній рівень гармонійного розвитку для дітей другої групи та низький але все ж гармонійний розвиток для деяких представників четвертої групи. Також нами були виділені кілька типів дисгармонійного мовленнєвого розвитку (номінативного, предикативного, ілюстративного та уособленого типів) з середніми показниками, що характерні для третьої групи дітей і низькими показниками, що характерно для четвертої групи.

Характеризуючи використання різних типів семантичних зв'язків у ядрах семантичних полів ми констатували високі показники використання парадигматичних зв'язків у представників третьої та

четвертої груп (27-34 випадки їх використання), дещо меншими ці показники є у дітей першої та другої груп і не перевищують 21 випадку їх використання.

Значно більшою є частота використання синтагматичних зв'язків для усіх груп дітей з ТПМ. Однак найвищими ці показники були у представників першої групи (64) та другої підгрупи (32-39 випадки їх використання). Дещо нижчі ці показники у дітей третьої групи, однак вони використовуються дітьми частіше ніж парадигматичні та епідигматичні. В середньому виконуючи завдання діагностичної методики діти з ТПМ скористалися ними при побудові висловлювань від 29 до 36 разів. Найменшими ці показники були у дітей четвертої групи і становлять лише 11 випадків їх використання. Використання епідигматичних зв'язків також найчастіше зустрічається у дітей першої групи - 47 разів. Дещо нижчими були ці показники для дітей другої групи (31-34). Діти третьої групи використали синтагматичні зв'язки приблизно 20-30 разів, а найменшу кількість використали представники четвертої групи - не більше 12 випадків застосування цього типу зв'язку.

Схожі тенденції використання семантичних зв'язків були зафіксовані нами і на периферії семантичних полів слів.

А саме, використання парадигматичних зв'язків характерне для усіх дітей третьої групи (30-41 випадок використання цього типу зв'язку) та для дітей четвертої групи – близько 30 разів. Значно меншою була частота використання цього зв'язку для дітей другої (24-26 разів) і особливо першої групи (15 разів).

Синтагматичний тип зв'язку найчастіше зустрічався у дітей першої групи (88 разів) та обох підгруп другої групи (47-57 разів). Значно меншими були ці показники у дітей третьої групи (у межах 33-37 випадків їх використання). Найменша їх кількість була виявлена нами у представників четвертої групи, вони використали його не більше 20 разів. Схожа ситуація і з використанням епідигматичного типу зв'язку. Найчастіше він зустрічається у представників першої групи, діти з ТПМ використали його 59 разів. Діти другої групи – 42-47 разів. Нижчими ці показники є для дітей третьої групи – не більше 20-30 випадків використання епідигматичного зв'язку. Найменша кількість використаних мовленнєвих конструкцій з цим типом семантичного зв'язку нами було констатовано у дітей з ТПМ четвертої групи, лише 11 випадків його використання.

Вище описані результати дають нам змогу констатувати, що чим вищим і гармонічнішим є мовленнєвий розвиток дитини тим більшу кількість синтагматичних та епідигматичних зв'язків використала вона у побудові мовленнєвих висловлювань. А кількісні показники використання парадигматичного типу зв'язку були невеликими. Низький

та дисгармонійний мовленнєвий розвиток характеризується частим використанням парадигматичних конструкцій як у ядрі так і на периферії семантичних полів. При цьому ми констатували у цієї групи дітей з ТПМ пропорційне зменшення використання синтагматичних і особливо епідигматичних зв'язків.

Список використаних джерел

- 1. Апресян Ю.Д.** Исследования по семантике и лексикографии. Т.І: Парадигматика / Ю. Апрасян.– М.: Языки славянских культур, 2009. – 568с.
- 2. Выготский Л.С.** Мышление и речь. Изд. 5, испр / Л. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
- 3. Зимняя И. А.** Лингвopsихология речевой деятельности/ И. Зимняя. – М.: «МОДЭК», 2001. – 432 с.
- 4. Ижинкин Н.В.** Механизмы речи /Н. Ижинкин. Издательство академии педагогических наук, М.: 1958.– 462с.
- 5. Манько Н.В.** Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку: Науково-методичний посібник / Н. Манько. – К.: КНТ, 2008. – 256с.
- 6. Потебня О.** Думка й мова: Слово Знак Дискурс Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст, за редакцією Марії Зубрицької – Львів, 1996. – 230с.
- 7. Щур Г.С.** Теорія поля в лінгвістиці / Г. Щур. – К.: Вид-во "Наука", 1990. – 255 с.

Spisok vikoristanih dzherel

- 1. Aprasjan Ju.D.** Issledovanija po semantike i leksikografii. Т.І: Paradigmatika / Ju. Aprasjan. – М.: Jazyki slavjanskih kul'tur, 2009. – 568s.
- 2. Vygotskij L.S.** Myshlenie i rech'. Izd. 5, ispr / L. Vygotskij. – Izdatel'stvo "Labirint", М., 1999. – 352 s.
- 3. Zimnjaja I. A.** Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti/ I. Zimnjaja. – М.: «MODJeK», 2001. – 432 s.
- 4. Izhinkin N.V.** Mehanizmy rechi /N. Izhinkin. Izdatel'stvo akademii pedagogicheskikh nauk, М.: 1958.– 462s.
- 5. Man'ko N.V.** Diagnostika ta korekcija movlenneвого rozvitku ditej rann'ogo viku: Naukovo-metodichnij posibnik / N. Man'ko. – К.: KNT, 2008. – 256s.
- 6. Potebnja O.** Dumka j mova: Slovo Znak Diskurs Antologija svitovoї literaturno-kritichnoї dumki HH st, za redakcieju Mariї Zubric'koї – L'viv, 1996. – 230s.
- 7. Shhur G.S.** Teorija polja v lingvistici / G. Shhur. – К.: Vid-vo "Nauka", 1990. – 255 s.

Tkach O.M. Features study of components forming semantic fields words. The article highlights the main approaches to the study of the characteristics of formation of semantic fields of words in children with normal speech development, the opinions of scientists working in different fields of knowledge of the problems of their origin and subsequent development. We characterized the directions of forming a semantic component, periods of development of situational and semantic components.

We proposed diagnostic techniques to study the level of development of semantic fields through examining their quantitative features following the tendencies to use different types of semantic relations in the core and the periphery of semantic fields of words.

The research described in this paper deal with mastering semantic relations by children with severe speech disorders, and specifically the quantitative and qualitative characteristics of semantic components (of parts of speech) and finding the relationship between the size of semantic fields, prevailing in them of certain parts of speech and using of a particular type of semantic relations.

Key words: semantic field, structure, components, semantic relations, components of semantic fields, level of development, type of disorder, speech profile.

Отримано 13.02.2015 р.

УДК: 376.015.31-056.262:33

М.І.Федоренко
mf16@ukr.net

НАПРЯМИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Fedorenko M.I. The ways to improve economic education of high school students with visual impairments / M.I. Fedorenko // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 313–323

М.І.Федоренко. Напрями підвищення рівня економічного виховання учнів з порушеннями зору. У статті розкриваються основні напрями роботи по формуванню економічної вихованості незрячих старшокласників. Підкреслюється значення економічної культури особистості на сучасному етапі розвитку суспільства. Проаналізована література з питань економічного виховання та формування економічної культури особистості. Зазначається актуальність проблеми для тифлопедагогіки та відмічається її недостатня вивченість з боку науковців. Подано трактування основних використаних понять: економічне виховання, економічна свідомість, економічне мислення, економічна культура.

Проаналізований стан економічного виховання в спеціальних навчальних закладах для дітей з порушеннями зору. Визначені специфічні особливості формування економічної культури в учнів в спеціальних школах-інтернатах, що впливають на рівень економічної культури, зокрема: перебування дітей у закладах закритого типу; низький рівень самостійності незрячих учнів; незначна роль батьків у економічному вихованні дітей; відсутність сучасних підручників та джерел інформації для учнів з порушеннями зору; нестача часу для економічного виховання; відсутність спеціальних виховних заходів, спрямованих на економічне виховання в школах-інтернатах; порушення зору, які не дозволяють учням повноцінно реалізувати себе з точки зору економічної культури.

Визначені наступні напрями підвищення рівня економічної вихованості учнів старших класів з порушеннями зору: посилення міжпредметних зв'язків; проведення виховних заходів, позакласної роботи, екскурсій зі складовою економічного виховання; посилення роботи з батьками у напрямку економічного виховання; створення доступних джерел інформації, зокрема інтерактивних, для учнів з порушеннями зору; проведення тематичних дидактичних та інтерактивних ігор з метою формування економічної культури учнів; робота з вчителями та вихователями по підвищенню їх рівня економічної культури.

Запропоновані напрями роботи мають сприяти підвищенню рівня економічної культури учнів з порушеннями зору.

Ключові слова: економічне виховання, економічна культура, рівні, напрями, старшокласники, порушення зору, спеціальний навчальний заклад.

Федоренко М.И. Направления повышения уровня экономического воспитания учащихся с нарушениями зрения. В статье раскрываются основные направления работы по формированию экономической воспитанности незрячих старшеклассников. Подчеркивается значение экономической культуры личности на современном этапе развития общества. Проанализирована литература по вопросам экономического воспитания и формирования экономической культуры личности. Определяется актуальность проблемы для тифлопедагогики и отмечается ее недостаточная изученность со стороны ученых. Представлены трактовки основных используемых понятий: экономическое воспитание, экономическое сознание, экономическое мышление, экономическая культура.

Проанализировано состояние экономического воспитания в специальных учебных учреждениях для детей с нарушениями зрения. Определены специфические особенности формирования экономической

культуры у учащихся в специальных школах-интернатах, влияющие на уровень экономической культуры, в частности: пребывание детей в учреждениях закрытого типа; низкий уровень самостоятельности незрячих учащихся; незначительная роль родителей в экономическом воспитании детей; отсутствие современных учебников и источников информации для учащихся с нарушениями зрения; нехватка времени для экономического воспитания; отсутствие специальных воспитательных мероприятий, направленных на экономическое воспитание в школах-интернатах; нарушения зрения, которые не позволяют учащимся полноценно реализовать себя с точки зрения экономической культуры.

Определены следующие направления повышения уровня экономической воспитанности учащихся старших классов с нарушениями зрения: усиление межпредметных связей; проведение воспитательных мероприятий, внеклассной работы, экскурсий с составляющей экономического воспитания; усиление работы с родителями в направлении экономического воспитания; создание доступных источников информации, в том числе интерактивных, для учащихся с нарушениями зрения; проведение тематических дидактических и интерактивных игр с целью формирования экономической культуры учащихся; работа с учителями и воспитателями по повышению их уровня экономической культуры.

Предложенные направления работы должны способствовать повышению уровня экономической культуры учащихся с нарушениями зрения.

Ключевые слова: экономическое воспитание, экономическая культура, уровни, направления, старшеклассники, нарушение зрения, специальное учебное заведение.

Сучасне політичне, економічне та соціальне становище України стрімко ускладнюється. Період ґрунтовних реформ супроводжується падінням соціальної сфери країни. Скорочуються соціальні виплати, спостерігається суттєве падіння реальної заробітної плати, підвищується рівень безробіття тощо. Унаслідок складного соціально-економічного становища нашої держави в першу чергу страждають малозахищені верстви населення – пенсіонери, студенти, інваліди, тобто люди, які залежні від допомоги держави.

Очевидно, що гостро постає питання інтеграції громадян до сучасних складних соціально-економічних умов. Особливо це стосується підростаючого покоління – учнів старших класів, які незабаром мають стати повноправними членами суспільства. Серед підлітків найбільш складну категорію для інтеграції в соціально-економічну сферу складають учні з особливими освітніми потребами, зокрема, учні з порушеннями зору [9].

Формування ж економічної культури старшокласника – це саме той необхідний крок у вихованні сучасного громадянина.

За визначенням науковців О.С.Падалки та О.Т.Шпака, економічне виховання в широкому розумінні – це організована педагогічна діяльність, спрямована на формування економічної свідомості через передачу економічних знань, формування економічних умінь і навичок, пов'язаних з економічно цілеспрямованою діяльністю, формуванням економічно значущих якостей особистості, розвиток економічного мислення [6].

Під економічною свідомістю, яка є одним з основних завдань економічного виховання, вчені (О.С.Падалка, О.Т.Шпак) розуміють усвідомлення людиною реальної картини економічного життя, економічних відносин, власної діяльності в цьому житті, взаємозв'язку між економічною активністю та рівнем задоволення особистих та суспільних потреб [12].

Економічне мислення, як результат виховання економічної свідомості – це інтелектуальна власність кожної людини, здатність усвідомлювати нею економічні явища, пізнавати їх, засвоювати основні економічні поняття, категорії, теорії, співставляти їх з практикою, орієнтуватися в економічному житті тощо [6].

У процесі економічного виховання економічні знання, отримані під час уроків з основ економіки, повинні перетворюватись в переконання і знаходити прояв у вчинках і поведінці особистості.

Основне завдання економічного виховання молоді, зокрема тієї її частини, яка має порушення зорового аналізатора, на сучасному етапі – це формування економічного мислення в умовах трансформаційних та ринкових відносин, економічного розвитку України.

Особливого значення економічне виховання набуває у процесі соціалізації випускників шкіл для дітей з порушеннями зору. Питання ж економічного виховання цієї категорії учнів ученими-тифологами ґрунтовно не досліджувалося. Існують лише окремі публікації тифлопсихологів та тифлопедагогів, що стосуються вирішення деяких питань цієї важливої проблеми (В.З.Денискіна, А.М.Жихарєв, В.П.Єрмаков, Є.П.Синьова, Л.І.Солнцева та ін.).

Вивчення стану економічного виховання в спеціальних школах для дітей з порушеннями зору показало, що цей процес здійснюється малоефективно. Аналіз планів виховної роботи та анкетування психолого-педагогічного персоналу засвідчили недостатню увагу до цієї складової виховання дітей в умовах спеціального навчального закладу.

Також, наше дослідження виявило певну специфіку формування економічної культури в учнів з порушеннями зору, зокрема:

1. Учні, в основному, перебувають у школах-інтернатах, тобто в закладах закритого типу. Можна сказати, що вони «ізолювані» від

зовнішнього світу. Вони не стикаються з тими проблемами чи ситуаціями, з якими щоденно стикаються учні з нормальним зором.

2. Самостійність учнів з порушеннями зору нижча від їх однолітків з нормальним зором. Учні з порушеним зором перебувають під постійним наглядом вчителів, вихователів, батьків. Деякі буденні речі вони взагалі не можуть виконати без сторонньої допомоги.

3. Роль батьків у економічному вихованні учнів з порушеннями зору незначна, оскільки діти перебувають під надмірною опікою батьків і не беруть або лише частково приймають участь у соціально-економічному житті сім'ї.

4. Відсутність сучасних підручників та джерел інформації для учнів з порушеннями зору. Більшість підручників шрифтом Брайля застаріли і не відповідають сучасним навчальним програмам. Знайти інформацію на економічну тематику, опубліковану шрифтом Брайля, також досить складно.

5. У школі-інтернаті недостатня кількість часу приділяється економічному вихованню. Учні вивчають багато навчальних дисциплін, які мають для них особливу важливість у зв'язку з вторинними відхиленнями, пов'язаними з порушеннями зору, і вивчати додаткові дисципліни фізично неможливо за браком часу.

6. Спеціальні виховні заходи, присвячені економічному вихованню в школах-інтернатах не проводяться. Значно більша увага приділяється моральному та патріотичному вихованню.

7. Порушення зору не дозволяють учням повноцінно реалізувати себе з точки зору економічної культури. Наприклад, це проявляється у бережливому ставленні до речей. Як би бережливо учні не намагалися ставитися до своїх речей, все одно їм складніше зберегти їх у робочому стані, на відміну від учнів з нормальним зором (частіше псується електроніка, одяг тощо).

Враховуючи зазначену вище специфіку формування економічної культури в учнів з порушеннями зору, недоліки в процесі їхнього економічного виховання та рекомендації вчителів і вихователів, було розроблено напрями економічного виховання, що, на нашу думку, мають бути ефективними в розв'язанні цієї проблеми.

Аналіз навчальних планів школи для дітей з порушеннями зору середніх та старших класів показав, що немає дисциплін, які безпосередньо стосуються засвоєння економічних знань. Аналіз навчальних програм спеціальних шкіл дозволив дійти висновку, що лише деякі теми з історії, права та декількох інших предметів мають на меті розв'язати завдання, що стосуються засвоєння дітьми економічних знань чи економічного виховання. Наприклад, у 9 класі з всесвітньої історії вивчається тема «Передумови і початок Промислової революції», у 10 класі з правознавства – тема «Право на працю в Україні (ринок

праці)», у 12 класі з історії України – тема «Економічне життя на початку ХХІ ст.».

Анкетування учнів старших класів, яке проводилося в загальноосвітній школі-інтернаті № 5 для сліпих дітей ім. Я.Батюка (м. Київ) показало, що в них достатній рівень мотивації для вивчення економічних знань. Зважаючи на те, що в навчальних планах відсутня дисципліна «Основи економіки», одним з напрямків формування економічної культури є діяльність гуртків та факультативів з економічним нахилом чи економічною складовою, наприклад, гуртки: «Цікава економіка», «Економіка в сім'ї», «Невідома економіка» тощо. Тематику роботи гуртків можна варіювати в залежності від потреб учнів чи недоліків у сформованості певних елементів їх економічної культури, наприклад, ті, що стосуються самостійності у прийнятті економічних рішень. Крім того, завдання, які можна поставити учням на гуртках та факультативах, наприклад, спостереження протягом року за змінами у макроекономічних показниках держави та їх вплив на розмір середньої заробітної плати у власному регіоні, можуть навчити старшокласників орієнтуватися в економічній ситуації країни, вміти знаходити необхідну інформацію, приймати раціональні рішення, розвивати економічне мислення та свідомість тощо.

У планах виховної роботи повинні бути передбачені виховні заходи, спрямовані на формування економічної культури незрячих учнів. Наприклад, тиждень економіки, благодійні ярмарки, аукціони тощо. Якщо проведення виховних заходів на економічну тематику з якихось певних причин не є можливим, то можна наситити інші напрями змісту виховання дітей з порушеннями зору елементами економічного виховання. Наприклад, під час проведення тижня української мови можна організувати ярмарку української книги, де учні продають свої старі книжки або підручники тощо.

Навчально-виховні екскурсії, у яких одне з завдань має економічний характер, також мають позитивний ефект у формуванні економічної культури у дітей з порушеннями зору. Екскурсія на підприємство чи до будь-якої іншої установи допоможе сформуванню в учнів певні знання про функціонування даних закладів, їх специфіку, корисність для суспільства тощо і, як результат, сприяти профорієнтації та майбутній соціалізації.

Аналіз планів виховної роботи показав, що в школах-інтернатах для дітей з порушеннями зору частіше проводять екскурсії до музеїв, закладів культури, рідше – на виробничі підприємства, але ніколи не буває екскурсій до фінансових чи державних установ (до банку, бірж зайнятості, страхових компаній, органів місцевої ради тощо), де програма відвідування не менш цікава та насичена. На екскурсіях більше приділяється уваги технологіям виробництва, а не значенню ролі підприємства для суспільства та держави.

До того ж, завдання та зміст навчально-виховних екскурсій, спрямовані більше на патріотичне, трудове, моральне виховання і менше за все – на економічне.

Роль батьків у економічному вихованні своїх дітей доволі значна та важлива, про що зазначають багато науковців (Л.С.Виготський, І.С.Полонський [8] та ін.). Навіть враховуючи те, що учні з порушеннями зору перебувають у закладах інтернатного типу і в більшості випадків перебувають з батьками лише на вихідних та канікулах, важливість батьківського виховання від цього не зменшується.

Бесіди, проведені зі старшокласниками, що мали на меті з'ясувати їх рівень економічної культури показали, що вони взагалі не беруть участі у вирішенні питань планування сімейного бюджету. Тобто, учні не мають практичного досвіду формування та розпорядження сімейним бюджетом. Тому важливим напрямом формування економічної культури старшокласників з порушенням зором є просвітницька робота школи з батьками цих дітей.

Робота з батьками реалізується у двох формах – традиційній та нетрадиційній. До традиційних форм відносять батьківські збори, загальношкільні конференції, індивідуальні консультації педагога тощо. На нашу думку, більш ефективною робота з батьками буде проходити у нетрадиційній формі, до якої відносяться батьківські тренінги, дискусії, «круглі столи», усні журнали, практикуми, батьківські вечори тощо. Саме завдяки тренінгам та дискусіям батьки зможуть отримати додаткові рекомендації по економічному вихованню своїх дітей, поділитися досвідом з іншими батьками, підвищити особистий рівень економічної культури тощо.

Отже, робота з батьками це один з основних напрямів, що дозволяє суттєво вплинути на рівень сформованості економічної культури їх дітей.

Ще одним напрямом підвищення рівня економічної культури учнів з порушеннями зору є застосування ігрового методу в навчально-виховній роботі зі старшокласниками. Методистами Г.О.Ковальчук [2], Т.М.Перило [7] та ін. запропонована значна кількість дидактичних ігор, що мають на меті формування в учнів компонентів як трудової, моральної, екологічної, правової тощо, так і економічної вихованості. Наприклад, така гра, як «Прихід гостей» є досить цікавою для учнів і при цьому, має високу ефективність в процесі формування економічної культури. Суть гри полягає у підготовці до прийому гостей. Учні мають скласти меню, підготувати розважальні заходи, маючи при цьому обмежений бюджет. Складність гри можна підвищувати залежно від віку чи стану зору учнів.

В США та в країнах західної Європи набули популярності інтерактивні економічні ігри з використанням комп'ютера та глобальної мережі Інтернет. Даний вид ігор можна використати також для формування економічної компетентності старшокласників з порушенням

зором. Зазначені ігри, в більшості, є безкоштовними та мають різні рівні складності (можуть грати як молодші школярі, так і старшокласники чи студенти). За дослідженнями зарубіжних учених такі ігри мають високу ефективність у економічному, соціальному, моральному та ін. напрямках виховання, привчають дітей до колективної праці, підвищують рівень їх соціалізації, вміння користуватися комп'ютерною технікою тощо.

Встановлено, що суттєво ускладнює процес навчання та виховання учнів з порушеннями зору відсутність сучасної літератури, виданої шрифтом Брайля. Існуючі підручники застаріли. Додаткова література, наприклад, з економічних питань, відсутня взагалі. Тому одним з напрямів формування економічної культури може стати створення в школах та бібліотеках фонду аудіокниг на зазначену тематику.

Обмеження учнів з порушеннями зору в доступі до джерел інформації соціально-економічного змісту (газети, журнали), також ускладнює процес їх соціалізації та формування економічної культури. Учні отримують інформацію з доступних їм джерел (радіо, телебачення) у досить стислій та незрозумілій для них формі, вони не можуть її правильно зрозуміти та осмислити без сторонньої допомоги.

Створення і використання відео-уроків, які широко використовуються на практиці у розвинутих країнах заходу, на думку вчителів та вихователів, має стати доволі ефективним кроком у навчанні та вихованні учнів. Тому створення доступних тематичних відео- та аудіо- матеріалів, адаптованих до сприймання особами з порушеннями зору, є важливим напрямом економічного виховання.

Дослідження стану сформованості рівнів економічної культури у дітей з порушеним зором показало, що вчителі та вихователі у більшості випадків оцінюють свій рівень економічної культури, як середній. При цьому всі вони бажають підвищити власний рівень економічної культури. Тому важливим напрямом виступає посилення роботи з вчителями та вихователями у даному питанні. Адміністрація школи-інтернату має регулярно проводити різноманітні конференції, круглі столи, присвячені економічному вихованню педагогічного персоналу, стимулювати вчителів і вихователів до самоосвіти тощо.

Отже, враховуючи вищесказане, були визначені такі напрями підвищення рівня економічної вихованості учнів старших класів з порушеннями зору:

- посилення міжпредметних зв'язків економіки з іншими дисциплінами;
- проведення виховних заходів зі складовою економічного виховання;
- проведення позакласної роботи, екскурсій з компонентом економічного виховання;
- посилення роботи з батьками у напрямку економічного виховання;
- створення доступних джерел інформації для учнів з порушеннями зору;

- проведення тематичних дидактичних та інтерактивних ігор для формування економічної культури учнів;
- робота з вчителями та вихователями по підвищенню їх рівня економічної культури.

На сучасному етапі розвитку суспільства, враховуючи ті події, що відбуваються в Україні, економічне виховання, як ніколи, набуває важливого значення. Запропоновані вище напрями роботи мають сприяти підвищенню рівня економічної культури учнів з порушеннями зору та, як кінцевий результат, сприяти економічній вихованості та подальшій соціалізації незрячих випускників.

Список використаних джерел

1. **Дрозденко Л. І.** Виховання економічної культури / Л. І. Дрозденко // Палітра педагога. – 1997. – № 4. – С. 20-23.
2. **Ковальчук Г. О.** Активізація навчання в економічній освіті : навч. посіб. / Г. О. Ковальчук. – 2-ге вид., доп. – К. : КНЕУ, 2003. – 298 с.
3. **Коменский Я. А.** Великая дидактика: Педагогическое наследие / Сост. : В. М. Клари, А. Н. Дисуринский. – М. : Педагогика, 2009. – 166 с.
4. **Куликова Т. А.** Сімейна педагогіка та домашнє виховання / Т. А. Куликова. – М., 1997. – 183 с.
5. **Лесгафт П. Ф.** Сімейне виховання дитини та його значення / П. Ф. Лесгафт. – М. : Педагогіка, 1991. – 264 с.
6. **Падалка О. С.** Дидактико-математичні основи формування економічної компетентності : навч. посіб. / О. С. Падалка, О. Т. Шпак, В. В. Приступа ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 239 с.
7. **Перило Т. М.** Економічні ігри / Т. М. Перило // Початкова школа – 2002. – № 2. – С. 42.
8. **Полонський І. С.** Педагогічні проблеми позашкільної спілкування підлітків / І. С. Полонський // в кн. : Комплексний підхід до виховання школярів. – М. : Просвещение, 1982. – 139 с.
9. **Синьова Є. П.** Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : монографія / Є. П. Синьова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 441 с.
10. **Синьова Є. П., Федоренко С. В.** Тифлопедагогіка : підр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 325 с.
11. **Формування економічного мислення молодших школярів.** Методичні знахідки вчителів початкових класів з поглибленим вивченням основ економіки / Упор. : О. В. Палига, М. В. Джус. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 136 с.
12. **Шпак О. Т., Падалка О. С., Шепотько В. П.** Учителю про економічне виховання учнів: питання генезису і компетентності : навч. посіб. – К. : Четверта хвиля, 1998. – 224 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. **Drozdenko L. I.** Vihovannja ekonomichnoï kul'turi / L. I. Drozdenko // Palitra pedagoga. – 1997. – № 4. – S. 20-23.
2. **Koval'chuk G. O.** Aktivizacija navchannja v ekonomichnij osviti : navch. posib. / G. O. Koval'chuk. – 2-ge vid., dop. – K. : KNEU, 2003. – 298 s.
3. **Komenskij Ja. A.** Velikaja didaktika: Pedagogicheskoe nasledie / Sost. :

V. M. Klari, A. N. Disurinskij. – M. : Pedagogika, 2009. – 166 s. **4. Kulikova T. A.** Simejna pedagogika ta domashne vihovannja / T. A. Kulikova. – M., 1997. – 183 s. **5. Lesgaft P. F.** Simejne vihovannja ditini ta jogo znachennja / P. F. Lesgaft. – M. : Pedagogika, 1991. – 264 s. **6. Padalka O. S.** Didaktiko-matematiczni osnovi formuvannja ekonomichnoï kompetentnosti : navch. posib. / O. S. Padalka, O. T. Shpak, V. V. Pristupa ; Nac. ped. un-t im. M. P. Dragomanova. – K. : Vid-vo NPU im. M. P. Dragomanova, 2011. – 239 s. **7. Perilo T. M.** Ekonomichni igri / T. M. Perilo // Pochatkova shkola – 2002. – № 2. – S. 42. **8. Polons'kij I. S.** Pedagogichni problemi pozashkil'noï spilkuvannja pidlitkiv / I. S. Polons'kij // v kn. : Kompleksnij pidhid do vihovannja shkoljariv. – M. : Prosveshhenie, 1982. – 139 s. **9. Sin'ova Ć. P.** Osoblivosti rozvitku i vihovannja osobistosti pri glibokih porushennjah zoru : monografija / Ć. P. Sin'ova. – K. : NPU im. M. P. Dragomanova, 2012. – 441 s. **10. Sin'ova Ć. P., Fedorenko S. V.** Tiflopedagogika : pidr. – K. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2009. – 325 s. **11. Formuvannja** ekonomichnogo mislennja molodshih shkoljariv. Metodichni znahidki vchiteliv pochatkovih klasiv z pogliblenim vivchennjam osnov ekonomiki / Upor. : O. V. Paliga, M. V. Dzhus. – Ternopil' : Mandrivec', 2009. – 136 s. **12. Shpak O. T., Padalka O. S., Shepot'ko V. P.** Uchitelju pro ekonomichne vihovannja uchniv: pitannja genezisu i kompetentnosti : navch. posib. – K. : Chetverta hvilja, 1998. – 224 s.

Fedorenko, M.I. The ways to improve economic education of high school students with visual impairments. The article describes the main areas of work on the formation of economic education of blind high school students. Emphasizes the importance of the economic culture of the person at the present stage of development of society. Reviewed the literature on economic education and formation of economic culture of the individual. Noted the relevance of the problem for methods of teaching the blind and is noted for her insufficient knowledge on the part of scientists. Presents the basic interpretation of the terms used: economic education, economic consciousness, economic thinking, economic culture.

Analyzed the state of economic education in special schools for children with visual impairments. Identify the specific features of the formation of economic culture of students in special boarding schools, affecting the level of economic culture, in particular: to children in clothed institutions; low level of independence for blind students; insignificant role of parents in the economic education of children; lack of modern textbooks and sources of information for students with visual impairments; lack of time for economic education; the absence of specific educational activities aimed at economic education in boarding schools; blurred vision that does not allow students to fully realize themselves in terms of economic culture.

Identified the following areas of improving economic education of high school students with visual impairments: strengthening interdisciplinary connections; conducting educational activities, extracurricular activities, excursions to the economic component of education; strengthening work with

parents in the areas of economic education; creation of available sources of information, including interactive for students with visual impairments; thematic didactic and interactive games with the purpose of formation of economic culture of students; work with teachers and educators to improve their level of economic culture. The proposed areas of work should contribute to improved economic culture of students with visual impairments.

Key words: economic education, economic culture, levels, directions, high school students, impaired vision, special educational institution.

Отримано 6.02.2015 р.

УДК 259.922.75-054-056.262:502

С.В.Федоренко, Н.О.Рахуба
fmif@yandex.ru
rakhuba-n@ukr.net

ЕКОЛОГІЧНО-РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ОБ'ЄКТИ НЕЖИВОЇ ПРИРОДИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

Fedorenko S.V., Rakhuba N.O. Ecologically enriched environment as a precondition for development of inanimate nature concepts in visually impaired children of elder preschool age / S.V. Fedorenko, N.O. Rakhuba// Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 323–333

Федоренко С.В., Рахуба Н.О. Екологічно-розвивальне середовище як умова формування уявлень про об'єкти неживої природи у старших дошкільників зі зниженим зором. У статті розкривається один із компонентів екологічного виховання дітей дошкільного віку – формування уявлень про неживу природу. Констатовано, що у дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку, порівняно з їх однолітками, які мають нормальний зір, уявлення про неживу природу знаходиться на значно нижчому рівні, що потребує розробки спеціальної методики формування адекватних уявлень про неживу природу в умовах спеціально організованого корекційного

навчання.

Основною умовою в реалізації завдання формування уявлень про об'єкти і явища неживої природи у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором визначено створення в спеціальному закладі екологічно-розвивального середовища. Зазначені вимоги до створеного експериментального середовища, що передбачали врахування: структури первинного порушення та проблем, які виникають у дітей в просторовому орієнтуванні та взаємодії з навколишнім світом; специфіки організації вільного та безбар'єрного пересування в створеному середовищі; доступності та доцільності середовища для досягнення дитиною позитивних результатів із застосуванням спеціальних оптичних засобів корекції, дидактичних матеріалів тощо; забезпечення комплексного підходу у взаємозв'язку медичних та психолого-педагогічних засобів корекції.

Подана характеристика елементів екологічно-розвивального середовища: зона природи в груповій кімнаті, кімната-лабораторія, міні-музей природи, зона самостійної художньої діяльності, виставковий центр, город, альпійська гірка, зона бібліотеки, зона релаксації, технічний комплекс. Зазначено, що формування уявлень про неживу природу має відбуватися на корекційно-відновлювальних заняттях за чотирма напрямками корекції: корекція сенсорного розвитку, корекція мовленнєвого розвитку, корекція предметно-практичної діяльності та соціальна реабілітація особистості.

Порівняння узагальнених показників рівнів сформованості уявлень про неживу природу дошкільників зі зниженим зором експериментальних та контрольних груп до і після спеціально організованого навчання засвідчили ефективність запропонованого експериментального екологічно-розвивального середовища.

Ключові слова: дошкільники, знижений зір, уявлення, нежива природа, екологічно-розвивальне середовище.

Федоренко С.В., Рахуба Н.А. Экологически-развивающая среда как условие формирования представлений об объектах неживой природы у старших дошкольников со сниженным зрением. В статье раскрывается один из компонентов экологического воспитания детей дошкольного возраста - формирование представлений о неживой природе. Констатировано, что у детей со сниженным зрением старшего дошкольного возраста, по сравнению с их сверстниками, имеющих нормальное зрение, представления о неживой природе находятся на значительно более низком уровне, что требует разработки специальной методики формирования адекватных представлений о неживой природе в условиях специально организованного коррекционного обучения. Основным условием в реализации задачи формирования представлений

об объектах и явлениях неживой природы у детей старшего дошкольного возраста со сниженным зрением определено создание в специальном заведении экологически-развивающей среды. Указанные требования к созданной экспериментальной среде предусматривают учет: структуры первичного нарушения и проблем, которые возникают у детей в пространственном ориентировании и взаимодействия с окружающим миром; специфики организации свободного и безбарьерной передвижения в созданной среде; доступности и целесообразности среды для достижения ребенком положительных результатов с применением специальных оптических средств коррекции, дидактических материалов и т.д.; обеспечение комплексного подхода во взаимосвязи медицинских и психолого-педагогических средств коррекции. Представлена характеристика элементов экологически-развивающей среды: зона природы в групповой комнате, комната-лаборатория, мини-музей природы, зона самостоятельной художественной деятельности, выставочный центр, город, альпийская горка, зона библиотеки, зона релаксации, технический комплекс. Указано, что формирование представлений о неживой природе должно происходить на коррекционно-восстановительных занятиях по четырем направлениям коррекции: коррекция сенсорного развития, коррекция речевого развития, коррекция предметно-практической деятельности и социальная реабилитация личности. Сравнение обобщенных показателей уровней сформированности представлений о неживой природе дошкольников со сниженным зрением экспериментальных и контрольных групп до и после специально организованного обучения показали эффективность предложенной экспериментальной экологически-развивающей среды.

Ключевые слова: дошкольники, сниженное зрение, представления, неживая природа, экологически-развивающая среда.

На сучасному етапі реформування системи освіти пріоритетним напрямком є забезпечення наступності між усіма ланками освіти, де відповідно до Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» провідна роль належить дошкільній освіті, як початкової її ланки. Особливістю дошкільного періоду є те, що саме він забезпечує загальний розвиток, що служить фундаментом для набуття надалі знань і навичок в різних сферах життєдіяльності, а також опанування різних видів діяльності.

Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти [1] важливого значення у розвитку дитини надається екологічному вихованню, що реалізується через сферу «Природа». Реалізація завдань екологічного виховання відбувається на освітній лінії «Дитина в природному довіллі», а саме таких її складових, як «Природа планети

Земля» та «Життєдіяльність людини в природному доквіллі», що дозволяє не лише познайомити дітей з об'єктами і явищами живої та неживої природи, а також показати взаємозв'язок природного доквілля та життєдіяльності людини.

Дане питання набуває особливої актуальності в спеціальному дошкільному закладі для дітей зі зниженим зором, оскільки особливості пізнавальної діяльності при порушеннях зору чинять значний вплив на формування адекватних природничих уявлень. Так, дослідженнями О.Г. Литвака, Т.П.Свиридюк, Л.І.Солнцевої, Є.П.Синьової, С.В.Федоренко та ін. визначені специфічні особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Знання даної категорії дітей про предметний світ носять частковий, неповний і фрагментарний характер, а труднощі співвіднесення ознак предмета зі словом обумовлена недостатністю знань дітьми з порушеннями зору ознак реальних об'єктів і збідненим практичним досвідом.

Тому одним з найважливіших завдань навчально-виховного процесу є забезпечення дошкільним навчальним закладом всебічного розвитку дитини дошкільного віку з порушеннями зору, що передусім полягає у формуванні конкретних, адекватних дійсності уявлень про навколишній світ та активізації її пізнавальної діяльності.

Аналіз сучасної загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури показав, що в дошкільній педагогіці достатньо уваги приділяється питанням формування природничих уявлень у дітей дошкільного віку (Н.М. Горопаха, К.Л. Крутій, З.П. Плохій [6], Н.О. Рижова [7]). Але ці питання недостатньо висвітлено в тифлопедагогічній науковій та методичній літературі, що викликає проблеми (пов'язані з особливостями сприймань дітей з порушеннями зору) у реалізації цього важливого завдання, і тому потребує суттєвого вивчення та подальшої розробки.

Результати проведеного констатувального дослідження показали, що у дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку, порівняно з їх однолітками, які мають нормальний зір, уявлення про неживу природу знаходяться переважно на низькому та початковому рівнях (у дітей з нормальним зором – на високому та середньому рівнях).

З метою підвищення рівня сформованості уявлень про неживу природу у старших дошкільників зі зниженим зором було створено методику її формування, яка побудована на взаємозв'язку між всіма складовими комплексного підходу до формування уявлень, в тому числі між педагогами дошкільного закладу та батьками. Також вона включала: дотримання загальнодидактичних, спеціальних та специфічних принципів під час формування уявлень, створення екологічно-розвивального середовища, дотримання рекомендованих форм, методів та прийомів роботи.

Особлива увага в організації та реалізації експериментальної методики приділялась *створенню екологічно-розвивального середовища*, що є важливою умовою процесу пізнання дитиною навколишнього світу і набуття нею соціального досвіду. Екологічно-розвивальне середовище визначається як середовище, наповнене об'єктами живої та неживої природи, а також рукотворними предметами (твори мистецтва, іграшки тощо), живучи серед яких дитина за допомогою дорослого пізнає навколишній природний світ (Н.М. Горопаха, З.П. Плохій [6], Н.А. Поліщук). Таким чином, екологічно-розвивальне середовище виступає складовою частиною розвивального середовища дошкільного навчального закладу загалом.

Відповідно до результатів досліджень Н.О. Рижової [7], екологічно-розвивальне середовище в умовах дошкільного навчального закладу повинно сприяти: пізнавальному розвитку дитини (створення умов для розвитку пізнавальної діяльності, проведення дослідів з природним матеріалом, систематичних спостережень за об'єктами і явищами природи); еколого-естетичному розвитку (привернення уваги дитини до об'єктів і явищ природи, формування вмінь бачити красу навколишнього світу, різноманітність відтінків кольору та форм, надання переваги об'єктам природи перед штучними предметами); оздоровленню дитини (використання екологічно безпечних матеріалів для оформлення інтер'єрів, іграшок, створення умов для екскурсій та занять на свіжому повітрі); формуванню моральних якостей дитини (створення умов для регулярного догляду за живими об'єктами, виховання почуття відповідальності); екологізацію різноманітних видів діяльності дитини (створення умов для самостійної діяльності, дослідів з природним матеріалом, використання природного матеріалу на заняттях із зображувальної діяльності).

Для формування у дітей старшого дошкільного віку екологічного світогляду С.А. Васильєва, Н.В. Кудикіна, А.В. Пасічник, О.В. Проскура та ін. надають важливого значення обладнанням осередкам природничого змісту, що дозволяє підтримувати і розвивати стійкий інтерес дітей до об'єктів і явищ природи, спонукати до спостережень за змінами у природі, розвитком рослин та поведінкою тварин; розкривати елементарні зв'язки між явищами живої і неживої природи; формувати уявлення про позитивний і негативний вплив людини на природу, виховувати бережливе ставлення до природи.

При порушеннях зору спеціальна організація умов життя дітей буде не лише фактором пізнавального та соціального розвитку, але й фактором корекційно-компенсаторного впливу на вторинні відхилення у розвитку зороводепривованих дітей. Тому при розробці концептуальних основ створення екологічно-розвивального середовища ми також спиралися на результати досліджень Л.І. Плаксіної [5], Т.П.Свиридюк

[8] щодо створення корекційно-розвивального середовища в спеціальних дошкільних закладах.

Організація корекційно-розвивального середовища передбачала врахування: структури первинного порушення та проблем, які виникають у дітей в просторовому орієнтуванні та взаємодії з навколишнім світом; специфіки організації вільного та безбар'єрного пересування в створеному середовищі; доступності та доцільності корекційно-розвивального середовища для досягнення дитиною позитивних результатів в різних видах діяльності із застосуванням спеціальних оптичних засобів корекції, дидактичних матеріалів тощо; забезпечення комплексного підходу у створенні корекційно-розвивального середовища у взаємозв'язку медичних та психолого-педагогічних засобів корекції.

Враховуючи вище зазначені умови та вимоги до створення екологічно-розвивального середовища, були створені та удосконалені окремі елементи екологічно-розвивального середовища: зона природи в груповій кімнаті, кімната-лабораторія, міні-музей природи, зона самостійної художньої діяльності, виставковий центр, город, альпійська гірка, зона бібліотеки, зона релаксації та технічний комплекс.

Зона природи в груповій кімнаті є обов'язковою умовою обладнання дошкільного навчального закладу. Наявність даної зони в груповій кімнаті дозволяє формувати реалістичні уявлення про представників рослинного та тваринного світу через забезпечення безпосереднього контакту дітей з ними. Саме спостереження за ростом рослин, розвитком тварин у дітей дошкільного віку дозволяє розкрити залежність між живими організмами та середовищем їх існування: рослини можуть існувати лише при наявності відповідних умов – світла, тепла, вологи, поживного ґрунту; кожна тварина пристосована до певних умов існування і при її утриманні потрібно подбати про створення таких умов.

З метою розвитку пізнавального інтересу у дітей зі зниженим зором, підвищення їх інтересу до дослідницької діяльності в спеціальних дошкільних навчальних закладах створювалась кімната-лабораторія. В лабораторії діти переодягались у білі халати і перетворювались на «вчених», які проводили різні досліди, спостереження, ставили експерименти. Кімната-лабораторія використовувалась також для розвитку навичок ігрової діяльності, а саме формування рольової поведінки, способів спілкування, включаючи розвиток мовлення та словникового запасу, розвиток уяви та ін. Ігровий мотив підсилює емоційну значимість для дитини будь-якого виду діяльності. Тому, закріплені в іграх-дослідах знання про екологічні зв'язки в природі, стають більш усвідомленими й міцними.

Кімната-лабораторія була створена в кабінеті тифлопедагога. Перед проведенням занять у ній змінювався інтер'єр: на стіни

вивішувалися портрети вчених, на столах біля стіни робилася виставка міні-музею неживої природи, викладалося обладнання лабораторії.

Для ознайомлення дітей з різноманітними об'єктами неживої природи був створений міні-музеї природи, де були зібрані колекції ґрунтів, кристалів, каміння, піску, глини та ін. Організована діяльність дітей у даному екологічному осередку дозволяла розвивати основні сенсорні функції, а також навички класифікації за різними ознаками. Крім того в куточку музею вивішувались репродукції художніх картин, а саме пейзажів.

Зона самостійної художньої діяльності створювалася в груповій кімнаті для організації самостійної діяльності дітей. Результати досліджень Н.І. Малюхової [3] показали доцільність використання в процесі формування чітких і конкретних уявлень про неживу природу у дітей з порушеннями зору різних засобів предметно-практичної діяльності (малювання, аплікації, ліплення). Незалежно від якості виконання роботи всі малюнки, вироби дітей експонувалися у виставковому куточку, який також є елементом екологічно-розвивального середовища, а кращі надавалися для загальної виставки спеціального дошкільного навчального закладу. Такий підхід ми вважаємо дуже важливим для посилення мотивації дітей до ознайомлення з об'єктами і явищами неживої природи. Крім того, у виставковому куточку періодично вивішувалися фотографії дітей та батьків під час спілкування з природою, дітей з домашніми улюбленцями та мешканцями живого куточка.

Обов'язковим елементом розвивального середовища дошкільного навчального закладу є город, який дозволяє залучати дітей до посильної трудової діяльності, до творчого застосування здобутих знань та умінь у реальних життєвих ситуаціях, розвиває спостережливість. Т.П.Свиридюк [8] виділяє такі доступні дітям дошкільного віку з порушеннями зору та використані нами види праці в природі: посильна участь у перекопуванні землі, розбиванні грядок і клумб, посіви великого насіння овочів і квітів, висаджування розсади і пересаджування рослин; вирощування зеленого корму для кімнатних тварин і птахів; догляд за рослинами (поливання, надання добрив, миття листків тощо). Такі завдання, як прополка, підгортання рослин, вимагають ретельного зорового контролю, тому ми не включали їх у зміст наших занять.

Відповідно до державних будівельних норм [2], що висуваються до споруд і ділянок дошкільного навчального закладу, город був облаштований за такими вимогами: грядки завширшки 0,6-0,7 м, робочі доріжки між грядками – завширшки 0,4 м, стежка, яка веде до городу, - завширшки 1м.

Важливим елементом екологічно-розвивального середовища, який дозволяє наочно продемонструвати значення неживої природи для розвитку рослинності, є альпінарій або кам'яна гірка. Основними умовами створення альпійської гірки стали: достатня освітленість, вільний доступ води для поливу рослин, ґрунт, рослини, переважно

сонцелюбні. Альпійська гірка стала не лише об'єктом для спостереження, який викликав особливий інтерес у дітей різного віку, але й надав краси території закладу та викликав приємні враження у дітей і дорослих, що дозволяє визначити її важливе значення для формування практичного компоненту світоглядних уявлень.

У групових кімнатах створювалися зони бібліотеки, де були зібрані періодичні видання для дітей, педагогів та батьків, енциклопедії для дітей, книги, рекомендовані для читання батькам та педагогам. Також у зоні бібліотеки розташовувалися ляльки – казкові персонажі, які використовувались на корекційних заняттях тифлопедагога

Для відпочинку дітей та формування позитивного відношення до сприймання ознак об'єктів і явищ природи (колір, запах, звук тощо) та емоційного реагування на них, в кабінеті психолога створювалася зона релаксації для зняття емоційної напруги. Даний куточок був облаштований різноманітними кімнатними рослинами, акваріумом, фонтаном, диваном, музичним центром з записами шелесту трави, шуму моря, плескоти води, співу птахів тощо.

Як елемент розвивального середовища для ефективної реалізації завдань дослідження використовувалися також технічні засоби навчання, а саме: телевізор, магнітофон чи музичний центр, мультимедійний комплекс.

Експериментальна робота з формування уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором здійснювалася відповідно до вимог Базового компоненту дошкільної освіти [1], який є Державним стандартом дошкільної освіти України і реалізується освітніми програмами розвитку дітей дошкільного віку.

Заняття з ознайомлення з навколишнім у спеціально створеному корекційно-розвивальному середовищі вихователі проводили відповідно до діючих програм у спеціальних дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору: програмно-методичний комплекс «Програма розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років» (Л.С. Вавіна, В.А. Бутенко, І.М. Гудим), програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина» (О.В. Проскура).

Робота вихователів по формуванню уявлень дітей про неживу природу здійснювалась під час ознайомлення їх зі змістом розділу програми «Світ природи», який був удосконалений за рахунок визначення корекційних завдань при ознайомленні з об'єктами і явищами неживої природи. Саме на заняттях, що проводилися вихователями, діти вперше знайомились з певними об'єктами і явищами природи, що дозволило забезпечити формування системних знань залежно від дидактичної мети, яка вирішувалась на занятті.

Формування уявлень про неживу природу тифлопедагогом відбувалось на корекційно-відновлювальних заняттях за чотирма напрямками корекції, виділеними І.С. Моргулісом і Т.П. Свиридюк: корекція сенсорного розвитку, корекція мовленнєвого розвитку, корекція предметно-практичної діяльності та соціальна реабілітація

особистості – відповідно до тижневої лексичної теми та враховуючи зміст програмового матеріалу занять вихователя Основний акцент тифлопедагогом робився на розвитку у дітей аналізуючого спостереження, що дозволило вивчити об'єкти неживої природи з різних сторін, виділяючи їхні властивості та особливості.

Обов'язковою умовою упровадження екологічно-розвивального середовища стала реалізація принципу створення офтальмогігієнічних умов організації навчально-виховного та корекційно-розвивального процесів, що передбачало дотримання умов, необхідних для повноцінного сприймання інформації дитиною зі зниженим зором, а саме: охоронного режиму зорового навантаження, використання та розвиток збережених аналізаторів (зорового, слухового, дотикового тощо), тифлотехнічних засобів навчання.

Порівняння узагальнених показників рівнів сформованості уявлень про неживу природу дошкільників зі зниженим зором експериментальних та контрольних груп до і після спеціально організованого навчання засвідчили ефективність запропонованої методики, що включала створення екологічно-розвивального середовища для формуванню уявлень про неживу природу.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / [А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч та ін.]. – К. : Видавництво, 2012 – 26 с. **2. Державні** будівельні норми України. ДБН В.2.2-4-97. Будинки та споруди дитячих дошкільних закладів : Вид. офіц. – К. : [б. и.], 1998. – 25 с. **3. Малюхова Н. І.** Особливості конкретизації уявлень слабозорих розумово відсталих учнів про оточуючий світ (на основі їх предметно-практичної діяльності) : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03 "Корекційна педагогіка" / Наталія Іванівна Малюхова ; Інститут дефектології АПН України. – К., 1999. – 18 с. **4. Николаева С. Н.** Методика экологического воспитания дошкольников : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. Н. Николаева. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 184 с. **5. Плаксина Л. И.** Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. – М. : Город, 1998. – 262 с. **6. Плохій З. П.** Еколого-розвивальне середовище дошкільного навчального закладу (інноваційні підходи) // Дошкільне виховання. – 2010. – № 7. – С. 6-10. **7. Рыжова Н. А.** Экологизация развивающей предметной среды [Текст] / Н. А. Рыжова // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 3. – С. 50-61. **8. Свиридюк Т. П.** Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими детьми дошкольного возраста / Т. П. Свиридюк. – К., 1981. – 74 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. **Bazovij** komponent doshkil'noï osviti / [A. M. Bogush, G. V. Belen'ka, O. L. Boginich ta in.]. – K. : Vidavnictvo, 2012 – 26 s.
2. **Derzhavni** budivel'ni normi Ukraïni. DBN V.2.2-4-97. Budinki ta sporudi ditjachih doshkil'nih zakladiv : Vid. ofic. - K. : [b. i.], 1998. – 25 s.
3. **Maljuhova N. I.** Osoblivosti konkretizaciï ujavlen' slabozorih rozumovo vidstalih uchniv pro otochujuchij svit (na osnovi ih predmetno-praktichnoï dijal'nosti) : avtoref. dis... kand. ped. nauk : 13.00.03 "Korekciïna pedagogika" / Natalija Ivanivna Maljuhova ; Institut defektologii APN Ukraïni. – K., 1999. – 18 s.
4. **Nikolaeva S. N.** Metodika jekologicheskogo vospitanija doshkol'nikov : ucheb. posob. dlja stud. sred. ped. ucheb. zavedenij / S. N. Nikolaeva. – 2-e izd., ispr. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2001. – 184 s.
5. **Plaksina L. I.** Teoreticheskie osnovy korrekcionnoj raboty v detskih sadah dlja detej s narusheniem zrenija / L. I. Plaksina. – M. : GoroD, 1998. – 262 s.
6. **Plohij Z. P.** Ekologo-rozvival'ne seredovishhe doshkil'nogo navchal'nogo zakladu (innovacijni pidhodi) // Doshkil'ne vihovannja. – 2010. – № 7. – S. 6-10.
7. **Ryzhova N. A.** Jekologizacija razvivajushhej predmetnoj sredy [Tekst] / N. A. Ryzhova // Doshkol'noe vospitanie. – 1999 – № 3. – S. 50–61.
8. **Sviridjuk T. P.** Korrekcionno-vospitatel'naja rabota so slabovidjashhimi det'mi doshkol'nogo vozrasta / T. P. Sviridjuk. – K., 1981. – 74 s.

Fedorenko S.V., Rakhuba N.O. Ecologically enriched environment as a precondition for development of inanimate nature concepts in visually impaired children of elder preschool age. The article covers one of the components of the ecological education of the preschoolers – development of the concepts of inanimate nature. It has been discovered that children of elder preschool age with low vision, compared to their peers with normal vision, reveal significantly lower level of the inanimate nature concepts, which means there is a need in a specialized teaching methods aimed to develop proper inanimate nature concepts through purposely organized special education.

Major precondition in solving tasks on development of the concepts representing the objects and phenomena of inanimate nature in elder preschool age children with low vision is defined as providing an appropriate ecologically-enriched environment within specialized educational institution. The article contains requirements towards mentioned experimental environment, which consider: structure of the primary impairment; difficulties in orientation and mobility and interactions with the surrounding; specifics in providing barriers-free movement in the new environment; accessibility and feasibility of the environment in terms of the reaching positive results with using special optical aids, training materials, etc.; ensuring an integrated approach towards combining medical, psychological and pedagogical correction methods.

It gives description to the elements of the ecologically-enriched environment: nature zone in the group room, laboratory, mini-museum of

nature studies, zone for independent creative activity, exhibition center, the city, alpine garden, library area, relaxation area, technical complex. It is specified that development of inanimate nature concepts should take place at the correction and recreation classes following four correctional directions: sensory development, speech development, object-operating and practical activity and social rehabilitation.

The efficiency of the proposed ecologically-enriched environment has been proven by the comparison of generalised indicators of the inanimate nature concepts developmental levels in preschoolers with low vision of the experimental and control groups before and after purposeful training.

Key words: preschoolers, low vision, concepts, inanimate nature, ecologically-enriched environment.

Авторський внесок: Федоренко С.В. – 40%, Рахуба Н.О. – 60%.

Отримано 9.02.2015 р.

УДК 376-056:37.015.3

Г.М. Хворова
akhvorova@ukr.net

ЗМІСТ ТА РІВНІ БАТЬКІВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ АСПЕКТІ

Khvorova H.M. The content and levels of parental competence in correctional-pedagogical aspects / H.M. Khvorova // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 333–347

Г.М.Хворова. Зміст та рівні батьківської компетентності у корекційно-педагогічному аспекті. В статті поставлена проблема наукового обґрунтування феномену батьківської компетентності (з педагогічної точки зору) в корекційній освіті дітей з полісистемними порушеннями розвитку (розлади спектру аутизму, дитячий церебральний параліч). Батьківська компетентність в педагогічному (андрологічному) аспекті - наявність знань, вмінь, навичок, необхідних для вирішення проблем, що виникають під час виконання батьківської функції. Психологічний аспект батьківської компетентності передбачає здатність використовувати наявні знання, вміння, навички для виконання функцію та отримання соціально схвального результату – вирішення тої чи іншої

проблеми. Сучасний період характеризується парадигмальними змінами характеру відносин фахівців з батьками. Побудова в Україні громадянського суспільства неминуче призведе до того, що не система реабілітації та її представники будуть «працювати з батьками», а висококомпетентні батьки будуть працювати з системою з метою зробити її придатною задовольнити їх потреби у якісних реабілітаційних послугах на сучасному світовому рівні. Стаття містить обґрунтування батьківських функцій та змісту компетентності батьків дітей з полісистемними порушеннями розвитку в різні вікові періоди дитини з педагогічної точки зору. Зроблено опис п'яти рівнів батьківської компетентності: дуже низька (батьки не вміють правильно формулювати проблеми та не бачать шляхів вирішення), низька (батьки вміють визначати проблеми, але не вміють їх аналізувати, моделювати шляхи вирішення), середня (батьки вміють визначати проблеми, знаходять шляхи вирішення, але це займає дуже багато часу та ресурсів, тому такі батьки важко реагують на зміни та бояться майбутнього), висока (батьки швидко вирішують будь-яку проблему), найвища (батьки отримують відповідну освіту та починають професійно займатися питаннями реабілітації або допомагають іншим батькам на громадських засадах). Обґрунтовані причини нежиттєздатності системи «роботи з родиною», побудованої на патерналістському підході. Визначено роль та функції неприбуткових недержавних організацій (інститутів громадянського суспільства (ІГС) як інструменту впливу батьків дітей з полісистемними порушеннями розвитку (з високим та найвищим рівнем компетенції) на систему надання реабілітаційних послуг та на прийняття державних рішень у цій сфері.

Ключові слова: п'ять рівнів батьківської компетентності, полісистемні порушення розвитку, педагогічний аспект батьківської компетентності, інститути громадянського суспільства.

А.М.Хворова. Содержание и уровни родительской компетентности в коррекционно-педагогическом аспекте. В статье поставлена проблема научного обоснования феномена родительской компетентности (с педагогической точки зрения) в коррекционном образовании детей с полисистемными нарушениями развития (расстройства спектра аутизма, детской церебральной паралич). Родительская компетентность в педагогическом (андрогическом) аспекте - наличие знаний, умений, навыков, необходимых для решения проблем, которые возникают во время выполнения родительской функции. Психологический аспект родительской компетентности предусматривает способность использовать имеющиеся знания, умения, навыки для реализации родительской функции и получения социально одобряемого результата – решение той или иной проблемы. Нынешний

період характеризується парадигмальними змінами характеру відносин спеціалістів з батьками. Побудова в Україні громадянського суспільства однозначно приведе до того, що не система реабілітації і її представники будуть «працювати з батьками», а висококваліфіковані батьки будуть працювати з системою з метою зробити її придатною задоволювати їх потреби в якісних реабілітаційних послугах на сучасному світовому рівні. Стаття містить обґрунтування батьківських функцій і змісту компетентності батьків дітей з полісистемними порушеннями розвитку в різні вікові періоди дитини з педагогічної точки зору. Здійснено опис п'яти рівнів батьківської компетентності: дуже низький (батьки не можуть правильно сформулювати проблеми і не бачать шляхів вирішення), низький (батьки можуть визначати проблеми, але не можуть їх аналізувати, моделювати шляхи вирішення), середній (батьки можуть визначати проблеми, знаходять шляхи вирішення, але це займає дуже багато часу і ресурсів, тому такі батьки болезненно реагують на зміни і бояться майбутнього), високий (батьки швидко вирішують будь-яку проблему), найвищий (батьки отримують відповідне освітання і починають професійно займатися питаннями реабілітації або допомагають іншим батькам на громадських початках). Обґрунтовані причини нежиттєздатності системи «праці з родиною», побудованої на патерналістському підході. Визначено роль і функції неприбуткових недержавних організацій (інститутів громадянського суспільства (ІГО)) як інструмента впливу батьків дітей з полісистемними порушеннями розвитку (з високим і найвищим рівнем компетентності) на систему надання реабілітаційних послуг і на прийняття державних рішень в цій сфері.

Ключові слова: п'ять рівнів батьківської компетентності, полісистемні порушення розвитку, педагогічний аспект батьківської компетентності, організації громадянського суспільства.

Актуальність дослідження. В умовах зростаючого протиріччя між потребами та правами родин, що виховують дітей з полісистемними порушеннями розвитку та можливостями системи освіти, особливого значення набуває формування батьківської компетентності, високий рівень якої збільшує можливість конструктивного діалогу між батьками та державними інституціями (освіта, медицина, соціальні служби).

Полісистемними порушеннями розвитку ми вважаємо ті, при яких не здається можливим відслідкувати загальноприйнятну у класичній дефектології структуру дефекту – первинні та вторинні (подальші)

порушення (за Л.С.Виготским). Яскравими прикладами полісистемних порушень є розлади спектру аутизму та дитячий церебральний параліч, при яких в дитини так чи інакше порушені усі сфери розвитку.

При цьому відкритим залишається питання вивчення специфіки та формування феномену батьківської компетентності у вихованні дітей з порушеннями психофізичного розвитку у суто педагогічному та андрогогічному контексті (як формування в батьків певних знань, вмій та навичок, необхідних для того, щоб вони були здатні формувати в своїх дітей знання, вміння та навички, потрібні їм для досягнення максимально можливої якості життя). Тому особливо важливим є не тільки дослідження психологічних умов формування такого явища, як батьківська компетентність, але і його педагогічної сутності.

Зараз ми приступаємо до наукового обґрунтування феномену батьківської компетентності в корекційній освіті з педагогічної точки зору. Для розуміння змісту та сутності даного явища вивчаються дослідження О.Романчука, В. Ткачевої, М.Селигмана, Р.Дарлінга та ін.[1; 2; 3]. Сучасний період характеризується парадигмальними змінами характеру відносин фахівців з батьками. Побудова в Україні громадянського суспільства неминуче призведе до того, що не система реабілітації та її представники будуть «працювати з батьками», а висококомпетентні батьки будуть працювати з системою з метою зробити її придатною задовольнити їх потреби у якісних реабілітаційних послугах на сучасному світовому рівні.

Під **батьківською компетентністю** в педагогічному (андрогогічному) аспекті ми розуміємо наявність знань, вмій, навичок, необхідних для вирішення проблем, що виникають під час виконання батьківської функції. **Психологічний аспект** батьківської компетентності передбачає здатність використовувати наявні знання, вміння, навички, тобто безпосередньо цю функцію виконувати та отримувати соціально схвальний результат – тобто, вирішення тої чи іншої проблеми.

Проблема, у широкому сенсі — це складне теоретичне або практичне питання, що вимагає вивчення та вирішення; у житті проблема формується в зрозумілому для людей вигляді «знаю що, не знаю як», тобто відомо, що потрібно отримати, але не відомо, як це зробити. Важливою передумовою успішного вирішення проблеми служить її правильна постановка. Проблемою переважно називається питання, що не має однозначного рішення (з мірою невизначеності). Наявністю невизначеності проблема відрізняється від задачі.

Потрібно зауважити, що **функції батьків** - це динамічна система, що залежить, перш за все від віку дитини. У роботах Е. Галінські виділяються шість стадій батьківства, зміст і послідовність яких задається логікою розвитку співпраці батька і дитини. На кожній з них батько вирішує певні завдання, пов'язані з необхідністю перебудови дитячо-батьківських стосунків з врахуванням розвитку дитини і її

зростаючої самостійності. Перша стадія,стадія формування образу,продовжується від моменту зачаття до народження дитини і розглядається як початкова у формуванні батьківській позиції. Саме на цій стадії формується первинний образ дитячо-батьківських стосунків, що включає уявлення про цілі і цінності виховання, образ ідеального батька як еталону, уявлення про дитину і взаємодію з нею. На другій,стадії вигодовування (від народження до 1 року),центральним завданням стає формування прихильності і перших форм співпраці і спільної діяльності з дитиною. Первинна ієрархізація цінностей і ролей в контексті розвитку ідентичності батьків також здійснюється саме на цій стадії. Стадія авторитету (від 2 до 5 років) знаменує перехід батьків до вирішення завдань соціалізації дитини і, відповідно, до першої оцінки ефективності процесу виховання: наскільки моя дитина відповідає її ідеальному образу, створеному в моїй уяві? чи можу я прийняти дитину такою, якою вона є? наскільки я сам(а) задовольняю себе як батько(мати)? Відповіді на ці питання передбачають рефлексію, розгорнуту батьком по приводу змісту та умов його стосунків з дитиною і перехід до більш продуманої системи виховання з врахуванням «роботи над помилками» раннього періоду становлення батьківства. Четверта стадія,стадія інтерпретації, припадає на молодший шкільний вік: тут батьки піддають ревізії та передивляються багато концепцій виховання, яких раніше дотримувалися в своїй взаємодії з дітьми, оскільки з'являється багато нових завдань цієї взаємодії. П'ята,стадія взаємозалежності,характеризується зміною структури владних взаємовідносин: батьки повинні перебудувати свої стосунки з підлітками з врахуванням їх прагнення до автономії та незалежності. Характер перебудови стосунків з дітьми під час їх дорослішання може зробити їх партнерськими або, в разі деструктивного її розвитку, стосунками суперництва та протистояння. На шостій стадії , стадії розставання, батьки повинні остаточно визнати дорослість і незалежності дітей, прийняти їх психологічний «відхід» та вирішити непросте завдання переосмислення і оцінки того, якими ж батьками вони були.

Це *психологічний погляд* на питання, ось як виглядають батьківські функції та зміст компетенції батьків дітей з полісистемними порушеннями розвитку з *педагогічної точки зору*.

Таблиця 1

Вік дитини	Знання, вміння, навички батьків
До народження	<p><u>Знати:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • як відбувається розвиток дитини під час вагітності; • фактори ризику виникнення порушень розвитку дитини (пренатальні, натальні, постнатальні); • які лабораторні дослідження потрібні під час вагітності, як часто вони робляться та для чого; • що таке скринінги вагітності та різні додаткові дослідження

	<p>(амніоцентез, біопсія хоріона тощо) та для чого вони робляться;</p> <ul style="list-style-type: none"> • як відбуваються пологи, як підготуватися до них фізично, психологічно та матеріально (що треба мати з собою); • яким чином та за якими документами відбувається оформлення в пологовий будинок, які права на медичну допомогу має вагітна жінка та породілля, як захистити свої права, якщо виникають якісь проблеми; • яка роль чоловіка (партнера) під час пологів; • користь та важливість грудного вигодовування, фактори, які йому сприяють; • повну та неупереджену інформацію, яка стосується щеплень; • які процедури батьки мають здійснити після народження дитини (отримання свідоцтва про народження, реєстрація за місцем проживання, постановка на облік в дитячій поліклініці), як оформляти державну допомогу на дитину; • яким має бути догляд за новонародженою дитиною, як шукати потрібну інформацію, якщо виникають питання та проблеми. <p><u>Уміти:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • налагоджувати родинні стосунки в умовах, що змінилися; • формувати та планувати родинний бюджет з урахуванням нових витрат у зв'язку зі збільшенням родини; • обирати лікарів, пологовий будинок тощо; • облаштовувати помешкання з урахуванням потреб дитини; • грамотно та спокійно спілкуватися з лікарями; • приймати рішення щодо прийому препаратів, проведення досліджень, проведення кесарева розтину тощо
<p>Від 0 до 1 року</p>	<p><u>Знати:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • нормативи для всіх сфер розвитку дитини на кожний місяць першого року життя та як треба діяти у випадку, коли «щось не так»; • можливі наслідки патологічної вагітності та пологів; • фактори ризику виникнення полісистемних порушень розвитку; ознаки формування розладів спектру аутизму та ДЦП на першому році життя дитини; • основні уявлення про нейрофізіологію дитини раннього віку, поняття про конкуренцію нейронів та синоптичний прунінг; • основні принципи ранньої стимуляції усіх сфер розвитку дитини; • що таке раннє втручання (рання допомога) та де знайти відповідних спеціалістів; • методики ранньої реабілітації при органічних ураженнях ЦНС (Войта-терапія, метод Домана тощо); • неупереджену інформацію щодо статусу інваліда, основні положення законодавства України щодо державної допомоги дітям з інвалідністю. <p><u>Уміти:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • здійснювати догляд за дитиною раннього віку з урахуванням швидкої зміни потреб дитини в наслідок її розвитку;

	<ul style="list-style-type: none"> • доглядати дитину у випадку важкої патології, коли існують специфічні проблеми: з диханням, смоктанням, м'язовим тонусом; важка затримка рухового розвитку; ортопедичні порушення; відсутність зорового та слухового сприймання в наслідок органічного ураження ЦНС; • створювати розвивальне середовище для дитини з полісистемним порушенням розвитку; • приймати рішення щодо госпіталізації, вибору лікарні, методів терапії, медикаментозного лікування тощо; • виконувати вправи з фізичного та сенсорного розвитку дитини; • будувати конструктивні стосунки з лікарями та іншими фахівцями; • берегти подружні стосунки, шукати взаєморозуміння в складних ситуаціях; • мобілізувати ресурси родини, будувати стосунки з родичами в нових умовах; • корегувати особисті життєві плани, але не відмовлятися від них повністю; • берегти та підтримувати стосунки с друзями та колегами в нових умовах.
<p>Від 1 до 3 років</p>	<p><u>Знати:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • нормативи для всіх сфер розвитку дитини та як треба діяти у випадку, коли «щось не так»; • клініку полісистемних порушень розвитку: форми ДЦП та(або) види розладів спектру аутизму; • показання, принципи дії та побочні ефекти препаратів, які призначають лікарі; • зміст та цілі визнаних методик реабілітації дітей з полісистемними порушеннями розвитку: Бобат-терапія, сенсорна інтеграція, кондуктивна педагогіка Петью, АВА-терапія, анімало терапія тощо; • прийоми та методи формування навичок самообслуговування; • прийоми та методи подолання проблемної поведінки; • загальні знання про психологію дитини раннього віку; • що таке індивідуальна програма реабілітації (ІПР), навіщо вона потрібна, хто та як її заповнює. <p><u>Уміти:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • сортувати и аналізувати інформацію щодо діагнозів, методів лікування, медикаментозних препаратів (особливо стосовно нетрадиційної медицини); • не вводити в оману, ставити перед собою реальні цілі та методично йти до них; • створювати для дитини розвивальне середовище; • зав'язувати та підтримувати стосунки з батьками інших дітей з полісистемними порушеннями розвитку, отримувати допомогу та допомогоюми іншим; • відстоювати право дитини на комплексну реабілітацію (медична, психологічна, педагогічна, соціальна реабілітація)

	<p>відповідно до чинного законодавства, зокрема за допомогою ІПР;</p> <ul style="list-style-type: none"> • вимагати виконання ІПР у відповідних органів виконавчої влади (місцевих та загальнодержавних), у випадку невиконання – подавати судовий позов.
Від 3 до 7 років	<p><u>Знати:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • що таке психолого-медико-педагогічна консультація (ІМПК), навіщо вона потрібна, як її пройти; • у яких закладах можливо отримати дошкільну освіту за місцем проживання; • зміст та сутність усіх напрямків корекційного дошкільного виховання дитини з полісистемним порушенням розвитку (сенсорне, розумове, фізичне, трудове, моральне, естетичне виховання); • необхідність формування ігрової діяльності дітей з полісистемним порушенням розвитку; види та функції ігор відповідно до вікової норми; прийоми та методи формування ігрової діяльності; • зміст та сутність, прийоми та методи підготовки дитини з полісистемним порушенням розвитку до навчання в школі. <p><u>Уміти:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • організувати життя родини таким чином, щоб була забезпечена належна якість життя усіх її членів; • забезпечити можливості спілкування дитини з однолітками та формувати в неї необхідні для цього навички; • створювати в дитини необхідну мотивацію до розвитку та навчання; • долати проблемну поведінку дитини.
Від 7 до 15 років	<p><u>Знати:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • зміст, основні прийоми та методи формування навчальної поведінки, початкових шкільних навичок (читання, писання); • зміст шкільної програми відповідно до віку та пізнавальних можливостей дитини; • особливості перебігу захворювання (порушення розвитку) дитини на даному віковому етапі; <p><u>Уміти:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • вчити дитину самостійності та відповідальності (відповідно до її можливостей); • вчити дитину розуміти не тільки власні потреби та бажання, а потреби інших: членів родини, друзів, однокласників тощо • вчити дитину орієнтуватися в часі та просторі, в щоденному та тижневому розкладі, правилах життя у соціумі; • вчити дитину допомагати іншим, взаємодіяти з ними для виконання роботи, вирішенні питання; • створювати умови для розширення кола спілкування дитини, збагачення комунікативних навичок, збільшення соціального репертуару дитини; • всіляко сприяти збільшенню мобільності дитини, її фізичному розвитку, адаптивному фізичному вихованню;

	<ul style="list-style-type: none"> створювати в дитини навчальну мотивацію, формувати вміння ставити перед собою цілі та досягати їх.
Від 15 до 25 років	<p><u>Знати:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> шляхи та можливості подальшого навчання та отримання професії для молодшої людини з інвалідністю, державну допомогу у професійній реабілітації та працевлаштуванні; проблеми статевого виховання молодшої людини з полісистемним порушенням розвитку та можливі шляхи їх вирішення; <p><u>Уміти:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> не зважаючи на будь-які порушення розвитку, готувати підростаючу дитину до майбутнього дорослого життя: незалежного проживання, отримання професії, працевлаштування, можливого створення сім'ї, власного батьківства.
Від 25 років та надалі	<p><u>Знати:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> права та обов'язки батьків та дітей відповідно до чинного законодавства <p><u>Уміти:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> будувати стосунки з дорослим сином (донькою) з полісистемним порушенням розвитку, не дозволяючи йому утриманського ставлення до життя, не ставлячи його в положення «довічної дитини»; підготувати сина (доньку) до незалежного проживання та матеріально допомогти його організувати

Багаторічні спостереження показують, що в батьків дітей з полісистемними порушеннями існують 5 рівнів батьківської компетентності:

I. Дуже низька. Батьки дуже рідко правильно розуміють батьківські проблеми, майже ніколи не знаходять шляхів вирішення (правильно розуміти проблему означає визначити її таким чином, щоб вона мала вирішення, котре сприяло б розвитку дитини та/або покращенню якості життя дитини та родини (або окремих її членів). Батьки не вміють будувати довготривалі конструктивні стосунки з фахівцями (лікарями, педагогами, співробітниками реабілітаційних центрів, консультантами ПМПК), з представниками державних установ (системи освіти, соціальної політики, ЛКК, пенсійного фонду тощо). Батьки не знають або невірно розуміють свої права (стосовно Індивідуальної програми реабілітації, соціальної допомоги, права дитини на освіту тощо), не вміють їх відстоювати. Батьки не вивчають законодавство, не консультуються з кваліфікованими фахівцями, а керуються думками пересічних осіб, які не можуть бути експертами (сусіди, родичі тощо). Батьки всіляко уникають ситуації навчання, в тому числі «теоретичного» («Навіщо нам всі ті терміни, розумні слова, ми їх не розуміємо»), але практичні поради та регулярні домашні завдання теж не виконують («Я не можу змусити дитину це робити, я не фахівець», «Я сама без чоловіка, маю заробляти гроші», «В мене немає

на це здоров'я, я стара та хвора») Некомпетентні татусі мають позицію «Це не чоловіча справа, цим займається (має займатися) моя дружина, це не мої справи». Батьки схильні до загальних розмов на зразок: «В нашій країні все дуже погано, в інших країнах набагато краще, там інше суспільство, яке приймає, а наше не приймає», «В інших країнах такі діти вчаться в загальноосвітній школі і немає ніяких проблем. А в нас жорстокі діти та погані вчителі», «В нашому місті нічого немає, так, є реабілітаційний центр, але він дуже поганий». Батьки часто використовують слова, які здаються їм правильними, не розуміючи їх змісту, а в результаті в них формуються хибні настанови, які не сприяють розвитку дитини: «Я не хочу, щоб він був в спеціальній школі, хочу в загальну, бо так краще для соціалізації. Не потрібні нам знання, нам сказали: головне – це соціалізація. В спеціальній школі немає за ким тягнутися, а в звичайній він буде тягнутися за здоровими». Дуже низька батьківська компетентність, як правило, є частиною низького рівня загальної життєвої компетентності.

II. Низька. Батьки переважно правильно формулюють проблеми, але не вміють їх аналізувати, шукати та знаходити ресурси для вирішення. Стан «набутої безпорадності» є їхньою зоною комфорту.

III. Середня. Батьки правильно визначають проблеми, інколи здатні займати конструктивну позицію, аналізувати проблему, шукати та знаходити ресурси для вирішення. Але коло проблем, доступних для вирішення обмежене, стандартне. Будь-яка нестандартна ситуація надовго дестабілізує, вибиває з колії. Таки батьки не вміють «згрупуватися», «тримати удар», вони бояться всього нового, вони психічно та фізично маломобільні. Їм властива підвищена тривожність, вони бояться майбутнього, усі події майбутнього розглядаються ними як джерело страхів, небезпеки, розчарувань: школа, закінчення школи, статеve дозрівання, отримання професії, можливе створення сім'ї – все лякає, все може стати темою для розмови у вкрай песимістичному дусі.

IV. Висока. Такі батьки давно вже знаходяться на стадії прийняття. Обмеження та можливості дитини сприймають повністю адекватно. Дуже конструктивно поведуться з фахівцями, з першої зустрічі здатні оцінити – чи потрібен їм цей фахівець, чи варто витратити на нього час та гроші. Зі справжнім фахівцем легко знаходять спільну мову, їх принципи «партнерство, взаємоповага, вдячність». Вони не скаржаться на «суспільство та державу» - систему підтримки та розвиваюче середовище для дитини вони здатні побудувати навіть на незаселеному острові. Вони знають свої права та вміють їх забезпечити, вони отримують від органів державної та місцевої влади все, на що дитина має право. Якщо це необхідно, вони знаходять можливості отримання спонсорської допомоги. Полісистемні порушення дитини вони розглядають просто як параметр, якій потрібно враховувати у короткостроковому та довгостроковому життєвому плануванні. Вони живуть власним повноцінним життям, але здатні на зміни життєвих планів, на самопожертву в інтересах дитини.

V. Найвища. Батьки стають професіоналами в той чи іншій сфері реабілітації дітей з полісистемними порушеннями та/або отримують самореалізацію шляхом допомоги дітям з порушеннями розвитку та їх батькам. Найвища батьківська компетентність не є таким вже рідкісним явищем. Ось деякі життєві приклади.

Ольга К. Ось як вона сама розповідає про себе та свого молодшого сина: «Мій син, йому буде 18 років - важкий ДЦПшка, не ходить, не сидить, не володіє руками, але при цьому він досить розумний, розмовляє на будь-які теми (помірна дизартрія є, але мовлення зрозуміле абсолютно), закінчує середню школу за загальною програмою, зібрався вивчати італійську мову. Будь-які його проблеми я досить легко вирішую. Були питання з школою, з медициною - все вирішуване. Так, це, до речі, теж продовження теми компетентності батьків - вміння розмовляти з чиновниками будь-якого рівня, не бекаючи, не мекаючи, аргументовано, із посиланням на відповідну документацію. Саме тому всі мої проблеми вирішувалися, що я не вимагала зірочки з неба, але того, що потрібне було – добивалася, приходила на прийом з заявами, наказами, доповненнями та іншою бюрократичною нісенітницею.

Цього року школа мого сина, отримала гранд на інклюзив (пандуси, туалет, навіть ліфт будуватимуть). Мені дуже радісно, що і я до цього доклала руку. Приїжджали італійські педагоги і мене школа запросила виступити. Виступила я переконливо, мене навіть запросили до Італії в гості, а школі дали грант. Звичайно, якби мій сьогоднішній розум та 11 років тому, то сидів би Антон у візку в школі, якимось би їздили, через день, через два...не знаю як, але треба було це робити. Я пішла по шляху найменшого опору. Жалію. Інклюзії добилася, але мій особистий син вже закінчує школу».

Вже декілька років Ольга самотужки опікується родинами дітей з важкою інвалідністю (близько сотні родин), через Інтернет розповсюджує інформації про їх конкретні потреби та збирає кошти на різні нужди (операції, лікування, новорічні привітання тощо). Ця жінка є справжнім неформальним лідером, дуже талановитим фандрейзером, її знають сотні людей, які довіряють їй свої кошти на благодійну справу. Така діяльність потребує чимало часу – протягом грудня Ользі доводиться відповідати на 70-80 листів на день. В Ольги є справжні ноу-хау, наприклад, вона складає список дітей (з зазначенням віку, обмежень, здібностей, захоплень тощо, який містить побажання дітей та їх мам) і кожна людина може обрати дитину, яку вона особисто привітає і подарує те, що попросили.

Фахівці часто кажуть, ставлячи у приклад батьків з високою та найвищою батьківською компетентністю – як було б добре, якби усі батьки були такими. Але насправді, співпраця з батьками дітей з полісистемними порушеннями розвитку з високим рівнем психолого-педагогічної компетентності не є легкою справою, вона вимагає від фахівців постійного професійного росту. Для того, щоб конструктивно

взаємодіяти з батьками з найвищою психолого-педагогічною компетентністю, фахівцю бажано самому мати найвищу професійну компетентність.

У сучасній теорії та практиці корекційної педагогіки відслідковується тенденція до «прогресивних» змін у ставленні фахівців, що працюють з дітьми з полісистемними порушеннями розвитку до їх батьків.

В.В.Ткачова [2], наприклад, вважає що «кресло фахівця (вчителя, логопеда, психолога) має полягати у формулі: «Батьки мого вихованця — мої помічники та соратники». Саме такий підхід дозволяє сформулювати потребу батьків в співпраці із спеціальною установою, в якій перебуває дитина. Тоді сам батько стає *провідником та виконавцем* (виділено авт. – Г.Х.) для психолого-педагогічної корекційної роботи, яка здійснюється педагогічним колективом установи... Ознайомлювально-методичний підхід до організації роботи з батьками дітей з відхиленнями в розвитку не дозволяє охопити проблеми, які встають перед сім'єю дитини з психофізичними порушеннями. Для надання комплексної спеціалізованої допомоги сім'ям, що виховують дітей з відхиленнями в розвитку, необхідне ретельне вивчення їх проблем (діагностика) і ширше включення нових психокорекційних технологій в «поле» діяльності фахівців (консультування та психокорекція)»

Але, на жаль, при всій своїй «науковій обґрунтованості» така система «комплексної спеціалізованої допомоги», як правило, є нежиттєздатною. По-перше, на її реалізацію у державних закладах елементарно не вистачає кадрових ресурсів. А головна причина полягає в тому, що батьки, як правило, відверто саботують всю «роботу з сім'єю», ухиляються від «ретельного вивчення проблем сім'ї», не відвідують заходи, які зазначені в плані роботи закладу. Але було б неправильно вважати усіх батьків з такою поведінкою поганими батьками, які нехтують батьківськими обов'язками. Така ситуація має місце через те, що батьки не мають мотивації брати участь в діях, які, на їх думку, ніяк не впливають на те, що насправді їх хвилює. Зміни такого становища можлива тільки внаслідок повної зміни акцентів у цьому питанні: фахівці та адміністрація закладу має вважати батьків в першу чергу - не «помічниками, соратниками, виконавцями корекційно-педагогічної роботи» (хоча ці ролі та функції батьків ми не вважаємо несуттєвими) – а «роботодавцями» та «замовниками послуг» усієї системи корекційної освіти та конкретних фахівців зокрема. У найближчому майбутньому, внаслідок демократичних перетворень у країні, що зараз відбуваються, варто очікувати, що батьки будуть вільно обирати заклади для отримання реабілітаційних та освітніх послуг і цей батьківський вибір буде впливати на обсяг фінансування закладу, розмір заробітної платні фахівців тощо (варто зазначити що, в недержавних закладах батьки вже фактично і є роботодавцями, думка та бажання яких суттєво впливає на роботу фахівців). В демократичних суспільствах через такий інструмент, як неприбуткові недержавні організації (або

інститути громадянського суспільства (ІГС) батьки дітей з полісистемними порушеннями розвитку з високим та найвищим рівнем компетенції мають вплив на систему надання реабілітаційних послуг та на прийняття державних рішень у цій сфері. Інститути громадянського суспільства забезпечують надання якісних та економічно ефективних соціальних послуг, у тому числі тих, які не можуть забезпечити ані держава, ані комерційні організації, зокрема шляхом вироблення інноваційних підходів до забезпечення таких послуг. Роль та значення ІГС у світі стрімко зростає. Таке, урядові організації створюють 3-9% у ВВП розвинених країн (5% у Бельгії, 7,9% у Канаді); у громадському секторі країн Європейського Союзу працевлаштовано від 4,4% до 14% працездатного населення, або принаймні 5 із кожних ста осіб; громадянське суспільство у сукупності – сьома економіка світу за ВВП (1,3 трлн у. о., що дорівнює ВВП Франції або Великої Британії); громадянське суспільство створило у світі більше 25 млн оплачуваних робочих місць (найбільша транснаціональна корпорація створює 3,5 млн робочих місць);

Наслідками відмови від комунікації із громадським сектором та його відсторонення від формування політики є: перетворення громадського сектору на альтернативу та конкурента владного сектору як у соціальній, так і у політичній сферах; негативний вплив на рівень підтримки владних інститутів з боку населення; підрич легітимності публічних рішень та зниження готовності населення до їх виконання. Це саме ми спостерігаємо на прикладі відносин між батьками дітей з полісистемними порушеннями розвитку та адміністрацією і фахівцями корекційно-реабілітаційних закладів (реабілітаційних центрів, дитячих садків, шкіл). Оскільки влада диктує власні правила взаємодії, батьки не бачать в цій взаємодії ресурсів підвищення своєї компетентності та вирішення проблем, які їх насправді хвилюють. Змінити ситуацію може створення інститутів громадянського суспільства при корекційно-реабілітаційних закладах для об'єднання батьківських громад та надання легітимності їх рішенням.

Батьки дітей з полісистемними порушеннями розвитку з високим та найвищим рівнем батьківської компетентності хочуть брати участь в прийнятті рішень стосовно роботи реабілітаційних закладів, стратегій їх розвитку та реалізації цих стратегій: введення нових методик роботи, закупка обладнання, підвищення кваліфікації фахівців та їх матеріальне заохочення (премії, бонуси тощо). Відповідно до чинного законодавства вони мають на це право («Закон про реабілітацію інвалідів в Україні», «Положення про індивідуальну програму реабілітації інваліда», «Державна типова програма реабілітації інвалідів»).

Отже, батькам теж потрібно змінювати акценти, не тільки займаючи активну громадянську позицію та об'єднуючи батьківську громаду в ІГС, але змінюючись на власному особистісному рівні, а саме: вчитись бачити та конструктивно формулювати у власній свідомості реальні батьківські проблеми та шукати шляхи та ресурси для їх

вирішення. Саме такий пошук ресурсів та шляхів для вирішення проблем є реальним стимулом для взаємодії батьків з фахівцями та адміністрацією закладу.

Список використаних джерел

1. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві. – Львів, 2008. – 334 с. **2. Ткачева В.В.** Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие / В.В. Ткачева. — М.: АСТ; Астрель, 2007. — 318, [2] с. — (Высшая школа). **3. Селигман М., Дарлинг Р.** Обычные семьи, особые дети. — М.: Теревинф, 2007. — 368 с. **4. Специальная семейная педагогика.** Под. ред. В.И.Селиверстова – М., 2009.- 358 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. Romanchuk O. Nepovnospravna ditina v sim'yi ta v suspilstvi. – Lviv, 2008. – 334 s. **2. Tkacheva V.V.** Tehnologii psihologicheskoy pomoshchi semyam detey s otkloneniyami v razvitii: Ucheb. posobie / V.V. Tkacheva. — M.: AST; Astrel, 2007. — 318, [2] s. — (Vysshaya shkola). **3. Seligman M., Darling R.** Obychnye semi, osobye deti. – M.: Terevinf, 2007. – 368 s. **4. Spetsialnaya semeynaya pedagogika.** Pod. red. V.I.Seliverstova – M., 2009.- 358 s.

H.M. Khvorova. The content and levels of parental competence in correctional-pedagogical aspects. The article posed the problem of scientific study of the phenomenon of parental competence (from an educational point of view) in correctional education of children with multisystem developmental disorders (autism spectrum disorders, cerebral palsy). Parental competence in pedagogical (andragogical) aspect - the availability of knowledge, abilities, skills necessary to solve problems that arise during the execution of the parent function. The psychological aspect of parental competence involves the ability to use existing knowledge, skills to perform the function of receive results, approved by society - solve that problem. Paradigmational change of the nature of relations between professionals and parents characterize current period . Building civil society in Ukraine will inevitably lead to situation when rehabilitation system and its representatives will not work with parents, however, competent parents will work with the system to make it suitable to meet their needs in high-quality rehabilitation services on the modern global level. The article provides a justification of parenting functions, meaning of parents competence to children with multisystem developmental disorders in different age periods, from educational point of view. Was created description of five levels of parental competence: very low (parents are not able to formulate problems and solutions), low (parents are able to identify the problem and do not know how to analyze, create solutions), medium (parents are able to identify problems, find solutions, but it takes a lot of time and resources, so these parents heavily respond to changes and afraid of the future), high (parents

quickly solve any problem), the highest (parents receive appropriate education and careers in rehabilitation or help other parents as volunteers). Reasonably justified unsustainability of the " family working" system built on paternalistic approach. The role and functions of non-profit non-governmental organizations (civil society organizations (CSOs) as a tool to influence parents of children with multisystem developmental disorders with high and highest level of competence on rehabilitation services and to decision-making in this area.

Key words: five levels of paternal competence, multisystem disorders, pedagogical aspect of paternal competence, organizations of civil society.

Отримано 9.02.2015 р.

УДК 37.013.82 : 376.2

А.Г. Шевцов, О.В. Ільїна
dr_shevtsov@ukr.net,
2007oksana@ukr.net

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Shevtsov A., Ilna O. Neuropsychological approach for the correction of the development of children with the motor system disorders/ A. Shevtsov, O. Ilna // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 347–360

А.Г. Шевцов, О.В. Ільїна. Нейропсихологічний підхід у корекції розвитку дітей з психофізичними порушеннями. У статті розкриваються сучасні теоретичні та практичні питання застосування методик нейропсихологічної корекції розвитку дітей з психофізичними порушеннями, зокрема функцій опорно-рухового апарату.

Нейропсихологія, як фундаментальна наука, представляє наукове обґрунтування багатьом методикам і підходам, що емпірично використовувались в педагогічній та реабілітаційній практиці, дозволяє створювати методики корекційно-реабілітаційного типу, одним із яскравих прикладів яких є «метод заміщуючого онтогенезу».

Під час розробки методик нейропсихологічної корекції дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату авторами були застосовані основні положення нейропсихології: теорія системної динамічної локалізації (мозковий організації) вищих психічних функцій людини факторний аналіз, принципи міжпівкулевої асиметрії та взаємодії мозку, метод синдромного аналізу тощо.

Задля корекції розвитку вищих психічних функцій нейропсихологічні методи дають інструментарій діагностики та впливу на їх базальні фактори, які дуже часто страждають під час пошкодженого розвитку у дітей з органічними ураженнями центральної нервової системи: модально-специфічний чинник, кінетичний чинник, кінестетичний фактор, просторовий чинник, фактор енергетичного забезпечення, фактор міжпівкульної взаємодії, фактор довільної регуляції. Методика роботи з цими факторами послідовно використовує вплив на всі три функціональні блоки мозку за О. Лурією.

Під час застосування нейропсихологічної корекції розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку підтверджено, що церебральна репрезентація будь-якого психічного, або психосоматичного фактору інваріантна, і не можна змінити «локалізацію» фактора, але можна природнім шляхом, або штучно створити систему актуалізації нових міжфакторних зв'язків, або надфункціональних патернів.

Викладений у статті методичний матеріал апробовано протягом трьох років в лабораторії кафедри ортопедагогіки та реабілітології ІКПП НПУ імені М.П.Драгоманова. В результаті досліджень доведено, що традиційні методи корекції розвитку потребують суттєвого наповнення спеціальними нейропсихологічними методиками, які відповідатимуть характеру онтогенезу дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Розроблена та адаптована програма нейропсихологічної корекції методом заміщуючого онтогенезу, довела свою ефективність в корекції пізнавальної діяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Сприяла розвитку рухових, просторових та регуляторно-вольових можливостей дитини. Ця програма рекомендована для викладання студентам, майбутнім ортопедагогам, в Інституті корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова.

Ключові слова: ортопедагогіка, ортопсихологія, нейропсихологія, діти з порушеннями психофізичного розвитку, діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

А.Г. Шевцов, О.В. Ильина. Нейропсихологический подход в коррекции развития детей с психофизическими нарушениями. В статье раскрываются современные теоретические и практические вопросы применения методик нейропсихологической коррекции развития детей с психофизическими нарушениями, в частности детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Нейропсихологія, як фундаментальна наука, надає наукове обґрунтування багатьом методикам і підходам, які емпірично використовувалися в педагогічній і реабілітаційній практиці, дозволяє створювати нові методики корекційно-реабілітаційного типу, одним з яскравих прикладів яких є «метод заміщаючого онтогенеза».

При розробці методик нейропсихологічної корекції дітей з порушеннями функцій опорно-двигального апарату авторами були застосовані основні положення нейропсихології: теорія системної динамічної локалізації (мозгової організації) вищих психічних функцій людини, факторний аналіз, принципи міжпівкульової асиметрії і взаємодії мозку, метод синдромного аналізу і тому подібне.

В руслі корекції розвитку ВПФ нейропсихологічні методи дають інструментарій діагностики і впливу на їх базальні фактори, які дуже часто страждають при порушеному розвитку у дітей з органічними ураженнями центральної нервової системи: модально-специфічний фактор, кінетичний фактор, кінестетичний фактор, просторовий фактор, фактор енергетичного забезпечення, фактор міжпівкульового взаємодії, фактор произвольної регуляції. Методика роботи з цими факторами послідовно використовує вплив на всі три функціональні блоки мозку за А. Луриєм.

При застосуванні нейропсихологічної корекції розвитку дітей з психофізичними порушеннями підтверджено, що церебральна репрезентація будь-якого психічного або психосоматичного фактора інваріантна, і неможливо змінити «локалізацію» фактора, але можна природним шляхом, або штучно створити систему актуалізації нових міжфакторних зв'язей або надфункціональних паттернів.

Изложеному в статті практичний матеріал апробовано впродовж трьох років в лабораторії кафедри ортопедагогіки і реабілітології ІКПП НПУ ім. М. Драгоманова. В результаті досліджень доведено, що традиційні методи корекції розвитку потребують суттєвого наповнення спеціальними нейропсихологічними методиками, які будуть відповідати характеру онтогенезу дітей з порушеннями функцій опорно-двигального апарату. Розроблена і адаптована програма нейропсихологічної корекції методом заміщаючого онтогенезу, показала свою ефективність в корекції пізнавальної діяльності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, сприяла розвитку рухових, просторових і регуляторно-вольових можливостей дитини. Вона рекомендована для викладання студентам, майбутнім ортопедагогам, в Інституті корекційної педагогіки і психології НПУ імені Драгоманова.

Ключевые слова: ортопедагогіка, ортопсихологія, нейропсихологія, діти з порушеннями функцій опорно-двигательного апарату, метод замещающего онтогенезу.

Наукове теоретичне та експериментальне обґрунтування застосування методик нейропсихологічної корекції затриманого чи пошкодженого розвитку психофізичних функцій у дітей, зокрема з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, є одним із важливих сучасних напрямів корекційної педагогіки та спеціальної психології, в яких використовуються компенсаторні можливості головного мозку дитини.

Дана тема розглядалась та постійно розвивається сучасними нейрофізіологами, психологами та педагогами, зокрема О.Ю.Балашовою, Н.В.Зверєвої, М.М.Семаго, Н.Я.Семаго, Г.В.Семенович, А.Л.Сиротюк, В.В.Тарасун, О.Д.Хомскою, Л.С.Цветковою та іншими. Хоча наведеними вище авторами і були визначені основні етапи корекційного нейропсихологічного впливу на пошкоджений розвиток людини, необхідно зауважити, що корекційні програми для дітей з різними специфічними видами порушень психофізичного розвитку дітей, зокрема функцій опорно-рухового апарату, потребують спеціального розгляду.

Отже, метою цього матеріалу є повідомлення про нейропсихологічний підхід у корекції затриманого та пошкодженого розвитку і пропозиції до впровадження методу заміщуючого онтогенезу в корекції порушеного розвитку, адаптованого для дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

Нейропсихологія, і як одна із наук про мозок, і як психологічна дисципліна, є перш за все фундаментальною наукою. Тож пріоритетний інтерес новітньої педагогіки, особливо корекційної (спеціальної) педагогіки та психолого-педагогічної реабілітології, до неї обумовлений саме тим, що нейропсихологія може дати відповіді на багато питань щодо закономірностей психомоторного, когнітивного та емоційного розвитку дитини. Вона також покликана надати фундаментальне наукове обґрунтування багатьом методикам і підходам, що інтуїтивно та емпірично використовувались в педагогічній та реабілітаційній практиці.

Суттєвою рисою «постлуріївської» нейропсихології, особливо експериментальної, є детальна розробка відновлювальних методик за її «реабілітаційним» напрямом. У площині дитячої нейропсихології це відобразилося на створенні методик корекційно-реабілітаційного типу, одним із яскравих прикладів яких є створення «методу заміщуючого онтогенезу» (Г.В.Семенович). Теорія цього методу не тільки дала нейропсихологічне наукове обґрунтування для добре відомих в дефектології існуючих методик корекції розвитку дітей, а й дала поштовх до створення нових оригінальних підходів у цій сфері роботи з дітьми, які мають труднощі у навчанні.

Крім досягнення діагностичних та аналітичних цілей нейропсихологічні підходи у корекційній педагогіці («нейропедагогічні» підходи) дають можливості створення рекомендацій для корегування тих чи інших дефектів розвитку (мовлення, психомоторики, когнітивних процесів, зорово-предметного сприйняття, контролю за власною поведінкою, емоційних порушень тощо). Дитяча реабілітаційна нейропсихологія дозволила осучаснити розуміння різних форм аномалій психічного розвитку дітей і накреслити нові шляхи компенсації дефектів.

Нейропсихологічні методики в педагогіці приречені мати успіх в корекції розвитку дитини, адже психіка і мозок, що формуються, незвичайно пластичні і готові до розвитку базальних (основних) нейропсихологічних факторів, що є опорними складовими для подальшого вдосконалення пізнавальних та емоційних процесів. На них надалі вибудовується і тримається складна багаторівнева конструкція індивідуальності людини. При цьому до групи базальних факторів відносяться: модально-специфічний; кінестетичний; кінетичний; просторовий; довільної регуляції психічної діяльності; енергетичного забезпечення; міжпівкульної взаємодії тощо.

Відповідальні за реалізацію вищих психічних функцій мозкові структури є високо диференційованими ділянками, що створюють різні взаємодіючі між собою системи, які об'єднують і коркові, і підкіркові рівні мозку.

Мозок, як субстрат психічних процесів, організований за системним принципами, такими як: проєкційний, асоціативний, регуляторний та ін. Одним із базових положень нейропсихології є те, що з певними мозковими структурами слід співвідносити не всю вищу психічну функцію як єдине ціле, а її окремі ланки (параметри, аспекти, фактори), реалізація яких здійснюється за допомогою відповідних нейрофізіологічних процесів.

Загальні та локальні нейрофізіологічні процеси (закономірності роботи відповідних комплексів нейронів) «відповідальні» за різні аспекти психічних функцій і різні форми їх порушень при локальних ураженнях мозку. Саме вони і є конкретними мозковими механізмами вищих психічних функцій.

Ці та інші положення увійшли в сформульовану О.Р. Лурією «теорію системної динамічної локалізації (мозковий організації) вищих психічних функцій людини».

До цього часу ця концепція є найбільш евристичною та продуктивною на сучасному етапі вивчення проблеми порівняно з іншими концепціями, що пояснюють співвідношення мозку і психіки. Так саме корисними для корекційної педагогіки є й інші положення нейропсихології, такі, наприклад, як факторний аналіз, принципи міжпівкульової асиметрії та взаємодії мозку, метод синдромного аналізу тощо. Останній дозволяє розкрити механізми, що лежать в основі цих труднощів навчання хворої дитини, зрозуміти первинний дефект, який

визначив їхнє виникнення. Особливо евристичними ідеї нейропсихології з'явилися у сфері корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з порушеннями функцій опорно-рухового апарату у наслідок дитячого церебрального паралічу, адже це захворювання обумовлене саме пошкодженням незрілого головного мозку.

Задля корекції розвитку вищих психічних функцій нейропсихологічні методи дають інструментарій діагностики та впливу на базальні фактори, що складають ці ВПФ. Зупинимося на деяких із них, які дуже часто страждають під час пошкодженого розвитку у дітей з органічними ураженнями центральної нервової системи.

Модально-специфічний чинник пов'язаний з роботою тих відділів мозку, що відповідають за обробку інформації від органів чуття (тактильних, слухових і зорових). Корекційна робота, спрямована на ці ділянки мозку, полягають у стимуляції взаємодії між ними та органами чуття, при цьому робота одного аналізатора активізує роботу іншого (синестезія). Наприклад, при формуванні образу букви ефективним прийомом є обмацування і ліплення дитиною букв. Розвиток музичного слуху і моторики приводить до поліпшення усного та писемного мовлення.

Кінетичний чинник пов'язаний з передачею сигналів від екстра- і проприоцепторів і тісно пов'язаний з тактильним модально-специфічним фактором. За роботу кінетичного фактора відповідальна тім'яна область головного мозку.

Кінестетичний фактор бере участь в формуванні уявлень про власне тіло і тісно пов'язаний з кінетичним. Розвитку кожного з цих факторів сприяє рухова активність дитини в різних сферах, що має бути об'єктом навчання і розвитку.

Просторовий чинник відповідає за сприйняття і переробку просторових характеристик і є однією з найбільш складних форм психічного віддзеркалення і адаптації. За роботу цього чинника відповідає нижньотім'яна область мозку, що займає проміжне положення між відділами мозку, що забезпечують переробку зорової, слухової і тактильної інформації. Просторовий фактор розвивається на основі активних рухів у реальному, багатовимірному і динамічному світі з опорою на схему власного тіла і взаємодію органів чуття різної модальності. Дитині з порушеннями функцій опорно-рухового апарату часто бракує такого розвитку, що приводить до відхилень у функціогенезі і труднощів у навчанні.

Фактор енергетичного забезпечення пов'язаний з роботою глибинних відділів мозку, які регулюють вітальні (життєві) потреби, біологічні ритми, системи життєзабезпечення організму. Нерозвиненість цього фактора виявляється в першу чергу в процесах пам'яті й уваги.

Фактор міжпівкульної взаємодії забезпечує обмін інформацією між півкулями, а також гармонійну послідовність і одночасність пізнавальних процесів. Якщо цей фактор недостатньо сформований,

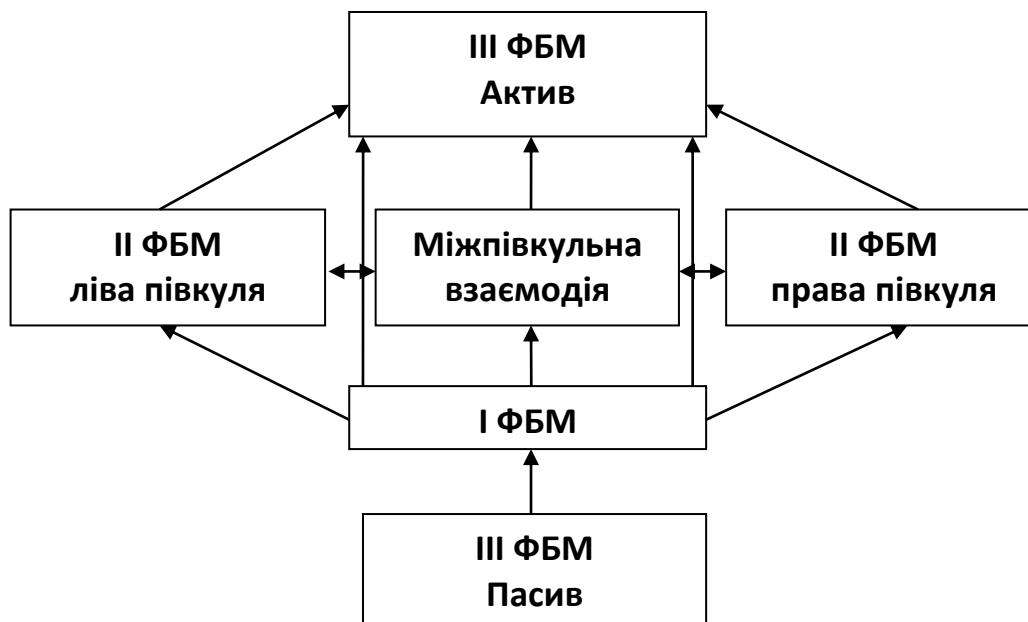
потрібно за нейропсихологічними синдромами визначити ціль коректувальної допомоги дитині.

Фактор довільної регуляції психічної діяльності пов'язаний з роботою лобних відділів мозку. Саме цей фактор часто є слабкою ланкою в психічній діяльності дитини, що виражається у відволіканні, не доведення дій до кінцевого результату, відсутності самоконтролю.

Ці всі чинники мають визначальний вплив на психічний онтогенез дитини. І якщо ми спостерігаємо викривлений її розвиток, то цей дизонтогенез необхідно замінити «штучно створеним» онтогенезом, перебіг якого дасть позитивний прогноз для нормального розвитку дитини. Тобто, ми застосовуємо заміщення одного (викривленого) онтогенезу іншим, «правильним» онтогенезом.

Одним із самих значимих результатів, на який орієнтований метод заміщуючого онтогенезу, за думками Г.В.Семенович, є формування у дитини довільної саморегуляції. А так, як це – **3-ій функціональний блок мозку (ФБМ)**, то важлива обов'язкова етапність впровадження нейропсихологічних технік. Всі завдання мають мати чіткі правила, алгоритм виконання, та способи оцінювання. Тобто у дитини має спрацювати програма дій, мотивація до виконання, та контроль за дією, що і називається довільною саморегуляцією. Але на початку формувального навчання більшу частину цих зобов'язань має взяти на себе фахівець, а в результаті дитина самостійно може впоратися з цим сама.

Виходячи зі схеми впровадження технологій методу заміщуючого онтогенезу на початковому етапі робота буде йти в такому напрямку:



Як видно зі схеми першою впроваджується система вправ, яка опосередковано буде впливати на формування довільної саморегуляції у маленьких дітей. Наголошення педагога на правилах під час проведення

заняття та безпосередня демонстрація алгоритму дій і будуть створювати фундамент довільної саморегуляції дитини. Пізніше, коли III ФБМ буде в своїй активній фазі, – дитина (в ідеалі) почне власними зусиллями планувати, регулювати та контролювати свою поведінку.

Якщо ми говоримо про сімейне виховання, то формування довільної саморегуляції починаючи з молодшого дошкільного віку буде йти через привиту їй систему правил по дотриманню гігієнічних навиків, через присвоєння правил культури спілкування, культури гри, навчання тощо.

Всі ці задачі реалізуються під час сумісної діяльності батьків та дитини. Чітка інструкція та демонстрація виконання дорослим будь-якої роботи на початкових етапах виховання дитини має перейти в сумісну роботу з нею з пріоритетним наданням прав по плануванню та виконанню цієї роботи самою дитиною.

Інструкція до виконання дій має враховувати вікові та індивідуальні особливості дитини. Важливу роль у розвитку довільної регуляції дитини відіграють різноманітні ігри: народні фольклорні, лото, карти, класики, танці тощо. Цей вид дозвілля ефективно формує необхідні знання та дотримання правил гри. Важливою умовою в цьому є зацікавленість в перемозі.

Наступним етапом в корекційній роботі з дитиною є впровадження вправ на **формування навиків уваги та подолання поведінкових стереотипів**. У цій же парадигмі потрібно використовувати **конкуруючі завдання**.

Наприклад, педагог піднімає великий палець – дитина піднімає великий палець; затуляє очі – дитина затуляє очі. Педагог плескає в долоні 3 рази – дитина 3 рази; один раз голосно, два рази тихо – дитина відтворює. Потім завдання ускладнюється до впровадження трьох різних елементів. Наприклад: педагог гупнув ногою, сказав ба-бі-бо, показав язика; сказав м'яв-гав, склав долоньки човником, плеснув ними 2 рази.

Після деяких таких схожих вправ (вони можуть даватись дітям дуже важко, педагог повинен весь час підтримувати дитину, зосереджувати її увагу на утриманні всього ланцюжка), програму потрібно змінити: педагог показує дитині палець, а дитина має показати кулак; педагог говорить – «місяць», а дитина – «сонце»; педагог бере синій кубик, а дитина – червоний. Після виконання цих вправ, правила ускладнюються до впровадження 3 різних елементів, а дитина має відтворити конкуруюче.

Наступним ланцюжком в формуванні довільної саморегуляції є робота в режимі «глухої інструкції» та формування у дитини «детектора помилок». Наприклад, запропонувавши дитині нову гру, педагог завідомо «губить» інструкцію до неї. Задача дитини – разом з наставником віднайти правильний шлях виконання завдання. На початкових етапах корекційної роботи, потрібно пропонувати дитині завдання, які інтерпретуються однозначно. Наприклад: викласти ряд картинок овочів з чергуванням яблуко-груша; ряд шашок з чергуванням

біле-чорне і т.п. В подальшому, рекомендується завдання ускладнювати і стимулювати її особистий пошук рішень.

Для закріплення правил знаходження **помилки** дитині для аналізу пропонується завідомо неправильна, помилкова ситуація, яку вона мусить виправити. Це може бути реальна ситуація: мама переплутала і влітку замість босоніжок дістала з шафи зимові чобітки; поклала пакет молока у хлібницю, а хліб в холодильник і т.п. На заняттях педагог теж робить абсурдні помилки, а потім з допомогою дитини їх виправляє. Коли дитина з допомогою педагога (батьків) виявить безглуздість вчинку, потрібно обов'язково похвалити її за уважність.

В цій же площині стоять завдання, де дитині пропонуються завідомо безглузді сюжети: на дереві росте морква; дівчинка поливає метеликів; по хмарах їде паровоз; дерево росте корінням вверх; на ялинці росте яблуко тощо.

Вправи, які були рекомендовані є універсальним фоном з урахуванням вікових можливостей дитини, для будь якого заняття з курсу нейропсихологічної корекції відхиленого розвитку.

Опишемо тепер вправи, які будуть впливати на корекцію та абілітацію **I-го функціонально блоку мозку**.

Ми виходимо з доведеного, що людина є ієрархічно організованою, саморегулюючою «нейропсихосоматичною» системою. Ця система включає в себе 3 складові: «нейро», що пов'язана з діяльністю її нервової системи, мозок якого є головним організатором всіх процесів; «психо» – відображає її психічну діяльність; «соматична» – тілесна, вказує на саме існуванні індивіда. Гармонійне, взаємно обумовлююче поєднання в єдину ланку всіх 3 процесів забезпечує здоровий розвиток людини. Випередження, або викривлення, затримка чи пошкодження будуть направляти шлях розвитку дитини, в препатологічному, або патологічному напрямку. В зв'язку з цим нейропсихологічний супровід включає в абілітацію I ФБМ вправи зі східної медицини, де цілісний погляд на людину є основним конструктом.

Дефіцитарний сенсомоторний базис дитини, буде впливати на розвиток мовлення, мнестичні процеси, графомоторні навички, читання, просторові поняття. Саме автоматизовані навички роботи з тілом допоможуть активізувати чи створити замісні механізми в нейропсихологічній корекції відхиленого розвитку.

До вправ по корекції входять: вправи по виробленню правильного дихання; масаж та самомасаж; розтяжки; вправи на формування та корекцію базових сенсомоторних (синергічних та реципрокних) взаємодій – паттернів поведінки, які лежать в основі розвитку міжпівкульних взаємодій.

Масаж та самомасаж. До вправ входять масаж волосистої частини голови від лоба до маківки; від лоба до потилиці; від шиї до вух. Корисним буде розтирання вух, накривши їх повністю долонями;

розтирання носика до з'явлення легкого тепла, розтирання пальчиків на ручках та ніжках. Вправи «Качалочка» та «Колодочка», – стимулюють кровообіг внутрішніх органів та являються прекрасним масажем для хребта, спинних та черевних м'язів.

Вправи по виробленню правильного дихання. Всі вправи починають робити лежачи. На вдиху (через ніс) – дитина надуває живіт, уявляючи надування жовтої кульки, на видиху (широко розкритим ротом) – здуває її. В подальшому вдихи та видихи виконуються з одностороннім одночасним підняттям руки та ноги, а пізніше з різностороннім (права рука, ліва нога). Вправа «Плечі підстрибують» на початкових етапах виконується лежачи. Дитина піднімає два плеча разом з глибоким вдихом через ніс, а опускає з видихом через широко відкритий рот. Через 2 тижня роботи, якщо дитина засвоїть правила дихання, можна переходити з вправ на підлозі в горизонтальному стані до вправ на карачках і ще через декілька тижнів до вправ стоячи.

Розтяжки. Педагог з допомогою когось із батьків одночасно за ручки та ніжки розтягують дитину до рахунку «три», потім повертають в попереднє положення. Вправу повторюємо 5-7 раз. Пізніше дитина сама буде виконувати вправу «Зірочка», тягнучись в різні боки.

Окорухові вправи. Вихідне положення – лежачи на спині, голова фіксована. Педагог бере яскраву іграшку і поступово водить нею зліва – направо і в зворотному напрямку, вгору – вниз і до носа дитини (дитина має спостерігати за предметом двома очима. Коли предмет виявляється біля носа, очі мають звестись на переніссі. Необхідно на 3-4 сек. затримувати предмет в крайньому положенні.

Вправа спочатку виконується на відстані витягнутої руки дитини, потім на відстані ліктя і потім білі перенісся.

Починаючи з третього заняття до руху очей приєднується язик. Спочатку він рухається в тому ж напрямку, що і очі, а потім повертається в протилежну сторону від очей.

Повзання. Повзання на животі:

- 1) тільки з допомогою ніг (руки лежать на спині);
- 2) тільки з допомогою рук, відштовхуючись обома руками;
- 3) тільки з допомогою рук, відштовхуючись кожною рукою поперемінно;
- 4) по-пластунськи: одночасно згинаються права рука та права нога, потім ліва рука та ліва нога;
- 5) по-пластунськи: одночасно згинаються права рука та ліва нога – дитина відштовхується ними, потім ліва рука та права нога.

Повзання на спині. Дитина повинна поповзати на спині з допомогою тільки ніг (руки лежать на животі):

- 1) відштовхуючись одночасно обома ногами;
- 2) відштовхуючись поперемінно то лівою то правою ногами.

Повзання на карачках: дитина стоїть на карачках (на руках та колінах)

1) робить крок спочатку правою рукою та ногою, потім лівою рукою та ногою.

2) робить крок спочатку правою рукою та лівою ногою, потім лівою рукою та правою ногою.

Переходимо до корекції та абілітації **II-го функціонального блоку мозку**.

Цілями тут стають ті психічні функції, які надбудовуються в онтогенезі над сенсомоторним фундаментом. Це: соматогнозис, тактильний, зоровий та слуховий гнозис, моторна та мовна кінетика, пам'ять, просторові уявлення та мовлення.

Корекційна робота на цьому етапі буде включати в себе: розрізнення шумів (побутових, природніх, музичних інструментів); голосів людей, в залежності від віддаленості джерела звука.

Мовленнєві процеси та фонематичний слух. Розпізнання звуків природи та оточуючого простору є передумовою розрізнення звуків на письмі. Тому, шумове звукорозрізнення є важливою ланкою в корекційній роботі. На занятті педагог повинен разом з дитиною проаналізувати побутові шуми: скрип дверей, телефонний дзвоник, шум транспорту, свисток, шум киплячої води, шарудіння паперу та поліетилену. Потрібно враховувати, що для активації роботи одного аналізатора, необхідно відключити інший. Тому, для активації слухового аналізатора, педагог просить дитину закрити очі.

Перші заняття потрібно починати з простих видів розрізнення на слух: «швидко-повільно», «голосно-тихо». Поступово завдання ускладнюються питаннями: де дзвенить – попереду, ззаду, сверху, знизу, зправа, зліва.

Недостатність фонематичного слуху призводить до того, що дитина не чує не тільки інших, але і себе. Тому, бажано, записати на звуконосій голосу рідних та її особистий голос і потім дати їй прослухати. Можна обговорити з дитиною мелодію голосу та намалювати її у вигляді кривої лінії.

Під час своєї роботи педагог вчить дитину правильній вимові складних слів, скоромовок, збагачує її словниковий запас новими словами. Ці ж завдання можуть даватись батькам для виконання їх в домашніх умовах.

Просторові уявлення. На перших етапах корекційної роботи по формуванню просторових уявлень дитині пояснюється про існування правої та лівої сторони тіла. І першим кроком є маркування лівої руки браслетом, годинником, дзвіночком. Таким чином дитина отримує підказку в орієнтації в зовнішньому просторі. На початку роботи це буде допомагати дитині при виконанні будь-яких вправ, де є команди «вправо-вліво», надалі ж, сформує чіткий алгоритм для більш складних дій, таких як: читання, письмо, математичні маніпуляції.

Важливим моментом в нейропсихологічній корекційній роботі є те, що в роботі з дітьми не можна абстрагувати зовнішній простір. Дитина до всього має доторкнутись, відчути своїм тілом. Це зумовлене

соматогнозисом, або простором нашого тіла, звідки беруть початок наші внутрішні просторово-часові відносини. Тому, різноманітні види масажу, ванни з морською сіллю та ефірними оліями, усунення проблем зі шлунково-кишковим трактом, налагодження правильного дихання, лікувальною фізкультурою з ритмічними складовими та ін., – стануть базовими в корекції та абілітації просторових уявлень. З цією ж ціллю застосовують вправи про які говорилось раніше: розтяжки, повзання, ходіння на карачках, окорухові вправи.

Внутрішній простір дитини слугує фундаментом для надбудови над ним *зовнішнього простору*. А «цементом», служать: зоровий, тактильний, нюховий та смакові аналізатори та їх поєднання. Враховуючи зазначене, в корекційній роботі мають застосовуватись вправи, які будуть стимулювати еволюційний шлях дитини. Наприклад, розрізнення запахів є еволюційно більш ранньою закладкою ніж формування фонематичного слуху. Виходячи з цього, при порушенні фонематичного слуху у дитини, корекційну роботу потрібно розпочати з нюхового розрізнення запахів та їх співставлення з еталоном. Це необхідно знати логопедам для успішної логопедичної роботи. На цьому ж етапі використовуються вправи «Чарівний мішечок», для розпізнання предметів на дотик.

Для засвоєння зовнішнього простору рекомендуємо в корекційній роботі застосовувати гру: у траві, на морі, у лісі. Дитина, має показати та проімітувати звук тварини, чи рослини, який назвав педагог. Можна ускладнити завдання, назвавши її «вгадай хто, або що це».

Паралельно цьому має йти робота над проблематичними зонами *зорового сприйняття*. Малювання фігури по крапкам, домальовування недостаючих деталей, конструювання та копіювання, – мають стати улюбленими вправами вашого малого учня.

Формування *логіко-граматичних, «квазіпросторових»* уявлень починається з переходу понять «вище», «нижче» до «над», «під», «в», «за», «перед». Наприклад, педагог під час зустрічі просить розказати дитину про режими її дня використовуючи прислівники: ввечері, вранці, вдень, спочатку, рідко, часто. Буде слухним, якщо ви проаналізуєте разом з дитиною чим зайняті в це час інші тварини (сова вночі літає, а вдень спить, вночі гуляють кішки, взимку сплять ведмеді, їжаки). Ці вправи будуть сприяти розвиткові як логіко-граматичних уявлень, так і сприяти розвиткові всіх вищих психічних функцій.

Потрібно зазначити, що всі вправи, які застосовуються в нейрокорекційній роботі з дітьми повторюються до вироблення стійкого автоматизму.

Отже, церебральна репрезентація будь-якого психічного, або психосоматичного фактору інваріантна. Піддається змінам, гнучкою є мозкова організація функції (мови, пам'яті, сприйняття і т.д.), міжфункціональних процесів (письма, рахунку, читання) та складних патернів поведінки (довільної саморегуляції, сексуальної актуалізації, навчання і т.д.). Все це є системно-динамічною сукупністю факторів, які

є різними по ступеню складності. Не можна змінити «локалізацію» фактора, але можна природнім шляхом, або штучно створити систему актуалізації міжфакторних зв'язків, або надфункціональних патернів. Це і є головною метою нейропсихологічної корекції. Цей процес можливий завдяки пластичності нейробіологічних систем дитини.

Викладений вище методичний матеріал апробовано протягом трьох років в лабораторії кафедри ортопедагогіки та реабілітології ІКПП НПУ імені М.П.Драгоманова. В результаті досліджень доведено, що традиційні методи корекції розвитку потребують суттєвого наповнення спеціальними нейропсихологічними методиками, які відповідатимуть характеру онтогенезу дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Розроблена та адаптована програма нейропсихологічної корекції методом заміщуючого онтогенезу, довела свою ефективність в корекції пізнавальної діяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Сприяла розвитку рухових, просторових та регуляторно-вольових можливостей дитини. Ця програма рекомендована для викладання студентам, майбутнім ортопедагогам, в Інституті корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова.

Список використаних джерел

1. **Лурия А. Р.** Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : «Академия», 1973. – 384 с. **Семенович А. В.** Введение в нейропсихологию детского возраста : учебное пособие / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2005. – 319 с. **Сиротюк А. Л.** Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 288 с. **Хомская Е. Д.** Нейропсихология : 4-е издание / Е. Д. Хомская. – СПб. : Питер, 2005. – 496 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. **Luryja A. R.** Osnovy nejropsyholohyy / A. R. Luryja. – M. : «Akademyja», 1973. – 384 s. **Semenovych A. V.** Vvedenye v nejropsyholohyju detskogo vozrasta : uchebnoe posobyje / A. V. Semenovych. – M. : Genezys, 2005. – 319 s. **Syrotjuk A. L.** Nejropsyholohycheskoe y psyhofyzyolohycheskoe soprovozhdzhenye obuchenyja / A. L. Syrotjuk. – M. : TC Sfera, 2003. – 288 s. **Homskaja E. D.** Nejropsyholohyja : 4-e yzdanye / E. D. Homskaja. – SPb. : Pyter, 2005. – 496 s.

A. Shevtsov, O. Ilina. Neuropsychological approach for the correction of the development of children with the motor system disorders. The article presents the current theoretical and practical issues of application of the neuropsychological correction methodic for the development of children with psychophysical disorders, particularly with the motor system disabilities.

Key words: ortopedagogic, ortopsychologic, neuropsychologic, children with the motor system disabilities.

Авторський внесок: Шевцов А.Г. – 40%, Ільїна О.В.– 60%.

Отримано 19.02.2015 р.

УДК: 376-056.263:616.28–008.14–053.4/.5:616–089.843 – 031.61:611.851

В.М. Шевченко
shevchenko_volodumur@ukr.net

**СИСТЕМА ДОПОМОГИ ДІТЯМ
З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ: ВІД
РАНЬОГО ВИЯВЛЕННЯ ДО КОМПЛЕКСНОГО
СУПРОВОДУ**

Shevchenko V.M. The system of help for children with severe hearing disorder: from early detection to complex support / V.M. Shevchenko // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 360–368

В.М. Шевченко. Система допомоги дітям з глибокими порушеннями слуху: від раннього виявлення до комплексного супроводу. У статті автор висвітлює значення раннього виявлення, втручання та кохлеарної імплантації в реабілітації дітей з глибокими порушеннями слуху, зазначає важливість корекційної роботи та комплексного супроводу.

Автор відзначає, що необхідно якомога раніше обстежувати слух дитини для виявлення у неї порушень реакції на звук. Виявленню порушень слуху у дітей в ранньому віці повинні сприяти масові профілактичні аудіологічні скринінгові обстеження, адже володіння мовою - необхідний фактор для досягнення належного рівня інтелектуального, емоційного і соціального розвитку. Це також є підставою для входження дитини в співтовариство людей зі збереженою слуховою функцією та відкриває їй шлях до інтеграції.

Автор засвідчує, що лише педагогічними методами проблему глухоти вирішити неможливо. На сьогодні допомогти такій дитині може кохлеарна імплантація в сукупності з подальшою корекційно-розвитковою роботою. Лише такий комплексний підхід може забезпечити повноцінний розвиток дитини.

На сьогодні кохлеарна імплантація є найбільш ефективним засобом реабілітації осіб з глибокими порушеннями слуху, яка в Україні також набуває більшого поширення. Саме тому, як і в усьому світі, серед імплантованих збільшується кількість дітей раннього віку, оскільки це пов'язано з важливістю перших трьох років життя дитини для розвитку слухового й мовленнєвого центрів мозку.

Автор наголошує на тому, що після імплантації глуха дитина не відразу стане повноцінним членом суспільства. Потрібно враховувати, що найвідповідальніший етап - не сама операція, а подальша слухомовленнєва реабілітація. Тому це може відбутися лише за умови комплексного супроводу дітей з кохлеарними імплантами, за наявності кваліфікованих фахівців, які будуть проводити корекційно-розвиткові заняття та за активної участі батьків і близьких до дитини людей. Участь батьків та рідних у цьому процесі та їх психологічна і соціальна підтримка дитини є одним з істотних компонентів всієї системи роботи до та після операції. Саме вони постійно приймають участь у різних реабілітаційних заходах відповідно до рекомендацій фахівців. Щоб забезпечити цей процес, необхідно розробити і ввести в практику комплексний супровід дітей з кохлеарними імплантами.

Ключові слова: порушення слуху, раннє виявлення (скринінг), раннє втручання, кохлеарна імплантація, реабілітація, корекційна робота, комплексний супровід.

В.М. Шевченко. Система допомоги дітям с глибокими порушеннями слуха: от раннего обнаружения до комплексного сопровождения. В статті автор освітає значення раннього виявлення, втручання та кохлеарної імплантації в реабілітації дітей с глибокими порушеннями слуха, відзначає важність корекційної роботи та комплексного супроводу.

Автор відзначає, що необхідно як можна раніше обстежити слух дитини для виявлення у неї порушеної реакції на звук. Виявленню порушеної слуху у дітей в ранньому віці повинні сприяти масові профілактичні аудіологічні скринінгові обстеження, оскільки володіння мовою - необхідний фактор для досягнення належного рівня інтелектуального, емоційного та соціального розвитку. Це також є основою для входу дитини в суспільство людей с збереженою слуховою функцією та відкриває їй шлях до інтеграції.

Автор показує, що тільки педагогічними методами проблему глухоти вирішити неможливо. На сьогодні допомогти такому дитині може кохлеарна імплантація в сукупності з наступною корекційно-розвиваючою роботою. Тільки такий комплексний підхід може забезпечити повноцінне розвиток дитини.

В теперішній час кохлеарна імплантація є найбільш ефективним засобом реабілітації осіб з глибокими порушеннями слуху, яка в Україні також набуває більшого поширення. Саме тому, як і в усьому світі, серед імплантованих збільшується кількість дітей раннього віку, оскільки це пов'язано з важливістю перших трьох років життя дитини для розвитку слухового і мовного центрів мозку.

Автор зауважує, що після імплантації глухий дитина не одразу стане повноцінним членом суспільства. Потрібно враховувати, що найвідповідальніший етап - не сама операція, а наступна слухоречева реабілітація. Саме тому це може статися лише за умов комплексного супроводу дітей з кохлеарними імплантами, за наявності кваліфікованих фахівців, які будуть проводити корекційно-розвиваючі заняття і за активної участі батьків і близьких до дитини осіб. Участь батьків і родичів в цьому процесі і їх психологічна і соціальна підтримка дитини є одним з важливих компонентів всієї системи роботи до і після операції. Саме вони постійно беруть участь в різних реабілітаційних заходах відповідно до рекомендацій фахівців. Щоб забезпечити цей процес, необхідно розробити і ввести в практику комплексне супроводження дітей з кохлеарними імплантами.

Ключові слова: порушення слуху, раннє виявлення (скринінг), раннє втручання, кохлеарна імплантація, реабілітація, корекційна робота, комплексне супроводження.

В умовах модернізації освіти в Україні актуальність тематики статті обумовлена необхідністю створення інноваційних моделей супроводу в системі освіти дітей з особливими потребами, що забезпечить ефективність вирішення найбільш значущих соціально-педагогічних проблем, зокрема, забезпечення комплексного супроводу навчання дітей з кохлеарними імплантами.

Ратифікована Україною в 1991 році Конвенція ООН «Про права дитини» та 2009 року «Про права інвалідів» спрямовує діяльність усіх інституцій суспільства на те, щоб допомогти дитині, яка потребує корекції фізичного та (або) розумового розвитку, вести повноцінне життя в умовах, що сприяють всебічному розвитку, формують почуття впевненості в собі, створюючи передумови для активної участі в житті

суспільства. Міжнародні документи проголошують принципи рівного доступу до якісної освіти, виховання дітей з особливими потребами, створення умов для їх різнобічного розвитку відповідно до потенційних можливостей, успішної соціальної інтеграції.

Відомо, що стійке порушення слухового аналізатора призводить до суттєвих відхилень в мовному розвитку дитини, негативно впливає на психічний стан особистості, обмежує можливості пізнання оточуючого світу, оволодіння знаннями, вміннями, навичками, перешкоджає повноцінному словесному спілкуванню з оточуючими. Тому глухота означає не лише нездатність чути та сприймати звуки. Патологія аудіальної системи може суттєво впливати на анатомічний, фізіологічний і психологічний розвиток, а, відповідно, і на формування особистості дитини. У той же час, нормальний рівень володіння мовою - необхідний фактор для досягнення належного рівня розвитку. Це також є підставою для входження дитини в співтовариство людей зі збереженою слуховою функцією та відкриває їй шлях до інтеграції. В результаті дитина отримує якісну освіту і в майбутньому буде мати високі шанси на працевлаштування відповідно до своєї кваліфікації. Це складе основу для високої самооцінки і достатнього рівня самореалізації і, таким чином, допоможе досягти кращої якості життя [3, с. 3].

У вітчизняній сурдопедагогіці навчання дітей з порушеннями слуху усній мові завжди розглядалося як пріоритетне завдання, вирішення якого сприяє їх повноцінному особистісному розвитку та соціальній адаптації (Багрова І.Г., Бельтюков В.І., Волкова К.О., Зікеєв А.Г., Зиков С.О., Зикова Т.С., Леонгард Е.І., Назарова Л.П., Носкова Л.П., Рау Ф.Ф., Слезіна Н.Ф., Шелгунова Н.І., Шматко Н.Д., Яхніна О.З. та ін.). У своїх роботах вони зазначають, що повноцінне оволодіння глухою дитиною усною мовою передбачає розвиток здатності досить вільно розуміти звернену мову співбесідника та зрозуміло говорити. Ці два процеси взаємопов'язані, їх формування здійснюється з опорою на слухове сприймання учнів.

Подана стаття має за мету висвітлити значення раннього виявлення, втручання та кохлеарної імплантації в реабілітації дітей з глибокими порушеннями слуху, зазначає важливість корекційної роботи та комплексного супроводу.

Важливою умовою повноцінного розвитку дитини є необхідність якомога раніше обстежити її слух для виявлення у неї будь-яких порушень реакції на звук. В даний час в області діагностики та реабілітації дітей з порушеннями слуху відбулися значні зміни. Завдяки цьому діти навіть з глибокими втратами слуху мають шанс навчитися чути і розмовляти [2, с. 4-5].

Досить важливо виявити навіть незначне зниження слуху, оскільки у маленьких дітей воно призводить до затримки і порушення мовного розвитку. Вже при втратах слуху 1 ступеня (20-40 дБ), за якого доросла

людина може не відчувати проблем, дитина не чує в звичайній мові найбільш тихі її компоненти - глухі, шиплячі, свистячі приголосні, закінчення слів, прийменники. Це ускладнює оволодіння дитиною мови, порушує сприйняття і розуміння мови в галасливих умовах і, як наслідок, призводить до затримки загального психічного розвитку дитини, оскільки мова - це не лише засіб спілкування, а й засіб пізнання світу [1, с. 39-44].

Найважливіше значення у виявленні порушень слуху у дітей в ранньому віці мають профілактичні скринінгові обстеження [3, с. 9-10]. В якості скринінгових методів обстеження можуть використовуватись різні методи:

- ✓ опитування батьків про слуховий і мовний розвиток дитини;
- ✓ реєстрація поведінкових безумовно- та умовно-рефлекторних реакцій на звуки;
- ✓ реєстрація отоакустичної емісії (ОАЕ);
- ✓ реєстрація коротколатентних (стволомозкових) або стаціонарних слухових викликаних потенціалів [1, с. 59-60].

Очевидна і ще одна обставина - скринінгові обстеження слуху не повинні обмежуватися лише дітьми, які мають фактори ризику, оскільки вже встановлено, що у 50% дітей з порушеннями слуху в анамнезі відсутні чинники ризику для зниження слуху. А це означає, що аудіологічний скринінг повинен охоплювати всіх новонароджених.

Впровадження аудіологічного скринінгу новонароджених в Україні повинно дозволити наблизитися до сучасних стандартів в галузі допомоги дітям з порушеннями слуху, а саме:

- ✓ виявлення порушень слуху відразу після народження;
- ✓ діагностика порушень слуху (визначення типу порушення слуху, рівня ураження слуху і ступеня слухових втрат) у віці до 3-4 місяців;
- ✓ слухопротезування за наявності порогів слуху в мовному діапазоні понад 40 дБ у віці від 2-х місяців;
- ✓ проведення необхідних лікувальних заходів;
- ✓ рання абілітація - заняття дитини і батьків з сурдопедагогом з розвитку залишкового слуху, комунікативних навичок, мови, психічних функцій та моторики з моменту виявлення порушень слухового сприйняття;
- ✓ кохлеарна імплантація - електродне протезування слуху дітей з глухотою і 4 ступенем туговухості за відсутності ефекту від адекватного протезування слуховим апаратом.

Відповідно до цього, на сьогодні діагноз «глухота» вже не означає, що дитина не зможе ніколи чути. Але лише педагогічними методами проблему глухоти вирішити не можливо. Повноцінно допомогти такій дитині може кохлеарна імплантація в сукупності з наступною корекційною роботою [2, с. 6] (М.Р. Богомільський, М.А. Дайхес, І.В.

Корольова, О.О. Ланцов, Е.В. Миронова, Г.А. Таварткиладзе, Ю.К. Янов та ін.), яка вимагає тісної взаємодії багатьох фахівців (сурдопедагога, сурдолога, логопеда, психоневролога та акустика). Лише такий комплексний супровід може забезпечити повноцінний розвиток дитини. В нашій країні кількість осіб з кохлеарними імплантами, переважно глухих дітей, щороку збільшується і вже сягає більше тисячі ста осіб.

Кохлеарний імплант забезпечує:

➤ відновлення порогів слухового сприймання до 30-40 Дб стосовно порогів чутливості, тобто забезпечує можливості практично нормального сприймання мовлення. Для реалізації цих можливостей потрібно адекватне налаштування мовного процесора фахівцями, а також обов'язкова реабілітація, заняття з підготовленими сурдопедагогами за спеціальною індивідуальною програмою навчання та адаптація до особливостей «слухового» сприймання;

➤ значне покращення сприймання звичних, щоденних навколишніх звуків (стукіт у двері, дверний дзвінок, звук мотора або клаксона, телефонний дзвінок, музика тощо) [5, с. 8].

Дослідження свідчать, що якщо дітей з 3-4 ступенем туговухості протезувати слуховими апаратами у віці до 6-ти місяців, то їх мовленнєвий розвиток, спільно з накопиченням пасивного та активного словника, оволодіння граматичною системою рідної мови, буде такий же, як і у дітей з неушкодженою слуховою функцією. Якщо ж дітей протезувати слуховими апаратами після 6-ти місяців, то при найефективнішій корекційній роботі вони все одно будуть відставати в розвитку мови [1, с. 22-27].

Подібна ж картина спостерігається і за умови протезування кохлеарними імплантами. Якщо дитина була імплантована до 2-річного віку, то, за умови відсутності супутніх порушень, після періоду формування основних процесів аналізу звукових сигналів, розвиток сприймання мови, оточуючих звуків і власної мови в значній мірі відбуваються спонтанно, як і у дитини зі збереженою слуховою функцією. Саме тому кінцевий результат реабілітації полягає в тому, щоб за допомогою тривалих корекційно-розвиткових занять вона навчилася розуміти мову оточуючих, розмовляти, використовувати мову для спілкування та пізнання оточуючого світу і завдяки цьому розвивалася як чуюча дитина.

Головним завданням роботи з розвитку мовлення дітей з кохлеарними імплантами є формування мови як засобу спілкування. Для того, щоб усне мовлення стало для них повноцінним засобом спілкування, необхідно розвивати сприймання і відтворення (вимовляння). Для цього необхідний інтенсивний і своєчасний педагогічний вплив [2, с. 6]. Тому основна мета довготривалої корекційно-розвиткової роботи з дітьми полягає в тому, щоб після виконання програми досягти таких же, як і у їх однолітків зі збереженою

слуховою функцією, показників розвитку мовлення, реалізації комунікативних потреб та запитів. Після проведення такої роботи діти можуть засвоювати другу мову, із задоволенням слухати музику тощо.

Такий результат можливо досягти лише за умови комплексного супроводу дітей з кохлеарними імплантами, за наявності кваліфікованих фахівців, які будуть проводити корекційно-розвиткові заняття та за активної участі батьків та близьких дитині людей. Участь батьків та рідних у цьому процесі та їх психологічна і соціальна підтримка дитини є одним з істотних компонентів всієї системи роботи до та після операції. Саме вони постійно приймають участь у різних реабілітаційних заходах відповідно до рекомендацій фахівців [5, с. 9].

Спільна робота призведе до того, що вже у дошкільному віці, за правильної організації супроводу, показники розвитку дитини з кохлеарними імплантами значною мірою можуть відповідати показникам розвитку дитини зі збереженою слуховою функцією. Це забезпечить їм здатність до навчання у загальноосвітній школі, що матиме для них наступні переваги:

- постійне перебування у мовному середовищі;
- спілкування з дітьми різного віку;
- максимальне використання компенсаторних можливостей мозку [2, с. 7].

Встановлено, що діти з кохлеарними імплантами після правильно побудованої корекційно-розвиткової роботи у 5-6 разів частіше навчаються в загальноосвітніх масових школах, ніж діти зі слуховими апаратами. Перебування в середовищі чуючих свідчить про гармонізацію їх розвитку, приведення сенсорного та інтелектуального компонентів у відповідність з нормами, характерними для особистісних показників дітей зі збереженою слуховою функцією. В подальшому, вони матимуть більше можливостей одержати престижну професію і працевлаштуватися, ніж люди з сучасними цифровими слуховими апаратами.

Важливо розуміти, що хоча на сьогодні вартість системи кохлеарної імплантації досить висока, вона дає суспільству великий економічний ефект. Встановлено, що через 8-10 років після проведення операції з кохлеарної імплантації витрати на неї не лише відшкодовуються, але й дають великий економічний і, особливо, соціальний ефект: людина з кохлеарним імплантом працює, емоційна, гармонійна сама і гармонізує найближче оточення (мається на увазі спілкування, відсутність тривожності, напруженості, пов'язаних з порушенням слуху, побутова комфортність тощо), здатна утримувати себе і родину та приносить користь суспільству [5, с. 7].

Потрібно зважати на те, що найвідповідальніший етап – це не сама операція, а подальша слухомовленнєва реабілітація, адже кохлеарний імплант не може цілком відновити уражений слуховий аналізатор. Тому

слухомовленнєву реабілітацію повинні здійснювати кваліфіковані фахівці за активної участі батьків та близьких людей [4, с. 6]. Для цього необхідно розробити і запровадити комплексний супровід дітей з кохлеарними імплантами.

Реалізація такої стратегії потребує проведення прогностичних науково-пошукових досліджень. Важливого теоретичного і практичного значення набуває розроблення моделі комплексного супроводу та його науково-методологічних засад. Це одне з важливих питань, яке знаходиться в полі наукових інтересів лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. Фахівці розуміють, що лише за умови дотримання чітких рекомендацій під час комплексного супроводу можна досягти того, щоб діти з кохлеарними імплантами вирости потрібними і корисними суспільству, впевненими у своїх можливостях та власних силах.

Підсумовуючи вищевикладене зазначимо, що впровадження новітніх технологій для виявлення порушень слуху (скринінг) та у виховання (комплексний супровід) дітей дошкільного віку з кохлеарними імплантами створить умови для їх раннього включення у навчально-розвитковий процес; сприятиме профілактиці вторинних відхилень розвитку, координуванню зусиль навчального закладу та сім'ї щодо соціальної адаптації та інтеграції дітей в суспільство, а також удосконаленню підготовки педагогічних кадрів для роботи з дітьми дошкільного віку з кохлеарними імплантами. Однак, дана стаття не вичерпує багатоаспектних проблем реабілітації таких дітей. Подальшого дослідження потребують структурно-функціональні компоненти комплексного супроводу, форми корекційної-розвиткових занять, особливості слухомовленнєвого розвитку.

Список використаних джерел

- 1. Королева И.В.,** Янн П.А. Дети с нарушениями слуха: Книга для родителей и педагогов. – СПб.: КАРО, 2011. – С. 22-27, 39-44, 59-60.;
- 2. Ленхардт М.** Реабілітація до і після ери кохлеарного імплантата // Доповідь на Конгресі отоларингологів в Єревані 23 листопада 2010 року. - с. 4-7. **3. Ленхардт М.** Универсальный неонатальный скрининг слуха: обязательный, факультативный или излишний? // Доклад на Конгрессе отоларингологов в Ереване 23 ноября 2010 г. - С. 3, 9-10.
- 4. Максименко Л.,** Москаленко Т. Кохлеарна імплантація // Дефектолог. – 2011. - № 4 (52). – с. 6. **5. Мороз Б.С.,** Овсяник В.П., Луцько К.В. Корекційні технології у слухопротезуванні дітей. – К., 2008. - С. 7-9, 14-15.

Spysok vykorystanyh dzerel

- 1. Koroleva Y.V.,** Jann P.A. Dety s narushenyjamy sluha: Knyga dlja rodytelej y pedagogov. – SPb.: KARO, 2011. – S. 22-27, 39-44, 59-60.
- 2. Lenhardt M.** Reabilitacija do i pislja ery kohlearnogo implantata //

Dopovid' na Kongresi otolaryngologiv v Jerevani 23 lystopada 2010 roku. - s. 4-7. **3.Lenhardt M.** Unyversal'nyj neonatal'nyj skrynyng sluha: objazatel'nyj, fakul'tatyvnyj yly yzlyshnyj? // Doklad na Kongresse otolaryngologov v Erevane 23 nojabrja 2010 g. - S. 3, 9-10. **4. Maksymenko L.,** Moskalenko T. Kohlearna implantacija // Defektolog. – 2011. - № 4 (52). – s. 6. **5. Moroz B.S.,** Ovsjanyk V.P., Luc'ko K.V. Korekcijni tehnologii' u sluhoprotezuvanni ditej. – K., 2008. - S. 7-9, 14-15.

V.M. Shevchenko. The system of help for children with severe hearing disorder: from early detection to complex support. The article highlights the importance of an early detection and cochlear implantation in the process of rehabilitation of children with severe hearing disorder; it reveals the essence of early intervention, the concept of cochlear implant, emphasizes the importance of correctional work and complex training in the work with such children.

The author of the article points out that it is necessary to examine a child's hearing as soon as possible in order to detect any hearing disorder. As a result, children even with insignificant hearing disorder have a chance to learn how to hear and speak. Mass preventive audiologic screening pediatric examinations must be performed at an early age.

The author explains that teaching methods are not enough to solve the problem of deafness. Cochlear implantation with subsequent correction and training work is of a great help to such a child. Only this complex approach can help a child to develop fully, since even modern digital hearing devices are not of a great help with sensorineural hearing loss.

Presently, the cochlear implantation is the most efficient means of rehabilitation of people with severe hearing disorder in the world. In Ukraine, it also becomes more widespread. Since the first three years of a child's life are important for auditory and verbal development, they are the most promising candidates for cochlear implantation. Thus, the number of children with implantation increases worldwide, as well as in Ukraine.

The author disproves the idea that a deaf child with the implantation immediately becomes a productive member of society. It should be taken into account that, since the cochlear implant cannot fully restore the affected auditory analyzer, the surgery is not as important as subsequent auditory and verbal rehabilitation. Therefore the rehabilitation must be performed by qualified professionals together with the active participation of parents and other significant people. It requires developing and implementing a complex support of children with cochlear implants.

Keywords: hearing disorder, early detection (screening), early intervention, cochlear implants, rehabilitation, correction work, complex support.

Отримано 11.02.2015 р.

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Sheremet M.K., Bazyma N.V. Correction and development of communicative function of speech in children with autism spectrum disorders preschool age / M.K. Sheremet, N.V. Bazyma // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 369–378

Шеремет М.К., Базима Н.В. Корекційно-розвивальна робота з розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. Стаття присвячена проблемі організації ефективної та доступної допомоги в оволодінні мовленнєвою активністю дітьми з аутизмом. Описані етапи корекційно-розвивальної роботи щодо розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. Основним завданням першого етапу є створення мовленнєвого середовища. Основним завданням другого етапу є засвоєння дитиною засобів спілкування для розвитку комунікативної функції мовлення. Основним завданням третього етапу є навчання дітей розповіді за власним планом та умінню вести діалог.

Загалом, в Україні проблема комунікації та підвищення комунікативної активності дуже актуальна і активно досліджується дефектологами, педагогами, психологами, медиками. Безпосередньо у статті розглядаються питання розвитку комунікаційної діяльності дітей з аутизмом. Представлено аналіз досліджень психофізичного і мовленнєвого розвитку дітей зазначеної категорії зарубіжними та українськими вченими. Крім того, у статті висвітлені статистичні дані щодо популяції дітей з аутизмом в Україні за 2013-2014 навчальний рік.

Доведено, що всі діти старшого дошкільного віку з аутизмом мають особливості у розвитку мовленнєвої діяльності різної інтенсивності. Представлено аналіз мовленнєвого розвитку дітей даної категорії. Детально показано узагальнені особливості мовленнєвої активності старших дошкільників з аутистичними порушеннями. Описано мотиви і потреби, які передбачають виникнення бажання

спілкуватися. Подані вимоги до мовлення дорослих, які оточують дитину з аутизмом.

Особливості психічного та мовленнєвого розвитку дітей даної категорії рекомендується враховувати у навчально-виховному і корекційному процесах. У корекційно-виховній та психолого-педагогічній роботі з дітьми, які мають аутистичні порушення важливе значення надається дотриманню принципів індивідуального і диференційованого підходу, що впливає із поліморфної природи аутистичних розладів та різноманітності проявів даного порушення. Передбачається позитивна динаміка у формуванні комунікативної функції загалом та, зокрема, мовленнєвого розвитку у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку за умови забезпечення спеціально організованої, цілеспрямованої, послідовної і систематичної корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення та комунікативної активності.

Ключові слова: аутизм, аутистичні порушення, мовлення, мовленнєва діяльність, мовленнєва активність, комунікація, комунікативна функція.

Шеремет М.К., Базыма Н.В. Коррекционно-развивающая работа по развитию коммуникативной функции речи у детей с аутистическими нарушениями старшего дошкольного возраста. Стаття посвящена проблеме организации эффективной и доступной помощи в овладении речевой активностью детьми с аутизмом. Описаны этапы коррекционно-развивающей работы по развитию коммуникативной функции речи у детей с аутистическими нарушениями старшего дошкольного возраста. Основная задача первого этапа – создание речевой среды. Основная задача второго этапа – усвоение ребенком средств общения для развития коммуникативной функции речи. Основная задача третьего этапа – обучение детей рассказу по собственному плану и умению вести диалог.

В Украине проблемы коммуникации и повышения коммуникативной активности очень актуальны и активно исследуются дефектологами, педагогами, психологами, медиками. В статье непосредственно рассматриваются вопросы развития коммуникационной деятельности детей с аутизмом. Представлен анализ исследований психофизического и речевого развития детей указанной категории зарубежными и украинскими учеными. Представлен анализ речевого развития детей данной категории. Обобщены особенности речевой активности старших дошкольников с аутистическими нарушениями. Кроме того, в статье представлены статистические данные о популяции детей с аутизмом в Украине за 2013-2014 учебный год.

Доказано, что все дети старшего дошкольного возраста с аутизмом имеют особенности развития речевой деятельности различной

интенсивности. Описаны мотивы и потребности, которые предвосхищают возникновение желания общаться. Поданы требования к речи взрослых, которые окружают ребенка с аутизмом. В коррекционно-воспитательной и психолого-педагогической работе с детьми, имеющими аутистические нарушения важное значение придается соблюдению принципов индивидуального и дифференцированного подхода, что следует из полиморфной природы аутистических расстройств и разнообразия проявлений данного нарушения. Особенности психического и речевого развития детей данной категории рекомендуется учитывать у учебно-воспитательном и коррекционном процессах.

Предполагается положительная динамика в формировании коммуникативной функции в целом и, в частности, речевого развития у детей с аутистическими нарушениями старшего дошкольного возраста при условии обеспечения специально организованной, целенаправленной, последовательной и систематической специальной коррекционно-развивающей работы по развитию речи и коммуникативной активности.

Ключевые слова: аутизм, аутистические нарушения, речь, речевая деятельность, речевая активность, коммуникация, коммуникативная функция.

Як свідчать статистичні дані, щорічно прослідковується тенденція до збільшення народжуваності дітей, які мають ті чи інші порушення психофізичного розвитку різного ступеня тяжкості. Для прикладу, за 2013-2014 навчальний рік серед 7517 696 осіб дитячого населення в Україні діти з порушеннями складають 829 745 осіб. Зокрема, популяція дітей з аутизмом складає 4028 осіб, серед яких 780 осіб було виявлено у 2013-2014 навчальному році вперше.

У зв'язку з цим, сучасні технології корекційної допомоги вимагають постійного розширення та вдосконалення. У сьогоднішніх умовах дошкільної освіти особливого значення набуває пошук ефективних інноваційних шляхів підготовки дітей з порушеннями у розвитку до шкільного навчання. Про підвищення інтересу науковців (дефектологів, педагогів, психологів, медиків) до проблеми аутизму та аутистичних проявів в Україні за останні десятиліття свідчить розширення проблематики досліджень у різних галузях, зокрема: дослідження причин виникнення даних порушень; розроблення методів діагностики аутизму та диференціації від інших порушень; вдосконалення існуючих та вироблення нових підходів до виховання і навчання таких дітей; розроблення та вдосконалення методів корекції аутистичних проявів; написання, апробація та впровадження адаптованих до особливостей дитини з даними порушеннями програм; пошук альтернативи діагнозу «шизофренія» у осіб з аутизмом, що досягли повноліття і т.п.

Аутизм є найзагадковішим явищем в сфері корекційної педагогіки, спеціальної психології, психіатрії, медицини та генетики. На сьогодні в Україні до проблеми розвитку комунікації та підвищення мовленнєвої функції прикута увага багатьох науковців, а саме: С.Ю.Конопляста, О.В.Літвінова, І.П.Логвінова, К.О.Островська, Т.В.Скрипник, В.В.Тарасун, Г.М.Хворова, А.П.Чуприков, М.К.Шеремет, Д.І.Шульженко та ін.).

Розуміння соціальних відносин складні для людей з аутизмом, а тим більше – для дошкільників, в силу того, що вони мало здатні до моделювання поведінки у залежності від ситуації. Труднощі у розвитку комунікативної сфери дітей даної нозології полягають у тому, що, як свідчать дослідження науковців (О.Р.Баєнська, В.М.Башина, Ю.В.Бессмертна, О.Б.Богдашина, Л.Каннер, С.Ю.Конопляста, К.С.Лебединська, М.М.Ліблінг, Т.І.Морозова, С.С.Морозова, О.С.Нікольська, М.В.Рожественська, Т.В.Скрипник, В.В.Тарасун, А.В.Хаустов, М.К.Шеремет, Д.І.Шульженко та ін.), дитина з аутистичними порушеннями відчуває специфічні труднощі у розумінні самої ситуації спілкування та умінні адекватно використовувати наявні у неї комунікативні навички. Такі труднощі можуть бути наслідком зниженої потреби у спілкуванні, посиленому прагненні уникати контактів і небажання спілкуватися через те, що оточуючі люди вимагають від дитини більшої активності, ніж та, на яку вона здатна у даний момент у силу особливостей даного порушення [3]. Навіть засвоївши у процесі корекційної роботи певний набір поведінкових моделей, дитина з аутистичними порушеннями не завжди здатна робити вибір між більш ефективним і менш ефективним способом досягнення мети.

Прагнення зрозуміти дитину з аутистичними порушеннями у всіх тонкощах її проявів можна визначити як одне з головних завдань корекційної роботи. Адже таке розуміння дасть можливість не тільки пояснити деякі особливості дитини (такі, як, наприклад, страхи, фобії, фантазування, аутистимуляції, стереотипії, ехолалії та слова- і фрази-штампи і т.п.), а й передбачити можливі негативні реакції на ті чи інші стимули навколишнього середовища, спровокувати потрібні реакції для розвитку відповідних умінь та навичок, індивідуально підібрати дієві ігри та завдання з навчальним, виховним та корекційним наповненням.

Оволодіння мовленням – складний, багатосторонній, довготривалий психічний процес. Мовлення починає формуватись лише тоді, коли головний мозок, слух, зір, артикуляційний апарат дитини досягають певного рівня розвитку. Для своєчасного становлення в онтогенезі мовленнєвої функції важливе значення має нормальне функціонування усіх відділів центральної нервової системи, особливо – кори головного мозку. Як показує практика, на жаль, значний відсоток осіб з аутизмом не оволодівають мовленням як засобом комунікації у повному обсязі.

Встановлено, що діти з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку знаходяться на значно нижчому рівні сформованості мовленнєвої активності у порівнянні з їх однолітками без психофізичних порушень. Проведене у 2011-2013 роках дослідження дозволило узагальнити особливості мовленнєвої активності старших дошкільників з аутистичними порушеннями: зниження здатності до комунікації; зниження бажання проявляти свою індивідуальність, заявляти про себе; зниження ініціативності у процесі спілкування; порушення контактності та вибіркова контактність; зниження ініціативності та самостійності у мовленнєвих висловлюваннях; зниження уміння підтримувати розмову на тему, висловитися відповідно до ситуації; нестійкий інтерес до взаємодії; обмежене розуміння назв предметів, назв дій, назв якостей і властивостей предметів і просторово-часових відносин та уміння знаходити і демонструвати відповідні малюнки або предмети; обмежене розуміння назв дій і здатність виконувати відповідні дії; вибіркова реакція на звернення, на власне ім'я; невідповідність віковим показниками використання у мовленні необхідних мовних одиниць; наявність ехолалій, фраз-штампів, автономного мовлення; присутність некомунікативного мовлення; обмеженість або відсутність вживання у мовленні слів «так», «ні»; недостатній лексичний запас (згідно вікових та програмових вимог) іменників, дієслів, прикметників та обмеженість вживання їх у мовленні; обмежене розуміння і дотримання лексичних та граматичних норм рідної мови; зниження здатності дитини до словозміни і словотворчості; особливості використання інтонаційних засобів виразності і паузації; особливості зв'язного висловлювання; зниження можливості повно, послідовно, логічно викладати свої думки. Було доведено, що усі діти з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку мають особливості формування мовленнєвої активності різного ступеня прояву.

Зазначимо, що попри ствердження К.С.Лебединської та О.С.Нікольської про те, що дошкільний вік – це період найбільш виражених класичних проявів дитячого аутизму, зокрема у мовленнєвому розвитку, за умови своєчасно розпочатої корекційної роботи можна досягти позитивних зрушень як у розвитку мовлення, так і у розвитку психічних процесів та функцій, що стануть запорукою більш швидкої адаптації та соціалізації дітей зазначеної категорії. Поява активного мовлення у дитини значною мірою залежить від своєчасності переходу дитини на новий рівень співробітництва з дорослим. Тому виникає необхідність стимулювання пріоритетів дитини, зокрема, з аутистичними порушеннями, у спілкуванні з дорослим, у створенні спеціальних умов, спрямованих на активізацію її мовленнєвого розвитку.

Формування мовленнєвої активності дітей аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку повинно забезпечуватись функціонуванням специфічних умов: організаційно-педагогічних (головна з яких – створення навчально-корекційного та комунікативного

середовища); загально дидактичних (наступність, етапність, системність у змісті формування мовленнєвої активності); технологічних (педагогічне та логопедичне діагностування – стартове й фінішне – дитини як основа організації формування мовленнєвої активності дітей). У корекційно-виховній та психолого-педагогічній роботі з дітьми, які мають аутистичні порушення, та, як наслідок, характерні для аутизму порушення мовленнєвого розвитку, надзвичайно важливе значення має дотримання принципів індивідуального та диференційованого підходу, що впливає із поліморфної природи аутистичних розладів та різноманітності проявів даного порушення. Індивідуальний підхід до кожної дитини передбачає врахування ступеню і якості порушення чи збереження тих чи інших функцій поряд з орієнтацією на вікові та індивідуальні характерологічні особливості у поєднанні з активним використанням інтересів і захоплень дитини. Диференційований підхід забезпечує організацію роботи з пристосуванням до індивідуально-типологічних особливостей дітей (здібностей, інтересів, схильностей, поведінкових проявів, реакцій на різні подразники і т.ін.).

Безумовно, стимуляція мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку повинна відбуватися з урахуванням особливостей їх комунікативно-мовленнєвої діяльності. Крім того, особливості психічного розвитку та виражена емоційна незрілість спонукають, вступаючи у взаємодію з такою дитиною, адекватно оцінювати її наявний рівень розвитку «емоційного» віку [1]. У роботі з дітьми, що мають аутистичні порушення, необхідно пам'ятати про те, що вони досить швидко перенасичуються навіть приємними враженнями; часто дійсно не можуть почекати обіцяного; самостійно безпорадні у ситуації вибору; потребують більше часу для того, щоб пережити отримане враження або інформацію. Усе перераховане провокує відстрочені реакції на ті чи інші подразники та прагнення стереотипізувати взаємодію з навколишнім світом.

Корекційно-розвивальна робота з розвитку мовлення враховує мовленнєву активність дитини, мотиваційний план мовленнєвої діяльності і характер мовленнєвого матеріалу і забезпечує три складові діяльності: мотиваційну (чому, з якою метою дитина повинна говорити), цільову (навіщо дитина повинна говорити) і виконавську (що і коли дитина повинна говорити). Кожен етап має свої завдання, що розв'язуються водночас із формуванням основних видів діяльності.

Основним завданням першого етапу є створення мовленнєвого середовища, пробудження в дитини мовленнєвої активності як найважливішої умови подальшого оволодіння мовленням, інтересу до навколишнього світу і людини (насамперед однолітка як об'єкта взаємодії), розвиток наочних і наочно-ігрових дій, здатності брати участь у колективній діяльності, розуміння жестів вказування та співвіднесення тощо. На другому етапі основний акцент робиться на засвоєнні дитиною засобів спілкування (словесних і невербальних) для задоволення виникаючої комунікативної потреби. Розвиток

комунікативної функції мовлення – головне завдання цього етапу, а комунікативний принцип побудови занять – провідний. На всіх заняттях підтримується і заохочується мовленнєва активність дітей. При цьому йде велика робота з розвитку сприймання виражальних рухів і природних жестів, особлива увага надається міміці, розвитку розуміння емоційних станів людини. Здійснюється робота з навчання дітей складати нескладні розповіді з «особистого досвіду», з розвитку вміння давати словесний звіт про виконані дії у процесі продуктивних видів діяльності. На третьому етапі основне завдання полягає в навчанні дітей розповіді (після розігрування змісту художнього твору за ролями для кращого розуміння мотивів поведінки і стосунків персонажів, а також формування смислової програми висловів) за власним задумом (планом) та умінню вести діалог. Для розвитку регулюючої функції мовлення йде робота щодо формування попереднього задуму і його реалізації за допомогою спеціальних операційних карт із застосуванням символічних засобів.

Визначальне значення має дотримання вимог до мовлення дорослими. Так як мовленнєва навичка формується у дитини переважно за наслідуванням, необхідно, щоб мовлення оточуючих дорослих було правильним, могло стати еталоном. Адже дитина «копіює» не лише безпосередньо мовлення і словниковий запас, але й силу голосу, темп і ритм мовлення, інтонаційну насиченість – у цілому манеру говорити. Так як у дітей засвоєння мовленнєвих еталонів відбувається спонтанно, неусвідомлено, існує небезпека засвоєння неправильного варіанту мовлення, який з часом може закріпитися. Вимоги до мовлення оточуючих дитину дорослих включають: правильність (чистота, відсутність мовленнєвих порушень); чіткість (чітка вимова, інколи навіть з перебільшеною артикуляцією звуків та виділенням наголошеного складу); простота (використання простих коротких фраз та речень з 2-4 слів); повторюваність (вживання одних і тих самих слів, словосполучень і речень декілька разів протягом одного заняття з закріпленням на наступних заняттях); багатство (використання різних інтонацій, різної сили голосу, зміни темпу мовлення, паузації).

Поступово у ході спонтанного розвитку та спеціально організованих ігор та вправ рівень мовленнєвого спілкування дитини розвивається і ускладнюється, підвищується її мовленнєва активність. У дитини з'являються нові мовленнєві навички, розширюється спектр її можливостей. Щоб повною мірою використовувати ці нові можливості, необхідно відповідно до них змінювати рівень вимог до мовлення дитини, пам'ятаючи про обережність: вимоги повинні відповідати рівню розвитку мовлення дитини, шкідливо як завищувати вимоги, так і занижувати їх. Враховуючи вчення Л.С.Виготського про зони найближчого та актуального розвитку, пропонується поряд з добром більш складних і цікавих для дитини ігор та завдань поступово ускладнювати безпосередньо мовленнєве спілкування з нею.

Ми виділяємо наступні прийоми формування мовленнєвої активності:

- створення і підтримання мовленнєвого середовища;
- постійний мовленнєвий супровід діяльності дитини;
- навчання виражати думки будь-яким доступним способом;
- застосування стимулювань та заохочень з метою підвищення мотивації до мовленнєвої діяльності;
- використання наявних вокалізацій дитини;
- використання ехололій та схильності до стереотипного повторення дій;
- стимуляція мовленнєвої активності на фоні емоційного підйому;
- розвиток мовленнєвої активності шляхом наслідування;
- активізація пасивного словникового запасу та поступове переведення його в активний;
- виховання ініціативності та прагнення до самореалізації.

Крім того, важливо налагодити і постійно підтримувати емоційний контакт з дитиною, створюючи довірливу атмосферу безпеки і доброзичливості. Паралельно з розвитком мовленнєвої активності створюються передумови для подальшого розвитку мовлення: розвиток слухового сприймання, мовленнєвого дихання, розвиток мімичної та артикуляційної моторики, загальної та дрібної моторики, накопичення пасивного словникового запасу і т.д.

Оскільки мовлення виступає головним засобом пізнання інформації, засобом передачі досвіду та засобом мислення, то для дітей з аутизмом досить важливим виступає використання допоміжних засобів спілкування: жестів, міміки, піктограм, що інколи виступають єдиним способом порозуміння з оточенням.

У формуванні комунікативної функції загалом та, зокрема, мовленнєвого розвитку у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку передбачається позитивна динаміка за умови забезпечення спеціально організованої, цілеспрямованої, послідовної і систематичної корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення та комунікативної активності.

Список використаних джерел

1. **Баенская Е. Р.** Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. Младший дошкольный возраст / Е. Р. Баенская // Альманах ИКП, 2001. – № 4.
2. **Базима Н. В.** Формування мотивації мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями / Н. В. Базима // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – № 23. – С. 10-14.
3. **Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либинг М.М.** Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2000. – (Особый ребенок). – 336

с.; Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки – М.: Теревинф, 2003. – 160 с. **4. Тарасун В.В.** Аутологія: монографія. – К.: «МП Леся», 2014. – 580 с. **5. Хаустов А. В.** Основные направления, принципы и условия эффективного формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом / А. В. Хаустов // Аутизм и нарушение развития. – 2005. – № 4. **6. Шульженко Д. І.** Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : монографія / Діна Іванівна Шульженко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 385 с.

Spy`sok vy`kory`stany`x dzherel

1. **Baenskaja E. R.** Pomoshh' v vospitanii detej s osobym jemocional'nym razvitiem. Mladshij doshkol'nyj vozrast / E. R. Baenskaja // Al'manah IKP, 2001. – № 4. **2. Bazima N. V.** Formuvannja motivacii movlennevoї aktivnosti u ditej z autistichnimi porushennjami / N. V. Bazima // Naukovij chasopis NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija 19. Korekcijsna pedagogika ta special'na psihologija : zb. nauk. prac'. – K. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2013. – № 23. – S. 10-14. **3. Nikol'skaja O.S., aenskaja E.R., Libing M.M.** Autichnyj rebenok. Puti pomoshhi. – М.: Terevinf, 2000. – (Osobyj rebenok). – 336 s.; Nurieva L.G. Razvitie rechi u autichnyh detej: Metodicheskie razrabotki – М.: Terevinf, 2003. – 160 s. **4. Tarasun V.V.** Autologija: monografija. – К.: «MP Lesja», 2014. – 580 s. **5. Haustov A. V.** Osnovnye napravlenija, principy i uslovija jeffektivnogo formirovanija kommunikativnyh navykov u detej s autizmom / A. V. Haustov // Autizm i narushenie razvitija. – 2005. – № 4. **6. Shul'zhenko D. I.** Osnovi psihologichnoї korekciї autistichnih porushen' u ditej : monografija / Dina Ivanivna Shul'zhenko. – К. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2009. – 385 s.

Sheremet M.K., Bazyma N.V. Correction and development of communicative function of speech in children with autism spectrum disorders preschool age. The article is devoted to the problem of organization of effective and accessible help in learning speech for children with autism. Stages of correctional and development of the communicative function of speech in children with autism spectrum disorders preschool age are described in the article. The main objective of the first stage is to create speech environment. The main objective of the second stage is learning child means of communication for the development of communicative function of speech. The main objective of the third phase is to teach children the conversation and the ability to engage in dialogue.

The article presents statistics on the population of children with autism in Ukraine for 2013-2014 academic year.

The problems of communication and enhance the function of speech is very important in Ukraine. Pathologists, educators, psychologists, doctors are investigating them.

The article covers the issues of communication activity development of children with autistic spectrum disorders. The analysis of researches of foreign

and Ukrainian scientists psychophysical and speech development of children of the mentioned category is presented in the article.

It has been proven that all children of senior preschool age with autistic spectrum disorders exhibit peculiarities in speech activity development of varying intensity. The analysis of the speech development of children with autism spectrum disorders are presented in the article. The peculiarities in speech activity preschoolers with autism spectrum disorders are summarized in the article.

The article describes the rules for use of incentives to increase motivation to speech activity.

It is important to attach to the principles of respect for individual and differentiated approach.

The research proves positive dynamics in speech activity development in autistic children providing that specifically organised, purposeful, consistent and systematic special educational work is being implemented.

Key words: autism, autistic spectrum disorders, speech, speech activity, communication, communicative function.

Отримано 6.02.2015 р.

УДК:371.134:159.922.76

Д.І. Шульженко, О.Є. Шульженко
diakademia@mail.ru

ЕМОЦІЙНА СТАБІЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ

Shulgenko D.I., Shulgenko O.Ye. Emotional stability as a factor of personal readiness of the future psychologist to correctional work with autistic children / D.I. Shulgenko, O.Ye. Shulgenko // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 378–390

Шульженко Д.І. Шульженко О.Є. Емоційна стабільність як чинник особистісної готовності майбутнього психолога до корекційної роботи з аутичними дітьми. У роботі представлено результати експериментального дослідження особливостей емоційної

стійкості студентів - майбутніх психологів, які в своїй подальшій професійній діяльності обрали сферу психокорекційної допомоги дітям зі спектром аутистичних порушень. Представлена психологічна характеристика аутистичної симптоматики в системі первазивних розладів у дітей та наголошено на специфіці підходів та методів роботи психолога з такою нозологією дітей. Аналіз теоретичних та практичних джерел показав, що не всі психологи здатні та готові забезпечити якісний технологічний процес подолання аутистичних порушень у дітей, а саме: не сприймають складну психологічну структуру порушення, отримують стрес і розпач під час контакту з ними, зневірюються у власних професійних результатах корекції і, насамкінець, залишають свою професію. У зв'язку з цим, виникла потреба експериментального вивчення особистісних показників емоційної стійкості майбутніх психологів та формування у них професійних компетентностей та здатностей роботи з аутичними дітьми, спрямованої на подолання аутистичної симптоматики; формування всієї структури психологічної готовності до мультифункціональної взаємодії з такою нозологією дітей. Специфіка такої роботи полягає в подоланні психологічних труднощів особистого характеру фахівця, які в подальшому можуть сформувати рефлексивні, комунікативні, процесуальні, контрольні функції; впливати на якість, ефективність праці та результат. Подано характеристику структурних компонентів та змісту емоційної стабільності як чинника струсостійкості спеціального психолога. Зазначено специфіка отримання експериментальних даних. Виявлено особливості емоційної стійкості майбутніх психологів. Встановлено чотири основних фактори емоційної стійкості студентів майбутніх психологів: психологічні властивості особистості, взаємозв'язок агресивності та особистісних характеристик, інтернальності та самоконтролю, загального відношення до навчання із емоціями. Досліджено інтегральну структуру емоційної стійкості та основних психологічних показників: агравації, загальної самооцінки, інтроверсії, тривожності, інтернальності в міжособистісних стосунках, екстраверсії, мотивації успіху та боязні невдачі, загальної інтернальності, мотивації стійкості – нестійкості, інтернальності в досягненнях, сенситивності, статі, замкнутості – товариськості, раціональності – зваженості, спонтанності, агресивності, віку, інтернальності в області невдач, інтернальності в колективі, самоконтролю, гніву, тривожності, брехні, загального відношення до навчання в університеті, які виявляють здатності чи нездатності молодій людині до проведення складної психокорекційної роботи. Дані констатувального етапу дослідження дозволили проаналізувати стан психологічної готовності майбутніх спеціальних психологів до роботи з аутичними дітьми та сформулювати подальші напрями формування в них емоційної стійкості. На основі отриманих результатів надано практичні рекомендації по формуванню високого рівня емоційної стійкості у майбутніх психологів підвищення мотивації та позитивного відношення до навчання в університеті.

Ключові слова: емоційна стійкість; майбутній спеціальний психолог, особистісна готовність, діти зі спектром аутистичних порушень; емоційно-вольовий, мотиваційний, інтелектуальний компоненти емоційної стійкості.

Шульженко Д.И., Шульженко А.Е. Эмоциональная устойчивость как фактор личностной готовности будущего психолога к коррекционной работе с аутичными детьми. В работе представлены результаты экспериментального исследования особенностей эмоциональной стойкости студентов – будущих специальных психологов, которые в своей дальнейшей профессиональной деятельности выбрали сферу коррекционной помощи детям спектра аутистических нарушений. Представлена психологическая характеристика аутистической симптоматики в системе pervasive расстройств у детей и сделан упор на специфике подходов и методов работы психолога с такой категорией детей. Анализ теоретических и практических источников показал, что не все практикующие психологи способны и готовы обеспечить качественный технологический процесс преодоления аутистических нарушений у детей, а именно: не воспринимают сложную аутистическую систему нарушений, получают стресс и отчаяние во время контакта с ними, не верят в получение профессиональных результатов коррекции, и, наконец, даже оставляют свою профессию. В связи с этим возникла потребность обоснования экспериментального изучения показателей эмоциональной стойкости будущих психологов и формирование у них всей структуры личностной готовности к мультифункциональному взаимодействию с такой нозологией детей. Готовность до такой работы состоит в преодолении психологических трудностей личного характера специалиста, которые в дальнейшем могут сформировать рефлексивные, коммуникативные, процессуальные, контрольные функции, влиять на качество, эффективность работы и общий результат. Подано характеристику структурных компонентов и содержание эмоциональной стабильности как фактора стрессоустойчивости специального психолога в процессе работы с аутичными детьми. Определена специфика получения экспериментальных данных. Выявлено особенности эмоциональной стойкости будущих психологов. Обозначено четыре основных фактора эмоциональной устойчивости студентов – будущих психологов: психологические свойства личности, взаимосвязь агрессивности и личностных характеристик, интернальности и самоконтроля, общего отношения к обучению с эмоциями. Исследовано интегральную структуру эмоциональной стойкости и основных психологических показателей: агривации, общей самооценки, интроверсии, тревожности, интернальности в межличностных отношениях, экстраверсии, мотивации успеха и боязни неудачи, общей интернальности, мотивации устойчивости – неустойчивости,

интернальности в достижениях, сенситивности, пола, замкнутости-общительности, рациональности – взвешенности, спонтанности, агрессивности, возраста, интернальности в области неудач, интернальности в коллективе, самоконтроля, гнева, тревожности, лжи, общего отношения к учебе в университете, которые выявляют способности или неспособности молодого человека к проведению сложной психокоррекционной работы. Данные констатирующего этапа исследования позволили проанализировать состояние психологической готовности будущих специальных психологов к работе с аутичными детьми и сформулировать дальнейшие направления формирования у них эмоциональной устойчивости. На основе полученных данных предложено практические рекомендации по формированию высокого уровня эмоциональной устойчивости у будущих психологов, повышения мотивации и позитивного отношения к учебе в университете.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, будущий специальный психолог, личностная готовность, дети спектра аутистических нарушений, эмоционально-волевые, мотивационные, интеллектуальные компоненты эмоциональной устойчивости.

Аутистичний розлад (Autistic disorder), або аутизм, є важкою формою патології розвитку, що характеризується порушеннями соціальних, комунікативних і мовленнєвих функцій, а також наявністю нетипових інтересів і форм поведінки. Аутизм впливає на всі види взаємодії дитини з навколишнім світом і виявляється в ураженні багатьох ділянок мозку, руйнуючи, власне, ті функції, які роблять нас людьми, тобто реакції на дію соціуму, здатність до комунікації і співчуття, що ми їх виражаємо іншим людям.

Дитина, страждаюча від аутизму, може зняти галас і почати кидатися на людей, якщо хтось пересунув стілець в її кімнаті, або якщо в музичному центрі поставлений «не той» компакт-диск. Вона може годинами грати, сидячи в кутку кімнати, і нескінченно повторювати одні й ті самі рухи або дії - погойдуватися, викладати предмети в ряд, ляскати долонями або клацати пальцями, перегортаючи сторінки журналу. Такі діти, як правило, не бачать цілісної картини того, що відбувається, а зосереджують усю свою увагу на якій-небудь найдрібнішій деталі, предмети чи події, яка належить до їхнього власного світу – як, наприклад, до крихітної плями на своїй сорочці. Якщо більшість із нас бачить високі дерева, що становлять ліс, то увага дитини, страждаючої від аутизму, скоріше за все, буде прикута до соснової голки.

Тому надзвичайно важливим завданням для вирішення проблеми інтеграції аутичної дитини в соціальне середовище є визначення формату індивідуальної корекційної роботи з такою дитиною. За результатами проведеного нами дослідження визначено, що базовим принципом роботи з аутичними дітьми є відповідна спеціальна

підготовка фахівця, в нашому дослідженні - спеціального психолога, для роботи з ними.

Отже, професійна діяльність фахівця, який працює з аутичними дітьми, системно організує структуру індивідуальності, визначає вираженість якостей затребуваних професій, завдяки чому індивідуальність практичного психолога-дефектолога, відповідно до переваг і типу діяльності, має інтегративнішу організацію. Потрібен взаємозв'язок психодинамічних і особистісних якостей, таких як темп, пластичність та соціальна відповідальність, які позитивно корелюють із соціальною сміливістю, стресостійкістю в роботі з дитиною та її батьками, комунікативними й організаторськими здібностями.

Практичний психолог-дефектолог, виходячи із індивідуальних особливостей аутичних дітей, згідно з окремим, неповторним особистісним їхнім типажем, в процесі психолого-педагогічної діагностики розкриває когнітивні, креативні, регуляторно-вольові стилі дитини і створює особистісну індивідуально-інтегральну позицію до цієї дитини, водночас оцінюючи свої особистісні показники ефективної корекційної роботи. Підсумком такої роботи є насамперед її прогностична цінність. Це виражається в розробленні індивідуальних прогностично-корекційних програм, де враховані не тільки напрями корекції аутистичних порушень, таких як напруження, тривожність, аутостимуляція, вербалізм, гнів, агресія і самоагресія, але й передумови та психологічний інструментарій для розвитку позитивних якостей і здібностей дитини, а також визначені стилі її провідної активності та особистості загалом. Такі негативні властивості блокують розвиток, навчання та виховання дитини, яка самостійно не може усвідомлювати важливість і корисність навчання. З цього приводу варто навести таке визначення, сформульоване академіком НАПН України Віктором Миколайовичем Синьовим: «Навчання – основний шлях корекції розвитку... дитини, оскільки воно є провідним видом її діяльності і перебуває в нерозривній єдності з вихованням як засобом управління соціалізацією особистості... Система корекційних заходів, - продовжує автор, - має впливати на особистість учня загалом і в поєднанні таких її компонентів, як пізнавальні й емоційно-вольові психічні процеси; досвід (знання, уміння, навички); спрямованість; здібність, характер, поведінка» [4, с. 51].

Нівелювати та повністю вирішити цю складну, поліморфну за походженням, проблему можливо через системну психологічну підготовку фахівців-спеціальних психологів, наділених, перш за все, тріадою мультидисциплінарних функцій, а саме: діагностико-прогностичною, корекційною та психотерапевтичною допомогою та вирішення всіх складних питань особливої взаємодії дорослих з аутичною дитиною. В цьому аспекті актуальною є думка доктора педагогічних наук, професора, М. К. Шеремет, яка, аналізуючи процес підготовки спеціалістів, говорить про те, що він повинен здійснюватися у відповідності до вимог суспільства, далі вона зазначає: "... на основі

наукових досліджень визначені відповідні напрямки реалізації цього процесу, але здійснювати його буде досить складно, враховуючи неординарні умови: з одного боку, ми вимушені підтримувати функціонування нині діючої системи; а з другого – паралельно виокреслювати принципово іншу, нову” [6, с. 15]. Такою інноваційною тенденцією є якісна підготовка спеціального психолога в Інституті корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова, який окрім фахових знань з дисциплін клініко-психолого-педагогічного циклу має володіти спеціальними вміннями та навичками взаємодіяти з аутичною дитиною, бути психологічно врівноваженим, стресостійким і, зокрема емоційно стійким до особливостей психологічного (первазивного, проникаючого у всі сфери психічної діяльності дитини) складного за структурою і проявами аутистичного розладу.

Разом з тим, емоційна стійкість є одним із важливих психологічних факторів ефективності діяльності майбутнього фахівця - психолога у напружених обставинах, які може створити аутична дитина. Властивість бути емоційно стійким зменшує негативний вплив сильних емоційних переживань дитини, сприяє готовності спеціального психолога до дій та може запобігати прояву крайнього стресу.

У сучасних дослідженнях дедалі більше авторів вважають емоційну стійкість однією з найважливіших детермінант успішності життєдіяльності людини в цілому, складовою «емоційного інтелекту» людини, що забезпечує, зокрема, підтримання нею доброзичливих стосунків з оточуючими.

Емоційна стійкість психологів на сьогодні досліджується, однак результати різних авторів неоднозначні. Так, одні говорять, що емоційна стійкість є характерною для психологів [1]. Інші ж говорять про майбутніх психологів, як про емоційно нестійких [3]. Це може бути пов'язано із неоднаковим підходом авторів до дефініції поняття емоційна стійкість та складових, що її формують. Таким чином, актуальним та відкритим питанням на сьогодні є питання особливостей емоційної стійкості у спеціальних психологів, а також основних складових даного інтегрального поняття у цієї категорії.

Питання емоційної стійкості особистості останнім часом активно досліджується психологами. У науковій літературі прийнято відносити емоційну стійкість до важливих складових психологічної стійкості особистості, як чинник, що забезпечує можливість протидіяти, протистояти небажаному впливу середовища [2].

Дослідження проблеми емоційної стійкості почалося ще в 40-х роках минулого століття коли термін «нестійкий» розуміли як емоційну нестійкість. Історично, виникнення терміна «емоційна стійкість» спричинило вивчення поведінки людини, яка знаходиться та працює в екстремальних умовах. Більшість досліджень проводили в прикладних галузях психології: авіаційній, інженерній, психології спорту. Велика увага також приділялася вивченню механізмів формування емоційної стійкості в онтогенезі, психологічним методам її діагностування,

виявленню факторів середовища, що сприятливо чи несприятливо впливають на дану характеристику особистості.

Що стосується людей, які є професіоналами в галузях, які потребують максимального психічного напруження (наприклад, льотчики) вважають, що під емоційною стійкістю слід розуміти, з одного боку, несприйнятливість до емоціогенних факторів, що робить негативний вплив на психічний стан людини, а з іншого – здатність контролювати і стримувати астенічні емоції, які виникають, забезпечуючи тим самим успішне виконання необхідних дій [7]. Найближче до сучасного розуміння є підхід, при якому емоційну стійкість розглядають з точки зору особливої взаємодії всіх компонентів діяльності, у тому числі емоційних. Так емоційну стійкість можна більш конкретно визначити як властивість, що забезпечує гармонійне відношення між всіма компонентами діяльності в емоціогенній ситуації і тим самим сприяє успішній діяльності [5].

Емоційна стійкість є показником інтегративним, який включає емоційно-вольову, інтелектуальну та мотиваційну компоненти. Узагальнивши теоретичні дані, можна говорити, про основні показники за якими можна говорити про наявність конкретної компоненти емоційної стійкості у досліджуваного (рис.1.).

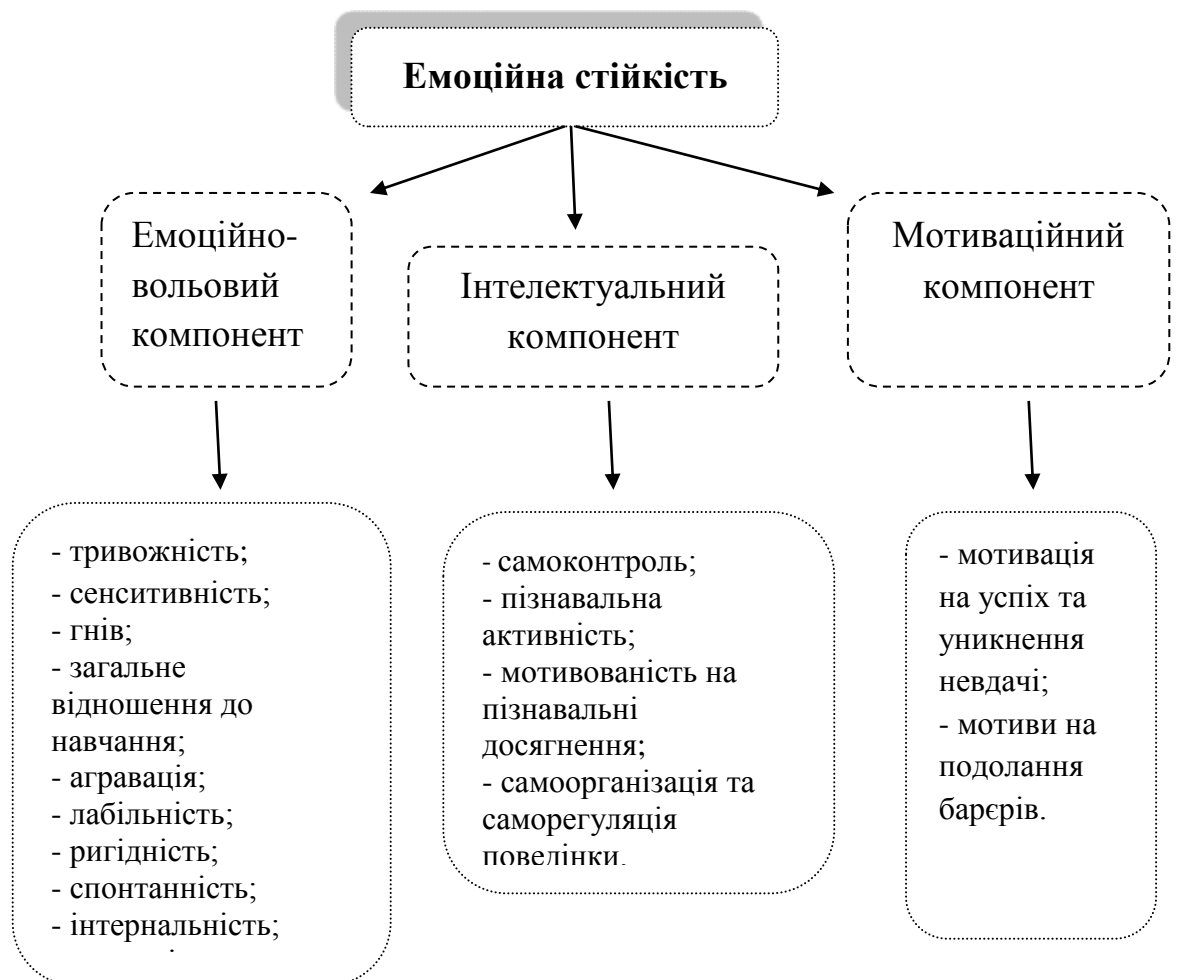


Рис. 1. Теоретична модель емоційної стійкості особистості

Зокрема, емоційно-вольовий компонент, який характеризується мірою чутливості до критичної ситуації, рівнем збудливості, тривожності, ступенем вираженості емоційних переживань, а також внутрішнім контролем за поведінкою, здатністю до адекватної самооцінки. Інтелектуальний компонент виражається ступенем вираженості інтелектуальних емоцій, що визначають пізнавальну активність по самоорганізації, саморегуляції та самоконтролю поведінки індивіда. Мотиваційний компонент, що характеризується як система мотивів спрямованих на подолання психологічних бар'єрів. Відповідно до даної теоретичної моделі було підбрано методики, які дозволяють дослідити основні складові компонентів емоційної стійкості.

Для виявлення індивідуально-типологічних характеристик, які притаманні емоційно стійким особистостям використовували методики дослідження : методика вивчення характерологічних рис особистості (С. Грачова, модернізована М.С.Янцуром); індивідуально-типологічний опитувальник (ІТО) (Л.М. Собчик); мотивація успіху та боязнь невдачі (МУН) (А.А. Реан); методика дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) (Є. Ф. Бажин, Є.А. Голинкіна, А.М. Еткінд). Основу особистісного фактору складає одна чи декілька таких тенденцій за якими можна говорити про сформованість особистості. Методика містить 10 шкал, серед яких дві шкали достовірності – агравації (АГР) та брехні (БРХ), та дозволяє дослідити показники, які автор рекомендує об'єднувати в полярні пари: екстраверсія (ЕКС) – інтроверсія (ІНТ), ригідність (РИГ) – лабільність (ЛБЛ), спонтанність (СПН) – сенситивність (СНС), агресивність (АГР) – тривожність (ТРЖ).

Важливою детермінантою емоційної стійкості є емоційна спрямованість переживання (інтернальність, екстернальність) в основних видах діяльності. Інтернальність та екстернальність є характеристиками особистості, які говорять про характер виконання певних видів діяльності людини, оцінювання результативності роботи та можливості самостійності змінювати діяльність при зміні зовнішніх.

У дослідженні брали участь студенти кафедри спеціальної психології та медицини ІКПП НПУ імені М.П. Драгоманова та кафедри психології Львівського національного університету імені І.Я.Франка.

Для того, щоб виділити основні чинники, що формують емоційну стійкість у студентів-спеціальних психологів та психологів у кількості 100 осіб ми провели факторний аналіз. За його результатами виділено чотири основні фактори (табл.1.).

Фактор 1, названий «Психологічні властивості особистості». Він пояснює 22% дисперсії. До цього фактору входять такі шкали: агравація (0,642); загальна самооцінка (0,546); інтроверсія (0,455); тривожність (0,436); інтернальність в міжособистісних відносинах (-0,460); екстраверсія (-0,581); мотивація успіху та страх невдачі (-0,610); загальна інтернальність (-0,647); емоційна стабільність (-0,704); інтернальність в досягненнях (-0,758).

Найбільше факторне навантаження має шкала «агравация», а найменше – «інтернальність в досягненнях». Цей фактор вказує на те, що прагнення досліджуваних, а саме студентів психологів та спеціальних психологів, підкреслити наявні проблеми і труднощі власного характеру пов'язані із тривожністю, здатністю зосереджуватись на власних переживаннях, відсутності вміння у особистості самостійно формувати своє коло спілкування, низькою мотивацією до успіху та страхом невдачі, не здатністю особистості брати на себе відповідальність за більшість подій свого життя, відсутністю емоційної стійкості, здатністю приписувати свої успіхи впливу зовнішніх обставин.

Таблиця 1.

Результати факторного аналізу

Назва фактору	Назва показника	Факторне навантаження	Загальна дисперсія
Психологічні властивості особистості	Агравация	0,642	22%
	Загальна самооцінка	0,545	
	Інтроверсія	0,455	
	Тривожність	0,436	
	Інтернальність в міжособистісних відносинах	-0,460	
	Екстраверсія	-0,581	
	Мотивация успіху та боязнь невдачі	-0,610	
	Загальна інтернальність	-0,647	
	Емоційна Стійкість/Нестійкість	-0,704	
	Інтернальність в досягненнях	-0,758	
Взаємозв'язок агресивності та особистісних характеристик	Сенситивність	0,638	11,6%
	Стать	0,488	
	Замкнутість/Товариськість	0,454	
	Раціональність/Зваженість	-0,459	
	Спонтанність	-0,476	
	Агресивність	-0,631	
	Вік	-0,652	
Взаємозв'язок інтернальності та самоконтролю	Інтернальність в області невдач	-0,472	9,7%
	Інтернальність в колективі	-0,474	
	Самоконтроль	-0,487	
Взаємозв'язок загального відношення до навчання із емоціями	Гнів	0,829	8,5%
	Тривожність	0,561	
	Брехня	0,112	
	Загальне відношення до навчання	-0,820	

Фактор 2 можна назвати «Взаємозв'язок агресивності та особистісних характеристик» (табл.1.). Він пояснює 11,6% дисперсії. До цього фактору входять такі шкали: сенситивність (0,638); товариськість (0,454); раціональність (-0,459); спонтанність (-0,476); агресивність (-0,631).

Найбільше факторне навантаження має шкала «сенситивність», а найменше – «агресивність». Цей фактор вказує на те, що чутливість, схильність особистості до рефлексії пов'язані із вмінням налагоджувати стосунки з іншими, зваженістю у прийнятті важливих рішень, відсутністю спонтанності у висловлюваннях і вчинках, низькій агресивності, що виражається у низькій наполегливості при відстоюванні власних інтересів.

Фактор 3 можна назвати «Взаємозв'язок інтернальності та самоконтролю». Він пояснює 9,7% дисперсії. До цього фактору входять такі шкали: інтернальність у сфері невдач (-0,472); інтернальність у колективі (-0,474); самоконтроль (-0,487) (табл.1.).

Найбільше факторне навантаження має шкала «інтернальність у сфері невдач», а найменше – «самоконтроль». Цей фактор вказує на те, що здатність особистості приписувати відповідальність за невдачі та досягнені успіхи на зовнішні обставини, інших людей та членів студентського колективу, що перебуває у взаємозв'язку із низьким рівнем самоконтролю.

Фактор 4 можна назвати «Взаємозв'язок загального відношення до навчання із емоціями». Він пояснює 8,5% дисперсії. До цього фактору входять такі шкали: гнів (0,829); тривожність (0,561); загальне відношення до навчання (-0,820) (табл.1.).

Найбільше факторне навантаження має шкала «гнів», а найменше – «загальне відношення до навчання». Цей фактор вказує на те, що такі емоції як: гнів та тривожність знижують мотивацію до навчання, що виражається у негативних емоціях у ставленні до навчання на психолога та переживанні «студентської нудьги».

Таким чином, можна говорити про те, що труднощі особистісного характеру у студентів – майбутніх спеціальних психологів та психологів можуть бути пов'язані із тривожністю, здатністю зосереджуватись на власних переживаннях, відсутності вміння самостійно формувати своє коло спілкування, низькою мотивацією до успіху та страхом невдачі, не здатністю особистості брати на себе відповідальність за більшість подій свого життя, емоційної стійкості, що є на стадії формування, здатністю приписувати свої успіхи впливу зовнішніх обставин. Переживання студентами- спеціальними психологами та психологами таких емоцій як: гнів та тривожність знижують мотивацію до навчання, що виражається у низькій мотивації до навчання та негативному загальному відношенні до навчання в університеті.

Таким чином, наше діагностичне вивчення показало наявність цілого комплексу властивостей, рис характеру, психологічних установок, почуттів, взаємостосунків тощо, які є показниками емоційної стійкості майбутніх психологів та спеціальних психологів, необхідних для психокорекційної роботи з аутичними дітьми. Разом з тим, результати дослідження вказують на потребу у розробці ефективної програми формування емоційної стійкості у студентів під час навчання в університеті.

Список використаних джерел

- 1. Бучельникова Н. В.** Особенности личности интеллектуально одаренных и творчески одаренных младших подростков //Матер. межрегион. научно-практ. конф."Ярмарка научно-практических инициатив студентов" ПГПУ, г.Пермь, 2003 г. – С 112-121.
- 2. Кочубей Т., Семенов А.** Наукові підходи до вивчення емоційної стійкості як особистісної лідерської якості // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету . - 2013. - Ч. 1. - С. 117-124.
- 3. Носенко Е. Л.** Особистісні фактори успішності вирішення людиною основних життєвих задач (у світлі сучасних теорій особистості) //Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г. С. Костюка (19-20 квітня 2010 р.). – Т. 1. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – С. 273–278.
- 4. Синьов В. М.** Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник: у 2-х ч. / Синьов В. М. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Ч. I. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – 238 с.
- 5. Тылец Н.Н.** Эффект резонанса в психическом развитии школьников: теория и эксперимент. – СПб.: [б.и.], 2010. – 200 с.
- 6. Шеремет М. К.** Проблеми та перспективи спеціальної освіти: / М. К. Шеремет // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2007. – Вип. 7. – С. 101–103.
- 7. Emotional stability and positive values as the major personality dimensions of the subjective well-being / Nosenko E // Third World Congress on Positive Psychology (IPPA 2013). - Westin Bonaventure - Los Angeles, CA, USA. - June 27-30, 2013.**

Spysok vykorystanyh dzerel

- 1. Buchyel'nikova N.V.** Osobennosti lichnosti intellektualno odarennykh I tvorcheski odarennykh mladshikh podrostkov// Mater.mezhregion. nauchno-prakt.konf. "Yarmarka nauchno-prakticheskikh initsiativ studentov" PGPU, g. Perm',2003g. S. – 112-121.
- 2. Kochubey T., Semenov A.** Naukovi pidkhody do vyvchennya emotsiynoi stiykosti yak osobystisnoi liderts'koi yakosti// Zbirnyk naukovykh prats' Umans'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu. 2013.Ch – 1. – S. 117-124.
- 3. Nosenko Ye.L.** Osobestinosni factory uspishnosti vyrishennya lyadynoyu

osnovnykh zhyttevykh zadach (u svitli suchasnykh teoriy osobystosti) // Materialy II Vseukrains'kogo psykholoichnogo kongresy, prysvyachenogo 110 richnytsi vid dnya narodzhennya G.S. Kostyuka (19-20 kvitnya 2010r). – T.1. – K.: DP “Informatsiyno-analitychne agenstvo”, 2010. – S. 273-278.

4. Syn'ov V.M. Korektsiyna psykhopedagogika. Oligofrenopedagogika: pidruchnyk: u 2ch. / Syn'ov V.M. – K:Vyd-vo NPU im. M.P. Dragomanova, 2007. – Ch.1. Zagal'ni osnovy korektsiynoy psykhopedagogiky (oligofrenopedagogika). – 238s.

5. Tylets N.N. Effekt rezonansa v psykheskom razvityya shol'nikov: tyoriya i eksperyment. – SPb.[b.i], 2010. – 200 s.

6. Shyeryemyet M.K. Probleme ta perspektyvy spetsial'noy osvity:/ M.K. Shyeryemyet // Zbirnyk naukovykh prats' Kam'yanyts-Podil's'kygo derzhavnogo universytetu / za red. O.V. Gavrylova, V.I. Spivaka. Kam'yanyts-Podil's'kyy:PP Moshyns'kyy V.S., 2007. – Vyp.7 . – S. 101-103.

7. Emotional stability and positive values as the major personality dimensions of the subjective well-being / Nosenko E // Third World Congress on Positive Psychology (IPPA 2013). - Westin Bonaventure - Los Angeles, CA, USA. - June 27-30, 2013.

Shulgenko D.I., Shulgenko O.Ye. Emotional stability as a factor of personal readiness of the future psychologist to correctional work with autistic children. The paper presents the results of experimental studies of emotional stability of students - future psychologists, which in their future professional activity have chosen psycho care for children with autistic spectrum disorders. Psychological characteristics of autistic symptoms in the system of pervasive disorders in children is considered. It is emphasized the specificity of approaches and methods of psychologist work with ASD children. Analysis of theoretical and practical sources revealed that not all psychologists are able and willing to provide a quality processing to overcome autistic disorders in children, namely: do not consider the complex structure of psychological disorders, get stress and frustration in contact with them, become despondent in the results of their professional correction and finally leave the profession. In connection with this, there was a need for experimental study of personal emotional stability indicators of future psychologists, forming their professional competencies and abilities to work with autistic children, aimed at dealing with autistic symptoms; forming the entire structure of psychological readiness for cooperation with multifunctional team during the work with ASD children. The specificity of this work is to overcome the psychological difficulties of personal barriers of professional that can later form a reflective, communicative, procedural, control functions; affect the quality, performance and results. The characteristics of structural components and content of emotional stability as a factor of readiness to stress for psychologist is provided. It is indicated peculiarities of emotional stability of future psychologists. In particular, four main factors of emotional stability of future psychologists are specified:

psychological characteristics of personality, relationship between aggression and personality characteristics, internal and self-control, general attitude to training with emotions. There are investigated the integral structure of emotional stability and basic psychological factors: overall self-esteem, introversion, anxiety, internality in interpersonal relationships, extraversion, motivation, success and fear of failure, general internality, motivation stability - instability in internal achievements, sensitivity, sex, isolation - sociability, rationality - balance, spontaneity, aggression, age, internality failures in the field, internality in the collective, self-control, anger, anxiety, lies, related to general university studies, which show the ability or inability of a young man for the complex psychocorrectinal work. These phase of the study allowed us to analyze the psychological readiness of future special psychologists to work with autistic children and to formulate future directions for formation of their emotional stability. Based on the results the practical recommendations for the formation of a high level of emotional stability in the future psychologists increasing motivation and positive attitude to the university are provided.

Key words: emotional stability; future special psychologist, personal readiness, children with autistic spectrum disorders; emotional and volitional, motivational, intellectual components of emotional stability.

Отримано 20.02.2015 р.

Відомості про авторів

1. **Базима Наталія Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова
2. **Бодорін Корнелія Андріївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної психопедагогіки Кишинівського Державного Педагогічного Університету ім. Іона Крянге, Республіка Молдова
3. **Брушневська Ірина Миколаївна**, старший викладач кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки
4. **Вендерліч Мая Мартіна**, докторантка Інституту розвитку людини та освіти Академії Спеціальної Педагогіки ім. Марії Гжегожевської, м. Варшава, Республіка Польща
5. **Гаврилова Наталія Степанівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
6. **Галущенко Вікторія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського
7. **Глоба Олександр Петрович**, доктор педагогічних наук, професор завідувач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки та психології державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
8. **Гриненко Олена Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальної психології Донбаського державного педагогічного університету
9. **Дегтяренко Тетяна Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка
10. **Дмітрієва Оксана Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
11. **Журавльова Лариса Станіславівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького
12. **Золотарьова Тетяна Вікторівна**, викладач кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка
13. **Ільїна Оксана Василівна**, викладач кафедри ортопедагогіки та реабілітології Інституту корекційної педагогіки та психології

- Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
14. **Ільченко Оксана Валеріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної освіти Харківської гуманітарно-педагогічної академії
 15. **Кисличенко Вікторія Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри корекційної освіти Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського
 16. **Кривцова Ольга Яківна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка
 17. **Лактюшина Тетяна Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології Донбаського державного педагогічного університету
 18. **Левицький Вадим Едуардович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
 19. **Лепетченко Марина Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та корекційної освіти Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара.
 20. **Лопатинська Наталія Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри корекційної педагогіки комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради
 21. **Линдіна Євгенія Юріївна**, аспірант кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
 22. **Мартиненко Ірина Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
 23. **Нечипоренко Костянтин Сергійович**, заступника директора з виховної роботи комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради
 24. **Пахомова Наталія Георгіївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного університету ім. В.Г. Короленка
 25. **Притиковська Світлана Дмитрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського
 26. **Пінчук Юлія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім.

М.П. Драгоманова

27. **Прокопенко Ольга Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки, завідуючий відділу аспірантури і докторантури Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України
28. **Рахуба Наталія Олександрівна**, тифлопедагог спеціального дошкільного закладу для дітей з порушеннями зору та інтелекту № 219, м. Київ
29. **Роменська Тамара Григорівна**, аспірант Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України
30. **Сербалюк Юрій Володимирович**, кандидат історичних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
31. **Соколова Ганна Борисівна**, кандидат психологічних наук, викладач кафедри дефектології та фізичної реабілітації Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського
32. **Суріна Олена Олексіївна**, вчитель початкових класів Миколаївської загальноосвітньої школи-інтернату № 7 Донецької обласної ради
33. **Тищенко Владислав Володимирович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
34. **Ткач Оксана Михайлівна**, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
35. **Федоренко Мирослав Ігорович**, аспірант кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
36. **Федоренко Світлана Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
37. **Хворова Ганна Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри ортопедагогіки та реабілітології Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
38. **Чуботару Наталія Єфимівна**, аспірант кафедри спеціальної психопедагогіки Кишинівського Державного Педагогічного університету Іона Крянге, Республіка Молдова

39. **Шевцов Андрій Гаррійович**, доктор педагогічних наук, професор, начальник управління ліцензування та акредитації Міністерства освіти і науки України
40. **Шевченко Володимир Миколайович**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України
41. **Шеремет Марія Купріянівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії, перший заступник директора Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
42. **Шульженко Діна Іванівна**, доктор психологічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.
43. **Шульженко Олександр Євгенович**, аспірант кафедри медицини та спеціальної психології Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

About the Authors

1. **1.Bazima Natalia**, Ph.D., senior lecturer in speech therapy Institute of Correctional Pedagogy and Psychology of the National M.P. Dragomanov Pedagogical University
2. **Bodorin Cornelia**, Ph.D., assistant professor of special psychopedagogics Kishiniv "Ion Creanga" State Pedagogical University, Republic Moldova
3. **Brushnevska Irina**, senior lecturer in pedagogy Eastern European Lesia Ukrainka National University
4. **4.Venderlich Maja Martina**, Ph.D., Warsaw Maria Hzehozhevaska Institute of Human Development and Education of special pedagogy
5. **Gavrilova Natalia**, Ph.D., assistant professor of speech therapy and special techniques Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
6. **Haluschenko Victoria I.**, Ph.D., Senior Lecturer of Southern National K.D. Ushinskiy Pedagogical University
7. **Globa Olexander**, Doctor of pedagogical science, Professor, head of pathology and psychological treatment Institute of Pedagogy and Psychology "Lugansk National Taras Shevchenko University"
8. **Grynenko Elena**, Ph.D., senior lecturer in speech therapy and special psychology faculty retardation Donbas State Pedagogical University
9. **Degtyarenko Tatiana**, Doctor of pedagogical science, Professor, Department of Correction and Inclusive Education Sumy A.S. Makarenko State Pedagogical University
10. **Dmitrieva Oksana**, Ph.D., Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy and Inclusive Education of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
11. **Zhuravleva Larissa**, Ph.D., Associate Professor of Social Education and Early Childhood Education Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University.
12. **Zolotareva Tetiana**, lecturer of correction and inclusive education Sumy A.S. Makarenko State Pedagogical University
13. **Ilyina Oksana**, lecturer of ortopedagogics and rehabilitation Institute of correctional pedagogy and psychology of the National M.P. Dragomanov Pedagogical University
14. **Ilchenko Oksana**, Ph.D., Associate Professor, Head of the Department of Correctional Education Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy
15. **Kyslychenko Victoria**, Ph.D., Senior Lecturer, Department of Correctional Education Mykolaiv V.A. Sukhomlynsky National University
16. **Krivtsova Olga**, Ph.D., assistant professor of speech therapy Sumy A.S. Makarenko State Pedagogical University

17. **Laktyushyna Tatyana**, Ph.D., assistant professor of psychology speech therapy and special Donbas State Pedagogical University
18. **Levitsky Vadim**, Ph.D., assistant professor of speech therapy and special techniques Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
19. **Lepetchenko Marina**, Ph.D., assistant professor of pedagogy and correctional education Dnipropetrovsk O. Gonchar National University.
20. **Lopatynska Natalia**, Ph.D., Head of the Department of Correctional Education, municipal institution "Hortizia National Education and Rehabilitation multi center" Zaporizhia Regional Council
21. **Lyndina Evgenia**, postgraduate student of speech therapy faculty of the Institute of Correctional Pedagogy and Psychology of the National M.P. Dragomanov Pedagogical University
22. **Martynenko Irina**, Ph.D., Associate Professor of Speech Institute of correctional pedagogy and psychology and National M.P. Drahomanov Pedagogical University
23. **Pakhomova Natalia**, Doctor of pedagogical science, Professor, Head of the Department of Correctional Education and Social Poltava V.G. Korolenko National University
24. **Nechyporenko Constantin**, Vice-principal for educational work of the municipal institution "Khortytsia national educational-rehabilitative multidisciplinary center" of Zaporyzhia regional council
25. **Prytykovska Svitlana**, Ph.D., assistant professor of pathology and physical rehabilitation National K.D. Ushinskiy Pedagogical University
26. **Pinchuk Julia**, Ph.D., assistant professor of speech therapy Institute of Correctional Pedagogy and Psychology of the National M.P. Dragomanov Pedagogical University
27. **Prokopenko Olga**, Ph.D., senior researcher at the laboratory ASL pedagogy, Head of Department of postgraduate and doctoral Institute of Special Education, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
28. **Rahuba Natalia**, tyflopedahohist of special pre-school establishment for children with visual impairments and intellect number 219
29. **Romenska Tamara**, postgraduate student of Institute of Special Education National Academy of Pedagogical Science of Ukraine
30. **Serbalyuk Yuriy**, Ph.D., assistant professor of social pedagogy and social work, Kamianets-Podilskiyi Ivan Ohienko National University
31. **Sokolova Anna**, Ph.D., lecturer in pathology and physical rehabilitation Odesa K.D. Ushinskiy South National Pedagogical University
32. **Surina Elena**, primary school teacher of Mykolaiv boarding school number 7 Donetsk Regional Council

33. **Tishchenko Vladislav**, Ph.D., senior research fellow, Associate Professor of Speech Institute of Correctional Pedagogy and Psychology of the National M.P. Dragomanov Pedagogical University
34. **Tkach Oksana**, lecturer in speech therapy and special techniques Kamianetz-Podilskiy Ivan Ohienko National University
35. **Fedorenko Miroslav**, postgraduate student, Institute of tyflopedahohics Department of Correctional Education and Psychology National M.P. Dragomanov Pedagogical University
36. **Fedorenko Svetlana**, Doctor of pedagogical science, Professor of tyflopedahohics, Institute of Correctional Pedagogy and Psychology of the National M.P. Dragomanov Pedagogical University.
37. **Hvorova Anna**, Ph.D., Associate Professor, Head of Department ortopedahohics and rehabilitation Institute of Correctional Pedagogy and Psychology of the National M.P. Dragomanov Pedagogical University
38. **Chubotaru Natalia**, Postgraduate student of special psychopedahohics Kishiniv "Ion Creanga" Pedagogical State University, Republic Moldova
39. **Shevtsov Andriy**, Doctor of pedagogical science, Professor, Head of Licensing and Accreditation of the Ministry of Education and Science of Ukraine
40. **Shevchenko Volodymyr**, Ph.D., senior researcher of Surdo-Pedagogy Institute of Special Education National Academy of Pedagogical Science of Ukraine
41. **Sheremet Maryia**, Doctor of pedagogical science, Professor, Head of Speech, Deputy Director of the Institute of Correctional Pedagogy and Psychology NPU of M.P. Dragomanov
42. **Shulzhenko Dina** Ivanovna, Doctor of Psychology, professor of psycho-pedagogic Institute of Correctional Pedagogy and Psychology of the National M.P. Dragomanov Pedagogical University
43. **Shulzhenko Olexander**, Postgraduate student of Department of Medicine and Institute of Correctional Psychology Special Education and Psychology National M.P. Dragomanov Pedagogical University

ЗМІСТ

Бодорин К.А., Чуботару Н.Е. Брушневська І.М.	Інклюзивна освіта в Республіці Молдова: питання і досягнення.....	5
	Формування ймовірного прогнозування як психолого-педагогічна проблема.....	21
Вендерліч Майя	Що сприяє розвитку математичних здібностей у дітей, молоді і дорослих – на підставі аналізу перебігу життя визначних математиків і спілкування з математично обдарованими особами.....	32
Гаврилова Н.С.	Логопедичний масаж, як засіб корекції порушень артикуляційної моторики у дітей	42
Галущенко В.І.	Аспекти активізації корекційної роботи з розвитку психо-мовленнєвої та моторної сфери у дітей з дизартричними розладами...	54
Глоба О.П.	Концепція створення в Україні Національної системи корекційно- реабілітаційних послуг.....	64
Гриненко О.М., Лактюшина Т.Л, Сурина О.О.	Особливості формування в учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення навичок свідомого мовного аналізу.....	77
Дегтяренко Т.М.	Зміна управлінської парадигми в системі корекційно-реабілітаційної допомоги на регіональному рівні.....	87
Дмітрієва О.І.	Система комплексної реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку у Кам'янець-Подільському багатoproфільному навчально-реабілітаційному центрі.....	99
Журавльова Л.С.	Соціальна адаптації молодших школярів із особливостями психофізичного розвитку...	109
Золотарьова Т.В.	Характеристика дисипативних функціо- нальних структур, які виникають у системах «особистість» і «дефект».....	117
Ільченко О.В.	Активні форми навчання як умова професійного становлення майбутніх дефектологів-логопедів.....	132
Кисличенко В.А.	Логопедичний супровід сім'ї дитини з дизартричними розладами.....	142
Кривцова О.Я.	Усне мовлення дітей середньо шкільного віку із заїканням.....	152

Левицький В.Е.	До питання про формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.....	162
Лепетченко М.В.	Теоретико-методичні основи формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.....	174
Лопатинська Н.А.	Мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції у студентів вищих навчальних закладів як складники фахової культури майбутнього корекційного педагога.....	187
Мартиненко І.В.	Теоретико-методологічні засади експериментального дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення.....	198
Нечипоренко К. С.	Специфіка корекції самооцінки соціально-депривованих підлітків з обмеженням життєдіяльності в умовах інтернатного закладу.....	208
Пахомова Н.Г.	Стан сформованості рефлексивно-оцінної складової інтегративної професійної підготовки майбутніх логопедів.....	218
Пінчук Ю.В.	Наукові засади формування навички фонематичного аналізу слова у дітей з вадами мовлення.....	227
Притиковська С.Д.	Використання кінезотерапії у логопедичній практиці.....	238
Прокопенко О.А.	Особливості психологічного супроводу сімей, що виховують дитину з порушеннями слуху.....	251
Роменська Т.Г	Проблема формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем: теоретичний аспект.....	261
Сербалюк Ю.В.	Становлення спеціальної освіти для сліпих дітей в Україні в кінці ХІХ – на початку ХХ ст.	273
Соколова Г.Б.	Сучасні підходи до ранньої комплексної допомоги дітям з відхиленнями у розвитку..	283
Тищенко В.В., Линдіна Є.Ю.	Загальна характеристика системи корекційної роботи з удосконалення шляхів подолання первинного недорозвитку мовлення, розробленої Є. Ф. Соботович.....	292
Ткач О.М.	Особливості вивчення рівня сформованості складових семантичних полів слів	303

Федоренко М.І.	Напрями підвищення рівня економічного виховання учнів з порушеннями зору.....	313
Федоренко С.В., Рахуба Н.О.	Екологічно-розвивальне середовище як умова формування уявлень про об'єкти неживої природи у старших дошкільників зі зниженим зором.....	323
Хворова Г.М.	Зміст та рівні батьківської компетентності у корекційно-педагогічному аспекті.....	333
Шевцов А.Г., Ільїна О.В.	Нейропсихологічний підхід у корекції розвитку дітей з психофізичними порушеннями.....	347
Шевченко В.М.	Система допомоги дітям з глибокими порушеннями слуху: від раннього виявлення до комплексного супроводу.....	360
Шеремет М.К., Базима Н.В.	Корекційно-розвивальна робота з розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку.....	369
Шульженко Д.І., Шульженко О.Є.	Емоційна стабільність як чинник особистісної готовності майбутнього психолога до корекційної роботи з аутичними дітьми.....	378

Актуальні питання корекційної освіти
Збірник наукових праць (педагогічні науки)
Національного педагогічного університету ім.
М.П. Драгоманова,
Кам'янець-Подільський національний університет імені
Івана Огієнка

У збірнику наукових праць, заснованому у 2010 році НПУ ім. М.П. Драгоманова та Кам'янець-Подільським національним університетом імені Івана Огієнка висвітлюються актуальні питання корекційної педагогіки і спеціальної психології. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та закордонних дослідників в галузі психопедагогіки, логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, ортопедагогіки, реабілітології, спеціальної психології та інклюзивної освіти.

У наукових працях аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи, а також представлені розробки спеціалістів-практиків, які працюють з різними віковими категоріями осіб з порушеннями психофізичного розвитку як в різних типах навчально-виховних, реабілітаційних закладів, так і в умовах інклюзивної освіти та сімейного середовища.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, практикам, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам галузі корекційної освіти, батькам, які виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а також всім тим, хто цікавиться питаннями корекційної роботи.

Ректор

Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова – Андрущенко Віктор Петрович, дійсний член НАПН України, доктор філософських наук, професор.

Ректор

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка – Копилов Сергій Анатолійович, доктор історичних наук, професор.

**Актуальные вопросы коррекционного образования
Сборник научных трудов (педагогические науки)
Национальный педагогический университет им.
М.П. Драгоманова,
Каменец-Подольский национальный университет
имени Ивана Огиенко**

В сборнике научных трудов, основанном в 2010 году НПУ им. М.П. Драгоманова и Каменец-Подольским национальным университетом имени Ивана Огиенко освещаются наиболее актуальные вопросы коррекционной педагогики и специальной психологии. В нем представлен широкий спектр научных разработок отечественных и зарубежных исследователей в области психопедагогики, логопедии, сурдопедагогики, тифлопедагогики, ортопедагогики, реабилитологии, специальной психологии и инклюзивного образования.

В научных трудах анализируются современные подходы к организации учебно-воспитательной, коррекционно-развивающей и реабилитационной работы, а также представлены разработки специалистов-практиков, которые работают с различными возрастными категориями лиц с нарушениями психофизического развития как в различных типах учебно-воспитательных, реабилитационных учреждений, так и в условиях инклюзивного образования и семейной среды.

Сборник научных трудов адресован ученым, практикам, докторантам и аспирантам, магистрантам и студентам области коррекционного образования, родителям, воспитывающим детей с нарушениями психофизического развития, а также всем тем, кто интересуется вопросами коррекционной работы.

Ректор

Национального педагогического университета им. М.П. Драгоманова – Андрущенко Виктор Петрович, действительный член НАПН Украины, доктор философских наук, профессор

Ректор

Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко – Копылов Сергей Анатольевич, доктор исторических наук, профессор

**Collected Works of
National Pedagogical Dragomanov University and
Kamianetz-Podilskiy National Ivan Ohienko University**

The collection of scientific papers based in 2010 NPU. M.P. Dragomanov Kamianetz-Podilskiy and National University named of Ohienko highlights the most pressing issues correctional pedagogy and special psychology. It presents a wide range of scientific development of domestic and foreign researchers in psychopedagogics, speech therapy, ASL, tyflopedahohics, ortopedahohics, rehabilitation, special psychology and inclusive education.

In scientific studies analyzed modern approaches to educational, correctional and developmental and rehabilitation work, and are developing practitioners who work with different age groups of people with impaired mental and physical development in different types of educational, rehabilitation facilities, as and in terms of inclusive education and family environment.

Scientific publication is intended for researchers, practitioners, doctoral and graduate students, undergraduates and students in remedial education, parents who are raising children with mental and physical development as well as all those interested in corrective work.

Rector

National Pedagogical Dragomanov University – Viktor Andruschenko, member of NAPS Ukraine, Doctor of philosophical science, professor.

Rector

Kamianetz-Podolskiy National Ivan Ohienko University – Sergiy Kopylov, Doctor of historical science, professor.

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

Збірник наукових праць «Актуальні питання корекційної освіти» ISSN 978-966-1 Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова та Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка є рецензованим періодичним науковим виданням, затвердженого МОНУ переліку наукових фахових видань України, у яких можуть друкуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора чи кандидата педагогічних та психологічних наук. Приймаються статті українською, російською, англійською, польською, молдавською мовами. Періодичність видання – 2 рази на рік.

Вимоги до оформлення статей:

Обсяг статті від 12 сторінок формату А4. Шрифт Times New Roman 14 пт. Стиль «Обычный»; інтервал 1,5; абзацний відступ – 1,25 см.; вирівнювання – по ширині. Розміри полів: ліве – 30 мм, праве – 15 мм, верхнє – 20, нижнє – 20 мм. Граничні розміри таблиць та малюнків у тексті (104x170) мм², назву таблиці розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 8 пт. Малюнки виконуються по можливості векторною графікою. Сканування малюнків виконується з роздільною здатністю 300 дрії зберігається у форматі TIF (IBM PC). Підпис розміщувати під малюнком з позначенням «Рис. ». Файл зберігати у форматах RTF, ODT, DOC або DOCX. Ім'я файлу подавати транслітерацією, як прізвище автора (авторів), наприклад, Petrenko(-Kovalchuk).

Елементи заголовку: шифр УДК у першому рядку зліва, без абзацного відступу (**УДК 162.16**); наступний абзац – ініціали та прізвище автора (авторів) (***I.B. Бандура***), електронна адреса (електронні адреси) (**titechko@ukr.net**); наступний абзац – назва статті 16 шрифтом, вирівнювання по центру. Далі текст анотації та ключові слова українською російською та англійською мовами.

Анотації статті (без слова «анотація») та ключові слова (розпочинаються словосполученням «*Ключові слова:*»; курсив), українською, російською та англійською мовами. Перед кожною анотацією жирним шрифтом зазначається прізвище та ініціали автора, назва статті (мовою, якою написана анотація). Вимоги до написання анотації: інформативність (анотація не повинна містити загальні слова), оригінальність (анотація англійською мовою не повинна бути калькою українського варіанту), змістовність (анотація має відображати загальний зміст статті і результати дослідження), структурність (анотація повинна відбивати логіку опису результатів статті), якість (переклад на російську та англійську мови має бути якісним), компактність (250–300 слів кожною мовою).

Статті, які містять анотації із комп'ютерним перекладом на англійську мову друкуватися не будуть!!!

Статті повинні відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, мають бути чітко позначені ключеві

частини матеріалу, а саме:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття;
- формулювання мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.

У тексті не допускається вирівнювання пропусками (для цього використовуються параметри абзацу, положення символів табулювання). У тексті використовується дефіс «-», який не відділяється пропусками та тире «—», яке відділяється з обох сторін пропусками.

Посилання на використані в тексті джерела робляться за зразком: (Лурія О.Р., 1958). Зноски допускаються лише коментарів у тексті. Зноска створюється через меню програми – Вставка–Сноска... (обычная, автоматическая).

У кінці статті подається текст: «Список використаних джерел» – по центру (без двокрапки): жирний шрифт. Список використаних джерел подається за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України, №3, 2008, С. 9–13). У списку слід розрізняти тире (alt+0150) та дефіс, наприклад, ... – 1986. – Т. 7, № 6. – С. 79–83. Використана література оформлюється мовою першоджерела та **транслітерацією** (посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі <http://translit.ru/>)..

У кінці статті зазначити авторський внесок кожного із співавторів (якщо більше, ніж 1 автор у статті) – 1) авторський внесок: Коваленко О.В. – 50%, Мартинюк О.С. – 50%; або 2) авторський внесок: Григорчук І.П. – 40%, Коваль З.С. – 30%, Пасічник М.М. – 30%.

Обов'язковою умовою є наявність рецензії на статтю провідного фахівця.

На окремому листі, який не оплачується, розміщуються відомості про автора, (**повністю** прізвище, ім'я та по-батькові, повна назва місця роботи (без аббревіатури), посада, науковий ступінь, вчене звання, адреса, **обов'язково** контактні телефони, e-mail).

Статті, які не відповідають даним вимогам, друкуватись не будуть, матеріали авторів не повертаються.

Подавати відредагований текст статті з відомостями про автора по електронній пошті kaflogoped@ukr.net (без нумерації сторінок). Оргкомітет не несе відповідальності за своєчасне надсилання запрошення для участі у конференції у **випадку відсутності контактних телефонів та адреси.**

**COLLECTION
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY
and
KAMYANETS-PODILSKY NATIONAL
IVAN OHYENKO UNIVERSITY**

**ACTUAL QUESTIONS OF THE
CORRECTIONAL EDUCATION**
(pedagogical sciences)

**Volume 5
Issue 2**

Editor-in-charge

Publishing editor

Computer-aided makeup

V.M.Synyov

O.V. Havrylov

V.S. Romanyshyn

Articles are given in the original language

Printed in author's redaction of the authors' makeup pages

Editorial staff does not always share opinions of the articles' authors

Full responsibility for the choice, accuracy of the given evidences, quotes, economic-statistics data, specific names and other information rests with the authors of the published articles.

Passed for printing 19.03.2015 p. Format 8 60x84/16
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing
Con. pr. side 23,7. Acc. edit. side 26,0 Circulation 300. Ord. 70

Finalized for publication and printed
in the publishing house PE "Medobory"

32343, Khmelnytsky region, Kamyanets-Podilsky district,
v. Dovzhok, Radyanska street, 6a. Tel./fax: (03849) 2-20-79

Certificate of the member of publishing trade DK №3025 of the 09.11.2007.

Наукове видання

**ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМ. М.П. ДРАГОМАНОВА**

та

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ**
(педагогічні науки)

**Випуск 5
Том 2**

**Головний редактор
Відповідальний редактор
Комп'ютерна верстка**

**В.М.Синьов
О.В. Гаврилов
В.С. Романишин**

Матеріали подані мовою оригіналу
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 19.03.2015 р. Формат 8 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 23,7. Обл. вид. арк. 26,0 Тираж 300. Зам. 70

Підготовлено до друку та надруковано
у видавництві ПП «Медобори»
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,
с. Довжок, пров. Радянський, 6а. Тел./факс: (03849) 2-20-79
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09.11.2007 р.