

Index Copernicus

ISSN 2413-2578

ICV 2014: 29.63

**Міністерство освіти і науки України**

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

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

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

**Збірник наукових праць**

**В и п у с к 7  
Том 1**

Кам'янець-Подільський  
„Медобори-2006”  
2016

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.

**Марек Палюх** доктор габілітований гуманітарних наук Жешувський університет м. Жешув, Польща.

**М.І. Супрун** доктор педагогічних наук, професор кафедри психопедагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

**В.М. Лабунець** доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету 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; **Шевцов А.Г.**, доктор педагогічних наук, професор; **М.К. Шермет**, 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 № 3 від 31 березня 2016 року)*

**А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки):** збірник наукових праць: вип. 7, у 2 т./ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.– Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – Т.1. - 452 с.

ISSN 2413-2578

ICV 2014: 29.63

У збірнику наукових праць висвітлюються актуальні питання корекційної освіти, 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 навчання та сімейного виховання.

Збірник наукових праць включено до переліку наукових фахових видань України і в міжнародну базу Index Copernicus.

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 2413-2578

ICV 2014: 29.63

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

УДК 376 (082)

ББК 74.30

**Index Copernicus**

**ISSN 2413-2578**

**ICV 2014: 29.63**

**Ministry of Education and Science of Ukraine**

**Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University**

**National Pedagogical Drahomanov University**

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

**Collection of scientific papers**

**Issue 7**

**Volume 1**

Kamyanets-Podilsky

“Medobory-2006”

2016

**UDC 376 (082)**  
**LBC 74.30**  
**A-43**

**Editors:**

- V.A. Gladush** Doctor of pedagogy, professor, Head of the Chair of pedagogy and correctional education of Dnipropetrovsky National Oles Gonchar University.
- Marek Palukh** Doctor of humanities of Zheshev University, Republic Poland.
- M.I. Suprun** Doctor of pedagogy, professor of psychopedagogy of National Pedagogical M.P. Dragomanov University.
- V.N. Labunets** doctor of pedagogical sciences, professor, dean of the Faculty of Education of Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University.

**Editorial board**

**V.I. Bondar**, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine; **O.M. Vershykhovska**, Ph. Doctor of pedagogy, associate professor; **O.V. Gavrylov**, Ph. Doctor of psychology, associate professor (science editor); **O.P. Globa**, Doctor of pedagogy, professor; **E. Kulesha**, Doctor of pedagogy, professor; **S.P. Myronova**, Doctor of pedagogy, professor; **L.M. Rudenko**, Doctor of psychology, professor; **V.M. Synyov**, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine (Head of Editorial board); **Y.P. Synyova**, Doctor of psychology, professor; **V.I. Spivak**, Ph. Doctor of psychology, associate professor; **S.V. Fedorenko**, Doctor of pedagogy, professor; **L.I. Fomichova**, Doctor of psychology, professor; **O.P. Khohlina**, Doctor of psychology, professor; **A.H. Shevtsov**, Doctor of pedagogy, professor; **M.K. Sheremet**, Doctor of pedagogy, professor; **D.I. Shulzhenko**, Doctor of psychology, professor.

*In press on the authority of Scientific board  
of Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University  
(protocol №3 dated March 31, 2016)*

**A-43 Important issues of correctional education (pedagogical sciences):** Collection of scientific papers: Issue 7. In 2 v./ edited by V.M. Synyov, O.V. Gavrylov – Kamyanets-Podilsky: PP Medobory-2006, 2016 – V. 1.– 452 p.

**ISSN 2413-2578**  
**ICV 2014: 29.63**

The collection of scientific works highlights important issues of correctional education, presenting wide spectrum of scientific researches and practical investigations of native and foreign scientists. It contains specialties of organization and development of educational, correctional and developing, and rehabilitative work with different age groups of persons with violations of psychophysical development in the conditions of pre-school, school and after-school special institutions, and in the process of inclusive education and family fostering.

The scientific collection addresses itself to specialists in the sphere of correctional education, doctoral and post-graduate and all who are interested in modern problems and prospects of the development of correctional pedagogy and special psychology.

**ISSN 2413-2578**  
**ICV 2014: 29.63**

*By order of Ministry of education and science of Ukraine №455 dated 15.04.2014, the collection of scientific works «Important issues of correctional education» is included into the numeration of professional editions of Ukraine.*

**UDC 376 (082)**  
**LBC 74.30**

УДК 37.018.1-056.26

**Diana Aksamit**  
daksamit@aps.edu.pl

## **PSYCHOSOCIAL FUNCTIONING OF THE FAMILY, RAISING A CHILD WITH DISABILITY, IN THE LIGHT OF RESEARCH AND SOME SELECTED ANALYSIS**

**Відомості про автора:** Діана Аксаміт, доктор філософії Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської. Email: daksamit@aps.edu.pl

**Contact:** Diana Aksamit, Phd, The Maria Grzegorzewska University, daksamit@aps.edu.pl

**Діана Аксаміт. Психологічне функціонування сім'ї, виховання дитини з недорозвитком у світлі дослідження і вибіркового аналізу.** У світі постійних соціальних змін сім'я також переживає зміни. Основні функції сім'ї, її характеристики, батьківські підходи, материнство і батьківство – усе це проходить крізь зміни. Залежно від контексту цих змін, з'являються різноманітні проблеми. Зокрема, сім'я, що виховує дитину з порушеннями, стає місцем, яке ми відкриваємо заново і досі хибно розуміємо. Здавалося, що стратегії підтримки для сімей з дітьми з порушеннями розвивалися протягом років, теоретичні знання і знання проблем середовища достатньо глибокі, щоб ефективно сягати мети, що буде зазначена далі у статті, так щоб це не мало великого значення у життях сімей. Ця стаття оглядає останні дослідження сімей, що виховують дітей з порушеннями, і фокусується на наступних рівнях у цих дослідженнях: народження дитини з порушеннями, важливість соціальної і установчої підтримки, материнство і батьківство, шлюб, діти, виключення з соціуму. Дослідження багатьох авторів, подані у статті, показують зміни в аналізі сімей, що виховують дітей з порушеннями; демонструють не лише проблеми, але й позитивні процеси у таких сім'ях.

**Ключові слова:** сім'я, дитина, інвалідність, материнство, батьківство, соціальне виключення.

**Диана Аксамит. Психологическое функционирование семьи, воспитания ребенка с недоразвитием в свете исследования и выборочного анализа.** В мире постоянных социальных изменений семья также переживает изменения. Основные функции семьи, ее характеристики, родительские подходы, материнство и отцовство - все это проходит через изменения. В зависимости от контекста этих

изменений, появляются различные проблемы. В частности, семья, воспитывающая ребенка с нарушениями, становится местом, которое мы открываем заново до сих пор ошибочно понимаем. Казалось, что стратегии поддержки для семей с детьми с нарушениями развивались годами, теоретические знания и знание проблем среды достаточно глубоки, чтобы эффективно достигать цели, будет указана далее в статье, так чтобы это не имело большого значения в жизнях семей. Эта статья осматривает последние исследования семей, воспитывающих детей с нарушениями, и фокусируется на следующих уровнях в этих исследованиях: рождение ребенка с нарушениями, важность социальной и учредительной поддержки, материнство и отцовство, брак, дети, исключение из социума. Исследования многих авторов, представленные в статье, показывают изменения в анализе семей, воспитывающих детей с нарушениями; демонстрируют не только проблемы, но и позитивные процессы в таких семьях.

**Ключевые слова:** семья, ребенок, инвалидность, материнство, отцовство, социальное исключение.

**Diana Aksamit. Psychosocial functioning of the family, raising a child with disability, in the light of research and some selected analysis.** In the world of the constant social change the family also undergoes changes. The main functions of the family, its characteristics, parental attitudes, motherhood and fatherhood undergo changes, too. It causes various problems, depending on the context. However, the family, raising a child with disability, becomes the area which is discovered again and still misunderstood. It has seemed that the strategies of support for families with children with disabilities developed over the years, the theoretical knowledge and the knowledge of environmental problems are deep enough to effectively address the issues, which will be mentioned later in the article, so as not to have a greater significance in the lives of families. This article reviews the latest research on families raising a disabled child and focuses on the following levels in the area of research as: the birth of a disabled child, the importance of the social and institutional support, motherhood and fatherhood, marriage, siblings, social exclusion. Studies of many authors, presented in the article, show a change in the analysis of the family, raising a disabled child; showing not only problems but exposing also the positive processes inside the family.

**Key words:** family, child, disability, support, motherhood, fatherhood, social exclusion.

### **Introduction**

Research on the difficulties with raising a disabled child, the parents' psychic life and other arising problems, have been continued from 40 years.

This might be due to the need to examine this area of research in the multifaceted way because having the child with disability radically changes the situation of the family, especially members of the family (Popielecki, Zeman, 2000).

Many authors do research, guided by the subjective feeling about the problems of this group. According Butkevičienė (2001), the subjective feelings of parents should provide a basis for planning any studies of families with disabled children. The literature shows that parents and siblings are the most common research group, but a disabled child as well, for example: some research on the psychological portrait of a disabled child with in the family (Simanavičienė, 2008).

### **1. The main research assumptions**

It is interesting that with the social change - the increasing number of births of children with multiple disabilities and growing parenting problems - motherhood and fatherhood are becoming increasingly important for the human development, mainly as the personal development (Kornas-Biela, 2007).

The fact is that the family, raising a child with disability, needs a special support. It plays the most important role, helping children to such extent that can not be compared to any social and institutional support. It happens regardless of the perceived dysfunctionality of one of the family's member. No doubt, having a child, whether disabled or not, brings a lot of changes. Research indicates that disability changes the rhythm of family life. Roles, which have been performed so far, not only by the father or mother, but by others in the family, are radically transformed (Popielecki, Zieman, 2000; Ruškus, Gerulaitis, Vaitkevičienė, 2004; Szarkowicz, 2009). The role, which is performed by the family, does not result from the child's disability but also from the other factors (Twardowski, 1991), which will be discussed in the article.

The aim of this article is the analysis of research of parents, raising a child with disability and the analysis of factors, which affect the overall functioning of the family. As a criterion for the analysis of existing research in Poland and in the world the following categories, which affect the functioning of the family, its individual members and the child with disability, were taken into consideration: the birth of a child with disability, the importance of social and institutional support, maternity and paternity as the role of life; marriage; siblings, the social exclusion. Due to the volume of the article, the most important factors will be presented and located in the selected category.

### **1.2 The image of families, raising a child with an intellectual disability, in the light of literature**

In the recent years, the image of people with disability has changed and is still changing. The disability is considered, not in the individual, but social dimension, and the support and rehabilitation – in the holistic way. It entails

the change in functioning, needs, support, all problems in families, raising a child with disability (Gvaldaitė, 2010; Kavaliauskienė, 2010). For the purposes of the system, the individual members of the family are recognized as sub-systems, affecting the functioning of the whole system. Therefore, disability of one family member changes the functioning of the whole family. There are efforts, which aimed to create a model family with a child with disability, which refer to the system approach, not a cause – and – effect relationship (Liberska, Matuszewska 2012).

The results of the latest research in this area demonstrate the need for cooperation of the family with various institutions, supporting the child in the early stages of rehabilitation (Naess, Grue, 2012). According to recent reports, there is a problem in cooperation between different supporting sectors, mainly between the educational institutions and therapeutic, medical sector and social care (Kreiviniene, Pertulla, 2011).

No doubt that recent research has brought a lot of new and effective solutions, new models of support, methods of cooperation with family, raising a child with disability. However, the internal family system generates the most desirable and appropriate system of support for the child. The solutions we are looking for, using the quantitative and qualitative methods, are found in the subjective perception of the individual family member.

The quality of family life – satisfaction from the support, parents mental health, working – has a significant impact on the process of adaptation to disability (Woolfson, 2004; Nedelisky, 2004, Henderson, Bryan, 2011).

During the years, researchers were interested in the etiology of disability and its causes. Today, not only the answers are sought but researchers follow in the direction of constructing multi-dimensional models. As has been mentioned, most of the research look for practical solutions to problems existing for years. This is the result of attention to areas which have not yet been taken into account, and which are very important in this problem: the parental identity (Kobosko, 2000), the importance of communication with the child, a bond, acceptance, perception of their own parenthood (Bakiera, Stelter, 2010), as well as measuring the quality of maternity development of a child with disability (Karwowska, 2007). There are attempts to analyze: the spiritual strength, internal mechanisms of support between family members, capabilities and positive aspects of the functioning of such families (Tway, Connolly, Novak, 2007).

#### *The birth of the child with disability*

The multidirectionality research of the family may also result from the fact that problems, occurring shortly after birth, after the diagnosis, may be continued for years. They might take a different form, change the intensity, but are still. Several years ago, the information about the child's disability, manner and place of the information about disability, were not taken into account during research.

In contrast, today these issues attribute a great importance to the



functioning of the family in the next few years (Starke, Moller, 2002; Butkevičienė, 2000; Gundersen, 2011). The first information about disability is the beginning of rehabilitation and thus – the beginning of parents' shock, crisis, questions and blame. No doubt, it has a great impact on the functioning of the family, marriage, parents' mental health and other members of the family. The research Ustilaitė et al. (2015) shows that parents are informed in an improper manner, without ethical principles, in the presence of another person, in an incomprehensible way, sometimes causing great hopes and parents' expectations, and sometimes giving a restorative hope or chance of the child's development.

The functioning of the family and its individual members indirectly influence the development of the child (Wojciechowski, 2007; Kościelska, Bassam, 2004; Twardowski, 1999).

#### *The importance of social and institutional support*

Analysis of the literature shows that the causes of family problems - in motherhood or fatherhood - are dealt with the social and support dimension. Parents who receive a variety of support, not only financial but also some social and psychological help, feel happier, they see fewer obstacles in raising their child. This also applies to the importance of support between spouses (Jusiene, Bagdonaite, 2004), and such analysis was carried out earlier (Heward, Orlansky, 1992; Geatheart et al., 1992). Research conducted by Borowicz (2012) shows that the spouse is the most indicated person. In the group of fathers who got support from wives is higher than in the group of mothers who received support from their husbands.

Accepting a child with disability is a long process, not only completed successfully. It depends, however, on the interactions within family, the using of the support, the parents' lifestyle (McLaughlin, Goodley, Clavering, Fisher, 2008). This is confirmed by study on the parents' emotional well-being (Raudeliūnaitė, Rympo, 2012). Studies conducted in Norway in the group of families, raising a child with disability, show that the third part of respondents seeks information and support in the Internet (Gundersen, 2011).

The educational institutions, centres of early intervention, preschools, schools and revalidation centres are the most important sectors of support. The right choice of the form of child's education is very difficult. As Górnicka (2013) points out, the moment of starting the school, is the time when the family experience a lot of difficulties. They arise from the fact, that this is a time when the child must cope alone, without parents' help and involvement. Sometimes, the school does not normalize the family's life, often the problems are even worse. At this point, the child's perception of relationship between mother and father, their emotional ties, their life's attitude is very important. It has also a great impact on the child's development and functioning (Wojciechowski, 2007).

#### *Motherhood and fatherhood*

The emergence of disability carries a lot of emotionally and socially

difficult situations. As a result, the life of families' members starts to be disorganized. The process of adaptation to the role of parents of child with disability is long, leading to the use of inappropriate educational methods, the wrong approach to child's emotional life (Twardowski, 1999). They developed a model to adapt to the social role of the parent of a child with disability, in which the model takes into account the category of parents' suffering (Moose, 2002), and the fetishization to the role of the parent is recognized as a way to limit the process of adapting to it. This model was modified by Będkowska-Heine (2007), which, unlike the previous author, recognizes that the fetishization limits the development of the child. According to her, in the process of adaptation to the role of a parent of a child with disability can be distinguished: falling into the trap of the role, become familiar with the role, identification with the role, imprinting to the role, ingrown to the role, the empowerment of the role. Raising a child, whether it is with a disturbed development, and a healthy child, is associated with a variety of conflicts, which is somehow placed in parenting. Such processes as fetishization, manipulation, denial, creation are considered a sign of maladjustment of the role of parent (Będkowska-Heine, 2007).

Motherhood and fatherhood may be considered as a value. Functioning as a mother or a father gives sense of fulfilment, meaning of the existence. Analysing the researches on the family with a disabled child shows that being a parent of a disabled child is like being a parent in general. It is crucial to notice that among the factors which influence the quality of fulfilling the role of a parent by a mother as well as a father, kinds and levels of the child's disability and his/her behaviour are also listed (Upadhyay, Singh, 2009). Reachardson (2012), who studied that issue, claims that the worse the parents estimate their child's development and his/her abilities, the more stressed they are. It was visible in the researches in which the respondents were talking about the feeling of the lack of self-acceptance, accompanying them for many years of disability.

The roles of a mother and a father in a family with a disabled child are completely different. The researches by Bakiera and Steller (2010) prove that parents of the disabled child show limited acceptance of their parental role if comparing with parents of a healthy child. They more often express negative statements about their roles. The difference can be seen if talking about mothers as well as about fathers. According to Pisuli (2007), especially fathers are involved in complicated social and emotional situation when in the family appears a disabled child. Fathers adopt a defensive strategy, they mask their feelings, they do not express their feelings, they do not seek for support, and unlike the mothers, they do not ask for psychological help. The written sources give many examples of the researches on the influence of the child's sex and the level of his/her disability on the parental fulfilment. And what is more on the fulfilment of a father. Those researches prove that for the father the most difficult to accept is the disability of the son. The research by

Ustilaitė et.al., (2012) shows that the quality and the direction of the inner processes taking place in the family with a disabled child depend on the quality of the parents' life and their professional and social activity.

Parents of both disabled and healthy children have some expectations towards their parenthood. As Biedrzycka (2007) claims, along with the disability of the child the whole value system of parents may change, their professional career, the way of spending their free time and their social successes become of subsidiary meaning. The research made by Stelter (2014) shows that accepting the maternity role by the mother of the disabled child has an influence on her professional career. Which is also proved by the researches by other authors (Bańka, 2007; Barnett, Hyde, 2001).

It has been noticed that in many researches conducted on the family, the mothers are the main research group. What is more there still lack some researches on the situation of the fathers in the families with a disabled child. As an example we can mention here the research made by Stelter and Harwas-Napierała (2010). The result of that research proves that the mothers are the most emotionally involved in bringing up a child with a disability. It goes in accordance with the researches done in the 90s of the 20<sup>th</sup> century, which indicate that men in contrary to women concentrate on the problem, whereas women focus on emotions (Billings, Moos, 1984).

It can originate in the fact that women are more involved in nursing their children, which results in their exhaustion, mental overload, but also in building some emotional bonds (Mikołajczyk-Lerman, 2011; Maciarz, 2004). According to Karwowska (2007) it may result in a longer process of accepting disabled children by their fathers, rejection, breaking of the emotional bonds in the family. However, it is possible to involve the father of the disabled child in the process of the child's upbringing, what is proved by some researches.

The factors in favour of the process mentioned above are: psycho-education, bringing the mother out of herself and letting the father taking care of his child (MacDonald, Hastings, Fitzsimons, 2010). The researches' results given above do not prove that fathers are indifferent to disability of their children, they just experience it in different way and express it in different way, they have different mechanisms of managing with this situation (Buczyński, 2001; Twardowski, 1999). It can be proved by the results of the researches conducted in the 90s of the 20<sup>th</sup> century by Dorota Kornas-Biela.

The fathers of mentally disabled children, who were the subjects of her research, pretended to be indifferent towards the whole situation. In the opinion of some of the researchers, the father's position very often excludes him from the child's upbringing, which results in dysfunction of the father's identity and in the lack of closer bonds with the child (Wojciechowska, Cierpka, 2007).

### *Marriage*

The clashes between the spouses have got different origins. Some of the

researches indicate that in the families upbringing a disabled child may appear some clashes caused by the disability (Mikołajczyk-Lerman, 2011), but some other researches (Mansell, Morris 2004; Gerulaitis, 2006; Raudeliūnaitė, Rympo, 2012) prove that disability of the child is not a cause of the conflicts between the spouses. The shape of the inner family bond, the level of the support given each other by the family members, even before the birth of the disabled child may also be a reason of the conflicts.

A very important factor in this kind of researches is gaining some satisfaction within a marriage by both of the spouses (Deater-Deckard, 2004, by: Dubbs, 2008). Very often, the marriage who raise a child with disability is not in a relationship any more, but they become a group of people working together in order to rehabilitate their child (Karwowska, 2007). Here is the point at which we can observe the differences in the level of the support given each other by the spouses. The higher the degree of the disability the lower the level of the support given each other by the spouses (Jusienė, Bagdonaitė, 2004).

In some cases, it is not the disability of the child that disturbs the functioning of a marriage, but the lack of close bonds and help between the spouses, which may result in a decay of the family. The marriage as an intimate relationship between two people does not exist any more if the bonds between them are broken and the two of spouses take care of rehabilitation of the child. The higher the degree of the disability the lower the level of satisfaction in the relationship (Bobkowicz-Lewartowska, Tarnowska, 2012). The research made by Stelter (2014) which studied some of the factors influencing the fulfilling the role of a father and the mother of a disabled child are also very interesting. The research proves that the fulfilling of the role depends on the child's features, but also on the level of satisfaction gained within the marriage.

### *Siblings*

The family is a system which consists of smaller subsystems. The disabled child is not the only one subsystem in the family, his/her siblings are also the family subsystems. According to Wojciechowska (2007) a disabled child may also influence the social functioning of his/her siblings. The disabled child may shape empathy and tolerance of his/her siblings for disability. But there might also appear some problems in contacts with other people and difficulties in making a relationship. According to Biedrzyckia (2007) being in contact with a disability since the young age may positively affect the siblings. There are some researches proving that a disabled sibling has a positive psychosocial influence on a healthy sister or a healthy brother. As Sidor (2005) claims 25% of children who have a disabled sibling had improper relations with their peers.

### *Exclusion*

Together with social and economic changes, we can observe some changes in inner and external functioning of the family. Some social and

companionable bonds are weaker. It may be caused by isolating the family by itself or by the society. According to the researchers of this aspect of functioning of the family, it is caused by the reaction of the surrounding to the disability (Janion, 2007), by the excessive care or exclusion, by the fear, the lack of time and by the shame (Kawczyńska-Butrym, 2007; Twardowski, 1999). According to Pisula (20017) the inner isolation of the family may be also caused by the excessive curiosity of the surrounding and by comparing to other families. The research by Skórczyńska (2007) shows that the financial issues are ones of the most stressful for the family. The phenomenon of exclusion is also an indicator of the quality of life and it influences the process of socialising the child.

### **Conclusion**

The analysis of the researches proves that the family is very important in life of a disabled person and inversely, disabled children and adults play a crucial role in functioning of the family. There are many models of the family: supportive and accepting, but also rejecting or overprotective.

Studying the sources proves that the quality of inner family interactions depends on the intensity of the influence of disability on functioning the family as a cell and on functioning individual members of the family. As it arises from the researches discussed above disability of a child somehow deranges stability of the family, but it dose not destruct the family. This conclusion changes the point of view connected with functioning those kinds of families not only in the categories of the problem.

The acceptance by the family members very positively influences self-confidence and possibility of fulfilling social roles by the disabled children. In conclusion some results of the researches by Mikołajczyk-Lerman (2011) have to be quoted. According to those researches parents do not perceive the disability of the child negatively, but they believe that their child is wonderful, they appreciate the fact that taking care of the disabled child gives them possibility to get to know people from different perspective. The bigger the number of the families the bigger the number of factors of life quality, maybe not those academically standardised, but those being subjectively felt by parents. It may be also connected with the family support models, since in the process of planning the support it is important to take under consideration individual needs of every single family, its uniqueness, which is also confirmed by many other authors (Grue, 2011; Harnett et.al., 2009; Rahi et.al., 2004).

The case of the family with a disabled child may be considered in a unitary way but also in a general way. It has to be admitted that the researches conducted on that case have their reflection in some researches done by some other authors, regardless of their character, they could be qualitative or quantitative. The family of the disabled child can not be considered as a problem, because as the researches show in that study group hope may be found, and the inner family support is also of a great importance. This article

was written within the project „Motherhood of women with intellectual disabilities” the numer of BSTM 1/14-I.

### References

- Bakiera, L., Stelter, Ż.** (2010). Rodzicielstwo z perspektywy rodziców dziecka pełnosprawnego i niepełnosprawnego intelektualnie. *Roczniki Socjologii Rodziny. Studia Socjologiczne i Interdyscyplinarne, XX*, 131-151.
- Bańka, A.** (2007). Ewolucja teorii przywiązania w ujęciach rozwojowych i fenomenologicznych: dwie tradycje, ich badacze i przenikania. In: J. M. Brzeziński (red.), *Psychologia. Między teorią, metodą i praktyką* (p. 141-174). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Barnett, R.C., Hye, J.S.** (2011). Women, men work and family: An expansionist theory. *American Psychologist, 56*, 781-796.
- Będkowska-Heine, V.**(2007). Wpływ przewlekłej choroby dziecka na funkcjonowanie w roli ojca. In: B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne* (p. 53-78). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Biedrzycka, B.** (2007). *Rodzina dziecka niepełnosprawnego. Wybrane zagadnienia.* Świdnica: Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Świdnicy.
- Billings, A.G., Moos, R.H.** (1984). Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology - PSP, 46*, 4, 877-891.
- Bobkowicz-Lewartowska, L., Tarnowska, J.** (2012). Jakość związku małżeńskiego i zadowolenie z życia rodziców dzieci i młodzieży z Zespołem Downa. In: T. Rostowka, A. Lewandowska-Walter (red.), *Małżeństwo i rodzicielstwo a zdrowie* (p. 195-210). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Borowicz, A.** (2012). Stres rodziców wychowujących dzieci z niepełnosprawnością słuchową, 2, (3), 55 - 80.
- Buczyński, F.** OFM (2001). Funkcjonowanie ojców w sytuacji zagrożenia życia ich dziecka. In: D. Kornas Biela (red.), *Oblicza ojcostwa* (p. 390-405). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Butkevičienė, R.** (2000). Šeimų, auginančių vaikų su negalia, adaptacijos modelis. *Tiltai, 4*, 83-91.
- Butkevičienė, R.** (2001). Šeimų su neįgaliais vaikais problemos. *Sociologija, 1*, 62-71.
- Cierpka, A.** (2011). Rodzina w percepcji rodzeństwa osób z niepełnosprawnością. In: H. Liberska (red.), *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym - możliwości i ograniczenia rozwoju* (p.235-256). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Dubbs, J.L.** (2008). Parent stress reduction through a psychosocial intervention for children diagnosed with attention-deficit/hyperactivity disorder. A Dissertation Submitted to the School of Graduate Studies and Research In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Psychology. Indiana University of Pennsylvania, <http://dspace.iup.edu/bitstream/handle/2069/75/Jenna%20Dubbs.pdf?sequence=1> [03.11.2015].
- Geatheart, B., Mullen, R.C., Geatheart, C.J.** (1992). *Exceptional individuals.* Pacific Grove. CA: Brooks/Cole Publishing.
- Geert van, P.** (1990). The structure of family interaction. *Roczniki Socjologii Rodziny, 1*, 165-190.
- Gerulaitis, D., Dėlkutė, J.** (2008) Veiksnių, susijusių su neįgalų vaikų auginančios šeimos

psychosocialiniu atsparu, identifikavimas. *Socialiniai mokslai. Edukologija*, 2, (18), 91–97. **Gerulaitis, D. (2006)** Tėvų, auginančių neįgalų vaiką, socialinio dalyvavimo visuomenėje bruožų atskleidimas: barjerai ir galimybės. *Jaunujų mokslininkų darbai*, 4, (11), 89–93. **Grue, L. (2011)**. Hinderløype. Foreldre, barn og funksjonshemming. NOVA Rapport 19/2011. **Gundersen, T. (2011)**. Kunnskap og kontakt. En spørreundersøkelse om foreldres internettbruk når de har barn med en skjelden genetisk tilstand. *Nova Notat*, 2. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA. **Gvaldaitė, L. (2010)**. Šeimų savipagalbos veikla socialinio kapitalo perspektyvoje. *Acta paedagogica Vilnensia*, 22, 43–53. **Hallahan, D. P., Kaufman J.M. (2002)**. *Exceptional learners: introduction to special education, (6th edition)*. Boston: Allyn & Bacon. **Harnett, A., Tierney, E., Guerin, S. (2009)**. Convention of hope—communicating positive, realistic messages to families at the time of a child’s diagnosis with disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 37, (4), 257-264.

Henderson, G., Brayan, W.V. (2011). *Psychosocial aspects of disability*. Illinois: Charles Thomas Publisher. **Heward, W. L., Orlansky M. D. (1992)**. *Exceptional children: an introductory survey of special education, (5th edition)*. New York. **Janion E. (2007)**. *Dziecko przewlekle chore w rodzinie*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnictwa Uniwersytetu Zielonogórskiego. **Jusienė, R., Bagdonaitė, L. (2004)**. Socialinės paramos ryšys su neįgalius vaikus auginančių tėvų psichologiniu prisitaikymu. *Socialinis darbas*, 3(1), p. 105-115. **Karwowska M., (2007)**. Wychowawcze postawy ojców wobec dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. *Nasze Forum*, 1-2, 95-104. **Kawczyńska-Butrym, Z. (2008)**. *Wyzwania rodziny: zdrowie, choroba, niepełnosprawność, starość*. Lublin: Wydawnictwo Makmed. **Kavaliauskienė, V. (2010)**. Refleksijos kultūra - socialinio darbuotojo profesinės veiklos raiškos aspektas. *Acta paedagogica Vilnensia*, 25, 159-171. **Kornas-Biela, D. (2001)**. Oblicza ojcostwa. Lublin: KUL. **Kosakowski, Cz. (2003)**. Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej. Toruń: Akapit. **Kościelska, M., Bassam, A. (2004)**. *Człowiek niepełnosprawny - rodzina i praca*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej. **Kreivinienė, B., Perttula, J. (2011)**. Subjective representations of families who have a child with severe disability on the place of social work help within the lawful social support system. *Special Education*, 1, 42–52. **Kwai-sang Yau, M., Li-Tsang, C.W. (1999)**. Adjustment and adaptation in parents of children with developmental disability in two-parent families: A review of the characteristics and attributes. *British Journal of Developmental Disabilities*, 45, (88), 38-49. **Lesar, S., Trivette, C.M., Dunst C.J. (1995)**. Families of children and adolescents with special needs across the life span. *Exceptional Children*, 62 (3), 197-200. **Leyser, Y. (1994)**. Stress and adaptation in orthodox Jewish families with a disabled child. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64, (3), 376-385. **Liberska, H., Matuszewska, M. (2011)**. Model rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym. In: H. Liberska (red.), *Rodzina z dzieckiem*

*niepełnosprawnym – możliwości i ograniczenia rozwoju* (p. 41-66). Warszawa: Wydawnictwo Difin. **Liberska, H., Matuszewska, M. (2012)**. Modele funkcjonowania rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym, *Polskie Forum Psychologiczne*, 17, (1), 79-90. **Łoś, M. (2002)**. „Role Społeczne” w nowej roli. In: W. J. Machaj (red.), *Małe struktury społeczne* (p. 93-106). Lublin: Wydawnictwo UMCS. **MacDonald, E.E., Hastings, R.P., Fitzsimons, E. (2010)**. Psychological acceptance mediates the impact of the behaviour problems of children with intellectual disability on fathers' psychological adjustment. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 27-37. **Maciarz, A. (2004)**. *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. **Mansell, W., Morris, K. (2004)** A survey of parents' reactions to the diagnosis of an autistic spectrum disorder by a local service: access to information and use of services. *Autism* 8, (4), 387–407. **Marszałek, L. (2007)**. Społeczny kontekst niepełnosprawności. *Seminare*, 24, 339-353. **McLaughlin, J.M., Goodley, D., Clavering, E., Fisher, P. (2008)**. *Families raising disabled children. Enabling care and social justice*. New York: Palgrave Macmillan. **Mikołajczyk Lerman, G., (2011)**. Kobiety i ich niepełnosprawne dzieci. *Acta Universitatis Lodzianensis*, 39, 73-90. **Naess, A., Grue, L. (2012)**. Habilitering som koordinerende tiltak. Erfaringer fra tre brukergrupper. *Nova: Rapport*, 2012, 4, 14–31. **Nedelisky A. (2004)** Attachment relationships between children with physical disabilities and their caregivers. *Graduate students journal of psychology*, 6, 5-12. **Pisula, E. (2007)**. *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. **Plopa, M. (2006)**. *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. **Plopa, M. (2008)**. *Skala postaw rodzicielskich. Wersja dla rodziców. Podręcznik*. Warszawa: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania. Pracownia Testów Psychologicznych. **Popielcki, M., Zeman, I. (2000)**. Kryzys psychiczny rodziców w związku z pojawieniem się w rodzinie dziecka niepełnosprawnego. *Szkoła Specjalna*, 1, 15-19. **Rahi, J. S., Manaras, I., Tuomainen, H., Lewando, G. (2004)**. Meeting the Needs of Parents Around the Time of Diagnosis of Disability Among Their Children: Evaluation of a Novel Program for Information, Support, and Liaison by Key Workers. *Pediatrics*, 114, 4, 477–482. **Raudeliūnaitė, R., Rympo, Ž. (2012)**. Šeimų auginančių vaikus su negalia psichosocialinė situacija. *Societal Innovations for Global Growth*, 1, (1), 849-864. **Richardson, S.S. (2012)**. Developmental Trajectories of Marriage, Coparenting, and Parenting Stress for Parents of Adolescents and Young Adults with Intellectual Disability. Psychology Dissertations. [[http://digitalarchive.gsu.edu/psych\\_diss/ index.html](http://digitalarchive.gsu.edu/psych_diss/index.html). pdf] ( 28.02.2016). **Ruškus, J., Gerulaitis, D., Vaitkevičienė, A. (2004)**. Šeimos, auginančios autizmo sindromą turintį vaiką, išgyvenimų struktūra. Atvejo analizė. *Specialusis ugdymas*, 2, (11), 35–51. **Sidor, B. (2005)** *Psychospołeczne aspekty funkcjonowania młodzieży mającej rodzeństwo z*



*niepełnosprawnością umysłową*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

**Skórczyńska M. (2007)**. Przewlekła choroba dziecka w aspekcie realizacji zadań życiowych jednostki i rodziny. In: B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne* (p. 39-51). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

**Starke, M., Moller, A. (2002)**. Parents’ needs for knowledge concerning the medical diagnosis of their child. *Journal of Child Health Care*, 6, 245–257.

**Stelter, Ż., Harwas-Napierała, B. (2010)**. Stosunki emocjonalne w rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie. *Czasopismo Psychologiczne*, 16, (2), s. 199-207.

**Stelter, Ż. (2013)**. Pełnienie ról rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

**Stelter, Ż. (2014)**. Sposób realizacji roli rodzicielskiej wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie. *Polskie Forum Psychologiczne*, 1, 87-109.

**Szarkowicz, D. (2009)**. W poszukiwaniu sił... Osoba z niepełnosprawnością w rodzinie. In: D. Baczała., J.J. Bleszyński., M. Zaorska (red.), *Osoba z niepełnosprawnością - opieka, terapia, wsparcie* (p. 115-122). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

**Tarkowska, T. (2006)**. Psychologiczne problemy osób niepełnosprawnych ruchowo. W: J. Kiwerski (red.), *Rehabilitacja medyczna* (p.193-214). Warszawa: PZWL.

**Twardowski, A. (1991)**. Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych. In: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* (p. 18-53). Warszawa: WSiP.

**Twoy, R., Connolly, P. M., Novak, J. M. (2007)**. Coping strategies used by parents of children with autism. *Journal of American Academy of Nurse Practitioners*, 19, 251-260.

**Tyszka, Z. (2003)**. Rodzina we współczesnym świecie. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

**Wojciechowska, A., Cierpka, A. (2007)**. Rodzina w percepcji rodzeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną - analiza porównawcza. In: E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością* (p. 101-122). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

**Wojciechowski, F. (2007)**. *Niepełnosprawność. Rodzina. Dorastanie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

**Woolfson, L. (2004)**. Family well-being and disabled children: A psychosocial model of disability-related child behaviour problems. *British Journal of Health Psychology*, 9, (1), 1-13.

**Vaičekauskaitė, R. (2007)**. Socialinis darbas su šeima, auginančia vaiką su negale: saliotogenezės koncepcija. *Tiltai*, 1, 55-74.

**Upadhyay, S., Singh, A. (2009)**. Psychosocial Problems and Needs of Parents in Caring Mentally Retarded Children: the Impact of the Level of Mental Retardation of Children. *Indian Journal of Social Science Research*, 6, (1), 103-112.

**Ustilaitė, S., Kuginytė-Arlauskienė, I., Cvetkova, L. (2011)**. Šeimų, auginančių neįgalius vaikus, vidinio ir socialinio gyvenimo pokyčiai. *Socialinis darbas*, 10, (1), 20-26.

**Ustilaitė, S., Kuginytė-Arlauskienė, I., Cvetkova, L., Kalinkevičienė, A. (2015)**. Žinia apie vaiko negalią ir raidos perspektyvas: tėvų patirtys. *Pedagogika/ Pedagogy*, t. 117, 1, 157-167.

**Quitner, A. L. (1992)**. Re-examining research on stress and social support: the importance of contextual factors/Stress and Coping in Child Health. In:

A.M. La Greca., J. Wallander., L. Siegel., C.Walkers (Eds). *Advances in pediatric psychology: Stress and coping with pediatric conditions* (p.85-115). New York: Guilford.

Received 11.01.2016

Reviewed 12.03.2016

Accepted 26.03.2016

**УДК 376.091.31-056.26**

**Ю.О. Антибура**  
Julie\_Antibura@mail.ru

### **НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ**

**Відомості про автора:** Юлія Олександрівна Антибура, аспірантка кафедри педагогіки та корекційної освіти Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара, Україна. Email: Julie\_Antibura@mail.ru

**Contact:** Julia Oleksandrivna Antibura, postgraduate student of the department of pedagogy and remedial education Oles Gonchar Dnipropetrovsk National University, Dnipropetrovsk, Ukraine. Email: Julie\_Antibura@mail.ru

**Антибура Ю.О. Нормативно-правове забезпечення організації індивідуального навчання із комплексними порушеннями розвитку.** Розглянуто основні методичні підходи до організації індивідуального навчання дітей з особливими освітніми потребами, а саме із комплексними порушеннями розвитку. Проаналізовано проблеми законодавчого забезпечення організації індивідуального навчання із комплексними порушеннями розвитку зокрема порушеннями слуху і затримкою психічного розвитку. Порушено питання організаційно-педагогічних умов індивідуального навчання, індивідуального навчального плану для учня на основі даних психолого-педагогічної діагностики, специфіки опанування учнів з освітніми особливими потребами знаннями і навичками, визначення характеру і причин труднощів навчальної діяльності, їх запобігання не знайшли в спеціальній літературі достатньої науково-дидактичної і методичної реалізації. Виявлено значні прогалини в організації індивідуального навчання дітей з особливими освітніми потребами: роз'єднаність зусиль всіх його учасників; неоднозначне розуміння шляхів і засобів подолання

труднощів учнів у навчанні; надання їм необхідної корекційно-реабілітаційних допомоги. Комплексна система педагогічних, психологічних, корекційно-реабілітаційних заходів спроможна найбільш повно попередити виникнення вторинних порушень у дітей із комплексними порушеннями розвитку. Тому визначається потреба у спеціальній розробці організаційно-педагогічних умов індивідуального навчання, що включає три нерозривно пов'язані складові: організаційний, дидактичний і комплексно-реабілітаційний, яке б повною мірою забезпечило якісне навчання і оптимальну підготовку до інтеграції дітей із комплексними порушеннями в соціум. Нагальною проблемою є створення команди фахівців та підготовка їх до роботи з дитиною, підготовки вчителя до роботи з дітьми, які мають комплексні порушення, оцінювання динаміки розвитку учня з урахуванням попередніх етапів його розвитку, залучення батьків до навчально-виховного процесу. Визначення основних принципів корекційної роботи дітей із комплексними порушеннями розвитку. Зазначено про існуючі вагомі напрацювання в цьому напрямку, що в цілому забезпечує успішну педагогічну діяльність. Для кожної дитини необхідно створити спеціальні умови навчання, враховуючи її індивідуальні особливості, структуру дефекту, рівень інтелектуального розвитку та інші чинники.

**Ключові слова:** нормативно-правове забезпечення, особа з інвалідністю, діти з особливими освітніми потребами, діти із складними (комплексними) порушеннями розвитку, індивідуальна форма навчання.

**Антибура Ю.А. Нормативно-правовое обеспечение организации индивидуального обучения детей с комплексными нарушениями.** Рассмотрены основные методические подходы к организации индивидуального обучения детей с особыми образовательными потребностями, а именно с комплексными нарушениями. Проанализированы проблемы законодательного обеспечения организации индивидуального обучения с комплексными нарушениями. Поднят вопрос организационно-педагогических условий индивидуального обучения, индивидуального учебного плана для ученика на основе данных психолого-педагогической диагностики, специфики овладения учащимся с особыми образовательными потребностями знаниями и навыками, определение характера и причин трудностей учебной деятельности, их предотвращения не раскрыто в специальной литературе достаточного научно-дидактической и методической реализации. Выявлены значительные пробелы в организации индивидуального обучения детей с особыми образовательными потребностями: разобщенность усилий всех его участников; неоднозначное понимание путей и средств преодоления трудностей учащимся в обучении; оказание им необходимой

коррекционно-реабилитационных помощи. Комплексная система педагогических, психологических, коррекционно-реабилитационных мероприятий способна наиболее полно предупредить возникновение вторичных нарушений у детей с комплексными нарушениями развития. Поэтому определяется потребность в специальной разработке организационно-педагогических условий индивидуального обучения, который включает три неразрывно связанные составляющие: организационный, дидактический и комплексно-реабилитационный, которое бы в полной мере обеспечило качественное обучение и оптимальную подготовку к интеграции детей с комплексными нарушениями в социум. Насущной проблемой является создание команды специалистов и подготовка их к работе с ребенком, подготовки учителя к работе с детьми, имеющими комплексные нарушения, оценивания динамики развития ученика с учетом предыдущих этапов его развития, привлечение родителей к учебно-воспитательному процессу. Определение основных принципов коррекционной работы детей с комплексными нарушениями развития. Указано о существующих весомых наработках в этом направлении, что в целом обеспечивает успешную педагогическую деятельность. Для каждого ребенка необходимо создать специальные условия обучения, учитывая его индивидуальные особенности, структуру дефекта, уровень интеллектуального развития и другие факторы.

**Ключевые слова:** нормативно-правовое обеспечение, дети с особыми образовательными потребностями, дети с комплексными нарушениями, лица с инвалидностью, индивидуальная форма обучения.

**Antibura J.A. Regulatory support of the organization of individual training of children with complex violations of development.** It considers main methodical approaches to the organization of individual training of children with special educational needs, namely with complex disorders of psycho-physical development. The author analyses the problems of legislative support individual learning with complex disorders of psycho-physical development. Raised the issue of organizational and pedagogical conditions of individual learning, individual learning plan for the student based on the data of psychological-pedagogical diagnostics, specifics of mastering of pupils with special educational needs knowledge and skills, determination of character and the causes of difficulties of educational activity, their prevention did not find in the literature enough scientific-didactic and methodological implementation. Identify significant gaps in the organization of individual training of children with special educational needs: the fragmentation of the efforts of all its members; ambiguous understanding of the ways and means of overcoming the difficulties of students in learning; provide them with needed correctional and rehabilitative care. A

comprehensive system of pedagogical, psychological, correctional-rehabilitation measures can more fully prevent the occurrence of secondary disorders in children with complex developmental disabilities. Therefore is the need for the development of special organizational-pedagogical conditions of individual learning, which includes three inextricably linked components: organizational, didactic and comprehensive rehabilitation, which would fully ensure quality training and optimal preparation for the integration of children with complex disorders in the society. The urgent problem is the creation of a team of specialists and their preparation for their work with children, training teachers to work with children with complex disorders, assessment of dynamics of development of the student taking into account the previous stages of its development, parents involvement in the educational process. Identify the key principles of correctional work with children with complex developmental disabilities. Indicated on existing good practices in this direction and provide successful teaching For each child to create a special learning environment, given its individual characteristics, the structure of the defect, the level of intellectual development and other factors.

**Key words:** regulatory support, person with disabilities, children with special educational needs, children with complex disorders of psychophysical development, children with difficult (complex) violations of development individual form of training.

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день інтереси держави у сфері корекційної освіти спрямовані на те, щоб усім дітям з особливими освітніми потребами було доступне навчання відповідно до їх здібностей і можливостей у комфортному для їх здоров'я середовищі. Тому дедалі гострішою стає проблема правильного вибору форми навчання таких дітей. Як правило, рекомендації щодо цього дають психолого-медико-педагогічні консилиуми.

**Аналіз останніх джерел.** Значний внесок в організацію та вдосконалення системи індивідуального навчання дітей із комплексними порушеннями в Україні зробили В. Бондар, Л. Вавіна, І. Єременко, В. Засенко, В. Липа, Г. Мерсіянова, О. Таранченко, В. Синьов, В. Тарсун, О. Хохліна, Л. Фомічова, М. Шермет, М. Ярмаченко та ін. Утім проблеми індивідуального навчання із комплексними вадами розвитку зокрема порушеннями слуху і затримкою психічного розвитку досі залишаються недостатньо вивчені.

**Мета написання статті** полягає у висвітленні становлення та розвитку нормативно-правового забезпечення організації індивідуального навчання дітей із комплексними порушеннями.

**Виклад основного матеріалу.** Індивідуальне навчання відоме з часів первісного суспільства, застосовувалось паралельно з іншими формами і продовжує існувати досі. Воно було найдавнішою формою

освіти в школі, коли вчитель працював із кожним учнем окремо. Така форма організації навчальної діяльності вважалась оптимальною з погляду реалізації індивідуального підходу до дитини (принципу «природовідповідності»).

Індивідуальне навчання – це особлива організаційна форма проведення занять. На сучасному етапі до неї вдаються в тих випадках, коли дитина не спроможна навчатись в освітньому закладі тимчасово чи постійно. Через набуті чи вроджені особливості стану здоров'я: травми, вади фізичного та інтелектуального розвитку тощо. Для навчання таких дітей органи народної освіти призначають вчителів, які проводять заняття в домашніх умовах або лікувальних установах. Особливості фізичного й інтелектуального розвитку дітей потребують індивідуалізації навчання і навчання в спецшколах. У навчальних планах таких освітніх установ передбачено години для індивідуальних занять [1, с. 190].

Діти із складними (комплексними) вадами розвитку – це діти з вадами слуху, зору, тяжкими системними мовленнєвими порушеннями, тяжкими порушеннями опорно-рухового апарату у поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, сліпоглухі діти [5, с. 54].

У першій половині ХХ ст. науково-практичну діяльність із пошуку ефективних шляхів і засобів виховання й навчання дітей з порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку (на той час вживали терміни «дефективна», «аномальна» дитина) було орієнтовано не на відхилення, наявні в них відхилення, а на психофізичні можливості, які мають бути актуалізовані й осмислені в контексті допомоги конкретній особі. Всесвітньо відомий науковець Л. Виготський обстоював у своїх працях думку про те, що «...імовірно, людство перемаже рано чи пізно і сліпоту, і глухоту, і слабоумство. Але набагато раніше воно перемаже їх у соціальному та педагогічному плані, ніж у плані медичному та біологічному» [3, с.71].

Після Другої світової війни документом який регулює індивідуальне навчання, стала Всесвітня декларація прав людини, прийнята Організацією Об'єднаних Націй у 1947 р., у якій проголошено рівність прав «усіх людей без винятку», у тому числі інвалідів, хоча до Декларації не було безпосередньо включено розділи щодо інвалідів.

На пострадянському просторі одним із перших про важливість індивідуального підходу в процесі корекційного навчання дітей вказав науковець Л. Занков, ефективність організації навчання якого пов'язують з глибоким знанням педагогіки, специфіки розвитку кожної дитини [3, с.126].

Відомий факт спроби організації індивідуального навчання дітей зі сліпоглухонімотою, рідше сліпоглухотою (складне порушення розвитку внаслідок одночасного ураження слухової та зорової функцій, що призводить до відсутності мовлення) під керівництвом І. Соколянського

в Загорському дитячому будинку (1955) у якому індивідуальне навчання стало формою, що доповнювала спеціально організоване корекційне навчання. Однак потрібно було вирішити такі практичні питання: виявити характерні особливості психофізичного розвитку учнів зі сліпоглухонімотою, організаційно-педагогічні умови індивідуального навчання, підготувати вчителів та розробити навчальний матеріал – підручники, програми [6, с. 9-12].

Датою започаткування індивідуальної форми навчання вважають 1962 р., коли Міністерство освіти на численні прохання батьків прийняло рішення про здобуття освіти дітьми вдома, як виняток. У циркулярному листі номер 186-М від 21 червня 1962 р. було представлено навчальний план, згідно з яким навчання хворих дітей відведено певну кількість годин на тиждень [7].

Згідно з циркулярним листом номер 1/8-Ц від 22 січня 1969 р. питання про організацію навчання дітей з безліччю дефектів мала вирішувати медико-педагогічна комісія на підставі даних медико-педагогічного обстеження. Розумово відсталі діти, які страждають на глухоту чи сліпоту (глухуватість або різке зниження зору), повинні навчатися в спеціальних закладах залежно від наявних у них недоліків оскільки в установах вони отримують необхідну допомогу; навчання має бути організоване за програмою допоміжної школи в спеціальному класі (за достатнього контингенту) або індивідуально [8].

У 60-80-х роках минулого століття було прийнято ряд нормативних документів: Загальна декларація прав людини ООН, Міжнародні пакти – про економічні, соціальні та культурні права і про громадянські і політичні права інвалідів, Декларація про права розумово відсталих осіб ООН, Декларація про права інвалідів ООН, що регламентували захист прав інвалідів.

Загальна декларація прав людини, прийнята Організацією Об'єднаних Націй у 1948 р., в якій проголошено рівність прав «усіх людей без винятку», включаючи інвалідів, хоча до Декларації не було безпосередньо включено розділи відносно інвалідів.

Міжнародні пакти – про економічні, соціальні та культурні права і про громадянські і політичні права інвалідів, прийняті в грудні 1966 р. Генеральною асамблеєю ООН; Декларація про права розумово відсталих осіб, проголошена Генеральною Асамблеєю ООН у 1971 р. Разом із Загальною декларацією прав людини вони утворюють міжнародний документ під назвою Міжнародний білль про права людини.

Декларація про права інвалідів, прийнята Генеральною Асамблеєю ООН у грудні 1975 р. у якій констатується, що інваліди мають ті самі громадянські та політичні права, що й інші люди – право на освіту, професійну підготовку, консультації і послуги з працевлаштування, право отримувати і зберігати за собою робоче місце або займатись корисною, продуктивною діяльністю. Декларація проголосила, що ці права належать усім інвалідам без будь-якої дискримінації.

Слід зазначити, що у цей період збільшився термін навчання дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку до 9 – 11 класів: розглядалися питання соціалізації, підбору кадрів, контролю за роботою вчителів та оплати їх праці. Було складено перелік захворювань, за наявності яких дозволялось переводити дитину на домашню форму навчання. У навчальному плані було передбачено збільшення кількості годин на навчання в домашніх умовах: у початковій школі – до 8 годин, 4 – 8 класах – до 10 годин, 9 – 11 класах – до 12 годин на тиждень [8].

Підґрунтям для розвитку і навчання дітей з обмеженими можливостями стали такі нормативні міжнародні документи:

1) Конвенція про професійну реабілітацію та зайнятість інвалідів ухвалена 1 червня 1983 р. на Генеральній конференції Міжнародної організації праці і набула чинності 26 червня 1985 р. У березні 2003 р. Україна ратифікувала цю Конвенцію.

2) «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів», ухвалені Генеральною Асамблеєю ООН у грудні 1993 р. Вони розроблені з урахуванням досвіду, набутого під час проведення Організацією Об'єднаних Націй «Десятиріччя інвалідів» (1983 – 1992 роки)», і спрямовані на забезпечення інвалідам, цих самих прав, що мають інші члени суспільства. Правила передбачають прийняття державами серйозних моральних і політичних зобов'язань щодо забезпечення рівності можливостей інвалідів. Вони змістовно об'єднують 22 правила, які охоплюють усі аспекти життя інвалідів і передбачають здійснення постійних заходів щодо вирівнювання можливостей всіх інвалідів у реалізації прав людини. Стандартні правила стали головним документом ООН, що визначає дії та зобов'язання держав щодо прав людини з інвалідністю Їх було взято за основу для розроблення законодавства України щодо соціального захисту інвалідів.

3) «Принципи захисту осіб з психічними розладами та покращення психіатричної допомоги», прийняті Генеральною Асамблеєю ООН у 1991 р. Цей документ запровадив стандарти та процедури гарантії на надання психіатричної допомоги та правового і соціального захисту осіб, які страждають на психічні розлади, а також регламентує права та обов'язки фахівців, інших працівників, які беруть участь у наданні психіатричної допомоги.

4) Конвенція ООН про права дитини – перший міжнародний документ з прав людини, що чітко забороняв дискримінацію дітей за ознакою інвалідності;

5) Віденська декларація і програма дій, прийнята 25 червня 1993 р. на Всесвітній конференції з прав людини у якій наголошено, що державам слід приділяти особливу увагу забезпеченню усіх прав людини і основних свобод людей з інвалідністю, враховуючи їх активну участь в усіх аспектах життя суспільства, а також рівних можливостей шляхом ліквідації усіх – фізичних, фінансових, соціальних або психологічних –



соціально обумовлених бар'єрів, які виключили або обмежують їх повну участь у житті суспільства.

На початку 90-х років ХХ ст. остаточно утвердилося розуміння, що навчання дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку має бути орієнтоване не на захворювання, а на формуванні гармонійно розвинутої особистості. Турбота суспільства про дитину з особливими освітніми потребами стала виявлятися в забезпеченні її всім необхідним для повноцінного, всебічного, гармонійного розвитку та стимулювання адекватної діяльності на основі реалізації соціальної моделі допомоги, складником якої є спеціально організоване навчання.

Ратифікувавши основні міжнародні правові документи Україна взяла на себе зобов'язання дотримання загальнолюдських прав, зокрема на здобуття якісної освіти осіб з інвалідністю.

У Конституції України задекларовано демократичні положення, які відповідають міжнародним угодам і домовленостям; визначено та затверджено основні права людини, серед яких право на освіту (стаття 53), право на соціальний захист (стаття 46).

Законодавчого визначення право на здобуття освіти громадянами України, в тому числі і дітьми з особливими освітніми потребами, набуло в Законах: «Про освіту» (1991), «Про загальну середню освіту» (1999) у яких регламентовано право всіх громадян на безкоштовну освіту в будь-яких державних навчальних закладах незалежно від стану здоров'я; створення умов для навчання відповідно до здібностей та інтересів.

У концепції «Спеціальна освіта осіб з фізичними та психічними вадами в Україні на найближчі роки та перспективи» (1995), розробленій Інститутом дефектології АПН України (нині Інститут спеціальної педагогіки), йдеться про необхідність глибокого переосмислення сучасного стану спеціального навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, аналізу недоліків у навчально-виховній роботі з метою зробити відповідні висновки, актуальні не лише сьогодні, а й у майбутньому.

У Положенні України «Про спеціальну освіту» (2008) наголошено, що кожна людина незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи розумового порушення має право на одержання освіти, якість якої не відрізняється від освіти здорових людей [11].

Демократичні перетворення, які відбуваються в нашому суспільстві, дають змогу по-новому осмислити й оцінити ті тенденції взаємодії держави і суспільства з дефектологічною наукою і шкільною практикою, які впливали б на розвиток суспільної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, що формувались на попередніх етапах.

«Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ ст.» (2002), передбачено створення та реалізація гнучкої, мобільної системи освіти, розробка нових підходів у визначенні мети, завдань і функцій школи. Пріоритетними напрямками державної політики щодо стратегії

розвитку і реформування освіти є, зокрема, особистісна орієнтація освіти, запровадження освітніх інновацій, варіативність навчальних програм, індивідуалізація навчання і виховання.

«Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» (2002) регламентує організацію індивідуального навчання в тих випадках, коли колективне навчання в межах класно-урочної системи або не можливе, або не доцільне [9].

Останнім часом у зв'язку з інтеграцією дітей з особливими потребами в освітній простір з'явилась практика індивідуального навчання дітей із комплексними порушеннями. Так діти даної категорії мають можливість здобувати знання не розлучуючись з родиною для навчання в спеціальній школі-інтернаті (нині навчально-реабілітаційному центрі). Слід відзначити, що дана форма організації корекційної допомоги не забезпечує потреб дітей у спеціальному навчанні та розвитку.

В умовах досить великих за кількістю учнів класів загальноосвітньої школи, розрахованих на дітей з достатнім інтелектуальним розвитком, діти з особливими освітніми потребами не можуть продуктивно навчатися на уроці під час фронтальної роботи з класом. Не задіяні в навчальному процесі вони часто порушують дисципліну, заважають іншим дітям. Таких дітей не заохочують відвідувати школу разом з усіма учнями і фактично обмежують їх навчання кількома годинами індивідуальної роботи. Крім того, переведення дитини на індивідуальне навчання та позбавлення спілкування у дитячому колективі є грубим порушенням її прав [9].

У «Положенні про індивідуальну форму навчання» зазначено, що на індивідуальне навчання мають учні:

- які за станом здоров'я не можуть відвідувати навчальний заклад;
- яким необхідно пройти лікування у спеціальному закладі більше ніж один місяць;
- які мають високий навчальний потенціал і можуть прискорено закінчити школу;
- які проживають у селах і селищах (коли кількість учнів у класі становить менше 5 осіб);
- які не встигають протягом двох років навчання у школі I ступеня;
- які потребують корекції фізичного та (або) розумового (психічного) розвитку (якщо батьки або особи, які їх замінюють, відмовляються направляти дитину до відповідного спеціального загальноосвітнього закладу (школи-інтернату) [9].

Дефектологи одноставно зазначають, що дитина, зі складними порушеннями психофізичного розвитку повинна навчатися в школі у якій створено спеціальні умови для цього. Однак засвоїти програму такої школи діти не спроможні. На думку Л. Вавіної, діти з комбінованим дефектом (сліпота і розумова відсталість) навчаються за програмою допоміжної школи, використовуючи підручники для масової школи, оскільки шрифтом Брайля матеріалів для допоміжної школи

немає. Пізнавальні можливості цієї категорії дітей спеціально не вивчено, не перевірено також їх рівень засвоєння знань з основних наук за вимогами програми допоміжної школи. [2, с. 2-6].

Вирішення проблеми індивідуального навчання передбачає:

- створення оптимальних умов для індивідуального навчання школярів (бажано в школі, а не вдома);
- впровадження освітніх технологій, які б забезпечували перебування дітей у школі протягом часу, близького до визначеного навчальними планами загальноосвітніх та спеціальних шкіл;
- періодичну організацію індивідуально-групових форм роботи учнів з метою їх соціалізації та розвитку вміння працювати в колективі;
- використання інтерактивних технологій (мережі інтернет, Skype.);
- створення мультидисциплінарного підходу, а саме організації команди фахівців для роботи з дитиною;
- підготовку вчителя до роботи із комплексними вадами розвитку;

Слід звернути увагу, що згідно положення «Про затвердження Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку(початкова школа)» (2013 р.) передбачено типові навчальні плани початкової школи: для глухих дітей, для дітей із затримкою психічного розвитку, для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, для розумово відсталих дітей, для дітей із комплексними порушеннями (сліпих та розумовою відсталістю; із зниженим зором та розумовою відсталістю, але не передбачено для дітей із складними (комплексними вадами розвитку) [11].

За кожною дитиною з освітніми особливими потребами має бути закріплений учитель-консультант, до обов'язків якого входить керівництво навчальним процесом школяра, контроль і оцінювання його діяльності. Навчальні заняття проходять за розкладом, затвердженим адміністрацією, як у школі, так і в учителя чи учня вдома в першій чи другій половині дня. Кількість часу, відведеного на кожен предмет, має бути пропорційна кількості годин, передбачених навчальним планом.

Аналізуючи нормативно-правове забезпечення організації індивідуального навчання дітей із комплексними порушеннями слід зазначити про існуючі вагомні напрацювання в цьому напрямку, що в цілому забезпечує успішну педагогічну діяльність, яка включає три нерозривно пов'язані складові: організаційний, дидактичний і комплексно-реабілітаційний, без втілення яких неможлива повноцінна реалізація навчального процесу, розвиток особистості та здійснення корекційно-реабілітаційної роботи.

**ВИСНОВКИ.** Останніми роками в Україні відбуваються суттєві зміни в ставленні до дітей із комплексними порушеннями, що відображають нове розуміння світової громадськості їх прав, поваги та визнання. Науково обґрунтована система спеціальної освіти таких дітей допомагає вирішити як спільні із загальноосвітньою масовою школою проблеми, так і специфічні, які полягають у створенні сприятливих умов

для корекції аномального розвитку дитини. Нині навчання обов'язкове для всіх дітей, зокрема для дітей з порушеннями слуху та затримкою психічного розвитку, які мають навчатися принаймні так само інтенсивно, як і їх здорові однолітки. Проте вони мають оволодіти ширшим колом навичок і витрачають на це значно більше часу, оскільки потребують одночасного розвитку нейромоторних функцій (навчання руху, пересування), функцій самообслуговування, функцій комунікації (навчання мови), а також інтелектуального розвитку (дошкільне та шкільне навчання). Тому для кожної дитини необхідно створити спеціальні умови навчання, враховуючи її індивідуальні особливості, структуру дефекту, рівень інтелектуального розвитку та інші чинники.

### Список використаних джерел

1. **Дефектологічний** словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: МП «Леся», 2011. – 528, [190].
2. **Вавіна Л.С.** Структура та корекційна спрямованість стандарту освіти для осіб із порушенням зору // Дефектологія. – 2000. – №3. – С.2-6.
3. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений: в 6 т. Т.5. Основы дефектологии / Л.С. Выготский; под ред. Т.А. Власовой. – М.:Педагогика, 1983. – 368 с.
4. **Занков Л.В.** Очерки психологии умственно отсталых детей. – М.: Учпедгиз, 1935. – 176 с.
5. **Миронава С.П.** Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 312, [54].
6. **Мирский Л.С.** Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении. – Москва, 1990.
7. **Министерство** просвещения РСФСР письмо от 21 июля 1962 г. номер 186 М «О порядке индивидуального обучения больных детей».
8. **Министерство** просвещения РСФСР письмо от 22 января 1969 г. номер 1/8 Ц «О Порядке организации обучения детей с умственными и физическими недостатками».
9. **Наказ N 732** «Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» від 20.12.2002 .
10. **Наказ № 80** «Про затвердження Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (початкова школа)» від 28.01. 2014.
11. **Наказ N 852** «Про затвердження Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку від 15.09.2008

### References

1. **Defektologichnyj** slovnyk: navchal'nyj posibnyk / za red. V.I. Bondarja, V.M. Syn'ova. – K.: MP «Lesja», 2011. – 528, [190] .
2. **Vavina L.S.** Struktura ta korekcijna sprjamovanist' standartu osvity dlja osib iz porushennjam zoru // Defektologija. – 2000. – №3. – S.2-6.

3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.5. Основы дефектологии / Л.С. Выготский; под ред. Т.А. Власовой. – М.:Педагогика, 1983. – 368 с.
4. **Zankov L.V.** Ocherky psyhologyy umstvenno otstalыh detej. – M.:Uchpedgыз, 1935. – 176 s.
5. **Myronava S.P.** Korekciyna psyhopedagogika. Oligofrenopedagogika: pidruchnyk / S.P. Myronova. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Kam'janec'-Podil's'kyj nacional'nyj universytet imeni Ivana Ogijenka, 2015. – 312, [54].
6. **Myrskyj L.S.** Yndyvudual'nyj podhod k uchashhыmsja vspomagatel'noj shkoly v trudovom obuchenyy. – Moskva, 1990.
7. **Mynysterstvo prosveshhenya RSFSR** pys'mo ot 21 yulja 1962 g. nomer 186 M «O porjadke yndyvudual'nogo obuchenya bol'nyh detej».
8. **Mynysterstvo prosveshhenya RSFSR** pys'mo ot 22 janvarja 1969 g. nomer 1/8 C «O Porjadke organyzacyu obuchenya detej s umstvennyu y fyzycheskыmy nedostatkыmy».
9. **Nakaz N 732** «Polozhennja pro indyvudual'nu formu navchannja v zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladah» vid 20.12.2002 .
10. **Nakaz № 80** «Pro zatverdzhennja Typovyh navchal'nyh planiv special'nyh zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv dlja ditej, jaki potrebut' korekciij fizychnogo ta (abo) rozumovogo rozvytku (pochatkova shkola)» vid 28.01. 2014.
11. **Nakaz N 852** «Pro zatverdzhennja Polozhennja pro special'nu zagal'noosvitnju shkolu (shkolu-internat) dlja ditej, jaki potrebut' korekciij fizychnogo ta (abo) rozumovogo rozvytku vid 15.09.2008

Received 20.01.2016

Reviewed 19.03.2016

Accepted 30.03.2016

**УДК 376.015.3:3**

**О. Б. Белова**

[alena-belova77@yandex.ua](mailto:alena-belova77@yandex.ua)

## **ВИВЧЕННЯ ПОВЕДІНКОВОЇ АГРЕСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ**

**Відомості про автора:** Белова Олена, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: [alena-belova77@yandex.ua](mailto:alena-belova77@yandex.ua)

**Contact:** Belova Olena the PD, Kamyanets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Department of Correction and Social Pedagogies and Pshchology, Kamianets-Podilsky, Ukraine, Email: [alena-belova77@yandex.ru](mailto:alena-belova77@yandex.ru)

**Бело́ва О. Б. Вивчення агресії у молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком.** В статті представлені результати дослідження агресії у молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку. За результатами підсумкового аналізу науково-методичних джерел було виділено три види та шість підвидів агресії та визначена їх симптоматика: саморегульований вид агресії вмістив контрольований і змагальний підвиди; прихований – захисний і депресивний; поведінковий – демонстративний і фізичний. Виявлено особливості агресії та рівень її прояву в дітей із типовим психофізичним розвитком, із фонетичним недорозвиненням мовлення (ФНМ), фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ) та нерізко вираженим недорозвиненням мовлення (НЗНМ), а також порівняли специфіку прояву агресії в трьох сферах: "Я-Особистість", "Я у сім'ї" та "Я у соціумі". Визначено залежність між рівнем недорозвинення мовлення та особливостями прояву різних видів і підвидів агресії в досліджуваних молодших школярів із типовим мовленням, з ФНМ, з ФФНМ та з НЗНМ. Вивчений загальний рівень агресії в учнів молодших класів з типовим та порушеннями мовленнєвого розвитку.

**Ключові слова:** агресія, агресивність, агресивна поведінка, види агресії, підвиди агресії контрольована агресія, змагальна агресія, захисна агресія, депресивна агресія, демонстративна агресія, фізична агресія.

**Бело́ва Е.Б. Изучение агрессии у младших школьников с нарушениями речевого развития.** В статье представлены результаты исследования агрессии у младших школьников с нарушениями речевого развития. По результатам итогового анализа научно-методических источников было выделено три вида и шесть подвидов агрессии и определена их симптоматика: саморегулирующийся вид агрессии вместили контролируемый и соревновательный подвиды; скрытый – защитный и депрессивное; поведенческий – демонстративный и физический. Выявлены особенности агрессии и уровень ее проявления у детей с нормальным психофизическим развитием, с фонетическим недоразвитием речи (ФНМ), фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНМ) и нерезко выраженным недоразвитием речи (НВНМ), а также сравнили специфику проявления агрессии в трех сферах: "Я-Личность", "Я в семье" и "Я в социуме". Определена зависимость между уровнем недоразвития речи и особенностями проявления различных видов и подвидов агрессии в исследуемых младших школьников с нормальной речью, с ФНМ, с ФФНМ и с НВНМ. Изучен общий уровень агрессии у учащихся младших классов с нормальным и нарушениями речевого развития.

**Ключевые слова:** агрессия, агрессивность, агрессивное поведение, состояние, виды агрессии, подвиды агрессии, контролируемая агрессия, соревновательная агрессия, защитная агрессия, депрессивная агрессия, демонстративная агрессия, физическая агрессия.

**Belova O. B. The study of the aggression of the junior schoolchildren with the disorders of speech development.** This article introduces the results of aggression in early elementary school kids with the disorder of speech development (henceforth we use abbreviation: disorder of speech development – DSD). The detailed analysis of the scientific theoretical approaches as for the determination of aggression gives the reasons to confirm that the majority of modern and classical scientists have analyzed the concept of aggression from two points of view: the aggression is any form of behavior aimed to the insult, doing harm to another living being, or "the aggression" is one of the forms of activeness, which can have positive negative manifestation as well. That's why our investigation is devoted to the analysis of the children's aggression from two points of view: positive phenomenon which corresponds to the vital interest, self-defense as well as negative, which corresponds to the cause another person or oneself some suffering (harm).

According to the results of the summary of the scientific methods three types of aggression and six pro-types of aggression and also their symptoms were found out: self-controlled types of aggression includes controlled and completed pro-types of aggression; hidden type – protective and depressed; behavior type – demonstrative and physical. There have been discoveries of sides of aggression and a level of aggression shown in kids with normal physical and psychological development and also in kids with phonetic underdeveloped speech (henceforth we use abbreviation: phonetic underdeveloped speech – PhUS), phonetic-phonemic underdeveloped speech (henceforth we use abbreviation: phonetic-phonemic underdeveloped speech – Ph-PhUS) and unsharply manifested general speech underdevelopment (henceforth we use abbreviation: unsharply manifested general speech underdevelopment – UGSU). Also there was a comparison of specific signs of aggression in 3 subjects: “I am an individual”, “I am in a family”, “I am in the society”.

**Key words:** kinds and types of aggression, early elementary school kids with the disorder of speech development, kids with phonetic underdeveloped speech, phonetic-phonemic underdeveloped speech, unsharply manifested general speech underdevelopment.

Багато вітчизняних та радянських науковців (Л. Бессонова, А. Винокур, Л. Волокова, Н. Гаврилова, С. Конопляста, Р. Лалаева, Е. Мастюкова, М. Поваляева, Є. Соботович, Т. Спірова, В. Тарасун,

В. Тищенко, Т. Філічова, Н. Чередніченко, Г. Чірка, Т. Филичева, М. Шеремет та ін.) які вивчали мовленнєві порушення зазначали, що вади мовлення можуть впливати на процеси розвитку у дитини її емоційно-вольової сфери, набуваючи, при цьому, певної симптоматики, що вказує на агресивність у таких проявах як: капризність, роздратованість, неврівноваженість, замкнутість, плаксивість, упертість, без підставна самовпевненість тощо.

Для вивчення у дітей з ПМР (фонетичним недорозвиненням мовлення (ФНМ), фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ), нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення (НЗНМ)) початкових класів, моделей їх поведінки, нами були обгрунтовані науково-практичні праці В. Амен, А. Басс і А. Даркі, М. Доркі, С. Розенцвейнга, Р. Темл, О. Романова, І. Фурманова та інших вчених, систематизовані та логічно поєднані засоби діагностики усвідомленої та неусвідомленої агресії, критерії оцінювання якостей виконання завдань в одну "Сюжетно-ситуативно-ілюстровану" методику, яка досліджувала агресію у молодших школярів в трьох головних сферах: "Я у сім'ї", "Я у соціумі" і "Я-Особистість".

Основним завданням при складанні модифікованої методики було визначення засобів, параметрів і критеріїв, які б допомогли визначити у молодших школярів види, підвиди неусвідомленої агресії. Її формування відбувалося на основі узагальненого аналізу праць провідних спеціалістів, що вивчали агресивні реакції за фрустрацією (С. Розенцвейнг), афективно-динамічною, вербальною та поведінковою направленістю (І. Фурманов) [1, с.15-50], формою (А. Басс і А. Даркі [1, с. 243-281] та типізацією (О. Романов) [2,с.11-16]. Були враховані особливості вищої нервової діяльності молодших школярів, з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком, а саме здатність ними краще сприймати наочний кольорово-ілюстрований матеріал, ніж вербальний опитувальник (Г. Люблінська, А. Селецький, О. Трошин, О. Жуліна, О. Усанова, Ю. Гаркуш та ін.). Тому, одним з визначних засобом діагностики агресії, у нашій методиці була наочність, яка заснована на ідеях малюнквого матеріалу С. Розенцвейнга та Р. Темл, М. Доркі, В. Амен.

Систематизації типів (О. Романова, С. Розенцвейга, І. Фурманова) [1, 2] та видів (А. Басса, А. Даркі) агресивних реакцій дозволили нам, подібно модернізації малюнквих проєктивних методик, виділити три види агресії: саморегулюючу, приховану та поведінкову. Саморегулюючий вид включав у себе контролюючий та змагальний підвиди, у свою чергу, прихований – захисний та депресивний підвиди, а поведінковий – демонстративний та фізичний.

Для дослідження усвідомленої агресії, у молодших школярів із типовим та порушеним мовленнєвим розвитком ми обрали невключений метод спостереження, який проводився в момент діагностики стану агресії, моделювання поведінки у свідомості, усвідомлення агресії,



враховуючи стосунки досліджуваних дітей із людьми, що їх оточують. Розроблений бланк дослідження, включав види та підвиди агресії, до складу яких увійшло шість домінуючих рис характеру (позитивних або негативних), які упродовж певного періоду, формувалися в дітей у сім'ї та соціумі.

Так, саморегульований вид контрольованого підвиду агресії включав такі позитивні риси характеру, як: самоконтрольованість, урівноваженість, увічливість, критичність, довірливість; негативні – самовпевненість. Форми поведінки в дітей за цим підвидом агресії проявлялися у таких вербальних діях, як: уміння логічно обґрунтовувати свою позицію, здатність без криків та образ вислухати та аргументувати власну точку зору; в невербальних – упевненості у власній правоті, дисциплінованості, самоконтрольованості тощо.

До змагального підвиду агресії було віднесено три риси позитивного характеру: наполегливість, оптимістичність, комунікабельність і три негативного – впертість, хвастливість, розрахунковість у стосунках. Вербальні форми поведінки характеризувалися емоційним спілкуванням, захопленими розповідями про свої досягнення тощо; невербальні – розкутістю в діях, цілеспрямованістю при досягненні мети, непоступливістю та впертістю в ситуаціях тощо.

У прихованому виді захисного підвиду агресії спостерігалися також різні риси характеру. До позитивних рис нами було віднесено: стриманість, сором'язливість, відчуття субординації, до негативних – лінь, образливість, заздрість. Форми поведінки цього підвиду у вербальній діяльності характеризувалися стурбованістю та невідвертістю у висловлюваннях, постійними виправдовуваннями своїх вчинків, звинуваченнями всіх, окрім себе тощо; невербальній – у нерішучих діях, підозрілості тощо.

Депресивний підвид характеризувався лише негативними рисами характеру, такими, як: безпомічність, підозрілість, утомленість, зневіра у власних силах, незахищеність, замкнутість. Його вербальні форми поведінки проявлялися в боязливості та невпевненості у висловлюваннях, звинуваченнях самих себе, уникненні спілкувань із людьми тощо; моделі невербальної поведінки вказували на пасивні та нерішучі дії, покірливе ставлення до покарань тощо.

У поведінковому виді демонстративного підвиду агресії позитивні риси характеру відзначалися: відкритістю в спілкуванні, впевненістю в собі; негативні – в імпульсивності, гнівливості, самозакоханості, непослідовності в діях. Форми вербальної поведінки проявлялися в емоційній розкутісті та нестриманості у висловлюваннях, саркастичності, нещирості в спілкуванні, надмірно упевненості у своїй правоті, опозиційності тощо; моделі невербальної поведінки вказували

на невиховані, безконтрольні дії, вимогливість до оточуючих людей, підставлення інших, підлабузництво до авторитетних осіб тощо.

**Фізичний підвид агресії поведінкового виду** налічував тільки негативні риси, такі, як: незадоволеність іншими, некерованість, байдужість, зверхнє ставлення до інших, надмірна впевненість, некритичність до себе. Форми поведінки вербального характеру вказували на напружене, емоційно-імпульсивне спілкування, хамливі висловлювання щодо інших, словесне знуцання, докори та приниження співрозмовників тощо; моделі невербальної поведінки розкривали безконтрольні та рефлексорні дії в напружених ситуаціях, провокаційні дії, що спричиняють конфлікт у вирішенні непорозумінь, використання фізичної сили тощо.

Кожна з зазначених нами домінантних рис характеру оцінювалась одним балом, її відсутність – 0 балів. Отримані дані фіксувалися в спеціально складеному протоколі досліджень. За загальною сумою балів у дітей визначалися види та підвиди усвідомленої агресії, які проявлялись у момент спостереження.

Аналіз результатів експериментального дослідження засвідчив, що учні з саморегульованим видом агресії під час виконання будь-яких завдань відрізнялися від інших школярів позитивним емоційним настроєм, урівноваженістю, відвертістю. Так, **контрольований підвид агресії саморегульованого виду** найбільшою мірою був виявлений у дітей з НЗНМ (69 %) та з типовим мовленнєвим розвитком (56 %), менше в учнів з ФНМ (42 %), і найменше – з ФФНМ (26 %). Учні з аналізованим підвидом поводити себе ввічливо, у деяких з них спостерігалася надзвичайна самовпевненість, надмірний педантизм і самоконтроль у всіх видах діяльності. Вони постійно контролювали ситуацію навколо, шукали помилки в інших та характеризували недоліки своїх однолітків. У процесі роботи з модифікованою "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою" методикою ретельно обмірковували та пояснювали кожен вибір: "Так робити не можна..." , "Я завжди слухаюся своїх батьків...", "А тут дитина на всіх картинках погано себе поводить... і немає хорошої відповіді...".

На присутність **змагального підвиду саморегульованого виду агресії** вказувала більша кількість учнів з типовим мовленням (54 %) та з ФНМ (51 %), дещо менше - діти з ФФНМ (30 %) та найменше – з НЗНМ (25 %). У школі вони добре вчилися, на заняттях прагнули отримати високу оцінку як від учителя, так і від своїх однокласників, яким вони постійно допомагали. Будь-яка справа, за яку б вони не взялися, мала бути зроблена краще, ніж інші. Від решти учнів відрізнялися загальною активністю, комунікабельністю, оптимістичністю, цілеспрямованістю, впевненістю у своїх можливостях, позитивністю в емоціях. У період дослідження за модифікованою методикою ці діти з нетерпінням чекали своєї черги. При виконанні завдань їм завжди заважала непосидючість та

надзвичайно допитливість. Вони завжди допомагали нам перегортати сторінки в методичному альбомі, щоб швидше виконати наступне завдання. Характеризуючи поведінку малюнквого персонажа, часто повторювали: "Не допомагайте, я сам (сама)...", або "Я знаю, знаю як треба обрати, дивіться...". За свою діяльність постійно очікували схваленень або заохочень, бажали бути в центрі уваги, або ж попереду.

Молодші школярі, у яких переважав прихований вид агресії загалом, проявляли стриманість, пасивність у діях. Зокрема, **захисний підвид прихованого виду агресії** найбільше був притаманний учням з ФНМ (94 %) та молодшим школярам з ФФНМ (91 %), дещо менше – дітям із типовим мовленнєвим розвитком (88 %) та найменше – з НЗНМ (68 %).

Під час спостереження дана категорія дітей проявляли невпевненість у собі, стриманість, заздрість щодо більш успішних учнів. Щоб підвищити рівень своєї значущості в колективі, деякі з них надавали перевагу в спілкуванні більш авторитетним школярам, але ті не завжди їх сприймали, а також ображали їх і насміхалися. Засмучені та ображені, такі діти могли бігти жалітися вчителям або іншим, більш впливовим особам. У розмові з нами часто виправдовували свої невдачі, жалілися на інших учнів, розкриваючи перед нами їхні погані вчинки. У процесі дослідження такі учні неохоче підходили недовірливо оглядали діагностичний матеріал, часто запитували: "А навіщо це вам?", "А що ви запикуєте?", довгий час спостерігали за виконанням завдань інших учнів. Коли зрозуміли, що ми не представляємо для них ніякої загрози, пробували співпрацювати. Щоправда, боялися помилитися, тому часто спостерігали, як ми реагуємо на їхні відповіді. У процесі роботи з ситуаціями, які виражали фізичне або психічне насильство у сім'ї чи в колективі, деякі школярі коментували, що їх теж несправедливо ображають удома і в школі. Вони також заявляли, що в класі є такі учні, котрі принижують їх, сміються і б'ють. Так, наприклад, Ілля Б. (7 років) із ФФНМ під час діагностики тримався дуже пасивно, перелякано; його декілька разів викликали і пропонували підійти. У спілкуванні відчувалася певна тривожність, розгубленість, невпевненість у відповідях на наші запитання. Йому важко було описувати ілюстровані ситуації на картинках, тому він часто мовчав. А на прохання обрати декілька картинок за ситуаціями, звісно, не розгублювався, жваво починав шукати й показувати їх пальцем, тобто дії, які вимагали від нього мовленнєвого спілкування, набували певного тривожного опору, а ті, що не мали мовленнєвого підкріплення, активно ним виконувались.

**Депресивний підвид прихованого виду агресії** було виявлено у більшості учнів без мовленнєвої патології (52 %) та в молодших школярів з ФНМ (51 %), менше, цей підвид спостерігався в дітей з НЗНМ (81 %) та в школярів з ФФНМ (43 %). Упродовж спостереження такі учні характеризувалися безпомічністю, обережністю, замкнутістю,

боязливістю, загальною втомлюваністю тощо. Серед однолітків почували себе пригніченими, нерішучими, недовірливими. Під час спілкування з нами трималися підозріливо, деякі учні важко йшли з нами на контакт. При виконанні завдань проявляли втомленість, незацікавленість, часто запитували: "Ще довго?", "Коли можна йти?", "Я вже втомився (втомилася)...". Працювати з ними було найважче, відчувалася напружена дистанція. Більшість із них мовчки, без зайвої емоційності робили свій вибір, не коментуючи поведінку малюнкових персонажів.

У методиці вони переважно обирали моделі поведінки, що визначали захисний та фізичний підвиди агресії. З одного боку, вибір фізичної агресії нагадував їм ситуації з їх власного життя. З іншого – можливість реалізувати свої таємно-мстиві бажання – відплатити ненависним кривдникам, хоча, за характеристикою близьких людей, учителів, однолітків, у житті вони намагалися уникати непорозуміння та конфліктні ситуації. Так, наприклад, у момент дослідження Діани К. (7 років) з НЗНМ спостерігалася значна пасивність і тривожність. Вона неохоче, з боязливістю давала нам відповіді на запитання, постійно зважала на нашу реакцію. Проте, коли відчула, що ми не представляємо для неї ніякої загрози, то розповідала нам історії з власного життя, які за змістом були схожі на ситуації з модифікованої методики.

Школярі молодших класів, у яких спостерігався поведінковий вид агресії, характеризувалися завищеною енергійністю, не контрольованістю в поведінці. Так, демонстративний підвид поведінкового виду агресії належав більшості учнів з ФНМ (90 %) та з НЗНМ (88 %), менше – з типовим мовленням (83 %) і найменше з ФФНМ (83 %). Такі учні постійно бігали, скакали, чіплялися дітей. Від інших школярів вони відрізнялися своєю самозакоханістю, надзвичайною імпульсивністю, нестриманістю в розмовах і діях. У будь-яких ситуаціях прагнули до лідерства, намагалися керувати емоційно слабкими дітьми. Незважаючи на зауваження та критику з боку дорослих, продовжували самостверджуватись у своєму оточенні. Під час виконання діагностичних завдань могли відлучатися з тих чи тих причин, або одночасно давати відповіді на запитання і розмовляти з іншими однокласниками. Так, наприклад, поведінка молодшого школяра з демонстративним підвидом агресії відрізнялася від інших дітей надмірно рухливістю. Він один із перших підбіг до нас виконувати завдання і на кожну нову ілюстровану ситуацію скрикував "Ух ти!", "Клас!", "Диви, як прикольно!". Жваво відповідаючи на всі наші запитання за змістом картинок, коментував їх за власною інтерпретацією, порівнюючи поведінку малюнкових героїв із подіями з власного життя. Наприклад, розглядаючи ситуацію № 9 "Конфлікт з однокласниками", емоційно розказував, що в їх класі на перерві, як і на малюнках, відбуваються сварки та бійки, і він, звісно, брав активну

участь у непорозуміннях між однокласниками. Після обстеження учень ще багато разів підбігав і запитував: "А Ви можете ще раз зі мною позайматися?", "А завтра Ви прийдете до нас?", "А коли прийдете?..".

**Фізичний підвид поведінкового виду агресії** найбільше спостерігали в дітей з НЗНМ (56 %) та в дітей з ФФНМ (52 %), менше – в учнів з ФНМ (42 %) та в школярів з типовим мовленнєвим розвитком (40 %). Такі учні за допомогою свого авторитету й сили могли доказувати права на визнання. Під час спілкування в них переважала хамливість, а в поведінці – конфліктність і невірноваженість.

Такі діти, всім своїм виглядом демонстрували, що їх не цікавить те, чим ми займаємося з однолітками. Під час виконання завдань трималися сухо, були байдужими. Коли до них підбігали інші діти і намагалися нав'язати їм свою версію відповіді, та вони огризалися, могли штовхнути або вдарити.

Моделі поведінки малюнкових персонажів характеризували небагатослівно; на наші запитання, чому обирали саме цю ілюстрацію, аргументували свій вибір словами: "Я так захтів (захтіла)...", "Бо так ...". Після закінчення дослідження поверталися на своє місце, їх оточували діти переважно з демонстративною поведінкою, а учні спокійні та з високим рівнем тривожності трималися осторонь.

Аналіз отриманих даних при спостереженні засвідчив, що в кожній категорії молодших школярів переважали різні підвиди агресії, але найбільше в них зафіксовано демонстративний та захисний. Експериментальні дослідження за методом спостереження засвідчили, що учні початкових класів використовували агресію в життєвих ситуаціях, яка визначалася за 39 структурними типами агресії, до складу яких увійшло від 2-х до 6-ти підвидів. Зокрема, 32 структурних типи належали учням із нормальним психофізичним розвитком, набагато менше їх спостерігалось в дітей з ПМР: 15 в учнів з ФНМ, 9 – із ФФНМ та 11 – з НЗНМ. У складі структурних типів у молодших школярів з нормальним мовленням спостерігалось від 2-х до 6-ти підвидів агресії; в учнів з ФНМ та з НЗНМ – від 2-х до 5-ти і в школярів з ФФНМ – від 2-х до 4-х.

Діти молодших класів у своїх діях часто демонструють агресію, на що вказують 39 структурних типів, варіативність яких переважно була притаманна дітям з типовим психофізичним розвитком. Їх структурні типи часто охоплювати контрольованого, змагальний, захисний та демонстративний підвиди агресії, які, звісно, були не важкими за симптоматикою. Менше було виявлено структурних типів у дітей з ПМР, до складу яких увійшли важкі за симптоматикою підвиди агресії: депресивний і фізичний. Це дає нам можливість припустити, що агресія в діях часто має пряму залежність від сформованості мовленнєвої діяльності молодших школярів.

Отже, нами було виявлено, що більшість досліджуваних дітей (91 %) використовували агресію в життєвих ситуаціях на середньому рівні (середня оцінка в балах від 5 до 6). Менша їх кількість (9 %) – на високому (середня оцінка в балах від 8 до 10) і в деяких дітей (1 %) – на низькому рівні (середня оцінка в балах від 7 до 9).

### Список використаних джерел

1. **Романов А. А.** Игротерапия как преодолеть агрессивность у детей, диагностические и коррекционные методики. – М.: Школа-Прес, 2003. – 48с.
2. **Фурманов И. А.** Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Минск.: Ильин В.П., 1996. – 199 с.

### References

1. **Romanov A. A.** Igroterapija: kak preodolet' agressivnost' u detej : diagnosticheskie i korrekcionnye metodiki / A. A. Romanov. – M. : Shkol'naja Pressa, 2003. – 48 s.
2. **Furmanov I. A.** Detskaja agressivnost': psihodiagnostika i korrekcija / I. A. Furmanov. – Minsk : Il'in V. P., 1996. – 199 s.

Received 28.01.2016  
Reviewed 12.03.2016  
Accepted 28.03.2016

УДК 37.03:37.016:81–028.31

**О.В. Боряк**  
oksana\_boriak@ukr.net

## СПЕЦИФІКА КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ РОЗУМОВІЙ ВІДСТАЛОСТІ

**Відомості про автора:** Боряк Оксана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка. м.Суми, Україна. Email: oksana\_boriak@ukr.net

**Contact:** Oksana Boryak, PhD, Profesor Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko. Sumy, Ukraine. Email: oksana\_boriak@ukr.net

**Боряк О.В. Специфіка когнітивного компоненту мовленнєвої діяльності при розумовій відсталості.** В статті розглянута одна з актуальних проблем логопедії – прояви взаємодії інтелекту та мовних

здібностей в мовленнєвому розвитку дітей. Як відомо, взаємодія інтелектуального та мовного компонентів в структурі порушень мовленнєвого розвитку залишається складною та недостатньо вивченою проблемою. Ця проблема безпосередньо пов'язана з питаннями взаємодії когнітивних та мовних процесів в мовленнєвому онтогенезі, взаємодії мовленнєвого та психічного розвитку в цілому, впливу інтелекту на процес мовленнєвого розвитку дитини, а саме на формування мовних здібностей та мовної компетенції.

Мета статті – дослідити та визначити специфіку проявів взаємодії інтелекту та мовних здібностей в мовленнєвому розвитку дітей, обґрунтувати специфіку особливостей прояву взаємодії мислення та мовлення у дітей з розумовою відсталістю.

Автором висвітлено специфіку особливостей проявів взаємодії мислення та мовлення у дітей з дизонтогенезом розвитку – розумовою відсталістю. Було встановлено, що на початкових етапах розвитку дитини має місце автономність мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Далі одним з регуляторів темпу та послідовності мовленнєвого розвитку є формування пізнавальних процесів. На думку науковців, семантика є первинним, провідним аспектом подальшого оволодіння мовленням, як при нормальному, так і при порушеному пізнавальному розвитку. Оволодіння закономірностями мови вимагає достатньо високого рівня сформованості процесів аналізу, синтезу, узагальнення, диференціації, що при розумовій відсталості набуває ознаки порушеного, недостатнього рівня розвитку.

Другим аспектом проблеми взаємодії в розвитку інтелекту та мовленнєвої діяльності є вплив порушень мовлення на формування пізнавальної діяльності, особливо мислення, іншими словами – вплив мовленнєвого порушення на формування інтелектуальної сфери.

**Ключові слова:** когнітивний підхід, когнітивні структури, мислення, мовлення, інтелект, мовні здібності, мовленнєві навички, дизонтогенез, розумові відсталість, мовленнєва діяльність, порушення мовлення.

**Боряк О.В. Специфика когнитивного компонента речевой деятельности при умственной отсталости.** Стаття посвящена одной из актуальных проблем логопедии – взаимоотношениям интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей. Как известно, взаимодействие интеллектуального и речевого компонентов в структуре нарушений речевого развития остается сложной и недостаточно изученной проблемой. Эта проблема непосредственно связана с вопросами взаимодействия когнитивных и языковых процессов в речевом онтогенезе, взаимодействия речевого и психического развития в целом, влияния интеллекта на процесс речевого развития ребенка, а

именно на формирование речевых способностей и языковой компетенции.

Цель статьи – исследовать и определить специфику проявлений взаимодействия интеллекта и речевых способностей в речевом развитии детей, обосновать специфику особенностей проявления взаимодействия мышления и речи у детей с умственной отсталостью.

Автором показана специфика особенностей проявлений взаимодействия мышления и речи у детей с дизонтогенезом развития – умственной отсталостью. Было установлено, что на начальных этапах развития ребенка имеет место автономность речевого и интеллектуального развития. Далее одним из регуляторов темпа и последовательности речевого развития является формирование познавательных процессов. По мнению ученых, семантика является первичным, ведущим аспектом дальнейшего овладения речью, как при нормальном, так и при нарушенном познавательном развитии. Овладение закономерностями языка требует достаточно высокого уровня сформированности процессов анализа, синтеза, обобщения, дифференциации, что при умственной отсталости приобретает признаки нарушенного, недостаточного уровня развития.

Вторым аспектом проблемы взаимодействия в развитии интеллекта и речевой деятельности выступает влияние нарушений речи на формирование познавательной деятельности, особенно мышления, другими словами – влияние речевого нарушения на формирование интеллектуальной сферы.

**Ключевые слова:** когнитивный подход, когнитивные структуры, мышление, речь, интеллект, языковая способность, дизонтогенез, умственная отсталость, речевая деятельность, нарушения речи.

**Boryak O.V. The specificity of a cognitive component in the speech activity at mental retardation.** The article describes one of the urgent problems of logopedics: an availability of intelligence and speech abilities correlation in children's speech development. It is known that the interaction of intellectual and verbal components in the structure of speech disorders development remains complex and insufficiently studied. This problem is directly related to the issues of interaction of cognitive and linguistic processes in the speech ontogenesis, interaction of speech and mental development in general, the intelligence influence on the process of the child speech development, namely, on the formation of speech abilities and language competence.

The purpose of this article is to investigate and determine the specificity of interaction between intelligence and speech abilities in children's speech development, to prove the specificity of the interaction between intelligence and speech in children with mental retardation.



The author shows the specificity of particular qualities of interaction between intellection and speech in children with dizontogenesis development - mental retardation. It was established that in the initial stages of child development the autonomy of speech and intellectual development occurred. Further, cognitive processes formation is one of the regulators of the pace and sequence of speech development. According to scientists, the semantics is primary, leading aspect of further speech acquisition, both in normal and impaired cognitive development. Acquisition of language regularities requires a fairly high level of formation processes of analysis, synthesis, generalization, differentiation that at mental retardation acquires characteristics of impaired, insufficient level of development.

The influence of speech disorders on the formation of cognitive activity, especially intellection, in other words - the influence of speech disorders on the formation of intellectual sphere serves as the second aspect of the interaction problem in the development of intelligence and speech activity.

**Key words:** cognitive approach, cognitive structures, intellection, speech, intelligence, language ability, dizontogenesis, mental retardation, speech activity, speech disorders.

**Постановка проблеми.** Взаємодія інтелектуального та мовного компонентів в структурі порушень мовленнєвого розвитку залишається складною та недостатньо вивченою проблемою. Ця проблема безпосередньо пов'язана з питаннями взаємодії когнітивних та мовних процесів в мовленнєвому онтогенезі, взаємодії мовленнєвого та психічного розвитку в цілому, впливу інтелекту на процес мовленнєвого розвитку дитини, а саме на формування мовних здібностей та мовної компетенції.

Разом з тим, вирішення цієї проблеми дозволяє більш глибоко зрозуміти характер порушень мовленнєвого розвитку як у дітей з нормальним розвитком так і дітей з порушеннями, дає можливість визначити особливості інтелектуального розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Мовленнєвий розвиток дітей із порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку (ППФР) сьогодні в Україні залишається однією з найбільш складних і недостатньо вирішених логопедичних проблем.

Найчисельнішу групу серед нозологій осіб з ППФР складають особи з порушеннями інтелектуального розвитку – розумовою відсталістю. Специфіка розумової відсталості в тому, що вона може виступати як самостійною групою порушень, яка має свою градацію, так і вторинним порушенням на тлі інших порушень розвитку: порушень слуху, зору, опорно-рухового апарату тощо.

До типових проблем навчання, виховання та розвитку розумово відсталих учнів відносять: порушення мовленнєвого спілкування, низький рівень соціально-побутової та комунікативної компетенції; соціальну інфантильність, порушення орієнтування в системі соціальних норм; недостатність контролю своїх емоційних станів; порушення поведінки, ускладнення в її довільній регуляції; неточні уявлення про соціальні ролі; обмежений особистісний досвід, труднощі в його використанні у незнайомих ситуаціях. Названі порушення розвитку призводять до різкого обмеження самостійності дитини; знання та навички, що формуються стають неточними, поверхневими, фрагментарними [2, с 31-37].

Порушення мовлення у розумово відсталих дітей (РВД) є дуже різноманітними та мають стійкий характер. Ці мовленнєві порушення негативно впливають на психічний розвиток розумово відсталої дитини, ефективність її навчання. Загально визнаним у розумово відсталих дітей є недорозвиток їх пізнавальної діяльності (В.І. Бондар, Л.С. Виготський, О.В. Гаврилов, І.Г. Єременко, Л.В. Занков, Х.С. Замський, А.А. Корнієнко, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, С.П. Миронова, М.М. Нудельман, А.Г. Обухівська, М.С. Певзнер, Б.І. Пінський, С.Я. Рубінштейн, В.М. Синьов, І.М. Соловйов, Н.М. Стадненко, В.В. Тищенко, Ж.І. Шиф, М.Г. Штівельман та ін.). Порушення мовлення ще більш поглиблюють цей недорозвиток.

Вивчення структури дефекту у розумово відсталих дітей набуває необхідності аналізу багатьох теорій та концепцій: про співвіднесення мислення та мовлення, про первинні та вторинні порушення, про спільні та специфічні закономірності в психічному розвитку, про рівневу структуру мовленнєвого процесу тощо.

**Мета статті** – дослідити та визначити специфіку проявів взаємодії інтелекту та мовних здібностей в мовленнєвому розвитку дітей; обґрунтувати специфіку особливостей прояву взаємодії мислення та мовлення у дітей з розумовою відсталістю.

**Виклад основного матеріалу.** Когнітивна наука як наука, вивчає ментальні процеси та результати цих процесів: знання, набуті людиною, мислення та ті ментальні процеси які з ним пов'язані.

У перекладі з англійської “cognition” позначає, перед усім, пізнання як процес досягнення знань так і його результат – саме знання. Когніція явище багатопланове, яке поєднує в собі як процес пізнання, набуття знань, досвіду, так і його результат. Частіш за все цей термін позначає пізнавальний процес або сукупність психічних (ментальних, мисленневих) процесів сприймання світу, спостереження за оточуючим, категоризацію, мислення, мовлення, що слугує обробці та переробці інформації [9, с. 102].

Одним із актуальних аспектів вивчення механізмів та стратегій процесу продукування мовлення є когнітивний підхід, в основі якого

покладене сучасне уявлення про взаємодію мислення та мовлення, мислення та мови [7, с. 61].

Когнітивний підхід виник на тлі таких дисциплін як кібернетика, психологія, психолінгвістика. Відповідно до когнітивного підходу мова розглядається як невід'ємна та органічна складова людського розуму, щільно взаємопов'язана з іншими когнітивними структурами та процесами: сприйманням, мисленням, увагою, пам'яттю та ін. [5, с. 213].

Когнітивні та мовні структури в мовленнєвому процесі функціонують у щільній взаємодії та переплетені і, на думку таких науковців як Л.С. Виготський, С.Ю. Конопляста, О.М. Корнєв, Р.І. Лалаєва, В.І. Лубовський, О.Р. Лурія, І.В. Мартиненко, В.М. Синьов, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, В.В. Тищенко, М.К. Шеремет та ін., мають спільні операційні механізми, які складають підґрунтя як мовленнєвої, так і когнітивної діяльності. Відповідно когнітивний підхід є актуальним під час аналізу як нормального так і порушеного мовленнєвого розвитку.

У процесі дослідження мовленнєвого розвитку та його порушень особливо актуальними є питання які стосуються когнітивної бази виникнення мовлення та впливу інтелектуального розвитку на формування мовленнєвої діяльності, питання взаємодії мовних на немовних компонентів у структурі мовленнєво-мисленнєвої діяльності, ролі інтелекту на різних етапах мовленнєвого розвитку при нормальному та порушеному онтогенезі.

Проблема взаємодії мовлення та мислення в онтогенезі та когнітивної основи розвитку мовлення набувають актуальності в роботах Л.С. Виготського [4, с. 15] та Ж. Піаже [10].

Вивчаючи розвиток мовлення та мислення в онтогенезі, Л.С. Виготський зазначав, що «розвиток мовлення та мислення здійснюються непаралельно та нерівномірно», що «мислення та мовлення мають генетично зовсім різні корені» [4, с. 76].

У процесі розвитку мовлення та мислення, за Л.С. Виготським, можна виділити домовленнєву фазу розвитку інтелекту та доінтелектуальну фазу розвитку мовлення. На ранньому етапі розвитку дитини прослідковуються різні витoki (корені) розвитку мислення та мовлення. З одного боку, ще до початку формування мовлення проявляються зачатки інтелектуальних реакцій. З іншого боку, спостерігаються доінтелектуальні зачатки мовлення (крик, гуління, лепет). Таким чином, до певного періоду лінії розвитку мислення та мовлення відбуваються нібито незалежно один від іншого [7, с. 62].

Проблема взаємодії мовлення та інтелекту підіймалася в концепції Ж. Піаже про стадії розвитку інтелекту [10]. Аналізуючи когнітивний базис розвитку мовлення, Ж. Піаже наголошував, що важливою передумовою виникнення мовлення є розвиток сенсомоторного інтелекту. На думку науковця, мислення передує мові, оскільки мова

виступає одиничним випадком символічної функції, яка формується лише до певного періоду розвитку дитини. Таким чином, виникнення мовлення ґрунтується на певній когнітивній основі.

Одночасно, в теорії Л.С. Виготського когнітивна природа мовлення розглядається передусім у взаємодії мовлення і мислення, при цьому основний акцент робиться на значенні слова, що може розглядатися «як явище мовленнєве за своєю природою, як явище, що відноситься до галузі мислення .... Воно є мовлення і мислення одночасно, тому що воно є одиниця мовленнєвого мислення» [4, с. 15]

Рівень сформованості мовленнєвої діяльності має вплив на розвиток пізнавальних процесів.

Л.С. Виготський, В.І. Лубовський, О.Р. Лурія відзначають роль мовлення як знаряддя пізнання, засобу і способу формування думки, відзначаючи його гносеологічну (пізнавальну) функцію, і прослідковуючи залежності рівня розвитку інтелекту (мислення) в цілому від рівня розвитку мовлення [12, с. 14].

Таким чином, і розвиток інтелекту, і розвиток мовлення здійснюється спочатку на основі немовленнєвої діяльності, яка відбувається на тлі мовлення дорослих, на тлі взаємодії дитини з дорослим.

У процесі аналізу дитячого мовлення в нормі та в випадках патології важливо враховувати, що «мова засвоюється як інструмент для регуляції сумісної діяльності та сумісної уваги», що «на ранніх етапах мова, щоб бути засвоєною, повинна відбивати природу когнітивних процесів, продукт яких вона перетворює» [3, с. 22].

Формування мислення та інших пізнавальних процесів щільно пов'язано з розвитком мовних здібностей дитини. В сучасній психології та психолінгвістиці мовна здібність визначається по-різному: це потенційні психофізіологічні можливості засвоєння мовної знакової системи; здібність сприймати, розуміти та продукувати мовленнєве висловлювання; здібність до оволодіння мовною системою та її використання в процесі сприймання та продукування мовленнєвих висловлювань, мовна здібність розглядається як здібність до засвоєння та використання елементів та правил системи мови з метою узагальнення та пізнання. Ця система правил спочатку не усвідомлюється дитиною, але вона поводить себе так, нібито знає ці правила [11].

Мовні здібності покладені в основу мовленнєвої діяльності. На думку науковців мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований процес, опосередкований мовленнєвою системою і обумовлений ситуацією, процес прийняття і передачі повідомлень [8, с. 343]. Окрім цього мовленнєва діяльність не можлива без мовленнєвих вмінь які поступово перетворюються в мовленнєві навички.

Мовленнєві вміння – це мовленнєві дії, що реалізуються на основі мовних знань і способів діяльності під час вибору і поєднання мовленнєвих операцій залежно від мети, ситуації спілкування і співрозмовника, з яким відбувається комунікація.

Мовленнєві навички – це автоматизовані, відповідно до певної мовної норми, мовленнєві операції, які здійснюються несвідомо і слугують для вираження думок, намірів, переживань [1].

Дослідження В.В. Тищенко інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності (ІКМД) розумово відсталих дошкільників довели, що формування мовленнєвої навички може бути досягнуто двома шляхами: а) у процесі спонтанного мовленнєвого розвитку дитини або б) на основі виконання спеціальних вправ, спрямованих на відпрацювання тієї або іншої мовленнєвої дії. Перший засіб більш прийнятний для дітей з нормальним розвитком. Другий – більшою або меншою мірою застосовується при всіх формах порушень мовленнєвого розвитку. При цьому обов'язково враховується структура мовленнєвого дефекту, збережені ланки мовленнєвої діяльності, рівень мовленнєвого й інтелектуального розвитку дитини [13].

Останній з названих критеріїв особливо важливо враховувати при роботі з розумово відсталими дітьми (РВД). Пояснюється це тим, що формування мовленнєвої навички припускає сформованість у дитини психічних процесів, що зумовлюють запам'ятовування структури дії і її алгоритму (набір і послідовність окремих операцій), утримання складного багатоопераційного складу дій тощо.

Названі психічні процеси як найтісніше пов'язані з рівнем розвитку пам'яті (довготривалої і оперативної) та уваги. Природно, первинний дефект пізнавальної діяльності не може не вплинути на рівні сформованості названих психічних процесів, що і зумовлює порушення формування мовленнєвих навичок у дітей з розумовою відсталістю [13].

Розвиток інтелекту дитини здійснює вплив на формування мовлення в різних аспектах. Підтвердженням цього є аналіз мовленнєвої діяльності та процесу продукування мовлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, а саме розумовою відсталістю [6, с. 27].

Експериментальні дослідження мовлення РВД (Р.І. Лалаєва, Є.Ф. Соботович, В.В. Тищенко та ін.) на основі психолінгвістичного підходу засвідчили, що порушення інтелекту впливає на мовленнєвий розвиток дітей у різних аспектах.

По-перше, на організацію смислових операцій продукування мовленнєвих висловлювань, особливо зв'язних. Мовленнєві висловлювання РВД характеризуються порушеннями послідовності, логіки викладу, відсутністю складних змістовних відносин, наявністю великої кількості смислових прогалин.

По-друге, порушення інтелекту впливає на рівень мовної семантики: її вживання відповідає рівню інтелектуального розвитку

дитини. У зв'язку з цим РВД притаманні труднощі оволодіння лексичним, граматичним значенням слів. РВ учні важко диференціюють слова, подібні за семантикою, граматичні значення роду, відмінку, часу, особи. Особливо яскраво це проявляється під час словотворення.

По-третє, порушення інтелекту впливають на можливість засвоєння формально-мовних засобів. Чим складніше мовне оформлення того чи іншого значення, тим важче воно засвоюється РВД. Так, велику важкість для РВД представляють граматичні конструкції на рівні речень.

Четверте, недорозвинення аналітико-синтетичної діяльності відбивається на якості, правильності та обсязі обробки мовленнєвої інформації. Мовлення сприймається та відтворюється у стислі терміни. Засвоєння мовлення дитиною відбувається з урахуванням можливостей обробки інформації, що відбивається на рівні мовленнєвого розвитку.

Окрім цього, РВД не володіє стратегією швидкого декодування та дешифровки мовленнєвого повідомлення, що порушує розвиток імпресивного мовлення дитини та негативно впливає на формування експресивного мовлення [7].

Вивчення специфіки порушень мовленнєвого розвитку засвідчило, що у багатьох дітей у більшості випадків зустрічаються порушення образного мислення, здатності вирішувати неструктуровані проблемні завдання. Але достеменних кореляційних зв'язків між різними немовленнєвими когнітивними функціями та станом мовлення знайдено не було. З іншого боку, відомо, що при розумовій відсталості недорозвинення мовлення зустрічається набагато частіше (приблизно вдвічі), ніж у дітей з нормальним інтелектуальним розвитком (Д.М. Ісаєв, В.О. Ковшиков, Р.І. Лалаєва). Але є випадки, коли мовлення та мовні здібності розвиваються задовільно навіть у дітей з тяжкими формами розумової відсталості (О.М. Корнев).

Ураховуючи складність порушень мовленнєвого розвитку, обумовленого розумовою відсталістю, нагальним постає питання експериментального етапу дослідження, що вимагає міждисциплінарного комплексного підходу щодо вивчення особливостей мовленнєвого розвитку РВД, що в свою чергу передбачатиме вивчення усього спектру патологічних проявів, які супроводжують розвиток такої дитини та характеризують її особистість (включаючи соматоневрологічні, логопедичні, психологічні характеристики).

**Висновки.** Підсумовуючи вище викладене можна зробити висновок, що на початкових етапах розвитку дитини має місце автономність мовленнєвого та інтелектуального розвитку Далі одним з регуляторів темпу та послідовності мовленнєвого розвитку є формування пізнавальних процесів. На думку науковців, семантика є первинним, провідним аспектом подальшого оволодіння мовленням як при нормальному, так і при порушеному пізнавальному розвитку.

Оволодіння закономірностями мови вимагає достатньо високого рівня сформованості процесів аналізу, синтезу, узагальнення, диференціації, що при розумовій відсталості набуває ознаки порушеного, недостатнього рівня розвитку.

Другим аспектом проблеми взаємодії інтелекту та мовленнєвої діяльності є вплив порушень мовлення на формування пізнавальної діяльності, особливо мислення, іншими словами – вплив мовленнєвого порушення на формування інтелектуальної сфери.

Таким чином, когнітивний підхід під час вивчення та корекції порушень мовлення є перспективним, оскільки дозволяє одночасно впливати і на формування мовлення, і на розвиток когнітивних процесів, а також на становлення операційних механізмів, покладених в основу як мовних, так і немовних компонентів мовленнєвої діяльності.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в розробці та проведенні експериментальної частини, мета якої – визначити зв'язок між ступенями розумової відсталості, супутніми порушеннями розвитку, які її супроводжують (ускладнюють) та рівнем мовленнєвого розвитку за усіма складовими компонентами мовленнєвої діяльності.

### Список використаних джерел

**1. Аналіз** стану роботи з мовленнєвого виховання дошкільників. Інтерактивні технології розвитку мовлення – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://33school.org.ua/nvddnz/352-2014-01-15-07-28-25> (Назва з екрану); **2. Боряк О.В.** До питання логопедичної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку / О. В. Боряк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наукових праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – № 27. – С. 31-37; **3. Брунер Д.** Онтогенез речевих актів / Д. Брунер // Психолінгвістика. – М., 1984. – С. 22; **4. Виготський Л.С.** Мышление и речь : Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 327 с.; **5. Герасимов Г.И.** К становлению «когнитивной грамматики» / Г. И. Герасимов / Современные зарубежные грамматические теории. – М., 1985. – С. 213; **6. Лалаева Р.И.** Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников / Р. И. Лалаева. – Л., 1988. – 224 с.; **7. Лалаева Р.И.** Реализация онтогенетического подхода при определении взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальном и нарушенном онтогенезе / Р. И. Лалаева // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина – 2013. – № 1. – Том 3. Педагогика – С. 61-69; **8. Літвінова О.В.** Мовленнєва діяльність – психолінгвістична проблема / О.В. Літвінова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова,

2013. – № 23. – С. 343; **9. Марков В.Т.** Когнитивный план речемышлительной деятельности (речевой коммуникации) / В. Т. Марков // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М.: МАКС-Пресс, 2000. – Вып. 14. – 120 с.; **10. Пиаже Ж.** Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М., 1994. – 33 с.; **11. Слобин Д.** Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. – М., 1984. – С. 143-207; **12. Тищенко В.В.** Формування інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дошкільників: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Владислав Володимирович Тищенко. – К., 1999. – 225 с.; **13. Тищенко В.В.** Особливості засвоєння мови дошкільниками з нормальним та порушеним розумовим розвитком / В. В. Тищенко // Бондар В. І., Данілавичюте Е.А., Засенко В.В., Собонович Є.Ф. Теорія та практика сучасної логопедії. Збірники наукових праць. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.studmed.ru/docs/document4546?view=4&page=3>. (Назва з екрану)

### References

**1. Analiz** stanu roboty z movlennjeвого vyhovannja doshkil'nykiv. Interaktyvni tehnologii' rozvytku movlennja – [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://33school.org.ua/nvddnz/352-2014-01-15-07-28-25> (Nazva z ekranu); **2. Borjak O.V.** Do pytannja logopedychnoi' roboty z dit'my z porushennjamy intelektual'nogo rozvytku / O. V. Borjak // Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija 19 Korekcijna pedagogika ta special'na psihologija: zb. naukovyh prac'. – Kyi'v : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2014. – № 27. – С. 31-37; **3. Bruner D.** Ontogenez rechev'nyh aktov / D. Bruner // Psyholingvystyka. – М., 1984. – S. 22; **4. Vygotskyj L.S.** Мышление у детей : Психологические исследования / L. S. Vygotskyj. – М.: Лабиринт, 1996. – 327 с.; **5. Gerasymov G.Y.** К становлению «когнитивной грамматики» / G. Y. Gerasymov / Sovremennye zarubezhnye grammatyckie teoryi. – М., 1985. – S. 213; **6. Lalaeva R.Y.** Narusheniya ustnoj rechi y sistema yh korrekciyu u umstvenno otstal'nyh shkol'nykov / R. Y. Lalaeva. – L., 1988. – 224 с.; **7. Lalaeva R.Y.** Realizatsiya ontogeneticheskogo podhoda pry opredelenii vzaemosvjazy yntellekta y jazykovej sposobnosti v rechevom razvytii detej pry normal'nom y narushennom ontogeneze / R. Y. Lalaeva // Vestnyk Leningradskogo gosudarstvennogo unyversyteta ymeny A. S. Pushkina – 2013. – № 1. – Tom 3. Pedagogika – S. 61-69; **8. Litvinova O.V.** Movlennjeva dijial'nist' – psiholingvistychna problema / O.V. Litvinova // Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija 19. Korekcijna pedagogika ta special'na psihologija. Zb. naukovyh prac'. – K. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2013. – № 23. – S. 343; **9. Markov V.T.** Kognitivnyj plan rechemyslitel'noj dejatel'nosti (rechevoj kommunikacii) / V. T. Markov // Jazyk, soznanie, kommunikacija: Sb. statej / Otv. red. V. V. Krasnyh,



A. I. Izotov. – M.: MAKS-Press, 2000. – Вуп. 14. – 120 s.; **10. Piazhe Zh.** Rech' i myshlenie rebenka / Zh. Piazhe. – M., 1994. – 33 s.; **11. Slobin D.** Kognitivnye predposylki razvitija grammatiki // Psiholingvistika. – M., 1984. – S. 143-207; **12. Tyshhenko V.V.** Formuvannja intelektual'nogo komponentu movlennjevoi' dijalnosti u rozumovo vidstalyh doshkil'nykiv: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Vladyslav Volodymyrovych Tyshhenko. – K., 1999. – 225 s.; **13. Tyshhenko V.V.** Osoblyvosti zasvojennja movy doshkil'nykamy z normal'nym ta porushenym rozumovym rozvytkom / V. V. Tyshhenko // Bondar V. I., Danilavichjutje E.A., Zasenko V.V., Sobotovych Je.F. Teorija ta praktyka suchasnoi' logopedii'. Zbirnyky naukovyh prac'. – [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.studmed.ru/docs/document4546?view=4&page=3>. – (Nazva z ekranu).

Received 12.02.2016

Reviewed 14.03.2016

Accepted 27.03.2016

**УДК: 376-056.**

**Н.С. Гаврилова**

[nathalia.gavr@gmail.com](mailto:nathalia.gavr@gmail.com)

## **КЛАСИФІКАЦІЯ ПОРУШЕНЬ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ МОТОРИКИ**

**Відомості про автора:** Гаврилова Наталія Степанівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна. E-mail: [nathalia.gavr@gmail.com](mailto:nathalia.gavr@gmail.com)

**Contact:** Gavrylova Natalia Stepanivna, Ph.Doctor of Psychology, assistant professor of speech therapy and special methods of the Corrective and Social Pedagogy And Psychology Department of Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Ukraine. E-mail: [nathalia.gavr@gmail.com](mailto:nathalia.gavr@gmail.com)

**Гаврилова Н.С. Класифікація порушень артикуляційної моторики.** Актуальною проблемою логопедії є формування системної методики корекції порушень артикуляційної моторики, яка б враховувала виявлені першопричини виникнення цих порушень та специфіку симптоматики. З огляду на це, їх класифікування є вагомим, оскільки дозволить систематизувати прийоми та методи корекційного

впливу і сформувати нові диференційовані методики відновлення рухливості периферійних органів мовлення.

У запропонованій статті на підставі аналізу науково-теоретичних джерел розглянуто існуючі підходи до систематизації порушень артикуляційної моторики. Визначено, що у першу чергу, при класифікуванні опираються на клінічний діагноз, що вказує на порушення мовлення чи його форму. В основу запропонованої нами класифікації покладено синдромологічний підхід, на підставі якого виділено п'ять типів порушення артикуляційної моторики: руховий обмежуючий, активно-руховий, руховий регуляційний, чутливий кінестетичний та динамічний руховий. Визначено та охарактеризовано їх анатомо-фізіологічні та психоневрологічні причини, а також симптоматику, яка вказує на певний тип порушення.

Зокрема, виявлено, що причиною є порушення будови периферійних органів мовлення, ураження в області провідної ділянки мовленнєвого апарату, а також безпосередньо кори головного мозку. До психологічних причин виникнення цих типів порушення артикуляційної моторики були віднесені порушення моторної функції, кінестетичного та кінетичного видів праксису. На кожен із типів порушення вказує диференційована симптоматика: локальне обмеження рухливості певного органу артикуляції, слабкість рухової активності м'язів, порушення контролю над виконанням рухів периферійними органами мовлення, недостатня точність при утворенні артикуляційних та пальцевих позицій за умови відсутності візуального контролю, труднощі при переключенні з одного руху на інший.

Запропонований підхід дозволив сформулювати головні цілі для подолання кожного з описаних типів порушення артикуляційної моторики. Передбачається, що з урахуванням поставленої мети та сформованих характеристик кожного з типів і правила організації системи логопедичної корекції також будуть диференційованими.

**Ключові слова:** порушення артикуляційної моторики, анатомо-фізіологічні причини, психоневрологічні причини, клінічна симптоматика, корекційна мета.

**Гаврилова Н.С. Классификация нарушений артикуляционной моторики.** Актуальная проблема логопедии – это формирование системной методики коррекции нарушений артикуляционной моторики, которая должна учитывать выявленные первоначальные причины возникновения этих нарушений и специфику их симптоматики. С учётом этого, их классифицирование – это важная задача, которая позволит систематизировать приёмы и методы коррекционного воздействия и сформировать новые дифференцированные методики исправления нарушений движений периферических органов речи.

В предлагаемой статье, базируясь на анализе научных источников, мы рассмотрели существующие подходы систематизации нарушений артикуляционной моторики. Исходя из этого, мы определили, что в первую очередь при классифицировании ориентируются на клинический диагноз, который указывает на нарушение речи и его форму. В основу нашей классификации мы положили синдромологический подход, который стал опорой для выделения пяти типов нарушения артикуляционной моторики: двигательного ограничивающего, активно-двигательного, двигательного регуляционного, чувствительного кинестетического и динамического двигательного. Мы определили и охарактеризовали их анатомо-физиологические и психоневрологические причины, а также симптоматику, которая указывает на определённый тип нарушения.

В частности, было обнаружено, что к причинам относят нарушения строения периферических органов речи, поражения в проводящем звене речевого аппарата, а также в корковых зонах головного мозга. К психологическим причинам возникновения этих типов нарушений артикуляционной моторики отнесены нарушения моторной функции, кинестетического и кинетического видов праксиса. На каждый из типов нарушений указывает дифференцированная симптоматика: локальное ограничение движений определённого органа артикуляции, слабость двигательной активности мышц, нарушение контроля над движениями периферических органов речи, недостаточная точность при создании артикуляционных и пальцевых позиций при условии отсутствия визуального контроля, трудности переключения с одного движения на другое.

Предложенный подход позволил сформулировать главные цели для преодоления каждого из описанных типов нарушения артикуляционной моторики. Предполагается, что с учётом поставленной цели и сформированных характеристик каждого из типов и правила организации системы логопедической коррекции также будут дифференцированными.

**Ключевые слова:** нарушения артикуляционной моторики, анатомо-физиологические причины, психоневрологические причины, клиническая симптоматика, коррекционная цель.

**Gavrylova N.S. Classification of articulatory movements disorders.** Forming systemic method of correction of articulatory movements' disorders, which would include origins of their rise and specifics of symptoms, is pressing issue of modern speech therapy. Therefore, classification of these disorders is necessary. It will help to systematize techniques and methods of correctional influence and to form new differentiated methods of recovery of peripheral speech organs movement.

The article contains study of the existing approaches to systematization of articulatory movements' disorders, based on the analysis of principled sources. First, in the classification scientists rely upon the clinical diagnosis, which points at the speech disorder and its form. The suggested classification is based on the syndrome-logical approach, which allows detaching five types of articulatory movements' disorders: locomotive determinative, active locomotive, locomotive regulatory, sensuous kinesthetic and dynamic locomotive. We found and characterized physiological and psycho-neurological origins of these types of disorders and symptoms, which point at the concrete type.

In particular, we found, that the physiological origins are violations of structure of peripheral organs of speech, damage of main locus of vocal apparatus and cerebral cortex. Psychological origins include disorders of motor function, kinesthetic and kinetic praxis. Each of types of disorders is differentiated with separate symptoms: local limitation of movements of some articulatory organ, weakness of muscles' active movement, decontrol of movements of peripheral organs of speech, lack of accuracy when creating articulatory and dactylar positions in the absence of visual control, difficulties of changing over moves.

The suggested approach allowed forming main goals for overcoming each of the described types of articulatory movements' disorders. Taking into account this goal and formed characteristics of each type, rules of organization of system of speech correction are to be differentiated as well.

**Key words:** articulatory movements' disorders, physiologicalorigins, psycho-neurologicalorigins, clinical symptoms, correctional goal.

**Актуальність дослідження.** Порушення артикуляційної моторики, як показує аналіз даних статистики (дані були отримані на підставі аналізу матеріалів, що знаходяться на ПМПК в Кам'янці-Подільському), зустрічається у 58% дітей у віці до 6 років, наслідком чого є труднощі при формуванні правильної артикуляції звуків мовлення. Переважну більшість дітей з даними порушеннями вдається виявити у дошкільному віці, проте залишається досить великий відсоток таких, яких виявляють уже в молодшій (27%), а інколи у старшій школі (8%).

Як показують наукові дослідження останніх років в галузі логопедії (О. Архіпової, О. Мاستюкової та інших), найефективнішим є проведення корекції порушень артикуляційної моторики у ранньому домовленнєвому віці – до трьох років, проте на сучасному етапі ще існують труднощі з діагностуванням відхилень у цей період.

У цілому, на підставі аналізу наукових джерел (О. Ревуцької, М. Савченко, М. Шеремет та інших) виявлено, що корекції порушень артикуляційної моторики та дихання потребують діти з

органічною дислалією, обумовленою наявністю короткої під'язикової вуздечки, неправильним прикусом (прогнатією чи прогенією). 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 по типу прогенії, метою є витягування нижньої щелепи вперед; прогнатії – відтягування її назад.

Також корекційну роботу у заданому напрямку організують з *ринолаліками*, особливо при наявності у них незрощення твердого, м'якого піднебіння і язичка (І. Єрмакова, С. Конопляста та інші). Метою її проведення є регуляція тонусу спинки язика, укріплення кінчика язика, а також окремо проводиться робота з забезпечення активності м'якого піднебіння і язичка та відновлення ротового видиху. При наявності у дітей, супровідно, незрощення верхньої губи, корекційну роботу слід також проводити з метою укріплення тонусу м'язів губ.

Найбільш виражено артикуляційна моторика порушена у дітей з *анартрією (дизартрією)* (О. Архіпова, О. Мастюкова, М. Поваляєва та інші). В залежності від симптоматики, яку діагностують при цьому порушенні мовлення, визначають і цільову установку при проведенні корекції артикуляційної моторики. Зокрема, при наявності млявості – метою є активізація тих груп м'язів, які були уражені. При спастичній симптоматичі, ригідності та наявності гіперкінезів – метою проведення корекційної роботи буде регуляція тонусу уражених м'язів.

Також, при наявності тяжких порушень мовлення: *при розумовій відсталості, при моторній алалії, складній дислалії, за умови наявності порушень кін естетичного праксису* корекційну роботу можна організувати з метою стимуляції відповідних відчуттів в межах визначених груп м'язів органів артикуляції з метою формування уявлення про артикуляцію окремих звуків мовлення (О. Мастюкова та інші).

За умови наявності у дітей порушень кінетичного праксису при *моторній алалії, складній дислалії* теж є необхідність формувати артикуляційну моторику (Є. Соботович та інші). Метою корекційної роботи при цьому є формування вміння переключатися з однієї позиції на іншу.

**Метою** нашого дослідження було формування характеристики типів порушення артикуляційної моторики та визначення цільових установок для їх корекції.

У результаті підсумкового аналізу нами було умовно виділено п'ять структурних типів порушення артикуляційної моторики, кожен з яких характеризувався відповідною симптоматикою, яка вказувала на порушення відповідної функції чи психічного процесу та місце локалізації порушення (табл. 1).

Таблиця 1

**Характеристика симптомів, що вказують на порушення артикуляційної моторики різні за причинами виникнення та структурою**

Тип порушення	Причини виникнення	Порушена функція чи психічний процес	Симптоми, що вказують на наявність порушення
Руховий обмежувачий	Порушення будови периферійних органів мовлення	Коротка під'язикова вуздечка,	Труднощі при витягуванні язика вперед, роздвоєння кінчика язика, труднощі при підніманні язика вверх,
		прогения (прогнатія)	При відкриванні (закриванні) рота нижня щелепа занадто відтягується назад (просувається вперед), при втримуванні зубів зімкненими верхні зуби занадто виступають над нижніми (нижні занадто виступають вперед по відношенню до верхніх)
Активно-руховий	Порушення пар черепно-мозкових нервів та ядер, у яких вони беруть початок	М'який парез у межах периферійних органів мовлення	Слабкість виконання усіх рухів периферійними органами артикуляції: витягування, розтягування губ, відкривання-закривання рота, витягування язика вперед, піднімання його вверх. Нетривале втримування артикуляційних позицій, після чого вони самостійно вертаються у частково вихідну позицію.
		Односторонній парез (параліч) периферійних органів мовлення	Асиметричне виконання рухів периферійними органами мовлення.
		Параліч периферійних органів мовлення	Відсутність виконання рухів периферійними органами мовлення. При цьому на пасивному рівні можливим є утворення артикуляційних позицій: зокрема можливо витягнути дитині язик вперед за допомогою зондів, розтягнути чи витягнути вперед губи, тощо. При цьому

			органи артикуляції протидії не чинять. Переважно труднощі спостерігаються при закриванні і відкриванні дитині рота, оскільки в межах суглобів через відсутність рухів нижньою щелепою може відбуватися пересихання суглобної рідини, розвиток явищ артрозу тощо, що утруднює рухи нижньої щелепи навіть на пасивному рівні.
Руховий регуляційний	Порушення в області пірамідної системи, великого альфа мотонейрону	Спастичний парез	Підвищення тонусу м'язів при виконанні рухів органами артикуляції на довільному рівні; на цьому рівні рухи органами артикуляції неточні, або і протилежні, при цьому на недовільному рівні вони можуть бути виконані правильно.
	Порушення в області екстрапірамідної системи, стріопалідарної її ділянки, малого альфа мотонейрону	Гіперкінетичний парез: атетоз	Повільні «вишукані» рухи в області органів артикуляції при виконанні рухів на довільному рівні: повільне витягування язика, викручування його, вип'ячування губ, викривлення рота, поцокування язиком тощо.
		Гіперкінетичний парез: хореїчні гіперкінези	Швидке виконання рухів, які нагадують довільні: висовування та ховання язика, переміщення його вправо-вліво (нагадує виконання артикуляційної вправи «Г одинник») тощо.
		Гіперкінетичний парез: міоклонії	Короткі швидкі клонічні посмикування в межах групи м'язів. Можуть виникати в межах обличчя, язика, м'якого піднебіння. Спостерігаються у спокої, при виконанні рухів, посилюються при хвилюванні.

		Гіперкінетичний парез: тіки	Швидкі клонічні посмикування локально в межах однієї групи м'язів мають вигляд ритмічно організованих рухів: висовування язика, скрикування, хрюкання, нахмурювання брів тощо.
		Гіперкінетичний парез: тремтіння	Ритмічне скорочення груп м'язів, дрібне тремтіння нижньої щелепи (при напруженні), кінчика язика.
		Гіперкінетичний парез: тонічна судома	Раптове миттєве короточасне скорочення м'язів.
	Порушення в області екстрапірамідної системи, ділянки ретикулярної формації, гамма мотонейрону	Ригідний парез (параліч)	Значно підвищений тонус м'язів органів артикуляції, що утруднює чи унеможлиблює виконання рухів на довільному та недовільному рівнях.
Чутливий кінестетичний	Порушення кінестетичних зон тім'яної долі кори головного мозку	Знижений тонус м'язів, порушення кінестетичного праксису	Точність виконання рухів органами артикуляції та пальцями рук з опорою на зоровий аналізатор. При відсутності візуалізації, з опорою на кінестетичне відчуття артикуляційні позиції та позиції пальцями рук відтворюються неточно або взагалі не відтворюються.
Динамічний руховий	Порушення кінетичних зон лобної долі кори головного мозку	Порушення кінетичного праксису	Труднощі при переключенні з однієї позиції на іншу при виконанні чітко впорядкованих динамічних рухів (за певним запропонованим зразком). Труднощі можуть мати вигляд пауз між рухами, пропусків окремих позицій, застрявання на окремих рухах, стереотипного виконання деяких рухів. Такі помилки можуть спостерігатися на рівні як органів артикуляції, так і пальців рук.



Зокрема, причиною *рухового обмежуючого типу* є порушення будови периферійних органів мовлення. Нами було виділено лише коротку під'язикову вуздечку та прогенію (прогнатію) як ті причини, які, з одного боку, можна корегувати шляхом використання засобів формування артикуляційної моторики (логопедичного масажу, артикуляційної гімнастики), оскільки лише у цьому випадку ми маємо справу з динамічними органами артикуляції. З іншого ж боку, саме у цьому випадку є лише обмежені можливості виконання рухів. У інших же випадках порушення будови динамічних органів артикуляції поруч з обмеженням руху переважно спостерігається зниження тону м'язів. Наприклад, при незрощенні верхньої губи чи м'якого піднебіння і язичка, поруч з порушеннями будови периферійних органів мовлення було виявлено і слабкий, знижений тонус м'язів, що вказувало на наявність комбінованого типу порушення: рухового обмежуючого та активно-рухового.

Диференційована симптоматика вказує на наявність короткої під'язикової вуздечки у дітей. Зокрема, при витягуванні язика з рота спостерігається роздвоєння кінчика язика, в медицині таку особливість ще називають «синдромом сердечка». В окремих випадках можливе відхилення кінчика язика в один бік. Проте у всіх випадках у дітей з короткою під'язиковою вуздечкою спостерігаються труднощі при підніманні язика вверх. Інколи вони не піднімають язик ні на довільному, ні на недовільному рівнях. У такому випадку під'язикову вуздечку можна побачити, піднявши язик вверх зондом. Вона матиме вигляд тонкої чи товстої плівки, яка знаходиться під язиком по середній його лінії, що може доходити навіть до кінчика язика. У легших випадках є труднощі при підніманні язика вверх на довільному рівні, проте на недовільному, наприклад, при цоканні, при облизуванні верхньої губи тощо, він піднімається.

Наявність неправильного прикусу часто помітна уже при спостереженні. Є або занадто сильне висовування нижньої щелепи вперед (прогнатія), або відсовування її назад (прогенія). Помітний неправильний прикус і при активному клацанні зубами (вправа «Голодний вовк»), і при втримуванні їх зімкненими (вправа «Парканчик»).

Наслідком рухового обмежуючого типу порушення є вади вимови фонем, переважно найскладніших за артикуляцією. Характерною є спотворена їх вимова.

Наступний структурний тип нами був визначений як *активно-руховий*, оскільки при ньому спостерігається слабкість тону м'язів, порушення активності м'язів. Причиною наявності цього структурного типу є порушення, що виникають в області пар черепномозкових нервів та ядер, у яких вони беруть початок. Відомо, що функцію мовлення

забезпечують шість з них: трійчастий, лицевий, язикоглотковий, під'язиковий, додатковий та блукаючий. Наслідком їхнього ураження є млявий парез чи параліч.

Симптоматика, що вказує на млявий парез – сповільнене та слабке виконання рухів органами мовлення, недостатньо тривале втримування артикуляційних позицій. При наявності одностороннього млявого парезу усі рухи органів артикуляції асиметричні. При млявому паралічі спостерігається відсутність рухів периферійних органів мовлення. Тонус м'язів при цьому слабкий, що уможливує утворення артикуляційних позицій на пасивному рівні, проте втримування їх відсутнє.

Наслідком активно-рухового типу порушення є вади вимови фонем різного рівня складності: повна їх відсутність – при анартрії, порушення вимови значної частини вимови фонем – при дизартрії. Характерною для них є слабка артикуляція звуків мовлення, заміна проривних звуків мовлення щілинними, оглушена вимова звуків мовлення.

Причиною третього, *рухового регуляційного типу* порушення є ураження в області однієї з трьох рефлекторних дуг: 1) в області пірамідної системи, великого альфа мотонейрону; 2) в області стріопалідарної системи, малого альфа мотонейрону; 3) в області ретикулярної формації, гамма нейрону.

Наслідком ураження пірамідної системи, великого альфа мотонейрону є спастичний парез, при наявності якого спостерігається підвищений тонус м'язів. Специфічним симптомом, який вказує на його наявність, є труднощі при виконанні рухів органами артикуляції на довільному рівні (неточність виконання), тоді коли на недовільному рівні вони можуть бути виконані правильно. Науковці (О. Архіпова, М. Поваляєва та інші) відзначають, що порушення у цій області за рівнем складності може бути: глибоким і охоплювати усі групи м'язів артикуляційного апарату, наслідком чого є відсутність звуковимови (анартрія); значним, з ураженням більшості груп м'язів, що забезпечують артикуляцію звуків мовлення (дизартрія); а також незначним, що охоплює лише окремі групи м'язів, наслідком чого є поодинокі вади вимови фонем (стерта форма дизартрії).

Наслідком ураження екстрапірамідної системи, малого альфа мотонейрону є гіперкінетичний парез, який за особливостями прояву може бути різним: атетоз, хореїчні рухи, тіки, міоклонії, тонічні та клонічні судоми. Ці недовільні рухи проявляються в області артикуляційного апарату і утруднюють процес розвитку артикуляції звуків мовлення та вимови фонем. Визначено, що рівень складності порушення артикуляційної моторики та звуковимови при цьому, як і при ураженні пірамідної системи, може бути глибоким (анартрія), значним (дизартрія) та незначним (стерта форма дизартрії).

На кожен із зазначених видів гіперкінезів вказує відповідна симптоматика, яка виявляється в процесі експериментального дослідження та при спостереженні. Зокрема, повільне витягування язика, викручування його, вип'ячування губ, викривлення рота, поцокування язиком вказує на наявність атетозу. Швидке висовування та ховання язика, рухи кінчиком язика вправо-вліво вказують на наявність в області органів артикуляції хорейчного гіперкінезу. Швидке ритмічне посмикування в межах декількох груп м'язів в області язика (як хвилячки проходять по середній частині язика), язичка (змінює свою конфігурацію), обличчя (губи змінюють свою конфігурацію) є ознакою міоклонії. Дрібне ритмічне посмикування в області однієї групи м'язів: в області кінчика язика, підборіддя, губи – вказує на наявність тремтіння. Миттєве короткочасне напруження в області кінчика, середньої частини чи кореня язика, губ, яке виникає в процесі мовлення чи утворення артикуляційних позицій, є ознакою тонічної судоми.

Наслідком порушення ретикулярної формації є ригідний параліч чи парез. Він може проявлятися як в області одного з органів артикуляції, так і в області декількох. Характерними симптомами для цього виду порушення є сильно підвищений тонус м'язів органів артикуляції, що утруднює чи унеможлиблює виконання рухів на довільному та недовільному рівнях. Тонус м'язів може залежати від емоційного стану, втомленості, внутрішнього напруження пацієнта. В складних випадках гіпертонус знімається лише медикаментозно, самої логопедичної роботи буде недостатньо.

При руховому регуляційному типі порушення спостерігається переважно спотворена вимова фонем, можливе як оглушення вимови, так і одзвінчення звуків мовлення, а також пом'якшена вимова звуків мовлення. Рівень складності порушення може бути легким – при стертій формі дизартрії, коли є мономорфні вади вимови фонем, помірним, якщо порушена у вимові велика кількість звуків мовлення – при дизартрії, та тяжким, коли відсутні звуки в мовленні – при анартрії.

Ще один структурний тип порушення, що виникає при ураженні в області тім'яної долі кори головного мозку, кінестетичних зон названо *кінестетичним чутливим*. Наслідком його порушення є незначно знижений тонус м'язів та порушення кінестетичного праксису, на які вказують неточності при виконанні артикуляційних рухів та рухів пальцями рук без опори на зоровий зразок. На певному етапі, в міру розвитку мовлення, рухи в області органів артикуляції стають точнішими, вони швидше автоматизуються, проте в області пальців рук ці труднощі залишаються набагато довше. І особливо довго формується всебічне уявлення про звук мовлення як фонему та артикулему. Характерними при цьому структурному типі є стійкі заміни одних звуків мовлення іншими. Після постановки звуків мовлення довгий час постерігаються їх взаємозаміни, сплутування.

Останній структурний тип, *динамічний руховий*, є наслідком ураження лобної долі кори головного мозку, кінетичних зон. На його наявність вказують труднощі при переключенні з однієї позиції на іншу при виконанні послідовно чітко впорядкованих рухів за певним запропонованим зразком. Труднощі можуть мати вигляд пауз між рухами, пропусків окремих позицій, застрявання на окремих рухах, стереотипного виконання окремих рухів. Такі помилки можуть спостерігатися на рівні як органів артикуляції, так і пальців рук. Наслідком динамічного рухового структурного типу є помилки при вимові слів у вигляді: пропусків звуків та складів, їх перестановки, спрощення вимови слова. Можна вважати, що у цьому випадку повільно формується уявлення про звук мовлення як складову слова, його місце у слові.

### **Висновки**

Отже, було визначено п'ять структурних типів порушення артикуляційної моторики: руховий обмежуючий, активно-руховий, руховий регуляційний, кінестетичний чутливий, руховий динамічний.

Виявлено, що психологічні причини виникнення цих типів порушення різні: порушення моторної функції, кінестетичного та кінетичного видів праксису.

На кожен із типів порушення вказує диференційована симптоматика: локальне обмеження рухливості певного органу артикуляції, слабкість рухової активності м'язів, порушення контролю за виконанням рухів периферійними органами мовлення, недостатня точність при утворенні артикуляційних та пальцевих позицій за умови відсутності візуального контролю, труднощі при переключенні з одного руху на інший.

Таким чином, корекційну роботу з метою відновлення артикуляційної моторики необхідно організувати з урахуванням причин, що обумовили це порушення, обсягу ураження, індивідуальної симптоматики, яка на нього вказує.

Визначено, що уже цільові установки при організації корекційної роботи будуть диференційованими і залежатимуть від усіх названих компонентів. Зокрема, метою корекції рухового обмежуючого типу порушення є формування артикуляційних позицій, необхідних для постановки та правильної вимови звуків мовлення.

Метою подолання порушень активно-рухового типу є формування активності в межах уражених м'язів та базових артикуляційних позицій для постановки звуків мовлення.

Метою корекції рухового регуляційного типу порушення є формування навиків контролю за діяльністю м'язів та базових артикуляційних позицій для постановки звуків мовлення.

Цільовою установкою подолання кінестетичного чутливого типу порушення є активізація кінестетичної чутливості та формування уявлення про артикуляцію звуків мовлення.

Метою подолання рухового динамічного типу порушення є формування вміння переключатися з однієї артикуляційної позиції на іншу та уявлення про різницю у вимові звуків мовлення, протилежних за артикуляцією та подібних за звучанням.

### Список використаних джерел

1. **Архипова Е.Ф.** Логопедический массаж при дизартрии. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008.- 118 с. 2.**Ермакова И.И.**Коррекция речи и голоса у детей и подростков. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение: АО «Учеб. лит.», 1996. – 143с. 3.**Конопляста С.Ю.**Ринолалія від А до Я.Монографія. – К.: Книга-плюс, - 2015. – 312 с.4. **Мастюкова Е.М.**Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 304 с.5.**Поваляева М.А.** Справочник логопеда. – Ростов-на-Дону: “Феникс”, 2001. – 448с. 6. **Савченко М.А.** Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. – 2-е вид., доп. – К.: Освіта, 1992. – 176с. 7. **Соботович Е.Ф.** Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. Навчально-методичний посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 213 с. 8. **Шеремет М.К.,** Ревуцька О.В. Логопедія (корекційна робота при дислалії): навчальний посібник. – К. 2009. – 244 с.

### References:

1. **Arhipova E.F.** Logopedicheskiy masazh pridizartrii. – М.: АСТ: Astrel; Vladimir: VKT, 2008.- 118 s. 2.**Yermakova I.I.** Korekcia rechi i golosa u dyetyey i podrostkov: - 2-ye izd., pyeryerab. – М.: Prosvyeshchyenie: АО «Uchyeb. lit.», 1996. – 143s. 3. **Konoplyasta S.U.** Rynolalia vid A do Ya. Monografia. – К.: Knyga-plyus, – 2015. – 312 s. 4. **Mastyukova E.M.** Lyechyebnaya pedagogica (ranniy i doshkolnuy vozrast). – М.: Gumanit. izd. Centr VLADOS, 1997. – 304 s. 5. **Povaliayeva M.A.** Spravochnik logopeda. – Rostov-na-Donu: “Feniks”, 2001. – 448 s. 6. **Savchenko M.A.** Metodyka vypravlennia vad vymovy fonem u ditey. – 2-e vyd. dop. – К.: Osvita, 1992. – 176s. 7. **Sobotovych E.F.** Narushenia ryechyevogo razvitiya u dyetyey i puti ih koryekcyi. Navchalno-metodychnyi posibnyk. – К.: ISDO, 1995. – 213 s. 8. **Sheremet M.K.,** Revucka O.V. Logopedia (korekciyna robota prydysslalii): navchalnyi posibnyk. – К. 2009. – 244 s.

Received 20.02.2016

Reviewed 20.03.2016

Accepted 29.03.2016

**УДК 376:42.001.76**

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

## **ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЛОГОПЕДИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

**Відомості автора:** Галущенко Вікторія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»; практикуючий дефектолог-логопед СДНЗ №193, Одеса, Україна. Email: victoria.galushchenko@ukr.net

**Contact:** Galushchenko Viktoriya – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of defectology and physical rehabilitation of the State institution "South Ukrainian national pedagogical University named after K. D. Ushinsky"; practicing a speech therapist SDS No. 193, Odessa, Ukraine. Email: victoria.galushchenko@ukr.net

**Галущенко В.І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення.** Наукова стаття порушує питання вдосконалення шляхів реабілітаційних заходів у дітей з порушеннями мовлення через застосування інноваційних логопедичних технологій. Підвищення ефективності корекційної логопедичної роботи з усунення порушень мовлення у дошкільників на даний момент є однією з актуальних проблем логопедії. У діяльності вчителя-логопеда, спрямованої на корекційно-розвиваючу роботу з дітьми, інноваційні методи набувають все більшого значення. Ці методи, поряд з традиційними, сприяють досягненню максимально можливих успіхів у подоланні мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Пошуки нових прийомів і методик в логопедичній практиці з корекції мовлення не втратили своєї актуальності. Інноваційні освітні технології відповідають пріоритетним напрямам науки, визначаються сучасним станом проблеми переходу освіти на позиції особистісно-орієнтованої педагогіки, що передбачає не обмежуватися формуванням програмних знань, умінь, навичок, а прагнути розвивати індивідуальні здібності дитини, обумовлені бажанням педагогів впроваджувати в свою діяльність інновації.

Зроблено аналіз існуючих логопедичних технологій за класифікаційною характеристикою. Особливу увагу у статті було зосереджено на застосуванні у корекційній роботі психо-корекційних технологій, що обумовлено специфікою мовленнєвих порушень і станом емоційно-вольової сфери дітей з мовленнєвою патологією. Ці

порушення викликають труднощі в спілкуванні з оточуючими і у подальшому призводять до певних змін особистості, що відбивається на процесі подальшого навчання. Найбільш адаптованими методиками для роботи з дітьми дошкільного віку є такі логопедичні технології, як сміхотерапія, казкотерапія, вокалотерапія, що вирішують ряд важливих завдань з формування у дітей з порушеннями мовлення емоційно-вольової сфери, розвитку просодичної сторони мовлення, анатомо-фізіологічних процесів, артикуляційно-мімічної моторики тощо.

**Ключові слова:** інноваційні логопедичні технології, діти з порушеннями мовленнєвого розвитку, корекційно-логопедична робота.

**Галущенко В.И. Применение инновационных логопедических технологий в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи.** Научная статья затрагивает вопросы совершенствования путей реабилитационных мероприятий у детей с нарушениями речи через применение инновационных логопедических технологий. Повышение эффективности коррекционной логопедической работы по устранению нарушений речи у дошкольников на данный момент является одной из актуальных проблем логопедии. В деятельности учителя-логопеда, направленной на коррекционно-развивающую работу с детьми, инновационные методы приобретают все большее значение. Эти методы, наряду с традиционными, способствуют достижению максимально возможных успехов в преодолении речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Поиски новых приемов и методик в логопедической практике коррекции речи не утратили своей актуальности. Инновационные образовательные технологии соответствуют приоритетным направлениям науки, определяются современным состоянием проблемы перехода образования на позиции личностно-ориентированной педагогики, предполагают не ограничиваться формированием программных знаний, умений, навыков, а стремиться развивать индивидуальные способности ребенка, обусловлены желанием педагогов внедрять в свою деятельность инновации.

Осуществлѐн анализ существующих логопедических технологий по классификационной характеристикой. Особое внимание в статье было сосредоточено на применении в коррекционной работе психокоррекционных технологий, что обусловлено спецификой речевых нарушений и состоянием эмоционально-волевой сферы детей с речевой патологией. Эти нарушения вызывают трудности в общении с окружающими и в дальнейшем приводят к определенным изменениям личности, что отражается на процессе дальнейшего обучения. Наиболее адаптированными методиками для работы с детьми дошкольного

возраста такие логопедические технологии, как смехотерапия, сказкотерапия, вокалотерапия, которые решают ряд важных задач по формированию у детей с нарушениями речи эмоционально-волевой сферы, развитию просодической стороны речи, анатомо-физиологических процессов, артикуляционно-мимической моторики и т.д.

**Ключевые слова:** инновационные логопедические технологии, дети с нарушениями речевого развития, коррекционно-логопедическая работа.

**Galushchenko V. I. Application of innovative technologies in speech therapy correction work with children with speech disorders.** Scientific article addresses the issues of improving ways of rehabilitation measures in children with speech disorders through the use of innovative speech therapy technologies. Improving the effectiveness of correctional logopedic work in eliminating speech disorders in preschool children is currently one of the topical problems of correction. In the activities of teacher-speech therapist, focused on correctional-developing work with children, innovative methods are increasingly important. These methods, along with traditional help achieve the greatest possible success in overcoming speech disorders in preschool children. The search for new techniques and methods in the practice of speech correction speech has not lost its relevance. Innovative educational technologies in line with the priority areas of science, are defined by the modern state of the problem of the transition of education in the position of learner-centred pedagogies, does not go beyond the provision of program knowledge, skills, abilities, and seek to develop the individual skills of the child, due to the desire of teachers to implement the innovation activity.

The analysis of existing speech technologies by classification feature. Special attention is focused on the use of therapy, psycho-correction techniques, due to the specificity of speech disorders and the condition of the emotional-volitional sphere of children with speech pathology. These disorders cause difficulties in communicating with others in the future lead to certain personality changes that are reflected in the process of further learning. The most adapted techniques to work with children of preschool age there are speech therapy techniques like laughter therapy, fairy tale therapy, vakalatnama that solve several important tasks in the formation of children with speech disorders of emotional-volitional sphere, development prosodia the part of speech, anatomical and physiological processes, articulatio-facial motor skills such.

**Key words:** innovative speech therapy technology, children with violations of speech development, correctional-logopedic work.



На сучасному етапі розвитку суспільства кількість дітей, які мають мовленнєві порушення, збільшилася порівняно з попереднім десятиліттям і має тенденцію до подальшого зростання. Тому питання розвитку мовлення дітей – одне з найважливіших у підготовці їх до школи. Суттєвим постає проблема визначення точного діагнозу, оскільки у дітей означеної патології спостерігається комплексність та неоднозначність супутніх патологічних проявів. Все це насамперед утруднює складання розгорнутої індивідуально-корекційної програми розвитку дітей даної категорії. За статистикою таких дітей з кожним роком стає більше, що визначає необхідність пошуку більш ефективних шляхів спеціального виховання та навчання. Сучасний педагогічний особистісно зорієнтований процес корекційного навчання та виховання дітей дошкільного віку ґрунтується на інтерактивних технологіях, впроваджені новітніх, інноваційних, нетрадиційних форм роботи, з залученням все більшого складу різноманітних фахівців, які працюють за єдиною індивідуально-створеною ексклюзивною схемою [2; 4; 7].

Перебуваючи на межі зіткнення педагогіки, медицини, психології, нейролінгвістики, логопедія використовує найбільш ефективні нетрадиційні для неї методи та прийоми суміжних наук, адаптує їх до своїх потреб, що допомагає оптимізувати роботу вчителя-логопеда. Сучасна логопедія знаходиться в постійному активному пошуку шляхів вдосконалення й оптимізації процесу навчання і розвитку дітей на різних вікових етапах та в різних освітніх умовах, що характерні у цілому для дітей з особливими освітніми потребами, до яких входять і діти з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Саме поняття «технологія» визначається як сукупність прийомів, застосованих у якій-небудь справі, майстерності, мистецтві (тлумачний словник). Педагогічна технологія - сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу (Б. Т. Ліхачов) [5].

Відомо, що використання в корекційній роботі різноманітних логопедичних технологій, що включають нетрадиційні методи та прийоми, запобігає втомі дітей, підтримує у дітей з різною мовленнєвою патологією пізнавальну активність, підвищує ефективність логопедичної роботи в цілому. Впровадження інноваційно-логопедичних технологій (ІЛТ) сьогодні є новою сходинкою у освітньому процесі. Основна мета полягає в гармонійному поєднанні сучасних інноваційних технологій з традиційними засобами розвитку дітей [1]. Особливо актуально стоїть питання володіння кожним логопедом сучасними корекційними логопедичними технологіями і методиками, грамотному застосуванню їх у практичній професійній діяльності.

Проблема застосування у корекційній роботі сучасних логопедичних технологій висвітлена у навчально-методичному посібнику Н.М. Борозінець, Т.З.Шаховської «Логопедичні технології», де представлено визначення педагогічної (освітньої) технології як «інтегрованого позначення різних способів освітньої взаємодії педагога і учнів. Це послідовна, взаємопов'язана система дій педагога, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, або планомірне послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу» [5;6]. Нові нетрадиційні інноваційні форми роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями доповненні до академічних методів. Над цими роботами працювали такі автори як М.А.Поваляєва, М.І.Чистякова, Е.А.Пожиленко, Т.Д.Зінкевіч-Євстигнєєва, Т.М.Грабенко та інші. На думку В.М. Акіменко, будь-який практичний матеріал можна умовно розділити на дві групи: по-перше, той, що допомагає безпосередньому мовленнєвому розвитку дитини і, по-друге, опосередкований, до якого відносяться нетрадиційні логопедичні технології. Посібник В.М.Акіменко [1] містить рекомендації щодо проведення - логопедичного масажу язика, вушної раковини (Аурикулотерапія); кистей рук, стоп (Су-Джок терапія); масажу при ринолалії та японську методику пальцевого масажу. У посібнику представлена також авторська методика застосування моделей артикуляції звуків в корекційній роботі з виправлення мовленнєвих порушень у дітей.

Отже, корекційно-розвиваюча робота з дітьми, що мають відхилення в мовленнєвому розвитку, передбачає використання спеціалізованих і впровадження інноваційних адаптованих прийомів і засобів (головним чином навчальних, діагностичних і розвиваючих). Ефект їх застосування залежить від професійної компетенції педагога, вміння використовувати нові можливості, включати нетрадиційні технології в систему навчання кожної дитини, створюючи велику мотивацію і психологічний комфорт, а також надаючи дитині з порушеннями психо-мовленнєвого розвитку свободу вибору форм і засобів діяльності [2].

За основними групами логопедичні технології поділяються на:

- Інформаційно-комунікаційні - методи взаємодії з інформацією.
- Дистанційні освітні технології (використовувані при організації роботи з батьками).
- Інноваційні психокорекційні технології: арт-терапія, казкотерапія, психосоматична гімнастика тощо.
- Педагогічні технології з використанням нетрадиційних для дефектології прийомів: ароматерапії, хромотерапії, літотерапія бібліотерапії тощо.
- Здоров'язберігаючі технології: кріотерапія, дихальні гімнастики тощо.

- Змішані технології - традиційні логопедичні технології з використанням нововведень.

Отже, нами визначені основні сучасні інноваційні логопедичні технології, що застосовуються у роботі логопеда. До таких технологій відносяться.

Сміхотерапія – лікування позитивними емоціями, засіб глибокого очищення організму людини на всіх рівнях - від фізіології до нервової системи, психіки та розуму. Відомий невролог Вільям Фрай порівняв акт сміху з дихальною гімнастикою, що застосовується у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. На думку автора, інтенсивність дихання при цьому дозволяє легким і верхнім дихальним шляхам повністю звільнитися від повітря. У цю мить в організмі людини відбуваються найпотужніші біохімічні реакції. Голосний, дзвінкий сміх здатний нормалізувати метаболічні процеси в організмі. Це особливо важливо для дітей з порушеннями мовлення, оскільки у дітей, наприклад, з дизартричними проявами відзначаються відсутність емоцій, емоційна «блокада», амімічність, загальна млявість, інертність, зниження тонусів м'язів обличчя. Сміх є одним з механізмів адаптації людини до навколишнього середовища. Сміхотерапія є сильним терапевтичним та фізіологічним стимулюванням центру емоцій [6].

Сміхотерапія дозволяє блокувати синтез «гормону стресу» – дреналіну, і «гормону смерті» – кортизону. Одночасно з цим починають активно продукуватися ендорфіни. Здоровий сміх здатний швидко зняти душевний та фізичний біль, стабілізувати емоційний стан, доставити певне задоволення.

Сміх забезпечує вашому організму наступні переваги:

- Ліквідацію негативних і деструктивних програм;
- Посилену продукцію ендорфінів – «гормонів щастя»;
- Нормалізацію периферичного кровообігу;
- Підтримку життєвих сил і фізичної активності;
- Прискорення метаболічних процесів;
- Активацію роботи центральної нервової системи;
- Миттєве насичення енергією і бадьорістю;
- Мінімізацію рівня шкідливого холестерину в крові;
- Зняття головних болів неясного генезу;
- Розслабленню 80 груп м'язів, усунення міалгії;
- Стимуляцію творчого мислення та активності;
- Стрімкий розвиток упевненості в собі і сили волі.

Крім того, сміхотерапія сприяє формуванню просодичних компонентів мовлення, а саме сприйманню та розвитку емоційно-тембрового забарвлення мовлення, розвитку голосу, змістовного та логічного наголосу тощо. Сміх може бути: радісним та сумним; добрим та отруйним; розумним та безглуздим; гордим та душевним; поблажливим та підлабузним; презирливим та наляканим; нахабним та

сором'язливим; іронічним та щирим, тощо ( за класифікацією Б.Нісензона) [3;7].

Отже, можливо виділити декілька аспектів механізму впливу сміху на дитину з порушеннями мовлення.

По-перше, сміх викликає в організмі комплексний біохімічний процес, при якому знижується викид «стресових гормонів» — кортизону та адреналіну, та стимулюється виділення власних морфінів організму — едрофінів (так звані «гормони щастя»). Останні знижують відчуття фізичного та душевного болю, викликають почуття задоволення. Сміх змінює ритм серцебиття, що спочатку прискорюється, а потім знижується. Тривалий сміх знижує й кров'яний тиск. Сміх зміцнює імунну систему організму та внутрішні органи. Сміх підвищує рівень антитіл та білих кров'яних клітин в імунній системі, підвищує опір інфекціям.

По-друге, невролог Уільям Фрай з медичної школи Стенфордського університету розглядає сміх як особливий спосіб дихання, при якому вдих стає більш тривалим та глибоким, а видих, навпаки, скорочується, при цьому його інтенсивність дозволяє легеням повністю звільнитися від повітря. У порівнянні із звичайним диханням, газообмін прискорюється у 3—4 рази. Французький лікар Генрі Рубінштейн вважає, що під час сміху таке «правильне» дихання допомагає долати почуття страху. З дітьми з мовленнєвими порушеннями визначається активний розиток мовленнєвого дихання.

По-третє, американськими вченими встановлений ще й зв'язок: між активністю м'язів обличчя та кровопостачанням головного мозку. Самі м'язи обличчя у порівнянні з іншими м'язами тіла використовуються дуже рідко. Коли людина посміхається, потік крові до мозку посилюється, мозок отримує більше кисню, що позитивно відбивається й на його емоційному стані. Слід зазначити, що у дитячому віці такий природній прийом отримання позитиву використовується людською природою набагато краще, ніж у дорослому житті людини: якщо у дитини вираз обличчя змінюється протягом доби не менш ніж двадцять разів, то у дорослих людей такі зміни обмежуються трьома змінами. Люди, які страждають на депресію, мають практично незмінне, «застигле» обличчя.

Четверте, сміх активізує особистісний естетико-творчий потенціал людини: сміх активізує лімбічну систему мозку, об'єднує праву та ліву півкулі, підвищує творчі здібності та вміння вирішувати різноманітні проблеми та покращує зовнішній вигляд людини: тонізує м'язи обличчя. Проведеними дослідженнями доведено, що людина, яка сміється, вирізняється щирістю, готовністю прийти на допомогу, а також здатністю любити.

По-п'яте, сміх може виступати як своєрідний захисний механізм для мозку людини.

Слід зазначити, що у випадку роботи з дітьми з мовленнєвою патологією сміхотерапія повинна обмежуватися дозованими вправами.

Сміхотерапія пов'язана з казкотерапією. Саме казкотерапія дає можливість уяви та розвитку творчих здібностей, аналізу та закріпленню набутих та автоматизованих навичок. Казкотерапія – це інтеграційна діяльність, в якій дії уявної ситуації пов'язані з реальним спілкуванням, спрямованим на активність, самостійність, творчість, регулювання дитиною власних емоційних станів. Крім того, казкотерапію використовують на усіх етапах корекційно-логопедичної роботи: під час створення ситуації заохочення, позитивного настою дитини, комунікації; формування початкових навичок (артикуляційної моторики, розвитку дихання, голосу, дрібної моторики, номінативного словнику тощо); розвитку лексико-граматичної сторони мовлення, інтонаційно-виразного мовлення.

Вокалотерапія – лікування голосом. Виділення принципу полімодальності в корекційній діяльності на основі вокалотерапії продиктовано тим, що «інтонація і рух надані людині в якості вихідних способів спілкування, що обумовлює єдність образних мов культури» (В. В. Медушевська). В результаті побудови роботи на основі принципу полімодальності, відбувається підключення додаткових аналізаторів, що створює додаткові можливості компенсації асоціативних зв'язків в головному мозку. В результаті рішення корекційних завдань активної вокалотерапії відбувається: стимуляція слухового сприйняття (активізація правопівкульних функцій); збільшення обсягу внутрішнього і зовнішнього лексикону (частотного та нечастотного); розвиток просодичної сторони мовлення; формування навичок словотворення (для позначення «видів» музикантів); нормалізація нейродинамічних процесів кори головного мозку, нормалізація біоритму.

Таким чином, варіативність використання в корекційно-логопедичній роботі різноманітних методів і прийомів інноваційних логопедичних технологій призводить до стимуляції систем відповідності мовленнєвих зон кори головного мозку, нормалізацію анатомо-фізіологічних процесів організму, скорочує терміни корекційної роботи, підвищується якість та ефективність роботи, знижує енергетичні затрати, налагоджує спадкоємність в роботі усіх зацікавлених в корекції мовлення дітей [7].

Проаналізовані аспекти корекційно-логопедичної роботи з використанням нетрадиційних, інноваційних логопедичних технологій не вичерпують усіх аспектів проблеми формування психо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці та вдосконаленню комплексної корекційної

програми розвитку дітей з ретельним науково-практичним аналізом нетрадиційних засобів роботи з дітьми зазначеної категорії.

### Список використаних джерел

1. **Акименко В.М.** Развивающие технологии в логопедии.- Ростов н/Д; изд. Феникс, 2011.
2. **Андросова В. М.** Використання інноваційних технологій в роботі з дітьми-логопатами старшого дошкільного віку для корекції вад звуковимови / В. М. Андросова // Розкажіть онуку. – 2004. – № 10–11.
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. **Гаркуша Ю.Ф.,** Черлина Н.А., Манина Е.В. Новые информационные технологии в логопедической работе. // Логопед. -2004. — № 2.
5. **Елсакова А. Н.,** Лисовская Н. Н., Соколова И. В. Использование инновационных технологий в работе учителя-логопеда. // Педагогика: традиции и инновации: материалы V междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2014. — С. 33-34.
6. **Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.** Практикум по сказкотерапии / Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. – СПб.: Речь, 2013. – 320с.
7. **Логопсихологія : навч. посіб.** / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. М. К. Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 293 с.

### References

1. **Akimenko V.M.** Razvivayushchie tekhnologii v logopedii.- Rostov n/D; izd. Feniks, 2011.
2. **Androsova V. M.** Viktoristannya innovacijnih tekhnologij v roboti z dit'mi-logopatami starshogo doshkil'nogo viku dlya korekcii vad zvukovimovi / V. M. Androsova // Rozkazhit' onuku. – 2004. – № 10–11.
3. **Galushchenko V.I.** Osoblivosti formuvannya prosodichnogo komponenta movlennya u ditej zi stertoju dizartriyeju: dis. kand. ped. nauk: spec. 13.00.03. – O., 2012. – S.247.
4. **Garkusha YU.F.,** SHerlina N.A., Manina E.V. Novye informacionnye tekhnologii v logopedicheskoj rabote. // Logoped. -2004. — № 2.
5. **Elsakova A. N.,** Lisovskaya N. N., Sokolova I. V. Ispol'zovanie innovacionnyh tekhnologij v rabote uchitelya-logopeda. // Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy V mezhdunar. nauch. konf. (g. SChelyabinsk, iyun' 2014 g.). — SChelyabinsk: Dva komsomol'ca, 2014. — S. 33-34.
6. **Zinkevich-Evstigneeva T.D.** Praktikum po skazkoterapii / Zinkevich-Evstigneeva T.D. – SPb.: Rech', 2013. – 320s.
7. **Logopsihologiya : navch. posib.** / S. YU. Konoplyasta, T. V. Sak ; za red. M. K. SHeremet. – K.: Znannya, 2010. – 293 s.

Received 21.01.2016

Reviewed 27.02.2016

Accepted 26.03.2016

УДК: 159.922.76

І.І. Глущенко  
3110196940@i.ua

## МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ ЯВИЩ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ (ЗПР)

**Відомості про автора:** Глущенко І.І. кандидат педагогічних наук, доцент Херсонського державного університету, м. Херсон, Україна. Email: 3110196940@i.ua

**Contact:** Gluschenko I. I., candidate of pedagogic sciences, professor Kherson state university, Kherson, Ukraine. Email: 3110196940@i.ua

Глущенко І.І. **Методика формування лексико-семантичних явищ у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (ЗПР).** У статті розглядаються етапи корекційної роботи спрямовані на формування та удосконалення лексико-семантичних явищ у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Відсутність системи лексичних вправ, відірваність від завдань, запропонованих підручником для класів інтенсивної педагогічної корекції (ШК), ускладнює організацію логопедичної роботи в цьому напрямку. Саме тому ми поставили своїм завданням дати конкретні рекомендації щодо роботи над засвоєнням лексико-семантичних явищ на логопедичних заняттях. Для реалізації цих напрямків використовувалися різноманітні, відомі в практиці логопедії, завдання.

Запропоновані корекційні вправи, які виконувались протягом усіх етапів навчання, сприяють розумінню семантичного змісту понять, збагаченню словникового запасу школярів, розвиткові операції порівняння, які забезпечують формування лексичних узагальнень більш високого рівня. Підбираючи мовленнєвий матеріал, ми спиралися на зміст підручників для 1 класу ШК, що має великі можливості у розв'язанні визначених корекційних завдань.

**Ключові слова:** молодший шкільний вік, корекційна робота, синонімія, антонімія, переносне значення слова, лексико-семантичні явища, затримка психічного розвитку.

Глущенко І.І. **Методика формирования лексико-семантических явлений у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР).** В статье рассматриваются этапы коррекционной работы, направленные на формирование и совершенствование лексико-семантических процессов у младших школьников с задержкой

психического развития. Отсутствие системы лексических упражнений, оторванность от заданий предоставленных учебником для классов интенсивной педагогической коррекции (ИПК) усложняет организацию логопедической работы в этом направлении. Исходя из этого мы поставили себе задание предоставить конкретные рекомендации по работе над усвоением лексико-семантических процессов на логопедических занятиях. Для реализации этих направлений использовались разнообразные, известные в практике логопедии, задания.

Предложенные коррекционные упражнения, которые используются на протяжении всех этапов обучения, способствуют пониманию семантического содержания понятий, обогащению словарного запаса школьников, развитию операции сравнения, которые обеспечивают формирование лексических обобщений более высокого порядка. Подбирая речевой материал, мы опирались на содержание учебников для 1 класса ИПК, которые дают большие возможности в решении поставленных коррекционных заданий.

**Ключевые слова:** младший школьный возраст, коррекционная работа, синонимия, антонимия, переносное значение слова, лексико-семантические процессы, задержка психического развития.

**Gluschenko I. I. Methods for forming lexical-semantic phenomenon in primary school-aged children with mental retardation.** The article deals with the stage of correctional work aimed at forming and improvement of the lexical-semantic phenomena in primary school children with mental retardation. Absence of the lexical exercises, isolation from the tasks offered by intensive pedagogical correction (IPC) textbook complicates the speech therapy work in this direction. That`s why we have set the task to give specific recommendations on the assimilation of lexical-semantic phenomena in logopedic classes. For the realization of these areas are used variety tasks well-known in logopedic practice.

Offered corrective exercises which have been used throughout all stages of learning contribute to a better understanding semantic content of the concepts, vocabulary enrichment of the pupils, to develop a comparison operation which provide the formation of lexical generalizations of a higher order. Choosing speech material we relied on the content of textbooks for grade 1 (IPC), which provide great opportunities in solving correctional tasks.

**Key words:** primary school-aged children, logopedic work, synonymy, antonymy, figurative meaning of the word, lexical-semantic processes, mental retardation.

Важливою умовою успішного шкільного навчання є формування в учнів достатнього рівня мовленнєвих знань, умінь та навичок, які б



забезпечили якісне сприймання ними навчального матеріалу, що подається у вербальній формі, оволодіння дітьми писемною формою мовлення та теоретичними знаннями про мову в системі лінгвістичних понять (Є. Соботович, та ін.).

Аналіз результатів багатьох сучасних досліджень дозволив установити, що в дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР) спостерігається не сформованість усіх досліджуваних лексичних засобів мовлення, які сприяють засвоєнню лексико-семантичної сторони мовлення та навчальної програми в цілому [1, 3, 5].

Сукупність отриманих діагностичних даних указує на необхідність організації адекватної логопедичної допомоги школярам із ЗПР в умовах шкільного логопедичного пункту. У більшості випадків логопедична робота з учнями із ЗПР проводилася без достатнього врахування сучасних наукових досліджень про особливості формування лексико-семантичних явищ, тому виникла необхідність у розробці змісту й методики корекційно-розвивального навчання, спрямованого на подолання виявлених порушень, з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності учнів із ЗПР [1, 2, 5].

На основі аналізу літературних джерел та результатів раніш проведеного експериментального дослідження нами розроблено систему корекційно-розвивального навчання, спрямованого на подолання порушень лексико-семантичних явищ (антонімія, синонімія, переносне значення) у молодших школярів із ЗПР. Підбираючи мовленнєвий матеріал, ми спиралися на зміст підручників для 1 класу ПІК, що має великі можливості у розв'язанні визначених корекційних завдань. У методиці використовуються деякі вправи запропоновані в працях Р. І. Лалаєвої, Є. Ф. Соботович.

За результатами багатьох сучасних досліджень найбільш порушеним виявилось вміння учнів із ЗПР добирати антонімічні пари до запропонованих слів, виражених різними частинами мови. Ці труднощі виникають внаслідок недостатньо сформованого вміння виділяти подібне й різне в предметах та явищах, зокрема встановлювати системні відношення між словами. Недостатній рівень сформованості наочно-образного мислення, мовного та життєвого досвіду значно впливає на розуміння й добір слів протилежних за значенням [4, 5].

У зв'язку з цим для усунення названих вад нами була розроблена корекційна методика, яка складається з трьох етапів: усвідомлення семантичного змісту понять, протилежних за значенням; визначення слів-антонімів із ряду запропонованих; самостійний добір слів із протилежним значенням.

Запропоновані корекційні вправи, які виконуються протягом усіх етапів навчання, сприяють розумінню семантичного змісту понять, протилежних за значенням, збагаченню словникового запасу школярів, розвиткові операції порівняння, які забезпечують формування лексичних узагальнень більш високого рівня. На початковому етапі навчання поряд із

сюжетними і предметними картинками широко використовувалося попереднє читання текстів, у яких досить часто зустрічалися слова, протилежні за значенням. Бесіда, яка проводилася з дітьми щодо їхнього змісту, додаткові питання педагога допомогли учням під час виконання завдань надавати правильні відповіді.

Зміст першого етапу навчання був спрямований на усвідомлення дитиною семантичного змісту понять, протилежних за значенням.

Ураховуючи те, що найбільша кількість правильного підбору слів, протилежних за значенням, за результатами попереднього дослідження припадає на виражені прикметником слова, на початковому етапі корекційної роботи ми використовували антонімічні пари слів саме цієї частини мови („Що може бути низьким? Що може бути високим?“).

На зазначеному етапі доцільно також пропонувати учням вправи на порівняння, оскільки операція порівняння є однією з базових механізмів розрізнення слів, які мають ознаку, протилежну за значенням. Починаємо опрацьовувати слова, які мають предметну співвіднесеність, потім переходимо на слова з абстрактним значенням (*друг – ворог*).

Уключення в роботу вправ з використанням уяви також допомагають формуванню семантичного аналізу. Для початку дитина уявляє знайому або часто вживану назву предмету із власного досвіду, потім уява учня переключасться на поняття або явища мало знайомі. Отже, виконання цих вправ дозволяє спрямувати увагу школяра на семантичний зміст поняття, а також сприяє подальшому розвитку практичного використання цих понять у власному мовленні. Під час виконання завдання учням пропонується пригадати та уявити:

– Який на смак лимон...(*кислий*), а цукерка...(*солодка*). Назви, що ще може бути кислим або солодким?

– Яка на дотик кора дерева?... (*шершава*), а який на дотик камінець? ...(*гладенький*). Назви, що ще може бути шершавим або гладеньким?

Зміст другого етапу корекційного навчання був спрямований на визначення учнями із ЗПР антонімічних пар із ряду запропонованих слів. Для цього необхідно використовувати спостереження учня за особливістю вживання слів, протилежних за значенням, у різному за складністю мовленнєвому матеріалі (тексти, прислів'я, загадки). Результативність виконання цих завдань залежить від рівня сформованості слухової уваги та короткочасної пам'яті, оскільки аналіз мовленнєвого матеріалу відбувається на вербальному рівні.

У ході виконання учням пропонувалося прослухати текст, у якому використовувався ряд слів, протилежних за значенням, після чого проводилася бесіда за його змістом. Приклад мовленнєвого матеріалу:

– *Загадковий у вересні ліс. Світить тепле сонце і дме холодний вітер. Лише гомін птахів і тиша. Навкруги сумно й радісно.*

Педагог задавав учням питання, відповіддю на яке було одне із слів – антонімів, що зустрічається в тексті („Яке сонце світило у лісі?“...(*тепле*);

„Який вітер?”...(холодний)). Увага школярів приверталася на протилежність у значенні слів. Після прослуховування іншого тексту діти повинні були самостійно визначити якомога більше слів, протилежних за значенням. Приклад мовленнєвого матеріалу:

– *Із маленької хмари великий дощ буває. Краще гірка правда, ніж солодка брехня. Що вранці не зробиш, того ввечері не здоженеш. По одягу стрічають, по розуму виряджають.*

На останньому, третьому етапі, проводилася робота з формування вміння вибирати слово, протилежне за значенням, (із ряду слів). У вправі використовувалися слова, які можна визначити як протилежні до запропонованого, а також конфліктні слова, що ускладнювали виконання завдання (Тістечка солодкі, а ліки...(теплі, гіркі, смачні). Сад росте близько від дому, а ліс...(поряд, далеко, поблизу)).

Сформована навичка визначення антонімічних пар закріплювалася під час самостійного добору слів, що також вказує на достатній рівень розуміння їх змісту. Наприклад:

Педагог пропонує учням закінчити розпочате ним речення, назвавши потрібне слово (іменник, прикметник, дієслово), яке у цьому випадку виступає як опора (Бабуся старенька, а онучка...(молоденька). Річка глибока, а калюжа ...(мілка)). У наступних вправ зменшувалася початкова частина речення, що ускладнювало підбір антонімічної пари (Добра людина – ...(зла); чорна сорочка – ...(біла)).

Як свідчать результати багатьох сучасних досліджень, у більшості молодших школярів із ЗПР спостерігається недостатньо сформоване розуміння лексичного значення слова, нестабільність лексичних зв'язків, унаслідок чого учень не може самостійно встановлювати системні відношення між словами. Учні із ЗПР з певних причин недостатньо активно і правильно використовують у власному мовленні навіть ті синоніми, які опрацьовувалися в дошкільному віці. Це пов'язано не лише з особливістю пізнавальної діяльності, а й із бідністю словникового запасу, недостатністю життєвого досвіду та недосконалим розумінням змісту слів-синонімів. Учні із ЗПР найчастіше засвоюють тільки одну властивість поняття про синонім – подібність у значенні, іншу властивість – відмінність між синонімами, обумовлену додатковими відтінками в їх значенні – вони розуміють з труднощами. Подолання цих труднощів знаходиться в прямій залежності від рівня загального мовленнєвого розвитку дитини [1, 2, 5].

Методика формуючого навчання з розвитку синонімії включає три етапи й побудована з урахуванням виявлених вад, подолати які допоможе цілеспрямована, систематична робота: усвідомлення значення відтінків слів одного синонімічного ряду; виділення синоніма з ряду слів; добір синонімічних пар до слів чи словосполучень.

Під час проведення корекційного навчання ми враховували, що різницю у значенні синонімів можна помітити лише за умови глибокого проникнення в семантику кожного синоніма, встановлення в кожному слові

синонімічного ряду тих відтінків значень, яких немає в інших словах цього ряду, шляхом введення кожного слова в інші контексти [1, 5].

Система корекційних вправ першого періоду навчання була спрямована на усвідомлення дитиною значення відтінків слів одного синонімічного ряду. На цьому етапі широко використовувалися засоби, що оптимізують процес усвідомлення дитиною значень слів: попереднє читання текстів в яких наявний майбутній матеріал (слова, речення, загадки), бесіда щодо їхнього змісту з використанням сюжетних і предметних картинок.

На перших етапах роботи з синонімами добирають такі вправи, які б допомагали школярам зрозуміти значення слів одного синонімічного ряду. Для цього використовувалися вправи на порівняння між собою різних значень одного і того ж слова, що сприяє кращому їх розумінню. Завдання виконувались з опорою на наочність, що було наглядним для дитини й полегшувало вибір слова, подібного за значенням. Під час роботи рекомендується відпрацьовувати слова, виражені різними частинами мови.

Педагог пропонує учням розглянути картинку і з'ясувати, хто на ній зображений: „Хлопчик з ранцем” – можна сказати *учень*, *школяр* або *хлопчик*. Важливо відзначити правильність назв, оскільки слова *учень*, *школяр* однакові за значенням. Слово *хлопчик* теж можна вважати правильною назвою, але така деталь, як ранець, підкреслює, що це не просто хлопчик, а учень, школяр.

Аналогічні вправи проводимо з прикметниками та дієсловами, наприклад:

Розглядаючи ілюстрації до теми “Весна”, педагог звертає увагу на сполучення слів *чисте небо*. Запитання:

– Яке це небо? Як ви його уявляєте?;

– Як ще можна сказати про небо? (*безхмарне небо, блакитне небо*).

Учням пропонується розглянути картинку, де зображені дії людей (*біжить, стрибає, їсть* тощо) та проаналізувати запропоноване дієслово *біжить*:

– Якщо спортсмен біжить дуже – дуже швидко, як ми скажемо? – (*мчить*);

– А якщо людина пересувається надто повільно? – (*йде, тупцює*).

Цінним матеріалом для вивчення синонімії є загадки, оскільки значення слів у загадці часто пояснюється через добір синонімічного слова або словосполучення. Пропонуємо кілька загадок, які можна використовувати на цьому етапі роботи:

– У нас однакове ім'я, а скажіть, хто брат, хто я?

Я кажу: «З дерев лечу», Каже брат: «По пошті мчу». (Лист)

– Скажіть, з якими значеннями може вживатися відгадка *лист*? Знайдіть у тексті слова, близькі за значенням?...(*лечу, мчу*).

У подальшому робота ускладнюється спрямуванням слухової уваги на зміст слів, подібних за значенням. Дитині необхідно самостійно виділити в тексті слова – синоніми, наприклад:

Під дубочком, під листочком *звився, скорчився* клубочком (*іжак*):

– Назви слова, подібні за значенням?

– Якими словами, близькими за значенням, їх можна замінити? (*згорнувся в клубочок*).

Такий підхід дозволяв створити сприятливі передумови до усвідомленого та самостійного визначення синонімії на вербальному рівні.

Після того, як визначений вид роботи за допомогою наочного матеріалу буде опрацьований учнями, поступово переходимо до більш складних завдань другого етапу навчання, які виконуються в основному на вербальному рівні без зорової підтримки.

Другий етап корекційного навчання з розвитку синонімії ставив своєю метою формування в учнів спроможності до визначення синонімічних пар із запропонованого ряду слів. Достатнє розуміння семантичного змісту понять, сформованість операції аналізу та порівняння є необхідною умовою якісного визначення синонімів. Особливо чітко це виявляється в ситуаціях з використанням різного за кількістю мовного матеріалу.

На другому етапі практично не використовувалися спеціальні тексти і картинки, а бесіда з дітьми обмежувалася лише уточненням значення слова, що ускладнювало визначення синонімів.

Під час виконання корекційних вправ учням пропонується розташувати слова за мірою зростання чи зменшення ознаки (*великий, гігантський, громадний; невеликий, маленький, крихітний*). Цей вид роботи допомагає школярам уточнити й засвоїти семантичне різноманіття лексичних понять. Використання таких завдань не тільки сприяло розвитку семантичного аналізу, а й створювало сприятливі умови для формування в учнів навички оперування цими лексичними одиницями в процесі побудови висловлювання.

Виконання наступного завдання на цьому етапі ґрунтувалося на використанні конфліктних слів, які не є синонімами до запропонованих. Ситуація вибору (наявність конфліктних слів) спрямовувала увагу на семантичний зміст слова. Під час виконання цієї вправи від дитини вимагалось на вербальному рівні вибрати слово, подібне за значенням (з ряду слів) до запропонованого слова, а також пояснити свій вибір. Наприклад:

Педагог називає учням ряд слів і просить визначити: Які з них схожі і чому? (*приятель – друг – ворог; бігти – мчати – танцювати; старий – мудрий – розумний*).

У подальшому завдання ускладнювалося збільшенням слів, які потребують не тільки детального семантичного аналізу, але й достатнього рівня сформованості привернення уваги до слова. Наприклад:

Педагог називає ряд з чотирьох слів і просить дитину визначити зайве слово, пояснити свій вибір: *хоробрий, дзвінкий, сміливий, відважний; слабкий, ламкий, довгий, хрумкий; дужий, далекий, надійний, міцний.*

На третьому етапі роботи учні, використовуючи набуті знання і вміння, вчать самостійно підбирати синонімічні пари до запропонованих слів чи словосполучень. Ці вправи сприятимуть виробленню вміння самостійно добирати слова – синоніми для висловлення власних думок. Вся попередня робота сприяла тому, щоб ці завдання були зрозумілі й доступні учням із ЗПР.

Спочатку вдосконалювати навичку самостійно підбирати слова, подібні за значенням, ми пропонуємо на матеріалі знайомого тексту й бесіди педагога, що полегшує виконання завдання. Наприклад:

Учням пропонується пригадати знайому казочку („Колобок”) і під час бесіди щодо її змісту підбирати синоніми до запропонованих педагогом слів:

– Що простягається від віконця в поле? (*доріжка*);

– А ширшу доріжку у полі як можна назвати? (*дорога, шлях*). Отже, давайте розповімо про пригоди Колобка, вживаючи такі слова, як *стежка, доріжка, дорога, шлях*.

У подальшому завдання ускладнюється усуненням контексту. Уміння самостійно, цілеспрямовано добирати синонімічні пари під час побудови власного висловлювання допоможе учням уточнити та закріпити значення слів та їх відтінки, дасть можливість керувати словом, відчутти його красу, ясність, образність. Наприклад: *стежка...(шлях, дорога); мчати...(бігти); хоробрий воїн...(сміливий воїн)*.

Цей вид роботи вимагає сформованості в дитини великого обсягу словника слів-синонімів. Оскільки, через різні чинники його обсяг у школярів із ЗПР украй обмежений, що відзначається і на процесі актуалізації подібних за значенням слів у власному мовленні, то виникає необхідність протягом усього періоду навчання поєднувати роботу, спрямовану на розуміння значення цих слів, з поповненням і розширенням на цій основі активного словника дітей.

Як відомо, у молодших школярів із ЗПР спостерігаються стійкі порушення та своєрідність засвоєння переносного значення слова. Результати багатьох досліджень засвідчують, що більшість учнів неспроможні знайти істотну ознаку предмета чи явища та перенести її на інші предмети, нерідко за певним словом дитина уявляє лише знайомий предмет чи явище [1,2,5]. Виходячи з цих положень, нами пропонується система корекційної роботи, спрямована на формування розуміння змісту переносного значення слова учнями молодшого шкільного віку із ЗПР, яка містить наступні напрямки:

– усвідомлення дітьми суті прямого та переносного значення слова;

– виявлення в тексті слова, вжитого в переносному значенні, з'ясування його прямого значення та визначення найістотніших ознак предмета (явища), що позначається цим словом;

– уведення слова, вжитого в переносному значенні, у самостійне складене словосполучення або речення.

На всіх етапах корекційної роботи необхідно відпрацьовувати спочатку найбільш продуктивні конкретні значення слова, потім контекстуальні значення менш продуктивні, і нарешті переносні значення слова. Протягом першого етапу корекційного навчання удосконалюються вміння дітей із ЗПР визначати найістотніші ознаки предметів, встановлювати співвіднесеність між словом і позначуваним ним об'єктом.

Ураховуючи, що розуміння переносного значення є складною мислительною операцією, на початкових етапах ми використовували наочність у вигляді ілюстрацій та картинок, які допомогли дітям проаналізувати запропоновані предмети й явища. Для усвідомлення розуміння учнями із ЗПР суті прямого й переносного значення слова доцільно використовувати прийом пояснення слів у різних контекстах та ситуаціях де словами в переносному значенні створюються образи, доступні розумінню учнів.

Особливість роботи на вказаному етапі полягала в широкому використанні вправ, спрямована на усвідомлення дітьми суті прямого й переносного значення слів, виражених різними частинами мови, що забезпечує сприятливі умови для пояснення змісту переносного значення слів. Наприклад:

Дітям пропонується розглянути й відібрати малюнки зі значенням слова *грає* (*грає дівчинка, хвилі грають*), відповісти на питання педагога: „Хто або що грає?”...(*дівчинка, хвилі, музики* тощо). Перед виконанням вправи доречно буде з'ясувати пряме значення слова. Наприклад: – *грає* (означає бавитися, розважатися чимось). Завдяки подібним усним вправам логопед учить розуміти нові поняття, тобто в одному слові визначати різні значення.

Необхідно відмітити, що від учня не можна відразу вимагати самостійного пояснення значень подібних слів, таку роботу доречно пов'язувати із синтаксичними вправами. Цей вид роботи виявився не складним для учнів із ЗПР, оскільки за результатами констатуючого етапу, предметна співвіднесеність слова в дітей цієї категорії виявилася достатньо сформованою, а надана зорова опора допомогла дітям визначити інші переносні значення слова.

Мета другого етапу – сформувані в учнів розуміння та достатнє усвідомлення суті переносного значення слова. Учні повинні виявляти в тексті слова, вжиті в переносному значенні, з'ясувати їх пряме значення та визначати найістотніші ознаки предмета (явища), що позначається цим словом.

Як і на попередньому етапі, підготовчий етап передбачав читання оповідань, бесіду, розглядування картинок, однак саме завдання було ускладнене. Використовуючи зміст запропонованого тексту учню необхідно було відповісти на запитання педагога усвідомити зміст переносного значення слів. Наприклад:

Дітям пропонується прослухати й проаналізувати зміст казки „Лисиця і журавель”, відповідаючи на питання педагога, визначити значення слова *лисиця*, наприклад: „Хто ще може бути хитрим як лисиця? Людина може бути хитрою? наведіть приклади. Чи можна про таку людину сказати – хитра як лисиця?” Такий підхід дозволяв створити сприятливі передумови до розуміння змісту переносного значення слова.

Метафоричні вислови, створені за допомогою вживання слів у переносному значенні, завжди викликали труднощі в учнів із ЗПР. Зацікавленість до цього явища можна викликати завдяки вправам, у текстах яких одні й ті ж слова вжиті як у прямому, так і в переносному значеннях, наприклад, пояснити значення слова *золотий* у словосполученнях з опорою на контекст: *золоті руки, золоті прикраси, золоті листочки, золота мова*.

Під час виконання вправи доцільно запропонувати учням певну послідовність міркувань над змістом віршованих рядків, що допомагає їм з'ясувати й усвідомити вживання слів у переносному значенні, наприклад:

- Визначити, хто або що може бути *золотим*?
- Яке слово у першому вірші вжите в переносному значенні? (*золотий*);
- Що означає це слово? (*золотий – предмет, зроблений із золота*);
- Яким предметам притаманні ці якості? (*прикрасам*);
- Золотий – це який? (*яскравий, гарний*);
- А чому у віршику сказано “*золоті руки*”?

Подібні завдання варто пропонувати під час виконання інших текстів, де є незрозумілі дітям слова й вислови з переносним значенням. Постійна увага до значення слова сприятиме подальшому засвоєнню та диференціації лексичних понять.

Якщо дитина зрозуміла й засвоїла сутність прямого та переносного значення слова ми переходимо до більш складних за змістом завдань. Необхідно самостійно, без опори на контекст, пояснити зміст словосполучення, вжитого у переносному значенні (*летять сніжинки, летіли гуси, летять хмарки, летить сон*), і відповісти на питання: „Як можна сказати по іншому? Що спільного в їх значенні словосполучень?”

Третій етап корекційного навчання був спрямований на закріплення розуміння учнями змісту переносного значення слова, що здійснювалося на основі використання лексичних понять із цим значенням у самостійному мовленні, у побудові власного висловлювання. З цією метою застосовувалися вправи, у яких використання слів з прямим та переносним значенням здійснюється лише на основі мовного досвіду учня, тобто за уявленнями. Для цього учням пропонується придумати якомога більше сполучень слів і речень у прямому й переносному значенні (*гострий ніж, гострий погляд, гострі слова*).

Важливо, щоб учні не просто вводили до складеного ними тексту запропоновані педагогом образні вислови механічно, що часто виявляються



несумісними зі змістом. Треба досягати того, щоб учні вживали в мовленні якомога більше „гарних слів”, вміли побачити прекрасне навколо і сказати про нього влучно та образно.

Отже, подолання труднощів у засвоєнні учнями із ЗПР лексичної сторони мовлення значною мірою забезпечується комплексним підходом до організації корекційно-розвивального навчання, який враховує: адекватність вибору логопедичних засобів, спрямованих на розвиток усіх структурних компонентів лексичної сторони мовлення; прийоми та методи навчання, що поряд з розвитком мовлення активізують розумову діяльність дітей.

Унаслідок наявних особливостей пізнавальної діяльності учнів із ЗПР, роботу над лексико семантичними явищами цими необхідно продовжувати протягом усього молодшого шкільного віку.

### Список використаних джерел

1. **Лалаева Р. И.** Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
2. **Лебедева П. Д.** Коррекционная логопедическая работа со школьниками задержкой психического развития / П. Д. Лебедева. – СПб.: КАРО, 2004. – 176 с.
3. **Марченко І. С.** Зміст корекційно-розвивальної роботи з дітьми з затримкою психічного розвитку 3-7 років (логопедичний аспект) / І. С. Марченко, Р. В. Капаруліна, та ін. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 37 с.
4. **Розвиток розуміння мови у молодших школярів з мовленнєвим недорозвиненням: Методичні рекомендації** / Укл. В.В. Тарасун, М.В. Шевченко. – К.: РУМК, 1992. – 124 с.
5. **Соботович Є. Ф.** Порухення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник / Є. Ф. Соботович. – К.: ІСДО, 1995. – 204 с.

### References

1. **Lalaeva R. I.** Speech disorders and their correction in children with mental retardation / R. I. Lalaeva, N. V. Serebryakova, S.V. Zorina. – M.: Humanity. ed. VLADOS center, 2003. – 304 p.
2. **Lebedeva P. D.** Correctional speech therapy work with mental retardation students / P. D. Lebedeva. – St. Petersburg .: KARO, 2004. – 176 p.
3. **Marchenko I.** Contents of correctional and developing work with 3-7 years mental retardation children (logopaedic aspect) / I. Marchenko, Kaparulina R., et al. – K.: NPU by Dragomanov, 2004. – 37 p.
4. **Develop an understanding** of the language in primary school children with speech underdevelopment: Methodological recommendations / Ed. by V. Tarasun, M. Shevchenko. – K.: RUMK, 1992. – 124 p.
5. **Sobotovich E.** Violation of language development in children and ways of their correction: Textbook / E. Sobotovich. – K.: ISDO, 1995. – 204 p.

Received 12.02.2016

Reviewed 14.03.2016

Accepted 29.03.2016

УДК 376.36:37.015.3

**О. М. Гриненко**  
alena\_grynenko@mail.ru

**ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАД ЗБАГАЧЕННЯМ  
СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ  
ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ  
ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ «БУДОВА СЛОВА» НА УРОКАХ  
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

**Відомості про автора:** Олена Гриненко, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна. Email: [alena\\_grynenko@mail.ru](mailto:alena_grynenko@mail.ru)

**Contact:** Olena Grynenko, Candidate of Pedagogical Sciences, professor of the Department of speech therapy and special psychology of «Donbas State Pedagogical University», Ukraine. Email: [alena\\_grynenko@mail.ru](mailto:alena_grynenko@mail.ru)

**Гриненко О.М. Особливості роботи над збагаченням словникового запасу учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення в процесі вивчення розділу «будова слова» на уроках української мови.** У статті розкриваються особливості роботи спрямованої на збагачення словникового запасу учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення в процесі вивчення розділу «Будова слова» на уроках української мови. Належний рівень мовленнєвого розвитку дитини передбачає рівнозначну сформованість його основних сторін, сприяє удосконаленню спеціальних мовних знань, умінь і навичок усного й писемного мовлення, збагаченню словникового запасу, якісному оволодінню іншими навчальними дисциплінами, розширює знання про навколишнє. Суттєві порушення балансу такого розвитку за наявності певних особливостей, пов'язаних із дефіцитом основних компонентів мовленнєвої функції, обумовлюють необхідність створення адекватної стратегії навчання категорії учнів із тяжкими порушеннями мовлення в умовах школи. Автор визначає особливості, умови, від яких залежить результативність збагачення словникового запасу учнів із тяжкими порушеннями мовлення похідними словами. Пропонований підхід зорієнтований на привернення уваги школярів до слова як одиниці мовлення. Систематичне застосування на уроках української мови словотворчого аналізу сприяє розумінню молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення морфем як смислового компонента

слова. У статті акцентується увага на тому, що передумовою збагачення словникового запасу школярів із тяжкими порушеннями мовлення похідною лексикою є практичне оволодіння афіксальним способом словотворення. Запропонований підхід сприяє систематичному ознайомленню учнів із семантикою афіксів. Систематична робота над семантикою слова в процесі опрацювання розділу «Будова слова» сприяє підвищенню орфоепічної та орфографічної грамотності учнів зазначеної категорії.

**Ключові слова:** молодші школярі з тяжкими порушеннями мовлення, слово, морфема, будова слова, словниковий запас, семантика.

**Гриненко А. Н. Особенности работы над обогащением словарного запаса школьников начальных классов с тяжёлыми нарушениями речи в процессе изучения раздела «Состав слова» на уроках украинского языка.** В статье раскрывается значение работы над обогащением словарного запаса младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи в процессе изучения раздела «Состав слова» на уроках украинского языка. Соответствующий уровень речевого развития ребенка предполагает сформированность его всех сторон, способствует усовершенствованию специальных языковых знаний, умений и навыков устной и письменной речи, обогащению словарного запаса, качественному овладению другими учебными дисциплинами. Существенные нарушения баланса такого развития, при наличии определенных особенностей, которые связаны с дефицитом основных компонентов речевой функции, обуславливают необходимость создания адекватной стратегии обучения категории школьников с тяжелыми нарушениями речи. Автор определяет условия, от выполнения которых зависит результативность обогащения словарного запаса учеников младших классов с тяжёлыми нарушениями речи. Предложенный автором подход, ориентированный на обращение внимания школьников к слову как единицы речи. Систематическое использование на уроках украинского языка словообразовательного анализа способствует пониманию школьниками морфем как смыслового компонента слова. В статье акцентируется внимание на том, что предпосылкой обогащения школьников с тяжёлыми нарушениями речи словарного запаса является практическое овладение аффиксальным способом словообразования. Предложенные упражнения способствуют систематическому знакомству учеников с тяжёлыми нарушениями речи с семантикой аффиксов. Систематическая работа над семантикой слова в процессе работы над разделом «Состав слова» способствует обогащению словарного запаса и улучшению орфоэпической и орфографической грамотности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

**Ключевые слова:** младшие школьники с тяжёлыми нарушениями речи, слово, морфема, состав слова, словарный запас, семантика.

**Grynenko O. M. Value of prosecution of semantics of words in the process of study junior schoolchildren from ТПМ of division «Structure of word» the lessons of the Ukrainian language.** The article reveals the importance of the semantics of words in the study of younger students with severe speech disorders section «The structure of words». Appropriate level of child language development provides an equivalent formation of its main parties contributes to the improvement of special linguistic knowledge and skills of oral and written expression, vocabulary enrichment, high-quality mastering other educational disciplines, expanding knowledge about the. Significant imbalance such development if certain features associated with deficiency of the main components of speech function, necessitating the creation of appropriate learning strategies category of students with severe speech disorders in the school setting. The author defines the conditions that affect the efficiency of enrichment of vocabulary words student's derivatives. The proposed approach is focused on attracting the attention of students to the word as a unit of speech. Exercises morphemic and formative design promotes active absorption formative resources of their native language. The systematic application of the lessons of the Ukrainian language word-building analysis contributes to the understanding of younger students with severe speech disorders morpheme as the semantic component of the word. The article focuses on the fact that a prerequisite for enriching the vocabulary of students with severe speech disorders derivative is practical vocabulary mastery affixed way of word formation. The proposed systematic exercises help to familiarize students with the semantics of affixes (suffixes, prefixes). Systematic work on the semantics of words in the processing section «structure words» improves pronouncing and spelling literacy.

**Key words:** junior schoolchildren with heavy violations of broadcasting, morpheme, word, structure of word, semantics.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Проблема реалізації визначеної в «Державному стандарті загальної початкової освіти мовленнєвої лінії вивчення мови на одне з чільних місць висуває роботу над словом з огляду на ту важливу роль, яку відіграє лексика в комунікативно спрямованому оволодінні мовою. Робота над вивченням лексичного матеріалу в початкових класах загальноосвітніх шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) має велике загальноосвітнє і практичне значення. Вивчення його розширює знання учнів про мову, ознайомлює з одиницею мови – словом, є головним джерелом збагачення словника учнів. На думку В. Сухомлинського, саме

в початкових класах потрібно ввести дітей у сад, назва якому – рідне слово, домогтися, щоб кожна дитина пережила відчуття здивування, відкриваючи красу рідного слова.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Сьогодні в Україні спостерігається тенденція до зростання кількості дітей із ТПМ. Даний факт вимагає перегляду методів і форм навчання та виховання зазначеної категорії дітей (С. Конопляста, З. Ленів, Л. Лопатіна, Н. Манько, І. Марченко, Н. Пахомова, О. Приходько, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.). Аналіз вітчизняної та зарубіжної спеціальної науково-теоретичної літератури засвідчив, що рівень розвитку мовлення дітей із ТПМ значно нижчий, ніж у їхніх однолітків без патології, відмічаються порушення звуковимови, формування лексики і граматики рідної мови, недостатньо відбувається оволодіння системою морфем і засвоєння навичок словотворення, зв'язного (Л. Бартенєва, В. Воробйова, Б. Гріншпун, Л. Єфименкова, О. Жильцова, Н. Жукова, С. Конопляста, Ю. Коломієць, В. Кондратенко, Р. Лалаєва, Р. Левіна, І. Марченко, О. Мастюкова, Ю. Пінчук, О. Ревуцька, М. Савченко, Н. Серебрякова, Н. Січкачук, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Т. Ткаченко, Н. Трауготт, Л. Трофименко, Т. Філічева, М. Шеремет та ін.).

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Мета статті – розкрити особливості та основні напрями роботи над збагаченням словникового запасу учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення в процесі вивчення розділу «Будова слова» на уроках української мови.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Основною одиницею мовлення є слово. Від багатства лексичного запасу й уміння активно і вдало ним користуватися залежить якість мовлення особистості й успішність її спілкування з іншими людьми. Мета лексичної роботи в початковій школі полягає в реалізації таких завдань як: накопичення в пам'яті учнів із ТПМ значної кількості слів з усвідомленням усіх відтінків їх значення та експресивного забарвлення; формування вмінь активно користуватися власним словниковим запасом, а саме, швидко і точно добирати слова для побудови речень і текстів.

Лексична робота як один із рівнів мовленнєвого розвитку молодших школярів із ТПМ проводиться за такими напрямками: збагачення словникового запасу, тобто засвоєння нових слів та нових значень слів, що раніше учням були не відомі; уточнення словника, тобто поглиблення розуміння вже відомих слів, з'ясування відтінків у значенні між синонімами, добір антонімів, аналіз багатозначності; активізація словника, тобто використання якомога більшої кількості слів у мовленні кожного учня, введення слів у речення, засвоєння сполучуваності слів з іншими словами, використання їх в конкретному тексті.

У молодших школярів із ТПМ порушення формування лексики проявляються в: обмеженості словникового запасу, невідповідності активного і пасивного словника, неточному вживанні слів, численних вербальних парафазіях і труднощах актуалізації словника.

Вивчення молодшими школярами з ТПМ розділу «Будова слова» має позитивний вплив на розвиток їхнього мовлення, оскільки морфема, в силу своєї семантичної природи, впливає на інші мовні рівні, а саме, на ті, центральним об'єктом яких виступає слово у всіх його можливих мовних проявах (звучання, будова, лексичне значення, морфологічні ознаки, синтаксична роль, особливості стилістичного використання). Враховуючи зазначене, перспективним і практично значущим є таке вивчення морфемної будови слова в початкових класах загальноосвітніх шкіл для дітей із ТПМ, яке б якнайповнішою мірою забезпечило широкий вихід одержаних учнями мовних знань із цього розділу в їхню мовленнєву практику.

В традиційній методиці опрацювання розділу «Будова слова» в початкових класах переважає граматичний підхід. Основна мета, яка ставиться перед вивченням зазначеного розділу, полягає у формуванні в учнів умінь виконувати морфемний аналіз (ділити слова на значущі частини: корінь, префікс, суфікс, закінчення) і на цій основі засвоєння ряду орфографічних правил.

Пропонований нами підхід до вивчення розділу «Будова слова» в школі для дітей із ТПМ зорієнтований на розв'язання проблеми збагачення словникового запасу учнів похідними словами, систематичне ознайомлення з семантикою афіксів, правильне використання похідних слів у мовленнєвій практиці учнів. Вживання в мовленні похідних слів ґрунтується на розумінні учнями їх лексичних значень. У свою чергу значення таких слів не може бути до кінця усвідомленим, якщо учень не бачить в окремих афіксах носіїв словотворчого значення.

У межах реалізації вищезазначеного, ми вважаємо необхідним в процесі вивчення розділу «Будова слова» проводити таку роботу: порівняння словоформ за звучанням і значенням, визначення певного значення морфемі, порівняльний аналіз спільнокореневих слів із словами з омонімічними коренями, диференціація понять «спільнокореневі слова» і «синоніми». Так, під час порівняння словоформ за звучанням і значенням (виділення морфемі у складі слова, яка має власне значення), необхідно увагу учнів постійно звертати на подібність і відмінність звучання і значення слів. Специфікою такої роботи є аудіювання, яке повинно супроводжувати виконання всіх завдань.

Робота над диференціацією спільнокореневих слів і слів з омонімічними коренями загострює мовне чуття учнів із ТПМ, ставить їх у досить складну мовну ситуацію, коли потрібно усвідомити можливість подвійного значення одного і того самого слова. При цьому

відпрацьовується уміння членувати слова за будовою з урахуванням їх лексичного і морфемних значень.

Лексичне багатство мови значною мірою забезпечується її синонімією. Чим більше в словнику людини синонімів, які позначають різні предмети, дії, ознаки, тим багатші виражальні можливості як мови, так і мовлення. Робота над синонімами допомагає досягти точності в розумінні відтінків значення слова, привчає учнів із ТПМ вдумуватися в зміст уживаних слів, семантично правильно будувати словосполучення (речення), вибирати найбільш потрібне слово й уникати повторень у мовленні, сприяє збагаченню лексичного запасу школярів. У процесі цієї роботи необхідно використовувати такі види вправ: 1) вправи на виявлення та порівняння близьких за значенням слів у текстах, пояснення значень і відтінків у значеннях цих слів (вибір і класифікація слів, близьких за значенням; виявлення стилістичної доцільності використання синонімів у тексті; розташування синонімів за ступенем зростання чи зменшення вияву ознаки); 2) вправи: на добір синонімів, які можуть слугувати заміною поданому, і з'ясування відповідності відтінків значень, виявлення різниці в їхньому вживанні (вправи на самостійний добір синонімів до поданого слова; заміну синонімів у словосполученнях і реченнях; вибір одного з поданих синонімів для точного поєднання їх з іншими словами в реченні); 3) вправи на використання синонімів у власному мовленні (використання синонімів під час доповнення речень (текстів); самостійне складання текстів із використанням синонімів за малюнком, опорними словами тощо; редагування речень з метою усунення повторів того самого слова або вживання спільнокореневих слів.

Словотворча робота є складовою частиною словникової роботи, а саме, роботи над словом, яка має на меті використання різних завдань: аналіз морфемного складу слова, з'ясування засобу його утворення, засвоєння значення слова і формування вміння правильно вживати його у мовленні. Систематичне проведення на уроках української мови словотворчої роботи сприяє навчанню дітей грамотному письму, більш глибокому розумінню смислу слів та точному й свідомому їх використанню в мовленні. Завдання словотворчого аналізу заключається у встановленні словотворчої структури слова, тобто у виділенні твірної основи слова й послідовності приєднання афіксів. Обов'язковий етап словотворчого аналізу – дати тлумачення лексичного значення слова. Встановлюючи значення слова, учні мимоволі звертають увагу до значення морфем, які входять до його складу.

В учнів початкових класів із ТПМ необхідно формувати логічні орієнтири тлумачення похідного слова з опорою на відомі значення вихідної одиниці, свідоме співвіднесення похідного слова з тим, від якого воно утворилося. Усе це допомагає школярам зазначеної категорії усвідомити лексичне значення багатьох незнайомих і малознайомих слів, дає їм психологічну готовність самостійно тлумачити лексеми з

похідною основою, привчає міркувати над структурою слова, розвиває лінгвістичне чуття і мовну здогадку, стає надійним підґрунтям для успішного опрацювання розділу «Словотвір» у середній ланці школи.

Одним із ефективних прийомів самостійного тлумачення слів є ознайомлення учнів з такими спільнокореновими словами, одне з яких утворилося від іншого і тим самим дає можливість пояснити значення попереднього. Наприклад, учням пропонується прочитати пари слів, визначити, чи схожі вони за будовою і відповісти на запитання, чи можна пояснити одне слово через значення іншого (*шахтар – шахта*).

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. У методичній літературі лексичний аналіз розглядається як вид словникової роботи (А. Текучов, Л. Федоренко та ін.). Сучасною методичною наукою словникова робота визначається як система навчально-виховної роботи над словом, яка охоплює засвоєння учнями нових слів і значень, відтінків значень, сфер їх уживання, засвоєння синонімів, омонімів, антонімів та ін. Метою лексичного аналізу слова є характеристика слова, яка розкриває його лексичне значення й особливості вживання. На нашу думку, обов'язковою умовою застосування структурно-сміслового аналізу похідного слова з метою розкриття його лексичного значення є усвідомлення учнями з ТПМ значення вихідної одиниці. Враховуючи зазначене, необхідно попередньо з'ясувати, наскільки глибоко учні з ТПМ розуміють значення вихідного слова, уточнити його зміст одним із прийомів, а саме, добір синонімів, антонімів, логічне визначення, показ ілюстрації тощо.

Передумовою збагачення словникового запасу школярів похідною лексикою є практичне оволодіння афіксальним способом словотворення. При цьому успіх роботи, міра позитивного впливу вправ словотворчого характеру на словниковий запас школярів із ТПМ будуть тим помітніші, чим тіснішим буде взаємозв'язок між аналітичними і синтетичними видами словникової роботи. Отже, дії аналізу і синтезу у пропонованих учням вправах мають перебувати в органічному взаємозв'язку. Так, виконуючи вправи на словотворче конструювання, школярі активніше засвоюють словотворчі ресурси рідної мови, одержують практичні знання про найважливіші функціональні ознаки морфем. Конструктивні вправи необхідно спрямовувати не тільки на формування в учнів умінь встановлювати, впізнавати або передбачати похідні слова на основі одиниць морфемного та словотворчого рівнів, а й на запобігання ненормативним словотворенням, що нерідко трапляються в усному і писемному мовленні молодших школярів із ТПМ, на правильне й точне вживання похідних слів. Наведемо приклади деяких конструктивних



вправ: а) доповнити частини слів, щоб утворилися цілі слова: *роз – ..., від – ..., ...-ець, під – ..., ка – ..., ...-овий*; б) Складіть із даних частин можливі слова, введіть їх у речення: *-б, -а, друж-, -н-, -ий, -й, -ти, по-, -ся, -еньк-, -о, -ок.*

Серед синтетичних словотворчих вправ, які необхідно практикувати в процесі опрацювання розділу «Будова слова», значне місце ми відводимо завданням на конструювання слів з готового словотворчого матеріалу, тобто на відновлення похідних лексичних одиниць за вихідним словом і зазначеним словотворчим засобом. Розвивального характеру таким вправам можна надати, вводячи так звані «конфліктні» слова і морфеми. Наприклад: від слова *сила* утворіть нові слова, використовуючи такі суфікси: *-к, -ач-, -ун, -ов-, -оньк-, -н-, -ечк-*. З якими суфіксами не можна утворити жодного слова?

Порівняно з конструюванням похідних слів за зразком синтетичні словотворчі завдання творчого характеру підвищують активність учнів із ТПМ, впливають на збагачення їхнього словника, оскільки вимагають умінь співвідносити семантику похідного слова з його структурою. Такі вправи мають розвивальний вплив не тільки на розумові здібності школярів, а й на їхнє мовне чуття, пам'ять, спостережливість та увагу. До творчих вправ цього типу ми відносимо вправи на знаходження слова за його семантичною ознакою. Наприклад: «Як називають того, хто *вболіває* за одну з команд під час спортивних змагань?». У результаті конструювання слів за семантичною ознакою учні групують значні за обсягом гнізда спільнокореневих слів. Такі вправи вимагають мобілізації лексичного запасу, оскільки в процесі їх виконання вчитель спрямовує дітей на досягнення якомога повнішого списку певного словотворчого гнізда.

**Висновки.** Таким чином, результативність збагачення словникового запасу учнів похідними словами в процесі вивчення морфемної будови слова залежить від ряду умов, найважливішими з яких необхідно визнати: формування поняття про морфему як значущу частину слова; планомірний, систематичний, цілеспрямований характер проведення різноманітних словотворчих вправ; встановлення тісного взаємозв'язку між аналітичними і синтетичними видами словотворчої роботи; забезпечення виходу словотворчих вправ у зв'язне мовлення зі спрямуванням їх на активізацію розумової діяльності школярів. Систематична робота над семантикою слова у процесі опрацювання розділу «Будова слова» сприяє формуванню навичок мовленнєвого самоконтролю, поліпшенню орфоепічної і орфографічної грамотності.

### Список використаних джерел

1. Герд А. С. Морфемика и ее отношение к лексикологии / А. С. Герд // Вопросы языкознания. – 1990. – № 5. – С. 5-12. 2. **Програми для 2-4 класів загальноосвітніх закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення** / В. В. Тищенко, Е. А. Данілавичюте,

Н. С. Гаврилова: [за ред. М. К. Шеремет]. – К. : «Неопалима купина», 2006. – Ч. 1. – 360 с. 3. **Психолінгвістическіе** проблеми семантики / [под ред. А. А. Леонтьева, А. М. Шахнаровича]. – М. : Наука, 1983. – 285 с. 4. **Спирова Л. Ф.** Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1-4 кл.) / Л. Ф. Спирова. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с. 5. **Шахнарович А. М.** Психолінгвістический анализ семантики и грамматики : На материале онтогенеза речи / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – М. : Наука, 1990. – 166 с.

### References

1. **Gerd A.** Morphemics and its relation to lexicology / A. Gerd // Questions linguistics. – 1990. – № 5. – s. 5-12. 2. **Warm up for 2-4** klasiv zagalnoosvitnih zakladiv for ditey iz serious torn down movlennya / V. Tishchenko, E. A. Danilavichyute, N. S. Gavrilova [za redaktsiyeyu M. K. Sheremet]. – K. : «Burning Bush», 2006. – Part 1. – 360 s. 3. **Psycholinguistic problems** of semantics / [za redaktsiyeyu A. A. Leontiev, A. M. Shahnarovicha]. – Moscow : Nauka, 1983. – 285s. 4. **Spirova L. F.** Features speech development of students with severe speech disorders (1-4 cl.) / L. F. Spirova. – M. : Pedagogy, 1980. – 192 s. 5. **Shahnarovich A. M.** Psycholinguistic analysis of semantics and grammar : On a material ontogenesis of speech / A. M. Shahnarovich, NM St. George. – Moscow : Nauka, 1990. – 166 s.

Received 27.01.2016

Reviewed 28.02.2016

Accepted 26.03.2016

УДК 376-056.36

**І.В. Дмитрієва**  
dmitrievasgpu@mail.ru

### КОМАНДНА ВЗАЄМОДІЯ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

**Відомості про автора:** Дмитрієва Ірина Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», Слов'янськ Донецької області, Україна. Email: dmitrievasgpu@mail.ru

**Contact:** Professor Iryna Dmitriyeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the department of technologies of correction and inclusive education

of State higher education institution "Donbas State Pedagogical University", Slavyansk, Donetsk region, Ukraine. Email: dmitrievsgrpu@mail.ru

**Дмитрієва І.В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання.** У статті висвітлено умови та шляхи підвищення якості навчально-виховного процесу дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклюзії, ефективність якого залежить від багатьох умов, в першу чергу, залучення необхідних різнопрофільних фахівців із метою вироблення загальної стратегії навчання школярів та забезпечення оптимальної корекційно-розвивальної складової цього процесу. Розглянуто коло питань стосовно напрямків роботи, функцій та соціальних ролей учителя, асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога, консультантів психолого-медико-педагогічної служби та керівництва школи. Розкрито способи організації командної роботи з метою створення умов для успішного навчання та соціалізації дитини, а також для максимального розкриття потенціалу її особистості.

Автор акцентує увагу на необхідності визначення умов створення своєрідної мережі підтримки, спільного пошуку ефективних технологій навчання дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклюзії, окремо зупиняється на необхідності удосконалення організаційно-дидактичних умов функціонування інклюзивного закладу. Розкрито сутність командного підходу до вивчення особливостей дитини з психофізичними вадами та організації її індивідуального супроводу, що сприяє консолідації зусиль для усвідомлення членами команди соціальних, навчальних, комунікативних потреб учня в їх єдності, колективній відповідальності за досягнення поставленої мети. Охарактеризовано особливості роботи шкільного консиліуму, де всі члени команди мають можливість активно взаємодіяти один з одним: визначати завдання, складати індивідуальний освітній маршрут дитини, вирішувати проблеми, які виникають у процесі навчання, прослідкувати динаміку розвитку дитини, спираючись на її портфоліо.

Окреслено варіанти співпраці асистента вчителя з різними фахівцями в галузі медицини, педагогіки, психології, а також з батьками. Розглянуто варіанти залучення до роботи шкільної команди фахівців із команди підтримки (спеціаліст міської психолого-медико-педагогічної консультації, корекційний психопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог та ін.), консультативна допомога яких сприяє створенню оптимальних умов для перебування різних за нозологією категорій дітей з психофізичними вадами в умовах інклюзивного навчання.

**Ключові слова:** інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, індивідуальний супровід, команда фахівців.

**Дмитриева И.В. Командное взаимодействие специалистов в процессе индивидуального сопровождения ребенка в условиях инклюзивного обучения.** В статье освещены условия и пути повышения качества учебно-воспитательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии, эффективность которого зависит от многих условий, в первую очередь, привлечения необходимых разнопрофильных специалистов в целях выработки общей стратегии обучения школьников и обеспечения оптимальной коррекционно-развивающей составляющей этого процесса. Рассмотрен круг вопросов по направлениям работы, функциям и социальным ролям учителя, ассистента учителя, психолога, социального педагога, консультантов психолого-медико-педагогической службы и руководства школы. Раскрыты способы организации командной работы с целью создания условий для успешного обучения и социализации ребенка, а также для максимального раскрытия потенциала его личности. Автор акцентирует внимание на необходимости определения условий создания своеобразной сети поддержки, совместного поиска эффективных технологий обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии, отдельно останавливается на необходимости совершенствования организационно-дидактических условий функционирования инклюзивного образовательного учреждения.

Раскрыта сущность командного подхода к изучению особенностей ребенка с психофизическими недостатками и организации его индивидуального сопровождения, способствующего консолидации усилий для осознания членами команды социальных, учебных, коммуникативных потребностей ученика в их единстве, коллективной ответственности за достижение поставленной цели. Рассмотрены особенности работы школьного консилиума, где все члены команды имеют возможность активно взаимодействовать друг с другом: определять стратегию, составлять индивидуальный образовательный маршрут ребенка, решать проблемы, возникающие в процессе обучения, отслеживать динамику развития ребенка, ориентируясь на содержание его портфолио.

Определены варианты сотрудничества ассистента учителя с различными специалистами в области медицины, педагогики, психологии, а также с родителями. Рассмотрены варианты привлечения к работе школьной команды специалистов из команды поддержки (специалист психолого-медико-педагогической консультации, коррекционный психопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог и др.), чья консультативная помощь будет способствовать созданию оптимальных условий для обучения различных по нозологии категорий детей с психофизическими недостатками в условиях инклюзии.

**Ключевые слова:** инклюзивное обучение, дети с особыми образовательными потребностями, индивидуальное сопровождение, команда специалистов.

**Dmitriyeva I.V. Team Interaction Of Specialists In The Process Of Individual Support of Child Under Conditions Of Inclusive Education.**

The article deals with the conditions and the ways of improving of the educational process of children with special educational needs in terms of inclusion, the effectiveness of which depends on many conditions, primarily the involvement of necessary divers specialists in order to develop a common strategy for teaching pupils and to maintain the optimal correctional and developing component of this process. A range of issues concerning the areas of work, social functions and roles of a teacher, an assistant of a teacher, a psychologist, a social pedagogue, consultants of psychological, medical and educational service and school headstff is considered in this article. In this article it is disclosed the ways of organization of team work to create the conditions for successful learning and socialization of a child, and to develop the potential of an individual.

The author also pays attention to the necessity to determine the conditions of creating a kind of network support, a joint search for effective technologies for teaching children with special educational needs in terms of inclusion, and the high emphasis is placed on the need to improve the organizational and pedagogical conditions for the functioning of inclusive institutions. The gist of a team approach to the study of the characteristics of a child with mental and physical disabilities and her or his personal support that helps to consolidate the efforts of team members for the realization of social, educational and communication needs of the pupil, collective responsibility for achieving this goal.

The peculiarities of the work of school consultation are disclosed, where all team members have the opportunity to interact with each other, identify problems, make individual educational itinerary to a child, solve problems that arise in the process of learning, follow the dynamics of a child, based on her or his portfolio. The ways of cooperation of an assistant teacher with various experts in the field of medicine, pedagogy, psychology, and parents are outlined. It is considered the variants of the involvement of the specialists from a support team (a specialist of local psychological, medical and educational centre, a correctional psychologist and pedagogue, a specialist in the field of deaf-and-dumb pedagogy, a pedagogue in the field of blindness and education etc.) to a school team. Their consolations help to create optimal conditions for being of different categories of children with mental and physical disabilities under conditions of inclusive education.

**Key words:** inclusive education, children with special educational needs, individual support, team of experts.

**Постановка проблеми.** Освітні процеси, які сьогодні відбуваються в Україні, стають все більш індивідуалізованими, персоніфікованими і протікають іноді майже за власною освітньою траєкторією із залученням різноманітних ресурсів (навчальних, організаційних, технічних, матеріальних тощо). Це зумовлює нові вимоги до системи загальної освіти, зокрема, забезпечення не тільки рівного, а й, в першу чергу, якісного доступу до навчання у загальноосвітніх закладах дітям із психофізичними порушеннями, їх інтеграції у соціум.

Слід зазначити, що кількість дітей з особливими освітніми потребами, інтегрованих у масові школи, щороку зростає на кілька тисяч осіб. Цей процес законодавчо врегульований Законом України «Про внесення змін до законодавчих актів України з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (6 липня 2010 року № 2442). Згідно цього законодавчого акту внесено зміни до Закону України «Про загальну середню освіту», де передбачено функціонування спеціальних та інклюзивних класів для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах та створення навчально-реабілітаційних центрів для дітей із складними вадами розвитку. Інакше кажучи на сьогодні поруч із розгалуженою мережею спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів все більшого поширення набувають загальноосвітні навчальні заклади із інклюзивною формою навчання.

У силу зазначених обставин гостро постає питання залучення і підготовки фахівців, готових до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії, оскільки забезпечення індивідуального супроводу цих дітей відповідними спеціалістами є неодмінною складовою інклюзивної форми навчання. На важливості цього питання наголошує ряд нормативно-правових актів, проте досі відсутній технологічний механізм надання таких послуг. У зв'язку з цим, для досягнення суспільно й індивідуально значимих результатів у цій галузі дуже важливими на сьогодні є питання залучення міцного кадрового потенціалу системи як спеціальної, так і загальної освіти, та розробки моделей взаємодії між фахівцями загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладів для ефективного використання такого потужного ресурсу, що сприятиме розвитку інклюзії в Україні.

**Метою дослідження** є висвітлення питання впровадження командної взаємодії фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Безперечно, успішність розв'язання завдань інклюзивної освіти залежить від багатьох умов, в першу чергу, залучення необхідних різнопрофільних фахівців із метою розробки стратегії навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах

інклюзії, серед яких визначаємо вчителя, асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога, учителя-дефектолога (учителя-логопеда), керівника навчального закладу. Тобто у загальноосвітньому навчальному закладі має бути створена команда індивідуального супроводу дитини, мета роботи якої полягає в опрацюванні ефективних технологій її навчання.

Поняття «команда» розглядаємо як групу індивідів, людей-однодумців, що для досягнення певної мети координують свої взаємодії, трудові й інтелектуальні зусилля. Підкреслимо важливість цієї концепції поняття «команда», яка ґрунтується на єдності й спільному баченні стратегічної мети та колективної відповідальності за її досягнення. Командний підхід в інклюзії сприяє системній інтеграції професійних зусиль для усвідомлення всіма членами команди потреб учня з психофізичними порушеннями в комплексі, а не лише під кутом зору окремого фахівця, та для більш ефективної реалізації його соціально-психолого-педагогічного супроводження.

Результативність команди інклюзивного навчального закладу характеризує низка ознак, як-от: спільна діяльність; спільні завдання; спільна відповідальність; розподіл обов'язків; особистісна неформальна взаємодія; взаємодоповнюючий (за професійними та психологічними характеристиками) склад учасників команди; участь усіх учасників команди у напрацюванні рішень; взаємний вплив; стосунки, побудовані на довірі.

Аналіз науково-педагогічної літератури та освітньої практики свідчить, що команда індивідуального супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання має трьохрівневу структуру:

1. Команда на рівні класу (учитель, асистент учителя, батьки, дитина).
2. Шкільна команда (працівники школи, які долучаються до вивчення особливостей розвитку дитини і подальшого її супроводу).
3. Команда підтримки (додаткові фахівці, які не є працівниками школи).

Отже, у процесі вибору індивідуальної освітньої траєкторії кожного учня з особливими освітніми потребами та її практичного впровадження, на нашу думку, мають враховуватися рівневі особливості, основні функції кожного суб'єкта командної взаємодії та взаємозв'язки між командами на кожному рівні.

Важливим напрямом реалізації командної взаємодії фахівців в умовах інклюзивного навчання є діяльність асистента вчителя, основні завдання якого полягають у забезпеченні особистісно орієнтованого спрямування навчально-виховного процесу, участі у розробленні й виконанні індивідуальних навчальних планів та програм, адаптації

навчальних матеріалів з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей із особливими освітніми потребами. Аналізуючи діяльність асистента вчителя, можна окреслити основні його функції: організаційну, навчально-розвиткову, діагностичну, аналітико-прогностичну, консультативну. При цьому ці функції асистента учителя є лише орієнтиром при складанні посадової інструкції, посадові обов'язки мають визначатися, виходячи із необхідної допомоги дитині з особливими освітніми потребами. Кожна така дитина має певні особливості й потреби, на які зосереджена увага фахівців шкільної команди. Група фахівців визначає, якого супроводу потребує саме ця дитина і якої допомоги асистента вчителя. Через те, на визначення обов'язків конкретного асистента вчителя впливають такі чинники, як потреби учнів, потреба вчителя в інформації про дитину та особливості організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням.

Зазначимо, що у процесі командної взаємодії фахівців в умовах інклюзії вагома роль покладається на практичних психологів та соціальних педагогів, які здійснюють психологічний та соціальний супровід дитини з особливими освітніми потребами, й обов'язки яких чітко визначені у Додатку до Листа МОНмолодьспорту від 26. 07. 2012 р. № 1/9-529 «Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання». Як засвідчує даний документ та практичний досвід фахівців навчальних закладів, алгоритм діяльності практичного психолога і соціального педагога в умовах інклюзивного навчання включає:

- 1) ознайомлення з особовою справою дитини, історією та особливістю протікання захворювання, співбесіду з представником психолого-медико-педагогічної консультації;
- 2) бесіду з дитиною та її батьками з метою визначення рівня можливостей дитини (самообслуговування, спілкування, пізнавальних можливостей, самоконтролю поведінки, емоційно-вольової сфери тощо);
- 3) оцінку освітнього середовища, визначення його відповідності до потреб і можливостей дитини; психолог надає пропозицію щодо здійснення організаційних, функціональних, методичних змін;
- 4) вивчення індивідуальних особливостей та психічного розвитку дитини;
- 5) проведення психолого-педагогічного консилиуму з метою розробки індивідуальної програми розвитку;
- 6) проведення зустрічі з батьками і учнями класу (школи), педагогами з метою формування їх психологічної готовності до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами;
- 7) проведення психокорекційної роботи з метою розвитку потенційних можливостей дитини та відповідного формування її особистості;



8) відстеження соціально-психологічного клімату в колективі та статусу дитини в групі;

9) сприяння соціальній інтеграції дитини: залучення в позакласну і позашкільну діяльність;

10) моніторинг рівня адаптованості й інтегрованості учня, адаптація відповідних індивідуальних програм, планів.

У ході реалізації командної взаємодії фахівців важливою є діяльність консультантів психолого-медико-педагогічних консультацій, висновки яких про особливості психофізичного розвитку дитини, рекомендовану навчальну програму, необхідність супроводу асистентом учителя за умови інклюзивного навчання, необхідність корекційно-розвивальної роботи, визначення кількості корекційних занять на тиждень, надається при вступі дитини до школи у встановленому порядку. При цьому, слід зазначити, що ПМПК є складовою команди підтримки, оскільки діяльність її обмежується лише діагностичною функцією. ПМПК тісно співпрацює з навчальним закладом, надаючи консультативну допомогу фахівцям, які продовжують процес вивчення індивідуальних особливостей, можливостей та труднощів дитини у навчанні.

Однією з умов успішної реалізації системної взаємодії шкільної команди та команди підтримки є залучення фахівців системи спеціальної освіти, фахівців закладів медико-соціальної реабілітації, діяльність яких має бути сфокусована як на подолання наявних труднощів в учнів, так і на надання системи спеціальних знань педагогам, щоб уникнути цих труднощів. Така співпраця фахівців має бути зосереджена на оптимальному співвідношенні цілеспрямованих професійних впливів з метою удосконалення умов впровадження інклюзивних підходів.

Координує роботу всіх компонентів командної взаємодії представник адміністрації навчального закладу, зокрема, директор школи, який потім може делегувати ці повноваження заступнику і долучатись до засідань команди у разі необхідності.

**Висновки.** Результативність інклюзивного навчання підтверджує необхідність залучення різнопрофільних фахівців із метою вибору індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами та забезпечення оптимальної корекційно-розвивальної складової навчально-виховного процесу. Загальноосвітня школа повинна й може у повній мірі реалізувати принцип особистісно зорієнтованого навчання дітей із психофізичними вадами, що розширює їх можливості у процесі інтеграції у суспільство. До того ж командний підхід в інклюзії забезпечує єдність і цілісність усіх зусиль, необхідних для реалізації основної її мети – включення кожної дитини в освітній простір.

### Список використаних джерел

1. **Закон України** «Про внесення змін до законодавчих актів України з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» від 06.07.2010 № 2442 [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2442-17>. 2. **Закон України** «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 № 651 Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15.08.2011 № 872 [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-D0BF>. 3. **Інструктивно-методичний лист** Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 18.05.12 № 1/9-384 [Електронний ресурс]: Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/29627/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/29627/). 4. **Інструктивно-методичний лист** Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» від 25.09.2012 № 1/9-675 [Електронний ресурс]: Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/32125/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/). 5. **Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України** «Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням» від 28.09.2012 № 1/9-694 [Електронний ресурс]: Режим доступу: [mon.gov.ua/img/zstored/files/1\\_9-694.doc](http://mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-694.doc). 6. **Інклюзивне навчання: досвід упровадження** / [упоряд. – А. Колупаєва]. – К.: Шкільний світ, 2015 – 200 с. 7. **Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичне посіб.** / [Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві]; пер. з англ. – К.: – СПД-ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с.

### References

1. **Zakon Ukrainy** «Pro vnesennia zmin do zakonodavchykh aktiv Ukrainy z pytan zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity shchodo orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu» vid 06.07.2010 № 2442 [Elektronnyi resurs]: Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2442-17>. 2. **Zakon Ukrainy** «Pro zahalnu seredniu osvitu» vid 13.05.1999 № 651 [Elektronnyi resurs]: Rezhym dostupu: 69Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh» vid 15.08.2011 № 872 [Elektronnyi resurs]: Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-D0BF>. 3. **Instruktyvno-metodychnyi lyst** Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy «Orhanizatsiia inkliuzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh» vid 18.05.12 № 1/9-384 [Elektronnyi resurs]: Rezhym dostupu: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/29627/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/29627/). 4. **Instruktyvno-metodychnyi lyst** Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy «Shchodo posadovykh obov'iazkiv asystenta vchytelia» vid 25.09.2012 № 1/9-675 [Elektronnyi resurs]: Rezhym dostupu:

[http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/32125/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/). 5. **Lyst Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy** «Shchodo vvedennia posady vykhovatel'ia (asystenta vchytel'ia) u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh z inkliuzyvnyim navchanniam» vid 28.09.2012 № 1/9-694 [Elektronnyi resurs]: Rezhym dostupu: [mon.gov.ua/img/zstored/files/1\\_9-694.doc](http://mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-694.doc). 6. **Inkliuzyvne navchannia**: dosvid uprovozhdzhennia / [uporiad. – A. Kolupaieva]. – K.: Shkilnyi svit, 2015 – 200 s. 7. **Inkliuzyvna osvita**. Pidtrymka rozmaittia u klasi: prakt.posib. / [Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, Devid Kharvi]; per. z anhl. – K.: – SPD-FO Parashyn I.S., 2010. – 296 s.

Received 20.02.2016

Reviewed 21.03.2016

Accepted 27.03.2016

**УДК 376. 1: 616.28 – 008.14**

**О.І. Дмитрієва**  
[dmitroxana@rambler.ru](mailto:dmitroxana@rambler.ru)

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

**Відомості про автора:** Оксана Дмитрієва, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. E-mail: [dmitroxana@rambler.ru](mailto:dmitroxana@rambler.ru)

**Contact:** Oksana Dmitriieva, PhD, Profesor of correctional pedagogy and inclusive education department of Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. E-mail: [dmitroxana@rambler.ru](mailto:dmitroxana@rambler.ru)

**Дмитрієва О.І.** Дослідження проблеми формування правосвідомості особистості у спеціальній психолого-педагогічній літературі. У статті автор висвітлює результати дослідження проблеми формування правосвідомості особистості у спеціальній психолого-педагогічній літературі.

Автор наголошує на важливості розглянути питання формування правосвідомості особистості у його історичному розвитку, що дасть можливість на науковій основі виявити джерела даного явища, головні етапи його розвитку і на основі цього визначити його сучасний стан, роль і місце у суспільному житті.

Автор зазначає, що у спеціальній педагогіці вивчення проблеми правової освіти та формування правосвідомості дітей з порушеннями психофізичного розвитку представлені низкою досліджень, у тому числі працями відомих сурдопедагогів. Разом з тим, питання підготовки випускників спеціальних шкіл до самостійного життя, у якому їм доведеться виконувати різноманітні соціальні ролі, узгоджуючи власну поведінку із загальноприйнятими правилами і нормами суспільства, є на сьогодні особливо актуальною. Очевидною є об'єктивна потреба цілеспрямованої діяльності усіх соціальних інститутів держави в галузі правового виховання і формуванні правосвідомості учнівської молоді. Формування правосвідомості учнів з порушеннями психофізичного розвитку обумовлює усвідомлення ними необхідності існування правових норм (як у суспільстві, так і в школі, у класі), переконання у необхідності їх дотримання; прагнення до реалізації своїх громадянських прав і свобод; критичне співвіднесення власного способу життя з нормами життя суспільства; відповідність поведінки учня нормам моралі і права; принциповість та чесність у правовідносинах з іншими людьми. Сформованість вищезазначених якостей сприятиме успішній інтеграції учнів з порушеннями психофізичного розвитку у соціум після закінчення навчання у спеціальному загальноосвітньому навчальному закладі.

**Ключові слова:** правосвідомість, особистість, діти з порушеннями психофізичного розвитку, діти з порушеннями слуху.

**Дмитриева О.И. Исследование проблемы формирования правосознания личности в специальной психолого-педагогической литературе.** Автор акцентирует внимание на необходимости рассматривать вопрос формирования правосознания личности в его историческом развитии, что предоставит возможность на научной основе выяснить источники данного явления, главные этапы его развития и на основе этого определить его современное положение, роль и место в общественной жизни.

Автор отмечает, что в специальной педагогике изучение проблемы правового образования и формирования правосознания детей с нарушениями развития представлены рядом исследований, в том числе работами известных сурдопедагогов. Вместе с тем, вопрос подготовки выпускников специальных школ к самостоятельной жизни, в которой им нужно будет исполнять различные социальные роли, согласовывая собственное поведение с общепринятыми правилами и нормами общества, является сегодня особенно актуальным. Очевидна объективная необходимость целеустремленной деятельности всех социальных институтов государства в области правового воспитания и формирования правосознания ученической молодежи. Формирование

правосознания учащихся с нарушениями психофизического развития приводит к осознанию ими необходимости существования правовых норм (как в обществе, так и в школе, в классе), убеждения в необходимости их соблюдения; стремления к реализации своих гражданских прав и свобод; к критическому соотношению собственного способа жизни с нормами жизни общества; соответствию поведения учащегося нормам морали и права; принципиальности и честности в правовых отношениях с другими людьми. Сформированность вышеперечисленных качеств способствует успешной интеграции учащихся с нарушениями психофизического развития в социум после окончания обучения в специальном общеобразовательном учебном заведении.

**Ключевые слова:** правосознание, личность, дети с нарушениями психофизического развития, дети с нарушениями слуха.

**Dmitriieva O.I. The research of the problem of personal legal consciousness forming in special psycho-pedagogical literature.** The results of the research of personal legal consciousness forming in special psycho-pedagogical literature are represented in this article.

The author lays stress on the importance of studying the problem of personal legal consciousness forming in its historical development. This can help to find out the sources of the given issue on scientific basis and the main stages of its development. As a result its modern condition, role and place in social life can be determined.

The author claims that the studying of the problem of legal education and forming of legal consciousness of children with violation of psychophysical development is represented by researches of famous deaf-and-dumb teachers. The problem of special schools graduates training for independent life where they have to perform different social roles is of current importance. It is obvious that all state social institutions should be purposeful in the field of legal education and pupils' legal consciousness forming. The forming of legal consciousness of pupils with violation of psychophysical development means that they should understand the necessity of legal norms existence (both in society and school) and their observance. They should strive for realization of their civil rights and freedoms, critically correlate their own walks of life with social norms, behave according to moral and right norms. Forming of all qualities mentioned above will contribute to successful integration of pupils with violation of psychophysical development into society after graduation from special educational institution.

**Key words:** legal consciousness, personality, children with violation of psychophysical development, hard of hearing children.

У сучасних умовах розвитку України, коли в наявності економічна та політична нестабільність, ускладнення криміногенної ситуації в державі, особливо актуальним є питання зміцнення законності і правопорядку, формування правосвідомості підростаючого покоління як основи, регулятора, головного чинника правової поведінки особистості у суспільстві.

Психолого-педагогічна наука та педагогічна практика доводять, що ефективність розвитку дитини залежить від багатьох умов, однією з яких є педагогічний вплив, а саме організація процесу її виховання. Виховання дитини з порушенням психофізичного розвитку розглядається як процес розвитку природних сил, здібностей дитини за допомогою організованої педагогами різноманітної спільної діяльності дітей і дорослих. Це „планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку дитини з метою формування відповідних установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, що забезпечують необхідні умови для її розвитку, підготовки до суспільного життя і трудової діяльності” [8, с. 57]. Важливе значення для успішної адаптації дитини з порушенням психофізичного розвитку у суспільстві, виконання нею різноманітних соціальних ролей має сформованість правосвідомості.

Фундаментальні положення, що є основою досліджень проблем виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку, закладені у працях І. Беха, В.Бондаря, Л. Виготського, Г. Дульнєва, В. Синьова, М. Ярмаченка та ін. Вчені зазначають, що реалізація позитивного впливу окремої людини на процеси, які відбуваються у суспільстві, значною мірою залежить від рівня сформованості у підростаючого покоління етичних та правових норм. Актуальні питання навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку представлені у дослідженнях Л. Борщевської, О. Вержиховської, А. Висоцької, В. Засенка, А. Колупасєвої, І. Колесника, Т. Сак, М. Супруна, В. Липи, С. Литовченко, М. Матвєєвої, С. Миронової, О. Ляшенко, О. Хохліної.

Разом з тим, питання підготовки випускників спеціальних шкіл до самостійного життя, у якому їм доведеться виконувати різноманітні соціальні ролі, узгоджуючи власну поведінку із загальноприйнятими правилами і нормами суспільства, є на сьогодні особливо актуальною. Очевидною є об’єктивна потреба цілеспрямованої діяльності всіх соціальних інститутів держави в галузі правового виховання і формуванні правосвідомості учнівської молоді. Формування правосвідомості учнів з порушеннями психофізичного розвитку обумовлює усвідомлення ними необхідності існування правових норм (як у суспільстві, так і в школі, у класі), переконання у необхідності їх дотримання; прагнення до реалізації своїх громадянських прав і свобод; критичне співвіднесення власного способу життя з нормами життя суспільства; відповідність поведінки учня нормам моралі і права;

принциповість та чесність у праводносинах з іншими людьми. Сформованість вищезазначених якостей сприятиме успішній інтеграції учнів з порушеннями психофізичного розвитку у соціум після закінчення навчання у спеціальному загальноосвітньому навчальному закладі.

Метою статті є вивчення питання формування правосвідомості особистості дітей з порушеннями психофізичного розвитку у його історичному розвитку, що дасть можливість на науковій основі виявити джерела даного явища, головні етапи його розвитку, і на основі цього визначити його сучасний стан, роль і місце у суспільному житті.

У спеціальній педагогіці вивчення проблеми правової освіти та формування правосвідомості дітей з порушеннями психофізичного розвитку представлені декількома дослідженнями. Б. Пузанов одним із перших здійснив дослідження даного аспекту та опублікував його результати у своїй дисертаційній роботі „Правове навчання та виховання учнів старших класів допоміжної школи” (1980 р.). Вчений наголошує на необхідності розробки системи правового виховання і навчання розумово відсталих учнів з метою їх подальшої соціальної адаптації в умовах виробничого колективу, у побуті та у суспільному житті. У своїй роботі він зазначив два аспекти проблеми взаємовідносин аномальної дитини із зовнішнім середовищем як проблеми соціальної, а саме: перший – „вироблення моральної позиції суспільства стосовно аномальної дитини та висхідними із цього права аномальної особистості; другий – моральне виховання аномальної особистості у відповідності з мораллю даного суспільства” [7, с. 6]. Б. П. Пузанов у рамках свого дослідження здійснив вивчення наявних правових знань учнів допоміжних шкіл, відповідність змісту правових знань, що містить діюча програма, меті та завданням правової освіти у допоміжній школі, їх доступність розумінню розумово відсталими школярами [там же, с. 8].

Вагому роль дослідник відводить значенню позакласної системи піонерської роботи, яка завдяки ігровим формам ставала для розумово відсталих учнів ситуативно виправданою схемою поведінки, коли виконувались накази старших, дисципліна та товариська взаємодопомога у грі ставали доступнішими, а отримані на уроках знання знаходили конкретне підкріплення. Автор ставить питання про доцільність створення навчального предмета, в основу якого може бути покладено розроблений автором зміст правової освіти в старших VIII – IX класах допоміжної школи.

Дослідження питань правового навчання та виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення було здійснено С. Фалько (2003). Вона зазначає, що для учнів старших класів шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення характерні несформованість правосвідомості, незнання законів і спрощений погляд на правові категорії, низька правова обізнаність. С. Фалько наголошує на тому, що завдання

правового виховання можуть бути повністю реалізовані тільки у контексті загального розвитку школяра у навчально-виховному процесі, пропонуючи для цього правові тексти з урахуванням вікових закономірностей розвитку підлітків.

У контексті нашого подальшого дослідження особливостей формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху, особливої уваги ми надавали аналізу висвітлення цієї проблеми у працях відомих сурдопедагогів, адже виховний процес учнів зі зниженим слухом має певні особливості, що визначається значенням повноцінного функціонування слухового аналізатора для формування соціальних навичок учнів. За словами Л. Виготського, глухонімота порушує соціальні зв'язки особистості. Проблеми соціалізації осіб зі зниженим слухом пов'язані із фіксацією на власному дефекті, тому у освітньому процесі необхідно враховувати своєрідність формування інтересів старшокласників зі зниженим слухом, особливості соціального типу їх розвитку, соціалізації, входження в культуру мікросоціуму, самовизначення у ній (П. Крисанов, В. Паленний, І. Колесник, В. Засенко).

Підкреслюючи спадковість систем виховання і навчання дітей з порушеннями слуху минулого і теперішнього, видатний сурдопедагог О. Дячков підкреслював, що „удосконалюючи сучасну теорію виховання, освіти і навчання дітей з недоліками слуху, необхідно керуватися тим, що вона не ігнорує педагогічну спадщину минулого, а критично відбирає і творчо використовує все цінне, позитивне, прогресивне з педагогічних систем минулого” [3, с. 32].

На II з'їзді з соціально-правової охорони неповнолітніх (СПОН, 1924) з програмною доповіддю про принципи виховання аномальних дітей виступив Л. Виготський. Зробивши глибокий аналіз дефекту, його корекції і компенсації, він узагальнив науковий підхід до цілей, задач і змісту соціального виховання і навчання, в основу якого були закладені єдині з масовою школою принципи соціального виховання учнів. Вчений підкреслював, що „соціальне виховання дефективної дитини – єдиний науково-стійкий та ідейно вірний шлях” [1, с. 14].

На з'їзді заслуховувалось питання про організацію самоуправління у процесі виховної роботи у школі глухих ( В. Ткаченко і В. Комлякова, м. Ленінград). Організація самоуправління в школах глухих в 20-ті роки позитивно вплинула на соціальне виховання учнів, яке здійснювалось у різних напрямках: виховання колективізму, почуття відповідальності, патріотизму, політичної освіти і трудового виховання.

Організація суспільно-корисної праці, гурткова і клубна робота становили основний зміст позакласної роботи з правового виховання школярів з порушеннями слуху. З 1924 року у деяких школах для глухих організовувались перші дитячі громадські організації. Створення їх сприяло вихованню у глухих дітей почуття людської гідності, ініціативи. Відповідальний працівник Наркомосвіти РРФСР П. Почапин



зазначав, що усвідомлення того, що вони, глухонімі...охоплені цим рухом, входять до нього як нормальні, як рівна сила, котра підтягує їх до загального рівня, дуже добродійно впливає на розвиток глухонімих... їх творчої ініціативи, розвиває у них необхідність зазначав, що взаємодопомоги, колективної праці” [6, с. 7].

Наприкінці 20-х – на початку 30-х років вітчизняні сурдопедагоги перейняли цінні педагогічні ідеї педагога-новатора А. Макаренка. Значному підвищенню ефективності роботи спеціальної школи для дітей з порушеннями слуху в позаурочний час сприяло створення в школах дитячих громадських організацій, розширення форм їх діяльності.

У повоєнний період з’являються роботи вчених-сурдопедагогів, що висвітлюють питання спеціального виховання глухих учнів. Узагальнюючи досвід виховної роботи в школах глухих, вони розкрили недоліки в її організації і проведенні, одноманітність у змісті і формах роботи, малоефективну роботу учнівських організацій (Д.Азбукін). І. Данюшевський відзначав, що ступінь суспільної свідомості учнів далеко недостатній, у багатьох випадках має місце нестерпима спрощеність в роз’ясненні суспільних подій. Він наголошував на тому, що обмежені можливості мовного спілкування глухих учнів не повинні перешкоджати їх ідейному і суспільному вихованню. Якщо для чуючих є доступним отримувати інформацію з суспільного життя не тільки в школі, але й поза школою шляхом спілкування з оточуючими, то школа глухонімих є фактично єдиним джерелом соціального виховання, ще більш актуальним, ніж для масової школи [2, с. 37]. Завдання виховання глухих дітей на думку І. Данюшевського, полягає в тому, „щоб виховувати у дітях почуття гордості за свою Батьківщину, за свій народ, запалити в них гаряче почуття любові до Батьківщини. Таке виховання сприяє відживанню ізольованості глухонімих від зовнішнього світу і вихованню в них почуття спільності з усією країною і народом” [там же, с.58]. Основними умовами ефективності виховання глухих учнів визначались: а) участь у суспільній праці, в побудові нового життя; б) дотримання принципів диференційованого і індивідуального підходу. „Без знання кожної глухонімої дитини неможливим є здійснення ефективного виховного впливу на неї” [там же, с.56].

Вперше звернув увагу сурдопедагогів на необхідність дати чітке визначення меті і завданням виховання глухих дітей відомий радянський сурдопедагог О. Дячков. Він зазначав, що без внесення принципової ясності в розуміння мети і завдання виховання глухонімих дітей, дослідження процесу розвитку системи виховання і навчання не може бути науково обґрунтованим [3, с.168]. О.Дячков підкреслював, що цілеспрямованість виховного процесу вимагає від сурдопедагога уміння ще „до початку організації процесу виховання ... уявити собі новий стан глухонімої дитини, тобто якою вона повинна бути при закінченні спеціальної школи” [там же, с.169]. На думку вченого мета соціального виховання глухих дітей містить у собі всебічний розвиток особистості на основі компенсаторних можливостей, повне подолання наслідків

глухонімоти для здорового розумового і фізичного розвитку; оволодіння науковими і теоретичними знаннями на основі формування мови слів як засобу мислення і пізнання; вивчення основ виробництва і прищеплення дитині трудових навиків у вибраній спеціальності; формування моральних якостей і навиків культурної поведінки в колективі. Відтак ця мета передбачає „підготовку дітей як активних діячів суспільного розвитку” [там же, с. 177].

Значним внеском у розвиток теорії і практики виховання школярів з порушеннями слуху стали дослідження видатного вітчизняного сурдопедагога С. Зикова. На його думку, висхідним положенням у виховній роботі в умовах школи-інтернату для глухих дітей є виховання за допомогою педагогічно організованої діяльності дітей. Одним із важливих завдань виховання визначається „утворення організованого, пов’язаного з життям оточуючих, колективу” [4, с.23].

Говорячи про правове виховання глухих учнів, С. Зиков підкреслював, що „найміцніші правильні переконання формуються у школярів у процесі практичної діяльності” [там же, с.115].

Значний внесок у вивчення проблеми особливостей виховання особистості глухого школяра здійснено І. Колесником. У роботі „Соціалізація особистості глухого школяра” (1994) автором представлено соціалізацію глухих школярів як педагогічну проблему, розкрито її сутність завдання і функції; запропоновано орієнтовну програму вивчення особистості глухого школяра, методику дослідження соціальної вихованості та визначення її рівнів [5].

Підводячи підсумок вивчення цього аспекту означеної проблеми, можна стверджувати, що до найбільш суттєвих і фундаментальних характеристик людини відноситься свідомість. Її важливість пов’язана з такими ознаками, які зумовлюють провідні сфери людського буття – пізнання, переживання, активні стосунки з оточуючим і відбиваються у певних психологічних особливостях людини. А саме: здатність до акумуляції знань та здійснення самопізнання, забезпечення цілеспрямованої діяльності та певне ставлення особистості до когось або чогось.

Аналіз результатів дослідження стану розробленості проблеми у спеціальній психолого-педагогічній літературі засвідчив, що формування правосвідомості підростаючого покоління відбувається у процесі правової освіти, важливе значення у якій належить правовому вихованню. Процес викладання суспільствознавчих дисциплін у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, з одного боку, і процес оволодіння знаннями із цих предметів учнями, з іншого, мають певну особливість. Дітям важко дається вивчення суспільствознавчих дисциплін на такому рівні, на якому засвоюють їх учні загальноосвітніх шкіл. Водночас, знання, які засвоюють школярі з порушеннями психофізичного розвитку, часто мають інформативний характер, тому учням важко застосувати набуті знання у практичних ситуаціях, у

повсякденному житті.

Результати теоретичного аналізу літературних джерел засвідчили, що формування правосвідомості особистості є актуальною психологічною та педагогічною проблемою. Правосвідомість особистості – це форма відображення правових явищ, яка включає в себе психічні, інтелектуальні, емоційні і вольові процеси і стани: знання чинного права і законодавства, правові вміння і навички, правове мислення, правові емоції і почуття, правові орієнтації, позиції, мотиви, правові переконання та установки, які синтезуються в прийнятих рішеннях і які направлені на пізнання, спілкування і взаємодію в процесі правової діяльності й поведінки у сфері правовідносин.

Виявлено, що правосвідомість учнів з порушеннями психофізичного розвитку формується засобами системного правового навчання та виховання. Формування правосвідомості особистості являє собою цілеспрямовану діяльність держави, громадських організацій, соціальних інститутів з передачі правових знань, систематичний вплив на свідомість і поведінку особистості з метою формування установок, поглядів, орієнтацій, які є гарантом виконання та поваги до правових норм.

Таким чином, аналіз літературних джерел дає підстави для висновку про те, що в теорії спеціальної педагогіки недостатня увага надавалася проблемі формування правосвідомості школярів з порушеннями психофізичного розвитку. Більшість досліджень розглядають лише загальні питання правового виховання. Відтак цю проблему можна розглядати як недостатньо вивчену, як таку, що потребує подальшого дослідження.

### Список використаних джерел

1. **Выготский Л. С.** К психологии и педагогике детской дефективности / Лев Семенович Выготский // Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей. – М., 1924. – С.14.
2. **Данюшевский И. И.** Учебно-воспитательная работа в детских домах и спецшколах / Израиль Исаакович Данюшевский. – М., 1954. – 283 с.
3. **Дьячков А. И.** Воспитание и обучение глухонемых детей / Алексей Иванович Дьячков. – М.: АПН РСФСР, 1957. – 348 с.
4. **Зыков С. А.** Обучение глухих детей по принципу формирования речевого общения / Сергей Александрович Зыков. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 360 с.
5. **Колесник І. П.** Соціалізація особистості глухого школяра / І. П. Колесник. – К., 1994. – 110 с.
6. **Почапин П. П.** О детском и юношеском коммунистическом движении в школах глухонемых и слепых / П. П. Почапин. – М., 1928. – 40 с.
7. **Пузанов Б. П.** Правовое обучение и воспитание учащихся старших классов вспомогательной школы : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Б. П. Пузанов. – М, 1980. – 20 с.
8. **Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник** / за ред. В. І. Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436 с.

### References

1. **Vyigotskiy L. S.** К психологии и педагогике дetskoy defektivnosti / Lev Semenovich Vyigotskiy // Voprosyi vospitaniya slepyih, gluhonemyih i umstvenno otstalyih detey. – M.,1924. – S.14.
2. **Danyushevskiy I. I.** Uchebno-vospitatelnaya rabota v detskih domah i spetsshkolah/ Izrail Isaakovich Danyushevskiy. – M., 1954. – 283 s.
3. **Dyachkov A. I.** Vospitanie i obuchenie gluhonemyih detey / Aleksey Ivanovich Dyachkov. – M.: APN RSFSR, 1957. – 348 s.
4. **Zyikov S. A.** Obuchenie gluhih detey po printsipu formirovaniya rechevogo obscheniya / Sergey Alekasndrovich Zyikov. – M.: APN RSFSR, 1961. – 360 s.
5. **Kolesnyk I.P.** Sotsializatsiia osobystosti gluhogo shkoliara / I.P.Kolesnyk. –K.,1994. – 110 s.
6. **Pochapin P. P.** O detskom i yunosheskom kommunisticheskom dvizhenii v shkolah gluhonemyih i slepyih / P. P. Pochapin. – M., 1928. – 40 s.
7. **Puzanov B. P.** Pravovoe obuchenie i vospitanie uchashchysya starshih klassov vspomogatelnoy shkolyi : avtoref. diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / B. P. Puzanov. – M, 1980. – 20 c.
8. **Spetsialna pedagogika: poniatiino-terminolohichniy slovnyk** / za red. V.I.Bondaria. – Luhansk: Alma-mater, 2003. – 436 s.

Received 22.01.2016

Reviewed 27.02.2016

Accepted 26.03.2016

УДК [376.1 - 056.2 (191) (47+57) «192/193»]:37.014.1

**Т.Є. Єжова**  
yezhova\_tn@mail.ru

### **ОСВІТНЯ ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ЇХ ПРАВА НА ОСВІТУ: ПЕДАГОГІЧНІ ПОШУКИ 20-30-х РОКІВ ХХ ст.**

**Відомості про автора:** Тетяна Єжова, кандидат педагогічних наук, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Київ, Україна; e-mail: yezhova\_tn@mail.ru

**Contact:** Tetiana Yezhova, PhD, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine; e-mail: yezhova\_tn@mail.ru

**Єжова Т.Є. Освітня інтеграція дітей з порушеннями психофізичного розвитку як засіб реалізації їх права на освіту: педагогічні пошуки 20-30-х років ХХ ст.** В статті розглянуто освітню інтеграцію дітей з порушеннями психофізичного розвитку як засіб

реалізації їх права на освіту та визначено її історико-педагогічні передумови. Висвітлено досвід освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку протягом 20-30-х років ХХ століття; проаналізовано теоретичний внесок вітчизняних корекційних педагогів досліджуваного періоду у розвиток інтегрованого навчання дітей означеної категорії; розглянуто практичний досвід організації спільного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку і здорових дітей; здійснено контент-аналіз вітчизняних нормативно-правових документів, які регламентували питання освітньої інтеграції.

Показано, що зародження ідей освітньої інтеграції було обумовлено двома основними чинниками: 1) необхідністю якнайшвидшого охоплення загальним обов'язковим початковим навчанням якомога більшої кількості дітей з порушеннями психофізичного розвитку; 2) необхідністю сприяння соціалізації та соціальній адаптації таких дітей. Встановлено, що найбільш розробленим у досліджуваній період було питання освітньої інтеграції сліпих дітей; зроблено припущення, що даний факт можна пояснити більш легким подоланням комунікативного бар'єру між вчителем та сліпим учнем, а також між сліпим учнем та його зрячими однолітками. Встановлено, що у досліджуваній період було сформульовано основні організаційно-педагогічні вимоги щодо організації спільного навчання сліпих і зрячих дітей. Ці вимоги умовно можна поділити на три групи: 1) вимоги до кваліфікації вчителя масової школи та умови її підвищення; 2) порядок організації роботи зі створення в класі дружнього до сліпої дитини середовища, що включає попередню роботу вчителя зі зрячими учнями, організацію співпраці та взаємодопомоги дітей, особистий приклад вчителя у ставленні до сліпого учня; 3) вимоги до організації навчання.

Зроблено висновок, що окреслені вимоги можуть бути модифіковані для організації освітньої інтеграції інших категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Також зроблено висновок, що в умовах створення варіативної системи освіти, яка покликана задовольняти освітні потреби кожної дитини, доцільно використовувати здобутки дефектології досліджуваного періоду, модифікуючи їх з урахуванням сучасних вимог до організації корекційно-реабілітаційної роботи в інклюзивних школах.

**Ключові слова:** освітня інтеграція, діти з порушеннями психофізичного розвитку, право на освіту.

**Ежова Т.Е. Образовательная интеграция детей с нарушениями психофизического развития как средство реализации их права на образование: педагогические поиски 20-30-х годов ХХ в.** В статье рассмотрена образовательная интеграция детей с нарушениями

психофизического развития как средство реализации их права на образование и определены ее историко-педагогические предпосылки. Рассмотрен опыт образовательной интеграции детей с нарушениями психофизического развития на протяжении 20-30-х г. XX века; проанализирован теоретический вклад отечественных дефектологов исследуемого периода в развитие интегрированного обучения детей обозначенной категории; рассмотрен практический опыт организации совместного обучения детей с нарушениями психофизического развития и здоровых детей; осуществлен контент-анализ отечественных нормативно-правовых документов, которые регламентировали вопросы образовательной интеграции. Показано, что зарождение идей образовательной интеграции было обусловлено двумя основными факторами: 1) необходимостью скорейшего охвата всеобщим обязательным начальным обучением как можно большего количества детей с нарушениями психофизического развития; 2) необходимостью содействия социализации и социальной адаптации таких детей. Установлено, что наиболее разработанным в исследуемый период был вопрос образовательной интеграции слепых детей; сделано предположение, что данный факт можно объяснить более легким преодолением коммуникативного барьера между учителем и слепым учеником, а также между слепым учеником и его зрячими ровесниками. Установлено, что в исследуемый период были сформулированы основные организационно-педагогические требования относительно организации совместного обучения слепых и зрячих детей. Эти требования условно можно разделить на три группы: 1) требования к квалификации учителя массовой школы и условия ее повышения; 2) порядок организации работы по созданию в классе дружественной к слепому ребенку среды, которая включает предварительную работу учителя со зрячими учениками; организацию сотрудничества и взаимопомощи детей; личный пример учителя в отношении к слепому ученику; 3) требования к организации обучения.

Сделан вывод, что данные требования могут быть модифицированы для организации образовательной интеграции других категорий детей с нарушениями психофизического развития. Также сделан вывод, что в условиях создания вариативной системы образования, которое должно удовлетворять образовательные потребности каждого ребенка, целесообразно использовать достижения дефектологии исследуемого периода, модифицируя их с учетом современных требований к организации коррекционно-реабилитационной работы в инклюзивных школах.

**Ключевые слова:** образовательная интеграция, дети с нарушениями психофизического развития, право на образование.

**Yezhova T.E. Educational integration of children with special educational needs as a way to realize their right to education: pedagogic researches in 20-30<sup>th</sup> years of the 20<sup>th</sup> century.** Considered in this paper has been educational integration of children with special educational needs as a way to realize their right to education, and determined its historical-and-pedagogical grounds. Enlightened has been the experience of educational integration of children with special educational needs, which was accumulated in 20 – 30<sup>th</sup> years of the 20<sup>th</sup> century; analyzed has been the theoretical contribution of Ukrainian and Russian correctional pedagogues of this period to development of integrated education aimed at children of the above category; also considered has been the practical experience for organization of coeducation of children with special needs and the healthy ones; performed has been content-analysis of regulatory-and-legal documents that regulated matters of educational integration in this period.

It has been shown that initiation of educational integration ideas was stipulated by two main factors: i) necessity for the fastest scope with general compulsory elementary education of the greatest amount of children with special needs; ii) necessity of assistance in socialization and social adaptation of these children. It has been ascertained that the most developed during the studied period was the problem of educational integration of blind children; it has been made the assumption that this fact can be explained by easier overcoming the communicative barrier between a teacher and blind pupil as well as between this pupil and his sighted age-mates. It has been also ascertained that, in this period, formulated were the main organizational-and-pedagogic requirements concerning organization of coeducation for blind and sighted children. These requirements can be conditionally separated by three groups: i) requirements to qualification of teachers in ordinary school and conditions for its heightening; ii) order of organization of work for creation of friendly medium as to the blind pupil, which includes a preliminary teacher's work with sighted pupils, organization of teamwork and mutual aid between children, personal example of a teacher in attitude to the blind pupil; iii) requirements to organization of the educational process.

The author has made a conclusion that the described requirements can be modified to organize educational integration of children with special educational needs from other categories. Also, it has been drawn the conclusion that, in conditions of creating the variative educational system that should satisfy educational needs of every child, it is reasonable to use findings of special pedagogics in the studied period, modifying them with account of up-to-date requirements to organization of the correctional-and-rehabilitation work in inclusive schools.

**Key words:** educational integration, children with special educational needs, right to education.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Сьогодні право на освіту є невід'ємним правом людини в усіх цивілізованих країнах. В Україні право на освіту дітей з порушеннями психофізичного розвитку забезпечується розгалуженою системою навчально-виховних закладів різних рівнів, типів, видів і форм власності, варіативністю форм навчання, а також системою підготовки й підвищення кваліфікації корекційних педагогів. Інноваційною формою надання освітніх послуг дітям з порушеннями психофізичного розвитку є інклюзивне навчання, основною ідеєю якого є забезпечення відкритості шкіл для всіх дітей. Інклюзивний підхід розширює можливості дітей з порушеннями психофізичного розвитку та їхніх родин щодо вибору навчального закладу та комплексу освітніх послуг, а відтак – більш повній реалізації права таких дітей на освіту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** В теорії та практиці корекційної педагогіки обґрунтовано теоретико-методологічні засади освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку (В. Засенко, А. Колупаєва, М. Матвєєва, С. Миронова, О. Таранченко та ін). Широкий спектр питань діяльності інклюзивної школи відображено у дослідженнях останніх років: формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими однолітками (О. Чопік, 2013), особливості соціалізації учнів (О. Расказова, 2014), педагогічні засади діяльності громадських організацій у сфері формування інклюзивної освітньої політики (О. Ферт, 2014), теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників (І. Кузава, 2015), проблеми управління інклюзивним навчальним закладом (М. Малік, 2015) та ін.

Отже, сучасні педагогічні дослідження приділяють питанням освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку значну увагу, але в основному стосовно до умов і запитів сучасної освіти, майже не враховуючи процес її становлення та розвитку. Окремі факти з історії даного питання знаходимо в дослідженнях А. Колупаєвої та Л. Кулик [11; 12]. Проте з теорії та історії педагогіки відомо, що будь-яке педагогічне явище доцільно розглядати в історичному контексті з урахуванням усіх чинників, які тією чи іншою мірою впливали на його формування та розвиток (В. Бондар, О. Сухомлинська, М. Супрун, М. Ярмаченко та ін.). Звернення до витоків вітчизняної корекційної педагогіки, вивчення та узагальнення теоретичних положень та практичного досвіду організації освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку сприятиме більш успішному розв'язанню проблем надання якісної освіти дітям означеної категорії сьогодні.

**Метою даної статті є висвітлення наукових поглядів вітчизняних дефектологів 20-30-х рр. ХХ ст. на умови організації спільного навчання**



дітей з порушеннями психофізичного розвитку зі здоровими однолітками.

Зазначимо, що сьогодні таке спільне навчання називається освітньою інтеграцією, яка, на думку А. Колупаєвої, «передбачає надання можливостей учням з порушеннями психофізичного розвитку навчатися у звичайних класах загальноосвітньої школи, при цьому ці діти мають опановувати програму масової або спеціальної школи, їм надаються усталені освітні послуги. Як колективна форма освітньої інтеграції можуть функціонувати спеціальні класи (групи), в яких діти з порушеннями психофізичного розвитку здобувають освітній рівень спеціальної школи-інтернату відповідного типу або загальноосвітньої школи» [11, с. 23]. Далі буде показано, що саме так спільне навчання розумілося у 20-30-ті роки ХХ ст. Тому терміни «спільне навчання» і «освітня інтеграція» ми вважаємо синонімами.

### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Аналізуючи питання корекційного навчання розумово відсталих дітей в історичному аспекті, М. Супрун зазначає, що наприкінці 20-х років у дефектологічній науці посилюється увага до обґрунтування впливу середовища на розвиток особистості дитини [15]. Наше дослідження підтвердило даний висновок. В працях В. Гандера, П. Почапіна, Я. Чепіги, О. Щербини та ін. знаходимо спроби визначення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов спільної навчальної та суспільно-корисної діяльності дітей з порушеннями зору або слуху зі здоровими однолітками. Соціальний аспект такої взаємодії висвітлений нами в роботі [9].

Аналіз літератури досліджуваного періоду з питань виховання та навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку дає нам підставу для твердження, що передумови освітньої інтеграції у теорії і практиці вітчизняної дефектології почали закладатися ще в 20-30-роки ХХ ст., коли на сторінках педагогічних видань стали обговорюватися можливості організації спільного навчання сліпих дітей зі зрячими, а глухих – з тими, якічують. Інтерес до такого навчання був викликаний необхідністю пошуку шляхів для досягнення найкращих результатів у справі соціального виховання та освіти цих дітей. Фактично, використовуючи сучасну термінологію, можна сказати, що мова йшла про пошуки шляхів і умов найбільш успішної соціалізації дітей.

У ході наукового пошуку нами було встановлено, що ідеї навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку разом зі здоровими однолітками висловлювалися вітчизняними педагогами ще майже 100 років тому. Так, психолог і педагог-дефектолог О. Щербина, який втратив зір у ранньому віці, але навчався у звичайній школі разом зі зрячими дітьми, а тому на власному досвіді міг визначити особливості та переваги такого навчання, називав відокремлення сліпих від зрячих недоліком, який по можливості необхідно усунути. Вчений вважав, що в

штучному «тепличному» середовищі спеціальних шкіл гальмується формування світогляду та розвиток ініціативи сліпої дитини, що є підґрунтям для формування в неї негативних якостей і, насамперед, підозрілого ставлення до людей. Відвідування ж звичайної школи сприятиме підвищенню самооцінки сліпої дитини, а також формуванню в зрячих позитивного ставлення до сліпих. Результатом спільного навчання буде підготовка сліпих дітей до життя й співпраці зі зрячими, що надання їм можливості найбільше повно використовувати свої сили та здібності. Проте, на думку О. Щербини, спільне навчання підходить лише тим дітям, які зможуть виконувати основні вимоги, що висуваються до їхніх однолітків з нормальним зором. Але сліпим потрібно надати можливість вступати до навчальних закладів різних типів: «Чим різноманітніше буде педагогічний досвід, темі краще для справи», – наголошує вчений [17].

Досвід соціального виховання та навчання дітей «із слабкою волею, нерозвиненим розумом і малою фізичною силою» разом з дітьми, які «сильні волею й фізично здорові» одним з перших описав український вчений, педагог, психолог і громадський діяч Я. Чепіга. У праці «Азбука трудового виховання й освіти. Основи організації трудової школи з методологією початкового навчання» (1922 р.) Я. Чепіга розглядає питання про можливість участі дітей з відхиленнями у розвитку в обговоренні шкільного життя, називаючи це великою подією та зазначаючи, що таким чином маленька шкільна держава поповнюється ще одним *повноправним* (курсив наш – Т.Є.) членом. Я. Чепіга вказував на провідну роль вчителя в організації дитячої діяльності, у згуртуванні дитячого колективу. Докладно описуючи досягнення дітей, Я. Чепіга зазначає, що робить це з метою показати позитивні приклади вчителям, «які здатні у своїх педагогічних невдачах посылатись на розбещеність і психічну слабкість дітей, а не на свою неспроможність». На думку Я. Чепіги, якихось певних порад дати важко: «жоден ... підручник не перелічить усього, що може зробити й використати педагог у тому або іншому випадкові» та закликає вчителів до творчого осмислення цілей та ідеалів освіти, педагогічного такту й прояву ініціативи [16, с. 256-259].

Очевидно, що в даному випадку мова йде про дітей з легким ступенем розумової відсталості, значна кількість яких перебувала на той час у масових школах. Через відсутність у вчителів спеціальних знань та досвіду роботи з розумово відсталими дітьми, останні мали стійку шкільну неуспішність та були для школи «болючим місцем» [6, с. I]. Тому міркування Я. Чепіги про те, як потрібно ставитися до дітей, були слухними для того часу; актуальними вони залишаються і тепер, оскільки кожна дитина потребує доброти, розуміння та індивідуального підходу. Забезпечення цих дитячих потреб ґрунтується на любові та повазі педагога до дітей, його бажанні зрозуміти їх, піти їм назустріч,

всіляко допомогти пізнати світ. Проте, як буде показано далі, на державному рівні питання спільного навчання розумово відсталих дітей і дітей з нормальним інтелектом не мало якоїсь визначеної стратегії, а в теорії і практиці корекційної педагогіки досліджуваного періоду залишилося нерозробленим.

У 1924 р. про необхідність допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку у подоланні соціальної ізоляції вчені-дефектологи Л. Виготський та О. Щербина говорили вже з трибуни II з'їзду соціально-правової охорони неповнолітніх (СПОН). Так, Л. Виготський вказує на корисність спілкування глухих і сліпих дітей з дітьми, які чують і бачать, але конкретних рекомендацій щодо організації такого спілкування він не дає, зазначаючи, що на спеціальну школу чекає велика творча робота з перебудови її організаційно-методичних засад. О. Щербина знов висловив ідею про доцільність спільного навчання сліпих і зрячих дітей, оскільки це сприятиме розширенню світогляду сліпих і виробленню в них необхідних соціальних навичок [14, с. 7-26].

На цьому ж з'їзді М. Дохмановим було представлено результати експериментального спільного навчання сліпих і зрячих дітей, яке здійснювалося протягом 1924-1925 н.р. в Ростові-на-Дону. Експеримент полягав у направленні двох сліпих учнів у третю групу (за сучасною термінологією – третій клас) звичайної школи. У навчанні цим дітям постійно допомагала дівчинка з нормальним зором і за рік вони показали непогані результати, що дало підставу для продовження експерименту і направлення до цієї ж школи ще трьох сліпих учнів. Варто уваги, що М. Дохмановим було не тільки описано результати експерименту, а й визначено організаційно-педагогічні умови успішності навчання сліпих дітей разом зі зрячими. В узагальненому вигляді ці умови зводяться до наступного: забезпечення сліпих дітей підручниками, надрукованими шрифтом Брайля; представництво у раді масової школи вчителя школи для сліпих дітей з метою надання вчителям масової школи необхідних консультацій; надання сліпим дітям допомоги з боку дітей зрячих [14, с. 27-31].

В результаті нашого дослідження ми встановили, що ідеї щодо збагачення життєвого досвіду дітей з порушеннями психофізичного розвитку, які прозвучали на II з'їзді СПОН, вже в найближчі роки були розвинені вченими в області дефектології й педагогами-практиками, які також вважали обмеження можливостей дитини участі в соціальному житті істотним недоліком спеціальних шкіл. Проте не всі вчені погоджувалися з ідеєю навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку у звичайних школах. Так, професор О. Граборов вважав, що «спеціальна школа для дітей дефективних є неодмінною умовою роботи школи нормальної», оскільки діти з порушеннями розвитку в звичайній школі «забирають на себе всю увагу педагога» та «гальмують

поступовий розвиток класної роботи». Разом з тим О. Граборов не заперечував спільної позакласної діяльності дітей: «Виділяючи різні типи дефективних дітей у [спеціальну] школу, ... ми зовсім не повинні ізолювати їх від усієї маси дітей. Педагогічна практика повинна дійти таких форм, щоб була ув'язка життя нормальної та спеціальної школи, бо учні як однієї, так і іншої – це члени єдиного колективу, єдиної сім'ї трудящих» [5, с. 38-39].

Поглядам О. Граборова щодо недоцільності навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в звичайних школах співзвучно розпорядження Народного Комісаріату освіти (НКО) УСРР від 14.07.1926 № Ч36776/дд9 «Про організацію навчання дефективних дітей», в якому, зокрема, вказувалося, що «виокремлення їх [дефективних дітей] з дитячих будинків та шкіл нормального дитинства диктується насамперед інтересами дітей нормальних, бо присутність їх в установі шкодить роботі» [2]. Натомість у «Положенні про допоміжну школу та допоміжні групи для розумово відсталих дітей», затвердженому колегією НКО РРФСР 02.08.1928 р. зазначалося, що у місцевостях, де з яких-небудь причин не можливо влаштувати допоміжні школи, необхідно організовувати допоміжні класи при звичайних школах [7]. Зазначимо, що такі спеціальні класи нині існують в багатьох інклюзивних школах України, а відповідна модель освітньої інтеграції отримала назву «часткової».

У другій половині 20-х років продовжувалися експерименти зі спільного навчання сліпих і зрячих дітей. Так, О. Щербина в 1927 р. розпочав у Прилуцькій масовій школі № 6 експеримент зі сліпою дівчинкою, до якого були залучені студенти тифлологічного гуртка Прилуцького педагогічного технікуму. Експеримент пройшов успішно – підопічна О. Щербини закінчила школу найкращою ученицею і вступила до Ленінградського університету на географічний факультет [12, с. 13]. Використовуючи сучасну термінологію, проведений експеримент можна вважати успішною практикою інтегрованого навчання, а допомогу, яку О. Щербина надавав дівчинці під час навчання – індивідуальним психолого-педагогічним супроводом.

Зазначимо, що у науковій та науково-методичній літературі досліджуваного періоду в основному розглядалися питання освітньої інтеграції сліпих дітей. Вважаємо, що даний факт можна пояснити більш легким подоланням комунікативного бар'єру між вчителем та сліпим учнем, а також між сліпим учнем та його зрячими однолітками. Імовірно, що позитивні результати перших експериментів стали підставою для рекомендацій щодо поширення даного досвіду. Так, у розпорядженні НКО РРФСР № 46/2550 від 05.12.1929 р. «Про спільне навчання сліпих дітей зі зрячими» констатовалося недостатнє охоплення навчанням сліпих дітей і рекомендувалося залучати тих дітей, які мали

навички читання, письма й рахунку, невеликими групами або одинаками до звичайних шкіл у відповідні їхній підготовці класи. Для дітей, які не мали попередньої підготовки, рекомендувалося організувати спеціальні класи під керівництвом тифлопедагога. В таких класах мало здійснюватися початкове навчання сліпих дітей «по існуючій спеціальній системі» для подальшого переведу їх до спільного навчання зі зрячими дітьми.

Для реалізації спільного навчання сліпих зі зрячими передбачалося визначити в кожній області певні школи й забезпечити їх: додатковими асигнуваннями по 60 руб. у рік на кожну залучену до навчання сліпу дитину для оплати педагога; навчальними посібниками, спеціальними підручниками та приладами для письма по кількості сліпих дітей. Передбачалося організація практикуму при школі сліпих для підготовки вчителів, а також забезпечення вчителів методичною літературою. Особливо підкреслювалося, що для успішного проведення спільного навчання слід роз'яснювати вчителям суспільну значимість цього заходу [8].

У 1930 р. виходить перше методичне керівництво щодо спільного навчання сліпих і зрячих, написане тифлопедагогом Б. Коваленком за результатами експерименту в Смоленську. В ході експерименту були визначені наступні організаційно-педагогічні умови ефективності такого навчання для сліпих дітей: включення сліпих дітей у клас для зрячих лише невеликими групами по 2-3 особи; забезпечення сліпих дітей спеціальними підручниками і посібниками; систематичне проведення зустрічей тифлопедагогів із вчителями масової школи, які працюють у класах, де навчаються сліпі діти; повернення сліпих дітей після занять до школи-інтернату, де вони можуть отримати допомогу при підготовці домашніх завдань, а також ще раз опрацювати складні теми. Разом з тим було зроблено висновок, що навіть при дотриманні вказаних умов, спільне навчання разом зі зрячими однолітками підходить не всім сліпим дітям [10].

Наказ НКО РРФСР № 181 від 08.06.1931 «Про введення загального обов'язкового початкового навчання фізично дефективних, розумово відсталих і страждаючих на недоліки мовлення (логопатів) дітей і підлітків» став першим вітчизняним документом, в якому розмежовувалися категорії дітей, яких рекомендувалося навчати в звичайних та спеціальних класах масової школи, а також визначалися основні напрями корекційної роботи відповідно до наявних в дітей порушень. Так, в звичайних класах пропонувалося навчати дітей з туговухістю першого та другого ступенів, сліпих, «калік», логопатів з легким ступенем заїкання та недорікуватості. Спеціальні класи при масових школах рекомендувалося організувати для глухих, сліпих, розумово відсталих, логопатів з більш тяжким ступенем заїкання та

недорікуватості. Зазначимо, що даним документом визначався склад комісії, яка мала відбирати дітей до спеціальних класів, проте наголошувалося, що остаточне рішення має ухвалити навчальний заклад у двотижневий термін. Очевидно, це давало можливість виявити, чи підходить певній дитині обраний вид навчання, але подальших дій адміністрації закладу в разі негативного рішення документ не регламентував [3].

Науковці та педагоги практики продовжували вивчати особливості організації навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку у звичайних школах. Свої міркування вони висловлювали на сторінках науково-методичних та періодичних видань. Так, наприклад, Н. Баглій, вчитель біології та завуч Харківської школи-інтернату для сліпих дітей вважала, що сліпих дітей доцільно відправляти у масову школу лише на деякі уроки та лише після того, як вони навчаться орієнтуватися у просторі. Направляти сліпих дітей до масової школи можна лише в тому випадку, якщо вони цього бажають [1, с. 34-38].

Найбільш повні рекомендації щодо організації спільного навчання сліпих і зрячих дітей було сформульовано професором В. Гандером. Ми розділили ці вимоги на наступні групи.

1. Вимоги до кваліфікації вчителя масової школи та умови її підвищення: вчитель має знати основи тифлопедагогіки та шрифт Брайля; при всіх утрудненнях він має звертатися в ту спеціальну школу сліпих, яка є базовою для даного району, або в районний відділ Всеросійського товариства сліпих, де йому буде надано необхідну консультацію, а також прилади та навчальні посібники для роботи зі сліпими учнями.

2. Робота зі створення в класі дружнього до сліпої дитини середовища: а) попередня робота зі зрячими учнями (створення в класі позитивної громадської думки щодо присутності в класі сліпого учня; налаштування дітей на ставлення до сліпого однокласника як до рівного); б) організація співпраці та взаємодопомоги дітей (розвиток у дітей почуття колективізму та солідарності; залучення сліпого учня до щоденних шкільних заходів та участі у роботі шкільних гуртків тощо); в) ставлення вчителя до сліпого учня (допомога дитині усвідомити себе таким же учнем, як і всі інші діти).

3. Вимоги до організації навчання: посадити сліпого поруч із зрячим товаришем на передню парту, щоб дати йому можливість краще сприймати пояснення вчителя, а вчителю – частіше контролювати роботу сліпого учня; не задовольнятися тільки словесним викладанням, а використовувати всі можливості для тактильного ознайомлення сліпого учня з предметами; виділення додаткових уроків для навчання сліпого читанню та письму; на практичних заняттях давати сліпому більш докладні пояснення.

Як зазначає В. Гандер, досвід показав, що сліпий може без особливих утруднень навчатися спільно зі зрячими всього, що проходять у початковій школі. Там, де потрібні гарна пам'ять і поглиблена увага, він може досягти навіть більших успіхів, ніж зрячі діти [4, с. 6-8, 25-29].

Очевидно, що окреслені вимоги могли бути модифіковані для організації освітньої інтеграції інших категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Як бачимо, жодна з них не втратила актуальності й донині.

Досвід навчання у масових школах глухих дітей був започаткований у Харкові з ініціативи професора І. Соколянського. Вчилися глухі діти в окремому класі з окремим учителем-спеціалістом, а в позакласній роботі брали участь разом з іншими дітьми школи. На думку вчителя Харківської школи для глухонімих дітей О.Мальцева, найголовнішими позитивними моментами такого навчання було виведення глухих дітей з ізоляції та можливість охопити навчанням набагато більшу кількість таких дітей. Навчання глухих дітей без відриву від природного оточення давало набагато більший виховний ефект, ніж утримання їх в інтернатах, та полегшувало перехід по закінченні школи до життя в середовищі чуючих [13, с. 13-14].

#### **Висновки і перспективи подальших розвідок.**

Перші спроби визначення й обґрунтування шляхів освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку у вітчизняній корекційній педагогіці були зроблені в 20-30-ті роки минулого століття.

Зародження ідей освітньої інтеграції було обумовлено двома основними чинниками: 1) необхідністю якнайшвидшого охоплення загальним початковим навчанням якомога більшої кількості дітей з порушеннями психофізичного розвитку; 2) необхідністю сприяння соціалізації та соціальної адаптації таких дітей.

Найбільш розробленим у досліджуваній період було питання освітньої інтеграції сліпих дітей; основними організаційно-педагогічними вимогами до її реалізації було визначено: 1) вимоги до кваліфікації вчителя масової школи та умови її підвищення; 2) порядок організації роботи зі створення в класі дружнього до сліпої дитини середовища; 3) вимоги до організації навчання.

В умовах створення варіативної системи освіти, яка покликана задовольняти освітні потреби кожної дитини, доцільно використовувати здобутки дефектології досліджуваного періоду, модифікуючи їх з урахуванням сучасних вимог до організації корекційно-реабілітаційної роботи в інклюзивних школах.

Подальшого дослідження потребує розвиток теорії і практики освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку у другій половині ХХ ст.

### Список використаних джерел

1. **Баглий Н.** Коли сліпі стають зрячими / Н. Баглий, К. Бесединський. – Х. : Рад. шк., 1932. – 62 с.
2. **Бюлетень** Народного Комісаріату освіти УСРР. – 1926. – Ч. 10. – С. 25-26.
3. **Бюллетень** Народного Комиссариата по просвещению РСФСР. – 1931. – № 20. – С. 3-8.
4. **Гандер В.А.** Первоначальное воспитание и обучение слепых детей / В. А. Гандер. – М. : Учпедгиз, 1934. – 48 с.
5. **Граборов А.Н.** Дефектологія : підручник для педвузів / А. Н. Граборов; [пер. з рос. В. Щербаненка]. – [б.м.] : Держ. вид-во України, 1926. – 268 с.
6. **Дефективные** дети и школа : сб. ст. / [под ред. В.П. Кащенко]. – М. : Изд-во К. И. Тихомирова, 1912. – IV, 279 с.
7. **Еженедельник** Народного Комиссариата просвещения РСФСР. – 1928. – № 36. – С. 5-7.
8. **Еженедельник** Народного Комиссариата просвещения РСФСР. – 1929. – № 29-30. – С. 21-22.
9. **Єжова Т.Є.** Участь у роботі дитячих громадських організацій як засіб соціальної інтеграції особливих дітей: історія та сучасність / Т. Є. Єжова // Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання : зб. матер. Всеукр. наук.-метод. конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського (29-30 вересня 2015 р., м. Кіровоград) / МОН України [та ін.]. – Кіровоград : Ексклюзив-систем, 2015. – С. 127-131.
10. **Коваленко Б.И.** Краткое руководство по совместному обучению слепых и зрячих / Б.И. Коваленко. – М.-Л. : Госиздат, 1930. – 112 с.
11. **Колупаєва А.А.** Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А.А. Колупаєва. – Київ : Саммит-Книга, 2009. – 209 с.
12. **Кулик Л.Г.** Внесок О.М. Щербини у становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Л. Г. Кулик. – К., 2006. – 22 с.
13. **Мальцев А.А.** Глухонімі та виховання їх / А.А. Мальцев. – Х. : Рад. шк., 1931. – 23 с.
14. **Пути воспитания** физически дефективного ребенка : сб. статей и материалов / [под ред. С.С. Тизанова, П.П. Почапина]. – М. : Изд-во СПОН НКП, 1926. – 96 с.
15. **Супрун М.О.** Корекційне навчання розумово відсталих дітей (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.): теоретичний аспект / М.О. Супрун // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. Ін-ту спец. педагогіки АПН України. – 2008. – № 10. – С. 331–335.
16. **Чепіга (Зеленкевич) Я.Ф.** Вибрані педагогічні твори / Я. Ф. Чепіга (Зеленкевич) ; упоряд., наук. ред. Л. Д. Березівська. – Х. : «ОВС», 2006. – 328 с.
17. **Щербина А.М.** О совместном образовании слепых со зрячими / А.М. Щербина // Журнал Министерства народного просвещения : отдел по народному образованию. – Ч. LXVII. – 1917. – № 1. – С. 34-39.



### References

1. **Bahlii N.** Koly slipi staiut zriachymy / N. Bahlii, K. Besedynskyi. – Kh. : Rad. shk., 1932. – 62 s. 2. **Biuletен** Narodnoho Komisariatu osvity USRR. – 1926. – Ch. 10. – S. 25-26. 3. **Biuletен** Narodnogo Komissariata po prosveshcheniiu RSFSR. – 1931. – № 20. – S. 3-8. 4. **Gander V.A.** Pervonachalnoe vospitanie i obuchenie slepykh detei / V.A. Gander. – M. : Uchpedgiz, 1934. – 48 s. 5. **Hraborov A.N.** Defektolohiia : pidruchnyk dlia pedvuziv / A. N. Hraborov; [per. z ros. V. Shcherbanenka]. – [b.m.] : Derzh. vyd-vo Ukrainy, 1926. – 268 s. 6. **Defektivnye deti i shkola** : sb. st. / [pod red. V.P. Kashchenko]. – M. : Izd-vo K.I. Tikhomirova, 1912. – IV, 279 s. 7. **Ezhenedelnik** Narodnogo Komissariata prosveshcheniia RSFSR. – 1928. – № 36. – S. 5-7. 8. **Ezhenedelnik** Narodnogo Komissariata prosveshcheniia RSFSR. – 1929. – № 29-30. – S. 21-22. 9. **Yezhova T.Y.** Uchast u roboti dytiachykh hromadskykh orhanizatsii yak zasib sotsialnoi intehratsii osoblyvykh ditei: istoriia ta suchasnist / T. Ye. Yezhova // Idei humannoi pedahohiky ta suchasna systema inkliuzyvnoho navchannia : zb. mater. Vseukr. nauk.-metod. konferentsii, prysviachenoї 97-richchiu vid dnia narodzhennia V. Sukhomlynskoho (29-30 veresnia 2015 r., m. Kirovohrad) / MON Ukrainy [ta in.]. – Kirovohrad : Ekskliuzyv-system, 2015. – S. 127-131. 10. **Kovalenko B.I.** Kratkoe rukovodstvo po sovместnomu obucheniiu slepykh i zriachikh / B.I. Kovalenko. – M.-L. : Gosizdat, 1930. – 112 s. 11. **Kolupaieva A.A.** Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy : monohrafiia / A.A. Kolupaieva. – Kyiv : Sammyt-Knyha, 2009. – 209 s. 12. **Kulyk L.H.** Vnesok O.M. Shcherbyny u stanovlennia ta rozvytok vitchyznianoї tyflopedahohiky : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.03 «Korektsiina pedahohika» / L.H. Kulyk. – K., 2006. – 22 s. 13. **Maltsev A.A.** Hlukhonomi ta vykhovannia yikh / A.A. Maltsev. – Kh. : Rad. shk., 1931. – 23 s. 14. **Puti vospitaniia** fizicheski defektivnogo rebenka : sb. statei i materialov / [pod red. S.S. Tizanova, P.P. Pochapina]. – M. : Izd-vo SPON NKP, 1926. – 96 s. 15. **Suprun M.O.** Korektsiine navchannia rozumovo vidstalykh ditei (druha polovyna KhIKh – persha polovyna KhKh st.): teoretychnyi aspekt / M. O. Suprun // Dydaktychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty korektsiinoї roboty u spetsialnii shkoli : nauk.-metod. zb. In-tu spets. pedahohiky APN Ukrainy. – 2008. – № 10. – S. 331–335. 16. **Chepiha (Zelenkevych) Ya.F.** Vybrani pedahohichni tvory : navch. posib. / Ya.F. Chepiha (Zelenkevych); uporiad., nauk. red. L. D. Berezivska. – Kh. : «OVS», 2006. – 328 s. 17. **Shcherbina A.M.** O sovместnom obrazovanii slepykh so zriachimi / A.M. Shcherbina // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniia : otdel po narodnomu obrazovaniiu. – Ch. LXVII. – 1917. – № 1. – S. 34-3

Received 16.01.2016

Reviewed 27.02.2016

Accepted 28.03.2016

УДК: 376:616.7-053.4

М.М.Єфименко  
efim\_nn@mail.ru

## КОРЕКЦІЯ КИСТЬОВИХ ФУНКЦІЙ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

**Відомості про автора:** Микола Єфименко, доктор педагогічних наук, професор кафедри ортопедагогіки та реабілітології Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна. E-mail: [efim\\_nn@mail.ru](mailto:efim_nn@mail.ru)

**Contact:** Nikolay Efimenko, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor at the Department of Orthopedagogy and Rehabilitation, Institute of Correctional Pedagogy and Psychology, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine. E-mail: [efim\\_nn@mail.ru](mailto:efim_nn@mail.ru)

**Єфименко М. М. Корекція кистьових функцій у дітей з порушеннями психофізичного розвитку.** У статті на основі аналізу робіт відомих фахівців зроблено спробу розкрити багатогранне значення кисті і кистьових функцій у розвитку структур головного мозку дитини раннього і дошкільного віку, а також їхнього впливу на загальний психофізичний розвиток дітей. Описано основні функції кисті, традиційний перелік яких був доповнений новими авторськими варіантами, виходячи з функціональних проявів кисті в процесі рухово-ігрової, а особливо предметно-маніпулятивної, діяльності дошкільників на заняттях із фізичної культури. На жаль, у дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку, особливо тих, що мають проблеми з моторикою, досить часто фіксується недорозвинення або викривлення провідних функцій кисті (захоплювання та опори). У публікації розглянуто основні порушення цих кистьових функцій у дітей з особливостями психофізичного розвитку. Головну увагу приділено дітям із церебральним (черепно-мозковим) та цервікальним (шийним) типами рухових порушень, як найбільш показовим і розповсюдженим.

Відштовхуючись від специфіки зазначених порушень, було окреслено перспективні шляхи їх корекції засобами фізичного виховання. Особливу увагу приділено використанню так званих “ступалок” (авторського методу роботи зі “ступалками”) — спеціального обладнання для кистьових маніпуляцій. Було доведено, що застосування означеного методу в поєднанні з традиційними підходами в руховій реабілітації дітей значно покращує функціональні можливості кисті, що може стати передумовою для стимулювання дозрівання коркових нейронних структур головного мозку та покращення

перспектив загального психофізичного розвитку дитини. Відтак суттєво зростає роль ручної предметно-маніпулятивної діяльності не лише на заняттях із фізичної культури, але й в інших видах діяльності дитини з особливостями психофізичного розвитку.

Перспективними у цьому напрямі слід вважати дослідження можливостей використання різних конструкцій “ступалок” для покращення відповідних кистьових функцій у дітей зазначеної категорії.

**Ключові слова:** корекція, кистьові функції, дошкільники, рухові порушення, фізичне виховання.

**Ефименко Н. Н. Коррекция кистевых функций у детей с нарушениями психофизического развития.** В статье на основе анализа работ известных специалистов была предпринята попытка раскрыть многогранное значение кисти и кистевых функций в развитии структур головного мозга ребенка раннего и дошкольного возраста, а также их влияния на общее психофизическое развитие детей. Описаны основные функции кисти, традиционный перечень которых был дополнен новыми авторскими вариантами, исходя из функциональных проявлений кисти в процессе двигательной-игровой, особенно предметно-маніпулятивной, деятельности детей на занятиях по физической культуре. К сожалению, у детей дошкольного возраста с нарушениями психофизического развития, особенно тех, которые имеют проблемы с моторикой, достаточно часто фиксируется недоразвитие или искривление ведущих функций кисти (захвата и опоры).

В публикации рассмотрены основные нарушения этих кистевых функций у детей с особенностями психофизического развития. Главное внимание было уделено детям с церебральным (черепно-мозговым) и цервикальным (шейным) типом двигательных нарушений, как наиболее показательным и распространенным. Отталкиваясь от специфики этих нарушений, были обозначены перспективные пути их коррекции средствами физического воспитания. Особое внимание уделено использованию так называемых “ступалок” (авторского метода работы со “ступалками”) — специальных приспособлений для кистевого манипулирования ими. Было доказано, что применение данного метода в сочетании с традиционными подходами в двигательной реабилитации детей в значительной степени улучшает функциональные возможности кисти и может стать предпосылкой для стимулирования созревания корковых нейронных структур головного мозга и улучшения в целом перспектив психофизического развития ребенка. В этом плане значительно возрастает роль ручной предметно-маніпулятивной деятельности не только в процессе занятий по физической культуре, но и в других видах деятельности ребенка с нарушениями психофизического развития.

Перспективними в цьому напрямку слід вважати дослідження можливостей використання різних конструкцій “ступалок” для покращення відповідних кистевих функцій у дітей вказаної категорії.

**Ключевые слова:** корекція, кистеві функції, дошкільники, двигальні порушення, фізичне виховання.

**Efimenko N.N. Correction of hand functions of children with impaired mental and physical development.** The article reveals the multifaceted importance of the hand and hand functions in the development of the brain of the toddlers and preschoolers and its impact on the general psycho-physical development of the children. The traditional list of basic hand functions has been updated with the new versions based on the functional manifestations of the hand in the motor-playing and object-manipulative children activities on the lessons of physical education. Unfortunately, pre-school children with impaired mental and physical development, especially those who have problems with motor skills, often suffer from hypoplasia or deformation of the leading hand functions (capturing and support).

The main deviations of these hand functions common for children with impaired mental and physical development are described in this article. The main attention is paid to children with cerebral (craniocerebral) and cervical (neck) types of movement disorders as the most typical and widespread. The perspective ways of correction these deviations by means of physical education are identified. Particular attention is paid to the use of so-called “stupalky” (author's method of working with “stupalky”), specially adapted for hand manipulation. It has been proven that the use of this method in conjunction with traditional approaches in the motor rehabilitation of children greatly improves the functionality of the hand, may be a prerequisite for the stimulation of the maturation of cortical neural structures of the brain and improve the overall mental and physical development of the child perspective. In this regard, the role of hand-object-manipulative activity significantly increases not only in the course of physical training, but also in other activities the child with impaired mental and physical development.

The perspective in this direction should be considered as studies using different “stupalky” to improve hand functions of children of this category.

**Key words:** correction, carpal function, preschoolers, movement disorders, physical education.

Значення кисті та кистьових функцій для повноцінного психофізичного розвитку дитини було предметом багатьох досліджень різних часів. Так, ще І. Ньютон наголошував на винятковій важливості

цього органу, образно називаючи великий палець на руці людини свідомством присутності Бога на землі. І. Кант у своїх працях також відзначав значущість кисті руки, яку охарактеризував як головний мозок, що вийшов назовні. Цю думку поділяв і І. М. Сеченов, зазначаючи, що рука людини — це додатковий орган головного мозку, винесений на периферію.

У 70-80-х роках минулого століття М. М. Кольцова у своїх роботах переконливо довела, що своєчасне формування у дітей раннього віку дрібної моторики кистей та пальців рук позитивно впливає на кількісні та якісні характеристики їхнього мовленнєвого розвитку [4].

Велику увагу руці, передпліччю та кисті відводив у своїх наукових пошуках відомий американський педагог і реабілітолог Г. Доман [1]. Під час багаторічних досліджень ним було встановлено наявність кореляційного зв'язку між навичками повзання і психічним розвитком дитини. Вчений довів, що саме повзання формує три перші (з семи наявних) рівні розвитку центральної нервової системи, починаючи зі спинного мозку (*medulla spinalis*) і закінчуючи Варолієвим мостом (*pons*). Дитина у цьому віці ще не розмовляє, але завдяки перехресним рухам верхніх та нижніх кінцівок, що є основними під час повзання, вже активно стимулює необхідні нервові утворення спинного та головного мозку. Таким чином формуються підвалини для майбутнього успішного мовленнєвого розвитку та дозрівання вищих нервово-психічних функцій.

Як відомо, під час повзання основне навантаження припадає на руки дитини, особливо їхні дистальні відділи (передпліччя та кисті) — з цього випливає попередній висновок про значущість стимулювання зони кистей та променево-зап'ясткових суглобів для подальшого повноцінного розвитку дитини. Слід наголосити: у корі головного мозку однією з найпомітніших є проекційна ділянка, пов'язана з саме з променево-зап'ястковими суглобами. Підтвердженням цієї думки слугує відома схема проекцій опорно-рухового апарату людини у великих півкулях головного мозку, запропонована канадським нейрохірургом В. Пенфілдом. Кисть, передпліччя та зона променево-зап'ясткових суглобів представлені найбільш поширеними ділянками нервових утворень. При цьому велика у порівнянні з кистю та пальцями нога займає значно меншу від них проекційну ділянку в моторних зонах кори головного мозку. Вже тільки цей попередній висновок може лягти в основу стратегічної зміни традиційної методики фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку з так званої “ножної” фізкультури на фізкультуру, де на початку заняття в рухово-ігрову діяльність достатньою мірою включаються саме верхні кінцівки, особливо передпліччя-кисті. Такий перспективний підхід можна умовно назвати “методичним переворотом фізкультури з ніг на руки”.

Про важливість ручних маніпулятивних дій для стимулювання дозрівання відповідних нервових мозкових утворень ідеться у розробках А. В. Семенович [5], присвячених методу заміщувального онтогенезу. Вчена, продовжуючи наукові дослідження О. Р. Лурії та Л. С. Цветкової, обґрунтовує необхідність послідовного формування таких нервових координаційних утворень: підкорково-коркових, внутрішньопівкульних і, що найважливіше, міжпівкульних. Міжпівкульні утворення, найбільш зрілі й досконалі, на думку дослідниці, можуть ефективно формуватись під час дворучних вправ з м'ячем, коли в рухах задіюються обидві кисті дитини. Можна вести мову про своєрідну "школу м'яча". Висновки вченої підтверджують першочергове значення кистей та їх функціонування для формування "рухового інтелекту" (за Г. Доманом) та енцефалізації рухових дій (за М. О. Бернштейном).

Попри наявність досліджень значення кисті й кистьових функцій у аспекті розвитку дитини, на нашу думку, бракує матеріалів щодо корекції порушених кистьових функцій у фізичному вихованні дітей дошкільного віку з порушеннями психомоторного розвитку. Особливо це стосується дітей з нейроортопедичною патологією. Тож вважаємо актуальним дослідження саме цього напрямку корекційної педагогіки.

*Мета статті* — розробка методики використання "ступалок" (авторського фізкультурного обладнання) для корекції порушень кистьових функцій у дітей дошкільного віку з нейроортопедичною патологією.

Реалізація поставленої мети потребує розв'язання низки завдань:

1) з'ясувати особливості порушень кистьових функцій у дітей зазначеного віку (церебрального та цервікального варіантів ураження ЦНС);

2) розробити напрями корекційних вправ із застосуванням "ступалок" для подолання типових порушень кистьових функцій у дітей із церебральним та цервікальним типами ураження ЦНС;

3) попередньо дослідити за допомогою методу педагогічних спостережень ефективність запропонованої авторської методики корекції порушень функцій кистей з використанням "ступалок".

Насамперед слід встановити й охарактеризувати основні функції кисті та їх можливі порушення у дітей дошкільного віку. У повсякденному житті дитини кисть виконує **статичну, динамічну и сенсорну функції**.

Традиційно прийнято визначати функції кисті, виходячи з її положення і форми. Так, витягнута вперед рука, з відкритою долонею і прямими пальцями слугує своєрідною "*лопатою*"; опущена рука із зігнутими пальцями — "*гачком*"; а долоня з великим пальцем, протиставленим одному або всім іншим, — "*щипцями*". Особливу роль відіграє сильно розвинений, рухливий, протиставлений іншим великий палець — відмітна риса людської кисті, що робить руку людини органом

праці. Під час захоплювання предметів великий палець зазвичай служить опорою іншим пальцям, які доторкаються до нього своїми кінцями, таким чином утворюється своєрідний різновид щипців. Завдяки великому пальцю людина може маніпулювати взятими предметами відповідно до своїх намірів.

**Захоплювання** різних предметів є найскладнішою функцією кисті. Виконуючи захоплювання, людина залежно від мети руху, властивостей предмета (його розміру, маси, форми, консистенції) складає з кистю певний механізм, створює нові **кистьові пози**. В основі різноманітних рухів лежать шість видів захоплювання: *гачкове, міжпальцеве, площинне, щипцеве, циліндричне, кульове*. Комбінація перелічених варіантів залежно від форми, розміру, ваги та інших характеристик взятого предмета, щоразу утворює специфічне **скульптурне захоплювання**, притаманне тільки цьому предмету і цій предметно-маніпулятивній ситуації. Точність та міцність захоплювання залежить від роботи не лише всіх відділів кисті — пальців, п'ястка, зап'ястя, — але значною мірою й надпліччя, плеча, ліктя, передпліччя. Це схиляє нас до думки, що всю верхню кінцівку, від її проксимальних відділів (плечового пояса та плечових суглобів) до дистальних (кисті та її пальців), слід вважати єдиним складним, системно діючим біокінематичним утворенням. Відповідно до цього корекція наявних порушень функцій кисті має здійснюватися не фрагментарно (тільки в кистях), а комплексно, у всій верхній кінцівці. Варто додати, що логіка відновлення верхньої кінцівки має передбачати таку послідовність вправління: від проксимальних відділів руки — до дистальних; від функції згинання пальців та передпліччя — до їх розгинання; від розслаблення — до напруження [3].

Захоплювання й утримування предметів — це складний руховий акт, що потребує низки підготовчих моментів. Спочатку приймається зручне для передбачуваної дії положення зап'ястя. Основне призначення зап'ястя М. І. Пирогов вбачав у формуванні щільного, рухомого склепіння, що з'єднує передпліччя за допомогою п'ясті з головною частиною руки — пальцями. Нижні кінці променевої та ліктьової кісток з'єднуються з кістками зап'ястя, утворюючи складний променево-зап'ястковий суглоб, у якому можливо обертання по всіх трьох осях. Кістки нижнього ряду з'єднуються вгорі з кістками верхнього ряду, внизу — з кістками п'ястка, а також між собою, утворюючи малорухливі суглоби. Наступний ряд кісток кисті утворюють п'ясткові кістки. Кісток п'ять, за числом пальців, їх основи з'єднуються зап'ястковими кістками. Розташувати, підготувати пальці до взяття предметів, щільного утримування великих тіл і управління дрібними — це призначення п'ясті. Вчений вважав пальці руки головним знаряддям утримування предметів і управління ними, адже саме цей орган людського тіла володіє значною свободою рухів, як-от *згинання, розгинання,*

**приведення і відведення один від одного.** Значна рухливість пальців у різних напрямках забезпечується п'ястно-фаланговими зчленуваннями.

Для нормального функціонування кисті мають значення і нігтьові пластини, які забезпечують надійність щипцевого захоплення, можливість піднімати з рівної, гладкої поверхні дрібні предмети. Нігті не володіють чутливістю, але дотик до них сприймається рецепторами шкіри.

Якщо який-небудь із зазначених вище елементів руху відсутній або відбувається не повністю, захоплення обмежується або й унеможливується. Максимум сили захоплення і стиснення пальців у кулак досягається, коли кисть у зап'ясті розігнута дорсально і відведена вбік променевої кістки. При цьому забезпечується пасивне натягування згиначів і збільшується їхня потенційна сила. Навпаки, при зігнутій до долоні кисті людина втрачає від половини до 3/4 сили і швидкості рухів. Наскільки корисно для функції кисті розгинання в зап'ясті, настільки ж не вигідно положення розгинання в п'ястно-фалангових і міжфалангових зчленуваннях. Великою перешкодою для реалізації кистьових функцій стають прями, що стирчать, не згинаючись, нечутливі пальці.

Зрозуміло, що головна увага під час корекції порушень кистьових функцій буде зосереджена на кисті — дистальній частині верхньої кінцівки, скелет якої складають кістки зап'ястя, п'ястка і фаланг. Слід відрізнити положення кисті в спокої від її активного стану. Під час відпочинку і сну пальці злегка зігнуті, кінчик великого пальця спрямований до променевої сторони вказівного пальця. Це — фізіологічний стан кисті, своєрідна проекція "пози ембріона", що є результатом збалансування нормального тонуусу всієї мускулатури кисті.

З огляду на завдання рухової реабілітації кистьових функцій засобами фізичного виховання вважаємо доцільним доповнити основні функції кисті додатковими. Назвемо їх.

1. Опорна (ресорна) функція.
2. Функція балансування.
3. Ударна функція.
4. Захисна функція (функція безпеки).
5. Клавішна функція.
6. Знакова функція (функція знаків).
7. Тактильна функція.
8. Кінестетична функція.
9. Функція крокування.
10. Функція термодатчика.
11. Біолокаційна функція.

Далі зосередимо нашу увагу на особливостях порушень кистьових функцій у дітей дошкільного віку з церебральним типом ураження центральної нервової системи [2]. Серед них варто виділити такі:

- А) Гіпертонус м'язів-згиначів передпліччя, кисті та пальців руки.



Б) Тугорухливість у суглобах передпліччя та кисті.

В) Викривлене згинальне положення кисті та її пальців (за типом “пазуристої лапи” або кулака).

Г) Парез м’язів-розгиначів пальців.

Ґ) Зниження опорної спроможності руки (кисті) за гіпертонічним типом.

Д) Порушення функції захоплювання предмета.

Е) Зниження результативності у висах на руках.

Є) Порушення дрібної моторики руки.

Ж) Порушення дворучної координації рухів тощо.

Нижче буде наведено особливості порушень кистьових функцій у дітей з цервікальним (шийним) типом ураження ЦНС [2]:

А) Гіпотонія (млявість) м’язів-згиначів пальців руки.

Б) Гіперрухливість у суглобах передпліччя-кисті.

В) Зниження сили м’язів передпліччя-кисті.

Г) Викривлене положення кисті у позиціях згинання і розгинання.

Ґ) Зниження опорної спроможності руки (кисті) за млявим типом.

Д) Зниження результативності у функції вису на руках тощо.

Е) Зниження швидко-силових проявів кисті у результативній діяльності.

Виходячи з описаних вище особливостей порушень кистьових функцій у дітей з церебральним та цервікальним типами пригнічення ЦНС, було розроблено корекційні стратегії подолання цих порушень засобами фізичного виховання із застосуванням спеціального фізкультурного обладнання — “ступалок”.

Для дітей із церебральним типом пригнічення ЦНС

1. Розслаблення гіпертонічних м’язів-згиначів передпліччя, кисті та пальців руки.

2. Подолання тугорухливості в суглобах передпліччя та кисті.

3. Корекція викривленого згинального положення кисті та її пальців (за типом “пазуристої лапи” або кулака).

4. Подолання парезу та зміцнення м’язів-розгиначів пальців.

5. Покращення опорної спроможності руки (кисті).

6. Покращення функції захоплювання предмета.

7. Підвищення результативності у висі на руках.

Для дітей із цервікальним типом пригнічення ЦНС

1. Підвищення тону м’язів-згиначів пальців руки.

2. Подолання гіперрухливості у суглобах передпліччя-кисті.

3. Збільшення сили м’язів передпліччя-кисті.

4. Корекція викривлених (млявих) положень кисті.

5. Підвищення опорної спроможності руки (кисті).

6. Підвищення результативності у висі на руках.

7. Підвищення результативності у швидко-силових проявах кисті.

Вище було сформульовано загальні корекційні стратегії подолання наявних порушень кистьових функцій у дітей дошкільного віку з відповідною нейроортопедичною патологією. Далі у статті розглянемо методичні особливості використання спеціального обладнання у вигляді “ступалок” для розв’язання поставлених корекційних завдань.

Перші спроби використання “ступалок” було зроблено в авторському Центрі реабілітації рухом (ЦРР) (м. Одеса, 1990–2016) на початку 90-х років у роботі з дітьми дошкільного віку з різним формами церебрального паралічу. Корекційною роботою були охоплені діти як зі спастичними формами ДЦП (спастичною діплегією, геміпаратичною формою, гіперкінетичною формою), за яких спостерігається підвищений тонус м’язів, так і з атонічно-астатичною формою, коли, навпаки, тонус м’язів у дітей був значно зниженим. Тоді виникла ідея використати спеціальне кистьове обладнання для підвищення ефективності корекційної роботи засобами фізичного виховання.

**“Ступалками”** називаємо *невеликий за розміром і відносно легкий ручний інвентар, що використовується у рухово-ігрових корекційних вправах з метою подолання наявних порушень кистьових функцій або покращення кількісних та якісних показників предметно-маніпулятивної діяльності рук дітей.* Форма “ступалок”, їх розмір та фактура (консистенція) можуть варіюватися залежно від особливостей кистьових порушень та корекційних завдань, що передбачені на занятті. Нижче буде розглянуто основні положення використання “ступалок” у корекційному фізичному вихованні дітей дошкільного віку з церебральним типом рухових порушень. Особливості роботи розкриємо на прикладі використання одного з варіантів “ступалок” під умовною назвою **“Тарілочка”**. У цьому випадку “ступалками” слугують звичайні пластикові тарілки різні за розміром та глибиною, які можна придбати у відділі посуду будь-якого магазину. Загальну ігрову тематику на корекційних заняттях з використанням зазначеного обладнання ми пов’язуємо з космічними пригодами на летючих тарілках, зорельотах, НЛО, враховуючи при цьому особливості інтелектуального розвитку дітей.

Зупинимось на технічних параметрах конструкції “Тарілочка”, які дають змогу достатньо ефективно коригувати кистьові функції у дітей зазначеної категорії:

- кругла форма тарілки добре підходить для розгинання та розведення пальців;

- варіюючи глибину “Тарілочка” (неглибока, середня, глибока), ми маємо змогу підбирати відповідне вагове навантаження на пальці, що сприятиме їх розгинанню та розведенню;

- пластик, з якого виготовлена “Тарілочка”, забезпечує можливість ковзати нею по поверхні не лише вперед-назад, а й здійснювати обертальні рухи кистями вліво-вправо;

- наявність “ефекту ковзання” спонукає дитину, що працює з “Тарілочкою”, до стабілізації положення рук, особливо передпліч та кистей, для чого треба посилювати розгинально-фіксувальні дії руками;

- використання “Тарілочок” робить фізкультурні заняття з корекційною спрямованістю більш предметними, сюжетними, емоційними, що підвищує мотивацію дитини до рухово-ігрових дій.

Основною вправою з використанням “ступалок” є повзання на середніх чотирьох уперед, назад, убік, навколо вертикальної осі, по колу тощо. Поняття “на середніх чотирьох” використовуємо для позначення положення з опорою на чотири кінцівки, при цьому руки спираються на кисті, а ноги — на коліна-гомилки. Якщо дитина має складні порушення у кистях, ми рекомендуємо використовувати “Тарілочки” з відповідними фіксаторами у вигляді ремінців або широкої тасьми. У цьому разі кисть треба підвести під фіксатор, що допоможе дитині зберігати контроль над “ступалками” під час руху. Під час виконання вправ з “Тарілочками” можна давати дитині різні ігрові завдання: рухатися по умовній доріжці, обминати перешкоди у вигляді кеглів або маячків, штовхати перед собою предмет (наприклад, кубик або пластикову шайбу), збивати предмети (кегли, маячки) тощо.

Для корекції кистьових функцій у дітей із цервікальним типом ураження ЦНС ми пропонуємо інший варіант “ступалки” у вигляді прямокутної “Цеглини”, виготовленої з дерева або пінопласту. Таку цеглину можна взяти з дитячого будівельного конструктора чи з різних ігрових наборів. Розглянемо переваги такої форми та матеріалу “ступалок” для корекції відповідних кистьових функцій у дітей-“цервікаликів”:

- залежно від корекційного завдання цеглину можна використовувати у трьох положеннях (плазом, на ребрі, на торці), відповідно зростатиме навантаження на ділянку кисті — променево-зап’ясткового суглоба — передпліччя;

- твердість “Цеглини” дає змогу дитині, беручи її в руку, робити повноцінне кистьове захоплення;

- використання обладнання у трьох основних положеннях дозволяє варіювати ширину пальцевого захоплення, а відтак диференціювати та індивідуалізувати корекційні навантаження під час вправлянь;

- зі збільшенням висоти розташування опірної грані “Цеглини” над підлогою зростає дестабілізаційна властивість “ступалки”, що потребує від дитини збереження стабільного положення обладнання шляхом докладання більших фіксувальних зусиль кистями;

- тверда і гладка поверхня “Цеглини” дає змогу відносно легко пересувати її по поверхні ковдри або килимка.

Протягом багатьох років використання різних конструкцій “ступалок” у корекційному фізичному вихованні дошкільнят з порушеннями опорно-рухового апарату ми спостерігали більш

динамічне та якісне покращення кистьових функцій, ніж під час роботи за традиційною методикою (без використання “ступалок”). Завдяки системному використанню “ступалок” типу “Тарілочка” у дітей із церебральним типом рухових порушень покращувались показники розробки пальців, кисть приймала більш природну позу під час опори. Це досяглося завдяки випрямленню пальців, частковому або повному подоланню їх згинального напруження. Повторюючи поглиблення тарілочки сферичної форми, під тиском ваги тіла пальці спочатку пасивно, а потім і активніше розкривались, тобто відбувалося їх розведення. Усе це позитивно вплинуло на якість опори кистей і значно підвищило загальну опорну спроможність верхніх кінцівок. Це, в свою чергу, стимулювало більш якісне виведення голови у вертикаль по серединній лінії. Таким чином, спостереження засвідчили значно ефективніше покращення загального комплексу випрямлення рук та вертикалізації голови у дітей зазначеної категорії.

Вдалим виявилось і використання “ступалок” типу “Цеглинка” для покращення кистьових функцій у дітей із цервікальним типом рухових порушень. У них помітно підвищився тонус м’язів-згиначів пальців рук, зросла сила захоплювання “ступалок” та інших предметів, збільшилась тривалість напіввисів та висів на руках, результативність інших ручних предметно-маніпулятивних дій.

Усе вищезазначене дає змогу зробити попередній висновок про те, що системне використання на заняттях з корекційного фізичного виховання дошкільників запропонованих автором “ступалок” у варіантах “Тарілочка” та “Цеглинка” ефективніше покращує основні кистьові функції у дітей відповідно з церебральним та цервікальним типами ураження центральної нервової системи, ніж робота за традиційною методикою. Це дає підстави рекомендувати метод використання “ступалок” у фізичному вихованні та руховій реабілітації дошкільників з порушеннями психофізичного розвитку.

Перспективи розвитку цього напрямку вбачаємо в продовженні досліджень ефективності використання різних конструкцій “ступалок” у подоланні порушень кистьових функцій у дітей з різними видами нейроортопедичної патології.

### Список використаних джерел

1. Доман Г. Как сделать ребенка физически совершенным / Г. Доман, Д. Доман, Б. Хаги. – М. : Аквариум, 2000. – 336 с.
2. Єфименко М. М. Нові підходи до класифікації рухових порушень у дітей / М. М. Єфименко // Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. соціально-педагогічна. – Кам’янець-Подільський, 2012. – Вип. 19, у 2 ч., ч. 2. – С. 281 – 290.
3. Єфименко М. М. Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями

опорно-рухового апарату : монографія / М. М. Єфименко. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2013. – 356 с. 4. **Кольцова М. М.** Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – М. : У-Фактория, 2006. – 224 с. 5. **Семенович А. В.** Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учеб. пособие / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2007. – 479 с.

### Spisok vikoristanih dzherel

1. **Doman G.** Kak sdelat' rebenka fizicheski sovershennym / G. Doman, D. Doman, B. Hagi. – М. : Akvarium, 2000. – 336 s. 2. **Єфименко М. М.** Novi pidhodi do klasifikacii ruhovih porushen' u ditej / М. М. Єфименко // Zbirnik naukovih prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogienka. Ser. social'no-pedagogichna. – Kam'janec'-Podil's'kij, 2012. – Vip. 19, u 2 ch., ch. 2. – S. 281 – 290. 3. **Єфименко М. М.** Suchasni pidhodi do korekcijno sprjamovanogo fizichnogo vihovannja doskil'nikiv z porushennjami oporno-ruhovogo aparatu : monografija / М. М. Єфименко. – Vinnicja : Nilan-LTD, 2013. – 356 s. 4. **Kol'cova M. M.** Rebenok uchitsja govorit'. Pal'chikovyj igrotrening / М. М. Kol'cova, М. S. Ruzina. – М. : U-Faktorija, 2006. – 224 s. 5. **Semenovich A. V.** Nejropsihologicheskaja korekcija v detskom vozraste. Metod zameshhajushhego ontogeneza : ucheb. posobie / A. V. Semenovich. – М. : Genezis, 2007. – 479 s.

Received 11.01.2016

Reviewed 26.02.2016

Accepted 27.03.2016

373.3.056.264

**Л.С.Журавльова**

[laura.69@list.ru](mailto:laura.69@list.ru)

### ДО ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ

**Відомості про автора:** Журавльова Лариса, кандидат педагогічних наук, доцент Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького, Мелітополь, Україна. Email: [laura.69@list.ru](mailto:laura.69@list.ru)

**Contact:** Zhuravlova Larysa, PhD, Profesor Melitopol Bohdan Khmel'nitsky State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine. Email: [laura.69@list.ru](mailto:laura.69@list.ru)

**Журавльова Л.С. До проблеми корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією.** У статті розглядається проблема корекції мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку з порушенням писемного мовлення, зокрема дисграфією. Акцентується увага на необхідності формування базових навичок мовлення у молодших школярів, які мають складні мовленнєві порушення в умовах загальноосвітніх навчальних закладах. Підкреслюється важливість розвитку мовлення як провідного принципу в початковій ланці загальної шкільної мовної освіти.

Здійснено аналіз сучасних наукових досліджень щодо проблеми формування усного і писемного мовлення, а також діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з дисграфією. Визначено, що недоліки мовленнєвого розвитку призводять до порушеного чи затриманого розвитку вищих психічних функцій, опосередкованих мовленням і до дисграфії. Виявлено тенденцію до прогресуючого розповсюдження порушень усного і писемного мовлення, що проявляється не тільки у змінах кількісного складу дітей з відхиленнями в мовленнєвому розвитку, але і якісними змінами мовленнєвій патології. Визначено чинники, що негативно впливають на розвиток дитини. Здійснено аналіз теоретико-методичних підходів до корекції дисграфії. Висвітлено закономірності та механізми формування письма, що складають основу цілеспрямованої навчальної діяльності в аспекті становлення і розвитку писемного мовлення учнів початкової школи. Розкрити психологічні механізми немовленнєвих і мовленнєвих форм дисграфії. Описано етапи моделювання звукової структури слова за допомогою літер, як однією з причин, що викликають труднощі під час письма. Охарактеризовано психологічні передумови формування письма у дітей. Підкреслюється, що проблема корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією повинна бути розв'язана на основі належної організації процесу навчання усного та писемного мовлення у їх взаємозв'язку. Перспектива подальшого дослідження вбачається у розробці науково-теоретичної, практико-орієнтованої основи організації та забезпечення комплексної діагностики і корекції мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку із дисграфією

**Ключові слова:** корекція, мовленнєвий розвиток, усне і писемне мовлення, діти молодшого шкільного віку, дисграфія.

**Журавлёва Л.С. К проблема проблеме коррекции речевого развития младших школьников с дисграфией.** В статье рассматривается проблема коррекции речевого развития детей младшего школьного возраста с нарушением письменной речи, в частности дисграфией. Акцентируется внимание на необходимости формирования базовых навыков речи у младших школьников, имеющих сложные речевые нарушения в условиях

общеобразовательных учебных учреждениях. Подчеркивается важность развития речи как ведущего принципа в начальном звене общего школьного языкового образования. Проведен анализ современных научных исследований по проблеме формирования устной и письменной речи, а также диагностики и коррекции речевого развития детей младшего школьного возраста с дисграфией. Определено, что недостатки речевого развития приводят к нарушению или задержки развития высших психических функций, опосредованных речью и к дисграфии. Выявлена тенденция к прогрессирующему распространению нарушений устной и письменной речи, которая проявляется не только в изменениях количественного состава детей с отклонениями в речевом развитии, но и качественными изменениями речевой патологии. Определены факторы, которые негативно влияют на развитие ребенка. Осуществлен анализ теоретико-методических подходов к коррекции дисграфии. Освещены закономерности и механизмы формирования письма, составляющие основу целенаправленной учебной деятельности в аспекте становления и развития письменной речи учащихся начальной школы. Раскрыты психологические механизмы неречевых и речевых форм дисграфии. Описаны этапы моделирования звуковой структуры слова с помощью букв, как одной из причин, вызывающих трудности во время письма. Охарактеризованы психологические предпосылки формирования письма у детей. Подчеркивается, что проблема коррекции речевого развития младших школьников с дисграфией должна быть решена на основе надлежащей организации процесса обучения устной и письменной речи в их взаимосвязи. Перспектива дальнейшего исследования рассматривается в разработке научно-теоретической, практико-ориентированной основы организации и обеспечения комплексной диагностики и коррекции речевого развития детей младшего школьного возраста с дисграфией.

**Ключевые слова:** коррекция, речевое развитие, устная и письменная речь, дети младшего школьного возраста, дисграфия.

**Zhuravlyova L.S. To the subject of studying and speech correction of primary school students with dysgraphia.** The author studies the problem of speech correction of the primary school students with dysgraphia. Much attention is paid to the necessity of formation of basic speaking skills of primary school children who have complicated speech breaches, dysgraphia in particular, in secondary school environment. The author underlines the importance of speech development as the main principle of speech education in primary school. Up-to-date scientific researches according to the problem of oral and written speech were analyzed in the article. It is stated that speech deficiencies lead to the breaches and delay of higher psychological functions determined by speech. The author detected the tendency of progressing spread of oral and written speech, which is in quantitative change of number of children with speech deviations and in

qualitative change of speech pathology. Factors that influence a child development are given in the article. The author made the analysis of theoretical and methodological approaches to the dysgraphia correction, highlighted the mechanisms of writing formation, which are in the basis of purposeful educational activity in the aspect of writing speech development of primary school children. Psychological mechanisms of nonverbal and speech dysgraphia are given in the article. Phases of modelling of sound structure of words with the help of letters are shown in the article. The author characterized psychological backgrounds of children's writing skills. The author underlined that the problem of speech correction of primary school students with dysgraphia must be solved on the basis of proper organization of learning of oral and written speech in their correlation. The further researches lay in development of theoretical and practical basis for organization and supplying of complex diagnostics and speech correction of primary school students with dysgraphia.

**Key words:** correction, speech development, oral and written speech, primary school children, dysgraphia.

**Постановка проблеми.** Розвиток української держави, інтеграція в Європейську і світову спільноту, перехід до високотехнологічного інформаційного суспільства вимагають подальшого переосмислення змісту, методів, форм організації освіти, зокрема в початковій школі. Модернізація освіти в українській державі має сприяти зростанню інтелектуального потенціалу дітей та учнівської молоді, тим самим актуалізуючи прискорення прогресивних змін у процесах забезпечення їх базових освітніх потреб. Система початкової освіти стає необхідним ключем до удосконалення особистості, слугує створенню фундаменту для подальшої освіти впродовж всього життя.

На сьогодні у системі освіти України спостерігається ситуація, що характеризується наявністю законодавчих ініціатив, які проголошують необхідність оволодіння учнями початкової школи ключовими компетенціями, серед яких – спілкування на українській мові, спілкування на іноземній мові [4, с. 5-10]. Водночас, для формування компетенцій у розвитку фундаментальних базових навичок мовлення у молодших школярів, які мають складні мовленнєві порушення, зокрема дисграфію, в умовах загальноосвітніх навчальних закладах, не приділено належної уваги.

Про важливість розвитку мовлення як провідного принципу в початковій ланці загальної шкільної мовної освіти наголошується у Державному стандарті початкової загальної освіти [4, с. 8-9]. Належний рівень мовленнєвого розвитку дитини, що передбачає сформованість всіх його сторін і сприяє удосконаленню спеціальних мовних знань, умінь та навичок усного й писемного мовлення, якісному оволодінню іншими навчальними дисциплінами, розширює знання про навколишнє – є однією із умов успішного шкільного навчання (М. Шеремет, В. Тарасун,



Є. Соботович). Повноцінне оволодіння мовою є необхідна умова вирішення завдань розумового, естетичного, духовно-морального виховання, засвоєння культури свого народу, національних та загальнолюдських цінностей (В. Бондар, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.). Особливої актуальності ця проблема набуває стосовно навчання дітей, яким притаманні певні мовленнєві вади, що зумовлюють серйозні утруднення в опануванні основними програмовими навчальними дисциплінами та викликають значну кількість помилок на письмі (О. Корнєв, Р. Левіна, Н. Нікашина, І. Садовникова, Л. Спірова, В. Тарасун, Н. Чередниченко, А. Ястребова та ін.).

**Аналіз досліджень і публікацій.** Багатогранність проблеми діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з дисграфією розкривається у фундаментальних класичних і сучасних наукових дослідженнях (О. Гопіченко, О. Гриненко, Е. Данілавічюте, Л. Єфименкова, Р. Левіна, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Мастюкова, С. Мнухін, Д. Орлова, Л. Назарова, Н. Нікашина, Т. Пічугіна, О. Російська, І. Садовникова, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, О. Токарева, М. Хватцев, Н. Чередниченко, Г. Чіркїна). У наукових розробках Л. Вавіної, Л. Волкової, М. Земцової, С. Конопляста, С. Коробко, Б. Коваленко, Н. Крилової, Л. Логвинової, О. Російської, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередниченко, М. Шеремет та ін. порушено проблеми діагностики мовленнєвого розвитку, виявлення загальних і специфічних особливостей цього процесу та розробки методик навчання письма дітей з різними вадами розвитку.

**Мета статті** – розглянути передумови формування писемного мовлення та механізмів його порушення для здійснення ефективної корекції порушень мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку.

**Виклад матеріалу дослідження.** Навчання у школі ставить певні вимоги до розвитку мовлення дітей. Першочерговими завданнями, що визначаються у початковій мовній освіті, є формування мовленнєвих вмінь і навичок, набуття мовної і мовленнєвої компетенції (М. Вашуленко, І. Гудзик, О. Лобчук та ін.). Мовна компетенція – широке поняття, що охоплює спектр мовних здібностей, знань, вмінь та навичок, які забезпечують успішне здійснення мовленнєвої діяльності [3; 6]. Рівень мовленнєвої компетентності особистості залежить від знань щодо особливостей усного і писемного мовлення, опанування умінь орієнтуватися в ситуації спілкування, володіти інтонацією, використовувати позамовні засоби, уважно слухати співрозмовника, повно й ґрунтовно викладати думку, аналізувати й редагувати мовлення (В.І. Бадер, А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, Т.К. Донченко, Л.І. Мацько, М.І. Пентилюк, Г.П. Лещенко).

Проблема формування усного і писемного мовлення не може бути розв'язана без належної організації процесу взаємозв'язаного навчання усного і писемного мовлення молодших школярів. Навички грамотного письма неможливо формувати в учнів у відриві від навичок вимови [6; 8; 9].

Оволодіння писемним мовленням, яке розпочинається з першого класу шкільного навчання, ґрунтується на усному мовленні дітей, оскільки грамотне письмо полягає в умінні учня переводити звукові сигнали в графічні образи.

Оволодіння правильним усним мовленням – процес, який складається з активних дій дитини: фізичних рухів мовних органів (зовнішні дії) та зусиль інтелектуально – емоційних (внутрішні дії). Писемне мовлення - це вторинна, більш пізня за часом виникнення форма мовної діяльності, яка формується тільки в умовах цілеспрямованого навчання грамоті і потім удосконалюється. У результаті рефлексорного повторення утворюється динамічний стереотип слова в єдності акустичних, оптичних і кінетичних подразнень (Л. Виготський, Б. Ананьєв).

Неповноцінна мовленнєва діяльність негативно впливає на формування психічної сфери дитини та становлення її особистісних якостей (Л. Андрусишина, Л. Белякова, І. Власенко, Л. Єфіменкова, Н. Жукова, В. Ковшиков, Р. Лалаєва, І. Марченко, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Т. Філічева, Л. Цветкова, Г. Чиркіна, М. Шеремет, А. Ястребова та ін.). Формування інтелектуальної сфери дитини залежить від рівня розвитку її мовлення, а мовлення, у свою чергу, доповнюється і вдосконалюється під впливом постійного розвитку й ускладнення психічних процесів (О. Лурія, Л. Виготський). Отже, недоліки мовленнєвого розвитку призводять до порушеного чи затриманого розвитку вищих психічних функцій, опосередкованих мовленням (вербальна пам'ять, смислове запам'ятовування, слухова увага, словесно-логічне мислення) і до дисграфії [5; 7].

Особливої актуальності ця проблема набуває стосовно навчання молодших школярів, яким притаманні певні мовленнєві вади, що зумовлюють серйозні утруднення в опануванні основними програмовими навчальними дисциплінами та викликають значну кількість помилок на письмі (А. Колупаєва, О. Корнєв, Р. Левіна, Н. Нікашина, І. Садовникова, Л. Спірова, В. Тарасун, А. Ястребова та ін.).

Аналіз результатів обстеження стану мовленнєвого розвитку дітей, які йдуть до школи, виявив тенденцію до прогресуючого розповсюдження порушень усного і писемного мовлення. Серйозна заклопотаність станом мовлення молодших школярів обумовлена не тільки зміною кількісного складу дітей з відхиленнями в мовленнєвому розвитку, але і якісними змінами мовленнєвій патології: ступенем виразності дефекту, колом структурних компонентів мовлення, які розширюються та схильні до порушення. До чинників, що негативно впливають на розвиток дитини, можна віднести погіршення соціальної і екологічної обстановки, недиференційований підхід до навчання, завищені вимоги шкільної освіти, що випереджають темпи розвитку головного мозку дитини.

Аналіз літературних джерел засвідчує про наявність клінічних досліджень, присвячених сучасним методам діагностики і подолання

порушень письма у молодших школярів (Н. Корсакової, Ю. Мікадзе, О. Балашової). На думку авторів письмо може бути не сформоване або порушене в різних ланках і мати різні зони ураження мозку та різні методи його відновлення й формування. Своєрідність протікання процесів письма в учнів з різною латеральною організацією розкрито в дослідженнях Є. Сімерницької, Л. Московічуте, А. Семенович, О. Іншакової.

Процес формування писемного мовлення вченими (Л. Бартенєва, О.Гриненко, Г. Каше, Р. Левіна, Н. Нікашина, Л. Спірова, В. Тарасун, Н. Чередниченко А. Ястребова) розглядався в рамках єдиного процесу мовленнєвого та мовного розвитку дитини, а процес корекції порушень письма і читання ґрунтувався на розвитку фонетико-фонематичних та лексико-граматичних засобів мовлення (Т. Вербицька, Л. Єфіменкова, Р. Левіна, І. Садовнікова, О. Смірнова, Л. Токарева, В. Тарасун, М. Шевченко, А. Ястребова.). В цьому випадку корекційна робота логопедів носить локальний характер, орієнтована на скроневу ділянку лівої півкулі і не є ефективною.

Дослідження останніх років (С. Конопляста, О. Логінова, С. Марченко, І. Мартиненко, Т. Пічугіна, В. Тарасун) довели, що успішність формування писемного мовлення у молодших школярів залежить не лише від несформованості мовних операцій, необхідних для реалізації висловлювання, але й від несформованості невербальних психічних функцій – зорово-просторових уявлень, слухо-моторної та оптико-моторної координації, загальної моторики, цілеспрямованої свідомої діяльності, самоконтролю за діями та уваги.

У вітчизняній логопедії висвітлені питання симптоматики, механізмів дисграфії, структури цього мовленнєвого розладу, розроблені як загальні методологічні підходи, так і напрями, зміст і диференційовані методи корекції різних видів дисграфії (І. Єфіменкова, О.Корнєв, Р. Лалаєва, Л. Парамонова, І. Садовнікова, Є. Соботович, О. Токарева та ін.). Порушення процесу оволодіння писемним мовленням на сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки розглядається в різних аспектах: клінічному, психологічному, нейропсихологічному, психолінгвістичному, педагогічному (Т. Ахутіна, Л. Єфіменкова, О. Корнєв, Р.Лалаєва, Р. Левіна, Л.Спірова, О.Токарева, М.Хватцев, С.Шаховська, А.Ястребова та ін.).

Дисграфія, будучи одним з найпоширенішим дефектом мовлення у дітей молодшого шкільного віку, робить негативний вплив на весь процес навчання, на шкільну адаптацію дітей, на формування особистості і характер психічного розвитку дитини в цілому. Такі діти зазнають труднощі в засвоєнні і розумінні текстів, логічному мисленні. Неуспіх у школі часто формує у них негативне відношення до навчання, утрудняє спілкування з однолітками [5; 7].

Закономірності та механізми формування письма, розкрити у традиційних і сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, складають

основу цілеспрямованої навчальної діяльності в аспекті становлення і розвитку писемного мовлення учнів початкової школи.

До психологічних механізмів немовленнєвих форм дисграфії відносять розлади праксису і гнозису, які забезпечують сприйняття простору і часу, а також порушення симультанного і сукцесивного аналізу та синтезу (В. Ковшіков, О. Корнєв). Крім того, в основі дисграфії може бути несформованість довільної моторики, недостатність слухо-моторної координації і почуття ритму (І. Садовнікова). Кінцевою ланкою в ряду операцій, які становлять процес письма, є графо-моторні навички. Порушення цих навичок, що виникають внаслідок порушення зорово-моторної координації, а також міжсенсорної інтеграції кінестетичних відчуттів і зорових образів, призводить не тільки до каліграфічних труднощів, але й до виникнення моторної (диспраксічної) дисграфії (О. Корнєв, Р. Левіна). Механізмом оптичної дисграфії є несформованість зорово-просторових функцій: зорового гнозису, зорового мнєзису, зорового аналізу і синтезу, просторових уявлень (Р. Лалаєва). І. Садовнікова зазначає, що при несформованості кінетичної і динамічної сторони рухового акту кінестезії не можуть мати направленої значення, і тоді відбувається змішування кінестетично подібних букв.

Дисграфію розглядають як наслідок недорозвинення мовлення (Л. Бартенєва, О.Гриненко, Г. Каше, Р. Левіна, Л. Спірова В. Тарасун, Н. Чередниченко та ін.), пов'язаного з несформованістю мовних узагальнень (фонематичних, морфологічних, синтаксичних). Так, Р. Левіна вважає, що труднощі в оволодінні писемним мовленням виникають як наслідок системного недорозвинення усного мовлення, тобто порушення формування фонетико-фонематичного і лексико-граматичного будови мовлення. Найчастішою причиною труднощів під час письма є нездатність до моделювання звукової структури слова за допомогою літер. Цей процес включає два етапи: 1) фонологічне структурування звукової сторони слова, тобто встановлення тимчасової послідовності фонем, з яких воно складається (фонематичний аналіз); 2) трансформація часової послідовності фонем у просторову послідовність літер.

Порушення першого етапу – фонематичного аналізу, на думку більшості дослідників, має вирішальне значення у механізмі дисграфії. Наслідком несформованості дії звукового аналізу є різні типи специфічних помилок (пропуск, перестановка, вставка букв або складів та ін.). О. Корнєв називає цей вид порушення письма дисграфією «аналізу-синтезу». У класифікації, запропонованої вченими (Р. Лалаєва, В. Ковшіков, Є. Соботович), порушення фонематичного аналізу є одним з механізмів дисграфії на основі порушення мовного аналізу і синтезу. Необхідно відзначити, що фонематичний аналіз є одним з компонентів мовного аналізу, що включає поділ тексту на речення і речення – на слова. Порушення цих компонентів мовного аналізу призводить до таких помилок

письма, як відсутність крапки і великої літери, написання разом двох або більше слів, або роздільне написання частин одного слова, контамінації, морфемний аграматизм. Але порушення етапу трансформації часової послідовності фонем в просторовий ряд графем відіграє не менш важливу роль у механізмі дисграфії. Зазначене порушення поряд з недоречною когнітивною обробкою мовних явищ лежить в основі метаязикової дисграфії. Таким чином, основою для формування досвіду літерного позначення фонем є розвиток здатності до графічної символізації і диференційованість слухового, кінестетичного і зорового сприйняття, сформованість процесів аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення на фонемному рівні.

Порушення фонематичного сприйняття та уявлення обумовлені порушенням міжаналізаторної взаємодії мовленнєвослухового й мовленнєвого аналізаторів, коли слуховий аналізатор перестає бути засобом самоконтролю за правильністю вимови дитини, або неповноцінні кінестетичні зразки при дефектній вимові деформують слухові еталони фонем. Таким чином, В. Бельтюков акцентує увагу на анатомо-фізіологічних особливостях дітей з дисграфією, зазначаючи, що дитина неправильно чує звуки, тому що слуховий аналізатор випереджає у розвитку мовно-руховий, відчуваючи гальмівний вплив останнього [2]. У подальшому слуховий аналізатор звільняється від цього впливу, стимулюючи пізніше розвиток і вдосконалення артикуляційних навичок. На думку Г. Каше, Р. Левіної, Л. Спірової, якщо недоліки вимови супроводжуються порушенням слухової диференціації, несформованістю фонематичних уявлень, вони призводять до виникнення артикулярно-акустичної дисграфії. М. Хватцев, який вперше виділив цю форму дисграфії, позначає її дисграфією на основі розладів усного мовлення. О. Корнєв відносить дану форму до дисфонологічної дисграфії і називає її паралалічною, так як вона є наслідком паралалії. Недорозвинення фонематичного сприйняття проявляється в запізненні процесу усвідомлення звукової сторони слова та її сегментів. Наслідком цього є утруднене оволодіння фонематичним аналізом. Недостатній або порушений розвиток фонематичного сприйняття призводять до таких помилок письма, як системні заміни букв, які відповідають звукам, що змішуються під час вимови (Р. Левіна). Звуковимова при цьому залишається, як правило, збереженою. Це пояснюється тим, що в процесі письма для правильного розрізнення і вибору фонемі необхідний тонкий аналіз всіх акустичних ознак звуку, причому цей аналіз здійснюється у внутрішньому плані, за уявленням» (Р. Лалаєва). Описане порушення є механізмом дисграфії на основі порушення фонемного розпізнавання (Р. Лалаєва), акустичної дисграфії (за класифікацією О. Токаревої), фонематичної дисграфії (за класифікацією О. Корнєва). В даний час виділяється ще одна форма дисграфії – аграматична. Механізм цього виду дисграфії є несформованість лексичних та граматичних узагальнень (Р. Лалаєва, С. Яковлев). Більшість

помилки при цій формі дисграфії виражається в порушенні зв'язку слів у реченні: в неправильному узгодженні й керуванні, що обумовлено недостатнім рівнем мовних узагальнень.

Порушення письма часто корелюють з різними розладами у дітей, які зумовлюють недорозвинення функцій регуляції, контролю та програмування довільної психічної діяльності (Т. Ахутіна [1]). До таких станів можуть бути віднесені синдром дефіциту уваги з гіперактивністю і церебрастенія (М. Ніканорова, А. Дробінська, Є. Осіпова, Н. Панкратова). Дослідження дизонтогенеза зазначених станів виявили недостатній розвиток певних структур головного мозку (I і III структурно-функціональних блоків головного мозку (О. Лурія) і лімбіко-ретикулярної формації стовбура головного мозку), що дозволило авторам говорити про недорозвинення довільної психічної діяльності (В. Лебединський, К. Лебединська, І. Марковська, М. Фішман). Порушення письма у дітей нерідко пов'язані з особливостями стану їх рухової сфери (мовленнєвої і немовленнєвої).

Отже, психологічними передумовами формування письма у дітей є: сформованість усного мовлення; різних модальностей сприйняття (зорово-просторового, слухо-просторового, схеми числа); сформованість моторної сфери тонких рухів, предметних дій, їх рухливості, переключення, стійкості; формування абстрактних способів діяльності; сформованість загальної поведінки, його регуляції, контролю над діями, намірами, мотивами поведінки.

**Висновки.** Детальний аналіз теоретико-методичних підходів до корекції дисграфії засвідчив широку варіативність даних і міждисциплінарну роздробленість у підходах до вивчення цієї вади, складання роботи по типу «симптом-мішень», коли у виборі змісту і визначенні етапів роботи враховуються закономірності формування окремих функцій і операцій, які входять в психологічний базис письма. Саме тому проблема корекції порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією все ще залишається актуальною. Оскільки порушення писемного мовлення негативно впливають не тільки на успішність оволодіння програмою, але й на особистість дитини, спричинює негативне ставлення до навчання в цілому, а також позначаються на процесі соціальної адаптації.

Перспективою подальшого дослідження є розробка науково-теоретичної, практико-орієнтованої основи організації та забезпечення комплексної діагностики і корекції мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку із дисграфією

### Список використаних джерел

1. Ахутіна Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т. В. Ахутіна // Письмо и чтение: трудности обучения и



коррекция : учебное пособие / под общ. ред. О. Б. Иншаковой. – М. : МСПИ, 2001. – С. 7-20. 2. **Бельтюков В.И.** Пути исследования механизма развития речи / В.И.Бельтюков //Дефектология. – 1984. – №3. – С.24-32. 3. **Вашуленко М.С.** Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання // Початкова школа. – 2001. – №1. – С.14. 4. **Державний** стандарт початкової загальної освіти [Текст] // Початкова школа. – 2011. – №18 (594). – 96 с. 5. **Корнев А. Н.** Нарушение чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие / Александр Николаевич Корнев. – Спб.: МиМ, 1997. – 286 с. 6. **Методичні** рекомендації щодо усного і писемного мовлення молодших школярів (норми оцінювання знань, умінь і навичок) : [ред. А. М. Заїка, М. С. Вашуленко], 3-е вид. – К. : Магістр. – 2000. – 85 с. 7. **Парамонова Л. Г.** Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – СПб. : Детство-пресс, 2006. – 123 с. 8. **Пентиліук М.І.** Основні аспекти навчання рідної мови // Початкова школа. – 1997. – №4. 9. **Тарасун В. В.** Концепція державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку / В. В. Тарасун // Дефектологія. – 2000. – № 2. – С. 2-10.

### References

1. **Ahutina T. V.** Trudnosti pis'ma i ih nejropsihologicheskaja diagnostika / T. V. Ahutina // Pis'mo i chtenie: trudnosti obuchenija i korrekcija : учебное пособие / под общ. ред. О. В. Иншаковой. – М. : MSPI, 2001. – С. 7-20. 2. **Bel'tjukov V.I.** Puti issledovanija mehanizma razvitija rechi / V. I. Bel'tjukov // Defektologija. – 1984. – №3. – С.24-32. 3. **Vashulenko M.S.** Formuvannja movnoi' osobystosti molodshogo shkoljara v umovah perehodu do 4-richnogo pochatkovogo navchannja // Pochatkova shkola. – 2001. – №1. – С.14. 4. **Derzhavnyj** standart pochatkovoї zagal'noi' osvity // Pochatkova shkola. – 2011. – №18 (594). – 96 s. 5. **Kornev A. N.** Narushenie chtenija i pis'ma u detej : ucheb.-metod. posobie / Aleksandr Nikolaevich Kornev. – Spb.: MiM, 1997. – 286 s. 6. **Metodychni** rekomendacii' shhodo usnogo i pysemnogo movlennja molodshyh shkoljariv (normy ocinjuvannja znan', umin' i navychok) : [red. A. M. Zai'ka, M. S. Vashulenko], 3-e vyd. – K. : Magistr. – 2000. – 85 s. 7. **Paramonova L. G.** Disgrafija: diagnostika, profilaktika, korrekcija / L. G. Paramonova. – SPb. : Detstvo-press, 2006. – 123 s. 8. **Pentyljuk M.I.** Osnovni aspekty navchannja ridnoi' movy // Pochatkova shkola. – 1997. – №4. 9. **Tarasun V. V.** Konceptija derzhavnogo standartu osvity uchniv z porushennjami movlennjevogoz rozvytku / V. V. Tarasun // Defektologija. – 2000. – № 2. – С. 2-10.

Received 15.02.2016  
Reviewed 16.03.2016  
Accepted 29.03.2016

УДК 376.36:81.371: 316.772.2

УДК 376.3:616.89

**К.О. Зелінська-Любченко**  
Email: kartinka-muza@ukr.net

## **РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ОНТО- ТА ДИЗОНТОГЕНЕЗУ**

**Відомості про автора:** Зелінська-Любченко Катерина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна, Email: kartinka-muza@ukr.net

**Contact:** Zelinska-Lubchenko Ekaterina Aleksandrovna, candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer of the Department of correction Sumy state pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine, E-mail: kartinka-muza@ukr.net

**Зелінська-Любченко К.О. Розвиток мовленнєвої діяльності дошкільників в умовах онто- та дизонтогенезу.** У статті висвітлено проблему мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями мовлення, що набула пріоритетного значення на сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки. Це пов'язано зі збільшенням кількості дітей із вадами мовленнєвого розвитку, що можуть призвести до виникнення труднощів під час засвоєння навчального матеріалу та порушень особистісної сфери дитини в цілому.

У ході викладу матеріалів статті зазначено, що проблема мовленнєвої діяльності вивчається сьогодні в науці в кількох аспектах: нейролінгвістичному, психофізіологічному, онтолінгвістичному, психологічному, педагогічному та психолінгвістично-діяльнісному аспекті.

Під час викладу матеріалу статті наголошується, що у розвитку мовлення дитини дошкільного віку виокремлюють домовленнєвий та мовленнєвий періоди. Домовленнєвий період характеризується розвитком зорового та слухового сприймання, формуванням перших предметної та ігрової діяльності, появою гуління та лепету, можливістю наслідувати звуки мовлення оточуючих, розвитком перших шляхів довербального спілкування дитини з навколишнім світом.

У мовленнєвий період спостерігається збільшення активного словника дитини, відзначається поява перших простих речень, поступове засвоєння мовленнєвих норм і правил, оволодіння граматичною будовою мовлення, формування умінь правильно вживати



відмінки та дієслівні форми. У цей період звуковимова більшості дітей набуває нормативності.

У статті зазначено, що володіння мовленням в дітей дошкільного віку в умовах дизонтогенезу відбувається повільно та своєрідно. На кожному кроці розвитку вони випробовують свої певні труднощі в засвоєнні тих чи інших одиниць мовлення. Порушення етапу домовленнєвого розвитку носять зазвичай малоспецифічний характер. У процесі переходу від домовленнєвого до мовленнєвого етапу розвитку, дитина опановує формами звукової комунікації. Проте на ранніх етапах розвитку граматичної будови простежується грубий аграматизм, а на більш пізніх, обмежена кількість граматичних форм.

У тексті статті наголошено, що результати аналізу наукових літературних джерел з даної проблеми доводять необхідність подальших досліджень особливостей мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку в нормі та патології, які дозволять побудувати ефективну систему логопедичної корекції.

**Ключові слова:** онтогенез, дизонтогенез, розвиток, мовленнєва діяльність, дошкільники.

**Зелинская-Любченко К.А. Развитие речевой деятельности дошкольников в условиях онто- и дизонтогенеза.** В статье освещена проблема речевой деятельности детей с нарушениями речи, которая приобрела приоритетное значение на современном этапе развития коррекционной педагогики. Это связано с увеличением количества детей с недостатками речевого развития, которые могут привести к возникновению трудностей в ходе усвоения учебного материала и нарушений личностной сферы ребенка в целом.

В ходе изложения материалов статьи указано, что проблема речевой деятельности изучается сегодня в науке в нескольких аспектах: нейролингвистическом, психофизиологическом, онтолингвистическом, психологическом, педагогическом и психолингвистически-деятельностном.

В ходе изложения материала статьи отмечается, что в развитии речи ребенка дошкольного возраста выделяют доречевой и речевой периоды. Доречевой период характеризуется развитием зрительного и слухового восприятия, формированием первых предметной и игровой деятельностей, появлением гуления и лепета, возможностью подражать звукам речи окружающих, развития первых попыток довербального общения ребенка с окружающим миром.

В речевой период наблюдается увеличение активного словаря ребенка, отмечается появление первых простых предложений, постепенное усвоение речевых норм и правил, овладение грамматическим строем речи, формирование умений правильно употреблять падежи и глагольные формы.

В этот период звукопроизношение большинства детей становится нормативным.

В статье указано, что владение речью у детей дошкольного возраста в условиях дизонтогенеза происходит медленно и своеобразно. На каждом шагу развития они испытывают свои определенные трудности в усвоении тех или иных единиц речи. Нарушение этапа доречевого развития носят обычно малоспецифический характер. В процессе перехода от доречевого к речевому этапу развития, ребенок овладевает формами звуковой коммуникации. Однако на ранних этапах развития грамматического строя прослеживается грубый аграмматизм, а на более поздних, ограниченное количество грамматических форм.

В тексте статьи отмечается, что результаты анализа научных литературных источников по данной проблеме доказывают необходимость дальнейших исследований особенностей речевого развития детей дошкольного возраста в норме и патологии, которые позволят построить эффективную систему логопедической коррекции.

**Ключевые слова:** онтогенез, дизонтогенез, развитие, речевая деятельность, дошкольники.

**Zielinska-Lyubchenko K.O. The development of speech activity in preschool children in the conditions of onto- and dysontogenesis.** The article highlights the problem of speech activity of children with speech disorders that has given a high priority at the present stage of development of correctional pedagogy. This is due to the increase of the number of children with problems in speech development, which can lead to difficulties during the learning and violations of the personal sphere of the child as a whole.

During the presentation of the article it is indicated that the problem of speech activity is examined today in science in several aspects: neuro-linguistic, psycho-physiological, ontolingua, psychological, pedagogical and psycholinguistics-activity aspect.

During the presentation of the article it is noted that in the development of speech in preschool children there are distinguish before speech and speech periods. Before speech period is characterized by the development of visual and auditory perception, the formation of the first subject and game activity the appearance of the goo and babble, the ability to imitate speech sounds of others, the first development of ways of child's preverbal communication with the surrounding world.

In the speech period there is an increase in the child's active vocabulary, the appearance of the first simple sentences, the gradual assimilation of speech standards and rules, the mastery of speech grammatical structure, formation of skills to properly use cases and verb forms. During this period, problems with the most children's pronunciation becomes the norm.

It is stated in the article that the possession of speech in the preschool age children in the conditions of the dysontogenesis is slow and peculiar. At each step of development, they have difficulties in the assimilation of those or other units of speech. Violation of before speech d stage of development is usually less specific character. In the transition from before speech to the speech stage of development, the child masters the forms of audio communication. However, in the early stages of the development of grammatical structure can be traced rough agrammatism, and later on, a limited number of grammatical forms.

In the text it is noted that the results of the analysis of scientific literature on this issue proves the necessity of further studies of the peculiarities of speech development of preschool age children in norm and pathology, which will allow you to build an effective system of logopedic correction.

**Key words:** ontogeny, disontogeny, development, speech activity, preschoolers.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки проблема мовленнєвої діяльності в дітей із порушеннями мовлення набула пріоритетного значення. Вирішення даної проблеми пов'язано зі здійсненням індивідуального, диференційованого та поетапного корекційно-логопедичного впливу; з удосконаленням методичних систем, які повинні орієнтуватися на неоднорідність контингенту дітей із мовленнєвими порушеннями та провідні тенденції оновлення змісту освіти.

Також слід наголосити на тому, що з кожним роком кількість дітей із мовленнєвими порушеннями значно збільшується. За даними офіційної статистики відбувається неухильне збільшення кількості дітей із вадами мовленнєвого розвитку, що можуть призвести до виникнення труднощів під час засвоєння навчального матеріалу та порушень особистісної сфери дитини в цілому. Саме тому проблема розвитку мовленнєвої діяльності у дошкільників в умовах онто- та дизонтогенезу має сьогодні пріоритетне значення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості розвитку мовлення в процесі онтогенезу та дизонтогенезу висвітлено в дослідженнях лінгвістів (О. Гвоздев, В. Звєгінцев, О. Кубрякова, Ф. де Соссюр, О. Шахнарович, Л. Щерба та ін.), психолінгвістів (Т. Ахутіна, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв та ін.), педагогів (О. Вінарська, Г. Жаренкова, В. Ковшиков, С. Конопляста, А. Маркова, Н. Савінова, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.), лінгводидактів (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Луцан та ін.).

У дослідженнях В. Воробйової, Б. Гріншпуна, Г. Жаренкової, Н. Жукової, Л. Єфіменкової, Р. Левіної, О. Мастюкової, С. Миронової,

Н. Нікашиної, В. Орфінської, Н. Серебрякової, Л. Спірової, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічевої, Г. Чиркіної, С. Шаховської, М. Шеремет та ін. висвітлено етіологію та характерні відхилення у формуванні кожної зі сторін мовленнєвої системи за порушеного мовленнєвого розвитку, а також особливості розвитку імпресивного й експресивного мовлення.

Дослідження психолого-педагогічних особливостей дітей із порушеннями мовлення, проведені вітчизняними й зарубіжними науковцями Л. Бартенєвою, В. Бондарем, Р. Боскіс, Г. Каше, С. Коноплястою, Р. Левіною, В. Лубовським, Н. Пахомовою, Н. Савіною, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенком, Т. Філічевою, Г. Чиркіною, М. Шевченко, М. Шеремет, свідчать, що у таких дітей наявні специфічні особливості загального психічного й мовленнєвого розвитку.

Проте, незважаючи на численні дослідження науковців, проблема розвитку мовленнєвої діяльності у дошкільників в умовах онто- та дизонтогенезу й на сьогодні залишається актуальною.

**Мета статті** – висвітлити особливості мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в умовах онто- та дизонтогенезу на основі аналізу наукових літературних джерел.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз останніх досліджень, присвячених розвитку мовлення дітей дошкільного віку, засвідчує, що ця проблема вивчається сьогодні в науці в кількох аспектах: нейролінгвістичному, психофізіологічному, онтолінгвістичному, психологічному, педагогічному та психолінгвістично-діяльнісному аспекті.

Різні наукові галузі представляють власне бачення мовленнєвої діяльності, що доводить існування певної варіативності у змісті самого поняття.

Так, філософське розуміння мовленнєвої діяльності пов'язується зі спілкуванням людини, її активністю, творчим перетворенням середовища, інтеграцією в соціум (М. Бахтін, А. Брудний, А. Коршунова, Е. Маркарян, Ф. Михайлова, Б. Шорохова, М. Ярошевський та ін.).

Клінічні погляди на мовленнєву діяльність пов'язані із функціями голосо- та мовлення утворення, що тісно пов'язані з дихальною функцією, а периферичні органи мовлення є водночас дихальними (М. Богомільський, Л. Нейман, М. Федюкович та ін.).

Розглядаючи педагогічну теорію мовленнєвої діяльності А. Ксенофонтова звертає увагу на те, що вона пов'язана з проблемами розвитку мовлення та мовленнєвої культури спілкування, які вирішуються на основі принципу об'єктивно існуючого зв'язку між мовленням і пізнавальними процесами (В. Голубков, Д. Кримська, З. Зайцева, Н. Сергєєва). Загальні характеристики мовлення, тенденції

мовленнєвого розвитку, виявляються факторами процесу навчання, які визначають переваги та недоліки мовлення (М. Баранов, І. Синиця та ін.).

Психологічне тлумачення представляє визначення мовленнєвої діяльності як і будь-якої іншої, котра характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером (орієнтування, планування, реалізація плану, контроль) (Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.).

Мовознавчий аспект мовленнєвої діяльності переконливо доводить існування мовної та мовленнєвої діяльності у їх тісному взаємозв'язку (Д. Баранник, І. Білодід, В. Гумбольдт, Ф. де Соссюр, О. Шахнарович, Л. Щерба, Н. Юр'єва та ін.).

На думку психолінгвістів (О. Леонтьєв), мовленнєва діяльність – певна абстракція, що не співвідноситься з іншими видами діяльності й обслуговує всі види діяльності, входячи у склад актів трудової, ігрової та пізнавальної діяльності у формі окремих мовленнєвих дій.

У ході співставлення процесів оволодіння дитиною мовленнєвими засобами різних мов, учені (О. Леонтьєв, Д. Слобін, Т. Ушакова, О. Шахнарович) сформулювали основні положення, які на сучасному етапі розвитку науки розглядаються як найважливіші досягнення в галузі досліджень онтогенезу мовлення.

Онтогенез мовлення довгий час трактувався, «як такий, що має суто тимчасовий, перехідний характер, як прояв незрілості, недосконалості маленької істоти» (О. Запорожець) [3, с. 262].

Результати досліджень учених дозволили стверджувати, що процес онтогенезу мовлення виступає у різноманітних формах та проявах і є складним та різноплановим феноменом. Спираючись на результати вивчення індивідуальних відмінностей мовленнєвого розвитку, вчені (Поль Емар, О. Леонтьєв) висловили припущення, що кожна дитина йде своїм особистим шляхом у ході вивчення рідної мови. Індивідуальні відмінності спричинені об'єктивними факторами (С. Цейтлін, Nelson): біологічними, когнітивними та фактором мовленнєвого середовища.

З позицій женеvської психолінгвістичної школи мовленнєвий розвиток дитини залежить від її сенсомоторного розвитку. Оволодіння мовою в дитинстві представляється як процес, обумовлений, перш за все, когнітивними структурами. У роботах Ж. Піаже дословесний період онтогенезу полягає у формуванні когнітивних структур (первинні узагальнення, сенсомоторні схеми) та закладанні передумов до засвоєння дитиною мови (сприймання мовлення, потреба у спілкуванні, система дословесних (невербальних) засобів спілкування, розвиток артикуляційного апарату та фонематичного слуху) [6, с. 325-336].

У розвитку мовлення дитини дошкільного віку велике значення має домовленнєвий період, який триває від народження до кінця 1-го

року життя. У цей період розвивається зорове і слухове сприймання, формуються перші предметна й ігрова діяльність, з'являються гуління, лепет, можливість наслідування звуків мовлення, розвиваються перші шляхи довербального спілкування дитини з оточуючими.

Домовленнєвий період у здорової дитини умовно можна поділити на кілька етапів. I етап – охоплює перші 2 місяці життя. У цей час удосконалюються і закріплюються біологічні та адаптаційні механізми (функції дихання, смоктання); з'являються перші емоційні реакції, що мають пристосувальне значення для організму; до кінця I етапу крик дитини починає набувати інтонаційну виразність.

II етап домовленнєвого розвитку (2,5-3 міс) характеризується появою початкового гуління у відповідь на позитивні емоційні подразники. Разом із гулінням з'являється перший сміх. Звуки гуління різноманітні, переважають поєднання гортанних і голосних звуків («гу, ге, ха» тощо). Вимова протяжних звуків гуління вимагає від дитини тривалого м'язового скорочення. Вони вимовляються на видиху, тому в цей період відбувається своєрідне тренування мовленнєвого дихання.

III етап домовленнєвого розвитку – період «істинного» гуління. За нормального розвитку цей період дитина проходить у віці 3,5-4 міс. Особливістю істинного гуління є те, що воно не супроводжується загальними дифузними рухами дитини і не є складовою частиною комплексу пошмавлення. Навпаки, в період істинного гуління загальні рухи дитини дещо загальмовуються, дитина ніби зосереджується на новому для неї відчутті. У цей період утворюються перші умовні зв'язки між слуховими і артикуляційними образами вимовних звуків. У період істинного гуління звуки стають тривалими, співучими і більш різноманітними. З'являються губні звуки і поєднання голосних із губними. У цей період інтенсивно розвивається сенсорне сприймання, яке починає набувати активного пізнавального характеру.

IV етап домовленнєвого розвитку – це період лепету. Вже у віці 5-7 міс, коли здорова дитина шляхом самонаслідування вимовляє поєднання голосних із губними приголосними у вигляді ланцюжків звуків, відбувається перехід гуління до лепету. У період лепету поряд із самонаслідуванням наслідування звукам дорослого стає більш чітким [1].

До кінця домовленнєвого періоду невербальні форми спілкування дитини з оточуючими ускладнюються. Спілкування здійснюється за допомогою обох рук, стає більш диференційованим, характеризується поєднанням міміки та звуків. З'являються різноманітні за інтонацією лепетні слова [8, с. 4].

У віці дев'яти-десяти місяців відбувається якісний стрибок у мовленнєвому розвитку дитини. З'являються перші «нормативні» слова, які співвідносяться з предметом. Коло артикуляцій протягом двох-трьох місяців не розширюється, не простежується співвіднесення звуків із новими предметами або явищами. У віці 10-12 місяців дитина вживає всі

іменники, які є практично єдиною частиною мови, у називному відмінку однини. Спроби пов'язати два слова у фразу проявляються пізніше (приблизно у півтора роки). Потім з'являється наказова форма дієслів.

«Призупинення» фонетичного розвитку в цей період мовленнєвого онтогенезу (на термін у 3-4 місяці) О. Леонт'єв пов'язує зі значним збільшенням кількості слів в активному словнику. Особливо важливим є поява перших узагальнень. У мовленні дитини з'являється мовленнєвий знак. Слово починає виступати як структурна одиниця мови та мовлення. Відтепер мовлення дитини стає словесним [5, с. 177].

Після 1,5 років спостерігається збільшення активного словника дітей, відзначається поява перших речень. На цьому етапі відзначається поступове засвоєння дітьми граматичних категорій. У цей період виділяється «підетап фізіологічного аграматизму», який характеризується використанням дитиною речень без відповідного граматичного оформлення в ньому слів та словосполучень. Учені (О. Гвоздев, О. Леонт'єв) констатують, що за нормального мовленнєвого розвитку цей період триває від декількох місяців до півроку.

На думку М. Красногорського, другий рік життя дитини характеризується активним розвитком словника, оволодінням граматичною будовою мовлення. Трирічна дитина вміє правильно вживати відмінки та дієслівні форми, що складають матеріальну основу дитячого мислення. У ході четвертого року життя збагачується діалогічне мовлення, збільшується словник, удосконалюється граматична будова [4, с. 480]. Звуковимова у більшості дітей старшого дошкільного віку (6-7 років) набуває нормативності, проте, у мовленні є заміни та спотворення шиплячих звуків та звуку [p].

Мовленнєвий розвиток триває протягом усього розвитку дитини. У наукових дослідженнях В. Бельтюкова представлено явище саморозвитку фонемної системи. На думку вченого, простежується існування чотирьох фонемних «гнізд»: нейтральні голосні, губні, передньоязикові, задньоязикові артикуляції. Ці фонемні гнізда розвиваються своєрідно, незалежно від мовлення оточуючих. Послідовність появи фонем у дитячих вокалізаціях, на думку автора, розбігається з розвитком слухового сприймання звуків.

Виокремивши принципи, за якими відбувається подальший розвиток звукової системи дитячого мовлення, В. Бельтюков описав два напрямки розвитку в кожному з вихідних «гнізд»: «вертикальний» і «горизонтальний». На вертикальному простежується чітка наступність появи звуків, які виникають у дитини в певному порядку: «наступні звуки ніби «витягаються» з попередніх; попередні деякий час виступають замісниками наступних». Горизонтальний шлях розвитку заснований на акустичних впливах, протиставленні звучань. Як наслідок, відбувається «розщеплення» вихідної фонемі, яка спочатку представляла собою

начебто «сплав» для форм, що виникають. Розщеплення «материнських» фонем здійснюється за дихотомічним принципом [1, с. 55].

Оволодіння мовленням в дітей дошкільного віку в умовах дизонтогенезу відбувається сповільнено та своєрідно. На кожному кроці розвитку вони випробовують свої певні труднощі в засвоєнні тих чи інших одиниць мовлення. При всьому цьому один і цей же рівень мовленнєвого розвитку може мати місце у дітей різного віку та при різних діагнозах, а одні й ті ж некоректні форми слів і типові словосполучення зустрічаються й при алалії, й при затримці мовленнєвого розвитку, й при дизартрії.

Вчені (В. Бельтюков, О. Грибова, Т. Ушакова та ін.) констатують, що в процесі дизонтогенезу порушується дихотомічний розвиток або в межах окремої системи (фонематичної, фонетичної, граматичної), або системи мови в цілому. За патології мовленнєвого розвитку порушується формування вертикальної або горизонтальної ієрархії.

Проблему дизонтогенезу мовленнєвої діяльності у дітей із порушеннями мовлення досліджували О. Вінарська, Н. Жукова, Л. Журба, Д. Ісаєв, О. Корнєв, С. Конопляста, Л. Мастюкова, Н. Савінова, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічева, М. Шеремет та ін.

Як зазначають О. Вінарська, Л. Журба та Л. Мастюкова, порушення етапу домовленнєвого розвитку носять зазвичай малоспецифічний характер: вони спостерігаються як у дітей із ураженням мовленнєвих механізмів, так і в дітей із психічним недорозвитком або дитячим церебральним паралічем. Автори наголошують, що даний тип вокалізацій підлягає впливу емоційних відносин в системі «мати-дитина».

У процесі переходу від домовленнєвого до мовленнєвого етапу розвитку, дитина опановує формами звукової комунікації.

Н. Жукова зазначає, що на ранніх етапах розвитку граматичної будови грубий аграматизм є результатом нерозчленованого сприймання мовлення оточуючих, а на більш пізніх, появи обмеженої кількості граматичних форм у зв'язку із зазначеними ситуаціями [2].

Виокремлюють різні ступені недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку: повна відсутність загальноживаного мовлення; її часткова сформованість – незначний словниковий запас, аграматичні словосполучення; розгорнуте мовлення з елементами недорозвинення (у словнику, граматичній будові, зв'язному мовленні та звуковимові). За нерізко вираженого недорозвинення відзначається лексико-граматична та фонетико-фонематична несформованість мовлення.

В. Воробйова, С. Шаховська та інші у своїх дослідженнях доводять, що для дітей із ЗНМ є характерною недиференційована вимова звуків, заміна звуків більш простими за артикуляцією, самостійне зв'язне контекстне мовлення є недосконалим за своєю



структурно-семантичною організацією. У них недостатньо розвинене вміння зв'язно і послідовно викладати свої думки. Вони володіють набором слів і синтаксичних конструкцій в обмеженому обсязі та спрощеному вигляді, відчувають значні труднощі в програмуванні висловлювання, в синтезуванні окремих елементів в структурне ціле та в доборі матеріалу для тієї чи іншої мети. У дітей з'являються тривалі паузи, пропуски окремих смислових ланок. Структура складних слів часто спрощена, скорочена, наявні пропуски складів.

На думку Н. Жукової, ознакою мовленнєвого дизонтогенезу виступає морфологічно нерозчленоване використання слів. Слова, поєднані в речення, не мають граматичного зв'язку між собою, використовуються дитиною в будь-якій одній формі. Цей недосконалий процес може тривати протягом багатьох років життя дитини [2].

Темп розвитку лексичної та граматичної системи мовлення у значній мірі залежить від темпу пізнання дітьми оточуючого середовища. Спочатку дитина осмислює наявність відношень між предметами в об'єктивному світі, потім намагається за допомогою вже відомих їй мовленнєвих форм виразити нове значення, поступово перетворюючи їх за допомогою відомих їй лінгвістичних механізмів і операцій конструювання (на підсвідомому рівні). Як наслідок, вихідна граматична форма починає розгалужуватися. Потім граматичні засоби вибудовуються у деревоподібну ієрархічну структуру, в якій конструкції пов'язані вертикально і зростають відповідно до зростання структурних вимовних складнощів, у той же час протиставляючись по горизонталі за акустичними ознаками й значенню [7, с.164–169].

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Спираючись на дослідження проблеми розвитку мовленнєвої діяльності дошкільників в умовах онто- та дизонтогенезу та відомості про неухильне збільшення кількості дітей із мовленнєвими порушеннями, вважаємо за доцільне продовжувати наукові розвідки з означеної проблеми, з метою побудови ефективної системи логопедичної корекції з урахуванням мовленнєвого порушення, а також вікових та індивідуальних особливостей дитини.

### Список використаних джерел

1. **Бельтюков В. И.** О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе / В. И. Бельтюков // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 141–146.
2. **Жукова Н. С.** Отклонения в развитии детской речи. (Учеб. пособие для студентов дефектологических фак. высших пед. учеб. заведений и логопедов) / Н. С. Жукова. – М.: УНПЦ “Энергомаш”, 1994. – 128 с.
3. **Запорожец А. В.** Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – с. 243–268.
4. **Красногорский Н. И.** К физиологии

становления детской речи. / Н. И. Красногорский // Журнал высшей нервной деятельности. – 1952. – Т. II. – Вып. 4. – С. 479–486. 5. **Леонтьев А. А.** Общение как объект психологического исследования / А. А. Леонтьев / Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1975. – 294 с. 6. **Пиаже Ж.** Генетический аспект языка и мышления / Ж. Пиаже // Психолингвистика: Сб. статей, сост. А. М. Шахнарович. – М. : Прогресс, 1984. – С. 325–336. 7. **Савінова Н. В.** Особливості формування граматичної будови мовлення у дітей у нормі та при патології мовленнєвого розвитку: психолінгвістичний аспект / Н. В. Савінова // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Випуск 16. Зб. наук. праць.– К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С.164–169. 8. **Фишман М. Н.** Мозговые механизмы, обуславливающие отклонения в речевом развитии у детей / М. Н. Фишман // Дефектология – 2001. – № 3. – С. 3–9.

### Referenses

1. **Bel'tjukov V. I.** O zakonornostjah razvitija rechevoj funkcii v ontogeneze / V. I. Bel'tjukov // Voprosy psihologii. – 1984. – № 5. – С. 141–146. 2. **Zhukova N. S.** Otklonenija v razvitii detskoj rechi. (Uчеб. posobie dlja studentov defektologicheskikh fak. vysshih ped. ucheb. zavedenij i logopedov) / N. S. Zhukova. – М. : UNPC “Jenergomash”, 1994. – 128 s. 3. **Zaporozhec A. V.** Znachenie rannih periodov detstva dlja formirovanija detskoj lichnosti / A.V. Zaporozhec, L. A. Venger // Princip razvitija v psihologii. – М. : Nauka, 1978. – s. 243-268. 4. **Krasnogorskij N. I.** K fiziologii stanovlenija detskoj rechi. / N. I. Krasnogorskij // Zhurnal vysshej nervnoj dejatel'nosti. – 1952. – Т. II. – Vyp. 4. – S. 479–486. 5. **Leont'ev A. A.** Obshhenie kak ob#ekt psihologicheskogo issledovanija / A. A. Leont'ev / Metodologicheskie problemy social'noj psihologii. – М. : Nauka, 1975. – 294 s. 6. **Piazhe Zh.** Geneticheskij aspekt jazyka i myshlenija / Zh. Piazhe // Psiholingvistika: Sb. statej, sost. A. M. Shahnarovich. – М. : Progress, 1984. – S. 325–336. 7. **Savinova N.V.** Osoblivosti formuvannja gramatichnoї budovi movlennja u ditej u normi ta pri patologії movlenneвого розвитку: psiholingvistичний аспект / N. V. Savinova // Naukovij chasopis nacional'nogo pedagogičnogo universitetu imeni M. P. Dragomanova. Serija 19. Korekciјna pedagogika ta psihologija. Vipusk 16. Zb. nauk. prac'.– K. : NPU im. M. P. Dragomanova, 2010. – S.164–169. 8. **Fishman M. N.** Mozgovye mehanizmy, obuslavivajushhie otklonenija v rechevom razvitii u detej / M. N. Fishman // Defektologija – 2001. – № 3. – S. 3–9.

Received 20.01.2016

Reviewed 26.02.2016

Accepted 27.03.2016

**УДК 373.2.016:811.161.2**

**Н. В. Ільїна**  
megadriviera@gmail.com

## **ВИКОРИСТАННЯ КОНОТАТИВНИХ ЗНАЧЕНЬ СЛІВ У КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Відомості про автора:** Наталія Ільїна, кандидат педагогічних наук, доцент Херсонського державного університету, Херсон, Україна. Email: megadriviera@gmail.com

**Contact:** Natalia Ilna, PhD, Kherson State University, Kherson, Ukraine. Email: megadriviera@gmail.com

**Н.В. Ільїна. Використання конотативних значень слів у комунікативно-мовленнєвій діяльності дітей дошкільного віку.** Стаття присвячена дослідженню особливостей використання конотативних значень слів у комунікативно-мовленнєвій діяльності дітей дошкільного віку. Коротко розкрито основні труднощі та відхилення у становленні комунікативних умінь та навичок у осіб з мовленнєвою патологією. Здійснено аналіз основних понять, пов'язаних з процесом комунікації: спілкування, комунікація, комунікативна діяльність, комунікативно-мовленнєві вміння, комунікативно-мовленнєва діяльність. Розкрито особливості старшого дошкільного віку щодо засвоєння основних мовних засобів та формування комунікативно-мовленнєвої діяльності. Зазначено, що поява позаситуативно-пізнавальної та позаситуативно-особистісної форм спілкування створюють у дитини потребу в оволодінні більш змістовними, доволіно контрольованими стратегіями мовленнєвої комунікації, використанні мовних засобів, які б мали максимальний вплив на адресата мовленнєвого повідомлення. До таких засобів належать конотативні значення слів, які відображають емоційне ставлення мовця до предмету мовленнєвого висловлення. Представлено основні підходи в науковій літературі до вивчення явища конотації.

Особливу увагу у статті приділено дослідженню М. Лісіної, яке присвячене виявленню зв'язка між особливостями мовлення дошкільників і рівнем розвитку їхнього спілкування з дорослими. Описано особливості мовлення дітей з різними формами спілкування. Висвітлено перші результати експериментального спостереження, метою якого є виявлення характеру зв'язку між розвитком лексичного значення слова (а саме засвоєння і використання конотативних значень) і формами спілкування у дітей з різними рівнями мовленнєвого

розвитку. Зазначено, що активне використання конотативних значень слів у віці 5-7 років обумовлено у більшій мірі наявністю позаситуативно-особистісної форми спілкування, ніж рівнем мовленнєвого розвитку.

Наприкінці статті підведено короткі підсумки, які розкривають взаємообумовленість розвитку мовлення, засвоєння нових мовних засобів і розвитку діяльності спілкування у дітей в цілому і, в першу чергу, змісту потреби в спілкуванні.

Обґрунтовано подальше дослідження вказаної проблеми з метою удосконалення методів корекції порушень мовленнєвої діяльності у дітей із патологією мовлення.

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, лексичне значення слова, конотативне значення слова, спілкування, форми спілкування.

**Ильина Н.В. Использование коннотативных значений слов в коммуникативно-речевой деятельности детей дошкольного возраста.** Стаття посвящена исследованию особенностей использования коннотативных значений слов в коммуникативно-речевой деятельности детей дошкольного возраста. Коротко раскрыты основные трудности и отклонения в становлении коммуникативных умений и навыков у лиц с речевой патологией. Осуществлен анализ основных понятий, связанных с процессом коммуникации: общение, коммуникация, коммуникативная деятельность, коммуникативно-речевые умения, коммуникативно-речевая деятельность. Раскрыты особенности старшего дошкольного возраста в усвоении основных языковых средств и формировании коммуникативно-речевой деятельности. Отмечено, что появление внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной форм общения создают у ребенка потребность в овладении более содержательными, произвольно контролируемыми стратегиями речевой коммуникации, использовании языковых средств, которые имели бы максимальное влияние на адресата речевого сообщения. К таким средствам относятся коннотативные значения слов, которые отражают эмоциональное отношение говорящего к предмету речевого высказывания. Представлены основные подходы в научной литературе к изучению явления коннотации.

Особое внимание в статье уделено исследованию М. Лисиной, которое посвящено выявлению связи между особенностями речи дошкольников и уровнем развития их общения со взрослыми. Описаны особенности речи детей с различными формами общения. Представлены первые результаты экспериментального наблюдения, целью которого является выявление характера связи между развитием лексического значения слова (а именно усвоение и использование коннотативных значений) и формами общения у детей с различными уровнями речевого развития. Отмечено, что активное использование коннотативных

значений слов в возрасте 5-7 лет обусловлено в большей степени наличием внеситуативно-личностной формы общения, чем уровнем речевого развития.

В конце статьи подведены краткие итоги, которые раскрывают взаимообусловленность развития речи, усвоение новых языковых средств и развития деятельности общения у детей в целом и, в первую очередь, содержания потребности в общении.

Обоснованно дальнейшее исследование указанной проблемы с целью усовершенствования методов коррекции нарушений речевой деятельности у детей с патологией речи.

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, лексическое значение слова, коннотативное значение слова, общение, формы общения.

**Irina N. V. Using connotative meanings of words in communicative speech activity of preschool age children.** The article investigates the use of features connotative meanings of words in communicative speech activity of preschool children. The main difficulties and deviations in the development of communication skills and abilities in individuals with disorders of speech are shown briefly. It gives the analysis of the basic concepts related to the communication process: communication, personalinteraction, communication activity, communicative speech skills, communicative speech activity. The features of the senior preschool age on mastering basic language means and forming communicative language activities are shown. It is defined that the emergence of outsituative-cognitive and outsituative-personal forms of communication create the child's need in learning more meaningful, randomly controlled speech communication strategies, the use of language means that would have maximum impact on the recipient of the verbal message. Connotative meanings of words that reflect the emotional attitude of the speaker to the subject of verbal expression belong to these means. The article presents the basic approaches in the scientific literature about studysng the phenomenon connotations.

Particular attention in the article is given to the research of M. Lisina, which is devoted to the exposure of preschoolers' speech features and their level of interaction with adults. The features of children speech with various forms of communication are described. The first results of experimental observations, which aim to identify the nature of the connection between the development of lexical meaning (i.e. adoption and use of connotative meanings) and forms of communication among children with different levels of language development are distinguished. It is indicated that active use of connotative meanings of words at the age of 5-7 years is due to a greater degree determined, by the presence of the outsituative-personal forms of communication than the level of language development.

The brief summary is given at the end of the article revealing the interdependence of language development, learning new language and means of children communication development in general and, especially, the content of the needs in communication.

The reasons are given for the further research of the analyzed issue to improve the methods of correction of verbal activity in children with speech disorders.

**Key words:** preschool age children, lexical meaning of the words, connotative meaning of the words, communication, forms of communication.

Комунікативна функція є однією з найважливіших функцій мовлення. Починаючи з раннього віку дитина, спілкуючись з дорослими та однолітками, користується мовленням як засобом комунікації.

Проблемі комунікації приділили свою увагу багато науковців: Б. Ананьєв, І. Бех, О. Бодальов, О. Бондаренко, О. Запорожець, Я. Коломинський, О. Леонтєв, М. Лісіна, С. Рубінштейн та інші. Питання щодо становлення комунікації в осіб з порушеним мовленнєвим розвитком вивчали О. Алмазова, В. Ковшиков, І. Мартиненко, І. Марченко, Р. Левіна, Л. Соловійова, В. Тарасун, Г. Чиркіна, Л. Шипіцина та інші. Результати спеціальних психолого-педагогічних досліджень засвідчують труднощі та відхилення у становленні комунікативних умінь та навичок у осіб з мовленнєвою патологією. Діти дошкільного та молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення рідко виступають ініціаторами спілкування, виявляють труднощі ведення діалогу на запропоновану тематику, особливо, якщо вона не стосується побутової сфери, демонструють домінування ситуативно-ділової форми спілкування, незацікавленість в контакті із співрозмовником, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування, низьку мовленнєву активність під час гри, недостатній мовленнєвий супровід ігрових дій тощо.

Для подальшого розкриття теми нашого дослідження вважаємо необхідним зупинитися на короткому аналізі основних понять, пов'язаних з процесом комунікації.

Поняття спілкування визначається науковцями як комплексне поняття, яке охоплює процеси взаємозв'язку і взаємодії людей. Результат спілкування – це налагодження певних стосунків з іншими людьми. Вчений Б. Ломов виділи три основні функції спілкування: інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну та афективно-комунікативну. Відповідно до функцій Г. Андреева виділила три сторони спілкування: комунікативну (обмін інформацією), інтерактивну (взаємодія) та перцептивну (розуміння людини людиною). Враховуючи вищесказане стає зрозуміло, що поняття комунікації є складовим по відношенню до спілкування і позначає обмін інформації вербальними та

невербальними засобами. Як зазначає А. Богуш процеси спілкування і процеси комунікації виступають ланками єдиної комунікативної діяльності. Комунікативна діяльність забезпечує орієнтування в умовах спілкування, організацію його процесів, мовленнєво-змістовий бік процесів спілкування. Формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку включає не тільки завдання розвитку здатності сприймати, розуміти смисл зв'язного мовлення дорослих, але й розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь [1, с. 79-80].

А. Богуш визначає комунікативно-мовленнєві вміння як вміння керувати мовленнєвою діяльністю у процесі розв'язання різноманітних комунікативних завдань. Комунікативно-мовленнєві вміння, за її думкою, мають творчий характер, адже умови спілкування ніколи не повторюються повністю, кожного разу потрібно заново добирати необхідні мовні засоби і мовленнєві навички. Т. Пироженко визначає комунікативно-мовленнєві вміння як такі, що виражені в побудові адекватного до ситуації спілкування мовленнєвого висловлювання (оформлення задуму в зовнішнє мовлення) [4, с. 7]. На нашу думку, ці визначення не суперечать, а доповнюють одне одного, та відображають зв'язок спілкування та мовлення, який лежить в основі комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Поняття комунікативно-мовленнєвої діяльності відображає зв'язки між становленням комунікативної діяльності і розвитком мовлення у дітей. Комунікативно-мовленнєва діяльність включає процеси цілеспрямованого й різнобічного використання дітьми мовлення в міжособистісних контактах із дорослими й однолітками (діалогічне мовленнєве спілкування), продукування власних мовних текстів (монологічне мовлення), процеси сприймання – розуміння – передавання змісту мовних текстів (зв'язного мовлення оточуючих, художніх творів, пізнавальних розповідей під час безпосереднього контакту й опосередкованого – через засоби інформації), які відбуваються в контексті особливостей становлення комунікативної діяльності дітей [1, с. 80].

Старший дошкільний вік у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком є завершальним для засвоєння основних мовних засобів. Також в цей час відбувається активне формування комунікативно-мовленнєвої діяльності. Позаситуативно-пізнавальна та позаситуативно-особистісна форми спілкування створюють у дитини потребу в оволодінні більш змістовними, доволіно контрольованими стратегіями мовленнєвої комунікації, використанні мовних засобів, які б мали максимальний вплив на адресата мовленнєвого повідомлення. До таких засобів належать конотативні значення слів, які відображають емоційне ставлення мовця до предмету мовленнєвого висловлення.

Метою нашої статті є дослідження особливостей використання конотативних значень слів у комунікативно-мовленнєвій діяльності

дітей дошкільного віку.

Представлені в науковій літературі основні підходи до вивчення явища конотації зводяться до проблеми закріпленості конотативного компонента в лексичному значенні номінативних одиниць. Конотат, включений в структуру лексичного знака, визначається як нове значення, яке надбудовується над денотатом та виникає в результаті вторинного семіозу. Він містить додаткові значення, емоційно-оцінні відтінки, асоціативно-образні уявлення, які можуть бути закріплені у слові або виникати в результаті контекстного поєднання слів. Однак ряд дослідників вважають, що конотації, позначені в слові, не входять безпосередньо до його лексичного значення. Нерідко їх існування обмежується конкретним текстом.

Більш широке розуміння конотації дозволяє розглядати її як різновид прагматичної інформації, що міститься у слові, у словосполученні. Конотативний компонент доповнює предметно-логічне значення мовних одиниць і надає їм експресивну функцію. Остання формується на основі відомостей, що співвідносяться з досвідом дитини, з емоційним або ціннісним ставленням мовця до позначуваного предмета, явища тощо [2].

Досліджуючи теорію мовленнєвої комунікації І. Стернін визначає конотацію як частину системного значення знака, як відображення у значенні умов акту спілкування, відносин мовця до предмета висловлювання чи учасника акту мовлення, і розглядає конотативно-семантичний компонент, що виражає відношення людини до предмета у формі емоції та оцінки та служить прагматичним цілям комунікації. Дослідник класифікує конотацію за трьома групами. В основі його класифікації лежить ступінь віддаленості конотації (залежності її) від денотативної семи. Конотативная сема першого ступеня мотивується денотативною семой, зберігаючи з нею логічний зв'язок (білі ночі – ночі на півночі), тобто конотативная сема логічно пов'язана з денотативною семой. Конотативная сема другого ступеня втратила логічний зв'язок з денотацією, тому є невмотивованою (довести до сказу – вивести з себе). Конотативная сема третього ступеня міститься в значенні слів, які остаточно втратили денотативну співвіднесеність (бити байдики) [5]. Ці ступені співвідносяться із рівнями формування зазначеного лінгвістичного явища в мовленні дітей.

Особливу увагу в ході нашого дослідження ми звернули на дослідження М. Лісіної, присвячене виявленню зв'язка між особливостями мовлення дошкільників і рівнем розвитку їхнього спілкування з дорослими. Вчена припустила, що новий зміст потреби, мотивів, завдань позаситуативних форм спілкування пред'являє до мовлення як до засобу спілкування нові вимоги і стимулює його подальший розвиток.

Виходячи з теоретичного положення про зв'язок між розвитком



мовлення і розвитком спілкування дітей з оточуючими людьми, М. Лісіна прагнула експериментально підтвердити зв'язок між розвитком мовлення (як його граматичних, так і лексичних особливостей) і особливостями комунікативної діяльності дитини, перш за все з формою спілкування, досягнутої нею в контактах з дорослими [3].

Зіставлення досягнутої дітьми форми спілкування, вирішуваних ними комунікативних завдань і використовуваних засобів дозволило побачити деякі подібні процеси в їх комунікативної діяльності. Зі зміною форми спілкування змінюється місце мовлення серед інших комунікативних засобів: спостерігається зростання вербальної активності з переходом дітей від ситуативно-ділової до позаситуативно-пізнавальної і позаситуативно-особистісної формам спілкування. При ситуативно-діловій формі спілкування дитина частину поставлених перед нею завдань може вирішити за допомогою невербальних засобів. Рішення пізнавальних комунікативних завдань, домінуючих при позаситуативно-пізнавальній формі спілкування, вимагає вербальних засобів; невербальні засоби спілкування становлять лише незначну частину всіх комунікативних актів. З переходом дітей до позаситуативно-особистісної форми спілкування підвищується зверненість мовлення до партнера.

Зі зміною форми спілкування змінюється довжина речень: при ситуативно-ділової форми спілкування в середньому 3,1 слова, при позаситуативно-пізнавальній – 3,9, при позаситуативно-особистісній – 4,5 слова. З переходом дітей від ситуативно-ділової до позаситуативно-пізнавальної і позаситуативно-особистісної формам спілкування значно збагачується і лексичний склад мовлення, його граматична будова, зменшується прив'язаність мовлення до конкретної ситуації [3].

У роботі М. Лісіної описані особливостей мовлення дітей з різними формами спілкування незалежно від їх віку.

Перед дітьми, які перебувають на рівні ситуативно-ділової форми спілкування, в контактах з дорослим встають, перш за все, комунікативні завдання, обумовлені діловими мотивами спілкування. У багатьох випадках діти можуть обійтися тут немовними засобами. Мовлення часто вплетене в предметну діяльність і супроводжує її. Мовлення дітей з ситуативно-діловою формою спілкування протягом має ряд типових рис. Воно складається з простих і коротких речень. Лексика пов'язана з конкретною предметною ситуацією. Це виражається у великій кількості іменників. Прикметники або відсутні, або показують атрибутивні властивості предметів і явищ: колір і розмір. Прикметники іншого характеру зустрічаються як виняток (естетична оцінка, оцінка фізичного стану). Дієслова фіксують лише конкретні предметні дії. Дієслова з позначенням вольової, інтелектуальної дії і слова зі значенням модальності з'являються лише в кінці розглянутого періоду як виняток. Дієслова часто виступають в наказовому способі,

виконуючи, як правило, функцію вказівного жесту (дивись!). Займенники в більшості випадків функціонують як вказівний жест (цей, той) [3, с. 181].

У дітей з позаситуативно-пізнавальною формою спілкування на перший план виступають комунікативні завдання отримання від дорослого інформації про предмети і явища навколишнього світу, способи дій, регуляції взаємодії з партнером. Ці завдання спілкування вимагають вербальних засобів. Зростає вербальність спілкування. Лексика звільняється від прив'язаності до конкретної ситуації. Розширюється запас слів, пов'язаних з відображенням якостей предметів навколишнього світу. Окрім прикметників, що визначають атрибутивні ознаки, з'являються, такі, що означають естетичні та емоційні відношення. Склад вживаних дитиною дієслів урізноманітнюється. Частка дієслів конкретної предметної дії зростає. З'являються дієслова, що позначають вольові й інтелектуальні дії, а також слова зі значенням модальності. Кількість дієслів в наказовому способі знижується. Змінюється співвідношення вказівних і особових займенників на користь останніх. Мовлення стає набагато різноманітнішим. Хоча і в цих випадках переважають прості речення, у кожної дитини даного рівня розвитку комунікативної діяльності зустрічається, як правило, хоча б одне складне речення. Прості речення стали більш розгорнутими. Середня довжина речень зросла майже на 30%, кількість невербальних актів у комунікації зменшилася більш ніж в 5 разів. Значно знизилася питома вага автономного мовлення [3, с. 181-188].

Для дітей з позаситуативно-особистісною формою спілкування на перший план виступають комунікативні завдання, пов'язані з особистісними мотивами спілкування: це прагнення отримати інформацію про норми відносин між людьми, зіставити свою точку зору з точкою зору дорослої людини та інші аналогічні завдання. Для дітей характерна найбільша зверненість мовлення до партнера, велика представленість складних речень і загальне ускладнення граматики. Прикметники позначають, крім атрибутивних властивостей, також естетичні, емоційні, етичні властивості персонажів, їх фізичний і емоційний стан. Кількість іменників не змінюється. Зростає частка дієслів вольової та інтелектуальної дії. Дієслів наказового способу стає значно менше, ніж при попередніх формах спілкування. Особисті займенники становлять тепер більшість всіх займенників. Спостерігаються випадки як прямої, так і непрямої мови [3, с. 182].

Наведені дані свідчать про наявність зв'язку розвитку мовлення у дітей з розвитком їх діяльності спілкування. Однак напрямок цього зв'язку може бути двояким. З однієї сторони, розвиток мовлення у дітей обумовлен становленням їх діяльності спілкування, і в першу чергу розвитком змісту потреби в спілкуванні, а з іншої сторони, розвиток мовлення забезпечує розвиток самої діяльності спілкування і зміну її

форм.

Таким чином, дослідниця прийшла до висновку, що перехід дітей до вищих сходинок комунікативної діяльності тягне за собою зміну в їхньому мовленні: збагачення його новими лексичними і граматичними категоріями [3, с. 187-188].

Аналіз проміжних ступенів в розвитку кожної з трьох розглянутих форм спілкування дозволяє припустити певну спіралеподібну циклічність в розвитку мовлення у дітей. Зміни в змісті потреби в спілкуванні (найменші) або в мотивах спілкування, що супроводжуються виникненням нових завдань спілкування, тягнуть за собою зміни в мовленні. А це, в свою чергу, дозволяє вирішувати більш складні завдання спілкування, пов'язані з новим змістом, який дорослий постійно пропонує дитині в умовах нормального, правильно організованого виховання.

Враховуючи важливість та актуальність вивчення процесу формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей з точки зору удосконалення методики логопедичної роботи з подолання системного недорозвинення мовлення, нами було започатковане у 2013 році констатувальне дослідження, яке триває до теперішнього часу. Метою нашого дослідження є виявлення характеру зв'язку між розвитком лексичного значення слова (а саме засвоєння і використання конотативних значень) і формами спілкування у дітей з різними рівнями мовленнєвого розвитку.

Спостерігаючи за використанням конотативного значення слів дітьми із нормальним мовленнєвим розвитком у самотійному мовленні, ми звернули увагу, що перші спроби використання таких значень спостерігаються в період активного формування зв'язного мовлення, приблизно у трирічному віці. У більшості дітей цей період співпадає із переходом від ситуативно-ділової форми спілкування до позаситуативно-пізнавальної. На нашу думку, такі якісні зміни у структурі лексичного значення слова в цьому випадку обумовлені переходом дитини на більш високий рівень розвитку мовлення.

У віці 5-7 років у дитини формується позаситуативно-особистісна форма спілкування, але її розвиток не відмінняє наявність форм спілкування, що виникли онтогенетично раніше. Чим старша дитина, тим більш гнучко вона користується усіма комунікативними засобами, тим легше вона змінює форму спілкування відповідно до умов діяльності.

Простежуючи подальший розвиток дитини у зазначеному напрямку, ми з'ясували, що активне використання конотативних значень слів у віці 5-7 років обумовлено у більшій мірі наявністю позаситуативно-особистісної форми спілкування, ніж рівнем мовленнєвого розвитку. Такий висновок нам дозволив зробити той факт, що у одних і тих самих дітей кількість слів і словосполучень із

конотативним значенням змінювалась залежно від форми спілкування, яку вони використовували у певній ситуації. У позаситуативно-особистісному спілкуванні кількість таких слів і словосполучень збільшувалась порівняно з іншими формами комунікативної діяльності.

Отже, розвиток мовлення – складний психічний процес, який не зводиться до простого відтворення дитиною почутого мовлення. Цей процес обумовлений розвитком діяльності спілкування у дітей в цілому і, в першу чергу, змістом потреби в спілкуванні. Спрямованість дитини на нові сторони дійсності від практичної діяльності до пізнання світу, а потім людей і їх відносин – тягне за собою необхідність у нових засобах спілкування, які будуть слугувати новим цілям. Створюються передумови для розширення лексики дитини, засвоєння нею більш розгорнутого і різноманітного вираження своїх думок і переживань. Для розвитку мовлення дитини недостатньо пропонувати їй різноманітний мовний матеріал, необхідно ставити перед дитиною нові завдання спілкування, що вимагають нових засобів спілкування. Для своєчасного і повноцінного розвитку мовлення потрібно, щоб взаємодія з оточуючими людьми збагачувала зміст потреби дитини в спілкуванні.

Стаття не вичерпує всі важливі аспекти проблеми розвитку структури лексичного значення слова у дітей нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком, а саме дослідження особливостей використання конотативних значень слів у комунікативно-мовленнєвій діяльності дітей дошкільного віку, та потребує подальшого вивчення.

### Список використаних джерел

1. **Богущ А.М.** Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови [підручник] / А. М. Богущ, Н. В. Гавриш. – К. : Вища школа, 2007. – 542 с.
2. **Куликова Ю. Н.** Способы формирования коннотативных значений концепта «russie» во французской прессе (на материале газет «Le Monde» и «Le Figaro») / Ю. Н. Куликова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2011. – №130. – С. 180-184.
3. **Общение и речь:** Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1985.— 208 с.
4. **Піроженко Т.** Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини / Т. Піроженко. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
5. **Стернин И.А.** Лексическое значение слова в речи: монографія / И.А. Стернин; изд. 2-е. – М.-Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 239 с.

### References

1. **Bohush A. M.** Doshkilna lnhvodydaktyka : Teoriya i metodyka navchannya ditei ridnoi movy [pidruchnyk] / A. M. Bohush, N. V. Havrysh. – K. : Vyshcha shkola, 2007. – 542 s.
2. **Kulikova Ju. N.** Sposoby formirovaniya konnotativnyh znachenij koncepta «russie» vo francuzskoj

presse (na materiale gazet «Le Monde» i «Le Figaro») / Ju. N. Kulikova // Izvestija RGPU im. A.I. Gercena. – 2011. – №130. – S. 180-184. 3.

**Obshhenie i rech'**: Razvitie rechi u detej v obshhenii so vzroslymi / Pod red. M. I. Lisinoj; Nauch.-issled. in-t obshhej i pedagogicheskoy psihologii Akad. ped. nauk SSSR. — M. : Pedagogika, 1985.— 208 s. 4. **Pirozhenko T.** Movlennia dytyny: Psykholohiia movlennievvykh dosiahnen dytyny / T. Pirozhenko. – K. : Hlavnyk, 2005. – 112 s. 5. **Sternin I.A.** Leksicheskoe znachenie slova v rechi: monografija / I.A. Sternin; izd. 2-e. – M.-Berlin : Direkt-Media, 2015. – 239 s.

Received 17.01.2016

Reviewed 28.02.2016

Accepted 26.03.2016

УДК 159.923.2-053.2:376.36

**О.Є. Керик**

kerykoksana@ukr.net

## **ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО ТА СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

**Відомості про автора:** Керик Оксана Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Дрогобич, Україна. E-mail: kerykoksana@ukr.net

**Contact:** Keryk Oksana Yevhenivna, candidate of psychological sciences, associate professor of social pedagogy and correctional education Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine. E-mail: kerykoksana@ukr.net

**Керик О. Є. Особливості особистісного та соціального розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення.** У статті проаналізовано різні підходи до поняття загального недорозвинення мовлення, класифікацію мовленнєвих порушень, ступені їх прояву.

Розкрито особливості особистісного розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Виявлено, що для дітей із ЗНМ характерні невпевненість в собі, пасивність, низька мовленнєва активність, відсутність ініціативи, а також, імпульсивність, неврівноваженість, агресивність, тривожність.

Розглянуто вікові особливості особистісного розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Вказано, що мовленнєві дефекти впливають на формування особистості ще в ранньому віці. Високий рівень тривожності, усвідомленість мовленнєвих вад, низький рівень комунікативної взаємодії дитини у певних вікових періодах мають різні форми прояву.

Охарактеризовано особливості ігрової діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Гра є відображенням рівня соціального розвитку особистості, моделюванням міжособистісної взаємодії. Недорозвиток мовлення дитини обмежує її ігрову діяльність. Ці обмеження проявляються в низькій ігровій активності, повільному засвоєнню сюжетно-рольових ігор, пасивності поведінки у грі, нестійкості ігрового інтересу.

Відзначено, що значний вплив на формування особистісних якостей дитини із загальним недорозвиненням мовлення має усвідомленість мовленнєвого порушення та рівень фіксованості на дефекті. Мовленнєві порушення зумовлюють низьку комунікативну та міжособистісну взаємодію з ровесниками, що негативно позначається на особистісному розвитку дитини.

Психологічна допомога дітям із загальним недорозвиненням мовлення має спрямовуватися на формування позитивного «Я-образу», формування адекватної самооцінки та сприйняття себе, подолання тривожності, розвиток ігрової, творчої діяльності.

**Ключові слова:** загальне недорозвинення мовлення, затримка психічного розвитку, мовленнєві порушення, самооцінка, особистість, тривожність, ігрова діяльність, соціальний розвиток.

**Керик О. Е. Особенности личностного и социального развития детей с общим недоразвитием речи.** В статье проанализированы разные подходы к понятию общего недоразвития речи, классификацию речевых нарушений, степени их проявления.

Указаны особенности личностного развития детей с разными степенями речевых нарушений. Отмечено, что для детей из ЗНМ характерны неуверенность в себе, пассивность, низкая речевая активность, отсутствие инициативы, импульсивность, неуравновешенность, агрессивность, тревожность.

Охарактеризованы особенности игровой деятельности детей с общим недоразвитием речи. В игре представлена система взаимодействия ребёнка с окружающим миром. Она выражает уровень социального развития личности в целом. Недоразвитие речи ребенка ограничивает его игровую деятельность. Эти ограничения проявляются в низкой игровой активности, медленному усвоению сюжетно-ролевых игр, пассивности поведения в игре, неустойчивости игрового интереса.

Отмечено, что значительное влияние на формирование личностных качеств ребенка с общим недоразвитием речи имеет осознанность речевого нарушения и уровень фиксированности на нём. Речевые нарушения определяют низкое коммуникативное и межличностное взаимодействие со сверстниками. Это негативно отражается на личностном развитии ребенка.

Психологическая работа с детьми с общим недоразвитием речи предусматривает оказание помощи в формировании позитивного "Я-образа", адекватной самооценки и восприятия себя, преодолении тревожности, развитии игровой деятельности детей.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи , задержка психического развития, речевые нарушения, самооценка, личность, тревожность, игровая деятельность, социальное развитие.

**Keryk O.E. Features of personal and social development of children with the general underdevelopment of speech.** The article deals with the various approaches to the concept of general speech underdevelopment, speech disorders classification and degree of manifestation. The features of the personal development of children with different degrees of speech disorders are defined. It is highlighted that children with general underdevelopment of speech are characterized by passivity, low speech activity, lack of initiative and impulsiveness, lack of balance, aggression and anxiety.

Age peculiarities of development of children with the general underdevelopment of speech are considered. It is indicated that speech defects influenced the formation of personality at early years. High levels of anxiety, awareness of speech defects, poor child communicative interaction at certain age periods have different manifestations.

The peculiarities of children playing with the general underdevelopment of speech are characterized. The game is an image of social individual development, interpersonal interaction. Child's underdevelopment of speech limits its gaming activities. These restrictions appear at the game low activity, low absorption of role-playing games, passive behavior in the game, game interest instability.

It is noted that the significant influence on the child with the general underdevelopment of speech has speech violations and fixity level to defect. Speech abuse cause poor communicative and interpersonal interaction with peers that have a negative impact on personal development.

Psychological assistance to children with the general underdevelopment of speech is aimed at creating positive "self-image", the formation of an adequate self-esteem and perception, overcoming anxiety and social anxiety, game development and creative activity.

**Key words:** general underdevelopment of speech, mental retardation, speech disorders, self-esteem, anxiety, game activity, social development.

**Постановка проблеми.** Соціальний розвиток особистості тісно пов'язаний із рівнем її мовленнєвої компетенції. У дитячому віці він визначається формуванням «образу Я», розвитком міжособистісних відносин з іншими, виробленням правил поведінки, потребою в ігровій діяльності.

Для повноцінного розвитку пізнавальної діяльності дитини необхідна злагоджена, взаємопов'язана між собою робота всіх психічних процесів – сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення, мовлення. На тісний взаємозв'язок між пізнавальними та емоційними процесами вказував Л.С.Виготський, наголошуючи, що розумова психічна діяльність базується на вольових якостях дитини та супроводжується різноманітними емоційними проявами. Вчений розглядав спілкування дітей з оточуючим світом як чинник корекції їх розвитку [1].

Достатній рівень розвитку мовлення передбачає формування вимовних умінь і навичок, застосування їх для висловлювання власних думок, бажань, засвоєння культури спілкування. Сповільнений ритм пізнавальної діяльності, зміни у емоційно-вольовій сфері, проблеми соціального та особистісного розвитку дитини тісно пов'язані з механізмами мовленнєвих порушень та ступенем їх важкості. Це пояснюється взаємозв'язком мовленнєвих порушень іншими сторонами психічного розвитку.

У науковій літературі широко представлені дослідження мовленнєвих порушень у дітей з фонетичним недорозвиненням мовлення (А. С. Вінокур, Л. С. Волкова, О. Л. Жильцова); фонетико-фонематичним недорозвиненням (Р. Є. Левіна, Е. М. Мастюкова, С. Ю. Конопляста); загальним недорозвиненням мовлення (Л. Андрусишин, І. Баскакова, Є. Ф. Соботович, Л. І. Трофіменко); дітей із заїканням (С. Ю. Конопляста, М. К. Шеремет, Л. І. Белякова, Н. О. Власова, Г. А. Волкова, О. Л. Ковшиков, В. А. Кузьміна).

Дослідники вивчали прояви загального недорозвинення мовлення в різних аспектах: психолого-педагогічному (Р. Є. Левіна), медико-педагогічному (С. С. Ляпідевський), фізіологічному (Н. Н. Трауготт), клінічному (Ю. Я. Флоренська), психолінгвістичному (Є. Ф. Соботович) [4, с. 128].

Однак, недостатньо висвітлені питання комплексного вивчення соціального та особистісного розвитку дітей з мовленнєвими вадами.

**Мета статті:** розкрити особливості особистісного та соціального розвитку дітей із різним ступенем загального недорозвинення мовлення .

Мовленнєві порушення у логопедії поділяються з позицій двох систем класифікації: клініко-педагогічної та психолого-педагогічної.



У першій системі мовленнєві порушення поділяються за ознакою вивчення причин та патологічних проявів мовленнєвої недостатності.

Друга базується на пошуку спільних особливостей недорозвитку мовлення у дітей. Вона передбачає виокремлення порушень мовних засобів спілкування (фонетичне недорозвинення, фонетико-фонематичне недорозвинення та загальне недорозвинення мовлення) та порушень у застосуванні засобів спілкування (заїкання). Такий підхід дозволяє створювати групи для навчання дітей з різними порушеннями мовлення, обирати оптимальні корекційні методики роботи.

Наукові дослідження С. Ю. Коноплястої, Т. В. Сак, М. К. Шеремет та інших вказують на необхідність розширити межі психолого-педагогічної класифікації та включити у її структуру ті порушення, які відображають як первинне, так і вторинне недорозвинення мовлення. Воно може бути обумовлене вадами опорно-рухового апарату, інтелекту, слуху чи зору, вадами емоційно-вольової сфери. Таке трактування загального недорозвинення мовлення (ЗНМ) дозволить чіткіше визначити мовленнєвий діагноз дитини та використовувати більш ефективні форми психолого-педагогічної роботи з нею [3; 7; 8].

Вперше теоретичне обґрунтування проблеми загального недорозвинення мовлення було представлено в результатах досліджень різних форм патології мовлення у дітей, проведених Р. Є. Левіною та колективом наукових співробітників НДІ дефектології АПН СРСР (Нині Інститут корекційної педагогіки РАО) [4, с. 129].

Загалом у вітчизняній логопедії загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) розглядається як різні складні мовленнєві розлади у дітей із нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом [8].

Р. Є. Левіна вказує, що при загальному недорозвиненні мовлення у дитини порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи (словниковий запас, граматична будова мовлення, зв'язне мовлення, фонематичні процеси та вимова звуків) внаслідок дефектів сприймання та вимови фонем при нормальному слухові та відносно збереженому інтелекті [7].

Загальне недорозвинення мовлення має різні ступені прояву. В межах психолого-педагогічного підходу виділяють три рівні мовленнєвого розвитку:

I рівень – лепетне мовлення. Він характеризується повним невмінням правильно вимовляти звук або групу звуків. Дитина не володіє загальноживаними засобами спілкування. Для вираження прохання, думки вдається до міміки і жестів, окремих комбінацій і звуконаслідування. Цей рівень обумовлений нестійкою артикуляцією і низькими можливостями слухового розпізнавання фонем.

II рівень – обумовлений початком розвитку фразового мовлення. Для мовлення на цьому рівні характерні численні спотворення звуків, заміни, змішання, уподібнення складів. Діти з другим рівнем ЗНМ

можуть правильно відтворювати слова різної складової структури. Проте, у них часто спостерігається випадання звуків, неправильна вимова.

III рівень – розгорнуте фразове мовлення з елементами недорозвинення лексики, граматичної будови і фонетики. Діти з таким рівнем мовленнєвого розвитку використовують найчастіше прості речення, не користуються способами словотворення, майже не вживають складних мовленнєвих конструкцій [4; с. 129-130].

Сучасні наукові дослідження дозволили виокремити IV рівень мовленнєвого розвитку (Р. І. Лалаєва, Н. В. Серебрякова, Т. Б. Фелічева). У дітей з цієї групи виявляються нерізко виражені порушення усіх компонентів мовлення. У них немає грубих дефектів звуковимови, але спостерігається недостатня диференціація звуків. Характерним порушенням звуко-складової структури є те, що, розуміючи значення слова, дитина не утримує в пам'яті його фонематичний образ. На цьому рівні спостерігається недостатня виразність мовлення, нечітка дикція, змішування звуків, що свідчить про незавершеність процесу фонемоутворення [4].

Невважаючи на рівневу диференціацію, можна вказати ряд загальних ознак, що свідчать про системне порушення мовлення. Це невідповідність між мовленнєвим і психічним розвитком дитини, пізній початок мовлення, уповільнений темп його розвитку, обмежений запас слів, труднощі у формуванні граматичної будови мови, дефекти вимови. Найбільш виразним є відставання експресивного мовлення, недостатня мовленнєва активність.

Загалом мовленнєві дефекти перешкоджають успішному розвитку пізнавальної діяльності дітей, несприятливо впливають на формування їхньої психіки, порушують можливість вільного спілкування дитини, викликають негативні емоційні стани та почуття неповноцінності у соціумі.

Причинами загального недорозвинення мовлення можуть бути нейродинамічні порушення кори головного мозку, нечіткість у роботі рухомих органів артикуляції (язика, губ, нижньої щелепи тощо), порушення тонкої довільної моторики пальців рук, розлади вегетативної нервової системи, немовленнєві порушення, які безпосередньо чи опосередковано пов'язані із мовленням тощо.

Е. М. Мастюковою обґрунтовано клінічні прояви загального недорозвинення мовлення та виокремлено три рівні ускладнень.

I рівень – наявні ознаки загального недорозвинення мовлення без виражених порушень пізнавальної діяльності. У таких дітей не виявлено локальних уражень центральної нервової системи, виявлена незначна затримка зрілості структур та функцій мозку.

II рівень – характеризується затримкою психічного розвитку, наявністю неврологічних та психологічних синдромів.

III рівень – виражається глибокими ураженням коркових мовленнєвих зон головного мозку. Це найбільш стійке недорозвинення усіх сторін, видів та форм мовлення [9].

Таким чином, загальне недорозвинення мовлення у дітей характеризується різними ступенями виразності. Тому важливо диференціювати особливості особистісного та соціального розвитку дітей залежно від рівня складності мовленнєвих порушень та форм їх прояву.

Науковці Л. С. Волкова, І. Ю. Левченко, І. С. Марченко, С. Ю. Конопляста, М. К. Шеремет вказують, що формування особистісної, емоційної, мотиваційної сфер у дітей із ЗНМ відбувається з особливостями та відхиленнями. У них сповільнено формуються сенсорні і рухові функції, оптико-просторові уявлення, низький рівень розвитку основних властивостей уваги [6; 8].

Особливості особистісного розвитку дітей з вадами мовлення пов'язані з ускладненням можливостей вільного спілкування з оточуючими. Усвідомлення свого мовленнєвого порушення та фіксованість на мовленнєвому дефекті можуть призвести до зниження самооцінки дитини, почуття соціальної неповноцінності, негативних емоційних станів, тривожності, агресивності, страху мовлення тощо. Труднощі і напругу під час спілкування відчуває кожна дитина із загальним недорозвиненням мовлення. Проявами напруги в дітей 2-4 років може бути прискорене дихання, уривчастість мовлення, тривалі паузи при виборі слів тощо [10 с. 95].

У наступних вікових періодах такі прояви ускладнюються у зв'язку з розширенням потенційно тривожних ситуацій, усвідомленості власних дефектів мовлення. У шкільному віці мовленнєві труднощі можуть стати джерелом емоційної напруги, страхів, проблем у спілкуванні з ровесниками.

Високий рівень тривожності, характерний для дітей із складними порушеннями мовлення, негативно впливає на всю систему особистісного розвитку. Діти болісно реагують на невдачі, часто відмовляються від того виду діяльності, в якому відчувають себе невпевнено. Зазвичай вони ведуть себе по-різному на заняттях і поза ними. На заняттях такі діти напружені, мовлення може бути або надто швидким, або, навпаки, сповільненим, ускладненим. Зниження емоційного напруження відбувається найчастіше шляхом маніпулювання предметами, смоктанням пальця, колиханням тіла тощо. Поза межами занять діти із ЗМН поведуться жваво, розкуто, безпосередньо.

Вивчаючи емоційно-вольову сферу дітей із складними формами загального недорозвитку, науковці вказують на надмірну розгальмованість поведінки таких дітей, а саме: імпульсивність,

неврівноваженість, схильність до дратівливості, плаксивість, часті спалахи агресивності. Часта зміна настрою, роздратованість, руховий неспокій зумовлені, на думку Е. М. Мастюкової, емоційною збудливістю та виснаженістю нервової системи. Залежно від рівня ураження головного мозку, такі прояви стають більш вираженими.

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення може спостерігатися також гіподинамічний синдром – слабка стимуляція активності головного мозку внаслідок пошкодження його структур. Вони малорухливі, замкнені, уникають рухливих ігор з однолітками. Мисленнєві процеси сповільнені, що ускладнює процес вивчення та запам'ятовування інформації [6; 8; 9].

Комунікативні порушення тісно пов'язані із рівнем особистісного та соціального розвитку дитини. Дітям із загальним недорозвиненням мовлення різного ступеня властиві відсутність мотивації до спілкування, труднощі в комунікації, підвищена емоційна стомлюваність.

Залежно від рівня комунікативних порушень і ставлення до мовленнєвого дефекту, науковці виділяють три категорії дітей:

- дітей не турбує власний мовленнєвий дефект, тому немає труднощів з мовленнєвим контактом. Вони активно взаємодіють з дорослими і ровесниками, застосовуючи невербальні засоби спілкування, не відчуючи сором'язливості чи неповноцінності.
- у дітей виникають труднощі у процесі встановлення контакту з оточенням, вони не прагнуть до спілкування, уникають ситуацій, в яких потрібно застосовувати мовлення. У процесі гри вдаються до невербальних засобів спілкування, гостро переживають свій мовленнєвий дефект;
- у дітей спостерігається мовленнєвий негативізм, вони надмірно фіксуються на вадах мовлення. Такі діти відмовляються спілкуватися, замкнені, можуть бути агресивними, мають занижену самооцінку. Для них характерні втеча в хворобу, самоприниження, наявність логофобій [6].

Діти із загальним недорозвиненням мовлення по-різному можуть реагувати на мовленнєву недостатність. Тому психічний недорозвиток у них виражений по-різному. В одних проявляється мисленнєва пасивність, недостатньо нестійка увага, загальмоване сприймання, ослаблений процес запам'ятовування, а інші намагаються розвиватися на рівні зі своїми однолітками.

Важливим показником особистісного та соціального розвитку дитини дошкільного віку є гра. Тому вивчення цього аспекту діяльності дозволяє більш системно визначити особливості розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Дослідження В. О. Кондратенко, І. С. Марченко, О. Н. Усанової, С. Б. Коноплястої підтвердили, що у дітей із загальним недорозвиненням

мовлення ігрова діяльність відстає у розвитку. Вона має свою специфіку залежно від ступеня важкості мовленнєвих порушень, умов виховання, соціального середовища, в якому перебуває дитина.

Рівень гри 4-6 річних дітей із загальним недорозвиненням мовлення за своїм змістом значно нижчий, ніж у їх ровесників із нормальним рівнем мовленнєвого розвитку [6]. У дітей із ЗНМ переважає ситуативне маніпулювання іграшками, сюжетно-рольові ігри засвоюються ними значно повільніше, вони більш одноманітні за змістом.

Більш виражені особливості ігрової діяльності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Рівень їх взаємодії з іншими є найнижчим, у порівнянні з дітьми з нормальним розвитком (Р. О. Іванкова, Н. О. Усанова). З одного боку, вони намагаються спілкуватися з ровесниками, здійснювати спільну ігрову діяльність, а з іншого, часто лише копіюють зовнішні прояви гри, не розуміючи її суті.

Труднощі в ігровій діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення можуть зумовлюватися надмірною розгальмованістю. Таким дітям важко зосередитись на грі, дотримуватися послідовності та правил гри.

У дітей із тяжким недорозвиненням мовлення може спостерігатися гіподинамічний синдром, що виражається пасивністю у грі, загальмованістю дій. Такі діти здебільшого граються мовчки, маніпулюючи іграшками, уникають колективних ігор. Таке явище посилюється також наслідками затримки інтелектуального розвитку, характерними для дітей з різними формами алалії [6].

**Висновки.** Таким чином, особливості особистісного та соціального розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення зумовлені впливом різних чинників. Серед них, ступінь виразності недорозвинення мовлення, її клінічне походження; ставлення до мовленнєвої вади, факт прийняття її дитиною; соціальними умовами виховання, ефективністю корекційно-розвивальних методик, які застосовуються у роботі. Порушення мовлення відображаються на розвитку психічних процесів дитини та впливають на пізнавальну, емоційно-вольову, мотиваційну, поведінкову сферу.

Процес формування особистісних якостей дитини відбувається у різні вікові періоди. У дошкільному віці найбільш вираженими особливостями особистісного розвитку дітей із загальними недорозвиненням мовлення є сповільнений темп формування всіх психічних функцій, пізнавальної сфери, ігрової діяльності. У дітей з порушеннями мовлення спостерігається пасивність у поведінці та низька мовленнєва активність, підпорядкування старшим, уникання травмуючих ситуацій, пов'язаних з мовленням.

Завданням соціального розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення є налагодження таких форм спілкування, які розвиватимуть потребу у взаємодії з оточуючими. Вони повинні бути спрямовані на формування у дитини позитивного «Я-образу», подолання тривожності та соціальних страхів, розвиток ігрової, творчої, трудової діяльності.

Напрямами подальших наукових пошуків можуть стати розробки корекційних методик, які спрямовані не лише на подолання мовленнєвих вад, але і на особистісний розвиток та соціальне становлення дітей з вадами мовлення.

### Список використаних джерел

1. **Белова О. Б.** Характеристика особливостей розвитку психічних процесів у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком / Белова О. Б. // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2010. № 10 (197). – С. 92–101.
2. **Винникова Е. А.** Система соціального розвитку дітей з ризиком у психічному розвитку від двох до трьох років життя / Е. А. Винникова, А. В. Гальская // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 19 (1). – Кам'янець-Подільський : Медобори, 2012. – С. 27–38.
3. **Гаврилова Н.С.** Класифікації порушень мовлення / Н. Гаврилова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 19 (1). – Кам'янець-Подільський : Медобори, 2012. – С. 327–349.
4. **Дідкова Л. М.** Теоретичне обґрунтування проблеми загального недорозвинення мовлення: історичний аспект / Л. М. Дідкова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Вип. XV. Серія : соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – С. 127-132.
5. **Марченко І. С.** Особливості мовленнєвої активності дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення / І. С. Марченко, А. Ю. Швалюк // Логопедія. – 2015. – № 6. – С. 51–58.
6. **Конопляста С. Ю.** Логопсихологія : навч. посіб / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. – 294 с.
7. **Левина Р. Е.** Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина // Основы теории и практики логопеди. – М. : Из-во Московского государственного университета, 1967. – С. 48–52.
8. **Логопедія : підручник** / [М. К. Шеремет та ін.] ; за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. – 2-ге вид., перероб. та допов. – К. : Слово, 2010. – 665 с.
9. **Мастюкова Е. М.** Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) / Е. М. Мастюкова // М. : ВЛАДОС, 1997. – 304 с.

10. **Шеремет М. К.** Проблема мовленнєвої тривожності у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями / М. Шеремет, Н. Базима, О. Мороз // *Логопедія*. – 2015. – № 5. – С. 93–99.

### References

1. **Belova O. B.** Harakterystyka osoblyvostej rozvytku psychichnyh procesiv u ditej z normal'nym ta porushenym movlennjevim rozvytkom / Belova O. B. // *Visnyk Lugans'kogo nacional'nogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka : Pedagogichni nauky*. – 2010. № 10 (197). – S. 92–101.
2. **Vynnykova E. A.** Systema social'nogo rozvytku ditej z ryzykom u psychichnomu rozvytku vid dvoih do tr'oh rokiv zhyttja / E. A. Vynnykova, A. V. Gal'skaja // *Zbirnyk naukovyih prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka. Serija : Social'no-pedagogichna*. – 2012. – Vyp. 19 (1). – Kam'janec'-Podil's'kyj : Medobory, 2012. – S. 27–38.
3. **Gavrylova N.S.** Klasyfikacii' porushen' movlennja / N. Gavrylova // *Zbirnyk naukovyih prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka. Serija : Social'no-pedagogichna*. – 2012. – Vyp. 19 (1). – Kam'janec'-Podil's'kyj : Medobory, 2012. – S. 327–349.
4. **Didkova L. M.** Teoretychne obg'runtuvannja problemy zagal'nogo nedorozvynennja movlennja: istorychnyj aspekt / L. M. Didkova // *Zbirnyk naukovyih prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka*. – Vyp. XV. Serija : social'no-pedagogichna. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2010. – S. 127-132.
5. **Marchenko I. S.** Osoblyvosti movlennjevoi' aktyvnosti ditej molodshogo doshkil'nogo viku iz zagal'nym nedorozvynennjam movlennja / I. S. Marchenko, A. Ju. Shvaljuk // *Logopedija*. – 2015. – № 6. – S. 51–58.
6. **Konopljasta S. Ju.** Logopsyhologija : navch. posib / S. Ju. Konopljasta, T. V. Sak ; za red. d-ra ped. nauk, prof. M. K. Sheremet. – K. : Znannja, 2010. – 294 s.
7. **Levyna R. E.** Harakterystyka obshhego nedorazvytyja rechy u detej / R. E. Levyna, N. A. Nykashyna // *Osnovu teoryy y praktyky logopedy*. – M. : Yz-vo Moskovskogo gosudarstvennogo unyversyteta, 1967. – S. 48–52.
8. **Logopedija : pidruchnyk** / [M. K. Sheremet ta in.] ; za red. d-ra ped. nauk, prof. M. K. Sheremet. – 2-ge vyd., pererob. ta dopov. – K. : Slovo, 2010. – 665 s.
9. **Mastjukova E. M.** Lechebnaja pedagogyka (rannyj y doshkol'nyj vozrast) / E. M. Mastjukova // M. : VLADOS, 1997. – 304 s.
10. **Sheremet M. K.** Problema movlennjevoi' tryvozhnosti u ditej z tjazhkymy movlennjevymy porushennjamy / M. Sheremet, N. Bazyma, O. Moroz // *Logopedija*. – 2015. – № 5. – S. 93–99.

Received 25.01.2016

Reviewed 11.03.2016

Accepted 26.03.2016

УДК 376-056.264

**В. А. Кисличенко**  
victoria.kislichenko@gmail.com

## **ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД СІМ'Ї В УМОВАХ ГРУП КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ.**

**Відомості про автора:** Кисличенко Вікторія, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Миколаїв, Україна. Email: victoria.kislichenko@gmail.com.

**Contact:** Kyslychenko Viktoria , PhD, V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University, Mykolaiv, Ukraine. Email: victoria.kislichenko@gmail.com

**Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї в умовах груп корекції мовлення.** В статті розглядаються питання реалізації програми логопедичного супроводу сімей дітей-логопатів дошкільного віку. Основними складовими логопедичного супроводу сім'ї визначено: інформування, консультування та логопедичну допомогу. Неперервність логопедичного супроводу сімей, які виховують дитину з порушеннями мовлення, забезпечується відповідним до вікової періодизації змістом роботи з урахуванням сімейно-суспільної форми виховання. Вихідні параметри, які враховувалися при розробці змісту кожного з періодів програми супроводу: вік дитини; рівень розвитку мовлення; ступінь необхідності та форма логопедичного впливу.

Відповідно до основних напрямів та завдань програми логопедичного супроводу, обсяг роботи у кожному віковому періоді поділено на відповідні змісту блоки: інформаційний, діагностичний, консультативний, теоретичний, практичний. Найбільш важливою складовою логопедичного супроводу сімей автор вважає системну, багатоскладову, узгоджену роботу логопеда та сім'ї дитини. Основною ланкою логокорекційного процесу залишається спеціалізований дошкільний дитячий заклад, або група компенсуючого типу для дітей з порушенням мовлення. Програмою логопедичного супроводу передбачено крім традиційно сталих форм роботи з батьками у системі дошкільної освіти проведення теоретично-практичних семінарів «Логошкола для батьків». Реалізація програми логопедичного супроводу забезпечує підвищення ефективності логопедичної допомоги за результатами корекційної роботи. Експериментально доведено доцільність, ефективність та науково-практичну значущість результатів дослідження.



**Ключові слова:** дитина з порушеннями мовлення, сім'я, батьки, логопедичний супровід, діагностична методика, рівні готовності, взаємодія у логокорекційному процесі.

**Кисличенко В. А. Логопедическое сопровождение семьи в условиях групп коррекции речи.** В статье рассматриваются положения программы непрерывного логопедического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями речи в аспекте работы логопеда группы речевой коррекции. Проведенный анализ современных подходов к организации обеспечения логопедической помощи семьям детей с нарушениями речи обнаружил необходимость выделения логопедического направления сопровождения семьи, воспитывающей ребенка-логопата и разработки содержания и программы логопедического сопровождения семьи.

Программа основана на междисциплинарном подходе и интеграции нескольких звеньев процесса логопедической помощи ребенку с нарушением речи и является организованным непрерывным образовательным процессом, основное содержание которого составляет взаимодействие логопеда и семьи.

Логопедическое сопровождение семьи обеспечивают приоритетные направления: информационно-просветительское, диагностико-консультативное, логокоррекционное, психолого-воспитательное.

В соответствии с основными направлениями и заданиями программы логопедического сопровождения были выделены четыре возрастных периода логопедического влияния. Объем работы в каждом возрастном периоде разделен на соответствующие содержанию блоки: информационный, диагностический, консультативный, теоретический, практический, что и определяло содержание работы логопеда с родителями.

Основное содержание работы в IV периоде логопедического сопровождения семьи имеет коррекционный характер и охватывает работу с семьями детей-логопатов. Основным фактором интенсификации логопедической помощи ребенку с нарушениями речи является взаимодействие в логокоррекционной работе родителей и логопеда за рамками традиционных постоянных форм работы с родителями в системе дошкольного образования. Прежде всего речь идет о программе теоретически-практических семинаров "Логошкола для родителей". В результате их проведения уровень осознания родителями потенциала взаимодействия с логопедом увеличился с 40% до 80%. Эффективность логопедической помощи в результате повышения активности участия родителей в логокоррекционном процессе заметно повысилась.

**Ключевые слова:** нарушения речи, коррекционный процесс, логопедическое сопровождение, родители.

**Kyslychenko V.A. Logopedic Support for Families that Bring up a Child with Speech Disorders.** The article deals with the implementation of the program of logopedic support for families with a child of preschool age with speech disorders. The main components of logopedic support for families have been identified, such as provision of information, counseling and speech therapy. Logopedic support which is provided on a ongoing basis for families that raise the child with speech disorders is achieved due to the appropriate content of work that is developed taking into account the age of the child, as well as family and social form of personal development and education. Initial parameters that have been considered in developing the content of each of the periods of support program are the following: the child's age, the level of the development of speech, the degree of necessity and the form of the effect of speech therapy.

In accordance with the guidelines and objectives of the program of logopedic support, the amount of work in each age period is divided into blocks corresponding to the content: information, diagnostic, consultative, theoretical, and practical. The author considers a consistent, complex, coordinated work of a speech therapist and the child's family to be the most important part of logopedic support for the families. The main component of logopedic support is the specialized pre-school childcare institution or a group of compensatory type for children with speech impairments. In addition to traditional sustainable forms of work with parents in pre-school education, the program of logopedic support provides theoretical and practical seminars "Speechschool for parents" (Logoshkola for parents). The implementation of the program of logopedic support also contributed to the improvement of the effectiveness of speech therapy in accordance with the results of correctional work. The practicality, efficiency, scientific and practical significance of the dissertation results were proved by carrying out the experiment.

**Key words:** children with speech disorders, family, parents, logopedic support, diagnostic techniques, the levels of readiness, interaction in the process of correcting the speech.

В останні роки в нашій країні та інших країнах світу спостерігається тенденція до погіршення здоров'я дітей. У 70% випадків немовлята народжується з перинатальною патологією, у 60-75% фіксуються порушення розвитку раннього віку [1, с. 2]. Значно збільшилась кількість дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку. В цих умовах визначального значення у подоланні мовленнєвих вад дитини набуває участь сім'ї у логокорекційному процесі. Проте наше наукове дослідження свідчить, що сучасні батьки, які мають дитину з тяжким порушенням мовлення первинного та вторинного генезу, виявляють недостатній рівень психолого-педагогічної підготовки, що перешкоджає своєчасному

початку корекційних заходів, знижує їх ефективність та динаміку, обмежує можливість включення сім'ї в реабілітаційну діяльність.

Актуальність зазначеної проблеми обумовлена зниженням виховного потенціалу сім'ї у складних сучасних соціально-економічних умовах життя, обмеженістю знань батьків для забезпечення реалізації виховної й корекційної функцій сім'ї та високими соціальними потребами.

Завдання включення батьків у процес логокорекційної роботи вирішуються у межах концепції супроводу як нового напрямку у наданні допомоги дітям та їх оточенню, що почала активно розроблятися з середини 90-х років минулого століття. Теоретичні й практичні аспекти психолого-педагогічного супроводу відображені в роботах сучасних дослідників А.Г. Асмолова, М.Р. Бітянової, Л.М. Гречко, С.В. Духновського, В.В. Кобильченка, О.А. Козирєва, Н.М. Назарової, О.Є. Обухової, Р.В. Овчарової, Т.І. Чіркової, Л.М. Шипіциної та ін. Особлива увага у згаданих дослідженнях спрямована на механізми, види, способи й умови надання психологічної підтримки та допомоги дітям у процесі шкільного навчання. Розроблена нами програма логопедичного супроводу сім'ї, як інструмента забезпечення логопедичного впливу на сім'ю дитини з порушеннями мовлення, спрямована на вирішення проблеми вже з народження дитини.

Ми розуміємо логопедичний супровід як цілеспрямовану, послідовну, неперервну дію у спеціально організованих умовах, відповідних психофізичним особливостям дитини-логопата. Це – дія у зоні «найближчого розвитку», прогножуючи «поле труднощів у навчанні» (В.В. Тарасун, 2004) дитини – найближчого і віддалених - з подальшим їх запобіганням шляхами формування, розвитку та корекції. Найбільш важливою складовою логопедичного супроводу сімей ми вважаємо системну, багатоскладову, узгоджену роботу логопеда та сім'ї дитини. Основною ланкою логокорекційного процесу залишається спеціалізований дошкільний дитячий заклад, або група компенсуючого типу для дітей з порушенням мовлення.

На сьогодні в Україні дошкільні навчальні заклади відвідують 66% дітей у віці до 6 років. У 2,5 тис. дошкільних навчальних закладів виховуються й навчаються понад 115 тис. дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку.

За роки розвитку логопедичної служби в Україні склалася система роботи з батьками дітей-логопатів у дошкільному закладі, яка включає батьківські збори; інформаційні виставки; консультації, відкриті заняття – як групові, так і індивідуальні. Протягом року проводиться декілька батьківських зборів, тематика яких планується залежно від мовленнєвого діагнозу і віку дітей. Логопеди в доступній формі пояснюють батькам суть мовленнєвого дефекту дітей, знайомлять з популярною літературою з означеної проблеми, надають інформацію про індивідуальні

особливості та можливості дитини, програму корекційних заходів [2].

Проте наше дослідження виявило, що більшість батьків, не зважаючи на доволі високий рівень загальної поінформованості, абсолютно не зважає на наявність порушень мовлення, не робить спроб шукати логопедичної допомоги. Батьки не знають причин, що можуть призвести до порушень мовлення, норм вікового мовленнєвого розвитку. Хоча 26,4% вважають, що стежать за розвитком мовлення з перших місяців життя дитини, а 24,1% починають звертати увагу на мовлення з 3-х років, у більшості випадків (73,6%) порушення мовлення виявляє логопед. Той факт, що тільки 5,6% батьків усвідомлюють необхідність логопедичної допомоги дитині у групі корекції мовлення, є надзвичайно небезпечним показником. Виявлено недостатній рівень участі батьків дітей логопедичних груп у спеціальних заходах, що мають корекційну спрямованість (заняття з розвитку мовлення), 52,7% не приймали участі у таких заходах. Наслідком є незмінність традиційних уявлень батьків про передумови успішного навчання: вміння читати і писати (40,7%), а 35,6% не турбують ніякі труднощі у розвитку дитини.

Наші дослідження роботи ПМПК, архівних матеріалів, карток індивідуального розвитку дітей, показали, що у спеціалізованих групах дошкільних навчальних закладів найбільшою за кількістю є група дітей з заключенням ПМПК про наявність загального недорозвитку мовлення

Відомо, що загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), як важке мовленнєве порушення, є одною з найбільш можливих причин шкільної неуспішності. Початок шкільного навчання у 6 років часто не дає можливості закінчити курс логокорекційної роботи, що знижує ефективність логопедичної допомоги та потребує інтенсифікації зусиль оточення дитини з корекції мовленнєвих порушень.

Під загальним недорозвитком мовлення у дітей з нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом розуміють таку форму мовної аномалії, при якій порушено формування всіх компонентів мовної системи, що відноситься як до звукової, так і до смислової сторони мовлення.

Загальний недорозвиток мовлення характерний для найбільш складних, системних порушень мовлення – алалії та афазії, може також супроводжувати ринолалію і дизартрію, коли діагностується не тільки порушення фонетичної сторони мовлення, але одночасно і недостатність фонемного сприйняття й лексико-граматичної сторони мовлення. При ЗНМ спостерігається пізніший початок мовлення, недостатній запас слів, аграматизм, дефекти вимови і фонемосприйняття.

Загальний мовленнєвий недорозвиток позначається на формуванні у дітей інтелектуальної, сенсорної і вольової сфер. Зв'язок між мовленнєвими порушеннями і іншими сторонами психічного розвитку обумовлює наявність вторинних дефектів. Так, володіючи повноцінними передумовами для оволодіння розумовими операціями

(порівняння, класифікації, аналізу, синтезу), діти відстають в розвитку словесно-логічного мислення, з великими труднощами оволодівають розумовими операціями. Дані експериментальних досліджень Т.Д. Барменкової (1997) свідчать про те, що дошкільники із ЗНМ за рівнем сформованості логічних операцій значно відстають від своїх однолітків, що нормально розвиваються. Ряд авторів відзначає у дітей з ЗНМ недостатню стійкість і обсяг уваги, обмежені можливості її розподілу (Р.Е. Левіна Т.Б. Філічева, Г.В. Чиркіна, А.В. Ястребова). Також знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування. Вони забувають складні інструкції, елементи і послідовність завдань.

Наявність загального недорозвитку у дітей призводить до стійких порушень діяльності спілкування. При цьому важко формується процес міжособистісної взаємодії дітей і створюються серйозні проблеми на шляху їх розвитку та навчання.

Мовлення дітей з ЗНМ складається з шаблонів, що використовуються у певній ситуації. Тому, як зазначала М. Нікашина (2003), необхідно в процесі корекційної роботи враховувати, що «найбільш характерним і суттєвим для дітей з ЗНМ є недостатнє вміння спостерігати й узагальнювати явища мови, її звукові і морфологічні особливості, форми словозміни та способи словотворення».

Тяжкість мовленнєвого дефекту дітей із загальним недорозвитком мовлення припускає досить тривалий термін навчання в умовах спеціалізованої дошкільної установи, протягом якого у них повинно постійно відбуватися поповнення, уточнення і активізація словника, формування звуковимови, розвиток зв'язного мовлення і уміння граматично правильно і точно виражати свої думки.

Діти з ЗНМ потребують особливо продуманої системи подання нового матеріалу, пошуку обхідних шляхів, які мають забезпечити повноцінне сприймання й подальше відтворення здобутих знань. Загальновизнано, що 5-й – 6-й роки життя – це той час у житті дитини, коли за умови комплексної, систематичної, цілеспрямованої роботи з корекції мовлення можливо компенсувати порушення мовлення до початку шкільного навчання, що дає змогу успішного засвоєння програми загальноосвітньої школи.

Ефективний підхід до подолання мовленнєвого дефекту потребує активної участі у ньому батьків, які в змозі всі знання, мовленнєві навички, уміння, отримані дітьми під час занять з логопедом і вихователями, закріпити в процесі повсякденного життя, використовуючи для цього побутові ситуації, режимні моменти, догляд за рослинами і тваринами, допомогу дорослим, прогулянки, екскурсії, відвідування театру.

Ці завдання вирішуються у межах концепції супроводу, як прогресивного напряму у наданні допомоги дітям та їх оточенню. Ми



розглядаємо логопедичний супровід як процес, лінійно (сукцесивно) організований у часі, що забезпечує можливість виявлення відхилень у мовленнєвому розвитку на кожному відрізку формування кожного з наступних рівнів функціональної системи мови і мовлення та організації умов сприяння вчасному формуванню й корекції мовлення відповідно до нормативних показників.

Неперервність логопедичного супроводу сімей, які виховують дитину з порушеннями мовлення, забезпечується відповідним до вікової періодизації змістом роботи з урахуванням сімейно-суспільної форми виховання.

Відповідно до основних напрямів та завдань програми логопедичного супроводу, обсяг роботи у кожному віковому періоді поділено на відповідні змісту блоки: інформаційний, діагностичний, консультативний, теоретичний, практичний.

У **I періоді** (очікування) основним є інформаційний блок, завданням якого є інформування на логолекціях майбутніх матерів щодо закономірностей домовленнєвого періоду у житті дитини; типового та нетипового психофізичного та мовленнєвого розвитку.

Зміст роботи логопеда з батьками у **II періоді** (від народження до 3-х років): інформування батьків щодо норм мовленнєвого розвитку, причин та наслідків мовленнєвих порушень; діагностування відповідності індивідуального мовленнєвого розвитку дитини мовленнєвим нормам; призначення консультацій інших фахівців; консультування сімей стосовно можливих шляхів вирішення проблеми.

У **III періоді** (від 3-х до 4-х років) в межах інформаційного блоку логопед знайомить батьків з нормами мовленнєвого розвитку у даному віці, причинами та наслідками мовленнєвих порушень, пріоритетними напрямками, методами роботи з розвитку мовлення. Діагностичний блок III періоду передбачає діагностування відповідності індивідуального мовленнєвого розвитку дитини віковим нормам розвитку мовлення.

- Консультативний блок включений у склад кожного періоду, крім періоду очікування. У періоді від народження до 3-х років та від 3-х до 4-х років для сім'ї дитини без ураження ЦНС консультування є основною формою логопедичної допомоги. Батькам необхідно допомогти визначити рівень розвитку мовлення дитини та обговорити можливі форми роботи з його розвитку.

- Робота у перші три періоди носить превентивно-консультативний характер і передбачає забезпечення підґрунтя для ефективного подолання проблем у мовленнєвому розвитку дитини. У дошкільному віці консультування забезпечує батькам можливість зрозуміти необхідність того чи іншого виду логопедичної допомоги та дізнатися про зміст і форми логопедичного впливу (заняття з логопедом у поліклініці, або у групі корекції мовлення днз).

Оскільки період старшого дошкільного віку визначається

становленням та формуванням психічних функцій й адаптивних можливостей дитячого організму, високим рівнем загальної та мовленнєвої сензитивності, основний зміст роботи у IV періоді логопедичного супроводу сім'ї має корекційний характер й охоплює роботу із сім'ями дітей з ПМ.

Зміст роботи логопеда з батьками у **IV періоді (від 4-х до 6-ти років)**: діагностування мовленнєвих порушень; інформування батьків щодо проявів виявлених мовленнєвих порушень; консультування сімей стосовно можливих шляхів вирішення проблеми; розробку індивідуальних програм логокорекційної роботи; залучення батьків до участі у логокорекційному процесі через активну теоретично-практичну та ігрову діяльність у формі семінарських занять.

Форми роботи: логолекції; консультування; індивідуальні та групові заняття з батьками, інтерактивні заняття, ігрові тренінги, логошколи для батьків, спілкування он-лайн у Інтернеті (логопед-батьки), логопрактикум для усіх членів родини, створення діагностично-консультативних логоцентрів для молодих батьків.

Для діагностування мовленнєвих порушень дитини в процесі логопедичного обстеження (у присутності матері або батька) дитині пропонувалися завдання стандартного логопедичного обстеження відповідно віку дитини: на виконання інструкцій, вербальних та невербальних завдань, виявлення порушень звуковимови, фонематичного сприймання та уявлень (скажи як я, спіймай звук) складової будови слів, обсягу словника, порушень словотворення та словозміни, побудови речень, узгодження частин речень й членів речення між собою, стану зв'язного мовлення. Зверталася увага батьків на неправильно виконані дитиною завдання, пояснювалося, чому ці завдання викликають труднощі у дитини.

Консультації логопеда фронтально (на батьківських зборах) та індивідуально у групі корекції мовлення мали регулярний характер, індивідуальні консультації логопеда можна поєднувати із заняттям, запрошувати і інших членів сім'ї.

Основним фактором інтенсифікації логопедичної допомоги дитині з ПМ ми вважаємо взаємодію у логокорекційній роботі батьків та логопеда, виходячи за традиційно сталі форми роботи з батьками у системі дошкільної освіти. Перш за все йдеться про програму теоретично-практичних семінарів «Логошкола для батьків». Це **практичний та теоретичний блоки**, об'єднані у семінар-практикум для батьків. Така форма занять давала батькам можливість у активній формі отримати необхідні знання щодо прийомів розвитку мовленнєвої системи дитини, отримати навички практичного їх застосування.

Семінар-практикум включав шість занять тривалістю 1 година 20 хвилин кожне, окремо для батьків кожної логопедичної групи. Заняття

проводилися два рази на місяць, у музичній залі, у вечірні години і складалися з двох частин: теоретично-практичної та практичної. У теоретично-практичній частині приймали участь лише батьки, з якими розглядалися педагогічні та логопедичні питання, проводилися мовленнєві ігри, рекомендовані для занять з дітьми. Лекційно-консультативна форма була спрямована на ознайомлення батьків з поняттями про природу мовленнєвих порушень у дітей та стандартами мовленнєвої готовності до навчання. У ході лекції у батьків була можливість поставити питання логопеду як анонімно, у письмовій формі, так і безпосередньо. Для обговорення хвилюючих проблем та педагогічних ситуацій використовувалась «скринька запитань». Батьки мали змогу анонімно задати питання у письмовій формі та залишити їх у «скриньці». Батьки знайомились із логопедичною літературою, з дидактичними матеріалами, з переліком педагогічної літератури: науково-популярного і загально розвиваючого профілю. На наступній зустрічі проводилися дискусії з нагальних проблем, обов'язково відпрацьовувалися логопедичні ігри, що відповідали темі заняття. Діти у цей час знаходилися з вихователем у групі.

У практичній частині приймали участь батьки і діти. Логопед проводив ігри, спрямовані на розвиток взаємодії між дорослими та дітьми (використовувалися психокорекційні ігри), поступово додаючи логопедичні ігри.

Визнання права батьків бути повноцінними суб'єктами взаємодії з логопедом дозволило нам застосувати інноваційний тип організації навчання. Застосування адекватних методів навчання батьків діям, відповідних їх мотивації і меті повноцінного мовленнєвого розвитку дитини, було для нас найважливішою і вирішальною умовою для розвитку інтересу до навчання, здатним впливати на наступний розвиток виховної діяльності батьків.

Результатом проведеної роботи стала переоцінка особистісних позицій батьків як у відношенні до засвоєних знань, так і до взаємодії з дитиною. Зміна особистісних позицій дозволила батькам перейти на новий рівень взаємодії з логопедом. Наявність ініціативи у стосунках з логопедом з'явилась у 80,9% (89) батьків, на відміну від 29,4% (21) у КГ. Зросла кількість батьків, які стали вважати допомогу логопеда необхідною: 88,2% (97) проти 14,4% (10). Більш свідомим стало відношення батьків до домашніх логопедичних завдань у 75,5% (83) у порівнянні з 23,3% (16) у КГ. Внаслідок проведеної експериментальної роботи активність взаємодії батьків та логопеда у корекційно-виховному процесі значно зросла – з 40% до 80%, підвищився рівень усвідомлення батьками потенціалу процесу взаємодії з логопедом. Представлені результати експериментальної роботи свідчать на користь впровадження програми логопедичного супроводу сім'ї.



### Список використаних джерел

**1.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.; **2. Ткачова В.В.** Про деякі проблеми сімей, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку // Дефектологія. - 1998. - №9- 4;

### References

**1. 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. - K., 2011. - 20 с.; **2. Tkachova V.V.** Pro deyaki problemi simey, yakі vuhovuyut ditey z vidhilennyami u rozvitku // Defektologiya. - 1998. - №9 -4;

Received 28.01.2016

Reviewed 10.03.2016

Accepted 29.03.2016

УДК 159.996.3:81'233-053.5

**К.О. Кібальна**

k.kibalna@kubg.edu.ua

## ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У СІМ'ЯХ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

**Відомості про автора:** Катерина Кібальна, викладач Київського університету імені Бориса Грінченка, Київ, Україна. Email: k.kibalna@kubg.edu.ua

**Contact:** Kateryna Kibalna, lecturer, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine. Email: k.kibalna@kubg.edu.ua

**Кібальна К.О.** Особливості діагностики міжособистісних відносин у сім'ях, які виховують дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. У статті розкрито теоретичні та методологічні підходи до побудови експериментального дослідження міжособистісних відносин у сім'ях, які виховують дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Проаналізовано наукову психолого-педагогічну літературу з питання сім'ї та внутрішньо сімейних відносин, розглянуто проблеми сім'ї, яка виховує дитину із

особливостями розвитку, визначено підходи до діагностики міжособистісних відносин у сім'ях, які виховують дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Зазначено, що попри домінування в психології думки про провідну роль родини у становленні і розвитку особистості дитини, досліджень з цієї теми щодо дітей із загальним недорозвитком мовлення на сьогодні не здійснено. Запропонована методика експериментального дослідження міжособистісних відносин у сім'ях, які виховують дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, включає в себе 2 серії дослідження спрямовані на: виявлення особливостей міжособистісних відносин у родині, з точки зору дитини старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення; розкриття батьківського відношення до дитини означеної категорії порушень та їхнього погляду на взаємовідносини у сім'ї. Представлені до використання в психодіагностиці методики дослідження дітей дошкільного віку, такі як «Кінетичний малюнок сім'ї», «Пошта», «Сходи», та їх батьків – анкета дослідження особливостей емоційної сторони дитячо-батьківських взаємовідносин О.І. Захарової, соціограма «Моя сім'я» (В.В. Ткачової), опитувальник для батьків «Аналіз сімейних відносин» (АВС), а також запропонована авторська розробка – анкета батьківського ставлення до дитини.

У статті представлено детальний аналіз таких психологічних категорій як «сім'я», «міжособистісні (внутрішньо сімейні) відносини» і «батьківське ставлення», що дозволяє нам розглянути проблему індивідуально-особистісного розвитку і становлення в психологічній науці, і дасть можливість виявити особливості міжособистісних відносин у сім'ях, які виховують дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

**Ключові слова:** сім'я, міжособистісні (внутрішньо сімейні) відносини, батьківське ставлення, дитячо-батьківські стосунки, дошкільний вік, загальний недорозвиток мовлення, психодіагностика, проєктивні методики.

**Кибальна К.А. Особенности диагностики межличностных отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.** В статье раскрыты теоретические и методологические подходы к построению экспериментального исследования межличностных отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Проанализирована научная психолого-педагогическую литературу по вопросу семьи и внутрисемейных отношений, рассмотрены проблемы семьи, воспитывающей ребенка с особенностями развития, определены подходы к диагностике

межличностных отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Отмечено, что несмотря на доминирование в психологии мысли о ведущей роли семьи в становлении и развитии личности ребенка, исследований по этой теме в отношении детей с общим недоразвитием речи в настоящее время не осуществлено. Предложенная методика экспериментального исследования межличностных отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, включает в себя 2 серии исследования направленных на: выявление особенностей межличностных отношений в семье, с точки зрения ребенка старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; раскрытие родительского отношения к ребенку указанной категории нарушений и их взгляда на взаимоотношения в семье. Представленные к использованию в психодиагностике методики исследования детей дошкольного возраста, такие как «Кинетический рисунок семьи», «Почта», «Лесенка», и их родителей – анкета исследования особенностей эмоциональной стороны детско-родительских взаимоотношений А.И. Захаровой, социограмма «Моя семья» (В.В. Ткачевой), опросник для родителей «Анализ семейных отношений» (АВС), а также предложена авторская разработка – анкета родительского отношения к ребенку.

В статье представлен подробный анализ таких психологических категорий как «семья», «межличностные (внутрисемейные) отношения» и «родительское отношение», что позволяет нам рассмотреть проблему индивидуально-личностного развития и становления в психологической науке и даст возможность выявить особенности межличностных отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** семья, межличностные (внутрисемейные) отношения, родительское отношение, детско-родительские отношения, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, психодиагностика, проективные методики.

**Kibalna K.A. Features of diagnostics of interpersonal relationships in families with children of the senior preschool age with the general underdevelopment of speech.** The article reveals the theoretical and methodological approaches to the construction of an experimental study of interpersonal relationships in families with children of the senior preschool age with the general underdevelopment of speech. Analyzed scientific psychological and pedagogical literature on family and family relations, discussed family problems, which raising a child with special needs, defined approaches to the diagnosis of interpersonal relationships in families with children of the senior preschool age with the general underdevelopment of

speech. It was noted that in spite of the dominance in Psychology the idea that the leading role of the family in the process of development child's personality, research on this topic in relation to children of the senior preschool age with the general underdevelopment of speech is not currently implemented. The proposed methodology of the pilot research of interpersonal relationships in families with children of the senior preschool age with the general underdevelopment of speech, includes 2 series of studies aimed at: revealing the features of interpersonal relationships in the family, from the point of view of a child of the senior preschool age with the general underdevelopment of speech; disclosure of parental attitude to the child with the general underdevelopment of speech and their views on family relationships. Represented for use in psycho-diagnostic's methodology the study of preschool children, such as "Dynamic drawing of a family", "Post office", "Steps", and their parents – the questionnaire of research the features of the emotional side of child-parent relationship O. Zakharova, sociogram "My Family" (V. Tkacheva), the questionnaire for parents "Analysis of family relationships" (ABC) and the proposed authoring – the questionnaire of the parental attitudes to the child.

The article presents a detailed analysis of psychological categories as "family", "interpersonal (intra family) relations" and "parental attitude", which allows us to review the problem of individual development and formation in psychological science and will provide an opportunity to identify the characteristics of interpersonal relationships in families with children with the general underdevelopment of speech of the senior preschool age.

**Key words:** family, interpersonal (interfamilial) relations, parental attitudes, child-parent relationship, preschool age, the general underdevelopment of speech, psychological diagnostics, projective techniques.

Дослідники у галузі педагогіки (А.С. Макаренко, Б.П. Нікітін та О.О. Нікітіна, Р. Кемпбелл, Б. Спок, М.Г. Стельмахович, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, Л.Б. Фесюкова,) та психології (В.М. Дружинін, М. М. Семаго, А. С. Співаковська, В.В. Столін, Е. Счіфер) звертають особливу увагу на механізми виникнення та шляхи вирішення соціально-психологічних проблем в міжособистісних відносинах різних представників сучасного суспільства. Водночас, актуальним аспектом вивчення проблеми міжособистісних сімейних відносин є визначення ролі дитини в сімейній системі, гармонізація її відносин з іншими членами родини.

Відомо, що перший досвід соціальних контактів, що дитина набуває в сім'ї, суттєво впливає на формування у дитини самооцінки та самосвідомості, що визначає її соціальну взаємодію з оточуючими у майбутньому. Як найближче соціальне оточення дитини, родина

задовольняє потреби дитини в доброзичливій увазі; в співробітництві; в повазі; у взаєморозумінні та співпереживанні (Дж. Боулбі, Д. Віннікотт, М. Кляйн, М. Малер, А. Фрейд, Е. Еріксон, М. Ейнсворт).

У зв'язку з означеним сім'я як найважливіший соціальний інститут була предметом досліджень А. Я. Варги, В.М. Дружиніна, О. Конта, С. Мінухіна, Д.Я. Райгородського, В. Сатір, Ч. Фішмана, Е. Фромма, А.Г. Харчева, О.В. Чернікова, К.Г. Юнга та інші.

В. Сатір визначала сім'ю, як первинну соціальну групу суспільства, засновану на подружньому союзі і родинних зв'язках, де вони живуть разом і ведуть домашнє господарство [7].

Водночас А.Я. Варга, Е. Фромм, О.В. Черніков вважали, що сім'я – це складна відкрита соціальна система взаємовідносин її членів, що передають свій досвід взаємодії з навколишнім середовищем, взаємодіють у своїй структурі, ієрархії, в розподілі ролей і функцій та передають один одному досвід взаємодії з навколишнім середовищем [3; 9; 10].

Про важливу роль сім'ї і внутрішньо сімейних стосунків у розвитку дитини зазначають і педагоги, і психологи (В.М. Дружинін, М. М. Семаго, А. С. Співаковська, В.В. Столін, Е. Счіфер). На думку педагогів, родині належить пріоритет у вихованні соціальної і емоційної культури дитини дошкільного віку. Дитина дошкільного віку наслідує поведінку близьких їй людей, переймає їхні манери, запозичує в них спосіб оцінювання людей, подій, речей, засвоює моральні норми, що регулюють поведінку людей у суспільстві.

Дослідження психологів свідчать про те, що батьки є джерелами задоволеності базових психологічних потреб в дитинстві. Тож якщо дитина незадоволена у безпеці це зумовлює цілий арсенал захисних механізмів. Поведінка дорослих для дитини є моделлю захисного реагування, зовнішні прояви якої вона підсвідомо копіює у свої захисні механізми [2; 7].

Результати численних досліджень свідчать, що взаємини в батьківській родині, ставлення до дитини з боку батьків можуть формувати позитивний погляд на світ і самого себе, і, водночас, можуть зумовлювати недостатню самоповагу, недовіру до оточуючих. Процес формування особистості дитини прямо залежить від типу батьківського ставлення до нього [5].

Особливого значення набуває це питання стосовно сімей, які виховують дитину із загальним недорозвитком мовлення.

Проблеми сім'ї, яка виховує дитину з відхиленнями у стані здоров'я, знайшли своє відображення в роботах багатьох вітчизняних психологів, педагогів, психіатрів: Т.О. Власової, Л.С. Виготського, О.М. Граборова, К.К. Грачової, Г.М. Дульневої, М.В. Іпполітової, Ж.І. Шиф та ін.

На думку В.В. Ткачової народження дитини з відхиленнями у розвитку є випробуванням для всіх членів родини, оскільки батьки стикаються з невинуватими надіями щодо дітей, крахом усіх життєвих планів щодо самореалізації. Наявність в сім'ї дитини з тяжкими порушеннями мовлення призводить до специфічних труднощів у функціонуванні та комунікації усіх членів сім'ї, в якій виховується дитина із особливостями розвитку. У дослідженнях зазначається про особливості дитячо-батьківських стосунків у цих родинах, негативний вплив порушень мовлення на комунікацію і, як наслідок, недостатність спілкування з членами родини, використання батьками дисгармонійних моделей виховання в сім'ї [8].

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що попри домінування в психології думки про провідну роль сім'ї у становленні і розвитку особистості дитини, досліджень з цієї теми щодо дітей із загальним недорозвитком мовлення на сьогодні не здійснено. Ми припускаємо, що міжособистісні відносини у сім'ях, які виховують дітей із загальним недорозвитком мовлення, формуються специфічно, з особливостями. З метою перевірки висунутих положень було проведено експериментальне констатувальне дослідження.

Перед констатувальним дослідженням було поставлено таку мету – з'ясувати особливості міжособистісних відносин у сім'ях дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

У відповідності з метою виділено наступні завдання: вивчити особливості взаємодії дітей із загальним недорозвитком мовлення із батьками; з'ясувати специфічні особливості взаємодії дітей із загальним недорозвитком мовлення із сіблінгами; дослідити ієрархію внутрішніх міжособистісних відносин в сім'ях дітей означеної категорії; визначити особливості батьківського ставлення до дитини із загальним недорозвитком мовлення; визначити поведінкові стереотипи батьків у спілкуванні з ними.

Для вирішення поставлених завдань експериментального дослідження було проведено 2 серії експерименту.

Метою *першої серії* було виявлення особливостей міжособистісних відносин у сім'ї, з точки зору дитини старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Її основні завдання полягали у наступному: вивчити особливості взаємодії дітей із загальним недорозвитком мовлення із батьками; визначити сприйняття дитиною свого місця в сім'ї, ставлення дитини до сім'ї в цілому; з'ясувати специфічні особливості взаємодії дітей із загальним недорозвитком мовлення з сіблінгами; дослідити ієрархію внутрішніх міжособистісних відносин в сім'ях дітей означеної категорії.

*Друга серія* експериментального дослідження була спрямована на виявлення батьківського ставлення до дитини із загальним недорозвитком мовлення та їхнього погляду на взаємовідносини у сім'ї.

Завдання цієї серії: визначити особливості батьківського ставлення до дитини із загальним недорозвитком мовлення; дослідити особливості сприймання та розуміння батьками характеру та особистості дитини; з'ясувати наявність поведінкових стереотипів, які застосовуються в процесі спілкування з дитиною; визначити ієрархію відносин і ступінь значущості членів сім'ї з точки зору батьків; з'ясувати динаміку структури сім'ї, пов'язану з доглядом за дитиною з порушеннями мовлення; з'ясувати ступінь обізнаності батьків в інтерсах, проблемах їхньої дитини.

У дослідженні було використано наступні експериментальні методики, в першій серії зокрема: «Кінетичний малюнок сім'ї» [1], «Пошта» [4], «Сходинки» [8]. Розглянемо їх зміст.

#### **Методика «Кінетичний малюнок сім'ї» (Р. Бернс, С. Кауфман).**

Застосування даної методики дало нам можливість: виявити емоційне благополуччя чи неблагополуччя сім'ї з точки зору дитини; визначити особливості сприймання та переживання дитиною розподілу ролей у родині, основні функції кожного члена сім'ї; виявити рівень задоволення потреби у спілкуванні.

Хід проведення тесту складається з двох частин: малювання та бесіда про нього. Інструкція: «Намалюй свою сім'ю, де всі зайняті звичними для них справами». При цьому не рекомендується пояснювати, що означає слово "сім'я", а якщо виникають питання "що намалювати?", слід лише ще раз повторити інструкцію. Після закінчення малювання, на етапі бесіди, виражається схвалення, незалежно від досягнутого результату, ставиться запитання до змісту малюнка. Бесіда проводиться у вільній формі [1].

Основними критеріями оцінювання малюнків нами було визначено: результати порівняння складу намальованої сім'ї з реальною; наявність самої дитини на малюнку; відстань між членами родини та їх розташування; спільна діяльність з дорослими; взаємодія з сіблінгами; коментарі дитини щодо зображених на малюнку; провідний емоційний фон взаємодії з дитячої точки зору; наявність додаткових членів чи предметів, вигаданих персонажей; кольори, що переважають на малюнку.

**Методика «Пошта».** Автори цієї методики Е. Бене і Д. Антоні (під загальною редакцією А.Г. Лідерса і І.В. Анісімової).

Завдання даної методики були орієнтовані на: вивчення емоційних відносин дитини з сім'єю; визначення позиції дитини в родині; якісну і кількісну оцінку почуттів, які дитина відчуває до членів своєї сім'ї та як вона сприймає їх ставлення до себе.

Ми пропонуємо використовувати варіант методики для молодших дітей. Дослідження проводиться індивідуально з кожною дитиною. В ході проведення методики використовуються 20 листів, з них 10 – з повідомленнями про ставлення дитини до членів сім'ї, інші 10 листів містять повідомлення про ставлення членів сім'ї до дитини (на основі його уявлень). При обробці даних враховується те, як розмежовуються між усіма адресатами листи, з позитивною і з негативною спрямованістю [4].

Дані групувалися за такими критеріями: характер почуттів (позитивні/негативні) дитини до/від членів родини; характер взаємодії (позитивна/негативна) з рідними.

**Методика «Сходи»** використовується при вивченні самооцінки (Т.Д. Марцинківська). Зміст методики адаптувала В.В. Ткачова для дослідження проблем сім'ї, яка виховує дитину з відхиленнями у розвитку. У результаті модифікації використання даної методики дало нам можливість вирішити наступні завдання: визначити ступінь близькості дитини з рідними; дослідити ієрархію внутрішніх міжособистісних відносин і визначити глибину почуттів, які, на думку дитини, відчувають до неї значущі дорослі.

Хід виконання: методика проводиться з кожною дитиною окремо. На початку бесіди у дитини з'ясовують склад її сім'ї. Потім перед дитиною кладуть бланк, на якому зображена перші сходи. Їй пояснюють, що на верхній сходинці знаходиться вона сама. Після вводять інструкцію "Перед тобою сходи. На верхній сходинці знаходишся ти. Розстав на сходах членів твоєї родини і близьких тобі людей, відповідаючи на запитання: З ким тобі частіше доводиться спілкуватися?" і просять розташувати на сходах членів сім'ї та близьких людей. Після відповіді на перше питання дитині пред'являють другий бланк. Тепер їй пропонують оцінити почуття близьких до неї людей: "Діючи тим же способом, визнач, хто краще до тебе ставиться, і хто більше тебе цінує?" [8].

Основними критеріями оцінювання нами було визначено: розташування членів родини відносно дитини та один одного; відстань між членами сім'ї; коментарі дитини щодо розташування близьких людей; наявність додаткових чи вигаданих рідних.

**Друга серія** констатувального дослідження була спрямована на визначення батьківського ставлення до дитини із загальним недорозвитком мовлення та їхнього погляду на взаємовідносини у сім'ї. З цією метою було використано анкету дослідження особливостей емоційної сторони дитячо- батьківських взаємовідносин О.І. Захарової [5], соціограму «Моя сім'я» (В.В. Ткачової) [8], опитувальник для батьків «Аналіз сімейних відносин» (АВС) [11] та авторську анкету батьківського ставлення до дитини.

Розглянемо зміст запропонованих методик.



**Анкета дослідження особливостей емоційної сторони дитячо-батьківських взаємовідносин.** Використання цієї методики, автором якої є О.І. Захарова, дозволяє вирішити такі завдання дослідження: вивчити здатність приймати і співпереживати своїй дитині; визначити провідний емоційний фон взаємодії; з'ясувати здатність до емоційного контакту і взаємодії з дитиною.

Опитувальник містить 66 тверджень, що стосуються особливостей материнської чутливості, відносин до дитини і характеру дитячо-батьківського взаємодії. Для отримання відомостей про склад сім'ї ми використовували протокол [5]. Таким чином, заповнюючи анкету мати (батько) шість разів висловлює ступінь своєї згоди з твердженнями, що стосуються кожної із зазначеної характеристики взаємодії.

Анкета включає 3 блоки, які визначають критерії оцінки особливостей емоційної сторони дитячо-батьківського взаємодії.

У перший (сприймаючий) блок входять характеристики, що відображають особливості розпізнавання емоційного стану партнера взаємодії.

Характер реагування матері (батька) на той чи інший стан визначається її ставленням до дитини. Характеристики, що розкривають це ставлення, також можуть бути об'єднані в самостійну групу і скласти другий (блок відносин) змістовний блок.

Зовнішні особливості поведінки дитини і батьків – такі поведінкові прояви, є інтегративними характеристиками емоційної сторони взаємодії, – становлять третій змістовний блок.

Наявність тверджень, які мають позитивну і негативну спрямованість, дозволяє виявити суперечності у судженнях батьків і підвищує достовірність отриманої оцінки.

**Соціограма «Моя сім'я» (В. В. Ткачова).** Ця методика є адаптованим варіантом тесту «Сімейна соціограма» Е.Г. Ейдемільера відповідно до завдань дослідження сім'ї, яка виховує дитину з відхиленнями у розвитку. Для цієї методики ми виділили наступні завдання: дослідити ієрархію внутрішніх міжособистісних відносин і ступінь значущості членів родини (дорослий – дитина; найважливіший рідний – інші особи) з точки зору батьків; з'ясувати структуру сім'ї та тих осіб, які не витримали труднощів, пов'язаних з доглядом за хворою дитиною.

У новому варіанті ця методика включає вивчення трьох етапів життя сім'ї: до народження дитини з відхиленнями у розвитку, відразу після її народження і зараз. Такий підхід дозволяє визначити характер динаміки в розвитку конкретної сім'ї (позитивний або негативний). У зв'язку з цим респондент заповнює три бланки: «Моя сім'я до народження проблемної дитини», «Моя сім'я після народження проблемної дитини», «Моя сім'я в даний час». На кожному з бланків намальований круг діаметром 100 мм.

Методика «Моя сім'я» проста і зручна в користуванні. Матір (батька) просять позначити членів своєї сім'ї в кожному колі по черзі. Ніяких інших пояснень до виконання завдання не дають. Така інструкція зобов'язує випробуваного, крім вибору значущих для себе осіб, яких він відносить до своїх рідних, вказати ще і зв'язки між ними [8].

Критеріями для оцінки слугують такі показники: визначення членів родини, тобто тих осіб, яких матір (батько) відносить до даної категорії і черговість їх зображення (наприклад, себе малює першим або останнім); просторове розташування кругів – характер взаємин між членами сім'ї; розмір кругів – значимість даного члена сім'ї для випробуваного.

**Опитувальник для батьків «Аналіз сімейних відносин» (АСВ)** дитячий варіант. Він дозволяє досліджувати різні порушення процесу виховання, виявити тип патологічного виховання і деякі психологічні причини цих порушень. Це стало підґрунтям для виділення наступних завдань: визначити рівень протекції в процесі виховання дитини у сім'ї; вивчити ступінь задоволення потреб дитини у родині; описати кількість вимог, що пред'являються дитині в сім'ї; визначити нестійкість стилю виховання.

Процедура проведення передбачає створення довірливої атмосфери. Кожен випробуваний одержує текст опитувальника і бланк реєстрації відповідей. Дослідник зачитує інструкцію, яка знаходиться на початку опитувальника, переконується, що опитувані правильно її зрозуміли. У процесі заповнення інструктування або пояснення вже не допускаються.

Опитувальник дозволяє виявляти тільки види патологічного сімейного виховання і не призначений для дослідження параметрів адекватного виховання. У випадках, коли на бланках випробовуваних не діагностується жодна зі шкал, слід зробити як мінімум два висновки: можлива установча модель поведінки досліджуваних; їх виховні дії скоріше відносяться до адекватних, ніж до патологічних [11].

Також нами була розроблена **авторська анкета батьківського ставлення до дитини**, що мала на меті окреслити наступні завдання методики: уточнити змістові характеристики міжособистісних відносин в сім'ях, які виховують дітей із ЗНМ; з'ясувати ступінь обізнаності батьків в інтересах, проблемах їхньої дитини; визначити особливості взаємодії з дітьми в домашніх умовах.

Анкета включає в себе 12 відкритих питань, спрямованих на оцінку ступеня обізнаності батьків в інтересах та потребах своєї дитини: в увазі; в співробітництві; в повазі; у взаєморозумінні та співпереживанні.

Організація і реалізація дослідження міжособистісних відносин у сім'ях відповідно до описаної методики дозволить виділити не тільки особливості міжособистісних відносин у сім'ях дітей старшого

дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, а й дослідити ієрархію значущих членів сім'ї для дитини із загальним недорозвитком мовлення; визначити особливості батьківського ставлення до дитини; з'ясувати наявність поведінкових стереотипів, які застосовуються батьками в процесі спілкування з дитиною із загальним недорозвитком мовлення.

Узагальнення даних дослідження міжособистісних внутрішньо сімейних відносин дозволить виділити їх типи, які будуть базуватись на наступних показниках: значимість даного члена сім'ї для випробуваного; характер взаємин та почуттів, що виникають між членами сім'ї; можливість розпізнавання провідного емоційного фону взаємодії; ступінь обізнаності батьків в інтересах та потребах дитини. Зарубіжними і вітчизняними психологами виділені та описані різноманітні типології дитячо-батьківських відносин: диктат, опіка, невтручання і співробітництво (А.В. Петровський); співпраця, псевдоспівпраця, ізоляція, суперництво (О.Т. Соколова); а також види дитячо-батьківської взаємодії в дошкільному віці – гармонійний, конфліктний, дистантний, доміантний (А.О. Шведовська). Кожен дослідник буде класифікацію відповідно до своїх наукових поглядів, враховуючи при цьому емоційні компоненти виховання, батьківські позиції, способи взаємодії, поведінкові стереотипи. Зокрема, кожен з дослідників робить акцент на одній із сторін взаємодії батьків та дитини. Наші ж уявлення про типи міжособистісних відносин у сім'ях, які виховують дітей із загальним недорозвитком мовлення, гіпотетичні і в результаті проведення діагностики ми зможемо підтвердити вже існуючі типи або отримати нові.

### Список використаних джерел

**1. Бернс Р.С.** Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки / Бернс Р.С., Кауфман С.Х. – Москва: Смысл, 2000. – 146 с. **2. Боулби Дж.** Детям – любовь и заботу// Психология развития. Хрестоматия / Боулби Дж. – СПб.: Питер, 2001. – с.127-139. **3. Варга А.Я.** Структура и типы родительского отношения: автореф. дисс. канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / А.Я. Варга – Москва, 1987. – 25 с. **4. Венгер А.Л.** Психологические рисуночные тесты / А. Л. Венгер. – Москва: Владос-Пресс, 2003. – 160 с. **5. Захарова Г.И.** Психология семейных отношений: учебное пособие/ Г.И. Захарова – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009.– 63 с. **6. Мазурова Н.В.** Влияние внутри семейных отношений на становление патологических черт личности ребенка / Н. В. Мазурова. // Дефектология: научно-методический журнал. – 2005. – №1. – С. 42–47. **7. Сатир В.** Как строить себя и свою семью: Пер. с англ.: улучш. изд. / В. Сатир — М.: Педагогика-Пресс, 1992. — 192 с. **8. Стюхина Г.А.** Близкие люди, или роль семьи в развитии ребенка [Электронный ресурс] / Г. А. Стюхина //

Педагогический университет «Первое сентября». – 2014. – Режим доступа до ресурсу: <http://11ray.edusite.ru/DswMedia/em-01-017-a.pdf>.  
**9. Ткачева В.В.** Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии [Электронный ресурс] / Ткачева В.В. // УМК "Психология". – 2006. – Режим доступа до ресурсу: <http://sdo.mgaps.ru/books/K17/M13/p2/1.pdf>.  
**10. Фромм Е.** Мати чи бути? [Электронный ресурс] / Еріх Фромм // Український письменник. – 2010. – Режим доступа до ресурсу: [http://shron.chtyvo.org.ua/Fromm\\_Erich/Maty\\_chy\\_buty7.pdf](http://shron.chtyvo.org.ua/Fromm_Erich/Maty_chy_buty7.pdf).  
**1. Черников А.В.** Системная семейная терапия / А. В. Черников. – Москва, 2001. – 208 с.  
**12. Эйдемиллер Э. Г.** Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб: Питер, 2002. – 656 с.

### References

**1. Berns R.S.** Kineticheskiy risunok sem'i: vvedenie v ponimanie detej cherez kineticheskie risunki / Berns R.S., Kaufman S.H. – Moskva: Smysl, 2000. – 146 s.  
**2. Boulbi Dzh.** Detjam – ljubov' i zabotu // Psihologija razvitija. Hrestomatija/ Boulbi Dzh. – SPb.: Piter, 2001. – s.127-139.  
**3. Varga A.Ja.** Struktura i tipy roditel'skogo otnoshenija: avtoref. diss. kand. psihol. nauk: spec. 19.00.01 «Obshhaja psihologija, istorija psihologii» / A.Ja. Varga – Moskva, 1987. – 25 s.  
**4. Venger A.L.** Psihologicheskie risunochnye testy / A. L. Venger. – Moskva: Vlados-Press, 2003. – 160 s.  
**5. Zaharova G.I.** Psihologija semejnyh otnoshenij: uchebnoe posobie / G.I. Zaharova – Cheljabinsk: Izd-vo JuUrGU, 2009.– 63 s.  
**6. Mazurova N.V.** Vlijanie vnutri semejnyh otnoshenij na stanovlenie patologicheskikh chert lichnosti rebenka / N. V. Mazurova. // Defektologija: nauchno-metodicheskij zhurnal. – 2005. – №1. – S. 42–47.  
**7. Satir V.** Kak stroit' sebja i svoju sem'ju: Per. s angl.: uluchsh. izd./ V.Satir — M.: Pedagogika-Press, 1992. — 192 s.  
**8. Stjuhina G.A.** Blizkie ljudi, ili rol' sem'i v razvitii rebenka [Elektronnij resurs] / G. A. Stjuhina // Pedagogicheskij universitet «Pervoe sentjabrja». – 2014. – Rezhim dostupu do resursu: <http://11ray.edusite.ru/DswMedia/em-01-017-a.pdf>.  
**9. Tkacheva V.V.** Tehnologii psihologicheskogo izuchenija semej, vospityvajushhih detej s otklonenijami v razvitii [Elektronnij resurs] / Tkacheva V.V. // УМК "Психология". – 2006. – Rezhim dostupu do resursu: <http://sdo.mgaps.ru/books/K17/M13/p2/1.pdf>.  
**10. Fromm E.** Mati chi buti? [Elektronnij resurs] / Erih Fromm // Український письменник. – 2010. – Rezhim dostupu do resursu: [http://shron.chtyvo.org.ua/Fromm\\_Erich/Maty\\_chy\\_buty7.pdf](http://shron.chtyvo.org.ua/Fromm_Erich/Maty_chy_buty7.pdf).  
**11. Chernikov A.V.** Sistemnaja semejnaja terapija / A. V. Chernikov. – Moskva, 2001. – 208 s.  
**12. Jejdemiller Je.G.** Psihologija i psihoterapija sem'i / Je. G. Jejdemiller, V. Justickis. – Spb: Piter, 2002. – 656 s.

Received 15.01.2016

Reviewed 26.02.2016

Accepted 29.03.2016

УДК 159.964:159.98

**М. М. Кононова, Д. Ю. Степаниця**  
meerschaum@mail.ru,  
dashechchkastepanchyk@mail.ru

## **ОБ'ЄКТИВАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАХИСТІВ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАЙКАННЯМ У ФОРМАТІ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ**

**Відомості про авторів:** Кононова Марина, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Україна, м. Полтава. Email: meerschaum@mail.ru.

Степаниця Дарія, бакалавр спеціальності 6.010105 – «Корекційна освіта» Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Україна, м. Полтава. Email: dashechkastepanchyk@mail.ru.

**Contact:** Kononova Marina, candidate of psychological sciences, associate professor of social and correctional pedagogy Poltava National Pedagogical University named after V.G Korolenko. Ukraine, m. Poltava. Email: meerschaum@mail.ru.

Stepanytsya Darius, bachelor specialty 6.010105 - "Correctional Education" Poltava National Pedagogical University named after VG Korolenko. Ukraine, m. Poltava. Email: dashechkastepanchyk@mail.ru.

**Кононова М.М., Степаниця Д.Ю. Об'єктивація психологічних захистів у підлітків із зайканням у форматі активного соціально-психологічного пізнання.** У статті розглянуто структурно-функціональні і змістовні аспекти системи психологічних захистів підлітків із невротичною формою зайкання. З'ясовано, що в основі труднощів у спілкуванні підлітків із зайканням знаходиться використання психологічних захистів, які під впливом повторювання фруструючих ситуацій організовуються в захисно-адаптивні комплекси. Спираючись на результати досліджень, стверджується, що глибинні детермінанти захистів суб'єкта мають вираження в поведінкових реакціях, що пов'язані з особистісною проблемою. Підкреслюється, що у тому випадку, коли збільшене психічне збудження через обставини не може бути відреаговано, починають працювати захисні механізми психіки, переводячи енергію травматичного збудження в тілесні симптоми, і розрядка відбувається в соматичній сфері. Проаналізовано особливості проявів таких захисних механізмів, як регресія, заміщення, інтелектуалізація, проєкція, витіснення, заперечення, компенсація у зайкуватих підлітків. Вивчаються можливості пізнання психологічних

захистів в різних теоріях. Розглядаються методи дослідження захисної активності суб'єкта, які умовно можна поділити на тестові та проєктивні. Робиться акцент на діагностико-корекційних можливостях методу активного соціально-психологічного пізнання, розробленого в контексті психодинамічної теорії. Підкреслюється, що пізнання психологічних захистів у форматі АСПП передбачає урахування структурних та енергетичних особливостей свідомого і несвідомого у їх взаємозв'язках, що надає переваги процесуальній діагностиці, яка передбачає постійне єднання діагностики з психокорекцією.

**Ключові слова:** невротична форма заїкання, підлітковий вік, психодинамічна теорія, психологічні захисти, метод активного соціально-психологічного пізнання, процесуальна діагностика.

**Кононова М.Н., Степаница Д.Ю. Объективация психологических защит у подростков с заиканием в формате активного социально-психологического познания.** В статье рассмотрены структурно-функциональные и содержательные аспекты системы психологической защиты подростков с невротической формой заикания. Выяснено, что в основе трудностей в общении подростков с заиканием находится использование психологических защит, которые под воздействием повторения фрустрирующих ситуаций организуются в защитно-адаптивные комплексы. Опираясь на результаты исследований, утверждается, что глубинные детерминанты защиты субъекта имеют выражение в поведенческих реакциях, связанных с личностным проблемой. Подчеркивается, что в том случае, когда увеличенное психическое возбуждение в силу обстоятельств не может быть отреагировано, начинают работать защитные механизмы психики, переводя энергию травматического возбуждения в телесные симптомы, и разрядка происходит в соматической сфере. Проанализированы особенности проявлений таких защитных механизмов, как регрессия, замещение, интеллектуализация, проекция, вытеснение отрицание, компенсация у заикающихся подростков. Изучаются возможности познания психологических защит в разных теориях. Рассматриваются методы исследования защитной активности субъекта, которые условно можно разделить на тестовые и проєктивные. Делается акцент на диагностико-коррекционных возможностях метода активного социально-психологического познания, разработанного в контексте психодинамической теории. Подчеркивается, что познание психологических защит в формате АСПП предусматривает учет структурных и энергетических особенностей сознательного и бессознательного в их взаимосвязи, что дает преимущество процессуальной диагностике, которая предусматривает постоянное единение диагностики с психокоррекцией.

**Ключевые слова:** невротическая форма заикания, подростковый возраст, психодинамическая теория, психологические защиты, метод активного социально-психологического познания, процессуальная диагностика.

**Kononova M., Stepanytsia D. Objectification psychological defenses in teenagers with stuttering in the form of active social psychological knowledge.**

In the article it is considered structurally functional and rich in content aspects of the system of psychological defence of teenagers with the nevrotichnoy form of stammer. It is found out, that in basis of difficulties in socializing of teenagers with a stammer there is the use of psychological zakhistiv, which under act of reiteration of frustruyuchikh situations get organized in protective-adaptive complexes. Based on the research, argues that the underlying determinants of protection entity are expressed in behavioral reactions related to personal problems. It is emphasized that in the case where increased mental stimulation through circumstances not be vidreahovano begin work Defence Mechanisms, translating the energy of excitation in the traumatic physical symptoms and discharging occurs in somatic sphere. The features of displays of such nocifensors are analysed, as regression, substitution, intelektualizaciya, projection, expulsing, denial, indemnification, for zaikuvatikh teenagers. Possibilities of cognition of psychological zakhistiv are studied in different theories. Methods of test for protective activity of the subject, which can be divided into test and projective. An accent is done on diagnostiko-korekciynikh possibilities of method of active socialpsychological cognition, developed in the context of psikhodinamichnoy theory. It is emphasized that knowledge of psychological defenses format ASPP involves consideration structural features and energy conscious and unconscious in their relationship that provides benefits procedural diagnostics that provides continuous diagnostics unity of correction.

**Key words:** neurotic form of stammer, teens, psychodynamic theory, protect psychological, method of active socialpsychological cognition, judicial diagnostics.

**Постановка проблеми.** Незважаючи на велику кількість досліджень психологічної складової заїкання (мовленнєвої тривоги, самооцінки та інших особистісних характеристик), поза увагою залишається роль та особливості захисної системи. Викривлення ж суб'єктом інформації під час взаємодії з об'єктивним світом, що зумовлюється психологічними захистами, призводить до дестабілізації його психіки, знижуючи тим самим його психологічну захищеність.

Тож проблема пізнання глибинно-психологічних аспектів психіки, пов'язаних із закономірностями функціонування несвідомої сфери, що детермінують поведінку підлітка із невротичною формою заїкання, набуває особливого значення.

**Метою** статті є аналіз особливостей об'єктування захисної системи психіки суб'єкта із заїканням.

**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідженню проблеми психологічних захистів присвячені роботи зарубіжних і вітчизняних вчених: Ф. Бассіна, О. Ф. Василюка, Р. Грановської, Л. Гребеннікова, Ю. Захарова, М. Кляйн, І. Нікольської, Р. Плутчика, А. Реана, В. Ташликова, С. Леклера, К. Роджерса, Г. Саллівана, К. Хорні, А. Фрейд, З. Фрейда, Т. С. Яценко та ін.

Поняття «захист» було введено З. Фрейдом як засіб витіснення неприйнятних для свідомості уявлень у несвідоме, що сприяє вирішенню внутрішнього конфлікту і досягнення стану емоційної рівноваги. Вчений стверджував, що основною функцією захистів є зниження емоційної напруги, яка обумовлюється тривогою через намагання реалізації несвідомих потягів «Ід», і як протидія їм, наявність у свідомості соціальних норм та заборон «Над-Я» [5, с. 58].

А. Адлер, К. Хорні, Е. Фромм стверджують, що психологічні захисти спрацьовують при виникненні в індивіда відчуття власної меншовартості, що й породжує його дезорієнтацію [1].

На думку К. Хорні, людина створює навколо власного «Я» захисну структуру, яка покликана приховати від неї самої та її оточення внутрішній конфлікт. Причини виникнення подібних конфліктів, а також основу всієї мотиваційної сфери людини дослідниця вбачала у базовій тривожності, породженій відчуттям безпорадності перед ворожим світом. Відповідно до такої позиції захисти формуються насамперед під тиском соціальних умов.

Пріоритет у постановці проблеми психологічного захисту у вітчизняній науці належить Ф. В. Бассіну. Заслуга цього вченого в тому, що він поставився до явища захисту не як до наукового артефакту психоаналізу, а як до реального психічного феномену, що має право і операціональні можливості наукового дослідження. Для Ф. В. Бассіна і деяких інших психологів і медиків психологічний захист являє собою нормальний механізм, спрямований на запобігання розладам поведінки і фізіологічних процесів не тільки при конфліктах свідомості та несвідомого, а й при зіткненні цілком усвідомлюваних, але афективно насичених установок.

Сучасний дослідник Ф. Василюк розглядає захисти як ригідні автоматичні форми самообману, які, тимчасово знімаючи емоційне напруження, загалом спричиняють об'єктивну дезінтеграцію поведінки. Дослідник розмежовує цілі захисних механізмів, які спрямовані на звільнення людини від неузгодженості й амбівалентності почуттів, на



оберігання її від усвідомлення небажаних змістів і на усунення негативних психічних станів тривоги, страху, сорому тощо, і ту дорогу ціну, яку платить людина за використання захисних механізмів, які являють собою ригідні, автоматичні, вимушені мимовільні і неусвідомлювані процеси відображення і регуляції [3, с.39].

Захисні механізми психіки розвиваються, починаючи з раннього дитинства і впродовж усього життя. На ранніх етапах розвитку дитини психологічні захисти, як зазначає Г. Блюм, виконують адаптивну функцію. Захисні механізми дітей, на відміну від дорослих, є спонтанними і неорганізованими. З віком окремі механізми конкретної особистості під впливом повторювання фруструючих ситуацій організовуються в захисно-адаптивні комплекси.

Ми погоджуємося із твердженнями вищезазначених вчених про неусвідомлений прояв захисної системи, що має глибинно-психологічне походження. При цьому поза увагою вчених залишається проблема захисних тенденцій психіки в ракурсі цілісного феномену психіки у взаємозв'язку свідомої і несвідомої сфер.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Наукові пошуки сучасних вітчизняних дослідників у межах психодинамічного підходу (С. М. Аврамченко, Т. В. Горобець, І. В. Євтушенко, О. Г. Максименко, О. Г. Стасько, Н. В. Шавровська, Т. С. Яценко та ін.) доводять необхідність пізнання несвідомої сфери психіки в єдності зі свідомими аспектами, що сприяє пізнанню системності психологічних захистів). Позиції, окреслені у психодинамічній теорії, розробленій Т.С. Яценко, допомагають зрозуміти, що захисна система підпорядкована єдиному генеральному механізму – «від слабкості до сили» (незалежно від різновидів самих захистів), що обумовлює характер інтегративних функцій захистів на засадах ілюзорності, відступу від реальності в унісон з інтересами ідеалізованого «Я» та забезпечує позитивне відчуття у суб'єкта [6, с.142].

Вивченню механізмів психологічного захисту в осіб із заїканням присвячені окремі публікації В. Калягіна, Н. Карпової, Ю. Некрасової, О. Михайлової, І. Омельченко, І. Поварової, Н. Терентьевої.

Велика кількість людей із заїканням у своїй проблемі бачать тільки верхівку айсберга, абсолютно ігноруючи підводну, підсвідому частину. Більшість людей із заїканням зазначають, що у них проблема тільки з заїканням, а психологічно вони прекрасно себе відчують. При цьому об'єктивно можна спостерігати симптоми сильної тривоги: напруженість, нерівність дихання, прискореність пульсу, зажатість тіла.

Більшість осіб із невротичною формою заїкання не мають проблем з мовою наодинці. Це свідчить про те, що заїкання являється невротичним захисним механізмом у процесі психологічного контакту. І кожен подібний захисний механізм має свій власний невротичний захист, який спрямований проти вирішення проблеми.

Результати досліджень дозволяють стверджувати, що глибинні детермінанти захистів суб'єкта мають вираження в поведінкових реакціях, що пов'язані з особистісною проблемою.

Звідси можна зробити припущення, що вплив на емоційний стан підлітків із невротичною формою заїкання ускладнюється, адже доводиться, в першу чергу, долати психологічні захисти, порушення поведінки, а вже потім безпосередньо впливати на емоційний стан. Судомні запинки в мовленні таких осіб обумовлюють сильні негативні емоційні реакції, підсилюючи мовленнєві порушення. Тут варто говорити про більш широкий психологічний напрямок вивчення осіб із заїканням. В контексті нашого дослідження, про особливості захисної системи підлітків із невротичною формою заїкання.

Захисну функцію збереження свідомості від психотравмуючої інформації, що пов'язана з пережитими неприємними життєвими подіями та від бажань, які розходяться з моральними цінностями, виконує психологічний захисний механізм – витіснення. У підлітків із заїканням витіснення може проявлятися у вигляді імпульсивності, дратівливості, вимогливості до оточення, реакціях протесту у відповідь на критику.

Компенсація у підлітків із заїканням проявляється в тому, що замість розвитку відсутньої якості вони починають інтенсивно розвивати ті риси, які у них й так добре розвинені, компенсуючи тим самим свій недолік, а невдачі в одній галузі компенсують успіхами в іншій. При використанні компенсації підліток фантазує, приписуючи собі якості, цінності, гідності, привабливі поведінкові характеристики іншої особистості. Крім фантазування може включатися і механізм гіперкомпенсації своїх недоліків шляхом інтенсивної діяльності на поведінковому рівні, що проявляється у демонстрації почуттів, думок, протилежних тим, які дійсно існують у людини.

Заперечення, як захисний механізм проявляється у прагненні уникнути нової інформації, що не співпадає з позитивними уявленнями про себе, в ігноруванні потенційно тривожної інформації, ухилянні від неї [4, с. 302]. У підлітків із заїканням це характеризується тим, що увага блокується на стадії сприйняття інформації, що суперечить установкам, а сама інформація не приймається.

Для пояснення захисного механізму інтелектуалізації у дітей із заїканням можна представити такі характерні риси: зосередженість на конкретних об'єктах, реальних речах на противагу об'єктам фантазій; підвищена увага до процесу міркування, роздумів; практична відсутність зв'язку міркувань і реальної поведінки. Деякі форми пов'язані з відчуженням заїкуватих підлітків у групі однолітків, що негативно впливає на формування їхньої особистості.

В основі проявів проекції у підлітків із заїканням проявляється механізм відчуження власного «Я» (дисиміляції), що дозволяє «бачити»

і сприймати свої небажані особисті якості в інших людях, але не зауважувати їх у собі, приписуючи лише іншим [4, с. 302]. Підлітки із заїканням, не усвідомлюючи власні риси характеру, несвідомо проектують їх на інших людей, звинувачуючи їх у своїх невдачах.

У підлітків із заїканням регресія проявляється в сумнівах, що не вдасться реалізувати власні очікування або очікування близьких людей, що провокує виникнення напруження, яке перетворюється в мрії про незвичайні успіхи, яких насправді досягти неможливо [4, с. 303].

Механізм захисту заміщення пов'язаний з переадресацією реакції з «недоступного» об'єкта на «доступний» чи заміни неприйнятної дії на прийнятну. Найбільше задоволення від дії, що заміщує бажане у підлітків та юнаків виникає тоді, коли їх мотиви розміщені на сусідніх рівнях мотиваційної системи особистості. У дітей із заїканням заміщення дає можливість впоратися з гнівом, який не може бути виражений безпосередньо.

Психологічні захисти включають і неусвідомлені способи внутрішнього опрацювання інформації в стресовій ситуації – це захисні переживання: агресія проти інших, аутоагресія, проекція своїх почуттів на інших людей, намагання уникнути психотравмуючих ситуацій, думки самознищувального характеру, бажання знайти підтримку і розділити свої переживання, знявши з себе відповідальність.

Аналізуючи методи пізнання психологічних захистів у теорії та практиці психоаналітиків і представників гуманістичної психології та гештальтпсихології, можна виділити наступні: аналіз переносу, сновидінь, опорів, вільних асоціацій та інтерпретація у процесі психоаналітичної взаємодії (З. Фрейд); аналіз актуальних переживань, мрій, сновидінь, малюнків, гри, переносу (А. Фрейд); аналіз ранніх спогадів індивіда (А. Адлер); аналіз «Я»: реального (або можливого), ідеального (або неможливого) та актуального (К. Хорні); аналіз неконгруентності між Я-концепцією індивіда та його досвідом (К. Роджерс); техніки усвідомлення, виявлення фантазій, метод моделювання драми (Ф. Перлз) та ін. [1; 6].

На основі вищезгаданих теорій у психологічній практиці були розроблені різноманітні методи дослідження захисної активності суб'єкта, які умовно можна поділити на тестові та проєктивні. Наприклад, несвідомі психологічні захисти вивчаються за допомогою опитувальника Плутчика-Келлермана-Конте. Необхідно зазначити, що одержувані за тестового підходу психодіагностичні результати сприяють об'єктивації лише дискретних психологічних характеристик суб'єкта, що не дають уявлення про глибинно-психологічні передумови тих чи інших особистісних характеристик, оскільки тестові інтерпретації відсторонені від індивідуальної неповторності суб'єкта.

Проєктивні методики, на відміну від тестових «недостатньо стандартизовані» і ґрунтуються на тому, що недостатньо

структурований стимульний матеріал породжує процеси фантазування та уяви, в яких розкриваються несвідомі аспекти психіки суб'єкта.

Проте, у застосуванні проєктивних методик також помітна певна заданість, оскільки наявна розшифровка, яка наближає інтерпретацію до тестової. Суттєвим у дослідженні психологічних захистів є те, що проєктивні методики не дають уявлення про системні характеристики психіки у єдності свідомих і несвідомих аспектів. Дослідження системності психологічних захистів є важливим для практичної психології у контексті цілісного їх вивчення, а не «ранжування окремих приватних захисних установок».

Психодинамічна теорія ставить акцент на необхідності пошуку адекватних методів вивчення психологічних захистів, ґрунтуючись на глибинно-психологічних передумовах їх формування. В об'єктивуванні цих питань може допомогти лише процесуальна психодіагностика, яка істотно відрізняється від академічної діагностики не лише методичною своєрідністю, а й специфікою проведення. Процесуальна діагностика передбачає постійне єднання діагностики з психокорекцією, хоч взаємозв'язок між цими процесами відрізняється в різні періоди групового розвитку, що не здійснюється при традиційному підході до пізнання.

Уведення спеціальних принципів організації групової взаємодії регулює поведінку учасників діагностико-корекційного процесу на емотивно-чуттєвому, безоцінному рівні поза просоціальними орієнтирами. Чим більш інваріантно діє людина в процесі групової взаємодії, тим більшою мірою є можливість пізнати глибинні детермінанти захистів. Індикатором захисної поведінки виступає розбіжність намірів суб'єкта та його вчинків, яка характеризує наявність особистісної проблеми. Увага респондента переводиться на емоційне самовідчуття у ситуації «тут і тепер», спонтанність та невимушеність поведінки активізує механізми заміщення, перенесення, ідентифікації, компенсації, які причетні до формування базально-глибинних цінностей. За таких передумов в АСПП нівелюються ситуативні захисти та відкриваються перспективи пізнання базальних захистів.

Для більшої прозорості факту програмованості внутрішнього світу попереднім досвідом передбачено використання респондентом у процесі самопрезентації символічно-предметних, метафорично-архетипних засобів (малюнків, просторових моделей, каменів тощо). Особливу значущість має розроблена академіком Т. С. Яценко методика психоаналізу комплексу тематичних (авторських) малюнків, що сприяє різнобічній візуалізації рефлексії, яка стимулюється численністю тем [6, с.48].

У результаті такої роботи підліток може переконатись, що психологічні захисти лише ілюзорно «працюють» на самозбереження: викривлюючи соціально-перцептивну реальність, вони закривають

можливість сприйняття нового досвіду, особливо того, що не відповідає вимогам ідеалізованого «Я».

**Висновки та перспективи дослідження.** Захисні механізми дітей, на відміну від дорослих, є спонтанними і неорганізованими. Враховуючи, що у підлітків із заїканням присутні стійкі порушення у застосуванні засобів спілкування та вторинні зміни на рівні особистості, що проявляються у вигляді соціально-комунікативних труднощів у процесі сприймання і взаємодії з іншими людьми (Ю. Некрасова, Н. Карпова, В. Селіверстов, В. Шкловський), очевидним є те, що в основі цих труднощів у них знаходиться використання психологічних захистів, які з віком, під впливом повторювання фруструючих ситуацій організовуються в захисно-адаптивні комплекси.

Пізнання психологічних захистів у форматі АСПП, відповідно до концептуальних засад психодинамічного підходу, передбачає урахування структурних, енергетичних, процесуально-функційних особливостей свідомого і несвідомого у їх взаємозв'язках та узгодженості з принципами системного пізнання цілісної психіки, що надає переваги процесуальній діагностиці.

### Список використаних джерел

**1. Адлер А.** Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер; [пер. с нем.]. – СПб. Питер, 2003. – 256 с. **2. Белякова Л. И.** Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М.: В. Секачев, 1998. – с. 32. **3. Василюк Ф.Е.** Психология переживания (анализ предопределения критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200с. **4. Омельченко І.М.** Передумови дослідження механізмів психологічного захисту в підлітків і юнаків із заїканням. / І.М. Омельченко, Л.В. Лисенко. // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»: зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – № 16. – С. 301 – 304. **5. Фрейд А.** Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд; [пер. с англ.]. – М. : Педагогика, 1983. – 144 с. **6. Яценко Т. С.** Методологія професійної підготовки практичного психолога / Т. С. Яценко, О. В. Глузман, О. М. Усатенко. – Ялта : Республіканський вищий навчальний заклад «КГУ», 2014. – 148 с.

### References

**1. Adler A.** Praktyka y teoryya yndyvudual'noy psykhologyu / A. Adler; [per. s nem.]. – SPb. Pyter, 2003. – 256 s. **2. Belyakova L.Y.** Zaykanye. Uchebnoe posobyе dlya studentov pedagogycheskykh ynstytutov po spetsyal'nosty «Logopedyya». / L.Y. Belyakova, E.A. D'yakova. – M.: V. Sekachev, 1998. – s. 32. **3. Vasylyuk F.E.** Psykhologyya perezhyvaniya

(anализ predopredelenyya krytycheskykh situatsyy). – M.: Yzdatel'stvo Moskovskogo unyversyteta, 1984. – 200 s. **4. Omel'chenko I.M.** Peredumovy doslidzhennya mekhanizmiv psikhologichnogo zakhystu v pidlitkiv i yunakiv iz zayikannyam. / I.M. Omel'chenko, L.V. Lysenko. // Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova. Seriya 19. «Korektsiyna pedagogika ta spetsial'na psikhologiya» : zb. nauk. pr. – K.: NPU imeni M.P. Dragomanova, 2010. – № 16. – S. 301 – 304. **5. Freyd A.** Psikhologyya Ya y zaschytnye mekhanyzmy / A. Freyd; [per. S angl.]. – M. : Pedagogyka, 1983. – 144 s. **6. Yatsenko T. S.** Metodologiya profesiynoyi pidgotovky praktychnogo psikhologa / T. S. Yatsenko, O. V. Gluzman, O. M. Usatenko. – Yalta : Respublikans'kyu vyschyu navchal'nyy zaklad «KGU», 2014. – 148 s.

Авторський внесок співавторів: Кононова М.–50%, Степаниця Д.– 50%.

Received 12.02.2016

Reviewed 15.03.2016

Accepted 26.03.2016

**УДК 001.32:376(477)**

**Б. Косевская**

bkosewska@aps.edu.pl

**ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ КАК МЕСТО  
ПРИОБРЕТЕНИЯ ПЕДАГОГОМ КОМПЕТЕНЦИЙ И  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КВАЛИФИКАЦИЙ НА ПРИМЕРЕ  
АКАДЕМИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ  
ИМ. МАРИИ ГЖЕГОЖЕВСКОЙ**

**Відомості про автора:** Бернадетта Косевская, магистр специальной педагогики, Академия специальной педагогики им. Марии Гжегожевской, Варшава. Польша. Email: [bernadetta.weclawik@gmail.com](mailto:bernadetta.weclawik@gmail.com).

**Contact:** Bernadetta Kosewska, MA the Maria Grzegorzewska University Email: [bernadetta.weclawik@gmail.com](mailto:bernadetta.weclawik@gmail.com).

**Бернадетта Косевская. Вищий навчальний заклад як місце набуття педагогом компетенцій і професійної кваліфікації на прикладі Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської.** Представлений матеріал вписується в рамки пошуків бажаного зразка вчителя для дітей з особливими освітніми потребами. Автор розглядає сферу компетенцій, які набуває випускник Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської в Варшаві, який отримує диплом

кваліфікованого педагога спеціальної освіти після закінчення I і II рівня освіти. Основою, в прийнятій Академією стратегії навчання, є Дублінські дескриптори, що визначають конкретні цілі і результати навчання в трьох областях: знання, навички та соціальна компетентність. Кожна складова включає в себе ряд конкретних компетенцій педагога спеціальної освіти. Автор бачить кілька теоретичних і емпіричних передумов, які аргументують вибір пропонованих компетенцій.

**Ключові слова:** професійна компетентність, професійні навички, Болонська система, результати навчання після першого рівня, результати навчання після другого рівня.

**Бернадетта Косевская. Высшее учебное заведение как место приобретения педагогом компетенций и профессиональных квалификаций на примере Академии специальной педагогики им. Марии Гжегожевской.** Представленный материал вписывается в рамки поисков желательного образца учителя для детей с особыми образовательными потребностями. Автор рассматривает сферу компетенций, какие приобретает выпускник Академии специальной педагогики им. Марии Гжегожевской в Варшаве, получая диплом квалифицированного педагога специального образования после окончания I и II уровня образования. Основой, в принятой Академией стратегии обучения, являются Дублинские дескрипторы, определяющие конкретные цели и результаты обучения в трех областях: знания, навыки и социальная компетентность. Каждая область включает в себя ряд конкретных компетенций педагога специального образования. Автор видит несколько теоретических и эмпирических предпосылок, аргументирующих выбор представляемых компетенций.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, профессиональные навыки, Болонская система, результаты обучения после первого уровня, результаты обучения после второго уровня.

**Kosevskaia B. Postsecondary institution as a place of pedagogues' acquisition of competences and professional qualifications at the subject of the Marya Gzhegozhevskaja Academy of Special Pedagogy.** The presented material works with the hunt for the perfect sample of teacher for children with special educational needs. The author considers sphere of competences that the graduator of Marya Gzhegozhevskaja Academy of Special Pedagogy is getting with the diploma of qualified pedagogue of special education after passing the I and II grades of education. In the Academy's strategy of education the chosen basis is Dublin descriptors, which define concrete aims and results of education in three spheres: knowledge, skills and

social competence. Each sphere includes several concrete competences of pedagogue of special education. The author sees some theoretic and empiric preconditions, which explain the choice of presented competences.

**Key words:** professional competence, professional skills, Bologna system, education results after the first grade, education results after the second grade.

В Польше, в высших учебных заведениях, в соответствии с Болонской системой, введена трехступенчатая модель обучения студентов. Виды требуемых квалификаций, необходимых для осуществления данной профессии, в том числе профессии педагога, регулируются соответствующими законами и постановлениями. Оказывается, что среди ожиданий работодателей самыми важными навыками будущих сотрудников являются следующие: умение функционировать в международной среде, управление, предприимчивость, умение работать в коллективе и управлять коллективом. В 2010 г. в тройку самых востребованных компетенций вошли: коммуникативная компетентность (94%), умение принимать правильные решения (89%), а также построение межличностных отношений (77%).[1] В свою очередь, исследования, проведенные Варшавской школой экономики (2012), показывают, что наиболее востребованными работодателями профессиональными навыками являются личностные и персональные (32%), интеллектуальные и академические (25%), а также участие в стажировках и знание деловой практики (22%).[2]

Домарадзкий [3,32] делит компетенции, формируемые и приобретаемые в ходе академической подготовки, на несколько групп. К ним относятся:

- профессиональная компетентность (профессиональные знания, специальные знания, технические знания типа *ноу-хау*, аналитические способности)
- коммуникативная компетентность (языковая компетенция и основы психологии общения)
- социальная компетентность (навыки сотрудничества и совместной работы)
- культурная компетентность (потенциал для создания интеллектуальных элит)
- научная компетентность (способность проводить исследования и управлять знаниями).

Ввиду потребностей рынка труда и, прежде всего, учитывая состояние человеческой личности, профессиональная компетентность должна сопровождаться социальной и коммуникативной.



Стоит обратить внимание на то, какую стратегию приняла Академия специальной педагогики в Варшаве в процессе формирования компетенций на первом и втором уровне обучения.

Студент специальной педагогики, как науки, балансирующей на грани гуманитарных, социальных и медицинских наук, реализует программу вуза, учебных модулей, в том числе, конкретные цели и эффекты обучения. Эффекты организованы в трех областях: знания, навыки и социальная компетентность - Дублинские дескрипторы на первом и втором уровне обучения в Академии специальной педагогики (Постановление №89/12-13 Совета кафедры педагогических наук (польск. RWNP) от 27.03.2013 г., и Постановление №89/12-13 RWNP от 27.03.2013 г.)

После окончания обучения на первом уровне на факультете специальной педагогики выпускник: „обладает элементарными знаниями о месте специальной педагогики в системе наук и ее предметных и методологических связях с другими научными дисциплинами, знает основную терминологию из области гуманитарных, социальных и медицинских наук, которая позволяет ему в широком смысле понимать вопросы специальной педагогики, а также знает терминологию, используемую в специальной педагогике и ее субдисциплинах. Знает важнейшие традиционные и современные тенденции и педагогические системы, а также наиболее важные тенденции в области специальной педагогики. Знает некоторые концепции человека (философские, психологические и социологические), составляющие теоретическую основу реабилитации, образования, терапии и ресоциализации. Обладает базовыми знаниями на тему человеческого развития в жизненном цикле, как с точки зрения биологического аспекта, так и психологического и социального. Обладает элементарными знаниями о процессах межличностного и социального общения, их правилах и нарушениях. Обладает основными упорядоченными знаниями о разных воспитательных средах, их специфике и происходящих в них процессах. Обладает упорядоченными знаниями о разных субдисциплинах специальной педагогики. Умеет проводить наблюдение и интерпретировать социальные явления; анализируется их связь с разными областями специальной педагогики, умеет использовать основные теоретические знания в области специальной педагогики и смежных дисциплин с целью анализа и интерпретации проблем реабилитации, образования, терапии, ресоциализации, воспитания, опеки и помощи. Имеет убеждения о смысле, значении предпринимаемых мер реабилитации, обучения, терапии, ресоциализации; готов активно участвовать в группах, организациях и учреждениях, осуществляющих деятельность в области специальной педагогики.

Выпускник знает основные теории, касающиеся воспитания, обучения и преподавания, реабилитации, образования, терапии, ресоциализации людей с особыми потребностями, понимает разносторонность условий протекания этих процессов. Обладает базовыми знаниями об участниках реабилитационных, образовательных, терапевтических и ресоциализационных мероприятий, обладает элементарными знаниями о методологии выполнения типичных задач, стандартов, процедур, применяемых в разных областях специальной педагогики. Обладает базовыми знаниями о структуре и функциях системы обучения учеников с особыми потребностями в области развития; целях, правовых основах, организации и функционировании разных учебных, воспитательных, опекунских, терапевтических, реабилитационных, ресоциализационных заведений и учреждений поддержки. Обладает элементарными знаниями в сфере безопасности и гигиены труда в реабилитационных, образовательных, терапевтических и ресоциализационных заведениях. Обладает глубокими знаниями в области полученной специальности.

Выпускник обладает элементарными знаниями и навыками, необходимыми для проведения исследований в области специальной педагогики, как науки. Обладает элементарными знаниями в сфере разработки путей своего развития, умеет работать в коллективе, исполняя разные роли, умеет принимать и ставить задачи, обладает элементарными организационными навыками, позволяющими реализовать цели, связанные с разработкой и ведением профессиональной деятельности. Обладает упорядоченными знаниями о этических правилах и нормах, а также умеет применять этические правила и нормы в осуществляемой деятельности.

После окончания обучения на втором уровне на факультете специальной педагогики выпускник: „обладает углубленными знаниями о месте специальной педагогики в системе наук и ее предметных и методологических связях с другими научными дисциплинами, знает терминологию из области гуманитарных, социальных и медицинских наук, которая позволяет ему полностью понимать вопросы специальной педагогики. Знает историческую обусловленность специальной педагогики, наиболее важные тенденции, актуальные тенденции и видных представителей. Умеет на основании выбранной концепции человека (философские, психологические и социологические) анализировать процессы реабилитации, образования, терапии и ресоциализации. Умеет применять знания о развитии человека для проведения анализа и интерпретации расстройств, дефицитов. Обладает продвинутыми знаниями о процессах межличностного и социального общения, их правилах и нарушениях. Обладает упорядоченными и глубокими знаниями о разных средах (воспитательных, реабилитационных, ресоциализационных), их специфике. Обладает

крепкими знаниями о разных субдисциплинах специальной педагогики. Умеет проводить наблюдение и интерпретировать социальные явления; анализирует их связь с разными областями специальной педагогики. Умеет использовать междисциплинарные знания с целью проведения анализа и интерпретации реабилитационных, образовательных, терапевтических, ресоциализационных, воспитательных, опекунских проблем. Имеет убеждения о смысле, значении предпринимаемых мер реабилитации, обучения, терапии, ресоциализации; готов активно участвовать в группах, организациях и учреждениях, осуществляющих деятельность в области специальной педагогики.

Выпускник знает традиционные концепции и современные тенденции в области реабилитации, образования, терапии, ресоциализации людей с особыми образовательными потребностями. Обладает крепкими знаниями об участниках реабилитационных, образовательных, терапевтических и ресоциализационных мероприятий, а также знаниями и умениями выполнять задачи, связанные с разными областями специальной педагогики. Обладает знаниями о структуре и функциях системы обучения учеников с особыми потребностями в области развития; целях, правовых основах, организации и функционировании разных учебных, воспитательных, опекунских, терапевтических, реабилитационных, ресоциализационных заведений и учреждений поддержки. Обладает знаниями в сфере безопасности и гигиены труда в реабилитационных, образовательных, терапевтических и ресоциализационных заведениях. Обладает глубокими знаниями и навыками в области полученной специальности.

Выпускник обладает продвинутыми знаниями и навыками, необходимыми для проведения исследований в области специальной педагогики. Умеет разрабатывать свой собственный путь развития, умеет работать в коллективе, исполняя разные роли, обладает организационными навыками, позволяющими реализовать цели, связанные с разработкой и ведением профессиональной деятельности, в том числе, управленческой. Обладает крепкими знаниями в сфере существующих этических правил и норм, а также использует этические правила и нормы в осуществляемой деятельности, замечает и анализирует этические дилеммы; предугадывает последствия конкретных реабилитационных, образовательных, терапевтических, ресоциализационных действий. Осознает присутствие этических аспектов в научных исследованиях”.

Формируемые и приобретенные компетенции дают основание для получения квалификаций педагога специального образования, определенных установленными стандартами.

Т. Серафин определяет квалификацию „как систему знаний и навыков, необходимых для выполнения многокомпонентных задач процесса обучения и воспитания, осуществляемых учителями

(педагогами) в детских садах, школах и образовательных заведениях - важным должно быть, в первую очередь, мериторическое содержание, определенное в стандарте образования в группе основного и целенаправленного обучения, включающего предмет преподавания или проводящих занятия”.[4, 25]

Эти стандарты определены в следующих министерских документах:

- Постановление от 27 июля 2005 г. Закон о высшем образовании. Законодательный вестник с 2005 №164 поз. 1365 с последующими поправками.

- Распоряжение от 17 января 2012 г. о стандартах образования в рамках подготовки к учительской профессии. Законодательный вестник с 2012 г. о стандартах образования в рамках подготовки к учительской профессии. Законодательный вестник с 2012 г. поз. 131.

- Постановление от 18 марта 2011 г. об изменении постановления - Закон о высшем образовании, постановление о научных степенях и научных званиях и о степенях и званиях в области искусства и о изменении некоторых других постановлений. Законодательный вестник с 2011 г. №84 поз. 455 с последующими поправками.

- Распоряжение министра науки и высшего образования от 17 января 2012 г. о стандартах образования в рамках подготовки к учительской профессии. Законодательный вестник с 2012 г. поз. 131.

Последний документ особенно важен ввиду характера подготовки педагога специального образования к работе по профессии. Он определяет эффекты обучения в области предметных, методических, педагогических и психологических знаний, в том числе в области воспитания с учетом подготовки к работе с учеником с особыми образовательными потребностями. Квалификации, необходимые для ведения такого вида занятий в системе школьного образования, подтверждаются соответствующим дипломом об окончании вуза и должны соответствовать требованиям стандартов обучения в вузе. Первое определено министром национального образования, второе министром науки и высшего образования.

Основным документом, регулирующим права и обязанности педагога, является Карта учителя – Постановление от 26 января 1982 г. о Карте учителя. (Законодательный вестник 2006 г. № 97 поз. 674 с последующими поправками). Квалификационные требования к педагогическому составу в соответствии с Картой учителя:

- педагогические знания
- дидактические знания
- знания в сфере преподавания конкретного предмета (или типа занятий)
- психологические знания
- пройденные стажировки

- выполнение требований к состоянию здоровья, заверенное врачом по медицине труда
- несудимость.

Перечисляя необходимые составляющие профессии по классификации профессий и специальностей, для потребностей рынка труда выделяют:

- уровень квалификаций - навыки и комплексность этих навыков, как результат сложной функции и объема заданий и обязанностей
- специальность - тип знаний, необходимых для работы по профессии
- навыки - проверенная возможность реализации соответствующих задач в рамках профессии и специальности.[5]

Нет никаких сомнений, что „педагогическая практика, предусмотренная в плане высших учебных заведений, является логичным условием, выполнение которого должно осуществляться на основе параллельного образования”.[6]

В предметной литературе [7] появляется мнение о том, что стоит рассмотреть условие зачета студенческой практики с учетом других форм активной профессиональной деятельности студента. В соответствии с действующим законом, не существует никаких формальных препятствий к принятию таких правил внутри высшего учебного заведения. Такую практику можно было бы засчитать в пользу профессиональной деятельности, ведения предпринимательской деятельности, стажировки, волонтерства. Возможно, этот подход позволит избежать стагнации и рутины в рамках реализации студенческой практики, которая иногда просто „засчитывается”, а не действительно проводится.

В 2010-2014 годах Академия специальной педагогики в сотрудничестве с Управлением столичного города Варшавы, Фондом содействия людям с ограниченными возможностями в Варшаве, компанией ПТ Дидаско И. П. Бялбжеские, ООО Эдукация Про Футуро в Варшаве, Обществом друзей социальной интеграции начальных школ в Милянувке, Варшавским кружком польской ассоциации по поддержке умственно отсталых реализовала проект, целью которого было создание новой системы организации проведения практики, позволяющей улучшить качество подготовки студентов к профессии учителя. Краткое описание проекта „Эффективная практика – хорошие учителя – эффективная школа” обращает внимание на „большое значение практического обучения, которое обуславливает хорошую подготовку к профессии. Заведения, обучающие будущих учителей, не могут быть оторванными от образовательной действительности. Наоборот, должны быть в постоянном контакте и сотрудничестве на различных уровнях, например, в сфере проведения индивидуальных практик, реализации часов методологических предметов в виде госпитации, реализации

образовательных проектов в малых группах студентов, добровольцев, проведение исследований в той или иной образовательной среды (...).[8]

### **Обсуждение и резюме**

Как упоминает В. Стрыковский, „Компетентности характеризуют квалификации людей разных профессий, а также являются своего рода гарантией хорошей работы и достижения успеха. Только люди с определенными и высокими квалификациями могут стать профессионалами”. [9, 69]

В документе, принятом в Берген в 2005 г. ключевой стала область структур квалификаций для Европейского пространства высшего образования. Экспертная группа предполагала, что Национальные рамки квалификаций обеспечат международную прозрачность квалификаций, международное признание, обеспечит студентам и ученым мобильность образования.

„При разработке Структуры квалификаций важную роль играют, так называемые, Дублинские дескрипторы, основанные на пяти аспектах образования; к ним относятся: знания и понимание, применение их на практике, оценка и формулировка мнений, а также генеративные навыки, такие, как коммуникация и обучаемость. Эти дескрипторы разработаны для трех циклов образования, они описывают типичные достижения студентов, получающих диплом, не имеют характера программного или содержательного стандарта, но основаны на генеративных компетенциях выпускников, не являются специфическими для отдельных предметов или областей знаний, их следует интерпретировать в мериторическом и языковом контексте данной дисциплины знаний”. [10, 166]

В Академии специальной педагогики ядро дескрипторов создают знания, навыки, социальные компетенции, так называемые, измеримые результаты обучения.

По мнению исследователей, среди компетенций, которые не всегда входят в группу таких, как „знания, навыки и социальные компетенции”, есть также способность эмпатии и субъективное ощущение счастья. Д. Аль-Кхамисы [11] исследовала уровень эмпатии у учителей общих и интеграционных детских садов и связь между уровнем эмпатии и такими переменными, как количество детей в семье, опыт работы. Автор исследований показала, что у педагогов интеграционных заведений, имеющих своих детей, работающих ежедневно с детьми-инвалидами, более высокий общий уровень эмпатии. Это, с одной стороны, может свидетельствовать о разной компетентности учителей общих детских садов по сравнению с интеграционными. С другой стороны, можно предположить, что опыт работы учителей интеграционных детских садов, накопленный в разных учебных, воспитательных и терапевтических ситуациях, с детьми с особыми образовательными

потребностями, способствовал развитию восприимчивости к потребностям других.

М. Пархомюк [12] анализирует результаты исследований, касающиеся способности эмпатии педагогов и студентов специального образования. Автор обращает внимание на связь между эмоциональной эмпатией и эмоциональным истощением. Работа с человеком с особыми образовательными потребностями, с одной стороны, требует открытости, чувствительности к чувствам других, а с другой – контроля за чрезмерной вовлеченностью в часто травматические переживания.

На основании этих исследований кажется интересным формирование облика педагога нашего времени, работающего с детьми с особыми образовательными потребностями. Педагог должен обладать богатыми знаниями, специальными навыками, социальной компетентностью, а также быть чутким и счастливым. Конструкт компетентности педагога все еще нуждается в совершенствовании, т.е. сборе, обновлении вышеупомянутых качественных данных в образовательных и воспитательных средах, а также обсуждений в данной области.

### **Bibliografia**

- [1] Stasiła-Sieradzka, M. (2014). Motory zmian na rynku pracy a kształtowanie pożądanych kompetencji w toku kształcenia akademickiego. W: Piekarski, J., Cyrańska, E., Adamczyk, B. Doskonalenie praktyk pedagogicznych – dyskusja. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego. [2] Amerykańska Izba Handlu w Polsce, Ernst & Young. (2012). Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa. [3] Domaradzki, J. (2009). Społeczna rola Uniwersytetu: siedlisko rozumu czy szkoła fachowców? W: A. Szerląg (red.), Kompetencje absolwentów szkół wyższych na miarę czasów. Wybrane ujęcia. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT. [4], [5] Serafin, T. (2012). Kształcenie przyszłych nauczycieli w kontekście kwalifikacji formalnych i kompetencji merytorycznych. W: Podgórska-Jachnik, D., (red.) Dobre praktyki pedagogiczne szansa innowacyjnej edukacji. Łódź: DRUKARNIA CYFROWA „Piktor” s.c. [6] Moraczewska B., Wprowadzenie do teoretycznych i praktycznych aspektów kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, W: Krzemiński, M., Moraczewska, B. (2012) (red.), Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, t. 1. Włocławek: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku. [7] Lekston, M., Lekston, M. (2014). Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli. W: Grabowska, B. Dobre praktyki szansą nowoczesnej edukacji. Sosnowiec: Oficyna

Wydawnicza „Humanitas”. [8] Jegier, A., Szurowska, B., (2014). Skrypt modelowych rozwiązań w zakresie kształcenia praktycznego. Warszawa: APS, Europejski Fundusz Społeczny. [9] Strykowski, W., J. Strykowska, J. Pielachowski (2007, (red.). Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. Poznań: Wyd. eMPi2. [10] Woch-Juchacz, A. (2008). Uniwersytet w Europie Wiedzy. W: Grzegorzczak, A., Sójka J. Fenomen uniwersytetu. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. [11] Al-Khamisy, D. (2006). Edukacja przedszkolna a integracja społeczna. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak. [12] Parchomiuk, M. (2013). Zdolności empatyczne pedagogów specjalnych oraz studentów pedagogiki specjalnej. Człowiek Niepełnosprawność Społeczeństwo. 2013/2, s. 57-77.

Received 04.02.2016

Reviewed 10.03.2016

Accepted 26.03.2016

УДК 376.37

**Н.А. Лопатинська**  
natalilopa@mail.ru

## ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ СИСТЕМНИХ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ

**Відомості про автора:** Лопатинська Наталія, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри корекційної педагогіки та психології комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, Запоріжжя, Україна. Email: natalilopa@mail.ru

**Contact:** Lopatynska Natalia, PhD, Head of the Department of correctional pedagogy and psychology in municipal higher education institution "Hortitsa National Education and Rehabilitation Academy" Zaporizhzhya Regional Council, Zaporizhzhya, Ukraine. Email: natalilopa@mail.ru

**Лопатинська Н.А. Трансдисциплінарний підхід до вивчення системних порушень мовлення.** У статті розглядаються міждисциплінарні підходи до вивчення природи, структури дефекту і патологічних механізмів такого мовленнєвого порушення як системні порушення мовлення. Аналіз теоретико-методологічних даних літератури з психофізіології, нейролінгвістики, нейропсихології, логодидактики виявив відсутність у вітчизняних і зарубіжних фахівців



узгодженого трактування визначення терміна «системні порушення мовлення». Дефініції «системні порушення мовлення», «загальне недорозвинення мовлення», «системне недорозвинення мовлення» або ототожнюються, або підміняються, що в свою чергу не може не відбитися на ефективності здійснюваної спеціалізованої цілеспрямованої логопедичної допомоги. Це вказує на необхідність використання трансдисциплінарного підходу при перегляді клінічної картини системних порушень мовлення.

Трансдисциплінарний аналіз теоретичної та науково-методичної літератури дозволив виявити суттєві протиріччя між:

- потребою в удосконаленні корекційної допомоги дітям із системними порушеннями мовлення і недостатністю експериментальних доказів ролі мозкової готовності в структурі різних мовленнєвих розладів;

- затребуваністю методів обстеження мовних, мовленнєвих і комунікативних процесів в практиці логопедичної роботи з дітьми, що мають системні порушення мовлення, і роздробленістю комплексної (нейропсихологічної, нейролінгвістичної і логопсихологічної) діагностики системних порушень мовлення;

- необхідністю вдосконалення логопедичної допомоги дітям і міждисциплінарною роздробленістю сучасних наукових уявлень про патогенетичні механізми системних порушень мовлення.

При теоретичному обґрунтуванні використання міждисциплінарного підходу використані фундаментальні положення неврології, нейропсихології, логопсихології, логопатології, логопедії, нейропсихолінгвістики про системний характер порушень мовлення у дітей.

У статті коротко висвітлено питання структури дефекту, патогенетична основа і особливості прояву системних порушень мовлення.

Вивчення і розуміння трансдисциплінарних знань теорії системних порушень мовлення дозволять в подальшому сформулювати базові положення логокорекційної роботи з дітьми з системними порушеннями мовлення.

**Ключові слова:** системні порушення мовлення, трансдисциплінарний підхід, структура дефекту системних порушень мовлення, лінгвопатологічні і нейропсихологічні синдроми системних порушень мовлення.

**Лопатинская Н.А. Трансдисциплінарний похід к изучению системных нарушений речи.** В статье рассматриваются междисциплинарные подходы к изучению природы, структуры дефекта и патологических механизмов такого речевого нарушения как

системные нарушения речи. Анализ теоретико-методологических данных литературы по психофизиологии, нейролингвистике, нейропсихологии, логодидактике выявил отсутствие у отечественных и зарубежных специалистов согласованной трактовки определения термина «системные нарушения речи». Понятия «системные нарушения речи», «общее недоразвитие речи», «системное недоразвитие речи» либо отождествляются, либо подменяются, что в свою очередь не может не отразиться на эффективности осуществляемой специализированной целенаправленной логопедической помощи. Это указывает на необходимость использования трансдисциплинарного подхода при пересмотре клинической картины системных нарушений речи.

Трансдисциплинарный анализ теоретической и научно-методической литературы позволил выявить существенные противоречия между:

- потребностью в совершенствовании коррекционной помощи детям

- с системными нарушениями речи и недостаточностью экспериментальных доказательств роли мозговой готовности в структуре разных речевых расстройств;

- востребованностью методов обследования языковых, речевых и коммуникативных процессов в практике логопедической работы с детьми, имеющими системные нарушения речи, и малой разработанностью комплексной (нейропсихологической, нейролингвистической и логопсихологической) диагностики системных нарушений речи;

- необходимостью совершенствования логопедической помощи детям

и междисциплинарной раздробленностью современных научных представлений о патогенетических механизмах системных нарушений речи.

При теоретическом обосновании использования междисциплинарного подхода использованы фундаментальные положения неврологии, нейропсихологии, логопсихологии, логопатологии, логопедии, нейропсихоллингвистики о системном характере нарушений речи у детей.

В статье коротко освещены вопросы структуры дефекта, патогенетическая основа и особенности проявления системных нарушений речи.

Изучение и понимание трансдисциплинарных знаний теории системных нарушений речи позволят в дальнейшем сформулировать базовые положения логокоррекционной работы с детьми с системными нарушениями речи.

**Ключевые слова:** системные нарушения речи, трансдисциплинарный подход, структура дефекта системных нарушений речи, лингвопатологические и нейропсихологические синдромы системных нарушений речи.

**Lopatynska N.A. Trans-disciplinary approach for the study of system speech violations.** The article examines with interdisciplinary approaches to the study of nature, structure of defects and pathological mechanisms of speech disorders such as systemic speech disorder. An analysis of the theoretical and methodological literature data of psychophysiology, neurolinguistics, neuropsychology, logodidaktike identified lack of domestic and foreign experts on agreed interpretation of the definition of "systemic speech violations". The concepts of "systemic speech violations", "general underdevelopment of speech", "systemic underdevelopment of speech" or identified, or replaced, which cannot not affect the effectiveness of the specialized speech therapy targeted assistance. This points to the need for a trans-disciplinary approach to the revision of the clinical picture of systemic violations of speech.

Trans-disciplinary analysis of the theoretical and methodological literature revealed significant contradiction between:

- the need to improve the correctional help to children with systemic disorders of speech and lack of experimental evidence for the role of the brain in the structure of preparedness of different speech disorders;

- demand for methods of linguistic survey of speech and communication processes in the practice of speech therapy work with children with speech disorders system, and a small development of complex (neuropsychological, and neurolinguistic logopsychology) diagnosis of systemic disorders of speech;

- the need for improving speech therapy to help children and interdisciplinary fragmentation of modern scientific concepts of the pathogenic mechanisms of the system of speech violations.

The theoretical justification of the use of a multidisciplinary approach have been used fundamental provisions of neurology, neuropsychology, logopsihology, lalopathology, speech therapy, neuropsycholinguistic about systemic nature of speech disorders in children.

The article briefly highlights questions for the defect structure, pathogenetic basis and especially systemic manifestations of speech violations.

The study and understanding of the trans-disciplinary knowledge of the theory of the system violations of speech in the future will allow to formulate the basic provisions of logocorectional work with children with systemic disorders of speech.

**Key words:** systemic speech disorder, trans-disciplinary approach, the structure of the defect system of speech disorders, lingu-pathology and neuro-psychological syndromes of system violations of speech.

**Постановка проблеми.** Проблема вивчення особливостей мовленнєвого дизонтогенезу і розробки диференційованого підходу до діагностики та корекції системних порушень мовлення є актуальною та загальнозначущою проблемою суспільства, що зумовлено: різким збільшенням кількості дітей із складними, системними мовленнєвими порушеннями; ускладненням симптоматики і патогенезу мовленнєвого розвитку; багатомодальними та поліморфними проявами у всіх ланках і на всіх рівнях мовно-мовленнєво-комунікативного механізму та впливом мовлення на когнітивну, сенсорно-перцептивну, афективно-вольову складові психічної діяльності людини.

Задля створення концепції організації діагностичної та логокорекційної роботи з дітьми із системними порушеннями мовлення необхідно здійснити трансдисциплінарний підхід в узагальненні експериментальних даних про психофізіологічні, нейропсихологічні, психолінгвістичні та лінгводидактичні особливості розвитку структурних компонентів мовлення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема відхилень у розвитку мови та мовлення у дітей має багато граней, що відносяться до різних наукових дисциплін, зокрема, з боку: нейрофізіології (П. Анохін, М. Бернштейн, Н. Бехтерева, М. Жинкін, Д. Фарбер та ін.); психології і нейропсихології (О. Безрукова, Л. Виготський, П. Гальперін, Ж. Глозман, В. Дудьєв, Н. Корсакова, О. Леонтєв, Ю. Мікадзе, Г. Семенович, Г. Трошин, Є. Хомська, Ю. Філатова та ін.); лінгвістики та психолінгвістики (О. Безрукова, О. Глухоєдова, О. Леонтєв, Н. Мікляєва, Л. Халілова, Н. Хомський, Л. Щерба, Р. Якобсон та ін.); онтопсихолінгвістики (В. Бельтюков, О. Гвоздєв, В. Глухов, О. Леонтєв, Н. Лепська, В. Орфінська, Д. Слобін, В. Тарасун, С. Цейтлін, М. Шеремет, О. Шахнарович та ін.); логодидактики (Н. Базима, Н. Гаврилова, С. Конопляста, І. Мартиненко, І. Мартинчук, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, А. Савицький, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.); інтегральних наук: нейролінгвістики (Т. Ахутіна, О. Винарська, Т. Глезерман Н. Пахомова та ін.); логопатології (Г. Волкова, О. Корнєв та ін.).

Аналіз вітчизняної та зарубіжної спеціальної науково-теоретичної літератури засвідчив міждисциплінарну роздробленість у підходах до вивчення порушень мовлення.

**Метою статті** є спроба узагальнити односторонні та фрагментарно висвітлені симптоми і синдроми, що становлять картину системних порушень мовлення.

**Виклад основного матеріалу.** Проведений нами аналіз наукової літератури виявив розбіжності у поглядах науковців на природу і механізми тяжких мовленнєвих порушень. Особливо виразно вони проявляються у поглядах на проблему термінології та класифікації мовленнєвих порушень. Термін «системні порушення мовлення» в дефектології з'явився не так давно, і в даний час, незважаючи на часте його вживання, серед фахівців у галузі вивчення дитячого мовлення немає єдиної усталеної думки щодо його змісту.

Санкт-Петербурзькою школою корекційної педагогіки вперше для широкого кола корекційних педагогів термін «системні порушення мовлення» запропоновано у збірнику методичних рекомендацій «Діагностика порушень мови в дітей і організація логопедичної роботи в умовах дошкільного освітнього закладу» колективом авторів: Р. І. Лалаєвою, Л. В. Лопатіною, Н. В. Нищевою, Н. В. Серебряковою та ін.

Термін «системні порушення мовлення» у традиційній логопедичній науці вживається в якості структурно-семантичних порушень, до яких відносять алалію та афазію.

Н. Гаврилова пропонує до складних структурно-семантичних відхилень у розвитку мовлення віднести й «складну дислалію». Термін «складна дислалія» вживається у значенні – частковий недорозвиток усіх сторін мовлення, обумовлений порушенням нейродинаміки певних відділів кори головного мозку функціонального чи органічного генезу» [1, с. 329]. Алалія, складна дислалія – це складні системні порушення мовлення, передумови до виникнення яких можливо діагностувати у новонароджених дітей [1, с. 329].

За Л. Волковою, С. Шаховською, системні порушення – це порушення, при яких наявний розлад мовлення, як цілісної функціональної системи, і його провідних компонентів (фонетичного, лексичного, граматичного) [2].

За Н. Головіною, Р. Левіною, Т. Філічевою, Г. Чиркіною системне порушення мовлення у дітей з нормальним слухом і збереженим інтелектом являє собою складне порушення мовленнєвої діяльності, при якому у дітей порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи: звукового, складового, граматичного, смислового [3].

Під системними порушеннями мовлення у дітей з нормальним слухом і збереженим інтелектом ми розуміємо системне порушення мовномовленнєвої діяльності, зокрема фонаційного та структурно-семантичного оформлення висловлювання, при якому порушуються усі структурні компоненти мовлення (фонаційний, лексичний, граматичний, синтаксичний), зумовлене дефіцитарністю функціонування скроневих, лобних та тім'яних відділів доміантної півкулі та відсутністю стійких морфофункціональних відношень між субкортикальними та кортикальними структурами.

В останні роки системні порушення мовлення (далі – СПМ) стали об'єктом вивчення різних наук:

- нейропсихології (вони входять як один з компонентів до складу складних форм психічного дизонтогенеза і супроводжують дезінтеграцію розвитку сенсорно-перцептивної, когнітивної, афективно-вольової сфери дитини);

- неврології (СПМ входять в якості симптому в неврологічний синдром, і не є ізольованими розладами, а є порушенням формування різних структур мозку та порушеної взаємодії між зонами кори головного мозку й підкірковими структурами);

- психолінгвістики (СПМ – «аварія» однієї із системоутворюючих ланок мовленнєво-відтворюючого або мовленнєво-сприймаючого механізму, що призводить до порушень в роботі мовномовленнєвого механізму в цілому);

- логопсихології (як прояв недосконалості мовної здатності);

- логопатології (як сукупність лінгвопатологічних та психопатологічних симптомів, синдромів експресивного та імпресивного рівнів);

- логопедії (як порушення структурно-семантичного (внутрішнього) оформлення висловлювання, тобто такі порушення мовлення, при яких порушено засвоєння мови як знакової системи (алалія) або відбувається розпад навичків її використання (афазія)). У даному випадку дефініція «структурно-семантичні порушення мовлення» ототожнюється з «системними порушеннями мовлення». На думку Є. Соботович, системні порушення мовленнєвої діяльності констатуються у дітей із різними мовленнєвими патологіями: при алалії, дизартрії, анартрії, загальному недорозвиненні мовлення, затримці мовленнєвого розвитку [4].

Реалізація трансдисциплінарності методологічного підходу, що базується на використанні сучасних досягнень медико-біологічних та лінгвопсихологічних наук, сприятиме створенню теоретико-прикладної парадигми розуміння теорії системних порушень.

На жаль, українська логопедична термінологія досі не була об'єктом глибокого системного лінгвістичного вивчення. Дотепер дефініції «системні порушення мовлення», «системне недорозвинення мовлення», «системний розпад мовлення», «загальне недорозвинення мовлення» деякими науковцями або ототожнюються, або підміняються. Також, в теорії системних порушень мовлення відсутнє тлумачення дефініцій: «системне порушення мовного розвитку», «системне порушення мовленнєвого розвитку», «системне порушення комунікативного розвитку», «системне недорозвинення мовного розвитку», «системне недорозвинення мовленнєвого розвитку», «системне недорозвинення комунікативного розвитку», «системний

розпад мовного розвитку», «системний розпад мовленнєвого розвитку», «системний розпад комунікативного розвитку».

Причинами системних порушень мовлення є: шкідливі фактори раннього онтогенезу; порушення і відхилення розвитку, вроджені захворювання; наявність тотального або парціального недорозвитку низки вищих психічних функцій; виражені емоційно-поведінкові розлади, неадекватна оцінка стану розвитку спеціалістами та батьками тощо. Саме вони порушують адаптаційні механізми дитини, внаслідок чого у неї спостерігається фонові церебрально-органічна дефіцитарність та підсилюються клінічні й динамічні прояви. Несвоєчасність отримання адекватної комплексної корекційної роботи може призвести до медико-психолого-педагогічної та соціальної дезадаптації.

Системне порушення мовлення може бути як самостійною первинною формою мовленнєвої патології і розглядатися як основний логопедичний діагноз (загальне недорозвинення мовлення, алалія, афазія, дизартрія, ринолалія), так і супутньою патологією аномального розвитку дитини (порушення мовлення при розумовій відсталості, порушення мовлення при затримці психічного розвитку тощо).

Системне порушення мовлення завжди має органічний генез. Пізнавальна діяльність у дітей із СПМ може бути порушеною. Найчастіше у дітей із порушенням пізнавальної діяльності системні порушення мовлення проявляються як:

– наслідок затриманого розвитку, ускладненого низкою неврологічних, психологічних, лінгвопатологічних симптомів і синдромів. При цьому патогенетичною основою є ознаки ураження динамічних тимчасових зв'язків між нервовими клітинами різних функціональних систем на гностико-праксичному, мнестичному та інтелектуальному рівнях. Це діти із системним порушенням мовлення, які володіли мовленням. Для цієї категорії дітей неврологічною симптоматикою є: порушення тону м'язів, наявність мимовільних рухів, відставання у моторному розвитку тощо;

– стійке та специфічне мовленнєве порушення, ускладнене дизгенетичним синдромом. Патогенетичною основою є ознаки ураження (або недорозвинення) усіх сторін мовлення – фонематичної, лексичної, синтаксичної, морфологічної, всіх видів мовленнєвої діяльності та форм писемного та усного мовлення. Як правило, це діти із системним порушенням мовлення, які не володіли мовленням.

Системні порушення мовлення зустрічаються і у дітей, які володіли мовленням, але пізнавальна діяльність яких не порушена. Патогенетичною основою СПМ без інших виражених порушень пізнавальної діяльності є затримка зрілості структур та функцій мозку, що формуються на більш пізніх етапах онтогенезу, яка виникла внаслідок локальних уражень центральної нервової системи.

Враховуючи стан розвитку мовленнєвих засобів та особливості мовленнєвої поведінки системні порушення мовлення можуть бути:

- за ступенем тяжкості: легкими, середніми, важкими;
- за локалізацією пошкодженої функції: сенсорні порушення з моторним компонентом, моторні порушення з сенсорним компонентом, тотальні, парціальні;
- за структурою дефекту: первинні, вторинні та змішані.
- за ступенем розвитку: відхиленими (дисфазія розвитку внаслідок затримки темпів розвитку) та патологічними (афазія розвитку внаслідок дисгармонії, асинхронії у формуванні окремих підсистем функціональної системи мови та мовлення: семіотичної, програмування, інтерпретації мовленнєвих актів; регулятивної. Афазії розвитку притаманна стійкість симптомів у динаміці).

Керуючись структурною організацією дизонтогенезу Л.С. Виготського, при системних порушеннях мовлення ядерні (первинні) порушення мають біологічний характер і являють собою майже незворотні зміни в роботі мовленнєвої функції. Це порушення мозкових структур мозку та провідних шляхів центральної нервової системи, що відповідають за сенсорну, моторну, динамічну програми реалізації мовлення, що уповільнює процес мовленнєвого розвитку, формуючи різні системні відхилення.

Вторинні порушення носять соціальний характер є зворотними і системними. Сорокін В.М. стверджує, що поява та формування вторинних відхилень пов'язані з рівнем розвитку та функціонуванням численних складних механізмів: комунікативного, деприваційного, діяльнісного, мовленнєвого. Наслідком появи вторинних, третинних та подальших нашарувань є порушення соціальної взаємодії. Однак, не зважаючи на біологічну природу мовленнєвих розладів, важливим фактором у становленні мовлення є соціальне середовище, яке може як стимулювати, так і гальмувати їх розвиток [5].

Програма розвитку дитини з системними порушеннями мовлення не запускає онтогенетичних механізмів, які повинні почати діяти з моменту запліднення, внаслідок чого не відбувається формування фундаментальних паттернів розвитку.

Нейропсихомовленнєвий статус дітей із системними порушеннями мовлення – це сукупність лінгвопатологічних та нейропсихологічних симптомів та синдромів.

Типовими є такі лінгвопатологічні синдроми: синдроми порушення звукової сторони мовлення (центральної поліморфних порушень звуковимови та вербальної диспраксії) та синдроми порушення лексико-граматичного висловлювання (синтаксичного та морфологічного дизграматизмів, лексико-граматичного дефіциту). На рівні порушень експресивного мовлення помилки констатуються на



сегментарному та супрасегментарному рівнях. На імпресивному рівні – імпресивний дизграматизм та дефіцит імпресивного словника.

Нейропсихологічний статус дітей із системними порушеннями мовлення характеризується дефіцитарністю функціонування скроневих, лобних та тім'яних відділів домінантної півкулі та відсутністю стійких морфофункціональних відношень між субкортикальними та кортикальними структурами.

Трансдисциплінарні уявлення про симптоматику системних порушень мовлення дозволяє зрозуміти глибину дефекту, його структуру та механізми.

**Висновки.** Результати дослідження Н. Гаврилової, С. Коноплястої, О. Корнева, Ю. Мікадзе, Н. Савінової, Г. Семенович, Є. Соботович, В. Сорокіна, В. Тищенко, М. Шеремет та ін. розширюють наукові уявлення про природу аномалій мовленнєвого розвитку та є фундаментом подальших розробок диференційованої класифікації системи мовленнєвих порушень. Аналіз літератури, що стосується цього питання, показує, що сутність поняття «системні порушення мовлення» не стало результатом інтеграції найважливіших досягнень в галузі психолінгвістики, нейропсихолінгвістики, нейропсихології, логопсихології, психофізіології, логодидактики і багатьох інших, суміжних з логопедією наукових дисциплін. Задля вивчення аномалій мовного, мовленнєвого та комунікативного розвитку на часі виникнення такої дисципліни, як нейродидактика, яка б інтегрувала методологію, концептуальний апарат, теоретичні та експериментальні дані, отримані в рамках зазначених вище дисциплін.

Таким чином, застосування трансдисциплінарного підходу додало б таку кількість додаткових параметрів, одночасний облік яких виявиться неможливим без застосування системного підходу. Тому системні порушення мовлення діагностуватися і коригуватися повинні системно.

**Перспективи подальших розвідок з цього напрямку:** створити експериментальну адресну методику корекції мовномовленнєвого розвитку для дітей із системними порушеннями мовлення, апробувати та оцінити ефективність її впровадження в систему логопедичної допомоги.

#### **Список використаних джерел**

1. **Гаврилова Н.С.** Класифікації порушень мовлення // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака – Вип. ІХХ. – В двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський, Медобори-2006, 2012. – С. 327-349.
2. **Логопедия:** Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Владос, 2012. – 364 с.
3. **Логопедия.** Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ.

дефектол. фак. пед. вузов: / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: ВЛАДОС, 2007. – Кн. III: Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. – 311 с. 4. **Соботович Е.Ф.** Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): учебное пособие для студентов / Е.Ф. Соботович. – М. : Классике Стиль, 2003 – 160 с. 5. **Сорокин В.М.** Специальная психология: Учеб. пособие / Под научн. ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: «Речь», 2003. – 216 с.

### References

1. **Havrylova N.S.** Klasyfikatsiyi porushen' movlennya // Zbirnyk naukovykh prats' Kam"yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka / Za red. O.V. Havrylova, V.I. Spivaka – Vyp. IKhKh. – V dvokh chastynakh, chastyna 1. Seriya: sotsial'no-pedahohichna. – Kam"yanets'-Podil's'kyu, Medobory-2006, 2012. – S. 327-349.
2. **Lohopedyya:** Uchebnyk dlya studentov defektol. fak. ped. vuzov / Pod red. L. S. Volkovoy, S. N. Shakhovskoy. – M.: Vlados, 2012. – 364 s.
3. **Lohopedyya.** Metodicheskoe nasledye: Posobyе dlya lohopedov y stud. defektol. fak. ped. vuzov: / Pod red. L.S. Volkovoy: V 5 kn. – M.: VLADOS, 2007. – Кн. III: Systemnye narushenyya rechy: Alalya. Afazyya. – 311 s.
4. **Sobotovych E.F.** Rechevoe nedorazvytye u detey y puty eho korrektsyy (Dety s narushenyem yntellekta y motornoy alalyey): uchebnoe posobyе dlya studentov / E.F. Sobotovych. – M. : Klassyke Styl', 2003 – 160 s. 5. **Sorokyn V.M.** Spetsyal'naya psykholohyya: Ucheb. posobyе / Pod nauchn. red. L.M. Shyrytsynoy. – SPB.: «Rech'», 2003. – 216 s.

Received 20.01.2016

Reviewed 26.02.2016

Accepted 29.03.2016

УДК 37.015.31:534.78-053.4/.5.

**К. В. Луцько**  
k.lutsko@kubg.edu.ua

## РОЗВИТОК АКУСТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ ТА ЇЇ ПРОЕКЦІЯ НА ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Відомості про автора:** Катерина Луцько, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса

Грінченка, Київ, Україна. Email: k.lutsko@kubg.edu.ua

**Contact:** Katerina Lutsko, Ph.D., assistant professor of department special psychology, special and inclusive education Institute of Human Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine. Email: k.lutsko@kubg.edu.ua

**Луцько К. В. Розвиток акустичної складової мовлення та її проєкція на попередження та подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.** У дослідженні акцентувалась увага на формуванні акустичних образів ізольованих фонем та перевірялась доцільність і ефективність впливу такої методики на якість усного і писемного мовлення дітей з мовленнєвими і сенсорними порушеннями. Виділено три групи порушень які, здавалось би, мають різне походження, проте у своїх проявах мають спільну проблему – діти не мають чітких образів фонем у своїй свідомості і тому в усному і писемному мовленні допускають помилки (дитина змішує звуки, не здатна адекватно сприйняти, проаналізувати і розпізнати відповідні фонем у зверненому мовленні і вжити у власному, пропускає голосні на письмі оскільки один приголосний звук передає відкритим складом типу ПГ, допускає неправильне вживання фонем у власному мовленні при самодиктуванні (при проговорюванні тексту “про себе” чи пошепки), що необхідно при писанні).

Встановлено ефективність привертання уваги дошкільників і учнів початкових класів до артикуляції звуків без голосового супроводу, що активізує їх сприймання, розпізнавання звуків, засвоєння їх артикуляційних образів та відтворення правильної звуковимови.

Використання спряженого мовлення, тобто промовляння дитиною разом з дорослим (або іншою дитиною) мовленнєвого матеріалу, є важливим чинником удосконалення її фонетико-фонематичного слуху, активізації формування та удосконалення артикуляційних умінь та навичок.

Виявлено труднощі проговорювання слів «про себе», які свідчать про недосконале засвоєння мовленнєвого матеріалу дітьми у внутрішньому мовленні, що проявляється у помилковому писанні, відтворенні слів.

У дослідженні увага приділялась не складоподілу, не підрахуванню кількості складів у слові, а формуванню у дитини відчуття мовленнєвого ритму. Складоритм слів, як і саме слово, ефективно засвоюється у поєднанні зі складоритмами інших слів у складі словосполучень, фраз, віршів, фрагментах прозового тексту.

Засвоєння дитиною складоритмічної структури мовлення, його звукової сторони та її акустичних характеристик у єдності з оволодінням руховими (артикуляційними) образами фонем (реалізаторами фонем) є базовими компонентами для подальшого оволодіння нею мовленням.

**Ключові слова:** мовлення, акустика, звуковимова, складоритм, фонема, фонематичний, звук, артикуляція, спряжене мовлення, внутрішнє мовлення, увага, пам'ять, мислення, порушення, слова, текст, аналіз, синтез, розуміння.

**Луцко К. В. Развитие акустической составляющей речи и ее проекция на предупреждение и преодоление речевых нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста.** В исследовании акцентировалось внимание на формировании акустических образов изолированных фонем и проверялась целесообразность и эффективность влияния такой методики на качество устной и письменной речи детей с речевыми и сенсорными нарушениями. Выделены три группы нарушений которые, казалось бы, имеют разное происхождение, однако в своих проявлениях имеют общую проблему - дети не имеют четких образов фонем в своем сознании и потому в устной и письменной речи допускают ошибки (ребенок смешивает звуки, не способен адекватно воспринять, проанализировать и распознать соответствующие фонемы в обращенной речи и употребить в собственной, пропускает гласные в письменной речи, поскольку один согласный звук передает целым слогом типа согласный, гласный (СГ) , допускает неправильное употребление фонем в собственной речи при самодиктовании, при проговаривании текста "про себя" или шепотом, что необходимо при писании).

Установлена эффективность привлечения внимания дошкольников и учеников начальных классов к артикуляции звуков без голосового сопровождения, что активизирует их восприятие, распознавание звуков, усвоение их артикуляционных образов и усвоение правильного звукопроизношения.

Использование сопряженной речи, то есть произнесение речевого материала ребенком вместе со взрослым (или другим ребенком), является важным фактором совершенствования его фонетико-фонематического слуха, активизации формирования и совершенствования артикуляционных умений и навыков.

Трудности проговаривания слов «про себя» свидетельствуют о несовершенстве усвоения речевого материала детьми во внутренней речи, что проявляется в ошибочном писании, воспроизведении слов.

В исследовании внимание уделялось не слогаделению, не установлению количества слогов в слове, а формированию у ребенка усвоения и ощущения речевого ритма. Слогоритм слов, как и само слово, эффективно усваивается в сочетании со слогоритмами других слов в составе словосочетаний, фраз, стихотворений, фрагментов прозаического текста.

Усвоение ребенком слогоритмической структуры речи, ее звуковой стороны и акустических характеристик в единстве с овладением

двигательными (артикуляционными) образами фонем (реализаторами фонем) являются базовыми компонентами для дальнейшего овладения им речью.

**Ключевые слова:** речь, акустика, звукопроизношение, складоритм, фонема, фонематический, слух, звук, артикуляция, сопряженная речь, внутренняя речь, внимание, память, мышление, нарушения, слова, текст, анализ, синтез, понимание.

**Lutsko K. V. The development of the acoustic component of speech and its projection for preventing and overcoming speech disorders in preschool and early school age.** The study accent that the formation of acoustic images of isolated phonemes and checked the feasibility and effectiveness of this method of influence on the quality of speaking and written speech of children with speech and sensory disorders. Three groups of disorders that seemingly have different origins, but in its manifestations have a common problem – the children have no clear images of phonemes in their minds and therefore speaking and written speech make mistakes (child mixes sounds, is not able to adequately absorb, analyze and identify appropriate phonemes in facing speech and take in your own, skip vowels in writing as a consonant sound conveys open-ended type PG allow misuse of phonemes in his speech at similarly dictation (at talking text "itself" or whisper) that is necessary for writing).

Established effectiveness actively engage preschoolers and elementary school students to the articulation of sounds without voice guidance, activating their perception, recognition of sounds, articulation of assimilation images and play right pronunciation sounds.

The use of conjugated speech, attracting attention is a child with an adult (or another child) speech material is an important factor in improving its phonetic and phonemic hearing, enhance development and improvement of articulation skills.

Discovered difficulties talking word "themselves" that indicate imperfect assimilation speech material children in inner speech, shown in false writing, playing words.

The study focus was not syllabication, not counting the number of syllables in a word, and the formation of a child's sense of rhythm of speech. Complex rhythm word as the word effectively absorbed in conjunction with other words complex rhythm consisting of phrases, sentences, poems, fragments of prose text.

Adopting a child complex rhythm speech patterns, his sound side and its acoustic characteristics in the unity of mastering motor (articulation) images of phonemes (phonemes implement it) are the basic components for further mastering her speech.

**Key words:** language, acoustics, pronunciation sounds, complex rhythm, phoneme, phonetic, sound, articulation, conjugate speech, inner speech, attention, memory, thinking, disorders, word, text, analysis, synthesis, understanding.

Засвоєння дитиною звукової сторони мовлення, її акустичних характеристик у єдності з оволодінням руховими (артикуляційними) образами фонем (реалізаторами фонем) є базовими компонентами для подальшого оволодіння нею мовленням.

Поняття «звук», «фонема», «фонематичний слух» привертають увагу фахівців з лінгвістики, акустики, психоакустики, психолінгвістики та інших галузей науки. Особливого значення набуває зміст цих понять для корекційної педагогіки, зокрема логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, ортопедагогіки. Адже проблема формування усного мовлення, грамотності у дітей, які належать до цих нозологій, є актуальною і спільною. Якщо уважніше проаналізувати сутність компенсаторно-корекційних механізмів, які застосовуються при формуванні мовлення у цих дітей, то можна виокремити спільні дієві технології, які здатні доповнювати та підсилювати одна одну, а також специфічні, відмінні, що підкреслюють їх (технологій) інтеграційну значущість.

Що стосується сучасних наукових досліджень у галузі вітчизняної логопедії можна зазначити наявність вагомих здобутків у дослідженні теорії сприймання та аналітико-синтетичної “обробки” мовленнєвих сигналів (Є.Ф. Соботович, М.К. Шеремет, В.В. Тарасун, І.Данілявичюте, В.В.Тищенко, Н.С. Гаврилова, Ю.Рібцун та інших).

Особливу увагу вчених і практичних працівників привертають питання сприймання, розпізнавання фонем у слові, що є надзвичайно важливим при формуванні усного мовлення у дітей (М.К. Шеремет, В.В.Тищенко, Ю.Рібцун та інші). Менше уваги приділяється вивченню особливостей сприймання дітьми окремих звуків, їх характеристик. При цьому встановлено, що суттєвим для корекційної роботи є знання порушень мовленнєвих процесів –фонетичних чи фонематичних, що вказує напрямок корекційної роботи, вибір відповідних методик ( Б.М.Гріншпун, М.К.Шеремет ).

При цьому питання фонетичної й фонематичної складових, їх визначення та трактування у літературних джерелах часто носять неоднозначний характер.

Ми виходили з того, що під фонематичною структурою мови розуміють систему організації звукових кодів мови, у якій певні ознаки мають смислове розрізнявальне значення, а робота з формування фонетичних образів звуків є базовою для розвитку фонематичної структури мовлення. (А.Р.Лурия,1998, с.36).

Фонематичний слух – розрізнення (аналіз і синтез) звуків (фонем)

у частинах мови є основою для розуміння змісту сказаного. При несформованості мовленнєвого звукорозрізнення людина (дитина) сприймає (запам'ятовує, повторює, пише) не те, що їй сказали, а те, що вона почула.

У першій частині дослідження ми акцентували увагу на формування акустичних образів ізольованих фонем та перевіряли доцільність й ефективність впливу такої методики на якість усного і писемного мовлення дітей з мовленнєвими і сенсорними порушеннями.

У другій частині дослідження увага приділялась формуванню у дітей уявлень про складоритм та технологіям реалізації цього процесу.

Відомо, що кожна фонема – це узагальнення ряду звучань, які мають акустичну і артикуляційну спільність, це абстрактне поняття фонетики, що існує в людській свідомості. У живому мовленні фонема реалізується у вигляді кількох (або навіть багатьох) конкретних звуків. Ці звуки, з одного боку, зберігають основні артикуляційні та акустичні особливості, властиві фонемі в цілому, а з другого, - під впливом неоднакового звукового оточення (сусідніх звуків, наголосу, місця в слові: на початку, в середині або в кінці тощо) вони дещо видозмінюються, набувають певних додаткових ознак. (М.О. Вакуленко, 2015, Н.І.Тоцька, 1976, 15).

Наприклад, перший дослідник акустико-фізіологічної природи українських звуків Олаф Брок розрізняв три відтінки [а] залежно від позиції (між твердими приголосними, між твердим і м'яким приголосним, між м'якими приголосними). Проте це ніяким чином не впливає на адекватне розпізнавання даної фонемі у словах, на встановлення її відмінностей від іншого звука, наприклад [у].

Відомо, що у реальному потоці мовлення звуки взаємонакладаються і впливають один на інший. Міжзвукова взаємодія проявляється насамперед в оточенні приголосних і її важливим атрибутом є післяпридих. Під час вимови вголос у перехідному проміжку між глухим приголосним і наступним голосним виникає "післяпридиховий" звук, який має голосову складову (О.М.Вакуленко,2015).

Наші дослідження, які стосувались сприймання приголосних звуків дітьми з порушеннями слуху показали, що вони сприймають такі звуки як відкритий склад у вигляді ПГ (приголосний-голосний). Можемо допустити, що ця ж проблема існує і у дітей з порушеннями фонетико-фонематичного слуху. Адже, виходячи із досліджень М.О. Вакуленка відомо, що у фазі післяпридиху кожного приголосного з'являється виразна побічна форманта на частотах 250-600 Нг. Післяпридихи глухих приголосних мають значну амплітуду основної хвилі – тобто суттєву голосову складову. Все це відповідає зміні акустичних параметрів проривних приголосних на переході від фази прориву до фази відступу і тому є ще одним підтвердженням глибокої аналогії між відступом

вибухових і післяпридихом інших приголосних. Різний формантовий склад приголосних і їхніх післяпридихів означає, що відповідні фонемі звучать по-різному залежно від місця – перед голосною або перед приголосною чи паузою.

Післяпридих надає складу властивість відкритості – тому може з'являтися й перед паузою, якщо артикуляційний апарат “готується” вимовити голосний звук. У проривних звуків післяпридих включає в себе витримку (вибух) та відступ. Оскільки приступ та відступ мають відносно малу звукову інтенсивність, то найпомітнішою фазою є саме витримка – тобто післяпридихова частина. Післяпридих зникає, коли проривний зливається з наступним приголосним – саме тому в африкатах немає фази витримки першого елемента. Витримка проривних звуків (а це і є їхній післяпридих) зберігається не завжди: вона зникає перед тими приголосними, з якими вони зливаються, та іноді перед паузою. Таким чином, миттєві звуки – як і всі інші приголосні – також мають дві реалізації: з післяпридихом і без нього М.О. Вакуленко зазначає, що кожен звук мовлення характеризується як головними (постійними, перманентними) акустичними параметрами, які притаманні даному звуку незалежно від мовця, та побічними (змінними) сумірниками, які характеризують індивідуальність мовця чи даної вимови (це відображається в особливостях швидкості мовлення, тональності, тембру, звукової взаємодії і т. ін.). Відповідно форманти розділяються на головні (постійні, перманентні) та побічні (змінні).

Приголосні звуки можуть вимовлятися з післяпридихами, які за своїм формантовим складом подібні до голосних і відіграють велику роль у міжзвуковій взаємодії. Головні форманти приголосних звуків та їх післяпридихів можуть бути як звичайними (простими), так і розщепленими (коли кожна форманта має дві або більше складових).

Проте у будь якому разі звук, чи фонема, мають інваріантну складову, яка дозволяє дитині чи дорослому розпізнати цей образ. Інваріанти звуків мовлення не повинні залежати ні від статі мовця, ні від особливостей голосу, ні від висоти тону.

Говорячи про розрізнення та вживання дитиною фонем у мовленні звернемо увагу на три групи порушень, які, здавалось би, мають різне походження, проте у своїх проявах мають спільну проблему – діти не мають чітких образів фонем у своїй свідомості і тому в усному і писемному мовленні допускають помилки, а саме:

а) дитина змішує звуки, не здатна адекватно сприйняти, проаналізувати і розпізнати відповідні фонемі у зверненому мовленні і вжити у власному;

б) дитина пропускає голосні на письмі оскільки один приголосний звук передає відкритим складом типу ПГ, наприклад, пише “дівчка” замість “дівчинка”, “про” замість “перо”, “бру” замість “беру”, щка замість щука тощо.



в) дитина не може відчутися неправильно вживання фонем у власному мовленні при самодиктуванні (при проговорюванні тексту “про себе” чи пошепки), що необхідно при писанні.

Діти, які належать до першої групи, при проханні їх повторити звук, який вони сприймають на слух, як правило, задумувались, витримували значну паузу і лише потім відповідали. Їхні відповіді могли бути правильними і неправильними. Важливо було зафіксувати тенденцію до тривалого аналізу звуку, що свідчить про необхідність приділяти більше уваги формуванню у дітей з фонетико-фонематичними порушеннями уявлень саме про ізольований звук. Аналогічні результати були отримані при розпізнаванні акустичного образу фонем у дітей з порушеннями слуху – дитина продовжувала думати, який звук їй було запропоновано протягом 18-25 секунд (при розпізнаванні фонем чуючими цей час зводиться до 7-11 мілісекунд). Тенденція у потребі більш тривалого часу на розпізнавання фонем спостерігалась у дітей з порушеннями фонетико-фонематичного слуху. Причому результати аналізу звуку у переважній більшості були помилковими.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що чим кращі уявлення у дитини будуть про ізольований звук, тим успішніше вона його буде розпізнавати у мовленнєвому потоці різної величини (слові, фразі, усному тексті), незалежно від динаміки (швидкості) його протікання. Дослідження, практична робота і спостереження за мовленнєвою діяльністю дітей показали, що кращі результати можна отримати, якщо навчання базується:

- на тих звуках, які дитина розрізняє добре, наприклад, [А],[У],[І],[р],[ж] тощо.

- на звуках, у яких артикуляційні образи в ізольованому вживанні є досить виразними: голосні, шиплячі-свистячі, губно-губні.

Для дитини з порушеннями фонетико-фонематичного слуху важливою складовою корекції є зосередження уваги на артикулюванні звуків у поєднанні зі звучанням, а також на сприйманні артикуляційних образів без називання звуків (у сурдопедагогіці така діяльність називається “читання з губ” або “читання з обличчя”). Дослідження, проведені разом зі студентами Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, показали ефективність привертання уваги дошкільників і учнів початкових класів до артикуляції звуків без голосового супроводу. За таких умов учасники дослідження усвідомлюють значення уважного сприймання артикуляції, її роль у правильному сприйманні, розпізнаванні звуків, у наслідуванні та відтворенні правильної звуковимови.

Важливим етапом є диференціація звуків. Диференціювати можна лише ті голосні, а далі і пари приголосних звуків, які дитина адекватно сприймає і розпізнає – правильно повторює, вказує на відповідну

графему (або піктограму, якщо дитина ще не вчила букви), розрізняє приголосні, віддалені за своїми акустичними і артикуляційними характеристиками. Наприклад, [а]-[ж], [у] - [с] тощо. Крім того робота зі звуками, які дитина добре розпізнає і диференціює, допомагає їй зрозуміти і завдання, і методику його вирішення. Якщо ж відразу пропонувати дитині диференціацію пар глухих і дзвінких звуків, шиплячих і свистячих, сонорних тощо, дитина може відчувати не лише труднощі, але й дискомфорт, оскільки опиняється у ситуації важкого вибору. У такому випадку дорослий штовхає дитину на шлях здогадування, що її дезорієнтує, збиває, заважає приймати виважене рішення.

Розвиток слухового сприймання, розпізнавання і розрізнення фонем потребує раціонального підходу при доборі базових звуків, які дитина зможе розпізнавати з найменшими зусиллями. Це, наприклад, голосні: [А], [У],[І],[Е],[О][И], приголосні: [Ж]-[с], [З] - [ш], [Ж]-[Ш], [З]-[С], [Р] - [ш] або [ж], [Л] -[д] тощо.

Пропонуючи такі варіанти пар звуків для сприймання і диференціації, ми виходили із артикуляційної та частотної віддаленості, особливостей післяпридиху тощо.

Дитині не обов'язково відразу вміти правильно говорити всі ці звуки. Головне, щоб на початку вона їх розрізняла на слух. Для цього можна використати піктограми, які дорослий пов'язує з певним звуком і на які вказує дитина, або графічні позначення звуків-букви.

Робота ж над артикуляцією здійснюється паралельно. Адже відомо, що на слухове сприймання і розрізнення фонем може негативно впливати порушення функції мовленнєворухового аналізатора. Ця причина є очевидною, коли ми говоримо про дітей з мовленнєвими та сенсорними порушеннями. Можна означити два шляхи впливу на удосконалення функцій мовленнєворухового аналізатора: через активізацію власного артикулювання, говоріння дитини; через власне говоріння і сприймання артикуляції інших (спряжене мовлення); через "читання з губ" або "читання з обличчя."

Активізація власного артикулювання включає: повторення складу при називанні масивів піктограм (/ / / / -ша, ша, ша, ша); повторення окремого звука, а особливо повторення складу з цим звуком при передачі складоритму вірша, фрази ЛА ЛА ЛА ЛА лаЛАла - А я у гай ходила...

Спряжене мовлення, тобто промовляння дитиною разом з дорослим (або іншою дитиною) мовленнєвого матеріалу, є важливим чинником удосконалення фонетико-фонематичного слуху, активізації формування та удосконалення її артикуляційних умінь та навичок. У такий спосіб дитина поєднує зорове сприймання реалізаторів фонем (артикуляційних образів) у мовленні іншої людини, слухове сприймання її голосу, артикулює і говорить сама. Вона намагається підлаштувати свій темп мовлення під темп мовлення партнера, чіткіше артикулювати,

говорити.

Спряженість реалізується і дає позитивні результати й тоді, коли педагог лише передає образ окремого звука артикуляцією, артикулює знайомий вірш, текст чи знайому фразу без голосу (а дитина в цей час, наслідуючи артикуляцію дорослого, говорить вголос, прагнучи одночасності артикулювання). У такому випадку дитина особливо гостро усвідомлює важливість артикулювання для говоріння і для точного сприймання усного мовлення, причому не просто сприймання, а сприймання і миттєвості аналізу-синтезу слухо-зорових сигналів (акустичних і кінестетичних реалізаторів фонем). Адже для дітей з мовленнєвими порушеннями (первинними чи вторинними) дуже важливим є усвідомлення ними значення швидкості (динаміки) сприймання, “обробки” і розуміння зверненої інформації. Запобігання або недопущення явища, коли звукові сигнали дитина не встигає аналізувати, вони накочуються один на одній через уповільненість їх сприймання дитиною, що унеможлиблює або значно утруднює їх ідентифікацію є компетенцією фахівця. У значної групи дітей з порушеннями мовлення, з порушеннями функції опорно-рухового апарата та інших нозологій затримується формування мовленнєво-рухового аналізатора, що гальмує слухове сприймання, розпізнавання та ідентифікацію фонем у тому числі і в мовленні.

Залучення зорового сприймання артикуляційних образів є надзвичайно ефективним для роботи з дітьми з порушеннями мовлення будь якого генезу (ЗПР, з порушеннями інтелектуального розвитку, опорно-рухового апарата, сенсорними порушеннями).

У процесі досліджень з'ясувалось, що можливе залучення і активізація інтелектуальної діяльності дітей з порушеннями мовлення, з порушеннями опорно-рухового апарата (якщо дозволяє підготовка дитини) до мисленнєвого породження звуків (“про себе”, або з незначними порухами язика, губ), тобто відтворення артикуляційних рухів подумки.

Мисленнєве породження дитиною рухів артикуляційного апарата, характерних для того чи іншого звука в мовленні сприяє: автоматизації звуковимови; активізації вживання у мовленні; швидкому включенню дитини у сприймання мовлення, його інтелектуальній обробці та розумінню; досконалому формуванню образу звука у внутрішньому мовленні.

Робота з дитиною включає: формування звуковимови (“постановка“звука); автоматизація та диференціація звука; автоматизація у словах і введення цих слів у словосполучення та фрази; формування у дитини установки на повторення звука, слів, словосполучень, фраз, цілих текстів зі сформованим звуком “про себе”, подумки (матеріал може бути “фіксованим”, запропонованим педагогом, або дитина довільно добирає матеріал для внутрішнього

проговорювання у будь яких умовах, працюючи вдома, в процесі прогулянки тощо); подальша автоматизація на заняттях, в побуті.

Використання технологій, націлених на мисленнєве артикулювання, сприяє активізації інтелектуальної діяльності дитини-запам'ятанню образів артикулем та мисленнєву актуалізацію якісного мовлення.

Усне мовлення дітей, які належать до другої групи, не має порушень звуковимови, а причиною помилок, як виявилось, є неправильне “батьківське навчання грамоти” і, як не дивно, раннє вивчення дітьми алфавітних назв букв. У першому і другому випадку дитина фіксує на письмі назву букви а не графічний відповідник звука (фонемі).

Усне мовлення дітей, які входять до третьої групи (пререважно учні початкових класів, хоч траплялись учні середніх і навіть старших класів), також відповідає нормі і може не викликати занепокоєнь. Проте при внутрішньому проговорюванні тексту ці учні змішують звуки і, відповідно, роблять помилки при писанні, в процесі самодиктування.

Групу помилок, пов'язаних зі спотвореним самодиктуванням можна пояснити недостатньою сформованістю фонематичних образів слів у внутрішньому мовленні дитини.

Виділена група дітей, які мають нормальну звуковимову, але мають труднощі письма: вони в процесі самодиктування при писанні вживають неправильну графему-букву (у даному випадку мається на увазі не труднощі графічних зображень, а реалізація самодиктування). Допущені помилки при самодиктуванні в процесі письма можна пояснити несформованістю чітких акустичних образів фонем у внутрішньому мовленні дитини – їх “звучання” є помилковим. Такі учні зустрічаються у початкових, середніх і навіть старших класах.

Несформованість певних образів фонем у внутрішньому мовленні нами виявилась при виконанні завдань дитиною коли їй запропонували диференціювати малюнки називаючи зображене на них вголос, а потім без голосного чи шепітного мовлення. Назви цих малюнків дитина добре знала. Наприклад, дитині пропонували розкласти такі малюнки, які в своїх назвах містять фонемі [с] чи [ш] – сумка, шапка, штани, шишка, сир тощо. Діти добре справлялись при виконанні першого завдання, коли вони могли називати зображене на малюнках вголос. Деякі утруднення які демонстрували діти можна вважати не суттєвими. Зовсім інша ситуація спостерігалась при розкладанні малюнків, назви яких не потрібно було говорити вголос. Всі діти із досліджуваної групи артикулювали. Деякі намагались говорити пошепки. Характерним було те, що діти, які належали до цієї групи, довго вирішували, куди покласти той чи інший малюнок, думали до 30-40 секунд. Труднощі проговорювання слів «про себе», свідчать про недосконале засвоєння мовленнєвого матеріалу дітьми у внутрішньому мовленні, що

проявляється у помилковому писанні, відтворенні слів.

У другій частині дослідження увага приділялась формуванню у дітей уявлень про складоритм.

У процесі розвитку мовлення важливу роль відіграють зовнішні (фізичні рухи органів мовлення) і внутрішні дії (інтелектуально-емоційні зусилля). Саме інтелектуальні зусилля, розвиток словесно-логічного мислення дітей з мовленнєвими порушеннями (які охоплюють різні категорії дітей) ми пов'язуємо з розвитком відчуття мовленнєвого ритму. У даному випадку йдеться не про складоподіл (цій проблемі достатньо приділено місця у роботах науковців, а саме відчуття складоритму, як основи формування мовного чуття (А,М.Богуш, І.С. Марченко), розвитку мислення, мовлення і словесної пам'яті дітей.

Саме ритм, передача ритму мовлення одним і тим же складом підвищує рівень артикуляційних можливостей дитини, сприяє автоматизації звуковимови у складі. Це автоматизоване уміння дитина з легкістю переносить у слова, у мовлення.

У літературних джерелах наявна інформація про доцільність паралельної роботи над складоритмом і розвитком фонетико-фонематичного слуху, пов'язуються порушення фонетико-фонематичного слуху з порушеннями ритмічної складової структури мовлення у дошкільників після 4-х років. Так А. Н. Гвоздев, И.А. Сикорский, Н.Х. Швачкин, Б. Китерман та інші вказують на необхідність всередині фонетичної сторони мовлення виділяти особливий процес – засвоєння складової структури слова наряду з засвоєнням окремих звуків.

Так, А.Н. Гвоздев зазначає, що при оволодінні складовою структурою слова дитина навчається відтворювати склади у слові, враховуючи їх порівняльну силу. Спочатку дитина із слова передає лише наголошений склад, потім з'являється перший переднаголошений, а вже потім слабкі ненаголошені склади. Випускання дитиною слабких ненаголошених складів не дає їй можливості засвоїти звуки, які до них входять. А.Н.Гвоздев пов'язує оволодіння складовою структурою слова з засвоєнням звуків, які до нього входять.

Т.Г.Егоров при аналізі факторів, які впливають на виділення звука із слова, наряду із звуковим оточенням, назвав його складову і ритмічну структуру, виділивши ієрархію труднощів вилучення звука із слова: дитині легше вилучати звуки із двоскладових слів з відкритими складами, які містять дві або одну букву, а важче аналізувати слова з закритим трибуквеним складом, а ще важче зі збігом приголосних.

Виходячи тільки з цього твердження можна констатувати, що склад є базою для оволодіння звуковимовою. Відсутність у свідомості дитини уявлень про кількість складів у слові, наголос і про складоритм слова в цілому утруднює їй можливість адекватно сприйняти звуки, визначити їх послідовність.

У дитячих садках, школах передбачено вивчення теми “Склад”, використовуються епізодичні вправлення з поділу слів на склади. Проте йдеться не про епізодичність, а про системність, послідовність та систематичність роботи над складоритмом і не лише слів, а обов’язково словосполучень, фраз (речень).

У процесі дослідження у учнів 1 класу загальноосвітньої школи було виявлено такі проблеми пов’язані зі складоподілом: невміння відтворити слово по складах; невміння поділити слово на склади; невміння порахувати склади у прочитаному чи почутому слові; невміння виділити наголошений склад у слові; невміння утримувати в пам’яті складоритм слова; невміння утримувати в пам’яті складоритм словосполучень, коротких фраз (речень).

На перший погляд слова-поняття “відтворити,” “поділити”, “порахувати” містять схоже завдання. Проте це не так, оскільки потребують від дитини різних дій і задіювання різних мислительних механізмів: відтворити-це потрібно дослухатись, запам’ятати і повторити, поділити –самостійно виділити окремі склади, а порахувати-потрібно поділити слово на склади і сказати, скільки в ньому складів.

Спостерігалась відсутність звички і потреби відтворювати з пам’яті прочитане по складах слово, словосполучення, речення.

Почувши чи прочитавши слово чи коротке речення по складах дитина його відтворює не точно, часто у спотвореному вигляді, не передаючи його зміст. Це свідчить про недостатнє розуміння змісту почутого, прочитаного, не дозволяє дитині проникнути в сутність тексту, а згодом і написати текст, оскільки самодиктування при писанні є спотвореним.

У нашому дослідженні увага приділялась не складоподілу, не підрахуванню кількості складів у слові, а формуванню відчуття мовленнєвого ритму. Ми виходили з того, що складоритм слова як і саме слово, краще засвоюється у поєднанні зі складоритмами інших слів (у словосполученні, у фразі, у вірші і навіть у тексті).

У літературі комплекс робіт з навчання дітей складоподілу слова є досить розробленим, визначені системи роботи, навчальний матеріал. Стосовно ж засвоєння складоритму речення (фрази) зустрічаються лише поодинокі згадки про важливість такої роботи. Дослідження і технології засвоєння складоритму фрази та більших мовленнєвих зразків (віршів, поєднаних двох і більше фраз, то такі дослідження нам не відомі).

У дитячих садках, школах передбачено вивчення теми “Склад”, використовуються епізодичні вправлення з поділу слів на склади. Проте йдеться не про епізодичність, а про системність та систематичність роботи над складоритмом і не лише слів, а і словосполучень, речень, більших фрагментів мовлення.

У процесі роботи було зосереджено увагу лише на дослідженні відчуття дітьми з вадами слуху і мовлення складоритму як мовленнєвого

феномену. Ідея дослідження виникла в процесі пошуку засобів покращення та розвитку мовленнєвої пам'яті у дітей з вадами слуху. Виявилось, що складоритм, засвоєний дітьми з порушеннями слухової функції, є базою для розвитку їх мовленнєвої пам'яті. Робота будувалась як на словниковому матеріалі, так і на матеріалі більшим за обсягом – словосполученнях, реченнях (фразах), віршах.

Існують різні підходи до аналізу слів за структурою складів. Зокрема широко відомою є теорія поділу слів на 14 класів в залежності від структури складів, звуків, які до них входять (А.К.Маркова).

Нами використовувались двоскладові і трискладові слова, які ми об'єднували у групи, в залежності від спільності наголошеного складу: перша група-двоскладові слова з наголосом на першому складі, друга група – двоскладові слова з наголосом на другому складі, а трискладові об'єднували, відповідно, у три групи. Слова однієї групи записувались у стовпчик і постійно доповнювались. Наприклад, 1 група. МАма, ТАто, РИба, СУМка, СОНце тощо. 2 група. воДА, зиМА, весНА тощо. Дописуючи слова до кожної з груп діти не лише називали їх складоритм, але і робили висновок про те, що таких подібних за складоритмом слів цілі масиви, що слів другої групи значно менше ніж слів першої групи. Це вже стимулювало їх до роздумів, до узагальнень, які вони могли робити самостійно. Аналогічну роботу було проведено на трискладових, а пізніше і на багатоскладових словах.

Одночасно перевірялась здатність дітей до запам'ятовування слів до засвоєння їх складоритмічної будови і після. Для дослідження добирали 10 слів (або малюнків), які були добре відомі дитині. До засвоєння складоритмічної будови дитина могла відтворити 2-3, іноді 4 слова із 10-и, а після засвоєння складоритму відтворювала від 5 до 8, а іноді до 10 слів.

Проте зазначимо, що ці слова утримувались добре лише у короткочасній пам'яті. На наступний день дитина відтворювала 3-4 слова, а в кращому випадку 5-6 слів. Зовсім інші результати були отримані при засвоєнні складоритму слів, у яких ми автоматизували звуковимову, введених у словосполучення, фрази (речення), у вірші. Наприклад, шишка (автоматизація звука [ш] – шишка велика, шишка маленька – ТАта таТАта, ШАша шаШАша). У даному випадку при повторенні складоритму дитина автоматизує звуки [т], [ш] і засвоює складоритм словосполучень. Далі дитині пропонувалось самостійне читання окремого речення (спочатку короткого – із двох слів, а далі із трьох і більше слів), називання його складоритму і повторення речення з пам'яті. Наприклад: “Я-учениця” – ТА татаТАта. Я іду до школи – ТА таТА та ТАта.

При поєднанні слів у словосполучення, вживання їх у фразах, інших більших мовленнєвих відрізків дитина краще засвоює мовленнєвий матеріал, автоматизує звуковимову сприймає і розпізнає

фонеме у словах.

Наведемо приклад засвоєння тексту вірша на основі складоритму. В процесі дослідження реалізувались такі технології:

-повторення складоритму разом з дорослим, а потім самостійно з пам'яті повторити складоритм і текст/

Наприклад:

*таТА таТАта та таТА  
таТАта ТАта ТАта  
Цвітуть красолі у саду  
вогняно-жовтим цвітом.*

-перекодування слів, словосполучень, фраз у складоритми;

*школа, квіти, діти-ТАта, ТАта, ТАта*

-за складоритмом, який пропонує дорослий, впізнати рядок чи частину вірша, пісеньки, речення;

*А я до школи вже іду-  
пора прощатись з літом!  
та ТА та ТАта та таТА*

- до складоритму дитина може назвати два варіанти мовленнєвого матеріалу:” А я до школи вже іду “і “Цвітуть красолі у саду.”

Відсутність у свідомості дитини уявлень про кількість складів у слові, наголос і про складоритм слова в цілому утруднює їй можливість адекватно сприйняти звуки, визначити їх послідовність. Володіючи складовим аналізом слова дитині значно легше розставити у ньому звуки, які вона розпізнає добре і звуки, до яких їй потрібно дослухатись краще.

Оволодіння складоритмом дитиною сприяє розвитку її мовлення, словесно-логічної пам'яті, якісно іншому сприйманню усного мовлення, нормалізує процес аналізу-синтезу мовленнєвого потоку.

Дослідження проводилось на базі київських шкіл-інтернатів №15 (для дітей з порушенням функцій опорно-рухового апарату), допоміжної школи №2 та школи-інтернату №6 (у початкових класах для глухих дітей та для дітей з порушеннями мовлення).

Звернемо увагу на те, що ніхто з дітей не вмів відтворити складоритм слова, правильно дібрати слово навіть із двох складів до складоритму, причому не тільки поданому усно, але й зображеному графічно.

Крім того діти при писанні змішують цілий ряд звуків і неправильно вживають відповідні букви: д-т, б-п, ш-щ, ч-ш, ч-щ тощо.

Запобігання проблем, з якими дитина зустрічається у школі, потребує ранньої діагностики та корекції мовленнєвого розвитку. Адже у школі ми зустрічаємось з глибоко травмованою дитячою особистістю, вразливою або агресивною, яка не може реалізувати свій інтелектуальний потенціал. Такі діти після слів: “Ти ще відмінником станеш” виявляють радість, активізуються у роботі.



Розвиток фонетико-фонематичного слуху потребує раціонального підходу при доборі базових звуків, які дитина зможе розпізнавати з найменшими зусиллями.

Оволодіння мовленнєвим складоритмом слів у складі словосполучень, фраз і більших зразків мовлення є базою для формування та розвитку у дитини фонетико-фонематичного слуху, розвитку її мовлення, словесної пам'яті, мислення.

### Список використаних джерел

1. **Брунер Дж.** Онтогенез мовних актів // Психолінгвістика. – М., 1984. – С.21-47.
2. **Вакуленко М.О.** Українська термінологія: комплексний лінгвістичний аналіз: [монографія] / М.О.Вакуленко. – Івано-Фіранківськ: Фоліант, 2015 –361 с.
3. **Голуб Н.М.** Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку. – К.: Слово, 2014 – 384 с.
4. **Логопедія: підручник** / наук. ред. Шеремет М. К. – К.: Видавничий дім «Слово», 2010. – 376 с.
5. **Лурия А. Р.** Язык и сознание/ Лурия А. Р. – Ростов н/Д.: Издательство «Феникс», 1998. – 416 с.
6. **Тищенко В. В.** Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення// Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип 4. 2007. – С. 3-18.
7. **Тоцька Н.І.** Фонетика української мови та її вивчення в початкових класах. К.: 1976р. – 176 с.
8. <http://lektsii.net/1-106174.html>
9. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
10. [http://npu.edu.ua!/ebook/book/html/D/ikpp\\_kl\\_Hrestomatiya\\_z\\_logopedii/370.htm](http://npu.edu.ua!/ebook/book/html/D/ikpp_kl_Hrestomatiya_z_logopedii/370.htm)

### References

1. **Bruner Dzh.** Ontogenez movnih aktiv / / Psiholingvistika. – M., 1984. – S.21-47.
2. **Vakulenko M.O.** Ukraïns'ka terminologija: kompleksnij lingvistichnij analiz: [monografija] / M.O.Vakulenko. – Ivano-Firankivs'k: Foliant, 2015 –361 s.
3. **Golub N.M.** Didaktichnij material z korekciï ta rozvitku pisemnogo movlennja uchniv molodshogo shkil'nogo viku. – K.: Slovo, 2014 – 384 s.
4. **Logopedija: pidruchnik**/ nauk. red. Sheremet M. K. – K.: Vidavnicij dim «Slovo», 2010. – 376 s.
5. **Lurija A. R.** Jazyk i soznanie/ Lurija A. R. – Rostov n/D.: Izdatel'stvo «Feniks», 1998. – 416 s.
6. **Tishhenko V. V.** Ierarhija fonematičnih procesiv v ontogenezi ditjachogo movlennja// Teorija i praktika suchasnoï logopedii: Zbirnik naukovih prac': Vip 4. 2007. – S. 3-18.
7. **Toč'ka N.I.** Fonetika Ukraïns'koï movi ta її vivčennja v pochatkovih klasah. K.: 1976r. – 176 s.
8. <http://lektsii.net/1-106174.html>
9. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
10. [http://npu.edu.ua!/ebook/book/html/D/ikpp\\_kl\\_Hrestomatiya\\_z\\_logopedii/370.htm](http://npu.edu.ua!/ebook/book/html/D/ikpp_kl_Hrestomatiya_z_logopedii/370.htm)

Received 03.02.2016

Reviewed 05.03.2016

Accepted 26.03.2016

УДК 376.016-056.36:74:81-028.32

**О. Г. Манько**

sharninamarianna26@yandex.ua

## **РОЗВИТОК УЧНІВ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

**Відомості про автора:** О.Манько, старший викладач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна. Email: sharninamarianna26@yandex.ua

**Contact:** E. Manko, senior teacher department tehnologiy korektsiynoi that inklyuzivnoi osviti defektologichnogo faculty Donbas State Pedagogical University, Slovyansk city, Ukraine. Email: sharninamarianna26@yandex.ua

**Манько О. Г. Розвиток учнів з психофізичними порушеннями на уроках образотворчого мистецтва.** Стаття присвячена проблемі розвитку учнів з психофізичними порушеннями на уроках образотворчого мистецтва. Визначено шляхи підвищення ефективності навчання, виховання і розвитку учнів засобами образотворчої діяльності. Виявлено потенційні можливості щодо формування у них образотворчих навичок на уроках малювання з натури, тематичного малювання, декоративного малювання. Зазначено, що образотворче мистецтво, як навчальний предмет, суттєво впливає на розвиток розумових здібностей, моральне, естетичне, трудове та фізичне виховання школярів. Виявлено, що недостатній рівень сформованості образотворчих умінь і навичок, а також недостатній рівень розвитку пізнавальних процесів, позначається й на результатах їх навчальної діяльності та утруднює весь процес навчання предмету. Розкрито практичний характер занять з образотворчого мистецтва, якій відтворює дуже сприятливі умови для мобілізації позитивних можливостей дітей з порушеннями інтелекту. Зроблено акцент на розвиваючу спрямованість уроків образотворчого мистецтва і насамперед предметно-практичної діяльності самих учнів. Доведено, що така діяльність стає одним з головних факторів розвитку психіки розумово відсталого школяра, поза цією діяльністю не може формуватися ні пізнавальна діяльність, ні особистість дитини. Зазначено, що досвід існуючої практики навчання учнів з порушеннями психофізичного розвитку показує, що незалежно від сучасних змін, залишається традиційний підхід до занять малюванням, сутність якого проявляється в тому, що вони спрямовані передусім на кінцевий результат, основою якого є реалістичне зображення. Доведено, що особлива роль в підвищенні ефективності уроків образотворчого

мистецтва відводиться раціональним методам і засобам навчання, які враховують специфіку психофізичного розвитку розумово відсталих школярів.

**Ключові слова:** образотворче мистецтво, учні з психофізичними порушеннями, образотворча діяльність, уроки декоративного малювання, уроки тематичного малювання, малювання з натури, бесіди про мистецтво, система корекційно-виховної роботи.

**Манько Е.Г. Развитие учащихся с психофизическими нарушениями на уроках изобразительного искусства.** Стаття посвящена проблеме развития учащихся с психофизическими нарушениями на уроках изобразительного искусства. Определены пути повышения эффективности обучения, воспитания и развития учащихся средствами изобразительного искусства. Выявлены потенциальные возможности по формированию у них изобразительных навыков на уроках рисования с натуры, тематического рисования, декоративного рисования. Отмечено, что изобразительное искусство, как учебный предмет, существенно влияет на развитие умственных способностей, нравственное, эстетическое, трудовое и физическое воспитание школьников. Выявлено, что недостаточный уровень сформированности изобразительных умений и навыков, а также недостаточный уровень развития познавательных процессов, сказывается и на результатах их учебной деятельности и затрудняет весь процесс обучения предмету. Раскрыт практический характер занятий по изобразительному искусству, который воспроизводит очень благоприятные условия для мобилизации положительных возможностей детей с нарушениями интеллекта. Сделан акцент на развивающую направленность уроков изобразительного искусства и прежде всего предметно-практической деятельности самих учащихся. Доказано, что такая деятельность становится одним из главных факторов развития психики умственно отсталого школьника, вне этой деятельности не может формироваться ни познавательная деятельность, ни личность ребенка. Отмечено, что опыт существующей практики обучения учащихся с нарушениями психофизического развития показывает, что независимо от современных изменений, остается традиционный подход к занятиям рисованием, сущность которого проявляется в том, что они направлены прежде всего на конечный результат, основой которого является реалистичное изображение. Доказано, что особая роль в повышении эффективности уроков изобразительного искусства отводится рациональным методам и средствам обучения, учитывающих специфику психофизического развития умственно отсталых школьников.

**Ключевые слова:** изобразительное искусство, учащиеся с психофизическими нарушениями, изобразительная деятельность, уроки декоративного рисования, уроки тематического рисования, рисование с натуры, беседы про искусство, система коррекционно-воспитательной работы.

**Manko E. With the development of students psychofyzychnymy disturbances in fine arts lessons.** The article is devoted to investigation of the problem of development of students with mental and physical disorders at the lessons of Fine Arts. It was mentioned, that Fine Arts as an educational subject has a great influence on the development of intelligence abilities, moral, aesthetic, labor and physical education of students. It was revealed in the investigation, that insufficient level of the formation of pictorial abilities and skills, an insufficient level of development of cognitive processes, affects at the results of students' education. The practical character of the lessons of Fine Arts models favorable conditions for mobilization of positive abilities of retarded children. In the frames of article it was proved that such activity becomes one of the most effective instruments of development of the mentality of retarded student. The process of mental development, forming of cognitive activity, the identity of the child is impossible out of such activity. It was mentioned, that the existing experience of current practice of education of mentally or physically impaired students demonstrates that regardless of today's changes the traditional approach to painting classes stays actual. The traditional approach bases on its focus on the final results, founded on a realistic image. In the article a special role of rational methods and learning tools, taking into account the specifics of mental and physical development of retarded students in the processes of increasing of effectiveness of the lessons of Fine Arts was proved.

**Key words:** visual arts, students with mental and physical disorders, Fine Arts, lessons of decorative painting, thematic lessons in drawing, painting from a nature, conversations about art, a system of corrective education.

Проблема виховання і розвитку учнів спеціальної загальноосвітньої школи є особливо значущою. На це звертає увагу Л.С. Виготський, пропонуючи свою теорію про ведучу, стимулюючу роль навчання у розвитку дитини. Ця концепція на сучасному етапі набуває особливої важливості, що підтверджується дослідженнями загальної психології та педагогіки (Ю.К. Бабанський, Д.М. Богоявленський, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, О.М. Леонтьєв, Н.О. Менчинська, Н.Ф. Тализіна, Д.Б. Ельконін і др.).

Ідеї Л.С. Виготського про можливість і необхідність психічного розвитку дітей в процесі навчання грають вирішальну роль і в питаннях

спеціальної педагогіки. При цьому в працях Т.О. Власової, І.О. Грошенкова, І.Г. Єременка, Т.С. Комарова, В.І. Лубовського, В.Г. Петрової, Ж.І. Шиф та ін. вказується на певні потенційні можливості аномальної дитини, які найбільш успішно реалізуються саме в спеціально організованих умовах з використанням різноманітних коригуючих засобів.

У процесі навчання учні спеціальної школи отримують знання, які формуються в їх свідомості у вигляді понятійно-образної системи, що відображає предмети і явища навколишнього світу. При цьому чуттєві та раціональні компоненти знань фіксуються свідомістю у вигляді складних синтетичних утворень, які адекватно і в той же час наочно відображають суттєво значущі функції об'єктів, їх структуру, природу, основні характеристики. Тому особлива роль належить таким видам роботи, які викликають в учнів підвищений інтерес та емоційно-позитивні стосунки. До таких якраз і відноситься образотворча діяльність.

Образотворче мистецтво, як навчальний предмет, суттєво впливає на розвиток розумових здібностей, моральне, естетичне, трудове та фізичне виховання школярів. Це насамперед пояснюється тим, що практичний характер занять з образотворчого мистецтва відтворює дуже сприятливі умови для мобілізації позитивних можливостей дітей з порушеннями інтелекту. Втім, на що звертає увагу В.Г. Петрова, ці умови не виникають автоматично. Ефективність роботи щодо всебічного розвитку дітей цієї категорії у цілому залежить від учителя, першорядне завдання якого – зробити уроки образотворчого мистецтва корекційно спрямованими. При цьому головна мета уроків заключається у тому, щоб максимально використовувати образотворчу діяльність в якості найважливішого засобу впливу на особистість розумово відсталої дитини у цілому.

Зниження здатності дітей з порушеннями інтелекту до узагальнень і абстрагувань ускладнює формування в їх свідомості повноцінних, упорядкованих інтегративних образів, тому що домінуюче словесне управління структурою знань в процесі навчання не дає належного ефекту внаслідок низького рівня регулюючої функції мови.

Особливого значення набувають уроки образотворчого мистецтва для розвитку мовлення молодших розумово відсталих школярів. Слід зазначити, що процес малювання є невід'ємним від розвитку мовлення учнів. Втім, розвиток їх мовлення в процесі образотворчої діяльності може проходити тільки під керівництвом учителя і лише за умови, що це завдання ставиться як спеціальне. У зв'язку з цим, отримати позитивні результати можливо лише здійснюючи корекційно-розвивальний вплив на особистість дитини у цілому на уроках образотворчого мистецтва і тільки шляхом раціонального використання всіх можливостей, які містить цей навчальний предмет.

Для забезпечення системності знань необхідно, з одного боку, інтегрувати навчальний матеріал з образотворчого мистецтва, а з другого, визначити педагогічні засоби керування змістом і структурою інтегративного образу, який створюється у свідомості дитини на підставі засвоєння навчального матеріалу. Слід зазначити, що друге є більш складним і відповідальним, оскільки передбачає насамперед керування власне навчальною діяльністю дітей з обмеженими можливостями.

Ми вважаємо, що найбільш ефективними умовами керівництва вчителем структурою знань учнів спеціальної школи є наступні: попередня систематизація у вигляді ознайомлення учнів з узагальненим змістом і структурою навчального матеріалу, який буде вивчатися; забезпечення строгої логіки викладання системи навчального матеріалу; широке використання на всіх етапах навчання схематичної наочності, її специфічних функцій; виконання завдань зі складанням планів їх послідовного розв'язання; спонукання учнів до монологічного відтворення навчального матеріалу шляхом постановки відповідних питань.

Аналіз літератури і досвід існуючої практики навчання учнів з порушеннями психофізичного розвитку показують, що незалежно від сучасних змін, які спостерігаються в останній час щодо загальної оцінки значущості образотворчої діяльності учнів, залишається традиційний підхід до занять малюванням, сутність якого проявляється у тому, що вони спрямовані передусім на кінцевий результат, основою якого є реалістичне зображення.

Втім, оскільки образотворчі можливості розумово відсталих дітей обмежені, процес навчання малюванню зводиться, як правило, до активного введення прийомів, за допомогою яких можна було б досягти зовнішнього ефекту за короткий проміжок часу. До таких прийомів можна віднести, перш за все, малювання за шаблонами і трафаретами, копіювання готових зразків, розфарбування раніше заготовлених контурних зображень і т. ін.. Крім того, використовуються й графічні диктанти, сутність яких полягає у тому, що вчитель послідовно відтворює кожен елемент малюнка, а учні намагаються повторювати його дії. При цьому, на що звертають увагу І.О. Грошенко, Т.М. Головіна, Н.П. Сакуліна та ін., необхідно відмітити неправомірний характер використання подібних прийомів, які насамперед спрямовані на навчання дітей оволодінню більш легкими, але механічними, способами отримання зображення.

Як відмічають Л.М. Занков, О.М. Леонтьєв, С.Я. Рубінштейн, О.О. Смірнов, навчання стає розвиваючим лише тоді, коли в навчальний процес включається активна, предметно-практична діяльність самих учнів. Така діяльність стає одним з головних факторів розвитку психіки розумово відсталого школяра. Як зазначає В.Г. Петрова, поза цією

діяльністю не може формуватися ні пізнавальна діяльність, ні особистість дитини.

Аналіз літератури з проблеми, яка досліджується, показує, що в учнів спеціальної загальноосвітньої школи виявлено недостатній рівень сформованості образотворчих умінь і навичок, а також недостатній рівень розвитку пізнавальних процесів, які задіяні на уроках образотворчого мистецтва. Це в свою чергу позначається й на результатах їх навчальної діяльності та утруднює весь процес навчання предмету.

Уроки образотворчого мистецтва передбачають різні види малювання (декоративне, малювання з натури, тематичне, бесіди про мистецтво); передбачено також й підготовчий пропедевтичний період навчання. Навчання малюванню в пропедевтичний період представляє важке і складне завдання, розв'язання якого утруднено наявністю у розумово відсталих школярів комплексних порушень психофізичного розвитку. Ось чому підготовчий етап передбачає багатопланову роботу, сутність якої визначається формуванням і збагаченням почуттєвого досвіду учнів (умінням бачити, чути, сприймати дотиком), що є необхідною передумовою їх пізнавальної діяльності.

У процесі підготовчого періоду бажано об'єднати змістову предметно-практичну діяльність учнів з діяльністю образотворчою. Суттєвою складовою кожного уроку стає застосування фізичних вправ для кисті та пальців рук. Такі вправи є надійним засобом підвищення працездатності учнів, рухливості їх рук. На підготовчих уроках також доцільно використовувати спеціальні графічні вправи, які входять у загальну систему формування початкових технічних навичок, що є суттєвим для покращення процесу малювання.

Навчаючись малювати з натури, учень малює предмети, які знаходяться у нього перед очима, насамперед такими, якими він бачить їх зі свого місця. Малювання з натури передбачає не тільки визначення форми предмету, будову, величину окремих його частин, їх взаємне розташування і колір, але й вміння точно передати всі елементи предмету у малюнку. Це здійснюється під впливом корекційно-виховної роботи. У процесі такого навчання відбуваються позитивні зрушення стосовно повноти сприймання об'єктів, які спостерігаються, значно підвищується кількість самостійно виділених учнями ознак, краще вирішуються питання композиції малюнка, розміщення зображення на площині, співвідношення основних величин об'єкту. Учні поступово розуміються на всіх цих визначених складових малюнка.

Змістом занять з малювання на теми є зображення явищ навколишнього життя та ілюстрування уривків з літературних творів. Це найважчий вид роботи для учнів спеціальної школи, тому що зміст уявлень у дітей з порушеннями психофізичного розвитку про певний

предмет значно відрізняється від особливостей самого предмету. На якості тематичних малюнків, якщо не було проведене відповідне навчання, позначаються також недоліки уявлень, спостережливості та зорової пам'яті учнів. У зв'язку з цим малювання на теми треба систематично пов'язувати з завданнями, які розв'язуються на уроках малювання з натури (правильна передача форми, пропорцій, величини предмета та ін.). Доцільно будувати систему занять, яка полягає у передуванні уроків малювання з натури, а потім проведенні уроків тематичного малювання. Використовуючи отримані навички, діти вчаться передавати свої зорові уявлення про нескладні явища й в тематичних малюнках. У цих випадках зображуються не окремі предмети, а розташовані у просторі в певній послідовності предмети, які об'єднані загальним сюжетом.

Вчитель не повинен обмежуватися простим повідомленням теми, дуже важливо роз'яснити її сутність, в іншому випадку робота буде носити формальний характер. Якщо в молодших класах слід пропонувати таку тематику, яка вимагає від дітей пригадування предметів, які раніше розглядалися і зображувалися, то в старших класах завдання ускладнюються настільки, що учням пропонується намалювати такі об'єкти, які їм доводилося тільки спостерігати. Іноді можна дати і тему, для розкриття якої буде потрібно зобразити об'єкти чи явища, які раніше учні не бачили і не зображували.

Виявлено (Т.Н. Головіна, І.О. Грошенко, Т.М. Ілляшенко, В.Г. Петрова та ін.), що уроки декоративного малювання найбільш доступні для учнів спеціальної школи. Декоративне малювання включає також виконання робіт, які мають прикладний характер. Воно повинно поєднуватися з систематичним показом учням на уроках кращих зразків народного декоративно-прикладного мистецтва (візерунки на килимах, тканинах, шпалерах, посуді; знайомство з художнім різьбленням по дереву, керамікою; показ іграшок), що спрямоване на формування в учнів естетичного смаку.

Особливу перевагу учні віддають саме декоративному малюванню, оскільки тут вони можуть проявити елементи своєї творчості. Викликає підвищений інтерес і активізує діяльність учнів барвистість, виразність і ритмічність складових частин малюнка, в процесі роботи над яким пред'являються особливі вимоги до використання кольору. З учнями, які мають відхилення в сприйнятті кольору, треба багаторазово проводити додаткову індивідуальну роботу. При підведенні підсумків роботи особливу увагу слід приділяти вихованню відповідної естетичної оцінці кольору у виконаному малюнку.

Наступний вид занять з образотворчого мистецтва – бесіди про мистецтво – важливий засіб всебічного виховання школярів.



Ознайомлення з творами образотворчого мистецтва сприяє розвитку естетичного сприйняття у школярів, уточненню наявних у них уявлень і понять, збагачує їх новими знаннями та відомостями, надають значну допомогу в розвитку мови і мислення.

У молодших класах на уроках образотворчої діяльності виділено час для проведення бесід про мистецтво (10-15 хв.). У старших класах для бесід виділено спеціальні уроки. Велику увагу вчитель повинен приділяти виробленню вміння визначати сюжет, розуміти зміст твору і його головну думку, а також доступні до осмислення учнів засоби художньої виразності. Це сприяє поглибленню в учнів розуміння подій, які зображено на картині; при цьому спостерігається їх здатність розповісти про ті засоби, якими художник передав ті чи інші події (характер персонажів, розташування предметів і дійових осіб та ін.). Розповідь вчителя надає у цьому велику допомогу і має бути емоційною, виразною, що сприяє навчанню дітей розуміти різні вираження емоцій дійових осіб.

При проведенні бесід про образотворче мистецтво вчитель повинен навчити дітей розуміти зміст твору і його головну думку, а також певні засоби художньої виразності, розуміти душевний стан людей які зображені на картині, оскільки дуже часто складні й тонкі переживання героїв сприймаються ними як порівняно прості. На цих уроках бажано використовувати сучасні новітні технології у навчанні та проводити екскурсії.

Особлива роль в підвищенні ефективності уроків образотворчого мистецтва відводиться раціональним методам і засобам навчання, які враховують специфіку психофізичного розвитку розумово відсталих школярів. Значне місце має займати виділення послідовності виконання малюнка, яке передає процес малювання і пов'язане з вивченням об'єкта зображення, а також запам'ятання дітьми основних правил малювання, повторення ними словесної інструкції, яка допомагає їм уточнити всі деталі наступного малюнку.

При цьому позитивну роль відіграють вимоги, дотримання яких здатне забезпечити підвищення ефективності впливу образотворчої діяльності на особистість дитини, а саме: здійснення принципу корекційної спрямованості навчання на всіх етапах роботи з малюнком; оптимальне включення учнів в предметно-практичну діяльність; розподілення цілісної діяльності школярів на окремі частини, етапи; підвищення мовленнєвої активності учнів у процесі роботи над малюнком, збудження їх до вербалізації дій, що виконуються, етапів роботи над виконанням малюнків і отриманих результатів (словесний звіт); забезпечення інтересу до занять малюванням, як на уроці, так і в позаурочний час; вчасне виправлення вчителем помилок у роботі над малюнком, вибір оптимального напрямку і коригування дій учнів.

### Список використаних джерел

1. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы / Головина Т.Н. – М.: Педагогика, 1974.
2. Грошенков И.А. О путях усиления коррекционного воздействия занятий по рисованию на развитие учащихся вспомогательной школы / Грошенков И.А. // Эстетическое воспитание во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1972.
3. Ілляшенко Т.М. Малюнок та художнє слово в роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку / Ілляшенко Т.М. // Дефектологія – № 1. – 2000.
4. Лабунская Г.В. Изобразительное творчество детей. – М.: Педагогика, 1965.
5. Петрова В.Г. Обучение учащихся 1– 4 классов вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1976. – 398 с.

### References

1. Golovina T.N. Izobrazitel'naya deyatelnost uchashchisia vspomogatel'noy shkoly / Golovina T.N. – Moskva: Pedagogika, 1974.
2. Groshenkov I.A. O putiah usileniya korrektsionnogo vozdeystviya zaniatiy po risovaniyu na razvitie uchashchisia vspomogatel'noy shkoly / Groshenkov I.A. // Esteticheskoe vospitanie vo vspomogatel'noy shkole. – Moskva: Prosveschenie, 1972.
3. Illiashenko T.M. Malyunok ta hudozhnie slovo v roboti z ditmi iz zatrimkoiu psihichnogo rozvitku / Illiashenko T.M. // Defektologiya – # 1 – Kiyiv, 2000.
4. Labunskaya G.V. Izobrazitel'noe tvorchestvo detey. – M.: Pedagogika, 1965.
5. Petrova V.G. Obuchenie uchashchisia 1– 4 klassov vspomogatel'noy shkoly. – M.: Prosveschenie, 1976. – 398 s.

Received 12.02.2016

Reviewed 14.03.2016

Accepted 26.03.2016

УДК: 376-053.4-056.264:316.77

**І.В.Мартиненко**  
irmartynenko@yandex.ua

## ПРОГНОЗУВАННЯ В КОМУНІКАТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

**Відомості про автора:** Ірина Мартиненко, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри логопедії Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ. irmartynenko@yandex.ua.

**Contacts:** Iryna Martynenko, PhD, associated professor, postgraduate student of speech disorders department of National pedagogical Dragomanov's University, Ukraine, Kiev. irmartynenko@yandex.ua.

**Мартиненко І.В. Прогнозування в комунікативній діяльності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення.** У статті представлено результати експериментального дослідження здатності до прогнозування результатів спілкування, як одного з компонентів комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. З'ясовано, що в психологічних дослідженнях прогнозування досліджується переважно в ракурсі мисленнєвої діяльності. В контексті даного дослідження прогнозування розглядається як процес передбачення результатів спілкування на основі аналізу інформації про умови його здійснення та наявних результатів поведінки комунікантів, оцінювання характеристик розвитку комунікативного процесу в перспективі. Особливий інтерес автора до прогнозування зумовлений виявленою недостатністю сформованості у цих дітей перцептивних засобів спілкування та комунікативних вмінь, що гіпотетично має впливати на розуміння і прогнозування комунікативних ситуацій. З'ясовано особливості і нижчі рівні сформованості прогнозування спілкування у дітей із системними порушеннями мовлення, у порівнянні з дітьми того ж віку з нормальним мовленнєвим розвитком. Виявлено п'ять рівнів сформованості прогнозування в комунікативній діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: від низького до високого. Водночас, для дітей з нормальним мовленнєвим розвитком характерні тільки три: від середнього до високого.

**Ключові слова:** прогнозування, комунікативна діяльність, комунікативні ситуації, діти старшого дошкільного віку, системні порушення мовлення.

**Мартыненко И.В. Прогнозирование в коммуникативной деятельности старших дошкольников с системными нарушениями речи.** В статье представлены результаты экспериментального исследования способности к прогнозированию результатов общения, как одного из компонентов коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи. Установлено, что в психологических исследованиях прогнозирование изучается преимущественно в ракурсе мыслительной деятельности. В контексте данного исследования прогнозирование рассматривается как процесс предвидения результатов общения на основе анализа информации об условиях его реализации и актуальных результатов поведения коммуникантов, оценка характеристик развития коммуникативного

процесса в перспективе. Особый интерес автора к прогнозированию обусловлен выраженной недостаточностью у этих детей перцептивных средств общения и коммуникативных умений, которые оказывают непосредственное влияние на понимание, интерпретацию и способность к прогнозированию результатов общения. Выявлены особенности и низкие уровни сформированности прогнозирования общения у численной группы детей с системными нарушениями речи, по сравнению с детьми того же возраста с нормальным речевым развитием. Выявлено пять уровней сформированности понимания и прогнозирования в коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи: от низкого до высокого. В то же время, для детей с нормальным речевым развитием характерны только три: от среднего до высокого.

**Ключевые слова:** прогнозирование, коммуникативная деятельность, коммуникативные ситуации, дети старшего дошкольного возраста, системные нарушения речи.

**Martynenko I.V. Prediction of communication activity by the senior preschool age children with system speech disorders.** The article contains the findings of the experimental study on ability to predict communication outcomes, being one of the components of communication activity of the senior preschool age children with system speech disorders. The author's special interest in children's prediction abilities is caused by detected underdevelopment of the perceptive means of communication and communication skills that theoretically should influence child's ability to understand and predict communication situations. It has been discovered that children with system speech disorders have specific and inferior abilities to predict communication outcomes compared to their peers with normal speech development. The author outlines five developmental levels of prediction in communication activity of the senior preschool age children with system speech disorders: from low to high. At the same time, only three of them were detected in children with normal speech development: from average to high. Observed that preschool age children with systemic speech disorders have delay of communicative development, varying severity communicative barriers, because of speech underdevelopment and psychological factors. Communication development description of children with systemic speech disorders was performed taking into account modern personality oriented tendencies in native and foreign psychology, it contains data on emotional, interpersonal, operational aspects of its realization.

**Key words:** prediction, communication activity, communication situations, senior preschool age children, system speech disorders.

Проблема визначення ролі і значущості прогнозування в житті людини, незалежно від виду активності індивіда, залишається однією з найактуальніших для сучасної психології. Це зумовлено, насамперед, значущістю прогностичних розумових завдань для досягнення результатів у будь-якій діяльності, комунікативній зокрема. В сфері міжособистісної взаємодії, коли суб'єкту необхідно передбачити найімовірніші дії партнерів зі спілкування, прогнозування набуває особливого значення (П.К. Анохін, М.О. Бернштейн, Д.М. Узнадзе та ін.), воно здійснюється на основі соціальної перцепції, пов'язане з комунікативною рефлексією. На сьогодні проблема прогнозування комунікативної діяльності є популярною у сфері психології управління, соціальної психології і недостатньо представлена у дитячій психології, спеціальній зокрема. У зв'язку з цим виникає необхідність глибокого вивчення прогнозування у діяльності спілкування (комунікативного прогнозування), виявлення особливостей його формування у дітей з мовленнєвими порушеннями.

У психологічній літературі щодо описаного феномену накопичений достатній обсяг даних щодо взаємозв'язку прогнозування і мислення (Л.С.Виготський, А.В. Брушлинський, О.К. Тихомиров), структурних складових пізнавальної прогностичної діяльності (Л.О. Регуш), впливу особистісних структур на характеристики розумової прогностичної діяльності (В.Г. Асеев, Д.Б. Богоявленська, О.М. Леонтєв, П. Полані).

Вагомий внесок у дослідження проблеми прогнозування внесли роботи А.Ю. Акопова, 1983; О.О. Конопкіна, 1971; О.В. Родіонова, 1971; І.М. Фейгенберга, В.О. Іваннікова, 1978; В.М. Русалова, 1983; Л.О.Регуш, 2003; в яких розкривається роль антиципації (випереджувального відображення) в моделюванні розумової діяльності індивіда.

На сьогодні, в психології під імовірним прогнозуванням прийнято розуміти передбачення майбутнього, заснованого на інформації про дану конкретну ситуацію та наявні в досвіді людини схеми, зразки розвитку подібних ситуацій. Актуальна ситуація і особистий досвід індивіда слугують підставою для висунення гіпотез про майбутнє. Підготовка до дій у майбутній ситуації, що призводить до досягнення певної мети з максимальною ймовірністю називається передналаштуванням діяльності (І.М. Фейгенберг, Г.Є. Журавльов).

Л.О. Регуш визначає прогнозування як пізнавальну діяльність, засновану на перетворенні знань про минуле та сьогодні з метою отримання прогнозу, тобто ймовірного знання про майбутнє. Для вченої прогнозування характеризується повною усвідомленістю як цілей, так і способів прогностичної діяльності, а також її довільністю [4].

На думку В.Є. Ключко результатом прогнозування є не просто знання про майбутнє, а цілісний образ майбутнього, представлений в свідомості в своїх когнітивних і емоційних складових одночасно в формі знання і переживання [2; 4]. Тобто прогнозування є не тільки відображенням ймовірної структури середовища, воно залежить і від індивідуально-психологічних особливостей людини, від її суб'єктивних станів. Водночас, представники діяльнісного підходу довели залежність результатів прогнозування від потреб, установок, цілей індивіда (А.Г. Асмолов, В.Г. Асєєв, Є.П. Крінчик), а також виникнення в індивіда, у процесі передбачення, емоцій і почуттів, таких як: тривога, надія тощо (Т.В. Алексеева, К. Муздибаєв, Г.М. Прихожан).

Аналіз вітчизняних психологічних досліджень засвідчує домінування підходів, в яких прогностичний компонент визнається як невід'ємна складова розумової діяльності, що суттєво впливає на успішність і результативність діяльності людини не тільки в сфері об'єкт – об'єктних відносин, а й суб'єкт – суб'єктних (П.К. Анохін, М.О. Бернштейн, Л.В. Лугарьова, Є.М. Соколов, Д.М. Узнадзе та інш.).

У контексті комунікативної діяльності прогнозування розглядається в аспекті соціального та мовленнєвого його видів. Визнається, що зрілість соціальної прогностичної навички є одним з найважливіших індикаторів успішності соціальної адаптації індивіда в суспільстві, передбачає вміння прогнозувати перебіг соціальних подій і явищ та можливі варіанти їх розвитку (М.І. Бобнева, Ю.М. Ємельянов, В.М. Куніцина, Л.В. Лугарьова, А.Л. Южанінова). Вчені розглядають соціальне прогнозування як основну функцію соціальної компетентності. Разом з тим, соціальне прогнозування, як особливий вид передбачення в сфері міжособистісної взаємодії дітей, на нашу думку, залишається вивченим недостатньо.

Мовленнєве прогнозування є одним з компонентів вербального спілкування і передбачає сформованість таких етапів його реалізації:

- усвідомлення мотивів і мети спілкування,
- орієнтування в умовах здійснення мовленнєвої діяльності,
- планування і програмування мовленнєвої діяльності (як цілісного акту діяльності, так і кожного окремого мовленнєвого висловлювання);
- контроль за протіканням мовної діяльності і її результатами: (Л.С. Виготський, М.І. Жинкін, І.О. Зимня, О.Р. Лурія).

Виходячи з цієї структури, зрозуміло, що мовленнєве прогнозування реалізує лише одну з складових прогностичної функції, яка реалізується в діяльності спілкування. Ні мовленнєве, ні соціальне прогнозування не розкривають в повній мірі сутності прогнозування в спілкуванні – *комунікативного прогнозування*. На сьогодні відомо, що для його здійснення індивід повинен навчитися планувати свою

діяльність, надавати оцінку поведінці інших та власним вчинкам, встановлювати у їх структурі причинно-наслідкові взаємозв'язки, володіти культурою і навичками соціально взаємодії, вміти бачити ситуацію в цілому і з позиції партнера, а також бути здатним до глибшого і диференційованого аналізу різних комунікативних ситуацій.

Про здатність до прогнозування на рівні мислення в дошкільному віці йдеться у багатьох дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів (П.П. Блонський, О.В. Запорожець, О.Л. Регуш, О.К. Чераньова). Водночас, дослідники визнають, що розвиток здатності до прогнозування у цьому віці тісно пов'язаний з провідними видами діяльності і появою психічних новоутворень, наприклад, розвитком мовлення, становленням різних видів мислення [2; 4; 5]. Підґрунтям для дитячих прогнозів в дошкільному віці є факти, події, об'єкти, які безпосередньо сприймалися дитиною. Але вже в старшому дошкільному віці зароджується здатність до прогнозування на основі встановлення зв'язків і відношень в певній ситуації [4; 7].

Слід зазначити, що розвиток ймовірного прогнозування в старших дошкільників тісно пов'язаний з мовленням. Є.В. Суботський, вивчаючи роль планування в організації поведінки дошкільників, дійшов висновку про те, що оволодіння складними програмами поведінки передбачає високий рівень розвитку мовлення. На думку вченого, розвиток здатності до мовленнєвого планування закладає основи для розвитку таких характеристик діяльності як усвідомленість та цілеспрямованість [5]. Мовленнєва антиципація в іграх старших дошкільників виконує ту ж роль, що в будь-якому віці – планування та координації спільних дій [4]. У зв'язку з означеним, вивчення прогнозування у дітей, які оволодівають мовленням з затримкою, викликає особливий інтерес.

Відповідно до результатів досліджень О.К. Чераньової, Л.О. Регуш прогнозування у спілкуванні дітей старшого дошкільного віку провідною його формою є *соціально-перцептивне прогнозування*. На думку О.Л. Регуш, у міжособистісній взаємодії дітей воно є особливо важливим, оскільки визначає успішність передбачення в різних комунікативних ситуаціях. Автор відзначає, що однією з найважливіших якостей, які забезпечують реалізацію соціально-перцептивне прогнозування є спостережливість[4].

На думку О.В Запорожця та Я.З. Неверович, старші дошкільники в повній мірі готові до здійснення емоційного передбачення. Вони не завжди можуть передбачити всі наслідки власних дій в мисленнєвому плані, але спроможні емоційно відчути їх. Емоційне передбачення все більше впливає на регуляцію дій та вчинків дитини наприкінці дошкільного дитинства. У вольовій регуляції поведінки розвиток здатності до прогнозування проявляється, насамперед, у свідомій постановці цілей діяльності і підкоренні їй своїх дій. Найхарактернішою

здатністю старшого дошкільника є перехід від мимовільних до цілеспрямованих дій в різних видах діяльності, комунікативній зокрема [1].

Отже, аналіз психологічних досліджень засвідчив високу актуальність проблеми комунікативного прогнозування і недостатню її представленість у наукових роботах щодо дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. З'ясовано, що ймовірне прогнозування в цьому віці є переважно соціально-перцептивним, пов'язаним з безпосереднім досвідом самої дитини. Значний вплив на його формування чинять мовлення і емоційна сфера. Комунікативне прогнозування у старших дошкільників ґрунтується, насамперед, на емоційному передбаченні перебігу подій.

Враховуючи наявність мовленнєвого недорозвинення і парціальних відхилень у емоційно-вольовому та когнітивному розвитку у дітей з системними порушеннями мовлення (далі – СПМ), ми припустили, що в старшому дошкільному віці комунікативне прогнозування сформоване у них недостатньо. Перевірку такого припущення було здійснено у процесі експериментального дослідження комунікативної діяльності цих дітей, її структури, однією зі складових якої є прогнозування. Дослідженням було охоплено 408 дітей старшого дошкільного віку із СПМ та 278 – з нормальним мовленнєвим розвитком (далі – НМР), 686 батьків та 86 педагогів.

Враховуючи високу значущість соціальної перцепції для здійснення соціально-перцептивного прогнозування, попередній етап дослідження був спрямований на з'ясування її стану у дітей означеної категорії.

За результатами діагностики стану впізнавання і розуміння емоційних станів інших, перцептивної сторони спілкування дітей старшого дошкільного віку з СПМ (Методики «Маски», «Емоційні обличчя», спостереження), було виявлено домінування у більшості цих дітей (більше 70 %) дифузно-аморфного рівня сприймання і впізнавання емоційних станів, водночас у дітей із НМР – аналітичний.

Дифузно-аморфний рівень сприймання і впізнавання емоційних станів, в онтогенезі притаманний дітям у віці 4-5 років. Віднесені до цього рівня діти називають емоцію, але сприймають її експресію поверхово, нечітко (наприклад, радісний, привітний, усміхнений – це веселий). Водночас, аналітичний рівень характеризується впізнаванням емоційних ситуацій з урахуванням виділення елементів експресії обличчя, що засвідчує сформованість її еталонів у дітей.

Для дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення характерні такі особливості перцептивної сторони спілкування: опора у більшості випадків на узагальненні показники лицьової експресії, які не співвідносяться з конкретною емоцією;



стереотипізація сприймання емоційних станів з низькою диференційованістю їх окремих ознак; впізнавання, засноване на низькій спостережливості і дифузному називанні. Такі особливості свідчать про низький рівень соціальної перцепції, дефіцитарність перцептивної сторони спілкування і, відповідно – обмежені можливості до здійснення соціально-перцептивного прогнозування.

Вивчення комунікативного прогнозування було здійснено за допомогою одного з субтестів тесту соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. Саллівен, адаптованого для дітей Т.М. Недвецькою, – «Заверши історію». Його мета – з'ясувати особливості прогнозування комунікативної поведінки, уточнити рівень розуміння комунікативних ситуацій, їх інтерпретації дітьми старшого дошкільного віку із СПМ.

Аналіз результатів виконання завдань методики «Заверши історію» виявив, що переважна більшість дітей із СПМ мають вище середнього (35,3 % проти 63,3 % з НМР) та високий рівні (35,8% проти 29,5 % з НМР) до пізнання і прогнозування комунікативної поведінки. Діти з оцінками вище середнього вмюють передбачати наслідки поведінки інших людей. Здатні передбачати подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (з ровесниками і дорослими), передбачати події, базуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників спілкування. Ці діти здатні орієнтуватися у невербальних реакціях учасників взаємодії і характеризуються знанням моделей, правил, що регулюють поведінку людей (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Рівні пізнання і прогнозування комунікативної поведінки дітей із СПМ та НМР у відсотках.**

Рівні розвитку	Кількість осіб	
	НМР %	СПМ %
низький	-	4,9
нижче середнього	-	10,3
середній	7,2	13,7
вище середнього	63,3	35,3
високий	29,5	35,8

Діти з високим рівнем прогнозування комунікативної поведінки здатні передбачати подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (з ровесниками і дорослими), проявляють високий ступінь адекватності в інтерпретації чужих намірів. Вони здатні до попередньої когнітивної оцінки результатів вчинку іншої людини. Вмюють чітко вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети без виникнення конфліктної ситуації.

Діти з середніми рівнем комунікативного прогнозування (13,8 % з СПМ, 7,2 % з НМР) здатні передбачати наслідки поведінки у певній міжособистісній ситуації, передбачати те, що відбудеться у майбутньому. Прогнозують результат ситуації міжособистісної взаємодії, базуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників спілкування, аналізу їх поведінкових (вербальних і невербальних) проявів.

Лише 5% дітей – демонструють низький рівень розуміння і прогнозування різних комунікативних ситуацій, що означає, що вони утруднюються у визначенні і передбаченні наслідків поведінки у певній міжособистісній ситуації, помилково інтерпретують причинно-наслідкові зв'язки у вчинках і поведінці інших. Водночас, поміж дітей з НМР жодного не віднесено до цього рівня.

Діти з оцінками нижче середнього, а таких - 10,4% поміж дошкільників із СПМ і жоден - з НМР, погано розуміють зв'язок між поведінкою та її наслідками. Такі діти часто потрапляють в конфліктні ситуації внаслідок помилкового уявлення результатів власних дій або вчинків інших людей, погано орієнтуються в загально прийнятих нормах і правилах поведінки в різних комунікативних ситуаціях. Внаслідок неадекватної інтерпретації чужих намірів, неправильного розуміння результатів поведінки у дітей можуть спостерігатися прояви поведінки з відхиленнями: протиріччя, непослух, відмова від вимог, агресивність, деструктивні дії по відношенню до оточуючих.

Отже, за даними описаної методики більшість дітей із СПМ демонструють достатню сформованість здатності до інтерпретації та прогнозування комунікативної поведінки, що в цілому засвідчує достатню сформованість соціально-перцептивного прогнозування. Однак, для третини з них характерні труднощі у здійсненні означеної функції, що може зумовлювати труднощі в прогнозуванні і плануванні взаємодії з оточуючими. Недостатнє комунікативне прогнозування означає неспроможність дитини адекватно спланувати подальше спілкування з оточуючими, що негативно позначатиметься на всій структурі комунікативної діяльності. На нашу думку, виявлені труднощі прогнозування не тільки підтверджують попередні висновки про недостатню соціальну перцепцію і стан комунікативної рефлексії (базовий рівень), а й демонструють дефіцитарність змістового рівня спілкування взагалі.

Третина дітей із СПМ старшого дошкільного віку недостатньо спостерігають, передбачають і планують комунікативний процес, що у подальшому може призвести до труднощів операційного рівня і порушення послідовності та результативності діяльності спілкування в цілому.

### Список використаних джерел

1. **Запорожец А.В., Неверович Я.З.** К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – №6. – с. 59-74. 2. **Лугарева Л.В.** Влияние опыта межличностного взаимодействия на формирование навыка социального прогнозирования / Л.В. Лугарева // Ступени. Научный журнал. - Иркутск: ИГЛУ, 2004. – № 5. – С. 95–101. 3. **Мартиненко І.В.** Труднощі у спілкуванні дітей із системними порушеннями мовлення // Логопедія. науково-методичний журнал. – 2015. – № 6. – С. 43 – 51. 4. **Регуш Л.А.** Психология прогнозирования: успехи в познании будущего: учебное пособие / Л.А. Регуш. – Санкт-Петербург: Речь, 2003.– 352 с. 5. **Субботский Е.В.** Психология отношений партнерства у дошкольников / Е.В. Субботский. – М.: Издательство Московского университета, 1976. – 142 с. 6. **Тихомиров О. К.** Психология мышления / О.К. Тихомиров: Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с. 7. **Черанёва Е. К.** Социально-перцептивное предвидение в профессиональной деятельности» / Е. К. Черанёва. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. – 160 с.

### References

1. **Zaporozhets A.V., Neverovich Ya.Z.** K voprosu o genezise, funktsii i strukture emotsionalnykh protsessov u rebenka / A.V. Zaporozhets, Ya.Z. Neverovich // Voprosy psihologii. – 1974. – #6. – s. 59-74. 2. **Lugareva L.V.** Vliyanie opyta mezhlichnostnogo vzaimodeystviya na formirovaniye navyika sotsialnogo prognozirovaniya / L.V. Lugareva // Stupeni. Nauchnyiy zhurnal. - Irkutsk: IGLU, 2004. 3. **Martynenko I.V.** Trudnoschi u spilkuvaniy dityey Iz sistemni ymy porushennyamy movlennya // Logopediya. naukovо-metodichniy zhurnal. – 2015. – # 6. – S. 43 – 51. 4. **Regush L.A.** Psihologiya prognozirovaniya: uspehi v poznanii buduschego: uchebnoe posobie / L.A. Regush. – Sankt-Peterburg: Rech, 2003.– 352 s. 5. **Subbotskiy E.V.** Psihologiya otnosheniy partnerstva u doshkolnikov / E.V. Subbotskiy. – M.: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta, 1976.–142 s. 6. **Tihomirov O. K.** Psihologiya myishleniya / O.K. Tihomirov: Uchebnoe posobie. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 272 s. 7. **Cheranyova E. K.** Sotsialno-pertseptivnoe predvidenie v professionalnoy deyatel'nosti» / E. K. Cheranyova. – Kirov: Izd-vo VyatGGU, 2009. – 160 s.

Received 17.02.2016

Reviewed 18.03.2016

Accepted 26.03.2016

УДК 37.013.42

**О.В.Мартинчук**  
o.martynchuk@kubg.edu.ua

## **СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ**

**Відомості про автора:** Олена Мартинчук, кандидат педагогічних наук, доцент Київського університету імені Бориса Грінченка, Київ, Україна. Email: o.martynchuk@kudg.edu.ua

**Contact:** Olena Martynchuk, PhD, Profesor Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine. Email: [o.martynchuk@kudg.edu.ua](mailto:o.martynchuk@kudg.edu.ua)

**Мартинчук О.В. Становлення і розвиток інклюзивної педагогіки як галузі педагогічного знання.** Стаття присвячена розгляду генези інклюзивної педагогіки в Україні як галузі педагогічного знання скрізь призму розвитку освіти для дітей з особливими потребами за кордоном і в Україні. Простежено трансформацію методологічних підходів до спільного навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку і дітей, які таких порушень не мають; спрямованість наукового пошуку на розроблення концепцій щодо забезпечення входження особи з порушеннями розвитку в соціум; формування науково-дослідницької проблематики у сфері інклюзивної педагогіки; зв'язок інклюзивної педагогіки з практикою підготовки фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Це стало основою для спроби здійснити періодизацію процесу розвитку інклюзивної педагогіки як науки про навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі. Зокрема, виокремлено в розвитку інклюзивної педагогіки три періоди: імпліцитний, експліцитний та інституціональний, визначено їх часові межі та подано коротку змістову характеристику.

На основі проведеного наукового пошуку виділено такі періоди: перший період (XI ст. – друга половина XIX ст.) – імпліцитний або підготовчий, який характеризується усвідомленням необхідності розроблення науково-теоретичних засад навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку; другий період (друга половина XIX ст. – початок XXI ст.) – експліцитний, в ньому оформлюються науково-теоретичні засади інклюзивної педагогіки; третій період (початок XXI ст. – донині) – інституціональний; його суб'єктом стає фахівець, чие професійне становлення ґрунтується на вивченні інклюзивної педагогіки, формуванні фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Схарактеризовано сучасні проблеми інклюзивної педагогіки: усталення понятійно-категоріального апарату, забезпечення освітнього процесу в закладі з інклюзивною формою навчання, розроблення технологій інклюзивного навчання дітей різних нозологій в різних освітніх установах.

**Ключові слова:** інклюзивна педагогіка, імпліцитний, експліцитний та інституціональний періоди розвитку інклюзивної педагогіки, теологічний підхід, інтегративний підхід, гуманістичний підхід.

**Мартыничук Е.В. Становление и развитие инклюзивной педагогики как отрасли педагогического знания.** Стаття посвящена рассмотрению генезиса инклюзивной педагогики в Украине как отрасли педагогического знания сквозь призму развития образования для детей с особыми потребностями за рубежом и в Украине. Исследовано трансформацию методологических подходов к совместному обучению и воспитанию детей с нарушениями развития и детей, которые таких нарушений не имеют; направленность научного поиска на разработку концепций обеспечения вхождения лиц с нарушениями развития в социум; формирование научно-исследовательской проблематики в сфере инклюзивной педагогики; связь инклюзивной педагогики с практикой подготовки специалистов к инклюзивному обучению детей с особыми образовательными потребностями. Это стало основой для попытки осуществить периодизацию процесса развития инклюзивной педагогики как науки об обучении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном пространстве. В частности, выделены в развитии инклюзивной педагогики три периода: имплицитный, эксплицитный и институциональный, определены их временные границы и дана краткая содержательная характеристика.

На основе проведенного научного поиска выделены следующие периоды: первый период (XI в. – вторая половина XIX в.) – имплицитный или подготовительный, который характеризуется осознанием необходимости разработки научно-теоретических основ обучения и воспитания детей с нарушениями психофизического развития; второй период (вторая половина XIX в. – начало XXI в.) – эксплицитный, в нем оформляются научно-теоретические основы инклюзивной педагогики; третий период (начало XXI в. – по сей день) – институциональный; его субъектом становится специалист, чье профессиональное становление основывается на изучении инклюзивной педагогики, формировании профессиональной компетентности в сфере инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Охарактеризованы современные проблемы инклюзивной педагогики: уточнение понятийно-категориального аппарата, обеспечение образовательного процесса в учреждении с инклюзивной формой обучения, разработка технологий инклюзивного обучения детей разных нозологий в различных образовательных учреждениях.

**Ключевые слова:** инклюзивная педагогика, имплицитный, эксплицитный и институциональный периоды развития инклюзивной педагогики, социально-образовательная интеграция, теологический подход, интегративный подход, гуманистический подход.

**Martynchuk O. V. Becoming and development of inclusive pedagogy as a branch of pedagogical knowledge.** Article deals with the genesis of inclusive education in Ukraine as a branch of pedagogical knowledge through the prism of education for children with special needs abroad and in Ukraine. It has been traced the transformation of methodological approaches to collaborative learning and education of children with disabilities and children who do not have such violations; focus scientific research on the development of concepts to ensure the entry of persons with disabilities in society; forming of research issues in the field of inclusive pedagogy; connection with the practice of inclusive pedagogy training specialists to inclusive education of children with special educational needs. This became the basis for trying to make a periodization of the development of inclusive pedagogy as the science of learning and education of children with special educational needs in a general area. It was singled out three periods of the development of inclusive pedagogy: the implicit, explicit and institutional, defined their timeframe and submitted a brief semantic description.

Based on scientific research it was identified the following periods: the first period (XI century – the second half of the XIX century.) - implicit or preparatory which is characterized by knowledge of need to develop scientific-theoretical foundations of education and upbringing of children with mental and physical disabilities; second period (second half of XIX century - beginning of XXI century.) - explicit, it issued scientific and theoretical principles of inclusive pedagogy; third period (beginning of the XXI century - present day) - institutional; specialist becomes the main subject, whose professional development is based on the study of inclusive pedagogy, formation of professional competence in the field of inclusive education for children with special educational needs.

It is determined the current problems of inclusive pedagogy: instituting of conceptual-categorical apparatus, providing of educational process in the establishment of inclusive learning, developing of technologies of inclusive education of children of different nosology in various educational institutions.

**Key words:** inclusive education, implicit, explicit and institutional periods of inclusive pedagogy, theological approach, integrative approach, humanistic approach.

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями.** Вітчизняна спеціальна педагогіка має серйозні досягнення в дослідженні історичних аспектів освіти дітей з особливими потребами. Разом із тим стрімкий розвиток нових форм отримання освіти дітьми з психофізичними порушеннями вимагає глибшого вивчення передумов історичного формування освітянської галузі. Для визначення найбільш правильного вектора подальшого розвитку інклюзивної освіти, на нашу думку, важливим є переосмислення й використання надбань класичної і спеціальної педагогіки, філософії та спадщини минулих поколінь, які заклали основи інклюзивної педагогіки – нової галузі педагогічного знання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми,** свідчить, що проблема генези становлення і розвитку інклюзивної педагогіки цікавить чимало вчених (Віт. Бондар, Г. Давиденко, А. Колупаєва, С. Миронова, Н. Назарова, Н. Софій, О. Таранченко та ін.). Аналітичний огляд літературних джерел із зазначеної проблеми виявив, що в Україні є достатня кількість науковців, котрі опікуються проблемою спільного навчання дітей з порушеннями розвитку з їх однолітками, які мають нормативний рівень розвитку. Проте фактично ніхто з них не робить спробу оформлення інклюзивної педагогіки в окрему самостійну галузь педагогічного знання.

**Метою статті** є висвітлення генези інклюзивної педагогіки. Відповідно до мети, нами визначено завдання: розробити критерії і на їх основі спробувати здійснити періодизацію інклюзивної педагогіки як галузі педагогічного знання.

У статті ми спробуємо розглянути становлення інклюзивної педагогіки як наукової проблеми, коротко окреслимо сутність і зміст наукової парадигми щодо уявлень і знань про навчання і виховання особливих дітей в умовах спільного навчання з ровесниками, які мають нормативний рівень розвитку, в різні історичні періоди і проведемо аналіз їх взаємозв'язку з періодами розвитку інклюзивної педагогіки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У процесі багатоаспектного аналізу вітчизняних і зарубіжних джерел, які розкривають генезис знання про інклюзивне навчання, виявлено спільність поглядів авторів на розуміння інклюзивної педагогіки як науки про навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього простору із забезпеченням їм ефективного психолого-педагогічного і соціального супроводу [А. Колупаєва, А. Конопльова, М. Малофеев, Н. Назарова, В. Синьов, Н. Софій,

В. Хитрюк, М. Шеремет та ін.]. Наш теоретичний аналіз генези інклюзивної педагогіки як науки спирається на історико-аналітичний метод і принцип історизму. Методологічну основу становлять історично-педагогічні аспекти освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку та філософія освіти. Історіографічний розгляд вказаної проблеми не тільки дозволяє простежити еволюцію становлення і розвитку системи наукових знань про навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку в загальноосвітньому просторі, а й наблизитись до її періодизації. Періодизація інклюзивної педагогіки як науки про теорію та практику спільного навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями та дітей, які не мають таких порушень, пов'язана із загальною періодизацією розвитку спеціальної педагогіки. Позаяк цілком природно, що її процес становлення і розвитку має свої специфічні особливості. Як зазначає М. Супрун: «Принцип періодизації, з позиції методології сучасної історико-педагогічної науки, ... відображає принципові зрушення у головних напрямках розвитку науки та практики. До них належать: загальна концепція історичного процесу, пов'язана з нею дослідницька проблематика, нові прийоми дослідження, залучення нових джерел, суттєві зміни в організації наукової праці тощо» [13, с. 6].

Періодизація являє собою ділення процесів розвитку на основні періоди, які якісно відрізняються один від одного відповідно до об'єктивних закономірностей природи і суспільства [10, с. 691], а історіографія визначається як сукупність історичних досліджень, які стосуються певної проблеми [10, с. 250]. На основі визначення цих понять, дотримання принципу історизму та історико-аналітичного методу нами проведено історіографічний аналіз становлення інклюзивної педагогіки як науки та здійснено спробу виокремити періоди її розвитку від появи уявлень про необхідність спільного навчання дітей з порушеннями розвитку і дітей, які мають нормативний рівень розвитку, до оформлення самостійної наукової галузі знання.

Основою періодизації інклюзивної педагогіки як науки про теорію та практику навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями в загальноосвітньому просторі стали наступні критерії:

- зміни в методологічних підходах до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами;
- зміни в суспільному запиті на освітні послуги для дітей з порушеннями психофізичного розвитку;
- спрямованість наукового пошуку на розроблення концепцій щодо забезпечення входження особи з порушеннями розвитку в соціум;
- формування науково-дослідницької проблематики у сфері інклюзивної педагогіки;



– зв'язок інклюзивної педагогіки з практикою підготовки фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Дотримання цих критеріїв надало можливість дослідити динаміку розвитку теорії та практики спільного навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями та дітей, які не мають таких порушень, що оформилась на початку ХХ століття в нову галузь педагогічного знання – інклюзивну педагогіку.

Проведений науковий пошук дав підстави виділити такі періоди

**перший період** (ХІ ст. – друга половина ХІХ ст.) – **імпліцитний/підготовчий** (від англ. *implicit* – неявний, скритий; «який мається на увазі, невиражений» [1, с. 493]) характеризується усвідомленням необхідності розроблення науково-теоретичних засад навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку;

**другий період** (друга половина ХІХ ст. – початок ХХІ ст.) – **експліцитний** (від англ. *explicit* – явний, відкритий, виражений; «явний, відкрито виражений, доступний зовнішньому спостереженню» [1, с. 341), в ньому оформлюються науково-теоретичні засади інклюзивної педагогіки;

**третій період** (2010 р. – донині) – **інституціональний** («пов'язаний з управлінням, регулюванням окремих сфер, галузей, економічних, суспільних відносин» [1, с. 499]); його суб'єктом стає фахівець, чиє професійне становлення ґрунтується на вивченні інклюзивної педагогіки, формуванні фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Услід за М. Супруном, вважаємо, що визначення меж періодів є дещо умовним, зважаючи на особливості навчання як складного динамічного процесу, що має значний інерційний потенціал, тому частина ознак одного періоду певний час зберігається в межах іншого [13].

Історія розвитку інклюзивної педагогіки – науки про навчання, виховання і розвиток дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу – пов'язана з історією становлення спеціальної педагогіки, в якій слід шукати витoki інтегрованого/інклюзивного навчання і виховання дітей з різними освітніми потребами і можливостями. На відміну від системи освіти дітей з нормативним рівнем розвитку історичний розвиток системи навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку завжди був пов'язаний з їхнім положенням у суспільстві, з релігією, панівними філософськими течіями і культурою в різні історичні епохи. Ступінь відторгнення осіб з психофізичними порушеннями залежав від ставлення суспільства до них, яке визначалось станом соціальної, економічної і політичної ситуації в певній країні в певний період.

**Характеристика імпліцитного періоду.** Історіографічний розгляд проблеми становлення і розвитку інклюзивної педагогіки дав можливість дійти висновку, що імпліцитний/підготовчий період тривав з XI століття до другої половини XIX століття. З метою визначення витоків цієї проблеми нижню межу опущено до XI ст., оскільки у цей період було зроблено перші кроки в організації церковного піклування «глухонімих» і «калічних» у Києво-Печерському монастирі. Верхня межа дослідження зумовлена тим, що у другій половині XIX ст. під впливом досвіду діяльності перших спеціальних закладів для дітей з психофізичними порушеннями практиками-дослідниками усвідомлюється чітка потреба в розробленні наукових теорій і концепцій організації навчально-виховної і корекційно-розвивальної роботи з особливими дітьми, що оформлюється в нову педагогічну галузь – лікувальну педагогіку.

Як загальну тенденцію, характерну для цього періоду, що співпадає з періодом становлення і розвитку системи допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку, обумовлену християнізацією Русі, можна визначити панування упродовж тривалого часу (до кінця XIX ст.) *теологічного підходу* до зазначеної проблеми, який полягав у намаганні ознайомити дітей з психофізичними порушеннями у суспільстві зі Словом Божим, виплекати в них християнську надію і любов та інтегрувати їх в християнські спільноти. Отже, Церква у певному сенсі виступила прихильницею інтеграції, виконуючи при цьому виховні функції і не здійснюючи диференціації у процесі піклування про дітей, як з порушеннями, так і без них.

У працях дослідників історії спеціальної педагогіки (Віт. Бондар, М. Малофєєв, Н. Назарова, М. Супрун, О. Таранченко та ін.) висновується, що проблеми, пов'язані із спільним навчанням різних дітей, діалектично пов'язані з формуванням системи знань про навчання, виховання і розвиток дітей з психофізичними порушеннями (суголосно зі спеціальною і класичною педагогікою). Гуманізація західного суспільства, визнання прав і свобод особистості, а також система соціокультурних принципів сприяли розвитку поглядів на потенційно високі можливості розвитку осіб з психофізичними порушеннями.

У той же час аналіз літературних джерел не виявив даних про висування суспільством вимог до організації спільного навчання дітей з порушеннями розвитку з їх здоровими однолітками у досліджуваний період, що обумовлено відсутністю суспільного запиту, а відтак, суспільного і державного визнання необхідності організації спільного навчання дітей з порушеннями розвитку з їх здоровими однолітками.

Міждисциплінарний характер філософських, соціальних, педагогічних та історико-педагогічних досліджень, проведених російськими та вітчизняними дослідниками (Віт. Бондар, А. Колупаєва, Н. Назарова, М. Малофєєв, М. Супрун, О. Таранченко, М. Ярмаченко та

ін.) виявив, що друга половина XIX століття в Європі є часом становлення і оформлення систем спеціальної освіти, в рамках яких, за певним виключенням, можна було зустріти інтегроване навчання і виховання. Це обумовило необхідність цілеспрямованого формування науково-теоретичних засад навчання, виховання і розвитку осіб з психофізичними порушеннями.

Так, в цей час з'являється перша самостійна педагогічна теорія, яка стосується виховання особливих дітей і яка зреалізувалася у понятті «лікувальна педагогіка». Авторами цієї теорії стали Йоганн Георгенс (1823-1886) і Генріх Дейнхард (1821-1880), які піддали критиці загальну педагогіку за те, що вона не надавала необхідної уваги дітям з порушеннями розвитку і не долучала для цього медичні знання. Лікувальна педагогіка була осмислена ними як наукова галузь загальної педагогіки, завданням якої стало виховання фізично, душевно і морально хворих дітей [9]. Й. Георгенс і Г. Дейнхард вперше в історії педагогіки чітко окреслили проблеми підготовки педагогів для роботи з особливими дітьми, звертаючи насамперед увагу на міждисциплінарний характер знань, необхідних для роботи. Отже, розпочалось впровадження в педагогічну практику концепції медичної допомоги дітям з порушеннями в розвитку, яка на той час була доволі прогресивною і вплинула на формування образу людини з обмеженими можливостями в масовій педагогічній свідомості, на усвідомлення суспільством необхідності надання допомоги цим дітям і висуваючи особливі вимоги до педагогів спеціальних закладів, насамперед, стосовно їхнього міждисциплінарного педагогічного знання (Й. Георгенс, Й. Гюггенбюль, Г. Дейнхард, Ж. Ітар, Е. Сеген, Й. Песталоцці).

Можна зазначити, що результатами імпліцитного періоду є:

— поява перших спроб організації педагогічної допомоги дітям з психофізичними порушеннями під впливом теологічного підходу до цієї проблеми;

— виділення значущих акцентів в усвідомлених цілях наукової і лікарсько-педагогічної спільноти щодо служіння дітям з порушеннями розвитку та необхідності організації ефективних умов для їх навчання, виховання і розвитку;

— відсутність соціокультурних установок на регламентацію діяльності педагогів в умовах спільного навчання дітей з нормативним рівнем розвитком та дітей з порушеним розвитком.

**Характеристика експліцитного періоду.** На основі історіографічного розгляду проблеми нами зроблено висновок, що експліцитний період тривав з другої половини XIX ст. до початку XXI ст.

Проведений науковий пошук дав можливість виділити в межах експліцитного періоду два підперіоди.

**I підперіод** – з другої половини XIX ст. до другої половини XX ст. За висхідну межу взято другу половину XIX ст., оскільки у цей період відбувається становлення загальних основ теорії та практики корекційного навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку (лікувальної педагогіки) і фіксуються перші спроби організації інтегрованого навчання у німецькомовних країнах. Верхня межа дослідження зумовлена тим, що у другій половині XX ст. державами ратифіковано міжнародні декларації і конвенції (Декларація ООН про права розумово відсталих осіб, 1971 р.; Декларація ООН про права інвалідів, 1975; Конвенція ООН про права дитини, 1989 р., Саламанкська декларація та Рамки дій з освіти осіб з особливими потребами, 1994 р.), що засвідчували рівність прав на здобуття освіти всіма громадянами без винятку. Цей підперіод можна визначити як період формування педагогічної думки щодо доцільності спільного навчання дітей з порушеннями розвитку з дітьми, які мають типовий рівень розвитку. Він характеризується формуванням **інтегративного підходу** до навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями.

**II підперіод** – з другої половини XX ст. до початку XXI ст. Нижньою межею є ратифікація державами міжнародних законопроектів з прав людини, а верхньою – прийняття кожною країною власного законодавства про інклюзивне навчання (тут принагідно варто зазначити, що наразі є значна кількість країн, які не прийняли законодавства у сфері інклюзивної освіти). Цей підперіод характеризується формуванням **гуманістичного підходу** до навчання осіб з особливими освітніми потребами, створенням передумов для розгортання мережі закладів з інтегрованою та інклюзивною формами навчання; оформленням науково-теоретичних засад інклюзивної педагогіки та її виокремленням в самостійну галузь наукового знання.

*Характеристика першого підперіоду експліцитного періоду.* На противагу медичній моделі ставлення суспільства до осіб з вадами розвитку наприкінці XIX – на початку XX ст. серед педагогів, психологів, лікарів, які опікувалися проблемою педагогічної допомоги дітям з особливостями розвитку, виокремилась низка вчених, які свої наукові розвідки присвятили проблемі спільного навчання цих дітей з їх здоровими ровесниками та достатньо близько підійшли до теоретичного обґрунтування соціальної моделі навчання осіб з обмеженими можливостями (Л. Виготський, В. Кащенко, М. Монтессорі, М. Тарасевич, Г. Трошин та ін.). Відтак, можна констатувати, що починає формуватися новий **інтегративний підхід** до навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями, відповідно до якого одночасно розвиваються концептуально різні підходи до навчання, виховання, освіти і розвитку дітей з психофізичними порушеннями.

Інтегративний підхід у німецькомовних країнах у другій половині XIX століття виявлявся у запровадженні додаткових уроків для дітей з

труднощами в навчанні (від 2 до 12 годин на тиждень) з тих предметів, з яких діти не встигали опанувати програму. Інші предмети діти проходили спільно з усіма учнями. Додаткові заняття припинялися лише тоді, коли педагоги вважали їхню кількість достатньою, проте така система зазвичай виявлялась неефективною, оскільки ці діти у разі припинення додаткових занять знову починали відставати від програми. Тому наступним кроком стало відкриття самостійних класів (у певному сенсі за сучасною термінологією «спеціальних класів»), в яких при меншій кількості учнів за більший проміжок часу проходили стандартну програму, після чого дітей переводили у звичайні класи.

В Норвегії, починаючи з 90-х років XIX століття, стали відкривати спеціальні класи при загальних школах (які згодом виокремились в «особливі школи»), до яких потрапляли діти з труднощами в навчанні, з порушеннями слуху, зору, заїканням. Ці школи традиційно розташовувались в одній будівлі зі звичайною школою або поруч з нею, щоб «... діти під час перерв та ігор не переривали спілкування з нормальними однолітками» [7, с. 37].

Значної уваги заслуговує діяльність Г. Трошина (1874-1938), який розробив антрополого-гуманістичну концепцію аномального дитинства, представлену у праці «Антропологические основы воспитания: Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» (1915). Вчений дійшов висновку, що по суті між нормальними і ненормальними дітьми немає різниці: у тих і в інших розвиток йде за одними законами; різниця полягає лише в способі розвитку [16]. Г. Трошин піддав критиці сучасну йому масову школу, зазначаючи, що вона обмаль уваги приділяє проблемам дітей, які відстають у розвитку, і орієнтується, передусім, на найздібніших дітей та дітей, які вміють найкраще пристосуватися до умов навчання [16]. Що стосується дітей з порушеннями розвитку, то «... вони або зовсім не потрапляють в навчальні заклади або, потрапивши сюди, засиджуються тут невизначено довгий час без користі для себе і зі шкодою для інших, частіше ж виключаються зі школи і поповнюють кадри невдах – в кращому випадку, кадри жебраків, злочинців і хуліганів – в найгіршому» [16, с. 15].

Ключова роль Г. Трошина у справі становлення і розвитку інтегративного підходу до навчання і виховання дітей з різними освітніми потребами полягає в тому, що він одним з перших окреслив соціальну природу дефекту і приступив до теоретичного розроблення проблеми освітньої інтеграції. Учений сформулював і обґрунтував основоположні принципи педагогічної роботи з особливими дітьми в умовах звичайної школи, серед яких особливо виділив взаємозв'язок медико-психологічного і педагогічного аспектів, міжпредметні зв'язки, опору на позитивний потенціал дитини, індивідуалізацію навчання, провідну роль ручної праці, надання творчої самостійності дитини. На думку Ф. Ратнер, ідея освітньої інтеграції, висунута у працях

Г. Трошина, спирається на вагомі наукові аргументи, що й виокремлює науковий інтегративний підхід до навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку в ХХ столітті від стихійних інтеграційних процесів, які мали місце на ранніх етапах розвитку суспільних відносин, в також деколи і в наш час [12].

Велике значення для розвитку теорії спільного навчання дітей має наукова і лікарсько-психолого-педагогічна діяльність В. Кащенко (1870-1943), який, як і Г. Трошин, підкреслював роль середовища в розвитку дитини: «Якщо ненормальне, потворне середовище калічить дитину, створює невдах, нервових людей..., то середовище здорове, яке пристосоване до особливостей дитини і бажає рахуватися з ними, здатне виховувати і перевиховувати її» [5, с. 10.]. Такого середовища В. Кащенко не бачив у системі сучасної йому масової освіти, і висловив дорікання на адресу школи за те, що вона орієнтується на середнього учня: «Нівелювання, підведення усіх під одну мірку залишається первородним гріхом нашої школи звичайного типу» [5, с. 10.], де сильні, талановиті діти і слабкі, невстигаючі діти повинні пристосовуватися до більшості класу. В. Кащенко вважав, що таке середовище шкодить розвитку будь-якої дитини і висунув вимогу, співзвучну одному з основних принципів інклюзивної педагогіки: не дитина повинна пристосовуватися до системи навчання і виховання, а школа має враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. В. Кащенко надавав великого значення ролі дитячого колективу у справі корекції особистості дитини. Але, разом з тим, він усвідомлював, що більша частина суспільства не готова до сприйняття основних ідей інтегративного підходу, що вже на той час в Радянському Союзі відбувся процес оформлення національної системи спеціальної освіти, чітко націленої на ізоляцію. Також В. Кащенко розумів, що й не була створена достатня науково-теоретична база для різних форм навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями, тому вчений, набагато випередивши свій час, виступив з компромісною пропозицією: «Правильним повинен бути, очевидно, прийнятий такий вихід, коли сліпа або глухоніма дитина, яка навчається в спеціальній школі, решту часу дня має можливість проводити в колективі нормальних дітей» [5, с. 10.]. Принагідно, варто зазначити, що В. Кащенко в діяльності санаторія-школи був реалізований комплексний медико-психолого-педагогічний супровід розвитку дитини, який є одним з принципів сучасної інклюзивної освіти і який ґрунтується на принципах і методах педології – науки про комплексний підхід до вивчення дитини з точки зору медичних, педагогічних, психологічних і соціальних знань про людину. У 20-30 роки ХХ століття педологія зробила значний внесок у розвиток інтегративного підходу до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Значний внесок у розроблення проблеми навчання осіб з порушеннями розвитку зробив М. Тарасевич, завідувач Одеського лікарсько-педагогічного кабінету. Він, визначаючи зміст та методи навчання дітей з порушеннями розвитку, наголошував на цілісному підході до особистості дитини. Наукові напрацювання вченого стали основою наукових розвідок Л. Виготського [15].

Діяльність Л. Виготського (1896-1934), одного з визнаних наукових лідерів педології, психології і дефектології, заслуговує на особливу увагу. Вчений зробив значний внесок у розвиток інтегративного підходу в педагогіці, піддавши різкій критиці систему навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, яка характеризувалась ізольованістю цих дітей від однолітків. Л. Виготський висунув тезу про необхідність створення такої системи, «якій вдалося б органічно поєднати спеціальну педагогіку з педагогікою нормального дитинства» [2, с. 63].

Л. Виготський, розвиваючи ідеї Г. Трошина і В. Кащенко, дотримувався тієї думки, що не стільки біологічна сторона дефекту викликає складнощі у дитини, скільки їх соціальні наслідки. Вчений акцентував увагу на тому, що безпосереднім наслідком дефекту є зниження соціальної позиції дитини, внаслідок цього виключної важливості набуває дитячий колектив, який не відокремлює, а інтегрує дитину в соціум. Л. Виготський підкреслював, що ступінь дефективності або нормальності дитини залежить від її відносин із суспільством та від результатів соціальної компенсації: «Соціальна повноцінність є кінцевою точкою виховання» [2, с. 62]. Л. Виготський вважав, що досягнення цієї мети не можливе в умовах існуючої на той час системи спеціальної освіти: «... спеціальна школа створює систематичний відрив від нормального середовища» [2, с. 62] і тому вчений достатньо жорстко зазначає: «Спеціальна школа за своєю природою антисоціальна і виховує антисоціальність. Нам потрібно думати не про те, щоб якомога раніше ізолювати і виділити сліпих із життя, але й про те, як раніше і тісніше вводити їх у життя» [2, с. 62]. Вихід із ситуації, яка склалась, що був би спрямований на подолання антисоціальності спеціальної школи, Л. Виготський вбачав у проведенні науково обґрунтованого досвіду спільного навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями і дітей з нормативним рівнем розвитку. Отже, ще на початку ХХ століття Л. Виготський, одним з перших, обґрунтував ідею інтегративного підходу до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, визначивши на декілька десятиліть перші експерименти з інтегрованого навчання в Західній Європі, США та країнах пострадянського простору. Гуманістичні ідеї Л. Виготського, які й до нині є контрастом імперативам культури корисності, мали значний вплив на розвиток теорії формування особистості, взаємодії особистості і суспільства тощо. Вони стали теоретичними засадами для відродження

педагогіки гуманізму у наш час, розвитку сучасної спеціальної педагогіки та формування інклюзивної педагогіки як самостійної галузі педагогічного знання.

На жаль, в Радянському Союзі, складовою частиною якого була й Україна, теоретичні та практичні напрацювання цих вчених було відкинуто і надано перевагу сегрегаційним моделям у навчанні дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Значний внесок у розвиток інтегративного підходу до навчання і виховання дітей зробила М. Монтессорі (1870-1952). Їй вдалося створити гуманістичну систему навчання і виховання дітей, інтегративну вже за своєю суттю. М. Монтессорі у книзі «Разум ребёнка» писала про те, що «одноманітні» класи породжують «заздрість, ненависть або приниження» слабких і «зарозумілість» сильних, тобто почуття, які пригнічують нормальний розвиток дитини, оскільки в таких умовах «... існує єдиний спосіб підняти загальний рівень класу: змагання» [4, с. 380.]. Інтегративна в своїй основі педагогічна система М. Монтессорі мала значний вплив на розвиток всієї системи освіти в Італії та інших європейських країнах, у тому числі у Франції та південно-західній Швейцарії, на що вказують дослідники: «Італомовний кантон Тессін і франкомовна західна Швейцарія відрізняються більш інтегрованим у масову школу спеціальним навчанням, як, відповідно, Італія і Франція. В німецькомовній Швейцарії, подібно Німеччині й Австрії, сильними є позиції відносно роздільного навчання і виховання дітей, які розвиваються аномально» [6, с. 170.]

У другій половині 60-х років ХХ століття особливої актуальності в західній системі освіти набуває принцип гуманізму, який передбачає, зокрема, надання рівних освітніх шансів для усіх дітей. З цього часу все більше уваги науковці і практики стали приділяти впровадженню інтегративного підходу до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, підкреслюючи той факт, що інтеграція дітей з порушеннями розвитку в загальноосвітній простір є фактором їхнього успішного входження в суспільне життя.

В Україні, як і на всій території бувшого СРСР, у післявоєнний період інтереси дітей з порушеннями психофізичного розвитку були представлені виключно системою спеціальної освіти, яка стала інтенсивно розвиватися і диференціюватися. У цей період активно розроблялись методологічні, теоретичні і методичні основи спеціальної освіти. Проте, варто зазначити, що в Радянському Союзі була здійснена досить успішна спроба організації інтегрованого навчання учнів з порушеннями слуху під керівництвом Е. Леонгард, керівника групи з реабілітації глухих і слабочуючих дітей та їх інтеграції в суспільство НДІ дошкільної освіти імені О.В. Запорожця. Розроблена у 70-ті роки ХХ ст. дослідницею система формування і розвитку мовленнєвого слуху і мовленнєвого спілкування (так званий метод Леонгард) і впроваджена



в освітній процес експериментальних навчальних закладів дозволила дітям, які вчилися за цією системою, продовжувати навчання у загальноосвітніх школах. На жаль, на той час керівництво Науково-дослідницького інституту дефектології АПН Російської Федерації не підтримало наукові ідеї Е. Леонгард, і вона була змушена продовжувати свої науково-методичні розвідки в НДІ дошкільної освіти імені О.В. Запорожця.

Також цікавий матеріал з проблеми спільного навчання різних дітей знаходимо у творах В. Сухомлинського, видатного українського педагога [14]. В. Сухомлинський зазначає, що в школі є «діти із зниженою здатністю до навчання» [14, с. 85] і робить висновок «... для навчання і виховання таких дітей потрібні особливі заходи, потрібний тонкий, делікатний індивідуальний підхід. Головне – не допустити, щоб ці діти переживали свою «неповноцінність», запобігти появі в них байдужого ставлення до навчальної праці, не притупити у них почуття честі й гідності. Вчити і виховувати цих дітей треба у масовій загальноосвітній школі; створювати для них якісь спеціальні навчальні заклади немає потреби» [14, с. 85]. У 60-ті роки ХХ ст. українським педагогом були висловлені думки, суголосні з думками прогресивної європейської науково-педагогічної спільноти: «Гуманну місію школи і педагога ми вбачаємо в тому, щоб врятувати цих дітей, увести їх у світ суспільства, духовного життя, краси цілком повноцінними і щасливими» [14, с. 86].

Отже, перший підперіод експліцитного періоду характеризується появою прикладів організації спільного навчання, однак у більшості випадків такий досвід не мав успіху, оскільки не мав під собою ґрунтовної наукової основи, і зазвичай виявлявся неефективним, тому і не ставав надбанням педагогічної теорії і практики.

*Характеристика другого підперіоду експліцитного періоду.* Цей підперіод розпочався у другій половині ХХ століття, що обумовлено ратифікацією державами міжнародних законопроектів з прав людини і формуванням гуманістичного підходу до навчання осіб з особливими освітніми потребами. В Україні можемо констатувати його початок з набуттям нашої країни незалежності.

Нові умови економічного і соціального життя зумовили кардинальну переоцінку багатьох аспектів світоглядного і теоретико-пізнавального розгляду проблеми формування особистості з порушеннями психофізичного розвитку, її підготовки до життя в багатовимірному суспільстві. Інтеграція як об'єктивна сторона розвитку освітнього процесу в Україні обумовлює пошук і виокремлення методологічних основ цього складного і неоднозначного явища.

Як зазначає О. Шеманов [17], сучасний культурний простір характеризується двома підходами до проблеми спільного навчання дітей з порушеннями розвитку та дітей, які їх не мають. В основі

першого підходу знаходиться соціальна модель розуміння Іншого/нетипового і захист його прав, що передбачає розвиток інклюзивного суспільства, в якому до вирішення проблем підходять з точки зору методології соціального конструктивізму, яка дозволяє критикувати суспільство, цілеспрямованого його змінювати в активно впливати на освітню політику. Результатом впровадження цієї методології є включення осіб з психофізичними порушеннями в соціальне функціонування і сприяння їх особистісному розвитку. В основі другого підходу до проблеми інклюзивної освіти знаходиться сам процес формування і розвитку людини з психофізичними порушеннями та її входження в соціум. Результатом впровадження цього підходу, на нашу думку, є поява інклюзивної педагогіки, яка розглядає і досліджує проблеми педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі.

Обидва ці підходи наразі є прийнятними для України в межах впровадження нової педагогічної системи – соціально-освітньої інтеграції (за Н.М. Назаровою). Відповідно, нова педагогічна система вимагає нової педагогічної галузі, що обслуговуватиме її потреби, і цією галуззю педагогічного знання має стати інклюзивна педагогіка.

Виокремлення в рамках експліцитного періоду другого підперіоду, насамперед, обумовлено започаткуванням в Україні експериментальної роботи в рамках Всеукраїнського науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах» (2001-2007 р.р.) за ініціативи громадської організації Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» та за наукової підтримки з боку Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. Проведене експериментальне дослідження сприяло розробленню науково-теоретичних засад інклюзивної освіти як основної категорії понятійно-категоріального апарату інклюзивної педагогіки. Відтак, обґрунтування теоретико-методологічних засад інклюзивної освіти (А. Колупаєва), позитивні результати експериментальної апробації технології інклюзивного навчання (у тому числі в рамках українсько-канадського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні», 2008–2013 рр.) – сприяло стрімкому поширенню інклюзивної практики в Україні і, відповідно, оформленню інклюзивної педагогіки як галузі педагогічного знання.

Зважаючи на те, що експліцитний період – це період оформлення науково-теоретичних засад інклюзивної педагогіки, то можна висловити припущення, що цей період наразі продовжується, оскільки ми не можемо однозначно висловитись щодо того, що в Україні на достатньому рівні розроблено дидактику і теорію виховання дітей з порушеннями розвитку в умовах загальноосвітнього простору.

Можна зазначити, що результатами експліцитного періоду є:

— поява перших експериментально організованих спроб впровадження інклюзивного навчання дітей з психофізичними порушеннями в дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах;

— усвідомлення науковою і педагогічною спільнотою доцільності і значення інклюзивного навчання для особистісного розвитку осіб з особливими освітніми потребами та незворотності на шляху впровадження інклюзивної форми навчання в загальноосвітньому просторі;

— поява перших в Україні наукових досліджень з проблеми інклюзивної освіти (Віт. Бондар, Е. Данілавичюте, В. Засенко, А. Колупаєва, З. Ленів, С. Литовченко, Л. Савчук, Т. Сак, Н. Софій, О. Таранченко та ін.), які заклали науково-теоретичні засади інклюзивної педагогіки;

— виникнення суспільного запиту на підготовку фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

**Характеристика інституціонального періоду.** Інституціональний період бере свій початок в кожній країні з того часу, коли на законодавчому рівні визнано право дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю на інклюзивне навчання в загальноосвітніх закладах.

В Україні цей період розпочинається з 2010 року прийняттям Закону України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу», яким внесено зміни до Закону України «Про загальну середню освіту» в частині впровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах [3]. Відтак, це сприяло активізації суспільного запиту на теорію і методику навчання і виховання дітей з різними порушеннями розвитку в умовах освітньої інклюзії та підготовку педагогів до роботи з такими дітьми в інклюзивному середовищі.

Отже, наразі розвиток інклюзивної педагогіки розглядається як важлива педагогічна проблема. Самостійність інклюзивної педагогіки як науки доводиться тим, що в дослідженнях виокремлюються передумови її виникнення, завдання тощо (А. Колупаєва, Н. Назарова та ін.).

В якості передумов можна визначити: *філософські передумови*, які полягають в еволюції поглядів на осіб з порушеннями розвитку та їх місце в системі відносин «держава – особа з інвалідністю»; *соціально-історичні передумови*, що полягають в наявності протиріч між вимогами, які висуваються суспільством до освіти осіб з порушеннями розвитку, і реальним їх виконанням; *соціально-психологічні передумови*, які полягають у наявності соціальних і психологічних потреб людини з обмеженими можливостями життєдіяльності. Задоволення цих потреб можливе при наявності гуманістичного світогляду педагога, заснованого на інтеріоризації професійних цінностей, які дозволяють ставитись до

дитини з особливими освітніми потребами як повноправного суб'єкта педагогічної взаємодії, а самому педагогу – успішно розвиватися як професіоналу і самореалізовуватися в професійній діяльності.

Інклюзивна педагогіка реалізує систему завдань, до основних з них, на нашу думку, належать: вивчення педагогічних закономірностей розвитку особи з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього простору; розроблення наукових основ змісту освіти, принципів, методів, технологій, організаційних умов інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами; розроблення і реалізація моделей інклюзивного навчання осіб різних нозологій і вікових категорій; вивчення і впровадження соціального і середовищного адаптування в освітніх закладах з інклюзивною формою навчання; взаємодія зі спеціальною, соціальною і загальною педагогіками з питань, які стосуються осіб з порушеннями розвитку і виходять за межі загальноприйнятого соціокультурного стандарту.

Отже, наразі можна говорити про те, що інклюзивна педагогіка, хоча і оформилась як самостійна наука, все одно має багато невирішених питань і нерозв'язаних проблем. Для повноцінного функціонування будь-якої науки, зокрема й інклюзивної педагогіки, потрібен чітко визначений понятійно-категоріальний апарат, який буде використовуватися дослідниками при аналізі проблем, що має розв'язати інклюзивна педагогіка. Насамперед, потрібно визначитись з терміном «інклюзивна педагогіка».

Здійснивши аналіз науково-методичної літератури і проаналізувавши існуючі визначення, ми пропонуємо наступне: **інклюзивна педагогіка** – це галузь педагогічної науки про навчання, виховання і розвиток осіб з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі, в якому подолано бар'єри на шляху навчання й участі цих осіб у навчально-виховному процесі.

До недостатньо розроблених проблем інклюзивної педагогіки належить проблема ефективної організації освітнього процесу для всіх його учасників в закладі з інклюзивною формою навчання та проблема розроблення методик і технологій організації інклюзивного навчання дітей різних нозологій в дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивною формою навчання. Проведений нами аналіз показав, що проблеми інклюзивної педагогіки найтіснішим чином взаємопов'язані з проблемою підготовки фахівців до інклюзивного навчання. Про це свідчать як теоретичні, так і емпіричні дослідження, проведені протягом останніх років (Віт. Бондар, О. Гноєвська, Е. Данілавичюте, Н. Дятленко, А. Колупаєва, І. Кузава, З. Ленів, С. Литовченко, М. Малофєєв, О. Мартинчук, С. Миронова, Н. Назарова, Ю. Найда, В. Синьов, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Федоренко, А. Шевцов, Н. Шматко, Д. Шульженко, В. Хитрюк та ін.).

Дослідники висновують, що підсилення підготовки спеціальних педагогів до інклюзивного навчання як необхідного компонента освітнього процесу в системі фахової освіти сприятиме забезпеченню ефективності процесу організації і впровадження інклюзивної освіти в Україні. Це передбачає необхідність подальшого цілеспрямованого вивчення питань, пов'язаних з інклюзивною педагогікою та підготовкою фахівців зі спеціальної педагогіки до інклюзивного навчання дітей з порушеннями розвитку.

Можна зазначити, що результатами інституціонального періоду є:

- поява нових соціокультурних вимог до надання освітніх послуг дітям з порушеннями розвитку;
- розвиток інклюзивної педагогіки як науки;
- впровадження інклюзивного навчання на основі правових документів і науково-теоретичних досліджень з інклюзивної педагогіки;
- формування ставлення до інклюзивної педагогіки як до важливого компонента професійної діяльності спеціального педагога;
- усвідомлення науковою і педагогічною спільнотою потреби в формуванні фахової компетентності педагогів загальної і спеціальної освіти у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.** Підводячи підсумки, відзначимо основоположні моменти:

— історіографічний аналіз свідчить, що становлення інклюзивної педагогіки як науки має три періоди: імпліцитний/підготовчий, експліцитний та інституціональний, які характеризуються відмінностями в суспільній свідомості щодо ставлення до спільного навчання дітей з порушеннями розвитку і дітей, які таких порушень не мають;

— в інституціональний період розвитку інклюзивна педагогіка виокремлюється як самостійний науковий напрям, який потребує подальшого розроблення методологічної, теоретичної і методичної бази;

— перспективи розвитку інклюзивної педагогіки як нової педагогічної галузі пов'язані з необхідністю визначення і впровадження системи знань про навчання, виховання і розвиток осіб з особливими потребами в умовах освітньої інклюзії, а також через організацію підготовки до інклюзивного навчання майбутніх педагогів, зокрема й випускників за спеціальністю «Корекційна освіта/Спеціальна педагогіка».

Не претендуючи на істину в останній інстанції, запрошуємо до наукової дискусії щодо формування, усталення і розвитку понятійно-категоріального апарату, теоретичних і методичних засад інклюзивної педагогіки.

**Список використаних джерел**

1. **Великий тлумачний** словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.:Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
2. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений : в 6 т. / АПН СССР; под ред. Т. А. Власовой. – М., 1983. – 5 т. Основы дефектологии.
3. **Закон України** «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» // Відомості Верховної Ради. – 2010. – № 46. – С. 545.
4. **История социальной педагогика**: хрестоматия-учебник: учебное пособие / под ред. М. А. Галагузовой. – М., 2000. – С. 380.
5. **Кащенко В. П.** Воспитание и обучение трудных детей: Из опыта санатория-школы / В. П. Кащенко, С. Н. Крюков. – М., 1913. – 54 с. (Переиздано в 2005 г.)
6. **Кыргесаар Я.** Генрих Ганзельманн и швейцарская специальная педагогика // Учебная деятельность и личность аномальных детей. Труды по дефектологии / Я. Кыргесаар, А. Острат. – Тарту, 1990. – С. 170.
7. **Мальцева Е.** К вопросу о воспитании и обучении ненормальных детей за границей и в России // Русская школа. – 1915. – № 4. – С. 37.
8. **Михайлова Е.Н.** Генезис и развитие коррекционного направления в педагогике // Вестник Томск. гос. пед. ун-та / Михайлова Е. Н. – Вып. 4. – 1998. – С. 53-63.
9. **Назарова Н. М.** Специальная педагогика: история развития научного знания и подготовка педагогических кадров: монография / Назарова Н. М. – М.: Спутник, 2009. – 159 с.
10. **Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка / РАН; Рос. фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведов – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.
11. **Педагогика и психология** инклюзивного образования [Электронный ресурс] : учебное пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов и др. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 255 с. – URL: [http://kpfu.ru/staff\\_files/F821861577/Pedagogika.i.psihologiya.pdf](http://kpfu.ru/staff_files/F821861577/Pedagogika.i.psihologiya.pdf) (дата звернення: 01.02.2016).
12. **Ратнер Ф.Л.** Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 175 с.
13. **Супрун М. О.** Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. наук : спец. 13.00.03 "Корекційна педагогіка" / М. О. Супрун. – Київ, 2008. – 26 с.
14. **Сухомлинський В. О.** Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори в п'яти томах. – Том 1. – К.: Вид-во «Рад. школа», 1976. – С. 55-208.
15. **Таранченко О. М.** Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики: монографія / Таранченко О. М. – К. : О.Т. Ростунов, 2013. – 483 с.
16. **Трошин Г. Я.**

Антропологические основы воспитания: Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. — Петроград: Типография Б.В.С., 1915. — 1 т. Процессы умственной жизни. 17. **Шеманов А. Ю.** Другой как «неспособный»: социальный конструктивизм vs. медицинализация // Культурологический журнал [Электронный ресурс]. 2012. — № 1 (7). URL: [http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j\\_id=9](http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j_id=9) (дата звернення: 01.02.2016). 18. **Martynchuk O., Naida Y.** Current Trends in the Development of Inclusive Education in Ukraine // Science and Education Studies, 2015, No 2. (16) (July-December). — Volume III. Stanford University Press — P. 503-509.

### References

1. **Busel V. (2009)** Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. Kyiv, 1736 p. (in Ukrainian). 2. **Vygotskiy L. (1983)** Sobranie sochineniy : v 6 t. APN SSSR. Moscow, 5 t. (in Russian). 2. **Zakon Ukrainy (2010)** «Pro vnesennia zmin do zakonodavchykh aktiv z pytan zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity shchodo orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu» // Vidomosti Verkhovnoi Rady, № 46, p. 545. (in Ukrainian). 3. **Galaguzova M. (2000)** Istoriya sotsialnoy pedagogiki: hrestomatiya-uchebnik: uchebnoe posobie. Moscow, 380 p. (in Russian). 4. **Kaschenko V., Krjukov S (2005)** Vospitanie i obuchenie trudnih detey: Iz opyta sanatoriya-shkolyi. Moscow, 54 p. (in Russian). 5. **Kyirgesaar Ya, Ostrat A. (1990)** Genrih Ganzelmann i shveytsarskaya spetsialnaya pedagogika. Uchebnaya deyatel'nost i lichnost anomalnih detey. Trudyi po defektologii. Tartu, 170 p. (Estonia). 6. **Mihaylova E. (1998)** Genezis i razvitie korrektsionnogo napravleniya v pedagogike. Vestnik Tomsk. gos. ped. un-ta. Vyip. 4., p. 53-63. (in Russian). 7. **Maltseva E. (1915)** K voprosu o vospitanii i obuchenii nenormalnyih detey za granitsey i v Rossii // Russkaya shkola. №4, p. 37. (in Russian). 8. **Nazarova N. (2009)** Spetsialnaya pedagogika: istoriya razvitiya nauchnogo znaniya i pidgotovka pedagogicheskikh kadrov: monogrifiya. Moscow, 159 p. (in Russian). 9. **Ozhegov S. (1995)** Tolkovyyiy slovar russkogo yazyika. RAN; Ros. fond kulturyi. — 2-e izd. Moscow, 928 p. (in Russian). 10. **Ahmetova D. (2013)** Pedagogika i psihologiya inklyuzivnogo obrazovaniya [Elektronnyiy resurs] : uchebnoe posobie. Kazan, 255 p. — URL: [http://kpfu.ru/staff\\_files/F821861577/Pedagogika.i.psihologiya.pdf](http://kpfu.ru/staff_files/F821861577/Pedagogika.i.psihologiya.pdf). (in Russian). 11. **Ratner F. (2006)** Integrirovannoe obuchenie detey s ogranichennyimi vozmozhnostyami v obschestve zdorovyih detey. Moscow, 175 p (in Russian). 12. **Suprun M. (2008)** Teoriia i praktyka korektsiinoho navchannia ditei z obmezhenymy rozumovymy mozhlyvostyamy v Ukraini (druha polovyna XIX — persha polovyna XX stolittia). Kyiv, 26 p. (in Ukrainian). 13. **Sukhomlynskyi V. (1976)** Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoj osobystosti // Vybrani tvory v p'iaty tomakh. — Tom 1. — Kyiv, p. 55-208. (in Ukrainian). 14. **Taranchenko O. (2013)** Rozvitok sistemi osviti osib z porushennyami sluhu v konteksti postupu vitchiznyanoi nauki ta

praktiki. Monograph. Kyiv, 488 p. (in Ukrainian). 15. **Troshin G.** (1915) Antropologicheskie osnovyi vospitaniya: Sravnitel'naya psihologiya normalnyih i nenormalnyih detey. Petrograd. (in Russian). 16. **Shemanov A.** (2012) Drugoy kak «nesposobnyiy»: sotsialnyiy konstruktivizm vs. Medikalizatsiya. № 1 (7). URL: [http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j\\_id=9](http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j_id=9) (in Russian).

Received 20.02.2016  
Reviewed 21.03.2016  
Accepted 29.03.2016

**УДК 376-056.26:37.015.31:316.42**

**С.П. Миронова**  
[muronova@ukr.net](mailto:muronova@ukr.net)

### **ПОДОЛАННЯ УПЕРЕДЖЕНОСТІ ЩОДО ОСІБ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЯК ШЛЯХ ДО СУСПІЛЬНОЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ**

**Відомості про автора:** Миронова Світлана Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач, професор кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: [muronova@ukr.net](mailto:muronova@ukr.net)

**Contact:** Svitlana Myronova, Doctor of Education, Profesor, head of department correctional pedagogy and inclusive education Kamenets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamenets-Podilsky, Ukraine. Email: [muronova@ukr.net](mailto:muronova@ukr.net)

**Миронова С.П. Подолання упередженості щодо осіб з психофізичними порушеннями як шлях до суспільної та освітньої інтеграції.** За останні роки в Україні, як і в усьому світі, змінилась модель ставлення до осіб з інвалідністю – з медичної на соціальну, проте негативні стереотипи щодо цих людей виявились досить стійкими не лише серед громади в цілому, а й серед педагогів. Безумовно, така упередженість гальмує інтеграційні процеси, перешкоджає освітній інклюзії осіб з психофізичними порушеннями. У статті здійснюється теоретичне та практичне узагальнення стереотипів щодо осіб з психофізичними порушеннями; наводяться результати вивчення поглядів на їхню освіту й працевлаштування, місце в громаді; з'ясовуються причини виникнення негативних міфів і упередженості;



аргументовано спростовуються найбільш поширені суспільні та педагогічні стереотипи; накреслюються шляхи формування позитивного ставлення суспільства до таких людей. Формування психологічної готовності педагогів, школярів з типовим розвитком, їхніх батьків, громадськості є не лише однією з умов запровадження інклюзивної освіти, її ефективності, а й шляхом до суспільної інтеграції різних верств населення. Освітня інклюзія є першим кроком до реальної інтеграції суспільства, його культурного та морального розвитку.

**Ключові слова:** суспільна упередженість; діти з порушеннями психофізичного розвитку; інтеграція; інклюзія; спростування стереотипів.

**Миронова С.П. Преодоление предвзятости к людям с психофизическими нарушениями как путь к общественной и образовательной интеграции.** На протяжении последних лет в Украине, как и во все мире, изменилось отношение общества к людям с психофизическими нарушениями. Оно базируется теперь не на медицинской, а на социальной общественной модели. В то же время негативные стереотипы относительно этих людей оказались достаточно жизнеспособными как в обществе в целом, так и среди педагогов в частности. Безусловно, такая предвзятость тормозит интеграционные процессы, препятствует инклюзивному образованию детей с нарушениями психофизического развития. В статье на теоретическом и практическом уровне осуществляется обобщение существующих стереотипов про детей с психофизическими нарушениями; описываются результаты изучения взглядов на их образование и место в социуме; выясняются причины возникновения мифов и предвзятости; аргументированно опровергаются наиболее распространенные общественные и педагогические стереотипы; намечаются пути формирования положительного отношения общества к таким людям. Формирование психологической готовности педагогов, школьников, их родителей, общественности является не только одним из условий внедрения инклюзивного образования, его эффективности, но и путем к общественной интеграции различных слоев населения. Образовательная инклюзия является первым шагом к реальной интеграции общества, его культурному и моральному развитию.

**Ключевые слова:** общественная предвзятость; дети с нарушениями психофизического развития; интеграция; инклюзия; опровержение стереотипов.

**Myronova S. Method's curative education and psychotherapy technologies in the corrective work with mentally retarded children. In**

Ukraine, how and worldwide, attitude has changed society for people with psychological and physical abuse. Society's attitude is not based on the medical and the social model of humanity. But negative stereotypes of these people were very resistant not only to the community at large, but also among teachers. Bias which impedes integration processes prevents educational inclusion of people with mental and physical disabilities. In this article the theoretical and practical generalization stereotypes about persons with mental and physical disorders; the results of the study views on their education and employment, a place in the community; investigated the causes of the negative myths and prejudice; reasonably refuted most common social and pedagogical stereotypes; determined ways of creating a positive public attitude to such people. Formation of psychological readiness of teachers, students from the typical development, their parents, and the public is not only one of the conditions for implementation of inclusive education, its efficiency, but also to social integration by various segments of the population. Educational Inclusion is the first step towards real integration of society, its cultural and moral development.

**Key words:** social bias; children with impaired mental and physical development; integration; inclusion; refutation of stereotypes.

Тривалий час в нашому суспільстві культивувалось негативне ставлення до осіб з психофізичними порушеннями. Вивчення історичних джерел свідчить, що це обумовлювалось радянською політикою, яка не припускала наявності осіб нижчого сорту. Саме тому діти з порушеннями психофізичного розвитку одержували допомогу винятково в сегрегаційних спеціальних закладах, а в державній статистиці були «невидимками». За останні роки в Україні, як і в усьому світі, змінилась модель ставлення до осіб з інвалідністю – з медичної на соціальну, проте негативні стереотипи щодо цих людей виявились досить стійкими не лише серед громади в цілому, а й серед педагогів. Безумовно, така упередженість гальмує інтеграційні процеси, перешкоджає освітній інклюзії осіб з психофізичними порушеннями.

Окремі аспекти проблеми суспільних поглядів щодо осіб з різними рівнями здоров'я та розвитку висвітлені у працях українських та закордонних вчених (М.Буйняк, Л.Гречко, Е.Данієлс, О.Завальнюк, І.Кузава, О.Лемех, М.Малофеев, М.Матвеева, С.Миронова, О.Светлакова, В.Синьов, К.Стаффорд, Д.Шульженко та ін.). Водночас комплексне дослідження існуючих стереотипів та можливостей їх подолання у вітчизняній корекційній педагогіці не здійснювалось. **Метою статті** є вивчення, узагальнення та спростування стереотипів щодо осіб з психофізичними порушеннями, накреслення шляхів формування позитивного ставлення суспільства до таких людей.

Стійкість негативної упередженості щодо осіб з психофізичними

порушеннями пояснюється тим, що в усьому світі до 19 століття їх майже не намагались навчати. Переважно допомога полягала у прихистку, опіці, лікуванні. Ніяких системних заходів не запроваджувалось. Такі особи були вилученими з суспільного життя, тому в громаді й не формувались адекватні погляди.

З метою вивчення уявлень про осіб з психофізичними порушеннями нами були проведені усні та письмові опитування різних категорій людей – пересічні громадяни (бліц-опитування), вчителі загальноосвітніх шкіл (анкетування на курсах підвищення кваліфікації), студенти педагогічних спеціальностей (анкетування перед вивченням дисциплін «Основи інклюзивної освіти», «Основи корекційної педагогіки»). Дослідження спрямовувалось на вивчення таких питань:

- уявлення про осіб з порушеннями психофізичного розвитку;
- ставлення до спільного навчання дітей з типовим та порушеним психофізичним розвитком.

У дослідженні взяло участь біля 400 осіб. Окрім того, нами були проаналізовані програми українського телебачення «Стосується кожного» (канал 1+1), «Говорить Україна» (канал СТБ), публікації у газеті «Факти», які висвітлювали проблеми осіб з інвалідністю, інфографіка ««Інвалідність» не обмежує людину, обмежують умови, ставлення, вчинки та інші люди», підготовлена ВГО «Генерація Успішної Дії». Наведемо у статті одержані результати, які стосуються виявлених стереотипів (для кращого сприймання будемо їх в тексті виділяти кольором). Отже, стійкими є такі **стереотипи в уявленнях про осіб з порушеннями психофізичного розвитку**:

✓ **Особи з порушеним розвитком передусім є об'єктами благодійності.** Ця думка, виявилась найбільш поширеною. Респонденти вважають, що таких осіб слід жаліти, адже «вони й так багато в житті натерпілись»; їм треба допомагати, опікати, оскільки «їм важко все робити самотійно». Такі погляди обумовлені переважаючим благодійним ставленням до осіб з інвалідністю в період з 1900 р. по 1970 р. [2]. Проте, особи з психофізичними порушеннями є цілком самостійними, вони потребують допомоги лише в окремих випадках залежно від ступеня порушення та потреб.

✓ **Осіб з порушеним розвитком слід лікувати, а навчання є для них невагомим.** Цей стереотип обумовлений тривалим пануванням в суспільстві (16 – 19 стол.) медичної моделі оцінки інвалідності, згідно з якою основним завданням вважалось виявлення порушення у людини і добір спеціального закладу – спочатку лікувального, а з 19 стол. – навчального. Безумовно, багато осіб з психофізичними порушеннями потребують лікування, проте, по-перше, воно не є основним шляхом їхнього розвитку; по-друге, лікування має поєднуватись із комплексним психолого-педагогічним супроводом, соціалізацією дитини.

✓ **Діти з порушеннями психофізичного розвитку**

**народжуються винятково у неблагополучних сім'ях.** Цей погляд є більш властивим жителям країн пострадянського простору; він є стійким як у громадянам загалом, так і серед педагогів, зокрема. Така думка активно формувалася радянською політикою, яка нав'язувала в суспільну свідомість висновок про те, що у «правильних» громадян не може бути «поганих» дітей. Водночас аналіз сучасної статистики та практики корекційної освіти свідчить про те, що на разі пряма залежність між статусом сім'ї та рівнем розвитку дитини відсутня. Натомість однією з причин збільшення в усьому світі кількості дітей з психофізичними порушеннями називають підвищення рівня надання медичних послуг.

✓ **Всі особи з інвалідністю є неповносправними, не приносять користі суспільству, є його тягарем.** Ці погляди сягають корінням епохи середньовіччя, в яку людей з інвалідністю вважали неповноцінними, непотрібними, через що багатьох з них знищували. Проте, оцінка людей за відносним принципом корисності є абсолютно неадекватною, оскільки не існує визначених критеріїв і показників корисності в суспільстві. Мало того, людству відомо багато осіб з інвалідністю, які є вченими (М.Еріксон, М.Скороходова та ін.), авторами музичних чи літературних творів (А.Асадов, Х.А.Келлер та ін.), спортсменами (Е.Вейєнмайер, О.Чинка та ін.), волонтерами й пропагандистами (Н.Вуйчич та ін.).

✓ **Слід застосовувати евтаназію для осіб, які народились з порушеннями.** Історії відомі такі погляди. Зокрема, вони були нормою життя в Спарті, де новонароджених дітей з вадами скидали зі скелі; в рамках нацистської програми «Аktion T4», згідно з якою позбавляли життя «негідних жити» осіб з психофізичними вадами. Цей стереотип є не лише аморальним, а й шкідливим для суспільства. Разом із попереднім він призводить до формування «комплексу меншовартості» (М.Матвеева та ін.), поділу на касти, оцінку людей через призму здоров'я, формування зверхності у певних верств населення тощо [1]. Водночас такий стереотип швидко руйнується, якщо люди близько знайомляться з дітьми, що мають певні проблеми здоров'я чи розвитку. Так, один із студентів написав, що *«раніше вважав евтаназію шляхом очищення суспільства від нездорових людей; не розумів, чому їх залишають, і категорично змінив свої погляди після народження дитини з ДЦП у близьких друзів»*. Тепер він пропагує погляди, що діти з порушеннями розвитку - передусім діти.

✓ **Всі люди, які мають зовнішні фізичні порушення (вади зору, опорно-рухового апарату, слуху) є інтелектуально недорозвиненими.** Стереотип абсолютно не відповідає дійсності, оскільки інтелектуальні порушення мають в своїй основі органічне дифузне ураження кори головного мозку, яке не впливає на зір, слух, опорно-руховий апарат. Доволі часто особи з легким ступенем

розумової відсталості не мають не лише виразних, а й помітних зовнішніх відхилень, є зовні досить привабливими.

✓ ***У осіб з інвалідністю бувають окремі здібності, які треба показувати, вихвалити на противагу їхнім порушенням.*** З історії відомі факти, коли людей з вадами демонстрували як експонати в цирку, медицині, заробляючи на цьому гроші. Проте, осіб з психофізичними порушеннями варто розглядати, як і інших людей, через призму цілісної особистості, різні складові якої є неоднаковими.

✓ ***Особи з інвалідністю не мають права народжувати дітей, тому що вони також будуть інвалідами.*** Такі ідеї збереглися із 19 століття, коли панував дарвінізм, а осіб з інвалідністю вважали генетично неповноцінними. Ці страхи не відповідають дійсності, оскільки є лише певні хвороби, які передаються по спадковості. Медициною розроблені та апробовані шляхи діагностики, профілактики, лікування таких захворювань. В окремих країнах прийняті закони щодо підвищення відповідальності батьків за здоров'я майбутніх дітей; надається соціальна підтримка особам з інвалідністю у вихованні дітей. На жаль, в нашій країні суспільна упередженість в цьому питанні, відсутність матеріальної й соціальної допомоги часто перешкоджає особам з інвалідністю створювати сім'ї, народжувати дітей.

***Стереотипи в ставленні до спільного навчання дітей з типовим та порушенням психофізичним розвитком:***

✓ ***Діти з психофізичними порушеннями повинні навчатись у спеціальних закладах, тому що там їм буде краще.*** Цей стереотип є шовіністичним. Ще за часів Візантії осіб з інвалідністю ізолювали від загалу; в період радянської доби діти з порушеннями розвитку мали можливість навчатись лише в спеціальних закладах інтернатного типу ізолювано від сім'ї і однолітків з типовим розвитком. Проте, така ізоляція є шкідливою, оскільки саме в процесі спільного навчання різних категорій дітей відбувається реальна суспільна інтеграція. Практикою інклюзивної освіти доведено, що спільна діяльність, спілкування однокласників зміцнює дитячі стосунки; руйнує спільні стереотипи, ворожнечу; сприяє формуванню толерантності, взаємодопомоги.

✓ ***Над дітьми з психофізичними порушеннями будуть кепкувати однокласники.*** В основі лежать історичні факти, які свідчать про те, що над людьми з виразними порушеннями знущались, ототожнювали їх із «темними силами», тому відторгали. Проте, практика переконливо доводить, що за правильного педагогічного керівництва колективом учнів інклюзивного класу між ровесниками складаються цілком дружні стосунки, засновані на спільних інтересах. Діти звикають до різноманітності і не бояться її. Вченими були проведені дослідження щодо цих поглядів. Було виявлено, що над дітьми з психофізичними порушеннями справді насміхаються однокласники, проте не більше і не менше за решту. Негативна увага

обумовлюється не психофізичним порушенням дитини, а її характерологічними особливостями, поведінкою, ставленням до інших.

✓ ***В інклюзивних класах рівень і якість освіти будуть нижчими для дітей з типовим розвитком, ці учні не одержать достатньо уваги від вчителя.*** Згідно з нормативною базою інклюзивної освіти наповнюваність таких класів є значно меншою, ніж у стандартній освіті – 20 дітей, з яких від 1-го до 3-х учнів – це діти з психофізичними порушеннями. Для допомоги вчителю у роботі з цими дітьми в класі працює асистент. Окрім того, освітня практика свідчить, що й у звичайних класах діти відрізняються за рівнем засвоєння навчальних програм, що стимулює педагогів застосовувати індивідуальний підхід. Тому при правильному плануванні уроку, оптимальному поєднанні фронтальних та індивідуальних форм роботи, реалізації індивідуального підходу учні інклюзивного класу не лише не втрачають, а набувають міцніших знань і вмінь.

✓ ***Діти з психофізичними порушеннями не зможуть виконувати загальне навчальне навантаження, тому не будуть одержувати високих оцінок.*** Навантаження для таких учнів добирається відповідно до категорії їхнього порушення, ступеня його виразності, клінічного діагнозу, можливостей та інших психофізичних особливостей. Законодавча база рекомендує навчати дітей з психофізичними порушеннями за програмами, які відповідають нозології, незалежно від типу закладу. Відповідно оцінювати дітей будуть за критеріями навчальних досягнень цих програм з урахуванням особливостей дитини. Проте, для запобігання непорозумінням між дітьми й батьками, однокласникам слід пояснити, за якими принципами навчаються і оцінюються учні. Водночас будь-яка форма навчання має забезпечити дітям корекцію розвитку, що сприяє покращенню результатів.

✓ ***На інклюзивне навчання держава має витратити більше коштів, яких і так не вистачає на освіту.*** В деяких країнах проводили статистичні дослідження щодо цього питання і дійшли висновку, що інклюзивна освіта не є дорожчою, а для окремих категорій дітей навіть дешевшою. В нашій країні в порівнянні з інтернатною системою інклюзивна дорожчою не буде, адже витрати на одяг, шкільне приладдя зменшуються.

✓ ***Діти з порушеннями розвитку є агресивними, вони можуть образити інших.*** Ці погляди відображають теорію моральної дефективності та поведінки, яку ще в 1924 р. розкритикував Л.Виготський, довівши фактами її неповносправність. Поведінка будь-якої дитини залежить від вихованості, характеру, розвитку емоційно-вольової сфери та інших факторів, а не від наявності психофізичного порушення.

✓ ***Порушення можуть запозичити діти з типовим***

**розвитком.** Цей стереотип обумовлений страхами середньовіччя і є абсолютно безглуздим, адже вади слуху, зору, опорно-рухового апарату, мовлення, інтелекту не є інфекційними захворюваннями і не передаються від людини до людини. Навпаки діти з типовим розвитком вчать ся цінувати своє здоров'я, берегти його.

✓ ***Інклюзивна освіта є єдиною сучасною формою освіти, а спеціальні інтернати треба закрити, оскільки вони шкодять дітям.*** Такі погляди в останні два роки активно пропагуються на державному рівні, в мас медіа і паплюжать український досвід спеціальної освіти. Вченими-дефектологами проведено багато досліджень з метою порівняння проблем і переваг спеціальної та інклюзивної освіти. Одержані результати переконливо свідчать, що інклюзивна освіта не має бути альтернативою спеціальній, обидві повинні існувати одночасно. Заклад, форма навчання має обиратись залежно від категорії і виразності психофізичного порушення у дитини, її можливостей, потреб, участі родини у вихованні. Це ж підкреслено й у нормативно-правовій базі інклюзивної освіти. Однозначність висновку про шкідливість впливу інтернатних закладів не відповідає дійсності. Сам по собі тип закладу абстрактно оцінювати не можна. Адже ефективність роботи залежить від адекватності її змісту та методів, доцільності комплектування, адекватного забезпечення кадрами. Аналіз практики роботи багатьох спеціальних шкіл України свідчить, що у більшості з них здійснюється системний вплив на особистість дитини з вадами психофізичного розвитку; проводиться досить кропітка корекційно-розвивальна і виховна робота.

Отже, в суспільстві існує багато негативних міфів, стереотипів щодо осіб з психофізичними порушеннями, їхнього навчання і місця в громаді. Така упередженість перешкоджає розвитку сучасного людства. Тому мають бути розроблені та запроваджені шляхи подолання негативного ставлення до осіб з психофізичними порушеннями, формування психологічної готовності до суспільної взаємодії. Запропонуємо деякі з них.

### ***Шляхи формування позитивного ставлення суспільства до осіб з психофізичними порушеннями:***

- Створення на державному рівні системної програми розвитку суспільних поглядів щодо осіб з інвалідністю. Вона може реалізовуватись через телебачення, пресу, проте, з дотриманням принципу професійної компетентності, тобто з обов'язковим залученням фахівців – корекційних педагогів, осіб з інвалідністю до розробки і реалізації цих програм.

- Забезпечення умов для просвітницької роботи фахівців з питань підтримки дітей та молоді з особливостями психофізичного розвитку, в тому числі й у мережі Інтернет.

- Розробка філософії диференційованої освіти. Запровадження вивчення такого розділу філософії студентами різних спеціальностей: юристи, економісти, соціологи тощо.

- Формування психологічної та методичної готовності педагогів, керівників закладів до спільного навчання різних категорій дітей. Цей шлях може бути реалізований через обов'язкове включення дисциплін «Педагогіка інклюзивної освіти», «Основи корекційної педагогіки та спеціальної психології» у навчальні плани підготовки та післядипломної освіти всіх фахівців галузі «Освіта»; методичну роботу в школах під керівництвом корекційних педагогів та спеціальних психологів.

- Організація спільного культурного дозвілля дітей з особливостями психофізичного розвитку та типовим розвитком у позашкільних виховних установах. Таке спілкування буде підґрунтям для подальшої освітньої інклюзії.

- Створення позитивного соціального середовища в освітніх закладах. Забезпечується проведенням тренінгів з дітьми, батьками, персоналом шкіл; організацією виховних заходів; спеціально підготовленими батьківськими зборами, консультаціями, іншими заходами.

- Розробка вітчизняної моделі інклюзивної освіти, яка б ґрунтувалась на українському та закордонному досвіді і не суперечила б системі спеціальної освіти, а враховувала її багаторічний вагомий позитивний досвід.

- Удосконалення нормативної бази спеціальної та інклюзивної освіти за рахунок залучення до її формування та експертиз фахівців-дефектологів.

Отже, формування психологічної готовності педагогів, школярів з типовим розвитком, їхніх батьків, громадськості є не лише однією з умов запровадження інклюзивної освіти, її ефективності, а й шляхом до суспільної інтеграції різних верств населення. Освітня інклюзія є першим кроком до реальної інтеграції суспільства, його культурного і морального вдосконалення.

### Список використаних джерел

**1. Інклюзивне навчання:** організаційне, змістове та методичне забезпечення: навчально-методичний посібник / [кол. авторів; за заг. ред. С.П.Миронової]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 236 с. **2. Історія інвалідності** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.discrimi.net/istoriya-invalidnosti/> **3. Даніелс Елен Р.** Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх закладів / Е.Р.Даніелс, К.Стаффорд. – Львів: Надія, 2000. – 256 с. **4. Миронова С.П.** Методическая работа педагогов в контексте инклюзивного образования / С.П.Миронова // Инклюзивное образование: генезис, проблемы внедрения и перспективы: сборник научных статей / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Г.П.Захарова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 124 – 127. **5. Миронова С.П.** Ставлення студентів і педагогів до



проблем інклюзивної освіти дітей з психофізичними порушеннями / С.П.Миронова, О.О.Завальнюк // Дефектологія. – 2011. - № 1. – С. 8 – 12.

### References

**1. Inkluzyvne navchannia:** orhanizatsiine, zmistove ta metodychne zabezpechennia: navchalno-metodychnyi posibnyk / [kol. avtoriv; za zah. red. S.P.Myronovoi]. – Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 2015. – 236 s. **2. Istoriia invalidnosti** [Електронні ресурс]. – Rezhym dostupu: <http://www.discrimi.net/istoriya-invalidnosti/> **3. Daniels Elen R.** Zaluchennia ditei z osoblyvymy potrebamy do systemy zahalnoosvitnikh zakladiv / E.R.Daniels, K.Stafford. – Lviv: Nadiia, 2000. – 256 s. **4. Myronova S.P.** Metodycheskaia rabota pedahohov v kontekste ynkliuzyvnoho obrazovanyia / S.P.Myronova // Ynkliuzyvnoe obrazovanye: henezys, problemy vnedrenyia y perspektyvy: sbornyk nauchnykh statei / Chuvash. hos. ped. un-t ; otv. red. N.P.Zakharova. – Cheboksary: Chuvash. hos. ped. un-t, 2013. – S. 124 – 127. **5. Myronova S.P.** Stavlennia studentiv i pedahohiv do problem inkluzyvnoi osvity ditei z psykhofizychnymy porushenniamy / S.P.Myronova, O.O.Zavalniuk // Defektolohiia. – 2011. - № 1. – S. 8 – 12.

Received 20.01.2016

Reviewed 26.03.2016

Accepted 28.03.2016

УДК 159.922.75-053.4-056.264

**О.А. Мороз**

Olgamoroz2103@gmail.com

## ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ УЯВИ В СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

**Відомості про автора:** Мороз Ольга Анатоліївна, аспірант, директор дитячого центру Академії розумників «Smart kids», Біла Церква, Україна. Email: [olgamoroz2103@gmail.com](mailto:olgamoroz2103@gmail.com)

**Contact::** Moroz Olha Anatoliyivna, postgraduate student, Director in Children «Smart kids», Bila Tserkva, Ukraine. Email: [olgamoroz2103@gmail.com](mailto:olgamoroz2103@gmail.com)

**Мороз О.А. Проблеми розвитку уяви у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.** У статті розглядається проблема формування уяви у дітей старшого дошкільного

віку із загальним недорозвиненням мовлення. Здійснено вивчення наукової літератури по темі дослідження. В своєму дослідженні **ми керуємось таким визначенням уяви** - це психічний процес, що полягає у створенні людиною нових образів на основі її попереднього досвіду.

Зазначено, що незважаючи на значну кількість наукової літератури, присвяченої вивченню уяви, деякі аспекти даного питання залишаються мало розробленими. Зокрема, недостатньо дослідженим є взаємозв'язок розвитку мовлення і уяви в цілому.

В основі нашої роботи було положено припущення про те, що мовленнєва патологія та особливості психічного розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення негативно відображається на особливостях уяви, що приводить до якісного та кількісного відхилення в її розвитку.

Відповідно до мети констатувального дослідження було проведено 2 серії експерименту.

Перша серія спрямована на вивчення 2-х видів невербальних форм уяви: репродуктивної та творчої (продуктивної).

Друга серія констатувального дослідження спрямована на виявлення особливостей і рівня розвитку саме вербальної уяви (фантазії), а також оригінальності та гнучкості мислення.

У констатувальному дослідженні ми використали такі експериментальні методики:

- Методика Е.П.Торренса «Неповні фігури» (модифікований варіант);
- Методика О.Є.Кравцової «Де чие місце»;
- Модифікована гра «Якби...»;
- Модифікована методика «Придумай гру»;
- Тест «Неіснуюча тварина».

Зроблений опис кожної з методик констатувального етапу дослідження. А саме: мета, інструкція методики, процедура проведення, критерії аналізу результатів.

Надалі ми працюємо над експериментальним вивченням особливостей уяви дітей із загальним недорозвиненням мовлення та виявлення особливостей уяви у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

**Ключові слова:** спеціальна психологія, уява, діти старшого дошкільного віку, загальне недорозвинення мовлення, методики.

**Мороз А.А. Проблемы развития воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.** В статье рассматривается проблема формирования воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Осуществлено изучение научной литературы по теме исследования. В своем исследовании мы руководствуемся таким определением воображения -

это психический процесс, заключающийся в создании человеком новых образов на основе его предыдущего опыта.

Отмечено, что несмотря на значительное количество научной литературы, посвященной изучению воображения, некоторые аспекты данного вопроса остаются мало разработанными. В частности, недостаточно исследованная взаимосвязь развития речи и воображения в целом. Представленные сведения о воображении детей с общим недоразвитием речи.

В основе нашей работы было положено предположение о том, что речевая патология и особенности психического развития детей с общим недоразвитием речи негативно отражается на особенностях воображения, что приводит к качественному и количественному отклонения в ее развитии.

В целях констатирующего исследования было проведено 2 серии эксперимента.

Первая серия направлена на изучение 2-х видов невербальных форм воображения: репродуктивной и творческой (продуктивной).

Вторая серия констатирующего исследования направлена на выявление особенностей и уровня развития именно вербального воображения (фантазии), а также оригинальности и гибкости мышления.

В констатирующем исследовании мы использовали такие экспериментальные методики:

- Методика Е.П.Торренса «Неполные фигуры» (модифицированный вариант);
- Методика О.Е.Кравцовой «Где чье место»;
- Модифицированная игра «Если бы ...»;
- Модифицированная методика «Придумай игру».
- Тест «Несуществующее животное»

Сделано описание каждой из методик констатирующего этапа исследования. А именно: цель, инструкция методики, процедура проведения, критерии анализа результатов.

В дальнейшем мы работаем над экспериментальным изучением особенностей воображения детей с общим недоразвитием речи и выявления особенностей воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** специальная психология, воображение, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, методики.

**Moroz O.A. Imagination development in senior preschool age children with general speech underdevelopment.** The article covers the issues of imagination development in senior preschool age children with general speech underdevelopment. It contains a review of the scientific literature on the specified problem. The author operates the following definition of imagination in her research: imagination is a mental process,

ability to form new images and sensations in the mind based on previous experience.

It was discovered that despite the large amount of scientific literature dedicated to imagination studies, certain aspects of imagination development remain uncovered. In particular, there is not enough information on interference between language and imagination in general. The author describes special features of imagination of children with speech underdevelopment.

Presented research was built upon the assumption that speech disorder and specific features of mental development of children with general speech underdevelopment have negative impact on their imagination and lead to qualitative and quantitative divergences in its formation.

In accordance with the purpose of the ascertaining experiment there were held two series of experimental tasks.

The first one aimed at studying two forms of nonverbal imagination: reproductive and creative (productive).

The second series of tasks within the ascertaining experiment had as its purpose to discover special features and developmental level of verbal imagination (fantasy), as well as the originality and flexibility of thinking.

The following assessment tools were used in the ascertaining experiment:

- Assessment technique by E.P. Torrens «Incomplete figures» (modified option);
- Assessment technique by O.Ye. Kravtsova «Where is whose place»;
- Modified game «What if...»;
- Modified assessment technique «Make up a game».
- Assessment technique «Imagined animal»

The author reviews every assessment technique that has been used from the point of view of its purpose, instructions, procedure, and criteria for results interpretation.

Further research provides for experimental study of imagination in children with general speech underdevelopment and its specific features in senior preschoolers with general speech underdevelopment.

**Key words:** special psychology, imagination, senior preschool age children, general speech underdevelopment, assessment tools.

**Актуальним питанням** спеціальної педагогіки та психології на сьогодні є проблема розвитку уяви у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Аналіз загальної і спеціальної літератури свідчить про інтерес до розвитку уяви. Активно проводяться експерименти і дослідження уяви спеціалістами різних галузей у різних напрямках, зокрема, ролі уяви у пізнавальній сфері (Л.А.Венгер, М.В.Вовчик-Блакитна, С.І.Волощук,

О.М.Дяченко, В.В.Давидов, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, С.Є.Кулачківська, М.М.Поддяков), в ігровій діяльності (І.В.Мартиненко, Л.В.Артемова, Р.Й.Жуковська, Д.Б.Ельконін, Р.А.Іванкова, Н.О.Короткова, О.М.Леонтєв, Н.Я.Михайленко, В.О.Проскура), у формуванні творчості в різних видах художньої діяльності (С.В.Акішев, Е.В.Белкіна, Н.О.Ветлугіна, О.О.Дронова, Т.Г.Казакова, М.І.Киященко, В.М.Кучерова, С.В.Ласунова, В.С.Мухіна, Т.Г.Постоян, М.М.Рибакова, О.С.Ушакова, Л.І.Фесенко)) [1; 2; 6].

Як показали дослідження Л.С.Виготського, В.В.Давидова, С.Л.Рубінштейна, Д.Б.Ельконіна та інших, уява виступає не тільки передумовою ефективного засвоєння дошкільниками нового навчального матеріалу, але і є умовою творчого перетворення наявних у дітей знань, сприяє розвитку особистості, а значить, визначає ефективність навчальної діяльності. Аналіз літературних джерел засвідчив, що в педагогічній та корекційній психології питання, пов'язані з проблемами формування і розвитку творчої уяви у дітей різного віку, недостатньо вивчені і мало розроблені. Однак, саме ця галузь має величезний потенціал для реалізації резервів комплексного підходу в навчанні і вихованні [1; 5; 9].

В своєму дослідженні ми керуємось таким визначенням уяви - це психічний процес, що полягає у створенні людиною нових образів на основі її попереднього досвіду.

Оскільки, уява залежить від мовлення, а мовлення суттєво впливає на уяву, ми припускаємо, що всі види уяви у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення розвиваються недостатньо.

Експериментальне вивчення уяви дітей із загальним недорозвиненням мовленням, на нашу думку, повинно базуватися на досягненнях вітчизняної логопедії та логопсихології, які пояснюють феномен загального недорозвинення мовлення у дітей та його вплив на психічний розвиток зокрема.

Незважаючи на значну кількість наукової літератури, присвяченої вивченню уяви, деякі аспекти даного питання залишаються мало розробленими. Аналіз спеціальних досліджень засвідчив недостатність досліджень уяви у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Зокрема постає питання про взаємозв'язок загального недорозвинення мовлення і стану уяви у дітей, вплив мовленнєвого недорозвинення на окремі види уяви.

Сучасні дослідники (О.А.Алябєва, О.В.Боровик, В.П.Глухов, О.М.Дяченко, В.О.Калягін, О.Н.Усанова) виділяють специфічні особливості уяви у дітей із загальним недорозвиненням мовлення:

- зниження мотивації і цілеспрямованості у їхній діяльності;
- зниження пізнавальних інтересів;
- не сформованість операційних компонентів;
- складність у створенні уявної ситуації;

- недостатня точність предметних образів – уявлень;
- недостатня сформованість довільної регуляції образної сфери. [6; 8]

Експериментальні дослідження О.В.Боровик підтвердили, що діти із загальним недорозвиненням мовлення потребують більшої допомоги у виконанні багатьох завдань. [7]

В основі нашої роботи було положено припущення про те, що мовленнєва патологія та особливості психічного розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення негативно відображається на особливостях уяви, що приводить до якісного і кількісного відхилення в її розвитку.

Отже, аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про недостатній розвиток творчості і уяви у дітей із ЗНМ дошкільного віку. Водночас отримані дані є неповними, переважно стосуються продуктивної та ігрової діяльності дітей із ЗНМ.

У зв'язку з зазначеним було вирішено провести експериментальне дослідження.

Мета: визначення особливостей уяви та її розвитку у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ та проблеми формування репродуктивної, творчої та вербальної уяви у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Визначити взаємозв'язок уяви та мислення. Тобто дослідження таких видів уяви: вербальної, творчої (продуктивної) та репродуктивної.

Гіпотеза експериментального дослідження: розвиток уяви у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення відстає від норми і має якісну своєрідність на відміну від дітей групи з нормальним мовленням; ефективним та корисним середовищем, успішно впливаючим на розвиток уяви у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, є середовище, основою якого є різні казкові сюжети та образи, що дозволяє розвивати творчу уяву, а також позитивно відобразитися на тих особливостях психомовленнєвого розвитку дітей (обмежені уявлення про навколишній світ, особливості емоційної сфери, обмежений словниковий запас, порушення зв'язного мовлення), які ускладнюють створення яскравих, оригінальних, цілісних образів.

У відповідності з метою та гіпотезою дослідження нами були визначені наступні завдання:

- вивчити і проаналізувати психолого-педагогічні дослідження з проблеми розвитку уяви старших дошкільників із загальним мовленнєвим розвитком та нормальним мовленнєвим розвитком.
- експериментальне вивчення творчої, репродуктивної та вербальної уяви;
- визначення рівнів уяви;

- виявлення особливостей уяви у дітей старшого дошкільного із загальним недорозвиненням мовлення.

Відповідно до мети констатувального дослідження було проведено 2 серії експерименту.

Перша серія спрямована на вивчення 2-х видів невербальних форм уяви: репродуктивної та творчої (продуктивної).

Друга серія констатувального дослідження спрямована на виявлення особливостей і рівня розвитку саме вербальної уяви (фантазії), а також оригінальності та гнучкості мислення.

У констатувальному дослідженні ми використали такі експериментальні методики:

- Методика Е.П.Торренса «Неповні фігури» (модифікований варіант);
- Методика О.Є.Кравцової «Де чие місце»;
- Модифікована гра «Якби...»;
- Модифікована методика «Придумай гру». Методика «Неіснуюча тварина»

З метою діагностики рівня розвитку творчої уяви використовуємо індивідуальні завдання за **модифікованим варіантом методики Е.П.Торренса** – домалювати задану фігуру так, щоб вийшла картинка (запропоновані фігури мають вигляд контурів елементів наочних зображень або простих геометричних фігур різного ступеня схожості з наочними зображеннями (рис.1).

**Методика Е.П.Торренса «Неповні фігури» (модифікований варіант)**

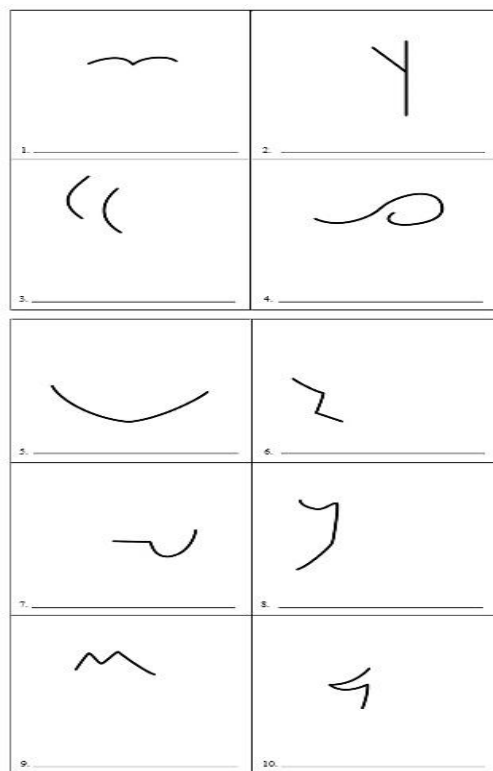


Рис. 1 Зразки картинок.

**Інструкція:** "Подивись, у мене тут чарівний листочок. На цьому листочку намальовані фігурки. Ти можеш, як чарівник, перетворити ці фігурки на будь-які картинки. Для цього ти домальовуй до фігурки все, що захочеш, але так, щоб у тебе вийшла красива картинка. Хочеш трохи побути чарівником?"

**Аналіз виконання завдання.**

**0 тип.** Цей тип вирішення характеризується тим, що дитина ще не приймає завдання на побудову образу уяви з використанням заданого елемента. Вона не домальовує заданий елемент, а малює поруч щось своє (вільне фантазування).

**1 тип.** При першому типі вирішення, дитина домальовує фігуру на картці так, що виходить зображення окремого об'єкту (дерево, будинок, м'ячик тощо), але зображення контурне, схематичне, в якому немає деталей.

**2 тип.** При цьому типі вирішення також дитиною зображується окремий об'єкт, але з різноманітними деталями.

**3 тип.** Дитина може зображувати окремий об'єкт. Але вже включає його в який-небудь уявний сюжет (будинок стоїть на галявинці з деревами і квітами тощо).

**4 тип.** Дитина зображує декілька об'єктів за уявним сюжетом (наприклад, дівчинка гуляє з собачкою).

**5 тип.** При цьому типі задана фігура використовується якісно повному. Якщо в 1 – 4 типах вона виступала як основна частина картини, яку малювала дитина (круг – голова, трикутник – дах будинку тощо), то в даному випадку фігура включається як один з другорядних елементів втілюваного дитиною образу уяви (наприклад, трикутник – вже не дах будинку. А грифель олівця, яким дівчинка малює картинку). При такому типі вирішення має прояв свобода використання запропонованих елементів для побудови образу уяви.

**Критерії оцінювання** в даній методиці були наступні:

- 1) Продуктивність;
- 2) Гнучкість;
- 3) Оригінальність;
- 4) Швидкість.

**Оцінка результатів:**

10 балів (дуже високий) - фігура включається як один з другорядних елементів;

8 – 9 балів (високий) – зображує декілька об'єктів за уявним сюжетом;

5 – 7 балів (середній) – зображується окремий об'єкт, але з різноманітними деталями;

3 – 4 балів (низький) – домальовує фігуру так, що виходить зображення окремого об'єкту без деталей;



0 – 2 балів (дуже низький) - дитина не домальовує заданий елемент, а малює поруч щось своє.

### Методика О.Є.Кравцової «Де чие місце»

З метою діагностики рівня розвитку творчої уяви О.Є.Кравцова пропонує використовувати ігрову методику "Де чие місце?".

Особливістю запропонованої ігрової методики є те, що вона не тільки дозволяє визначити, наскільки у дитини розвинена творча уява, але і є засобом її розвитку.

Психологічний сенс даної методики полягає в тому, щоб подивитися, наскільки дитина зуміє проявити свою уяву в жорстко заданій наочній ситуації: піти від конкретності і реальності (наприклад, від питання дорослого), змодельовати в думці всю ситуацію цілком (побачити ціле раніше частин) і перенести функції з одного об'єкту на інший.

### Стимульний матеріал.

Для проведення цієї методики-гри підійде будь-яка сюжетна картинка (рис 2).

Біля всіх зображених предметів розташовані порожні кружечки. Для гри також знадобляться такі ж за величиною кружечки, але вже з намальованими на них фігурками. Всі зображені в кружечках фігурки мають своє певне місце на картинці.



Рис. 2 Стимульний матеріал до методики "Де чие місце?".

### **Ігрове завдання.**

Дорослий просить дитину уважно розглянути малюнок і поставити кружечки в "незвичайні" місця, а потім пояснити, чому вони там опинилися.

### **Аналіз виконання завдання.**

Залежно від рівня розвитку уяви діти можуть по-різному вирішувати це завдання.

Одні діти (**перший рівень**) зазнають значних труднощів, виконуючи завдання.

Інші ж діти (**другий рівень**) особливих проблем при виконанні цього завдання не будуть мати. Вони легко поставлять кружечки з персонажами на "чужі" місця, проте пояснення викликатиме у них труднощі.

Діти з високим (**третім**) рівнем розвитку уяви без зусиль розмістять кружечки на "чужі" місця і будуть пояснювати свої кроки.

**Критерії оцінювання** в даній методиці були наступні:

- 1) Продуктивність;
- 2) Гнучкість;
- 3) Оригінальність;
- 4) Швидкість.

### **Оцінка результатів:**

10 балів (дуже високий) - розміщують кружечки на «чужі місця» і творчо, фантазійно пояснюють свої дії;

8 – 9 балів (високий) – без зусиль розміщують кружечки на «чужі місця» і пояснюють свої дії;

5 – 7 балів (середній) – ставлять кружечки на «чужі місця», але пояснення викликають труднощі;

3 – 4 балів (низький) – розміщення фігур на їх «законні місця». Шаблонні пояснення;

0 – 2 балів (дуже низький) - виникають труднощі або завдання не виконане взагалі.

### **Модифікована гра «Якби...»**

Метою цієї гри – є визначення рівня розвитку вербальної уяви дітей старшого дошкільного віку. Ця гра є модифікованою нами і проведена як діагностична.

Експериментатор пропонує дітям пофантазувати на такі теми, як:

1. «Якби я був чарівником, то...»;
2. «Якби я став невидимим, то...»;
3. «Якщо завтра випаде сніг, то...»;
4. «Коли я виросту, то...».

### **Аналіз виконання завдання:**

Залежно від рівня розвитку уяви діти по-різному вирішують це завдання. Їхні відповіді розподіляються по рівнях.

1 рівень - не виконав завдання;

2 рівень - відповідає одним словом;

3 рівень – розповідає про побут, звичний розклад життя;

4 рівень – розповідає про побут, звичний розклад життя, але поширено і з поясненнями;

5 рівень - виходить за межі ситуації і фантазує;

6 рівень - багато і оригінально фантазує.

**Критерії оцінювання** змісту придуманою дитиною гри в даній методиці були наступні:

1) Продуктивність;

2) Гнучкість;

3) Оригінальність;

4) Швидкість.

### **Оцінка результатів:**

Висновки про рівень розвитку:

10 балів (дуже високий) - дитина за певний час розповіла щось незвичне, оригінальне, виходить за межі ситуації, фантазує.

8 – 9 балів (високий) - у розповіді зустрічається вже знайомий сюжет, побут, звичний розклад життя, але поширено і з поясненнями.

5 – 7 балів (середній) – розповідає про побут та звичний розклад життя, не більше.

3 – 4 балів (низький) – дитина дає відповідь одним-двома словами.

0 – 2 балів (дуже низький) - дитина так і не змогла нічого вигадати і розповісти.

### **Методика «Закінчи казку»**

Методика «Закінчи казку» спрямована на виявлення умінь у дітей старшого дошкільного віку створювати нову казку, формулювати її зміст, вигадувати героїв та можливі ситуації. За основу ми взяли методику «Закінчи історію», метою якої було розвиток мовлення. Ми її модифікували як діагностичний інструментарій. Методика «Закінчи казку» спрямована на визначення рівня розвитку вербальної уяви.

### **Інструкція проведення:**

Прослухай початок казочки і продовж її за своїм бажанням.

### **Ігрове завдання:**

"Жив-був хлопчик (дівчинка) з мамою і татом у чарівному будиночку в чарівній країні. І одного разу.....(придумай продовження казки)".

**Критерії оцінки** змісту придуманою дитиною казки в даній методиці були наступні:

1) Продуктивність;

2) Гнучкість;

3) Оригінальність;

4) Швидкість;

### **Оцінка результатів:**

10 балів (дуже високий) - багато і оригінально фантазує;

8 – 9 балів (високий) – виходить за межі ситуації і фантазує. Але обмежено;

5 – 7 балів (середній) – розповідає про побут, але поширено із поясненнями. Не фантазує, а відтворює з казок чи з розповідей, посилаючись на когось;

3 – 4 балів (низький) – розповідає про побут, звичний розклад життя. Не фантазує;

0 – 2 балів (дуже низький) - відповідає одним словом або не відповідає взагалі.

### **Тест «Неіснуюча тварина»**

Тест «Неіснуюча тварина» спрямована на діагностування творчої уяви старших дошкільників.

**Інструкція.** Придумайте і намалюйте неіснуючу тварину і назвіть її неіснуючою назвою.

**Критерії оцінки** малюнку в даній методиці були наступні:

- 1) Продуктивність;
- 2) Гнучкість;
- 3) Оригінальність;
- 4) Швидкість;

### **Оцінка результатів:**

10 балів (дуже високий) – без зусиль намалювала неіснуючу тварину та дала їй назву;

8 – 9 балів (високий) – намалювала тварину, але не назвала її;

5 – 7 балів (середній) – малює та розповідає про раніше вже знайому дитині тварину, але поширено із поясненнями;

3 – 4 балів (низький) – розповідає і малює звичайну тварину. Не фантазує;

0 – 2 балів (дуже низький) – не малює і не розповідає, або не знає, що намалювати.

В основі нашої роботи було положено припущення про те, що мовленнєва патологія та особливості психічного розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення негативно відображається на особливостях уяви, що приводить до якісного і кількісного відхилення в її розвитку.

Надалі ми працюємо над експериментальним вивченням особливостей уяви дітей із загальним недорозвиненням мовлення та виявлення особливостей уяви у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

### **Список використаних джерел**

1. Балацька Л.К. Розвиток уяви в молодших школярів. К., «Рад.школа», 1969 152с. 2. Балацька Л.К. Уява в житті дитини. К., (т-во «Знання УРСР»), 1974. 43-45ст. 3. Барташнікова І., Барташніков О. Розвиток уяви та творчих здібностей дошкільників. Тернопіль: Богдан,

1998. — 88 с. **4. Виготський Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте/А.Н.Драчев(ред.). – СПб.: Союз, М.,1997 – 96с. **5. Дудецкий А.Я.** Воображение. Смоленск, 1969. 94с. **6. Дяченко О.М.** Воображение дошкольника. – М.: Знание, 1986. – 96с. **7. Зворыгина Е.В., Игра дошкольника. – М., 1989.** **8.Золотников В.Г.** Процесс воображения в художественном творчестве. — М., 1966. — 126 с. **9. Карабаева І.** Психологам про уяву дошкільників: (посібник). – К.: Шкільний світ.2009. - 118с. **10. Коршунова Л.С.** Воображение и его роль в познании. М., Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 144 с. **11. Конопляста С.Ю., Сак Т.В.** Логопсихологія: навч.посіб., за ред.М.К.Шеремет. –К.: Знання, 2010. – 293с. **12. Новлянская З. Н.** Почему дети фантазируют. - М.: Знание, 1978. - 48 с. **13. Родионова, Г.С.** Развитие творческого воображения и связной речи дошкольников с ОНР в ходе работы со сказкой // Современные подходы к организации коррекционной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста с особыми образовательными потребностями: сборник материалов региональной научно-практической конференции, Хабаровск, 2011 – С. 90-93 **14. Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с. **15. Самарин Ю.** Воспитание воображения школьника. Л., тип.ТЛ - 8 в Пушкине, 1947, 80с. **16. Чеботова Я.В.** Формування уяви в процесі образотворчої діяльності: Автореф.дис...канд..психол.наук:19.00.01/Ун-т внутрішніх справ МВС України. – Х.,1995. – 20с.

### References

1. **Balacz`ka L.K.** Rozvy`tok uyavy` v molodshy`x shkolyariv. K., «Rad.shkola», 1969 152s. 2. **Balacz`ka L.K.** Uyava v zhy`tti dy`ty`ny`. K., (t-vo «Znannya URSS»), 1974. 43-45st. 3. **Bartashnikova I., Bartashnikov O.** Rozvy`tok uyavy` ta tvorchy`x zdibnostej doshkil`ny`kiv. Ternopil` : Bogdan, 1998. — 88 s. 4. **Vy`gots`ky`j L.S.** Voobrazheny`e y` tvorchestvo v detskom vozdaste/A.N.Drachev(red..). – SPb.: Soyuz, M.,1997 – 96s. 5. **Dudeczky`j A.Ya.** Voobrazheny`e. Smolensk, 1969. 94s. 6. **Dyachenko O.M.** Voobrazheny`e doshkil`ny`ka. – M.: Znany`e, 1986. – 96s. 7. **Zvorygy`na E.V., Y`gra doshkol`ny`ka. – М., 1989.** 8.**Zolotny`kov V.G.** Process voobrazheny`ya v xudozhestvennom tvorchestve. — М., 1966. — 126 s. 9. **Karabayeva I.** Psy`xologam pro uyavu doshkil`ny`kiv: (posibnk). – K.: Shkil`ny`j svit.2009. -118s. 10. **Korshunova L.S.** Voobrazheny`e y` ego rol` v poznany`y`. М., Y`zd-vo Mosk. un-ta, 1979. – 144 s. 11. **Konoplyasta S.Yu., Sak T.V.** Logopsy`xologiya: navch.posib., za red..M.K.Sheremet. –K.: Znannya, 2010. – 293s. 12. **Novlyanskaya Z. N. Pochemu dety` fantazy`ruyut. - М.: Znany`e, 1978. - 48 s.** 13. **Rody`onova, G.S.** Razvy`ty`e tvorcheskogo voobrazheny`ya y` svyaznoj rechy` doshkol`ny`kov s ONR v ходе работы со сказкой // Современные подходы к organizacy`y` korrekcy`onnoj работы s det`my` doshkol`nogo y` mladshogo shkol`nogo vozrasta s osobymy` obrazovatel`nymy` potrebnostyamy`: sborny`k

materiyalov regional'noj nauchno-praktycheskoj konferencyu, Xabarovsk, 2011 – S. 90-93 14. **Ruby'nshtejn S.L.** Osnovy obshhej psyxology. – M.: Uchpedgyz, 1946. – 704 s. 15. **Samary'n Yu.** Vospytany'e voobrazheny' shkol'ny'ka. L., ty'p.TL -8 v Pushky'ne, 1947, 80s. 16. **Chebotova Ya.V.** Formuvannya uyavy v procesi obrazotvorchoyi diyal'nosti: Avtoref.dy's...kand..psy'xol.nauk:19.00.01/Un-t vnutrishnix sprav MVS Ukrayiny. – X.,1995. – 20s.

Received 20.01.2016

Reviewed 27.02.2016

Accepted 26.03.2016

УДК 376.37

**Н.В. Павлова, В.І. Тарасенко, Т.В. Дегтяренко**  
neirologo@gmail.com, child@tuchek.net

### **ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ЗВУКОВИХ НЕЙРОМОДУЛЯЦІЙ В ПРАКТИЦІ РАННЬОЇ КОРЕКЦІЇ ТЯЖКИХ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНЯТ**

**Відомости про авторів:** Наталя Василівна Павлова, аспірант кафедри біології і основ здоров'я факультету фізичної реабілітації Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, керівник нейрологопедичного кабінету Н. Павлової, м. Одеса, Україна. E-mail: [neirologo@gmail.com](mailto:neirologo@gmail.com)

Влада Іванівна Тарасенко, керівник Авторського Центру Дефектології та Логопедії, патопсиходіагност, м. Київ, Україна. E-mail: [child@tuchek.net](mailto:child@tuchek.net)

Тетяна Володимирівна Дегтяренко, доктор медичних наук, професор кафедри біології і основ здоров'я факультету фізичної реабілітації Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, м. Одеса

**Contact:** Natalya Vasylivna Pavlova, postgraduate student of the Department of biology and foundations of health faculty of physical rehabilitation of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, head of the neuro speech therapy Cabinet, Odessa, Ukraine.

Vlada Ivanovna Tarasenko, the lead Author of the Center of Defectology and Speech therapy, diagnostician of mental pathologies, Kiev, Ukraine.

Tatiana Volodymirovna Degtyarenko, MD, Professor in the Department of biology and foundations of health faculty of physical rehabilitation of the

South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushynsky, Odesa, Ukraine.

**Павлова Н.В., Тарасенко В.І., Дегтяренко Т.В. Доцільність використання звукових нейромодуляцій в практиці ранньої корекції тяжких порушень мовлення у дошкільнят.** У статті розглянуто та обґрунтовано доцільність використання звукових нейромодуляцій в ході корекційного процесу з усунення тяжких порушень мовлення у дошкільнят. Показана необхідність ставлення до підходу, що використовує орієнтовані методи корекції, як до окремого нейрологопедичного напрямку у спеціальній педагогіці. Доведено ефективність застосування даного спеціалізованого підходу на етапі раннього втручання за умови проведення диференційованої валідної діагностики з виділенням провідної ланки порушення в структурі поєднаних дефектів і з урахуванням функціональної асиметрії мозку у осіб дошкільного віку, що мають дизонтогенетичну траєкторію розвитку. Також проаналізовано необхідність обліку даних модифікованої апаратної методики по визначенню латентності слухових викликаних потенціалів, яку використовують для уточнення логопедичного висновку у категорії осіб, що мають клінічну відсутність мовлення і важкі мовленнєві патології, що поєднуються з затримкою психічного розвитку, наявністю обмінних порушень, проблем із сенсорною інтеграцією і труднощами в навчанні. Дан принцип терапевтичного впливу на мовні зони кори головного мозку в процесі використання звуків високої частоти і описано про їх роль в ході формування нових нейронних мереж, що утворюються за ходом дозрівання пошкоджених нейронів, або таких, які функціонують дефектно. Вказано на важливість врахування провідної по мові півкулі головного мозку і профілю латералізації у цілому для створення ефективних індивідуальних програм відновлення та запуску мовленнєвої активності у дітей, починаючи вже з молодшого дошкільного віку. Висловлена необхідність комплексного підходу до вивчення і корекції тяжких порушень мовлення у дошкільнят у вигляді розширення співробітництва з суміжними фахівцями в бік розуміння принципу дії та обмеженості сенситивного періоду для корекції новими немедикаментозними методами, що не уступають по силі впливу результатам лікарської терапії. Відображена думка про реалізацію більш широкого впровадження інноваційних технологій, у тому числі звукових нейромодуляцій, для надання логопедичної допомоги в структурах дошкільних загальноосвітніх і корекційних установ.

**Ключові слова:** терапія звуком, нейромодуляції, алалія, тяжкі порушення мовленнєвого розвитку.

**Павлова Н.В., Тарасенко В.И, Дегтяренко Т.В.**  
**Целесообразность использования звуковых нейромодуляций в практике ранней коррекции тяжелых нарушений речи у дошкольников.** В статье рассмотрена и обоснована целесообразность использования звуковых нейромодуляций в ходе коррекционного процесса по устранению тяжелых нарушений речи у дошкольников. Показана необходимость отношения к подходу, использующему ориентированные методы коррекции, как к отдельному нейрологопедическому направлению в специальной педагогике. Доказана эффективность применения данного специализированного подхода на этапе раннего вмешательства при условии проведения дифференцированной валидной диагностики с выделением первичного звена нарушения в структуре сочетанных дефектов и учетом функциональной асимметрии мозга у лиц дошкольного возраста, имеющих дизонтогенетическую траекторию развития. Также проанализирована необходимость учета данных модифицированной аппаратной методики по определению латентности слуховых вызванных потенциалов, используемой для уточнения логопедического заключения у категории лиц, имеющих клиническое безречие и тяжелые речевые патологии, сочетающиеся с задержкой психического развития, наличием обменных нарушений, проблем с сенсорной интеграцией и трудностей в обучении. Описан принцип терапевтического воздействия на речевые зоны коры головного мозга в процессе использования звуков высокой частоты и рассказано о их роли в ходе формирования новых нейронных сетей, образующихся по мере созревания поврежденных или функционирующих дефектно нейронов. Указано на важность учета ведущего по речи полушария головного мозга и профиля латерализации в целом для создания эффективных индивидуальных программ восстановления и запуска речевой активности у детей, начиная с младшего дошкольного возраста. Высказана необходимость комплексного подхода к изучению и коррекции тяжелых нарушений речи у дошкольников в виде расширения сотрудничества со смежными специалистами в сторону понимания принципа действия и ограниченности сенситивного периода у появившихся немедикаментозных методов, не уступающих по силе воздействия лекарственной терапии. Отображена мысль о реализации более широкого внедрения инновационных технологий, в том числе звуковых нейромодуляций, для оказания логопедической помощи в структуре дошкольных общеобразовательных и коррекционных учреждений.

**Ключевые слова:** терапия звуком, нейромодуляции, алалия, тяжелые нарушения речевого развития.



**Pavlova N.V., Tarasenko V.I., Degtyarenko T.V. The feasibility of using sound neuro modulations in the practice of early correction of severe speech disorders in preschool children.** The article considers and justifies expediency of use of sound neuro modulations during the correction process for elimination of severe speech disorders in preschool children. The necessity of relationships to an approach that uses oriented methods of correction, as a separate neuro speech therapy direction in special education. The efficiency of the use of this specialized approach for early intervention with the provision of differentiated valid with detection of primary abnormalities in the structure of concomitant defects and taking into account the functional asymmetry of the brain in individuals of preschool age, having dizontogenetic development trajectory. Also analyze the necessity of taking into consideration the modified data of the hardware methodology to determine the latency of the auditory evoked potentials that are used to report on the state of speech functions the categories of persons having clinical the lack of speech and heavy speech pathology, combined with mental retardation, the presence of metabolic disorders, problems with sensory integration and learning difficulties. The principle of therapeutic effects on speech areas of the cerebral cortex during the use of sounds of high frequency and were told about their role in the formation of new neural networks formed as ripening is damaged or defective functioning of neurons. Specified the importance of leading by the speech hemisphere of the brain and profile of lateralization in General to create effective individual programs of recovery and start of speech activity at children with developmental aphasia and starting from preschool age. Expressed the need for an integrated approach to the study and correction of severe speech disorders in preschool children in the form of increased cooperation with related specialists toward understanding the principle of operation and limitations of the sensitive period in appearing of non-drug methods, not inferior in its effect to drug therapy. Displayed the idea of the wider implementation of innovative technologies, including sound neuro modulations, to provide speech therapy services in patterns of pre-school educational and correctional institutions.

**Key words:** sound therapy, neuro modulations, developmental aphasia, dysphasia, heavy violations of speech development.

**Постановка проблеми.** В даний час в корекційній педагогіці на лідируючі позиції висунулися нові, адаптовані під дизонтогенетичну реальність методики, що об'єднують підходи патопсихологічних, нейропсихологічних і класичних дефектологічних прийомів роботи.

**Актуальність дослідження.** Сьогодні більше 70% дітей народжуються з наявністю перинатальних уражень підкоркових і стовбурових відділів головного мозку, а також з локальними ушкодженнями головного мозку із-за патології вагітності та пологів [5,

с. 57]. Мозок таких дітей працює за рахунок компенсаторних механізмів, тому традиційні загальноприйняті психолого-медико-педагогічні методи корекції у багатьох випадках не приносять очікуваних результатів, особливо на початкових етапах корекційного процесу. Отже, актуальним завданням стає стимуляція природної активності структур головного мозку для можливості повноцінного розвитку пізнавальних, когнітивних і вербальних функцій з вирівнюванням темпів дизонтогенеза для абілітації та зменшення обсягу спеціалізованого навчання в майбутньому. У поданій статті ми розглянемо ефективність застосування комп'ютерних програм, що використовують високочастотні звуки для корекції тяжких порушень мовлення у дітей дошкільного віку [1, 2].

**Мета статті** полягає у визначенні доцільності використання звукових нейромодуляцій в практиці ранньої корекції тяжких порушень мовлення у дошкільнят.

**Виклад основного матеріалу.** У більшості випадків контингент дітей, які не говорять, має складний сполучений характер дефекту, провідною патологічною ланкою якого є неврологічна обтяженість. Це підтверджується даними електрофізіологічних досліджень (нейросонографія, метод стовбурових викликаних потенціалів (СВП), електроенцефалографія (ЕЕГ), доплерографія судин головного мозку (ГМ) і шиї), дані яких у межах традиційного педагогічного логопедичного тестування зазвичай не враховуються. Однак, виражені зміни в структурах ГМ, що реєструються вищевказаними методами (порушення мозкового кровообігу, зміщення серединних структур, зміни коркового ритму, дисфункція структур ГМ), мають першорядне значення для розробки найбільш ефективних шляхів корекції, у тому числі і педагогічними прийомами в ході подальшої логопедичної роботи, а тому є необхідними для сучасної валідної дефектологічної діагностики дітей з проблемами мовленнєвої комунікації. Аналізуючи дані про зміну швидкості СВП можна судити про первинність проблеми сенсорного компоненту в процесі порушень породження мовлення, доплерографія допомагає дізнатися стан кровотоку і зрозуміти причину моторних проблем, а ЕЕГ дає можливість оцінити ступінь дозрівання коркових структур, повноцінність межкортикальних зв'язків і принципову можливість застосування нейрофізіологічних модуляцій для раннього втручання. Надалі, в ході корекції, дані дослідження допомагають наочно підтвердити успішність проведеної роботи. Усунення ТПМ – процес тривалий, однак не всі батьки дітей з алалією, як одного з найбільш складних для компенсації порушень, адекватно співвідносять свої очікування від корекційної роботи з реальними термінами і результатами. Найчастіше, багатьом з них здається, що ніяких позитивних просувань немає, або вони настільки мінімальні, що це пов'язується з некомпетентністю спеціалістів або з невірним підбором

використовуваних корекційних засобів. Насправді термін відновлення залежить, в першу чергу, від ступеня, локалізації і виду ураження, а також від пластичності мозку логопата, а тому так важливі проміжні контрольні дослідження, що показують динаміку відновлення, яка клінічно, звичайно, при ТНР дуже незначна, особливо, коли оцінка проводиться тільки з позицій тимчасових і матеріальних витрат.

Важливим напрямком у роботі над запуском мовленнєвої функції є і усунення порушень сенсорної інтеграції, які є у більшості дітей, які не говорять. Під обробкою сенсорної інформації прийнято розуміти спосіб і процес виявлення, передачі, розпізнавання та аналізу відчуттів у центральній нервовій системі (ЦНС), а також інтеграцію, об'єднуючу кінцеву обробку сенсорних стимулів і їх усвідомлення. У дитячій популяції поширеність порушень сенсорної обробки за даними різних авторів досягає 30% [9, с. 2], і майже завжди фіксується при тяжких формах мовленнєвого недорозвитку, обтяжених синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ), розумовою відсталістю (РВ) і наявністю розладів аутистичного спектру (РАС). Термінами «порушення сенсорної обробки» або «дисфункція сенсорної інтеграції» позначається комплексний церебральний розлад розвитку дітей дошкільного віку. Виражається це в неправильній інтерпретації повсякденної сенсорної інформації (тактильної, слухової, зорової, нюхової, смакової та рухової), що проявляється у порушеннях регуляції поведінки, емоцій, розвитку координації і мови. Також варто зазначити, що часто зустрічаються особливі клінічні форми вираження порушень сенсорної обробки, наприклад такі, як дисбазія за псевдоспастичним типом (ходіння навшпиньки), що підтверджується даними електроміографії, які встановлюють відсутність тонусної природи даного явища. Також бувають функціональна блювота і функціональний розлад прийому їжі, вони діагностуються у дітей з ТПМ гастроентерологами. Відповідно, без додаткових зусиль суміжних спеціалістів, використовуючи лише класичні прийоми, які доступні більшості дефектологів, не вдається адаптувати дитину до занять і викликати в потрібному обсязі імітаційно-подражальну діяльність, яка лежить в основі запуску соціальної та комунікативної взаємодії. Спочатку потрібно нормалізувати обробку і засвоєння сигналів навколишнього світу, а потім вже розвивати потребу у спілкуванні і формувати його діалогічну структуру.

Таким чином, доцільним вважаємо далі для позначення суті розуміння ТПМ, вказати на потребу іншого підходу, ніж застосування традиційних педагогічних прийомів, і на вживання позначення «нейрологопедія», яке вже входить в професійний обіг. Його трактування розглядає зміст терміну з позицій нейрофізіологічних механізмів патології нейроонтогенезу і дизонтогенезу мовленнєвого розвитку для використання орієнтованих способів корекційного втручання [6, с. 137-138]. Звідси випливає, що нейрологопедичний

підхід більше співвідноситься з медичними аспектами розуміння мовних патологій, ніж з педагогічними, демонструє реальне об'єднання наук у площині вирішення завдань по усуненню мовних розладів в рамках загального розвитку і відповідає такому повсюдно спостережуваному явищу в сегменті сучасної дефектології, як чіткий розрив між роботою зі старшими дошкільниками, що мають у своїй більшості фонетико-фонематичні порушення та лексико-граматичні недоліки, і з молодшими, де пошуки причини затримки мовленнєвого розвитку відкладаються або до досягнення певного віку, або ж призводять батьків такої дитини до спільної роботи з генетиками, імунологами, психіатрами і різного роду терапевтами. У підсумку, використання нейрологопедом у своїй роботі нейрофізіологічних модуляцій, які активізують природний мовленнєвий розвиток дитини в умовах патогенетичної орієнтації, стає більш ніж цільовим і виправданим, оскільки подібні дії, не будучи лікувальними процедурами і можуть бути використані без паралельної лікарської терапії, викликають, тим не менш, потужні позитивні зрушення в освіті нових нейронних мереж. Мова, насамперед, йде про нейроакустичні тренування (Tomatis-ефект) і про вплив на нервову тканину постійного струму малої сили, тобто транскраніальної мікрополяризації (ТКМП). При цьому, міждисциплінарний підхід у визнанні даних методів співтовариством суміжних фахівців, означає розуміння умов для надання найефективнішої допомоги саме в сенситивний період становлення мовленнєвої функції. Досягненням результатів мовленнєвої активності передуює поява явного поліпшення в зрізі сенсорно-інтегрованого функціоналу, що значно полегшує подальшу роботу фахівцям корекційно-розвивального профілю, у яких спостерігається дитина з ТПМ.

Далі розглянемо опис нашого практичного підходу до корекції ТПМ шляхом застосування звукових модуляцій. В ситуаціях, коли у дитини, яка не говорить, відсутні складні обмінні порушення і є неврологічна складова затримки мовленнєвого розвитку, питання допомоги, в першу чергу, відноситься до нормалізації розуміння зверненої мови, нарощуванні обсягу імітаційно-наслідувальної діяльності і потім тільки до запуску активної вербалізації. При наявності провідного сенсорного компонента порушення пильна увага має бути приділена аналізу даних акустичних СВП. Для нейрологопедичної практики подальшого використання нейроакустичних тренувань має значення показник VI-го піку коротколатентних СВП, збільшення тривалості якого в порівнянні з нормою свідчить про порушення швидкості декодування мовленевослухової інформації. Мається на увазі модифікована методика акустичних СВП на короткий звуковий стимул 4 кГц, що дозволяє за довжиною VI піку встановити характерну особливість для дітей з порушеннями розвитку мовної функції у вигляді сповільненості проведення та обробки акустичної інформації в

структурах слухових трактів стовбура мозку. Збільшений латентний період VI піку акустичних СВП використовується в якості «маркера», що застосовується саме для раннього виявлення причини затримки (або відсутності мовлення) і порушень у розвитку психічних функцій [5, с. 39]. Даний показник досить об'єктивний і не залежить від емоційного стану і зовнішніх факторів. Статистично він виявляється приблизно у 81% дітей з розладами аутистичного спектру, у 69-71% дітей, що страждають алалією, і у 65% школярів, які демонструють регулярні труднощі в навчанні. При цьому наведені цифри прагнуть до нуля після успішної корекційної роботи, що підтверджується контрольними дослідженнями. Відповідно, в ситуації нерозуміння та відсутності реакції на мову при наявності алалії або РАС методом СВП фіксуються саме проблеми в роботі сенсорної ділянки мовнослухового аналізатора [8, с. 73]. Варто нагадати, що дефіцит слухової інформації в перші роки життя формує деафферентацію мовних зон мозку, які розташовуються в лівій півкулі [3, с. 302, 305]. Розвиваючи цю ідею далі, можна говорити про суто мовнослуховий дефіцит, що виникає при таких показниках. Це підтверджується спостереженнями батьків дітей із затримкою мовленнєвого розвитку (ЗМР) за типом алалії, які, заспокоївшись результативністю даних об'єктивної аудіометрії, говорять про те, що слух дитини в нормі, і наводять приклади того, як варто, наприклад, їм зашарудити обгорткою від цукерки, включити телевізор або покликати дитину одягатися на прогулянку або йти у ванну митися перед вечірнім сном, як малюк відразу прибігає з сусідньої кімнати. При цьому, на нешаблонні або двокомпонентні мовні інструкції (тобто ті, які вживаються не щодня і їх виконання не пов'язане з ситуативністю), дитина, звичайно, не реагує належним чином. Отже, при нормативності фізіологічного слуху очевидні проблеми з фонематичним, що вимагає розшифровки вербальних акустичних сигналів, які є сукупністю голосних і приголосних звуків, що розрізняються як по тривалості, так і за висотно-частотними характеристиками. Відповідно, мова не диференціюється належним чином від інших шумів, не може бути повністю оброблена, і без відновлення нормальної роботи сенсорної ділянки мовного аналізатора розраховувати на успішність і швидкість результатів корекційної роботи не доводиться. При цьому, вторинні проблеми, що з'являються в полі неможливості своєчасного формування психічних функцій у дитини, яка не говорить, знижують ефективність традиційних прийомів роботи.

Динамічний аналіз СВП різних рівнів слухового аналізатора показує, що при тривалому обмеженні мовнослухового досвіду спостерігаються деприваційні зміни не тільки в проєкційній області кори ГМ, а й в значній мірі відбувається порушення інтегративних галузей, які забезпечують сприйняття і пізнання акустичних сигналів [8, с. 46], що на практиці виглядає як «глухота на слова», властива дітям із

сенсорною і сенсомоторною алалією. Вищезазначені порушення ще більше посилюють наявний дефект мовленнєвого розвитку виникненням поведінкових особливостей, адже дитина позбавляється нормального способу комунікації, перестає ініціювати діалоги і намагається свідомо вокалізувати з метою звернення уваги на себе лише в ситуаціях задоволення власних потреб. Також спостерігається засвоєння, в основному, рухових прикладів, зниження або, навпаки, збільшення обсягу оптичного контролю за артикуляцією мовця, агресія, плаксивість і образливість. Здатність до вербалізації зазвичай зберігається лише для неконтрольованих проявів емоційного реагування. Таким чином, відставання в мовленнєвому та емоційно-вольовому плану розвитку взаємообумовлені і підштовхують фахівців шукати такі методи корекційних заходів, які дають змогу в найкоротші строки вирішити головну проблему: нормалізувати швидкість проведення мовнослухової інформації з метою її сприйняття, а в подальшому – і її засвоєння, починаючи з раннього дошкільного віку, коли таке втручання дозволяє уникнути вторинних порушень, а при їх наявності – максимально швидко від них позбутися. Найбільш ефективними, як показує практика, і є методи нейрофізіологічних модуляцій, коли з допомогою зовнішніх впливів відбувається активація процесів саморегуляції.

Сучасна валідна нейрологопедична діагностика, яка включає обробку даних апаратних досліджень, вивчення анамнезу, поточного стану мовленнєвої і психічної функцій, рівнів емоційно-вольової сфери і пізнавальної діяльності, загальної, тонкої, а також мімічної й артикуляційної моторики, і даних, отриманих в ході спостереження за дитиною, дозволяє досить точно виділити ведучий (сенсорний або моторний) компонент причини відсутності мовлення. При превалюванні сенсорного компонента в діагнозах загального недорозвинення мовлення (ЗНМ) 1 рівня (сенсорна алалія та сенсомоторна алалія), а також ЗМР за типом алалії та ЗМР при затримці психічного розвитку – найбільш відповідним дієвим засобом ранньої корекції буде Tomatis-метод. Основне відкриття французького лікаря-отоларинголога Альфреда Томатиса полягало в тому, що звуки високої частоти здатні налагодити гармонійне функціонування кори ГМ, зокрема, роботу мовленевослухового центру шляхом «зарядки» м'язів нейроепітелія уліткі внутрішнього вуха і кори ГМ в процесі прослуховування оброблених високочастотних звуків. На сьогоднішній день однією з найбільш ефективних і при цьому доступних методик, яка використовує відкриття Томатиса, є розроблена В.І. Тарасенко авторська програма Високочастотної Терапії «Електронне вуха», яка отримала ліцензію від Linguistic Correction Center – Ukraine. Для терапії використовується не тільки музика, а й тексти, в яких міститься багато звуків високої частоти. Вони вимовляються жіночим голосом певного тембру з необхідними обертонами та оброблені спеціальним чином. Високі частоти музики

Моцарта, Вівальді, Гайдна та їх поєднання в програмах «Електронне вухо», а також використання для прослуховування певного обладнання (навушників з кістковою провідністю) несуть лікувальний вплив на кору ГМ, відновлюючи функціональну роботу мозку в цілому, зокрема сенсорної та моторної мовних зон. Також в програмах використовуються ще й ритмізовані елементи, що допомагають дитині далі засвоїти просодичні компоненти мови і складову структуру. В рамках практичної діяльності для дітей з ТПМ застосовуються програми «Домашній дефектолог» і «Домашній логопед» [7, 1, 2], які дозволяють нормалізувати швидкість обробки мовнослухових акустичних сигналів після курсу, що складається з однієї-двох програм. Варто відзначити, що і в подальшому, в ході класичної логопедичної корекції, у дітей, що пройшли корекцію «Електронним вухом», у порівнянні з дітьми, що мають аналогічні мовні діагнози, але не використали нейроакустичну стимуляцію, відзначається значне скорочення часу роботи над усуненням недорозвинення фонематичних процесів. Якщо ж очевидна провідна роль моторного компонента в специфіці порушення, то рекомендується проведення ТКМП. Обидві ці процедури нейрофізіологічного впливу припускають проміжний контроль (ЕЕГ і АСВП) при призначенні курсами. У випадках важкого органічного ураження найбільш результативною є схема, в якій спочатку дається поштовх для утворення нових нейронних мереж в корі ГМ шляхом проведення ТКМП, а потім, через 3-3,5 місяці показано стимулювання частотами звуку. Також слід відзначити, що тип призначених програм акустичних нейротренировок залежить від вираженості мануальної переваги (стандартний у випадках чіткої латералізації, або індивідуальний, який уточнюється також подальшими пробами на визначення провідного вуха, ока та ноги). Беручи до уваги дані про остаточне визначення провідної гемісфери ближче до 4-5 років життя дитини, все ж можна і потрібно враховувати наявні фактори, що призводять до переважання однієї з них по мові вже в молодшому дошкільному віці, коли можливо не тільки діагностування ТПМ, але й здійснення їх корекції нейрофізіологічними методами, які передбачають стимуляцію саме більше сприйнятливої до процедур півкулі, а не її пригнічення в результаті такого впливу, наприклад, на обидві півкулі. З віком збільшується обсяг мовнорухових полів лівої півкулі по відношенню до правої, коли відбувається становлення мови як складноорганізованого моторного акту з тонкими мовноруховими складовими, однак, зменшується можливість ефективного зовнішнього впливу на них. Оскільки ефективність корекційного втручання безпосередньо залежить не тільки від точності діагнозу, то слід ретельно аналізувати і вікові особливості функціональної асиметрії мозку (ФАМ).

У практичному зрізі з'ясування домінуючої півкулі по мові використовується спостереження за діяльністю дитини в процесі

ручного маніпулювання і виконання проб, що вимагають демонстрації мануального переваги. Зазвичай батькам також рекомендується спостереження за дитиною (протягом кількох наступних після консультиування днів) з метою заповнення нижчеприведеної таблиці, аналізуючи яку можна прийти до цілком однозначного висновку щодо визначення напрямку подальшої стимуляції з проєкцією саме на істинно домінуючу гемисферу. Інструкція для батьків дуже проста, від них вимагається записати результативність графі таблиці наступним чином: там, де позначені 12 спроб – потрібна схема (наприклад, Нога/сходінка Л4 П8; Нога/м'яч Л1 П11). В інших прикладах – необхідно просто вказати виявлену більшість, або також прописати цифри. Зазвичай, після наочного аналізу одержаних результатів стає зрозуміло, чи дитина правша або лівша, адже амбидекстерів насправді значно менше, ніж видається батькам, які зазвичай пов'язують використання їхньою дитиною обох рук з видатними здібностями малюків, а не з реальним станом справ, які вказують на запізнювання визначення провідної півкулі ГМ відносно до мови. Периферична домінантність (по руці, нозі, оку, вуху) досить точно відображає стан центральної асиметрії півкуль щодо мовленнєвої функції. Найважливіша умова компенсації мовних порушень при сенсорно-перцептивному дефіциті у дітей – збільшення сенсорного припливу в мозок, особливо, якщо він буде спрямований через провідне вухо, тому так важливо враховувати розташування дитини щодо вербального оточення під час занять, прийому їжі і спільної ігрової діяльності.

#### Тест на визначення ФАМ

Завдання	Результат (ліва сторона)	Результат (права сторона)
- якою рукою дитина їсть		
- якою рукою бере іграшки, натискає кнопки		
- який наступає ногою на сходінку найчастіше (12 спроб)		
- на яку ногу спирається, спускаючись зі сходінки		
- якою ногою б'є по м'ячу (12 спроб)		
- який очей менше закривається, коли мружиться		
- яким оком заглядає в кімнату, в щілинку, в «підзорну трубу»		
- можна вирізати «віконце» на аркуші паперу і дати на нього подивитися – яким оком буде це робити		
- до якого вуха підносить телефон у грі		

Отже, мета методу нейроакустичних тренувань полягає в поліпшенні здатності ЦНС сприймати і інтегрувати мовленевослухову



інформацію. Нижче перелічимо основні позитивні сторони програм високочастотної терапії «Електронне вухо», яку ми застосовуємо з 2010 року для корекції ТПМ у дітей дошкільного віку:

– облік рівнів ураження слухомовного аналізатора допомагає диференційованому підходу в призначенні тієї чи іншої модифікації. Тобто можливий облік поточних проблем у поєднанні з провідною півкулею і зонами ураження ГМ конкретної дитини;

– відносно незначний час щоденної стимуляції комфортно для сім'ї в цілому, оскільки корекція проходить по півгодини два рази в день. Це зручно для батьків, яким не доводиться придумувати безліч способів для відволікання дитини, займаючи його яким-небудь видом діяльності, і для самого малюка, вухо і мозок якого отримують необхідні навантаження в режимному варіанті, але в м'яких фізіологічно прийнятних умовах. При цьому, стимуляція частотами звуку триває весь період прослуховування терапії;

– безсумнівним плюсом є і те, що даний вид впливу можна застосовувати в звичних для дитини умовах, тобто вдома. Це знімає фактор напруженості із-за проблем з неможливістю строго по часу добиратися на заняття протягом приблизно 3-х тижнів два рази на день, коли під час подорожі дитина стомлюється чи взагалі впадає в сон через змін у режимі малюка заради проведення терапії. А найважливіше, що стимуляція суто спрямована саме на сенсорний канал сприйняття, адже вона проводиться відразу після нічного і обіднього сну, тобто в кращі фізіологічні відрізки часу, коли мозок дитини ще не отримав збудливого впливу зорових образів, тактильно-кінестетичних відчуттів, акустичних подразників і т. п., є відносно спокійним і при цьому потребує "підживлення». Подібного 100%-го засвоєння корекційного матеріалу неможливо досягти при проведенні терапії схожими методами, які передбачають приїзд дітей на процедури прослуховування;

– ефективність даної терапії для ТПМ більше ніж висока завдяки тому, що застосовується мовна стимуляція, а не тільки музичний матеріал. Таким чином, мовленнєві стимули сприяють розвитку мовлення;

– при проведенні терапії високими частотами вплив відбувається як через моно і стерео, так і з допомогою навушників з кістковою провідністю, розташування яких відповідає реальній проекції мовних зон в корі ГМ. В результаті досягається збільшення ефективності даної програми, оскільки уражені зони стимулюються локально;

– використання терапії високими частотами істотно знижує витрати батьків і підвищує ефективність проведених заходів для дитини, оскільки скасовує на час її проведення багато видів корекційної та медикаментозної допомоги.

**Висновки з даного дослідження.** Узагальнені результати використання методу звукових модуляцій можна звести до наступних підсумків.

1. Діти з сенсорною формою алалії та з затримкою мовленнєвого розвітку з провідним порушенням сенсорного каналу починають розуміти звуки мовлення, відповідно, далі спостерігається поліпшення процесу сприйняття зверненої мови в цілому і формування фонематичного слуху. Це допомагає таким дітям почати опановувати мовну систему в повному обсязі.

2. У дітей з моторною формою алалії відновлюється працездатність артикуляційного апарату, діти починають правильно вимовляти звуки мови, жувати тверду їжу.

3. У категорії дітей з затримкою психичного розвітку і розладами аутистичного спектру відзначається позитивний зріст інтелекту та емоційно-вольової сфери.

4. У всіх дітей спостерігаються помітні поліпшення в функціонуванні тонкої і грубої моторики: вони починають малювати, писати, вирізати, в них поліпшуються навички самообслуговування (діти починають самостійно ходити в туалет, одягатися, їсти).

5. Діти з синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю стають помітно спокійніше, що підвищує їх здатність до навчання і перебування в дошкільних освітньо-навчальних закладах.

6. Позитивним «побічним» результатом вважаємо також зниження загальної епіактивності кори головного мозку через 4-4,5 місяця внаслідок загального відновлення порушень функціональності коркових центрів. За відгуками батьків, які робили програму стимуляції звуковими модуляціями своїм дітям (під особисту відповідальність і розписку про бажання використовувати метод і знаючи про протипоказання) відзначається зниження кількості епі-нападів після високочастотної терапії. Також клінічні успіхи підтверджуються даними контрольної ЄЄГ (електроенцефалограми) у таких дітей.

7. Таким чином, застосування методу звукових модуляцій у ранньої корекції дітей з тяжкими порушеннями мови виправдано, і є цільовим, оскільки допомагає без активної участі логопата вирішувати головну проблему дисфункції коркових мовних центрів, що складається в порушенні швидкості проведення, обробки та розпізнавання вербальних сигналів як значущих елементів для розуміння зверненої мови. Також в досить короткі терміни вдається запустити активну імітаційну мовленнєву діяльність у дітей, які не говорять, що є наслідком природної активації тих областей кори головного мозку, що раніше недостатньо функціонували.

8. Враховуючи велике практичне значення даного методу, вважаємо перспективним і необхідним його впровадження в широку нейрологопедичну практику. Передуючи класичним логопедичним прийомам, результативність впливу звуковими модуляціями значно полегшує подальшу корекційну роботу, впливаючи на скорочення її термінів і обсягів, що має глобальне значення для обмеженого віковими рамками психічний розвиток кожної дитини.

### Список використаних джерел

- 1. А. с. 56697.** Комп'ютерна програма «Домашній Дефектолог» / В. И. Тарасенко, А. В. Винокуров; заявл. 30.09.14; опубл. в бюл. «Авторське право і суміжні права», № 3, 2014.
- 2. А. с. 56700.** Комп'ютерна програма «Домашній Логопед» / В. И. Тарасенко, А. В. Винокуров; заявл. 30.09.14, опубл. в бюл. «Авторське право і суміжні права», № 3, 2014.
- 3. Голод В.И.** Межполушарное взаимодействие в процессах переработки слухо-речевой информации детей с нормальным и нарушенным речевым развитием / В.И. Голод // Межполушарное взаимодействие: хрестоматия. – М.: Генезис, 2009. – Р. 3, ч. 4. – С. 299–324.
- 4. Ефимов О. И.** Нарушение скорости проведения слуховой информации в структурах ствола мозга у детей с расстройствами развития речи и трудностями в обучении / О. И. Ефимов, В. Л. Ефимова, В. П. Рожков // Сенсорные системы: научный журнал ВАК. – М. – 2014. – Том 28 – №3. – С. 36-44.
- 5. Міждисциплінарний і нейроонтогенетичний підходи до психолого-педагогічного супроводу дітей з дизгенетическим синдромом розвитку :** праці конф. 10–11 квітня 2014 р., Херсон : изд-во ПП Вишемірський В.С., 2014. – 282 с. – (Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України).
- 6. Павлова Н. В.** Нейрологопедический подход к диагностике тяжелых нарушений речи у детей / Н. В. Павлова, Т. В. Дегтяренко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 6 (50). – 487 с.
- 7. Пат. 95670** Україна, МПК А61F 11/00 (2014.01). Наушники для проведення високочастотної терапії / Тарасенко В. І. ; винахідники і власники Київ. Державна служба інтелектуальної власності України. – U 2014 08889 ; заявл. 06.08.2014 ; опубл. 25.12.2014, Бюл. № 24.
- 8. Рожков В.П.** Акустические вызванные потенциалы ствола мозга. Применение в детской неврологии / Рожков В. П. – СПб. : Прогноз, 2001. – 107 с.
- 9. Садовская Ю. Е.** Нарушение сенсорной обработки и диспраксии у детей дошкольного возраста : автореф. дис. на соискание ученой степени д. мед. наук : спец. 14.01.08 и 14.01.11 / Ю. Е. Садовская. – Москва, 2011. – 46, [2] с.

### References

- 1. A. s. 56697.** Komp'yuterna programa «Domashnij Defektolog» / V. I. Tarasenko, A. V. Vinokurov; zayavl. 30.09.14; opubl. v byul. «Avtors'ke pravo i sumizhni prava», № 3, 2014.
- 2. A. s. 56700.** Komp'yuterna programa «Domashnij Logoped» / V. I. Tarasenko, A. V. Vinokurov; zayavl. 30.09.14, opubl. v byul. «Avtors'ke pravo i sumizhni prava», № 3, 2014.
- 3. Golod V.I.** Mezhpolusharnoe vzaimodejstvie v processah pererabotki sluhorechevoj informacii detej s normal'nym i narushennym rechevym razvitiem / V.I. Golod // Mezhpolusharnoe vzaimodejstvie: hrestomatiya. – M.: Genezis, 2009. – R. 3, ch. 4. – S. 299–324.
- 4. Efimov O. I.** Narushenie skorosti provedeniya sluhovoj informacii v strukturah stvola mozga u detej s

rasstrojstvami rozvitiya rechi i trudnostyami v obuchenii / O. I. Efimov, V. L. Efimova, V. P. Rozhkov // *Sensornye sistemy: nauchnyj zhurnal VAK.* – M. – 2014. – Tom 28 – №3. – S. 36-44. **5. Mizhdisciplinarnij i nejroontogenetichnij pidhodi do psihologo-pedagogichnogo suprovodu ditej z dizgeneticheskim sindromom rozvitku** : praci konf. 10–11 kvitnya 2014 r., Herson : izd-vo PP Vishemirs'kij V.S., 2014. – 282 s. – (Integraciya nauki i praktiki v umovah modernizacii korekcijs'noï osviti Ukraïni). **6. Pavlova N. V.** Nejrologopediches'kij podhod k diagnostike tyazhelyh narushenij rechi u detej / N. V. Pavlova, T. V. Degtyarenko // *Pedagogichni nauki: teoriya, istoriya, innovacijni tekhnologii* : nauk. zhurnal / golov. red. A. A. Sbrueva. – Sumi : Vid-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2015. – № 6 (50). – 487 s. **7. Pat. 95670** Ukraïna, MPK A61F 11/00 (2014.01). Navushniki dlya provedennya visokochastotnoï terapiï / Tarasenko V. I. ; vinahidniki i vlasniki Kiïv. Derzhavna sluzhba intelektual'noï vlasnosti Ukraïni. – U 2014 08889 ; zayavl. 06.08.2014 ; opubl. 25.12.2014, Byul. № 24. **8. Rozhkov V.P.** Akusticheskie vyzvannye potencialy stvola mozga. Primenenie v detskoj nevrologii / Rozhkov V. P. – SPb. : Prognoz, 2001. – 107 s. **9. Sadovskaya YU. E.** Narushenie sensornoj obrabotki i dispraksii u detej doskol'nogo vozrasta : avtoref. dis. na soiskanie uchenoj stepeni d. med. nauk : spec. 14.01.08 i 14.01.11 / YU. E. Sadovskaya. – Moskva, 2011. – 46, [2] s.

Авторський внесок: Н.В. Павлова – 40%, В.І. Тарасенко – 40%, Т.В. Дегтяренко – 20%.

Received 12.01.2016

Reviewed 26.02.2016

Accepted 27.03.2016

**УДК: 376-053.5-056.264:159.942**

**О.М. Пилипенко**  
pilipenkoolesya@mail.ru

## **ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ**

**Відомості про автора:** Пилипенко Олеся Миколаївна, аспірант кафедри логопедії факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, м.Київ, Україна. Email: pilipenkoolesya@mail.ru

**Contact:** Postgraduate student Olesya Pylypenko the Department of logopedics at the Faculty of Corrective Pedagogy and Psychology of National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine. Email: [pilipenkoolesya@mail.ru](mailto:pilipenkoolesya@mail.ru)

**Пилипенко О.М. Особливості емоційного інтелекту молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку.** Стаття присвячена проблемі вивчення емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку. У ній представлено сучасні погляди на проблему емоційного інтелекту у дітей, з порушеннями мовленнєвого розвитку зокрема. Описано вітчизняні і зарубіжні погляди на структуру, психологічну характеристику емоційного інтелекту. Розкрито такі характеристики емоційного інтелекту як: вміння контролювати почуття, здатність впливати на свої емоції, використовувати їх у самоаналізі і спілкуванні з оточуючими, розпізнавати і визнавати почуття інших, уявляти себе на місці іншої людини, співчувати їй. Автор наголошує на необхідності дослідження заявленої проблеми в аспекті психологічного вивчення дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку. Дослідження здійснювалось шляхом порівняльного аналізу даних отриманих у результаті діагностики емоційного інтелекту дітей із загальним недорозвитком мовлення, фонетико-фонематичним недорозвитком та нормальним мовленнєвим розвитком. Дослідження було спрямовано на вивчення основних складових емоційного інтелекту: впізнавання емоцій, розуміння та інтерпретацію емоційних станів інших, здатність до адекватного вираження власних емоцій, адекватність і стійкість емоційного стану дітей. Узагальнення отриманих даних дозволило отримати повні дані про стан емоційного інтелекту дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. З'ясовано, що діти з порушеннями мовлення відрізняються за станом емоційного інтелекту від ровесників з нормальним мовленням. Водночас, за цим же показником розвиток дітей з загальним і фонетико-фонематичним недорозвитком відрізняються несуттєво. У дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку виявлено труднощі у впізнаванні емоцій, їх вираженні, егоцентрична емпатія, недостатня увага до почуттів інших, затримка розвитку емоційної сфери, низька здатність до регулювання власних емоційних станів. Описані риси засвідчують недостатність емоційного інтелекту у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

**Ключові слова:** емоційний інтелект, діти з порушеннями мовленнєвого розвитку, молодший шкільний вік.

**Пилипенко О.Н. Особенности эмоционального интеллекта младших школьников с нарушениями речевого развития.** Статья посвящена проблеме изучения эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста с нарушением речевого развития. В ней представлены современные взгляды на проблему эмоционального интеллекта у детей, с нарушениями речевого развития в частности. Описаны отечественные и зарубежные взгляды на структуру,

психологическую характеристику эмоционального интеллекта. Раскрыты такие характеристики эмоционального интеллекта: умение контролировать чувства, способность влиять на свои эмоции, использовать их в самоанализе и общении с окружающими, распознавать и признавать чувства других, представлять себя на месте другого человека, сочувствовать ему. Автор подчеркивает необходимость исследования заявленной проблемы в аспекте психологического изучения детей младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития. Исследование осуществлялось путем сравнительного анализа данных, полученных в результате диагностики эмоционального интеллекта детей с общим недоразвитием речи, фонетико-фонематическим недоразвитием и нормальным речевым развитием. Исследование было направлено на изучение основных составляющих эмоционального интеллекта: узнавание эмоций, понимание и интерпретацию эмоциональных состояний других, способность к адекватному выражению собственных эмоций, адекватность и устойчивость эмоционального состояния детей. Обобщение полученных данных позволило получить данные о состоянии эмоционального интеллекта детей с нарушениями речевого развития. Установлено, что дети с нарушениями речи отличаются по состоянию эмоционального интеллекта от сверстников с нормальной речью. По этому же показателю, развитие детей с общим и фонетико-фонематическим недоразвитием отличается несущественно. У детей с нарушениями речевого развития выявились трудности в узнавании эмоций, их выражении, эгоцентрическая эмпатия, недостаточное внимание к чувствам других, задержка развития эмоциональной сферы, низкая способность к регулированию собственных эмоциональных состояний. Описанные характеристики свидетельствуют о недостаточной сформированности эмоционального интеллекта у детей с нарушениями речевого развития.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, дети с нарушениями речевого развития, младший школьный возраст.

**Pylypenko O.N. Peculiarities of emotional intelligence in the children of primary school age with speech disorders.** The article is devoted to the emotional intelligence assessment of primary school age children with speech disorder. The modern views on the problem of emotional intelligence of children with speech disorders are presented in the article. Ukrainian and foreign views on the structure, psychological characteristics of emotional intelligence are described. There such characteristics of emotional intelligence are: the ability to control feelings, the ability to influence their emotions, to use them in self-analysis and communication with others, to recognize and acknowledge the feelings of others, imagine yourself in the

place of another person, empathize with her. The author stresses the need to study the problems stated in terms of a psychological study of primary school children with speech disorders. The study was carried out by the comparative analysis of data obtained as a result of the diagnosis of emotional intelligence of children with the general underdevelopment of speech, phonetic and phonemic underdevelopment and normal speech development. The study was designed to investigate the main components of emotional intelligence: emotional impression, understanding and interpreting the emotions of others, the ability to adequately express their emotions, adequacy and sustainability of the emotions of the children. A summary of the data allowed us to obtain complete view on the emotional intelligence of children with speech disorder. It was found that children with speech disorders differ in terms of emotional intelligence of their peers with normal speech. At the same time, on the same indicator the children with general and phonetic-phonemic underdevelopment differ insignificantly. The difficulties in the recognition of emotion, expression, egocentric empathy, lack of emotional development, low ability to regulate their emotional states are present in pupils with speech disorders. Described features demonstrate low level of emotional intelligence in children with impaired speech development.

**Key words:** emotional intelligence, children with speech disorders, primary school age.

**Постановка проблеми.** Вагоме місце в сучасних психологічних дослідженнях займає тема розвитку емоційного інтелекту у дітей та дорослих. Особливої актуальності вона набуває в дитячому віці стосовно дітей з мовленнєвими порушеннями, які мають об'єктивні труднощі в спілкуванні з оточуючими, збіднений соціальний досвід (Л.Волкова, С.Дмитрієва, І.Мартиненко, Р.Мартінова, Л.Панькович, В.Селіверстов, О.Тихонова, І.Чистоградова, Л.Шипіцина).

У вітчизняних наукових роботах та працях вчених близького зарубіжжя проблема емоційного інтелекту представлена у працях таких вчених: І.Андрєєвої, О. Власової, С. Дерев'янка, Г.Гарскової, Н.Ковриги, Д.Люсіна, М.Манойлової, Е.Носенко, М.Шпак та інших [1-6]. Вчені використовують низку термінів, пов'язаних з емоційним інтелектом, зокрема такі: «емоційна розумність» (Е.Носенко) [5], «емоційне самоусвідомлення» (О.Власова), «емоційна компетентність» (К.Саарні), «емоційне мислення» (О.Тихомиров), «емоційна грамотність» (К.Стайнер), «емоційна обдарованість» тощо [4].

Слід зазначити, що в аспекті емоційного інтелекту, емоційна сфера дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку (далі – ПМР) предметом дослідження до сьогодні не була. Дослідження різних складових емоційного інтелекту здійснювалось в контексті ширших досліджень, переважно мовленнєво-психічного розвитку дітей з різними

мовленнєвими порушеннями: дислалією (В.Селіверстов, Є.Тихонова), ринолалією (С.Конопляста), дизартрією (О.Мастюкова), алалією (В.Ковшиков, Є.Соботович, Н. Січкачук), заїканням (Л.Белякова, Н.Власова, Г.Волкова, А.Калягін, В.Селіверстов, Н.Чевельова) [6-7]. У галузі логопсихології досліджень емоційної сфери вкрай недостатньо (С.Дмитрієва, Є.Тихонова) [7-8], переважно увагу до емоцій дітей з вадами мовлення привернуто в межах вивчення спілкування цих дітей (І.Мартиненко, О.Павлова, О.Федосєєва). Зазначені вчені відмічають негативізм, страхи (логофобії), підвищену емоційну тривожність, знижений емоційний фон, низьку емоційну чуйність, високу емоційну лабільність дітей з різними мовленнєвими порушеннями.

У зв'язку з високою актуальністю питання та його недостатньою представленістю у науковій літературі було проведено експериментальне дослідження, *мета* якого полягала у вивченні особливостей емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку.

**Мета статті:** ознайомити з результатами експериментального вивчення емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку.

У процесі дослідження ми спрямували увагу на такі складові емоційного інтелекту: сприймання емоцій (когнітивні здібності, що забезпечують впізнавання емоцій, точність переробки емоційної інформації); використання емоцій (сформованість уявлень про емоції як про джерело інформації про себе самого і про інших людей); розуміння значення емоцій, їх взаємозв'язку і вземовпливу; емоційну регуляцію (здатність викликати, долати емоційні стани і виходити з них, регулювати власні емоції).

Враховуючи вищесказане, було виділено наступні завдання дослідження: *з'ясувати* особливості розуміння і усвідомлення дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку молодшого шкільного віку емоційних станів інших людей і своїх власних; *виявити* особливості емпатії у дітей означеної категорії; *з'ясувати* провідні засоби вираження емоцій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку молодшого шкільного віку; *дослідити* стан емоційної регуляції молодших школярів досліджуваної категорії; *визначити* рівні сформованості емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. Експериментальне вивчення емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку було здійснено з урахуванням загальноприйнятих у спеціальній психології принципів, а саме: системного підходу, структурно-динамічного, комплексного вивчення, індивідуального підходу, врахування потенційних можливостей дитини, детермінізму.

Дослідження здійснювалось упродовж 2014-2016 р. р. і охоплювало 246 учнів 2-3 класів загальноосвітніх шкіл, поміж них: 82



дитини із загальним недорозвитком мовлення (III-IV рівня), 82 – із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення, 82 – з нормальним мовленнєвим розвитком. У констатувальному дослідженні було використано такі методики: «Розуміння емоційних станів» Г.Урунтаєвої, Ю.Афонькіної, «Незакінчені оповідання» Т.Гаврилової, «Вивчення емоційних проявів дітей» та «Як ти почуваєшся?» А.Кошелевої, проєктивну методику «Малюнок людини» К.Маховеера, спостереження тощо.

Аналіз експериментальних даних отриманих за допомогою методики «Розуміння емоційних станів», яка передбачала проведення двох серій, дозволив виявити наступне. За підсумками виконання завдань першої серії методики за схематичними картинками для дітей із загальним недорозвитком мовлення (далі – ЗНМ) характерний переважно середній рівень впізнавання емоцій інших людей, для дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком (далі – ФФНМ) – достатній, високий – при нормальному мовленнєвому розвитку (далі – НМР) (див. рис. 1). Такий стан свідчить про відставання від нормативних показників за станом розуміння емоцій більшості дітей із ЗНМ (57%) і третини з ФФНМ (30%). Серед дітей з НМР середній рівень продемонстрували лише 15 % дітей, низький – жоден з них.

Поміж усіх емоцій найкраще всіма групами дітей впізнавалися емоції смутку, злості, страху і радості, найгірше – здивування, сорому.

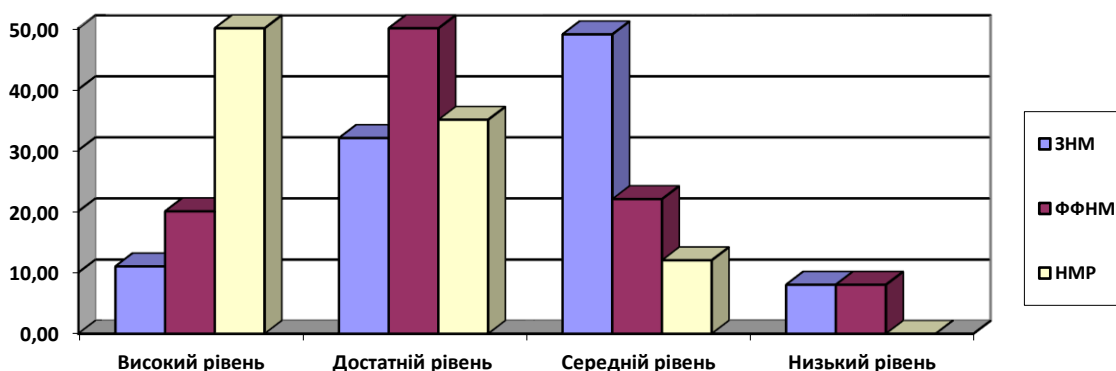
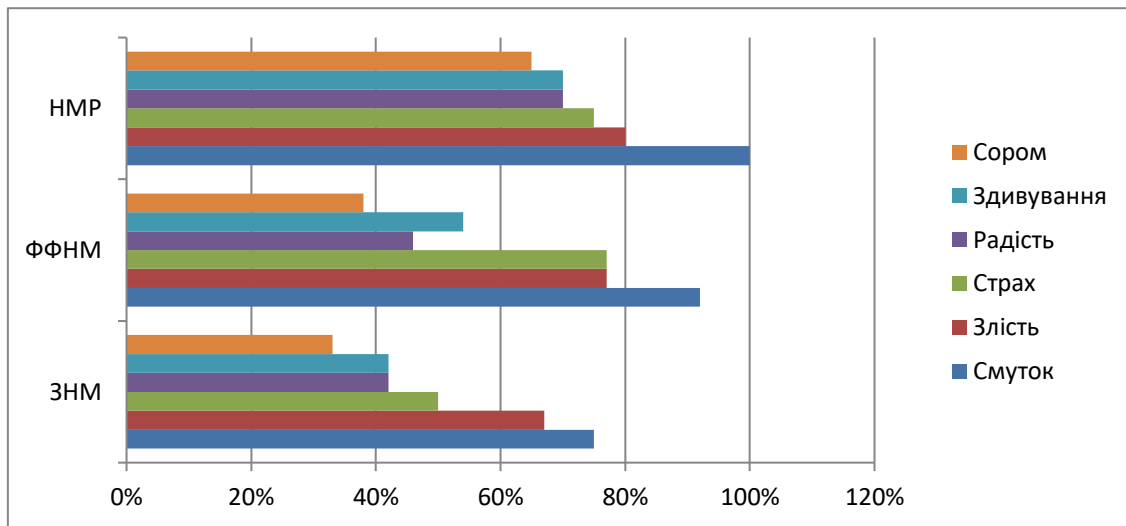


Рис. 1. Рівні розуміння емоційних станів дітей із ЗНМ, ФФНМ та НМР за схематичними картинками

Звертає на себе той факт, що навіть, впізнавши емоцію, не всі діти змогли відтворити її, продемонструвати за допомогою міміки (див. рис. 2). Особливо нас здивував той факт, що діти мали утруднення у вираженні емоції радості і здивування.



**Рис. 2. Зображення емоцій дітей із ЗНМ, ФФНМ та НМР за схематичними картинками**

Аналіз результатів другої серії (з використанням реалістичних зображень) засвідчив ще нижчі показники здатності впізнавати і відтворювати емоції у дітей з порушеннями мовлення і подібні до результатів першої серії у дітей з НМР.

Отже, за результатами першої експериментальної методики було виявлено недостатність сформованості двох компонентів емоційного інтелекту – впізнавання і розрізнення емоційних станів, та здатності адекватно виражати їх. Виявлено найбільше відставання за всіма показниками у дітей із ЗНМ та часткове (за окремими показниками) – у дітей із ФФНМ.

Наступна методика, яку було використано для діагностики емоційного інтелекту – це «Незакінчені оповідання» (Т.Гаврилової). Метою було уточнити когнітивний рівень впізнавання емоційних станів, з'ясувати особливості емпатичних реакцій у дітей. На відміну від попередньої, ця методика дозволила уточнити які реакції домінують у молодшого школяра – егоцентричні (спрямовані на власну вигоду, що характерно для дошкільника) чи гуманістичні (спрямовані на іншого).

Таблиця 1.

**Види емпатії у дітей із ЗНМ, ФФНМ та НМР за результатами методики «Незакінчені оповідання»**

Групи	1 ситуація		2 ситуація		3 ситуація	
	Гуманіст. емпатія	Егоцентр. емпатія	Гуманіст. емпатія	Егоцентр. емпатія	Гуманіст. емпатія	Егоцентр. емпатія
ЗНМ	57%	43%	43%	57%	55%	45%
ФФНМ	62%	38%	57%	43%	75%	25%
НМР	70%	30%	72%	28%	78%	22%

Отже, більшій половині дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку притаманна гуманістична емпатія (з переважанням у дітей з

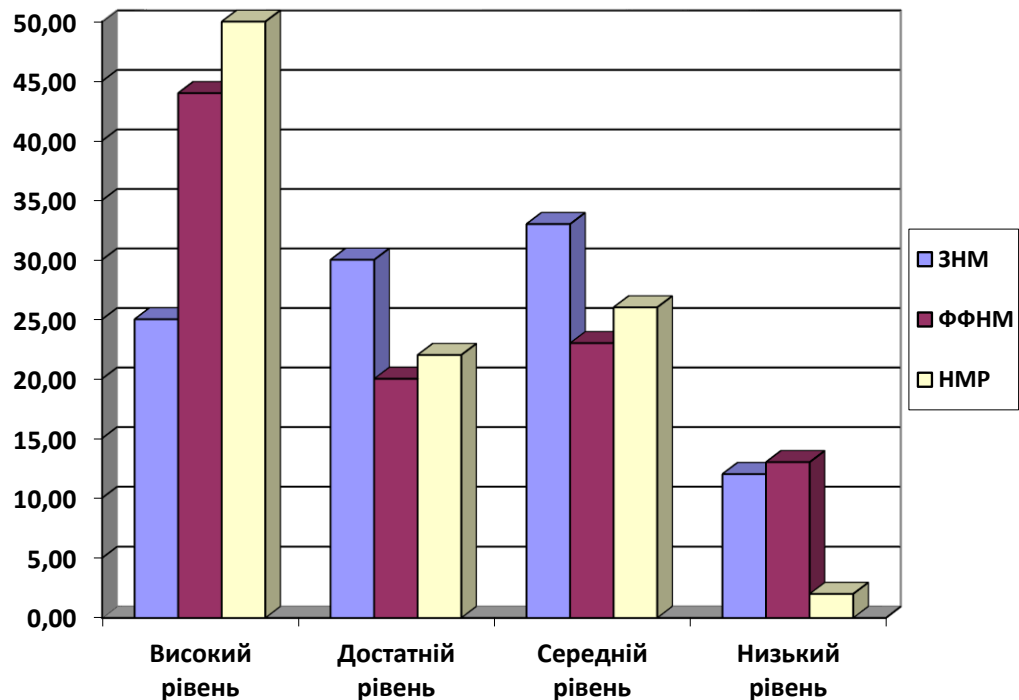
ФФНМ – макс.75% проти макс. 57% – у ЗНМ), що відповідає затвердженим у віковій психології нормативам і загальним тенденціям емоційного розвитку дітей цього віку. Однак у всіх випадках діти з ПМР можуть пояснити і обґрунтувати власний вибір, що зумовлене, на нашу думку, недостатнім усвідомленням причин власного і вибору і достатнім засвоєнням соціально нормативної поведінки. Звертає на себе увагу і нерівномірність проявів гуманістичної емпатії у різних ситуаціях вибору, що не характерне для дітей із НМР. Високий відсоток дітей з егоцентричною емпатією засвідчує переважання у цих дітей інтересу до власних потреб і недостатню спрямованість на іншу людину. Кількість дітей з егоцентричною емпатією (>40% ЗНМ, >20% ФФНМ) загалом відповідає кількості респондентів із недостатнім розумінням та вираженням емоційних станів, виявлених у попередній методиці, що може слугувати однією з причин такого стану. Емпатична реакція за механізмами формування зумовлена не тільки станом емоційної сфери, а й ступенем зрілості особистості. Тому вивчення стану емпатії і взаємозв'язку з іншими особистісними рисами у дітей з ПМР потребує додаткового дослідження, що виходить за межі даного. У зв'язку з цим зупинимось лише на констатації такого явища.

З метою подальшого дослідження стану емоційності, адекватності вираженості емоційних станів дітьми з ПМР було застосовано методику **«Вивчення емоційних проявів дітей»**, яка дозволила дослідити означене явище з позицій казкових героїв.

Аналіз отриманих даних засвідчив високий рівень сформованості здатності до емоційних проявів у 25 % дітей із ЗНМ, 44% – з ФФНМ, 50% – з НМР (див. рис. 3). Водночас в усіх групах дітей виявлено низький рівень описаної здатності ( 12%, 13%, 2% відповідно). З'ясовано, що з опорою на сюжетну ситуацію діти впорались з вираженням конкретних емоційних станів трохи краще, ніж в першій методиці. Водночас, для більшості дітей із ЗНМ характерний середній рівень сформованості цієї здатності, а для їхніх ровесників із ФФНМ та НМР 44% та 50% відповідно. Дітей із ЗНМ характеризує недостатнє використання експресивно-мімічних засобів вираження емоцій, що зумовлює їхню недостатню емоційність у повсякденному спілкуванні з оточуючими. Таким чином, результати цієї методики підтвердили попередні висновки про незначні відхилення в адекватності емоційних проявів дітей із ФФНМ, і вагоме відставання за цією ознакою у дітей із ЗНМ.

Узагальнення результатів представлених методик дозволяє констатувати незадовільний стан сформованості у дітей із ЗНМ таких компонентів емоційного інтелекту, як *впізнання і розуміння емоцій оточуючих* та адекватне використання власних емоцій. За цими ж показниками емоційного інтелекту у дітей із ФФНМ відмічається незначне відставання. Звертає на себе увагу той факт, що у дітей із НМР

стан зазначених компонентів в цілому відповідає віковим нормам але в різних завданнях вони демонстрували часткові труднощі, що, на нашу думку, вимагає детального вивчення, оскільки може свідчити про недостатність емоційного інтелекту частини з цих дітей, хоч і мало чисельної.



**Рис. 3. Рівні емоційних проявів дітей із ЗНМ, ФФНМ та НМР.**

Наступний блок методик був спрямований на вивчення визначення стану емоційної регуляції молодших школярів із ПМР, складання емоційного портрету молодшого школяра означеної категорії.

Аналіз отриманих даних за методикою «**Як ти почуваєшся?**» дозволив дослідити здатність відчувати свій настрій та настрій іншої людини. Було з'ясовано, що описати свій настрій, продемонструвати його та порівняти діти змогли таким чином: 11% із ЗНМ, 21% із ФФНМ та 45% – НМР назвали свій настрій, вільно описали, показали і порівняли (з кольором, з явищем, з твариною, рослиною); 32%, 38%, 34% відповідно – назвали настрій, але продемонстрували труднощі в чомусь одному (описі, порівнянні, демонструванні); 44% школярів із ЗНМ, 32% із ФФНМ та 21% з НМР не завжди правильно назвали настрій, описали його 1-2 словами, демонстрували його не точно, утруднювались з асоціаціями; не змогли самостійно описати настрій свій або іншого 13% дітей із ЗНМ, 9% із ФФНМ та жодна з НМР.

Отже, діти з порушеннями мовленнєвого розвитку демонструють переважно достатній і середній рівні усвідомлення власного настрою та настрою товариша, які означають, що їх емоційне самоусвідомлення здійснюється з труднощами і неточно. Поміж дітей з ЗНМ більша за кількістю група дітей, яка не тільки усвідомлює емоційний стан неточно, а й виражає його обмежено. Такий стан усвідомлення може зумовлювати

зниження емоційної регуляції в цілому. З метою уточнення домінуючого емоційного стану у дітей із ПМР було використано **методику оцінювання актуального психоемоційного стану дитини**. За результатами її проведення було з'ясовано, що фізичне благополуччя, оптимізм і активність у подоланні будь-яких труднощів характерні для 13% дітей із ЗНМ, 31% – із ФФНМ та 38% дітей з НМР. Водночас, 17% дітей із ЗНМ, 11% – ФФНМ та 12% – з НМР відчувають втому, гостру потребу у відпочинку, зміні діяльності, що свідчить про знижений емоційний фон. Для інших дітей ( 70%, 58%, 50% відповідно) характерні низька мотивація і знижений емоційний фон, домінування пасивного настрою. На нашу думку, такі показники засвідчують знижений емоційний фон у всіх групах молодших школярів з домінування в групі дітей з ПМР. Такий психоемоційний стан дітей не є нормативним, що викликає занепокоєння станом психологічного здоров'я молодших школярів. На нашу думку, недостатній стан різних компонентів емоційного інтелекту у дітей може бути зумовлений саме зниженим психоемоційним фоном, загальною пасивністю дітей.

Аналіз результатів «Малюнку людини» і спостереження за дітьми у вільній діяльності підтвердив попередні висновки про низьку здатність до емоційної саморегуляції у школярів з ПМР. Окрім виявленого раніше зниженого емоційного фону було визначено додатково такі фактори, що можуть зумовлювати недостатню здатність до саморегуляції, керування власними емоційними станами у цих дітей: підвищену емоційну тривожність, негативізм, труднощі в спілкуванні з однолітками, замкнутість і відокремленість в колективних видах діяльності. Також підтверджено попередній висновок про виражену пасивність дітей означеної категорії.

Таким чином, узагальнення даних експериментального дослідження емоційного інтелекту у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку молодшого шкільного віку показало, що для них характерне домінування середніх та низьких рівнів сформованості базових його складових: впізнавання і розуміння емоційних станів, адекватного використання власних емоцій, емоційного регулювання власних емоційних станів. Для дітей із ЗНМ та ФФНМ характерні труднощі у вираженні емоцій, недостатність оволодіння експресивно-мімічними засобами, нестійкість гуманістичної і достатня вираженість егоцентричної емпатії, недостатнє усвідомлення власних емоційних станів та їх саморегуляція. Також було виявлено пасивність, негативізм та знижений емоційний фон у дітей означеної групи. Усі зазначені риси характерні для дітей із ЗНМ та ФФНМ, але в більшій мірі проявляються у перших. В цілому в дітей з ПМР відмічається незрілість емоційної сфери і примітивність емоційного реагування, що відповідає в нормі онтогенезу стану розвитку дітей молодшого шкільного віку. На нашу думку такий стан описаних психічних явищ свідчить про недостатню сформованість у дітей із ПМР емоційного інтелекту.

### Список використаних джерел

**1. Бреслав Г.М.** Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения / Г.М. Бреслав. – М., Педагогика 1990. – 144 с. **2. Дерев'янюк С.П.** Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах / С. Дерев'янюк // Соціальна психологія : Український науковий журнал – 2008. – №1. – С.96-104. **3. Коврига Н.В.** Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: автореф. : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Н.В. Коврига; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – 20 с. **4. М.Шпак.** Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень // Психологія особистості / М.Шпак. – 2011. – №1 (2). – С.282-288. **5. Носенко Е.Л.** Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига. – К. : Вища школа, 2003. – 126 с. **6. Січкачук Н.Д.** Формування емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності : автореф. : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Н.Д. Січкачук; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ : 2011 . – 20 с. **7. Тихонова Е.С.** Состояние эмоциональной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология / Е.С. Тихонова. –2008.– №3. – С. 39-47. **8. Дмитриева С.Т.** Влияние социальных эмоций на развитие общения детей дошкольного возраста: Автореф. дис. .канд. психол. наук: 19.00.13 «Психология развития» / С.Т.Дмитриева; МПГУ. – Москва, 1997. - 19 с. **9. Мартиненко І.В.** Роль емоцій у спілкуванні дітей в умовах мовленнєвого дизонтогенезу // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – № 28. – С. 312-317. **10. Павлова О. С.** Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / О.С. ; МПГУ. – Москва, 1998.– 23 с.

### References

**1. Breslav G.M.** Emotsionalnye osobennosti formirovaniya lichnosti v detstve: Norma i otkloneniya / G.M. Breslav. – M., Pedagogika, 1990. – 144 s. **2. Derev'yanko S.P.** Aktualizatsiya emotsiynogo intelektu v emotsiogennih umovah / S.P.Derev'yanko // Sotsialna psihologiya : Ukraïns'kij naukovij zhurnal – 2008. – № 1. – S.96-104. **3. Kovriga N.V.** Stresozahisna ta adaptivna funktsiyi emotsiynogo intelektu: avtoref. : dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psihol. nauk : spets. 19.00.01 «Zagal'na psihologiya, istoriya psihologii»/ N.V. Kovriga; In-t psihologii im. G. S. Kostyuka APN Ukraïni. – Kyiv, 2003. – 20 s. **4. M. Shpak.** Emotsiyniy intelekt v konteksti suchasnihi psihologichnihi doslidzhen // Psihologiya osobistosti / M. Shpak. – 2011. – № 1 (2). – S.282-288. **5. Nosenko E.L.** Emotsiyniy intelekt: kontseptualizatsiya

fenomenu, osnovni funktsiyi / E.L. Nosenko, N.V. Kovriga. – K. : Vishcha shkola, 2003. – 126 s. 6. Sichkarchuk N.D. Formuvannya emocijno-ocinnoi leksiki u ditej starshogo doshkil'nogo viku z motornoyu alalieu zasobami hudozhn'o-movlennevoi diyal'nosti : avtoref. : dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spec. 13.00.03 «Korekciyna pedagogika» / N.D. Sichkarchuk; Nac. ped. un-t im. M.P. Dragomanova. – Kiiv : 2011 . – 20 s. 7. **Tihonova E. S.** Sostoyanie emotsionalnoy sfery doshkolnikov s obshchim nedorazvitiem rechi // Defektologiya / E.S. Tihonova.– 2008. – №3. – S. 39-47. 8. **Dmitrieva S.T.** Vliyanie social'nyh ehmocij na razvitie obshcheniya detej doshkol'nogo vozrasta: Avtoref. dis. .kand. psihol. nauk: 19.00.13 «Psihologiya razvitiya» / S.T.Dmitrieva; MPG.U. – Moskva, 1997. – 19 s. 9. **Martinenko I.V.** Rol' emocij u spilkuvani ditej v umovah movlenneвого dizontogenezu // Naukovij chasopis NPU imeni M.P.Dragomanova. Seriya 19. Korekciyna pedagogika ta special'na psihologiya. Zb. naukovih prac'. – K.: NPU imeni M.P.Dragomanova, 2014. – № 28. – S. 312-317. 10. **Pavlova O. S.** Formirovanie kommunikativnoj deyatel'nosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.03 Korrekcionnaya pedagogika / O.S. Pavlova ; MPG.U. – M.: 1998. – 23s.

Received 25.01.2016

Reviewed 28.02.2016

Accepted 26.03.2016

**УДК: 376-056.264:81**

**С.Д. Притиковська**  
pritikovsky@gmail.com

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ У ДІТЕЙ З СЕНСОМОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ**

**Відомості про автора:** Притиковська Світлана, кандидат педагогічних наук, доцент Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, Одеса, Україна. Email: pritikovsky@gmail.com

**Contact:** Prytykovska Svitlana, PhD., Professor South Ukrainian National Pedagogical University after Ushynsky, Odesa, Ukraine. Email: pritikovsky@gmail.com

**Притиковська С.Д. Дослідження проявів аутичного спектру у дітей з сенсомоторною алалією. Стаття порушує питання теоритичного**

та практичного психолога – педагогічного вивчення проявів розладів спектру аутизму (РСА) у дітей з сенсомоторною алалією.

У статті наголошено про важливість відокремлення порушення мовлення при аутизмі від таких тяжких порушень мовленнєвого розвитку як моторна і сенсорна алалія. Найбільш складніше диференціювати аутизм і сенсорну алалію.

При аналізі останніх досліджень і публікацій з'ясовано, що у роботах різних авторів виявлені особливості мовленнєвого розвитку і структури дефекту при алалії на основі застосування різних критеріїв: фізіологічних, клінічних, психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних. Дослідники у своїй діяльності широко спираються на методологію комплексного синдромального підходу до аналізу дефекту. Домінуючим при цьому є психолінгвістичний аспект вивчення. Патогенез алалії розкрито з урахуванням нейропсихологічних засад. Наведено перелік досліджень зарубіжних і українських вчених щодо клінічних, психологічних педагогічних аспектів вивчення аутистичних розладів у дітей.

Узагальнюючи огляд наукових джерел зроблено висновок про супровід алалії мовленнєвим негативізмом і емоційно-особистісними порушеннями. Розлади аутичного спектру не є простою механічною сумою окремих труднощів: тут прослідковується певна закономірність дизонтогенезу, що охоплює увесь психічний розвиток дитини.

Враховуючи недостатність даних для прослідкування частоти порушень емоційно-вольової сфери, специфічних поведінкових реакцій, порушень психічних функцій при сенсомоторній алалії і співвідношення цих розладів з проявами аутичного спектру, проведено відповідне обстеження дітей.

На підставі ряду чинників, які допомагають розмежувати дітей з алалією від дітей зі схожими станами та оцінки частоти аутичних проявів у дітей з сенсомоторною алалією з'ясовано, що прояви аутичного спектру у дітей з сенсомоторною алалією спостерігаються завжди, серед яких найбільш притаманні: труднощі у побудові соціальних стосунків; труднощі у спілкуванні; наявність проблемної поведінки.

Організація корекційно-розвивального процесу буде ефективною тільки тоді, коли фахівець зможе відокремити компоненти, які вирішують чітко поставлені корекційні задачі при роботі з сенсорномоторною алалією та проявами аутичного спектру.

**Ключові слова:** аутизм, сенсомоторна алалія, прояви аутичного спектру, розлади спектру аутизма, специфічні поведінкові реакції.

**Притыковская С.Д. Исследование проявлений аутичного спектра у детей с сенсомоторной алалией.** Стаття затрагивает вопрос теоретического и практического психолога - педагогического изучения



проявлений расстройств спектра аутизма (РСА) у детей с сенсомоторной алалией.

В статье отмечена важность дифференциации нарушения речи при аутизме от таких тяжелых нарушений речевого развития как моторная и сенсорная алалия. Наиболее сложно разграничить аутизм и сенсорную алалию.

При анализе последних исследований и публикаций выяснено, что в работах разных авторов выявлены особенности речевого развития и структуры дефекта при алалии на основе применения различных критериев: физиологических, клинических, психологических, лингвистических, психолингвистических. Исследователи в своей деятельности опираются на методологию комплексного синдромального подхода к анализу дефекта. Доминирующим при этом является психолингвистический аспект изучения. Патогенез алалии раскрыт с учетом нейропсихологических принципов. Приведен перечень исследований зарубежных и украинских ученых клинических, психологических педагогических аспектов изучения аутистических расстройств у детей.

Обобщая обзор научных источников сделан вывод о наличии при алалии речевого негативизма и эмоционально-личностных нарушений. Расстройства аутистического спектра не являются простой механической суммой отдельных трудностей: здесь прослеживается определенная закономерность дизонтогенеза, охватывающая все психическое развитие ребенка.

Учитывая недостаточность данных для прослеживания частоты нарушений эмоционально-волевой сферы, специфических поведенческих реакций, нарушений психических функций при сенсомоторной алалии и соотношение этих расстройств с проявлениями аутичного спектра, проведено соответствующее обследование детей.

На основании ряда факторов, которые помогают разграничить детей с алалией от детей с похожими состояниями и оценки частоты аутичных проявлений у детей с сенсорномоторной алалией выяснено, что проявления аутичного спектра у детей с сенсорномоторной алалией наблюдаются всегда, среди которых наиболее присущи: трудности в построении социальных отношений; трудности в общении; наличие неадекватного поведения.

Организация коррекционно-развивающего процесса будет эффективной только тогда, когда специалист сможет разделить компоненты, которые решают четко поставленные коррекционные задачи при работе с сенсорномоторной алалией и проявлениями аутичного спектра.

**Ключевые слова:** аутизм, сенсомоторная алалия, проявления аутичного спектра, расстройства спектра аутизма, специфические поведенческие реакции.

**Prytykovska S. Manifestations of autistic disturbances in children with sensomotor alalia.** In the article is stated the importance of distinguishing disorders of speech in autism from the disorders of speech development, such as sensory and motor alalia. What is more complicated is to differentiate autism and sensory alalia.

The review of recent publications and researches has shown that the peculiarities of speech development and disorder structure in case of alalia have been revealed on the basis of the following criteria: physiological, clinical, psychological, linguistic, and psycholinguistic. Researchers tend to use the methodology of complex syndrome approach to disorder analysis. Herewith, the psycholinguistic aspect of the research is predominant. Alalia pathogenesis is discovered having neuropsychological principles taken into account. In the article also presented the list of Ukrainian and international studies on the clinical, psychological and pedagogical aspects when studying autistic disorders in children.

Generalizing the scientific literature review it has been concluded that alalia is accompanied by speech negativism as well as emotional and personal disturbances.

In view of the insufficiency of the necessary data for revealing the frequency of disturbances in emotional and volitional sphere, specific behavioral reactions, disorders of psychic functions in case of sensomotor alalia and correlation of these disturbances with autism manifestations, special examination of children has been performed.

Based on the list of factors, helping distinguishing the children with alalia from the ones in similar states, and evaluating the frequency of the autistic signs in children with sensomotor alalia, it was found the signs of the autistic spectrum in children with sensomotor alalia are always observed, of which the most inherent are the following: the difficulties in formation of social relationships and in communication; the presence of problematic behaviour.

The organization of the correctional and developmental process will be efficient only if a professional is able to distinguish components, which solve concrete correctional problems when dealing with sensomotor alalia and autistic manifestations.

**Key words:** autism, sensory and motor alalia, signs of the autistic spectrum, autistic disorders, specific behavioural responses.

**Постановка проблеми.** Алалія це складне порушення, яке відображується на всіх сферах життєдіяльності дитини. Ускладнюється взаємодія дитини в соціумі. Вона не може спілкуватися зі свої однолітками, задовольняти свої потреби, контролювати емоції, виказувати бажання. У найбільшій ступені ці порушення проявляються при сенсомоторній формі алалії, оскільки саме недорозвинення

імпресивного мовлення є ключовим і визначальним щодо первинного характеру порушення діяльності засвоєння мовлення, та вторинного – діяльності з її використання. Внаслідок чого ці прояви часто плутають з проявами аутизму у дітей. Відсутність єдиної думки про природу і характер цієї форми мовної патології приводить до помилок в діагностиці, створює великі труднощі в педагогічній практиці.

Нажаль, в останні роки спостерігається тенденція до збільшення дітей з подібними порушеннями.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У роботах різних авторів виявлені особливості мовленнєвого розвитку і структури дефекту при алалії на основі застосування різних критеріїв: фізіологічних, клінічних, психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних. Описано різні форми алалії, розроблена методика логопедичного впливу при різних формах недорозвинення мовлення. Дослідники у своїй діяльності широко спираються на методологію комплексного синдромального підходу до аналізу дефекту. Домінуючим при цьому є психолінгвістичний аспект вивчення, представлений в роботах Б. Гріншпуна, В. Ковшикова, Є. Собонович. Розкриття патогенезу алалії з урахуванням нейропсихологічних засад зроблено у дослідженнях Т. Візель [1], Н.Трауготт, С. Кайданової [5]. Питання вивчення сенсорної алалії з позицій сучасних психолого-педагогічних досліджень представлено у працях В. Тищенко [4].

Клінічні, психологічні, педагогічні аспекти вивчення аутистичних розладів у дітей відображено у дослідженнях зарубіжних і українських вчених (Г. Аспергер, Н. Базима, Б. Беттельхейм, В. Башина, О. Богдашина, Л. Винг, А. Душка, Л. Каннер, С. Конопляста, Я. Крет, А. Кукуруза, К. Лебединська, В. Лебединський, С. Мнухін, О. Нікольська, Т. Пітерс, Б. Римланд, М. Рождественська, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко, Ю. Фрит та ін.)

М. Шеремет [6, с. 104] зауважує, що дуже важливо відрізнити порушення мовлення при аутизмі від таких тяжких порушень мовленнєвого розвитку як моторна і сенсорна алалія. Труднощі діагностики можливі у випадках більш легкого і більш важкого аутизму, тому що в основному дивна інтонація, штампи, ехोलалії, перестановки займенників не викликають сумнівів при діагностиці. Відмінність від моторної алалії полягає в тому, що аутична дитина іноді може мимоволі вимовляти окремі слова або навіть фрази. Складніше диференціювати аутизм і сенсорну алалію. Однозначно сказати не можна, чи розуміє глибоко аутична дитина звернене до неї мовлення.

Серед найхарактерніших порушень мовленнєвого розвитку при ранньому дитячому аутизмі Н. Базима [2, с. 293] виділила:

- мутизм (відсутність мовлення);
- ехोलалії (повторення почутих слів та фраз) – повторення можуть бути одразу після почутого або відірвані у часі, тобто відтворення почутого не

одразу, а через деякий час;

- слова-штампи, фрази-штампи, фонографічність (неусвідомлене відтворення мовлення оточуючих) мовлення – дані особливості мовленнєвого розвитку при хорошій пам'яті створюють ілюзію розвинутого мовлення;
- відсутність у мовленні звертання, нездатність до ведення діалогу при достатньому розвитку монологічного мовлення;
- пізня поява у мовленні особистих займенників, особливо "я", і їх неправильне використання (говорячи про себе, дитина говорить "він", "вона" або "ти", а про інших може іноді сказати "я");
- порушення семантичної сторони мовлення (метафоричні заміщення, розширення або надмірне, до буквальності, звуження розуміння значення слів);
- широке використання неологізмів (самостійно вигаданих слів);
- нездатність до словотворчості;
- порушення синтаксичної будови мовлення;
- порушення граматичної будови мовлення;
- порушення звуковимови;
- порушення мелодики мовлення: голос надто тихий або надто голосний;
- порушення просодичних компонентів мовлення (відхилення тональності, швидкості, ритму, інтонаційного переносу) та деякі інші.

Д. Шульженко [7] на основі проведеного експериментального дослідження розподілила аутичних дітей дошкільного віку на дві категорії:

Категорія I. Діти, які не володіють мовленням, і яких при вступі було діагностовано за невербальними методиками. Їх віднесено до таких груп:

- 1) група аутичних дітей із розумовими вадами;
- 2) група аутичних дітей із вадами поведінки;
- 3) група аутичних дітей із вадами саморегуляції;
- 4) група "психогенно-нечуючих та психогенно-сліпих" аутичних дітей;
- 5) група аутичних дітей зі збереженою потребою в спілкуванні;
- 6) група аутичних дітей із маніфестацією вокалізацій та криків, які заміщують ними активне мовлення;
- 7) група аутичних дітей, індіферентних до оточуючих живих та неживих об'єктів з нав'язливим домінуванням інших предметів та сильним ними захопленням.

Категорія II. Діти, які володіють мовленням, і яких діагностували та оцінювали за вербальними методиками. Їх було віднесено до таких груп:

- 1) група аутичних дітей із розумовими вадами;
- 2) група аутичних дітей із автономним мовленням;
- 3) група аутичних дітей з неконструктивною мовленнєвою діяльністю;
- 4) група аутичних дітей з активним нав'язливим мовленням;

5) група аутичних дітей з резонерським контуром вербального мислення;  
6) група аутичних дітей зі слабо модульованим, тихим, телеграфним мовленням;

7) група аутичних дітей зі збереженим мовленням, яке використовується лише в окремих ситуаціях і називається *"елективним мутизмом"*.

За показниками психічної сфери людини вирізняють сім форм спектра аутистичних порушень за принципом розташування від легкої до складної.

- АФ-1. Спектр аутистичних порушень зі збереженим мовлення — легка форма.

- АФ-2. Спектр аутистичних порушень із наявністю високого та нормального рівня інтелекту.

- АФ-3. Спектр аутистичних порушень, які виступають вторинними при загальному недорозвитку мовлення (ЗНР).

- АФ-4. Аутистичні порушення, які виступають вторинними при встановлених олігофренії, шизофренії, ДЦП, затримці психічного розвитку (ЗПР).

- АФ-5. Аутистичні порушення, які комбінуються з дисфоричними розладами поведінки.

- АФ-6. Аутистичні порушення, які комбінуються з психопато-подібними розладами поведінки

- АФ-7. Аутистичні порушення, які комбінуються з шизофрено-подібними розладами поведінки.

Але цих досліджень недостатньо, щоб прослідкувати частоту порушень емоційно-вольової сфери, специфічних поведінкових реакцій, порушень психічних функцій при сенсомоторній алалії. За статистикою у спеціальних навчальних закладах рівень дітей з сенсомоторною алалією та проявами аутичного спектру кожного року зростає.

**Метою статті** є теоритичне та практичне психолого – педагогічне вивчення проявів розладів спектру аутизму (РСА) у дітей з сенсомоторною алалією.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогодні більшість авторів вважають, що аутизм є наслідком особливої патології, в основі якої лежить недостатність центральної нервової системи. Висунуто низку гіпотез щодо характеру цієї недостатності та її можливої локалізації; тривають інтенсивні дослідження з метою перевірки цих гіпотез, але однозначних відповідей поки немає. Відомо тільки, що в аутичних дітей часто виявляють ознаки мозкової дисфункції, а також порушення біохімічного обміну. Недостатність може бути викликана широким колом чинників: генетичною обумовленістю, хромосомними аномаліями, природженими обмінними порушеннями, патологією вагітності та пологів, наслідками нейроінфекцій тощо.

Т. Скріпник у монографії *"Феноменологія аутизму"* підкреслює, що найавторитетніші фахівці з питань аутизму (Г. Аспергер, Т. Пітерс,

С. Мнухін, К. Лебединська, В. Лебединський, О. Нікольська та ін.) вказують на поліетиологію (численність чинників виникнення) розладів аутичного спектра та полінозологію (прояв у межах різних патологій). [3, с. 8]

При обстеженні береться до уваги ряд чинників, які допомагають розмежувати дітей з алалією від дітей, страждаючих іншими мовленнєвими порушеннями. При зборі анамнестичних відомостей звертає на себе увагу відсутність або різке обмеження белькотіння. Відзначається мовчазливість у таких дітей, це характеризується як відсутність бажання говорити. Перші слова з'являються пізно, фразове мовлення в більшості випадків починає формуватися лише після 5—6 років.

Обстеження зазвичай не закінчується разовою зустріччю з дитиною, особливо, якщо вона мала і негативно налаштована, а продовжується паралельно з початком логопедичної роботи. Встановлюється, як дитина вступає в контакт, чи є у неї негативні реакції загального і мовленнєвого характеру, в чому вони виявляються і як долаються. Звертається увага на відношення дитини до ходу і матеріалу занять, його реакції на зміни ситуації. Наголошується наявність або відсутність критичності до свого стану, можливості поза мовного і мовного спілкування, наявність у дитини прагнення до спілкування і бажання виправити свою мову.

Виявляються інтереси до іграшок, ігор, книг; враховується активність і працездатність дитини при обстеженні; уточнюється характер ігрової і учбової діяльності (чи може розвернути гру, включитися в наслідування ігровим діям, продовжити їх, чи здатна виконати завдання, в якій мірі і т. д.). Встановлюється запас відомостей, уявлень про величину, форму, місце розташування предметів і т. д.

Для вивчення стану словника, граматичної будови і фонетико-фонемної сторони мовлення використовується загальноприйнята в логопедії схема обстеження, застосовуються мовленнєві вправи, завдання на словотворення і словозміну. Ведеться тривале динамічне спостереження за дітьми в процесі виконання ними різних видів діяльності.

Уточнюється стан слуху і розуміння, це важливо для відмежування дітей з сенсорною алалією від слабочуючих і глухих. Уточнюються особливості гнозиса, праксиса. Звертається увага на чіткість латералізації, стан дрібної моторики і загальнорухової сфери. Виявляється міра володіння практичними навиками: самообслуговування, побутові дії, наочно-практична діяльність.

Спеціальними вправами в ігровій формі досліджується артикуляційна моторика — можливість виконання певних рухів, утримання поз артикуляції, виконання послідовних дій з перемиканням, здатність дитини наслідувати артикуляційним рухам і можливість

наслідуваного промовляння слів і словосполучень.

Украй важке обстеження дітей, які не говорять, висновок про стан мовлення може бути зроблений лише в ході динамічного спостереження за ними. Диференціальна діагностика дозволяє розмежувати алалію з тимчасовою затримкою мовленнєвого розвитку, дізартричними порушеннями, з порушеннями слуху, розумовою відсталістю і аутизму.

Для оцінки частоти аутичних проявів у дітей з сенсорномоторною алалією взято за основу тест з діагностики раннього дитячого аутизму, який використовується в Північній Америці [8]. Цей тест включає в себе обстеження: взаємовідносини з оточуючими; здатність імітувати звуки, рухи, слова, які доступні дитині її віку; ступінь емоційної реакції на різні подразники; володіння тілом, координація рухів; вірне вирокистання різних предметів, об'єктів, іграшок; адаптація дитини до змін; візуальні реакції; слухові реакції; смак, запах і реакція на дотик; боязливість або нервозність дитини; вербальна та невербальна комунікація; рівень активності дитини; рівень та ступінь інтелектуального відгуку. В кожному пункті дано сім варіантів відповідей. Варіанти відповіді включають в себе опис поведінки дитини і оцінюються балами від 1 до 4. По ступеню зростання 1 бал - це норма, 4 – тяжкі прояви аутизму. Після проходження цього тесту підраховуються сумісна кількість балів по кожному рівню проявів. Визначається, який із діапазонів увійшов в отриманий результат: 15-30 не аутична дитина, 30-37 м'яка або помірна міра аутизму, 37 – 60 тяжкий ступінь аутизму.

Цей тест може проводити як спеціаліст після збору анамнезу і обстеження, так і батьки. Але краще, щоб тест проводився окремо спеціалістом та батьками. Тоді, після порівняння результатів, буде більш достовірною інформація про дитину.

Результати тесту показали, що у дітей є труднощі в соціальних відносинах, страждає емоційно-вольова сфера, поведінка; психічний стан відхиляється від норми.

Найвищими показниками є замкнутість, страх будь яких змін оточення і середовища, низька адаптивність. Це симптоми аутичних проявів, коли дитина поринає в свій світ, не сприймає близьке оточення та не може пристосуватися до нових мість середовища. Саме такі симптоми також спостерігаються у дітей з сенсомоторною алалією, але частота проявів у них нища ніж у аутистів на 1-1,5 бала. Цих дітей можна вивести із стану замкнутості, якщо зацікавити їх грою, після того як пройде адаптація до навколишнього середовища.

При тяжких формах аутизму дитина може проявляти агресію до всього, що для неї є новим та невідомим, або до того, що вона робити не хоче. Ця агресія є несвідомою, бо вона не розуміє, що відчуває інша людина. Дитина може завдавати біль собі, кусатися, битися, кричати, тікати або вириватися від дорослих, розкидувати предмети, які лежать поруч. Іноді агресія у аутистів межує з жорстокістю. А у дітей з

сенсорномоторною алалією агресивність проявляється не так часто та не настільки виразно ніж у аутистів. Вона більш схожа на прояви складного характеру, та все одно це залишається вадою, яка заважає корекційній роботі педагога.

Понижена довільність у дітей з аутизмом і алалією пересікається по частоті проявів. Практика показує, що знижена довільність у дітей приводить в першу чергу до порушення координації рухів. Стійкість вертикальної пози, збереження рівноваги і упевненої ходи, здатність порівнювати і регулювати свої дії у просторі, виконуючи їх вільно, без зайвої напруги і скутості, — все це необхідно людині для нормальної життєдіяльності, задоволення особистих, побутових і соціальних потреб.

Образливість у дітей з алалією вища ніж у аутистів. Діти з сенсорномоторною алалією імпульсивно та дуже емоційно відстоюють свою точку зору за допомогою яскравої жестикуляції, інтонаційного забарвлення, міміки. Але якщо у дитини переважають більш заторможені реакції на оточуюче середовище, то вона реагуватиме не так емоційно, а образливість буде проявлятися не так часто. У відмінності від алаліків, у дітей з аутизмом образливість проявляється на ступінь нижче. При тяжких формах аутизму діти можуть бути зовсім не образливі, бо в основному перебувають у своєму світі і замикаються від оточуючого середовища.

Поведінкові реакції дитини, такі як: труднощі програмування дій, несформованість ігрових дій, поведінкові і рухові розлади, несформованість пізнавальної сфери, уникнення контакту очей та порушення вербального та невербального спілкування - мають велику частоту проявів у обох випадках. При дитячому аутизмі здатність до комунікації і встановлення соціальних зв'язків порушується в тій або іншій мірі. Діти специфічно реагують на спроби вступити з ними в контакт залежно від ступеня тяжкості самого аутизму і від власного індивідуального досвіду. При важких формах аутизму дитина взагалі не здатна проявляти соціальну активність і виглядає абсолютно відчуженою від життя, що оточує її.

Більш яскраво аутистів характеризує уникнення контакту очей. Аутична дитина не фіксує погляд, починаючи вже з 2 місяців. Цікаво, що у дитини з сенсорномоторною алалією теж спостерігаються такі прояви, тому нерідко цих дітей плутають, приймають алалію за аутизм.

Здатність до програмування і контролю охоплює тісно пов'язані, але різні психічні операції: планування, роботу з інформацією, що зберігається в короткочасній пам'яті, підтримку одного ряду уявлень і переключення з одного ряду на інший, а також гальмування певних реакцій. Водночас усі ці операції утворюють єдину високоорганізовану систему. Таким чином дитина з тяжкою формою аутизма не здатна програмувати свої дії. А у дитини з алалією будуть викликати лише деякі ускладнення, тому що ця психічна функція не сформована.



Несформованість ігрових дій у аутистів характеризується тим, що у них обмежені інтереси. Наприклад, маленькі діти часто грають з однією частиною іграшки, а не з іграшкою цілком. Діти старше або дорослі можуть пристрасно цікавитися однією вузькою темою, наприклад, колекційними картками або номерними знаками. Якщо дитині з сенсорномоторною алалією запропонувати гру, вона з захопленням буде в неї грати, але придумати сама цікаву гру не зможе.

У ході дослідження спостерігалися собливості ігрової діяльності дітей з аутизмом та алалією. Аутична дитина часто грає з неігровими предметами (кришки від каструль, мотузочки, папірці тощо). Якщо ж дитина бере в руки іграшки, то найчастіше це кубики, конструктор, машинки, дзига (але не ляльки), при тому дії з ними – обмежені і одноманітні. Ввести в її маніпуляції з предметами якісь зміни досить складно; найчастіше аутична дитина грає з власними відчуттями: її гра націлена на самостимуляцію щодо певних слухових, зорових, тактильних та інших привабливих для неї відчуттів; в грі найчастіше немає сюжету, а якщо він все ж таки є, то буває дуже «згорнутим», недеталізованим.

У дітей з аутизмом відсутні емоційні реакції і активність дитини в процесі ігрових занять. Уходить від заняття, проявляє байдужість до іграшок, не намагається брати їх в руки, не дивиться на них. А у дітей з алалією спостерігається стійкий емоційний стан в процесі гри, дитина проявляє активність: активно маніпулює з ігровим матеріалом, сміється при ігровій ситуації, спокійно спостерігає за спеціалістом. Проте, у відмінність від здорових дітей, відсутня експресивність, емоційна імплантація, радість, емоціональність.

Особливості розвитку пізнавальної сфери включає в себе такі складні психічні процеси як: увага, відчуття і сприйняття, пам'ять і уява, мовлення та мислення. А також функціонування зорового, слухового, тактильного, смакового, кінетичного аналізаторів, нюху. Велике значення мають для дітей тактильні м'язові відчуття, що йдуть від власного тіла. У сприйнятті дитини (як з аутизмом так і з алалією) також відзначається порушення орієнтування в просторі, спотворення цілісності картини реального предметного світу. Для них важливий не предмет в цілому, а його окремі частини. Прагнення уникати спілкування, особливо з використанням мовлення, негативно позначається на перспективах мовленнєвого розвитку дітей даної категорії.

Вербальне і невербальне спілкування у аутистів: дитина набагато пізніше вчиться або взагалі не може навчитися говорити; їй важко почати розмову, а також важко продовжувати розмову, після того, як вона вже почалась; стереотипність мовлення, дуже часто повторюють одну і ту ж раніше почуту фразу; їй важко зрозуміти свого співрозмовника. Такі діти можуть сприймати сказане буквально, тобто не розуміти гумор і деякі мовленнєві звороти. У дітей з сенсорномоторною алалією спілкування відбувається трохи інакше. При тому, що діти з алалією не можуть вільно виражати свої думки у мовленні, вони можуть невербально, за

допомогою міміки, жестів, емоційно-інтонаційних забарвлених вигуків, пояснити близьким свої потреби. Частота проявів порушення вербального і невербального спілкування дітей з алалією буде меншою ніж у дітей з аутизмом.

Сенсорна ранимість співпадає по частоті проявів, тому що у дітей з сенсорною алалією спостерігаються гіперакузії. Так як і аутисти вони хворобливо реагують на звуки не мовленнєвого характеру: шелест паперу, скрежет дверей, гучне стукання по різним предметам і т.п. Дуже сильні подразники викликають гальмування кори головного мозку, тому підвищення голосу на дітей з алалією може призвести до того, що дитина зовсім перестане сприймати інформацію.

Припадки страху можуть спостерігатися із-за підвищеної сенсорної чутливості, але частота проявів у аутистів буде вищою відмінно від дітей з алалією. У аутистів спостерігається особлива сенсорна ранимість по відношенню до звуку, світла, запаху, дотику. Низький поріг афектного дискомфорту обумовлює тривалу фіксацію неприємних вражень, швидко пересичення навіть приємними переживаннями, що приводить до страхів. Ці стахи загострюють відчуття, спотворюють емоційно – вольову сферу і мислення, відношення до оточуючого середовища формується неадекватним чином.

Фобії у дітей з аутизмом спостерігаються досить часто: боязнь тварин, стоматологів, суспільного туалету, суспільного транспорту (де велике скупчення людей), спускання або піднімання по сходах і т.п. У дітей з алалією переважають більш страхи ніж фобії, але іноді вони зустрічаються. Тим самим це веде за собою непередбачувану реакцію дитини по відношенню до певних предметів, осіб або ситуацій.

Заторможеність або розторможеність зустрічаються у цих дітей з однаковою частотою проявів. Це характеризується загальною моторною незручністю, незграбністю, дизкоордінацією, сповільненістю або розторможеністю рухів, зниженою спостережливістю, недостатністю мотиваційної і емоційно-вольової сфери.

**Висновки.** Прояви аутичного спектру у дітей з сенсорномоторною алалією спостерігаються завжди. Алалія супроводжується мовленнєвим негативізмом і емоційно-особистісними порушеннями. Розлади аутичного спектру не є простою механічною сумою окремих труднощів: тут прослідковується певна закономірність дизонтогенезу, що охоплює увесь психічний розвиток дитини.

Найбільш притаманні дітям з сенсомоторною алалією наступні розлади із проявами аутичного спектру: труднощі у побудові соціальних стосунків; труднощі у спілкуванні; наявність проблемної поведінки.

Організація корекційно-розвивального процесу буде ефективною тільки тоді, коли фахівець зможе відокремити компоненти, які вирішують чітко поставлені корекційні задачі при роботі з сенсорномоторною алалією та проявами аутичного спектру. У будь-якому випадку, робота починається з психотерапевтичних прийомів, встановлення контакту, зниження тривожності дитини.

### Список використаних джерел

1. **Визель Т.Г.** Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Т.Г. Визель. – М.: АСТ: Транзиткнига, 2006. – 384с. – (Высшая школа).
2. **Базима Н. В.** Особливості протікання етапів мовленнєвої діяльності у дітей з аутистичними порушеннями / Н. В. Базима // Актуальні питання корекційної освіти Вип. 3, 2012. – С. 290-297
3. **Скрипник Т.В.** Феноменологія аутизму: Монографія. – К.: Видавництво “Фенікс”, 2010. – 320 с.
4. **Тищенко В. В.** Дослідження сенсорної алалії у психолого-педагогічному дискурсі / В. В. Тищенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - 2014. - Вип. 26. - С. 229-233.
5. **Трауготт Н.Н., Кайданова С.И.** Нарушение слуха при сенсорной алалии и афазии. Экспериментальное клиническое исследование. – Ленинград: Наука, 1975.
6. **Шеремет М.К.** Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА /Шеремет М.К.// Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака.– Вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксиома, 2010. – с. 102-106
7. **Шульженко Д.І.** Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей. Монографія. К.:2009.
8. [www.autismwebsite.ru/Childhood\\_Autism\\_Rating\\_Scale.htm](http://www.autismwebsite.ru/Childhood_Autism_Rating_Scale.htm)

### References

1. **Vizel' T.G.** Osnovy nejropsihologii: ucheb. dlja studentov vuzov / T.G. Vizel'. – М.: АСТ: Tranzitkniga, 2006. – 384s. – (Vysshaja shkola).
2. **Bazima N. V.** Osoblivosti protikannja etapiv movlennevoï dij'al'nosti u ditej z autistichnimi porushennjami / N. V. Bazima // Aktual'ni pitannja korekcijsnoï osviti Vip. 3, 2012. – S. 290-297
3. **Skripnik T.V.** Fenomenologija autizmu: Monografija. – K.: Vidavnictvo “Feniks”, 2010. – 320 s.
4. **Tishhenko V. V.** Doslidzhennja sensojnoï alalii u psihologo-pedagogichnomu diskursi / V. V. Tishhenko // Naukovij chasopis NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija 19 : Korekcijna pedagogika ta special'na psihologija. - 2014. - Vip. 26. - S. 229-233.
5. **Traugott N.N., Kajdanova S.I.** Narushenie sluha pri senzornoj alalii i afazii. Jeksperimental'noe klinicheskoe issledovanie. – Leningrad: Nauka, 1975.
6. **Sheremet M.K.** Osoblivosti movlenneвого rozvitku ditej z RDA /Sheremet M.K.// Zbirnik naukovih prac' Kam'janec'-Podil'skogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogienka / Za red. O.V.Gavrilova, V.I.Spivaka.– Vip. XV. Serija: social'no- pedagogichna. – Kam'janec'-Podil'skij: Aksioma, 2010. – s. 102-106
7. **Shul'zhenko D.I.** Osnovi psihologichnoï korekciï autistichnih porushen' u ditej. Monografija. K.:2009.
8. [www.autismwebsite.ru/Childhood\\_Autism\\_Rating\\_Scale.htm](http://www.autismwebsite.ru/Childhood_Autism_Rating_Scale.htm)

Received 19.01.2016

Reviewed 11.03.2016

Accepted 26.03.2016

УДК 376.1-056.26:371.2

Л.О. Прядко  
Lubovpryadko77@ukr.net

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

**Відомості про автора:** Л. Прядко, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти та менеджменту Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Суми, Україна. Email: Lubovpryadko77@ukr.net

**Contact:** L. Pryadko, Ph.D., professor of Department of Vocational Education and Management of Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Sumy, Ukraine. Email: Lubovpryadko77@ukr.net.

**Прядко Л.О. Актуальні проблеми диференційованого викладання в інклюзивному навчальному закладі.** Стаття присвячена розгляду актуальних проблеми диференційованого викладання в інклюзивному навчальному закладі. У статті зазначено, що збільшення вимог до розвитку дитини та зниження показників когнітивного, емоційного, фізичного та комунікативного розвитку призвело до появи у навчальних закладах дітей з різними стартовими можливостями. У подальшому саме ці яскраві стартові можливості проявлятимуть себе у рівні опануванням державним стандартом. Під впливом вимог життя та швидкою інформатизацією життєвого простору збільшуються вимоги до опанування знаннями. Чим більші вимоги до опанування знаннями, тим чіткіше проявляються інтелектуальні відмінності в навчальності дітей. У статті вказано, що сучасний навчальний заклад повинен гарантувати якість освіти та забезпечувати індивідуальний підхід до кожного учня. Як саме забезпечити якісну освіту дітей з нормативним розвитком і не втратити потенційних можливостей дітей з особливими освітніми потребами - на це питання вичерпної відповіді немає. У дослідженні зазначено, що сучасні науковці та практики за відповіддю на ці питання звертаються до закордонних видань, запозичують їх досвід, який не завжди відповідає вітчизняній системі освіти. Автор радить у цьому випадку краще звернутися до вітчизняного досвіду та спадщини В.О. Сухомлинського. Автор зазначає, що важливою особливістю кожної дитини з особливими освітніми потребами є її здатність до засвоєння програмових знань. Навчальна успішність дитини залежить, у першу чергу, від навчання, яке відповідає її можливостям і здібностям, тобто диференціації. Диференційоване викладання розкрито через такі складові: зміст – те, що учні мають засвоїти та яким чином вони отримуватимуть інформацію; процес – види навчальної діяльності, яку

виконують учні для осмислення та засвоєння змісту; продукти – те, що дає учням можливість закріпити, застосувати, поглибити та вдосконалити набуті знання, вміння, навички (проекти, певна діяльність та її результати тощо) та навчальне середовище – як відбувається робота на уроці, яка на ньому панує атмосфера.

**Ключові слова:** диференційоване викладання; інклюзивний навчальний заклад; діти з особливими освітніми потребами; научуваність.

**Прядко Л.А. Актуальные проблемы дифференцированного преподавания в инклюзивном учебном заведении.** Стаття посвящена рассмотрению актуальных проблем дифференцированного преподавания в инклюзивном учебном заведении. В статье отмечено, что увеличение требований к развитию ребенка и снижению показателей когнитивного, эмоционального, физического и коммуникативного развития привело к появлению в учебных заведениях детей с разными стартовыми возможностями. В последующем именно эти разные стартовые возможности будут проявлять в усвоении государственного стандарта образования. В статье указано, что современное учебное заведение должно гарантировать качество образования и обеспечить индивидуальный подход к каждому ученику. Как именно обеспечить качественное образование детей с нормативными развитием и не потерять потенциальные возможности детей с особенными образовательными потребностями - на этот вопрос исчерпывающего ответа нет. В исследовании отмечено, что современные научные сотрудники и педагоги практики за ответом на эти вопросы обращаются к иностранной литературе, заимствуют их опыт, который не всегда отвечает отечественной системе образования. Автор советует в этом случае лучше обратиться к отечественному опыту и наследству В. А. Сухомлинского. Автор отмечает, что важной особенностью каждого ребенка с особенными образовательными потребностями является его способность к усвоению программы. Успеваемость ребенка зависит, в первую очередь от обучения, которое отвечает его возможностям и способностям, то есть дифференциации. Дифференцированное преподавание раскрыто через такие составляющие: содержание – то, что ученики должны усвоить и каким образом они будут получать информацию; процесс – виды учебной деятельности, которые выполняют ученики для осмысления и усвоения содержания; продукты – то, которое дает ученикам возможность закрепить, применить, углубить и усовершенствовать приобретенные знания, умения, навыки (проекты, определенная деятельность и ее результаты, и тому подобное) и учебную среду, – как происходит работа на уроке, какая на нем господствует атмосфера.

**Ключевые слова:** дифференцированное преподавание, инклюзивное учебное заведение, дети с особыми образовательными потребностями, обучаемость.

**Pryadko L. Actual problems of differentiated teaching in inclusive educational establishment.** The article is devoted to the essential problems of differentiated teaching in inclusive educational establishment. It is noted that the increase in requirements to the development of a child, decrease in cognitive, emotional, physical and communicative development led to the emergence of children with different starting abilities in educational establishments. Subsequently, these different starting abilities influence assimilation of state educational standards. The article stated that modern educational establishments must ensure the quality of education and provide individual approach to each student. How exactly we can provide quality of education for children with regulatory development and not to lose the potential of children with special educational needs – this question does not have an exhaustive reply. We noted that modern researchers and professional educators try to find answers to these questions in foreign literature, borrowing their experience, which does not always correspond to the national educational system. The author advises to turn to the domestic experience of V. A. Sukhomlinsky. The author states that the important feature of every child with special educational needs is the ability to assimilate the program. Progress of a child depends primarily on the educational process, which meets his or her abilities and talents, that is, differentiation. Differentiated teaching is disclosed through such components: content – what students should learn and how they get information; process – learning activities that students perform for thinking and learning of content; products – something that gives students the opportunity to consolidate, apply, deepen and improve acquired knowledge, skills (projects, specific activities and their results, etc.) and the learning environment – how students work in the classroom and what atmosphere dominates during educational process.

**Key words:** differentiated teaching, inclusive educational establishment, children with special educational needs, educability.

**Постановка проблеми.** Збільшення вимог до розвитку дитини з одного боку, і зниження показників когнітивного, емоційного, фізичного та комунікативного розвитку з іншого, призводять до появи дітей з різноманітними показниками готовності до шкільного навчання. Дуже доречно тут пригадати вислів психіатра М. І. Буянова «Чим раніше діти будуть приступати до навчання, тим більше будуть виявлятися індивіди з тими, чи іншими психоневрологічними розладами, які б не були помітні, якби на дитину не лягли непосильні для неї навантаження. Іншими словами, кількість дітей, яким будуть ставити затримку

інтелектуального, емоційно-вольового розвитку залежить не тільки від абсолютної кількості таких дітей у суспільстві, але і від соціальних вимог до них. Вищі вимоги – більша кількість дітей з затримкою розвитку, і навпаки» [4, с. 70]. У сучасній педагогічній літературі таких дітей називають «діти з різними стартовими можливостями». У подальшому саме ці яскраві стартові можливості проявлятимуть себе у рівні опануванням державним стандартом. Під впливом вимог життя та швидкою інформатизацією життєвого простору збільшується вимоги до засвоєння знань. Чим більші вимоги до опанування знаннями, тим чіткіше проявляються інтелектуальні відмінності в науковості дітей.

У наш час діти розпочинають навчання з різними стартовими можливостями. За даними літературних джерел у якісному відношенні це має приблизно такий вигляд: більшість учнів (65%) ідуть до школи з приблизно однаковим рівнем розвитку, він і приймається за норму; 15% учнів у тій чи іншій мірі його перевищують, а 20% дітей його не досягають [5]. Як ми спостерігаємо - кожна п'ята дитина має труднощі в оволодінні шкільними вміннями та навичками.

Школа є, була і буде важливим інститутом вікового розвитку та становлення дитини як особистості. Сучасний навчальний заклад повинен гарантувати якість освіти та забезпечити індивідуальний підхід до кожного учня. Як же саме забезпечити якісну освіту дітей з нормативним розвитком і не втратити потенційних можливостей дітей з особливими освітніми потребами? На це питання вичерпної відповіді не має. Сучасні науковці та практики за відповіддю на ці питання звертаються до закордонних видань, запозичують їх досвід, який не завжди відповідає стандартам вітчизняної освіти. У цьому випадку краще звернутися до вітчизняного досвіду та спадщини В.О. Сухомлинського.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми реалізації інклюзивної освіти присвячено багато досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема Л. Гречко, А. Колупаєвої, В. Засенка, С.Миронової, Т. Сак, В. Тарасун, О. Таранченко, В. Синьова, В. Бондаря, В. Тищенко, Л. Яценюк, Л. Савчук, Н. Назарової, О. Ямбург С. Алехіної, М. Алексеевої, та ін. Перед сучасним учителем постає завдання навчати більш розмаїтий учнівський контингент, задовольняючи потреби всіх дітей, у тому числі із порушеннями психофізичного розвитку, виправдати очікування батьків та зростаючі вимоги суспільства. З огляду на це дуже гостро постає проблема диференційованого викладання в інклюзивному навчальному закладі.

**Мета статті** – представити та обґрунтувати специфіку диференційованого викладання в інклюзивному навчальному закладі на основі аналізу основних його складових через призму вітчизняного досвіду.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Питання якості освіти безпосередньо стосується проблеми врахування специфіки навчуваності кожного учня. Важливою особливістю кожної дитини з особливими освітніми потребами є її здатність до засвоєння програмових знань. Успішність дитини залежить, у першу чергу, від навчання, яке відповідає її можливостям і здібностям, тобто диференціації.

Узагальнюючи проблеми, з якими зустрічаються педагоги інклюзивних закладів можна виділити наступні: 1. Як забезпечити диференційоване викладання? 2. Якими методами і прийомами користуватись на уроці? 3. Як оцінювати таких дітей?

Сучасні дослідники визначають загальні особливості сучасних дітей, які стосуються труднощів довільної організації, сповільненості або імпульсивності, легкого відволікання уваги, швидкої втоми, складності концентрації уваги, наростання труднощів при тривалому виконанні завдань і знижений рівень мотивації до навчальної діяльності [2, с. 71].

Інклюзивна школа сьогодні повинна підлаштовуватися під потреби усіх учнів і відповідно задовольняти їх. У зв'язку з цим педагоги зобов'язані навчати дітей з різним рівнем пізнавального розвитку, займатися пошуком ефективних моделей навчання, знаходити шляхи вирішення психологічних проблем дітей. Це завдання ускладнюється реалізацією індивідуального навчального плану для розумово відсталих дітей, адже програмові вимоги їх суттєво різняться від учнів з нормативними розвитком.

У корекційній педагогіці принцип індивідуального та диференційованого підходу є провідним, бо все навчання у спеціальній школі ґрунтувалося на ньому. У зв'язку з реалізацією технології інклюзивного навчання принцип диференційованого підходу детермінувався у диференційоване навчання та викладання. Звернемося до термінологічного словника «Абетка інклюзивної освіти» стосовно визначення поняття «диференційоване викладання» [1, с. 27-28].

Диференційоване викладання – це «відповідь» учителя на потреби учнів (готовність до навчання, навчальні інтереси, особливі освітні потреби тощо), яка відбувається на рівні змісту, процесу та продукту (кінцевих результатів).

Плануючи диференційоване викладання слід брати до уваги: 1.Зміст – те, що учні мають засвоїти та яким чином вони отримуватимуть інформацію. 2. Процес – види навчальної діяльності, які виконують учні для осмислення та засвоєння змісту. 3. Продукти – те, що дає учням можливість закріпити, застосувати, поглибити та вдосконалити набуті знання, вміння, навички (проекти, певна діяльність



та її результати тощо). 4. Навчальне середовище – як відбувається робота на уроці, яка на ньому панує атмосфера.

Диференційоване викладання реалізується через зосередження на головних знаннях (поняттях), вміннях та навичках у кожній навчальній дисципліні; урахування індивідуальних відмінностей учнів; взаємозв'язок оцінювання та викладання; постійну адаптацію, модифікацію змісту, процесу (форм і методів). Метою диференційованого викладання є організація навчально-виховного процесу на основі всебічного урахування індивідуальних особливостей учнів. Завдання педагога полягає в умінні зрозуміти та помітити індивідуальність дитини, зберегти її та допомогти повірити у власні сили.

Диференційоване викладання вводиться для реалізації курикулуму. У широкому сенсі, курикулум визначає знання, вміння, установки та методи їх формування. Курикулум поділяється на основний та спеціалізований. До основного належить базові предмети необхідні для всіх учнів (ази грамотності, рахунок та інші більш функціональні поняття й навички). До спеціалізованого належить предмети, які допомагають збагатити, поглибити основний курикулум, розширити його межі та надати йому різноманітності..

Зупинимось на цьому детальніше.

1. Зміст – те, що учні мають засвоїти та яким чином вони отримуватимуть інформацію.

Зміст навчання є найскладнішим аспектом у диференційованому викладанні. Реалізуючи зміст педагог має вдало поєднувати різнобічну інформацію для всіх учнів взагалі та для дітей з особливими освітніми потребами зокрема. Готуючись до уроку він має переробити інформацію так, щоб учні із нормативним розвитком засвоїли її всебічно, а діти з ООП конкретно і на конкретних прикладах. Сьогодні у навчально-виховному процесі широко використовуються різноманітні носії інформації. Дійсно це дає змогу урізноманітнити навчальний процес, але для дітей з ООП кращою є та наочність, яка дає змогу засвоїти інформацію якомога більшою кількістю аналізаторів. Таку дитину треба вчити спостерігати, підмічати зв'язки між явищами, розкривати десятки причинно-наслідкових зв'язків, не поспішаючи, адже «закостеніле мислення» на думку В.О. Сухомлинського не терпить поспіху. Особливу увагу під час викладу теми уроку слід приділяти підбору навчального та наочного матеріалу. Для подолання власних труднощів у навчанні кожному учневі необхідна своя опора, навчальний матеріал повинен ґрунтуватись на слуховій, зоровій та тактильній основі.

2. Процес – види навчальної діяльності, які виконують учні для осмислення та засвоєння змісту.

Реалізуюючи навчальну діяльність дітей з ООП до них треба забезпечити такий підхід, який би не допускав відчуття ними своєї неповноцінності, байдужості до навчальної праці. На уроці слід підбирати такі завдання, які б гарантували успіх у виконанні завдань. Кожній дитині педагог має забезпечити посильну розумову працю та доступні шляхи подолання труднощів.

Для посилення пізнавального інтересу слід використовувати ігрові та практичні методи навчання, поступово переводячи завдання з емоційного аспекту в практичний та пізнавальний. Педагог на уроці має створити такі умови, які б забезпечили усунення нейродинамічних проявів, підвищили б пізнавальну активність дитини. Тут важливе дбайливе ставлення педагога до потенційних можливостей мозку, дотримання охоронно-педагогічного режиму.

3. Продукти – те, що дає учням можливість закріпити, застосувати, поглибити та вдосконалити набуті знання, вміння, навички (проекти, певна діяльність та її результати тощо).

Диференціація продукту повинна простежуватись на усіх основних етапах уроку: під час опитування, під час домашнього завдання та оцінювання досягнень учнів за урок. Важливим аспектом є педагогічно правильне формулювання досягнень учнів з ООП порівняно з іншими дітьми, щоб не образити дитину з ООП та не вплинути на самооцінку дітей з нормативним розвитком. Учителю дуже важливо оволодіти прийомами оцінювання, бо як би ми не обґрунтовували старанність та роботу дитини під час уроку в усній формі, їй необхідна кількість балів.

Одним з важливих показників диференціації продукту є оцінювання учнів. У Порядку організації інклюзивного навчання зазначено, що оцінювання дітей з ООП має бути стимулюючим [6]. Доречно тут знову звернутись до досвіду В.О.Сухомлинського. Видатний педагог зазначав, що оцінювати знання такої дитини треба лише за умови, якщо вони в неї є, якщо дитина досягла успіхів у самостійній роботі.

4. Навчальне середовище – як відбувається робота на уроці, яка на ньому панує атмосфера.

Навчальне середовище, у якому опинилась дитина, має бути для неї комфортним, доброзичливим. Без гуманного ставлення педагога до дитини на успіх не варто і сподіватися. Педагог перш за все повинен підходити до учня не з позиції, чого він не може через свою специфіку, а з позиції, на що він здатний, не зважаючи на наявну проблему. Для дитини на уроці важливо не лише побачити ілюстрування предмета чи демонстрування явища. Для неї набагато важливо, щоб педагог дав можливість зосередитись на тому, за чим дитина спостерігає. Думка у таких дітей виникає лише після дуже тривалого й уважного розгляду.

Дітям важливо давати спеціально підготовлені завдання з наочним зображенням того, що треба обміркувати. В.О. Сухомлинський зазначав, що малоздібна і повільно мисляча дитина не може пережити певною мірою почуття подиву перед істиною, яка відкривається в результаті напруженої розумової діяльності, а навчання починається з подиву. Педагогам не слід занадто опікуватись дитиною, проявляти жалість та знижувати вимоги. Натомість потрібно формувати уміння та навички, необхідні для самостійного життя, спілкування, отримання задоволення від життя.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.** Кожна дитина має різні потреби, здібності, успішність та у кожній свій навчальний стиль, темп, рівень успішності. У такій ситуації дати якусь універсальну пораду неможливо. Відомий акмеолог О.О. Бодальов говорив: «Кожна особистість, народжена в цьому світі, являє собою щось унікальне, таке, яке ніколи не існувало, нове, оригінальне. Кожен зобов'язаний завжди розуміти, що ніколи не жив ніхто подібний йому, і тому покликаний здійснювати свою власну місію у цьому світі» [3, с. 113]. Подальші наукові розвідки будуть присвячені пошуку диференційованого викладання для дітей різких нозологій.

#### **Список використаних джерел**

1. **Абетка** інклюзивної освіти : термінологічний словник [упорядник Присяжнюк Н.В.] – Вінниця, 2015 - 100, [27-28 с.].
2. **Ахутина Т.В.** Нейропсихологический подход в инклюзивном образовании / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, Т.Ю. Хотылева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – Москва : Московский городской психолого-педагогический университет, 2011- 545с.
3. **Бодальов А.А.** Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? // Бодалева А.А., Васина Н.В. – Санкт-Петербург : Речь, 2010 – 224с.
4. **Буянов М. И** Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра : [книга для учителей и родителей] \ М. И. Буянов. – М : Просвещение, 1988 - 207с.
5. **Зябкина Е. В.** Использование технологии разноуровневой дифференциации в обучении младших школьников [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. — С. 97-100.
6. Постанова КМ від 15 серпня 2011 р. N 872 Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс] - Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>
7. **Сухомлинский В. А.** Об умственном воспитании / В. А. Сухомлинский [ Ред. кол. Н. Ярмаченко]. – К. : «Рад. школа», 1983. – 224 с.

### References

- 1. Abetka** inklyuzyvnoyi osvity : terminolohichnyy slovnyk [uporyadnyk Prysyazhnyuk N.V.] – Vinnytsya, 2015 – 100, [27-28] s. 2. **Akhutyna T.V.** Neyropsykhologicheskyy podkhod v ynklyuzyvnom obrazovanuy / T.V. Akhutyna, N.M. Рылаева, Т.Ю. Кхотылева // Ynklyuzyvnoe obrazovanye: metodolohyya, praktyka, tekhnolohyya. – Moskva : Moskovskyy horodskoy psykholoho-pedahohycheskyy unyversytet, 2011- 545s. 3 **Bodal'ov A.A.** Akmeolohyya. Nastoyashchyy chelovek. Kakov on y kak ym stanovyat·sya? // Bodalev A.A., Vasyna N.V. – Sankt-Peterburh : Rech', 2010 – 440s. 4. **Buyanov M. I.** Rebenok yz neblahopoluchnoy sem'yu : zapysky det·skoho psykhyatra: [knyha dlya uchyteley y rodyteley] \ M. I. Buyanov. – M : Prosveshchenye, 1988 – 207s. 5. V obuchenyy mladshykh shkol'nykov [Tekst] // Pedahohycheskoe masterstvo: materyaly VI mezhdunar. nauch. konf. (h. Moskva, yyun' 2015 h.). – M.: Buky-Vedy, 2015. – S. 97-100. 6. Postanova KM vid 15 serpnya 2011 r. N 872 Pro zatverdzhennya Poryadku orhanizatsiyi inklyuzyvnoho navchannya u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>. 7. **Sukhomlynskiy V. A.** Ob umstvennom vospytanyy / V. A. Sukhomlynskiy [Red. kol. N. Yarmachenko]. – K. : «Rad. shkola», 1983. – 224 s.

Received 24.01.2016

Reviewed 02.03.2016

Accepted 28.03.2016

УДК 316.614.5-056.26

**О.А.Рибак**  
kmutog@mail.ru

### ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В СІМ'ЯХ БАТЬКІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ

**Відомості про автора:** Ольга Рибак, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: kmutog@mail.ru

**Contact:** postgraduate Olga Rybak, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine, Email: kmutog@mail.ru

**Рибак О.А. Проблеми виховання дітей в сім'ях батьків з інвалідністю.** В статті висвітлено ставлення до проблеми інвалідності в

сучасному українському суспільстві, визначені основні права і свободи осіб з особливими потребами в Україні; охарактеризовано окремі особливості виховання дитини з типовим розвитком в сім'ї батьків з інвалідністю; здійснено опис диференційованих проблем функціонування сімей батьків з інвалідністю в залежності від інвалідизуючого фактору (сім'ї батьків з порушенням слуху, сім'ї батьків з порушенням зору, сім'ї батьків з порушення опорно-рухового апарату), а також виокремленні загальні проблеми, притаманні всім типам описаних нами сімей. В статті проаналізовано дотримання законодавчо закріплених прав та свобод осіб з інвалідністю та їх вплив на виконання сімейних функцій батьками, які мають особливі потреби, в умовах сучасної України. Охарактеризовані особливості процесу виховання дитини з типовим розвитком в сім'ях осіб з інвалідністю; зазначені особистісні особливості дитини, які можуть виникнути; описані суспільні бар'єри у функціонуванні сімей, в яких батьки мають особливі потреби; визначено статус, в якому перебувають такі сім'ї в українському суспільстві. В статті накреслені шляхи подолання проблем у процесі виховання дитини з типовим розвитком в сім'ях батьків з інвалідністю.

**Ключові слова:** рівність прав та свобод, людина з особливими потребами, сімейне виховання, дитина з типовим розвитком, батьки з інвалідністю.

**Рыбак О.А. Проблемы воспитания детей в семьях родителей с инвалидностью.** В статье раскрыто отношение к проблеме инвалидности в современном украинском обществе, определены основные права и свободы лиц с особыми потребностями в Украине; охарактеризованы отдельные особенности воспитания ребенка с типичным развитием в семье родителей с инвалидностью; осуществлено дифференцированное описание проблем функционирования семей родителей с инвалидностью в зависимости от инвалидизирующего фактора (семьи родителей с нарушением слуха, семьи родителей с нарушением зрения, семье родителей с нарушением опорно-двигательного аппарата), а также выделены общие проблемы, присущие всем типам описанных нами семей. В статье проанализированы соблюдения законодательно закрепленных прав и свобод лиц с инвалидностью и их влияние на выполнение семейных функций родителями, которые имеют особые потребности, в условиях современной Украины. Нами охарактеризованы особенности процесса воспитания ребенка с типичным развитием в семьях лиц с инвалидностью, указанные личностные особенности ребенка, которые могут возникнуть в процессе воспитания, описанные общественные барьеры в процессе функционирования семей, в которых родители

имеют особые потребности, а также определен статус, в котором находятся такие семьи в украинском обществе. В статье намечены также пути преодоления проблем в процессе воспитания ребенка с типичным развитием в семьях родителей с инвалидностью.

**Ключевые слова:** равенство прав и свобод, человек с особыми потребностями, семейное воспитание, ребенок с типичным развитием, родители с инвалидностью.

**Rybak O. The problems of education of children in families of parents with disabilities.** In relation to the article the problem of disability in the Ukrainian society, the basic rights and freedoms of persons with disabilities in Ukraine; described some features of raising a child with typical development of a family of parents with disabilities; carried differentiated description of problems of the families of parents with disabilities, depending on disabling factor (family with hearing parents, family, parents with visual impairment, families with parents abuse musculoskeletal), and isolating common problems inherent all types of families we have described. In the article the observance of legally enshrined rights and freedoms of persons with disabilities and their impact on the performance of family functions by parents who have special needs in today's Ukraine. We have described the peculiarities of raising a child with typical development in families of persons with disabilities, these personal characteristics of the child, which can be described social barriers in the functioning of families in which parents with special needs, and also the status, which are such families in Ukrainian society. The paper also outlines ways to overcome problems in the process of raising a child with typical development in families of parents with disabilities.

**Key words:** equality of rights and freedoms, people with disabilities, family education, child with typical development, parents with disability.

Генеральна Асамблея ООН у грудні 2006 року прийняла Конвенцію про права інвалідів. Конвенція передбачає основні стандарти забезпечення та захисту прав людей з інвалідністю. Згідно з цими стандартами люди з обмеженими можливостями повинні бути повноправно включені в загальний соціальний процес. При цьому, в центрі уваги знаходиться тепер не інвалідність, а сама людина з інвалідністю, яка має бути здатна, на скільки це можливо, самостійно жити в суспільстві [9]. Тобто, мета Конвенції полягає в заохоченні, захисті й забезпеченні повного і рівного здійснення всіма інвалідами всіх прав людини й основоположних свобод, а також у заохоченні поважання притаманного їм достоїнства [5].

Конвенція визначає, що до інвалідів належать особи зі стійкими фізичними, психічними, інтелектуальними або сенсорними порушеннями, які під час взаємодії з різними бар'єрами можуть заважати їхній повній та ефективній участі у житті суспільства нарівні з іншими [5]. В Україні Конвенція набрала чинності 6 березня 2010 року.

Отже, можемо говорити про те, що поряд з іншими закріпленими правами та свободами, статус «людина з особливими потребами» не позбавляє особу з інвалідністю права на створення сім'ї та права бути батьками, а також не знімає з батьків-інвалідів відповідальності за дитину.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що існує типологія сімей за різними класифікаційними ознаками: за загальним складом, за кількістю дітей, сімейним стажем, типом главенства в сім'ї, національним складом, рівнем матеріального достатку, професійною діяльністю подружжя, якістю сімейних взаємин [7]. Також існують класифікації в основу яких покладено особливості виконання функцій сім'ї та багато інших критеріїв (Т.Андрєєва, М.Галагузова, М.Євтух та ін.). Сім'ї осіб з інвалідністю відносять до сімей із специфічними проблемами. Їх можна відносити до різних типів сімей в залежності від ознаки класифікації, проте немає чіткого розподілу таких сімей, опису форм роботи з такими сім'ями та дітьми, які виховуються в таких сім'ях, критеріїв та чинників, що обґрунтовували б вибір форм і методів роботи із дітьми в цих сім'ях. Саме це і обумовило актуальність нашого дослідження.

У загальній педагогіці проблеми сімейного виховання є достатньо вивченими (С.Карпенчук, І.Підласий, В.Пустовий, М.М. Фіцула та ін.). На провідну роль родини в забезпеченні психологічних потреб дитини вказували ще Л.Виготський, О.Леонт'єв, З.Фрейд, К.Юнг та ін. У корекційній педагогіці широко описуються проблеми сімейного виховання дитини з особливими потребами (С.Завражин, Д.Ісаєв, О.Казаннікова, В.Кісліченко, С.Миронова, А.Фортова та ін.): описано варіанти емоційних реакцій батьків на появу «особливої» дитини, стилі сімейного виховання дитини з особливими потребами, особливості формування світогляду дитини з особливими потребами та роль батьків у цьому процесі, форми і методи роботи батьків із дитиною в сімейному середовищі, а також робота із самими батьками. Натомість питання розвитку здорової дитини в сім'ї батьків – інвалідів; вплив дефекту, що призвів до інвалідності батьків, на особливості характеристик таких сімей та як вони впливають на процес становлення особистості дитини, практично не досліджено.

**Метою нашого дослідження** є вивчення впливу фактору інвалідності батьків на становлення особистості їхньої дитини розвитком; висвітлення стану сімей батьків з особливими потребами, які виховують дітей з типовим розвитком, в сучасній Україні.

За даними Міністерства соціальної політики кількість людей з інвалідністю станом на кінець 2013 року становить 6,1 % від загальної кількості населення України та зростає з кожним роком [6]. Зростаюча кількість таких осіб лише підтверджує актуальність дослідження.

На сучасному етапі розвитку країни суспільство прагне задовольнити все ширше коло потреб людей з психофізичними особливостями, в тому числі духовні, створювати для них повноцінні умови життя. На разі медична модель інвалідності замінюється на соціальну модель. Як зазначає А.Шевцов, в цій новій моделі проблема фізичних, сенсорних чи ментальних обмежень людини розглядається в першу чергу як соціальна, веде до нової реабілітаційної філософії, що пов'язана з поворотом у суспільній свідомості від "культури корисності" до "культури гідності". людина з інвалідністю розглядається уже не як об'єкт спеціальної освіти, реабілітаційних заходів, соціальної роботи, а й як активний об'єкт суспільного життя і творець своєї долі [1, с. 108].

Якщо оцінювати сучасне ставлення держави до людей з особливими потребами, то його можна охарактеризувати як ставлення до «соціальної проблеми», при якому головне – подбати про певну соціальну допомогу (соціальний захист) для цієї категорії громадян для того, щоб вирішити більшість їх проблем.

Одним із основних у цій сфері є Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», положення якого орієнтовані насамперед на «соціальний захист» людей з інвалідністю (надання різних видів соціальної допомоги, забезпечення спеціальними технічними засобами тощо). При цьому відсутні механізми соціалізації особи з інвалідністю в суспільство [3].

Національна Асамблея інвалідів України разом із партнерськими організаціями за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» здійснила моніторинг дотримання прав людей з інвалідністю в Україні. Проаналізувавши дотримання прав і свобод осіб з інвалідністю, що впливають на виконання останніми сімейних функцій, можемо говорити про те, що у питаннях права на працю і зайнятість спостерігається чи не найбільша розбіжність між думкою посадових осіб, представників недержавних організацій, ЗМІ та самих людей з інвалідністю. Проте, є окремі стандарти, на проблеми з дотриманням яких вказують більшість учасників моніторингу: недостатність з боку держави належних заходів, спрямованих на надання людям з інвалідністю можливості ефективного доступу до загальних програм технічної та професійної орієнтації, професійного навчання; недостатність з боку держави належних заходів, спрямованих на забезпечення людям з інвалідністю розумного пристосування робочого місця; оплата праці інваліда часто є нижчою, аніж оплата праці особи без інвалідності; незважаючи на заохочення держави роботодавців при прийнятті на роботу особи з інвалідністю, роботодавці не поспішають виконувати норму кількості інвалідів на



підприємстві [5]. Цей аспект прав пов'язаний з виконанням особою господарсько-економічної функції сім'ї, адже без реалізації цього аспекту людина не здатна формувати бюджет сім'ї, забезпечувати матеріальну сторону функціонування власної сім'ї, а також в такому випадку будуть неефективно виконуватись інші функції: репродуктивна, рекреативна, функція емоційно-психологічної стабільності.

З аспектом права на працю тісно пов'язане право на освіту. Адже без належної освіти особа з обмеженими можливостями приречена залежати від соціального захисту, не в змозі забезпечити себе самостійно. Виконання цих аспектів прав і свобод дозволяють також особі з інвалідністю самореалізуватись, почувати себе рівноправним та самодостатнім членом суспільства. Ось декілька окремих прикладів, пов'язаних із становищем тих, хто зіштовхнувся із цією проблемою: «У зв'язку з інвалідністю мені було відмовлено у прийомі документів для вступу до ВНЗ»; «ВНЗ відмовляється приймати мої документи, хоча я й маю довідку, що підтверджує мою придатність для навчання у ВНЗ. Рекомендують «йти до будь-якого іншого, а у нас таким як ви не місце» [5].

Звернувшись до респондентів із запитанням «Чи вживає держава належних заходів для усунення дискримінації відносно людей з інвалідністю у всіх питаннях, що стосуються шлюбу, сім'ї, батьківства та особистих стосунків?», — експерти Національної асамблеї інвалідів отримали наступні коментарі: «...у батьків-інвалідів можуть забрати дитину на опіку бабусі не інваліда...»; «були випадки, коли шлюб не хотіли реєструвати. Не дозволяли жінці з інвалідністю народжувати дитину, мовляв: «сама інвалід і потребуєш опіки»; «мати не могла влаштувати дитину в садочок, оскільки була інвалідом» [9].

Недотримання цієї групи прав та свобод осіб з інвалідністю ускладнює виконання ними ряду сімейних функцій (репродуктивна, виховна), що в свою чергу може спричинити віднесення таких сімей до групи неблагополучних. Тобто, в державі створюються умови для виникнення в середовищі сімей осіб з інвалідністю так званих сімей «груп ризику», яким потім сама ж держава повинна надати реабілітаційні послуги. Маємо суперечливу ситуацію.

Отже, порушення прав і свобод осіб з психофізичними вадами, що породжується в тому числі і недосконалим українським законодавством, унеможливує якісне виконання цими особами не лише суспільних функцій, а й сімейних, а також проектується всередині сім'ї та впливає на всіх її членів, в тому числі і на дітей в таких сім'ях.

У Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів (документ, затверджений ООН у 1994 році) зазначається, що державам варто сприяти зміні негативних стереотипів щодо людей з інвалідністю, особливо переборенню стереотипів щодо шлюбу людей з особливими потребами, їх статевого життя та права мати дітей.

О.Стрельник описала результати опитування на предмет встановлення асоціацій із терміном "чоловік-інвалід" (отримано 108 негативних згадувань: "відчуття жалості", "безпорадність", "потреба у допомозі", "чоловік, який не може забезпечити сім'ю", нездатний працювати, одружуватись, виховувати дітей" та 26 - позитивних: "мужній", "сильний", "активний тощо) та із терміном "жінка-інвалід" (висловлено 142 негативні асоціації: "відчуття жалості", "потребує допомоги", "нещасна", "без сім'ї та чоловіка", "неспроможна вийти заміж, народити дитину та вести інтимне життя" та 31 позитивне висловлювання: "сильна", "хоче жити", "така, як усі, повноцінна" [8]. Ці асоціації переносяться суспільством і на сім'ю батьків з інвалідністю.

Сім'ї, де батьки з інвалідністю виховують здорову дитину, є ідентичним соціальним інститутом, як і всі інші сім'ї у нашому суспільстві, виконують такі ж функції, як і решта сімей. Приймаючи рішення мати дитину, потрібно психологічно підготувати себе до цього, чітко уявляти, чим доведеться пожертвувати, з якими труднощами зіткнутися. Це ж стосується і батьків з вадами слуху.

Сім'я, в якій обоє з подружжя мають певні вади слуху, має свої особливості. Ці особливості в певній мірі залежать від складу подружжя. Умовно можна зробити поділ у відповідності із традиційною класифікацією осіб з вадами слуху: сім'ї, де обоє з подружжя є глухими (від народження або з раннього дитинства); сім'ї осіб зі зниженим слухом (слабочуючі); подружжя, які пізно втратили слух. Звичайно, що в реальному житті варіанти формування таких сімей можуть бути різними: глухий - слабочуючий, слабочуючий - пізнооглухий, чуючий - глухий і т.д. І кожне із цих поєднань має свої особливості, адже особи з різним ступенем втрати слуху будуть вносити в свою новостворену сім'ю ті риси, які притаманні саме йому (в даному випадку тієї групи, до якої його можна умовно віднести).

Одна із таких особливостей – це спілкування, тобто форма спілкування між подружжям – жестова мова. Якщо ж у членів подружжя збережене мовлення, то ситуація спілкування має характер подвійності – використовується усне мовлення та жестова мова.

Сучасні науковці висловлюють думку про те, що жестова мова є не допоміжним засобом у комунікації осіб з вадами слуху, а окремою самостійною структурою [2]. Н.Каменська зазначає, що жестова мова живе і житиме, бо це природна мова нечуючої людини, неперевершене джерело інформації і найкращий засіб комунікації. Тому час повернутися до неї обличчям, визнати її нарівні з усіма іншими мовами і використовувати все позитивне, що вона в собі містить. Свідченням того, що негативне ставлення до жестової мови глухих має відійти у минуле, є внесення змін до Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», якими затверджено статус цієї мови, як засобу спілкування і навчання осіб з вадами слуху [2, с.121].

І.Г.Кобель говорить про те, що, так як глухі люди використовують жестову мову, їх необхідно розглядати як особливу культурологічну та

лінгвістичну групу в суспільстві, для якої мова (в даному випадку українська) повинна вважатись другою мовою. Тому глухі люди повинні трактуватися соціально, лінгвістично і культурологічно як інша і особлива група [2].

Отже, якщо ми розглядаємо осіб з вадами слуху як особливу культурологічну та лінгвістичну групу, то й сім'ї осіб з порушенням слуху становлять особливу двомовну та двокультурну структуру. Тому, здорова дитина, яка народжується в такій сім'ї, засвоює цю двомовність-двокультурність. Якщо дитина від народження зростає в цій сім'ї, то вона мимовільно засвоює ті засоби спілкування, якими користуються її батьки з вадами слуху, адже це потрібно для дійсно якісного та довірливого спілкування між дитиною та батьками.

Н.Каменська наголошує на тому, що українська жестова мова, як і будь-яка мова, взаємодіє з іншими мовами, а також з формами мовлення словесної української мови (усним, писемним). Цей вплив відбувається за таким же принципом, як і вплив інших мов одна на одну. Проте, вплив жестової мови на словесну мову здорової дитини в сім'ї батьків з вадами слуху потребує додаткового вивчення.

Дитина в сім'ї батьків з вадами слуху засвоює жестову мову мимовільно, адже ця мова є для її батьків першою мовою і вони користуються нею повсякденно, а для дитини вона стає другою мовою за умови, що у сім'ї є джерело засвоєння звичайного мовлення. Знання жестової мови дає змогу дитині вільно спілкуватись з батьками, висловлювати свої думки, почуття, бажання, а також чудово розуміти думки та почуття власних батьків. В цій ситуації можна провести аналогію з іноземцем: щоб зрозуміти його менталітет, культуру його народу та краще пізнати його самого потрібно хоча б в мінімальному обсязі володіти мовою його народу. Те ж саме можна сказати і про людей з вадами слуху. Тобто, здорова дитина засвоює «світ чуючих» та «світ людей з проблемами слуху», може вільно орієнтуватись в цих «світах» та переносити певні риси з одного «світу» в інший.

Потрібно враховувати і той факт, що значна частина дітей батьків-інвалідів має особливе дитинство, більша частина якого присвячена не іграм та забавам, а допомозі своїм «особливим» батькам, що також накладає свій відбиток на розвиток особистості дитини в такій сім'ї (тут ми говоримо про різні категорії батьків – інвалідів). Це можна віднести і до дитини батьків з порушенням слуху. Значна частина дітей в таких сім'ях звикає доводити до батьків інформацію з навколишнього світу, бути підтримкою для батьків, але потрібно пам'ятати про важливість для розвитку дитини відчуття своєї безпеки, захищеності, що має забезпечуватись батьками.

Спостерігаємо випадки, коли батьки з вадами слуху (за власним бажанням або за наполяганням рідних, мовляв «не справитесь») віддають дитину ніби на деякий час бабусі, яка живе окремо. В такому випадку дитина відвикає від батьків, не відчуває материнського тепла і ласки, батьківської уваги, не сприймає їх ні як своїх батьків, ні як

вихователів, а найголовніше – не складається довірливих стосунків між дитиною і батьками. Більше того, така дитина соромиться своїх батьків перед оточуючими. Хоча аналогічна ситуація може виникнути і у дітей, які живуть безпосередньо в сім'ї глухих батьків.

Хочемо зазначити, що при умові неприязних стосунків між глухими батьками та їх здоровими дітьми в характері останніх може закріпитися така риса як нечесність, адже в такій ситуації дитині набагато легше приховати від батьків або змінити певну інформацію.

Перейдемо до сімей, де батьки мають вади зору. А.Кондратов та Є.Руцкая висловлюють думку про те, що у різних сім'ях стосунки між незрячими батьками та їх зрячими дітьми складаються по-різному. В більшості сімей ці стосунки доброзичливі, відповідають оптимальним моральним, психологічним та етичним зв'язкам та стосункам батьків та дітей. В деяких сім'ях ці стосунки певною мірою спотворені. Діти в таких сім'ях соромляться сліпоти своїх батьків, соромляться з'являтися з ними на вулиці, в громадських місцях. Вони користуються сліпотою батьків, щоб щось приховати від них. До батьків вони ставляться споживацьки, використовуючи їх як джерело матеріальних благ [6].

Щоб такого не трапилось, з самого народження батьки з вадами зору повинні займатись своєю дитиною, встановлювати довірливі стосунки зі своєю дитиною, бути для неї авторитетом. Якщо незрячі батьки самостійно виховують дитину, постійно спілкуються з нею, то дитина, як правило, рано починає розуміти, що батьки не бачать. Проте, все-таки діти дошкільного віку ще не зовсім усвідомлюють сліпоту батьків.

Стосунки дітей та незрячих батьків великою мірою зумовлені такими факторами: рівнем соціальної реабілітації інвалідів по зору та ставленням до них оточуючих. Соціальна реабілітація передбачає побутову, психологічну та трудову реабілітацію. Особа з вадами зору повинна стати якомога самостійнішою у побуті. Якщо цього досягнуто, то досягається і повага оточуючих, в тому числі і власних дітей [4]. Велике значення для людей з вадами зору, їх нормальній взаємодії із суспільством має психологічна реабілітація: формування адекватної самооцінки, подолання відчуження особи з вадами зору від навколишніх, засвоєння здорових норм і принципів поведінки в суспільстві, вироблення оптимальних прийомів спілкування з навколишніми, подолання таких негативних явищ як споживацтво, всездозволеності, невдоволення всім тощо [4].

Також, на нашу думку, потрібно подолати таке явище як «позиція інвалідності», тобто, позиція, коли особа з особливими потребами опираючись на те, що вона має статус «інваліда» звинувачує усіх навколишніх у власних труднощах та вимагає до себе особливого підходу. Проте, це питання має і зворотній бік – суспільний – і заслуговує окремого розкриття, тому ми не будемо на ньому зупинятись в цій статті.

А.Кондратов рекомендує із раннього дитинства привчати дитину допомагати батькам в домашніх умовах. Звичайно, зловживати допомогою дитини не потрібно. Не можна постійно водити дитину за собою, повністю позбавляючи дитину можливості вільно гуляти та гратися. Але привчати дитину з дитинства допомагати батькам з вадами зору вкрай необхідно. Лише в такому випадку в підлітковому і юнацькому віці вона не буде соромитись своїх батьків. Для неї допомога рідним і близьким, турбота про людей стануть невід'ємною рисою її характеру. Дитина може зіткнутись і з такою проблемою як образи однолітків, що спрямовані як на дитину, так і на її батьків. Якщо з раннього дитинства у незрячих батьків складуться конструктивні взаємини із власною дитиною, то таких проблем можна буде уникнути, використовуючи бесіди, запрошуючи однолітків дитини в таку сім'ю тощо.

Що стосується сімей, де батьки мають особливості опорно-рухового апарату, то кількість таких сімей значно менша, ніж дві категорії, описані нами вище. Проте, вони також живуть у бар'єрному середовищі. Так, в 2013 році в одному із українських міст в сім'ї батьків, які мають ДЦП, народилась здорова дівчинка, яку одразу вилучили із сім'ї соціальні служби, вирішивши, що батьки не зможуть виконувати свої виховні функції, хоча законних підстав для цього не було [10].

На сучасному етапі педагогічна наука відносить сім'ї батьків з інвалідністю до групи неблагополучних сімей, а саме до сімей соціального ризику (соціально незахищені сім'ї, які потребують соціальної допомоги та підтримки), які не можуть повноцінно виконувати свої функції внаслідок складних соціальних умов [2]. Проте, спостереження за сім'ями, де батьки-інваліди виховують здорову дитину, дає можливість говорити про те, що не всі такі сім'ї можна віднести до групи сімей соціального ризику, тим паче, до неблагополучних сімей.

Сім'я є простором, що сприяє розвитку, тобто це є система умов, що створюють можливості для розвитку як окремого члена сім'ї, так і всієї сім'ї як єдиного цілого, тобто, розвиваючий простір сім'ї можна з повним правом визначити як систему результатів розвитку [9]. Умови розвитку визначаються ставленням членів сім'ї один до одного, структурою сім'ї, зовнішніми впливами на сім'ю і можливостями подолання проблем. Наприклад, чи діє нова ситуація як «стресор» чи як «стимул до розвитку». Тому, кожному сім'ю, де батьки - інвалідами (в тому числі і з вадами слуху) виховують здорову дитину, потрібно розглядати індивідуально і уже потім робити висновок про її благополуччя чи неблагополуччя, враховуючи вищезазначені фактори.

Отже, опираючись на вищеописане, можемо зробити наступні **ВИСНОВКИ:**

- законодавство України у сфері забезпечення прав та свобод осіб з інвалідністю декларує виконання останніх, проте, фактично права і свободи людей з обмеженими можливостями порушуються у всіх

сферах. Це в свою чергу спричиняє утруднення соціалізації цих осіб та виконання ними соціальних функцій, в тому числі і сімейних;

- сім'ї, де батьки з інвалідністю виховують здорову дитину, є ідентичним соціальним інститутом, як і всі інші сім'ї у нашому суспільстві, виконують такі ж функції, як і решта сімей;

- кожна категорія сімей батьків з особливими потребами має свої особливості, що стосується процесу виховання дітей, але визначається ряд особливостей, притаманний всім категоріям таких сімей;

- в українському суспільстві домінує думка про те, що люди з інвалідністю некомпетентні у питаннях створення сім'ї, народження та виховання дітей і тому, особи з інвалідністю не повинні ставати батьками. Батьки замість підтримки і розуміння наштовхуються на суспільне неприйняття, жалість та пасивне споглядання. Кожна така сім'я у нашій державі має свій досвід ставлення до них різноманітних інституцій та суспільства загалом.

Перспективами дослідження є подальше та більш детальне вивчення особливостей особистості дитини з типовим розвитком в сім'ї батьків з інвалідністю; дослідження спектру послуг, що надаються таким сім'ям в нашій державі; розробка диференційованих форм та методів роботи з дітьми та батькам у таких сім'ях.

### Список використаних джерел

**1. Бочелюк В.І.** Психологія людини з обмеженими можливостями: навч. посіб. / В.І. Бочелюк, А.В.Турубарова. - К.: Центр учбової л-ри, 2011. - 264 с. **2. Жестова мова й сучасність:** Зб. наук. праць. Вип.1. – К.: [Б.в.], 2006. – 176 с. **3. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні»:** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kodeksy.com.ua> **4. Кондратов А.М.** Воспитание детей в семьях незрячих родителей: метод. пособ. /А.М.Кондратов, Е.Н.Руцкая. – М.: Всерос. об-во слепых, 1989. – 46 с. **5. Моніторинг дотримання прав людей з інвалідністю** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mlsp.gov.ua>. **6. Про становище осіб з інвалідністю в Україні** [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.rodyna.at.ua>. **7. Психологія семи и больной ребенок:** учеб. пособ. Хрестоматия. – СПб.: Речь, 2007. – 400 с. **8. Стрельник О.О.** Гендер, інвалідність та материнство: проблеми на перетині // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. - X., 2010. - Вип. 16. - С. 621-624 **9. Українська Гельсінська спілка з прав людини** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.helsinki.org.ua> **10. У родителів с ДЦП забрали здоровую новорожденую дівочку** [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://neinvalid.ru/novosni>

### References

**1. Bocheljuk V.I.** Psychologija ljudyny z obmezhenymy mozhlyvostjamy: navch. posib. / V.I. Bocheljuk, A.V.Turubarova. - K.: Centr

uchbovoi' l-ry, 2011. - 264 s. **2. Zhestova** mova j suchasnist': Zb. nauk. prac'. Vyp.1. – K.: [B.v.], 2006. – 176 s. **3. Zakon** Ukrai'ny «Pro osnovy social'noi' zahyshhenosti invalidiv v Ukrai'ni»: [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.kodeksy.com.ua> **4. Kondratov A.M.** Vospytanye detej v sem'jah nezrjachyh rodytelej: metod. posob. / A.M.Kondratov, E.N.Ruckaja. – M.: Vseros. ob-vo sleryh, 1989. – 46 s. **5. Monitoryng** dotrymannja prav ljudej z invalidnistju [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.mlsp.gov.ua>. **6. Pro stanovyshe** osib z invalidnistju v Ukrai'ni [Elektronnyj resurs]. - Rezhym dostupu: <http://www.rodyna.at.ua>. **7. Psychologyja** semy y bol'noj rebenok: uceb. posob. Hrestomatyja. – SPb.: Rech', 2007. – 400 s. **8. Strel'nyk O.O.** Gender, invalidnist' ta materynstvo: problemy na peretyni // Metodologija, teorija ta praktyka sociologichnogo analizu suchasnogo suspil'stva. - H., 2010. - Vyp. 16. - S. 621-624 **9. Ukrai'ns'ka** Gel'sins'ka spilka z prav ljudyny [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.helsinki.org.ua> **10. U rodytelej** s DCP zabraly zdorovuju novorozhdenuju devochku [Elektronnyj resurs]. - Rezhym dostupu: <http://neinvalid.ru/novosni>

Received 20.01.2016

Reviewed 27.02.2016

Accepted 29.03.2016

УДК 378.147.091.31-051:376

**Н. В. Савінова**  
vortex3004@rambler.ru

## **ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

**Відомості автора:** Наталія Савінова, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Миколаїв, Україна. Email: [vortex3004@rambler.ru](mailto:vortex3004@rambler.ru)

**Contact:** Natalia Savinova, Doctor of pedagogic sciences, Professor, Head of Special Education department of Mykolayiv National University named after Sukhomlynsky V. A., Mykolayiv, Ukraine. Email: [vortex3004@rambler.ru](mailto:vortex3004@rambler.ru)

**Савінова Н.В. Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу. У**

статті розглядаються проблеми інклюзивного навчання дітей з психофізичними порушеннями та підготовки корекційних педагогів до роботи в інклюзивних закладах. Автор виокремлює різноманітні аспекти інклюзивної освіти, представлені в роботах учених, зосереджує увагу на змісті основних понять зазначеної тематики, серед яких: «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання».

Автор визначає інклюзивне навчання як процес забезпечення рівного доступу до освіти всіх дітей з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку, рівності для всіх прав на отримання освітніх послуг за місцем проживання у загальноосвітніх навчальних закладах та створення належних умов для їх навчання, виховання та розвитку.

Дослідник констатує, що вивчення процесу підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивному закладі є важливим сам по собі, хоча й має здійснюватися задля вирішення більш вагомого завдання. Ефективність навчання дітей з психофізичними порушеннями в умовах інклюзії значною мірою залежить від якості підготовки майбутнього корекційного педагога до роботи в зазначених умовах. При низькій якості підготовки та низькому рівні освіченості, недостатній сформованості етичних та моральних норм майбутніх корекційних педагогів, інклюзивне навчання не виправдовує сподівань щодо ефективності навчання дітей з психофізичними порушеннями, що потребує нових перспективних теоретичних розробок та їх ефективної практичної реалізації.

У статті презентовано проблематику досліджень щодо підготовки корекційних педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами в системі інклюзивного навчання, в яких виокремлено: уміння, якими повинен оволодіти педагог інклюзивного навчального закладу; місткість інклюзивної компетентності педагога як інтегративно-особистісного утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання; педагогічні умови, що сприяють формуванню інклюзивної компетентності майбутніх педагогів; ефективні шляхи підготовки фахівців, які вже працюють в інклюзивних навчальних закладах тощо.

Автор презентує результати анкетування студентів, які дозволили виокремити наступні проблеми: по-перше, недостатню мотивацію до роботи в інклюзивних закладах, емоційну нестабільність; по-друге, обмеженість практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів щодо роботи в інклюзивних класах, що актуалізує потребу у планомірній, якісній, практично спрямованій підготовці майбутніх корекційних педагогів на базі інклюзивних закладів.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, дитина з психофізичними порушеннями, підготовка майбутніх корекційних педагогів



**Савинова Н.В. Проблемы подготовки будущих коррекционных педагогов к работе в условиях инклюзивного учебного заведения.** В статье рассматриваются проблемы инклюзивного обучения детей с психофизическими нарушениями и подготовки коррекционных педагогов к работе в инклюзивных заведениях. Автор выделяет различные аспекты инклюзивного образования, представленные в работах ученых, концентрирует внимание на содержании основных понятий указанной тематики, среди которых: «инклюзивное образование», «инклюзивное обучение».

Автор рассматривает инклюзивное обучение как процесс обеспечения равного доступа к образованию всех детей с учетом особенностей их психофизического развития, равенства прав для всех на получение образовательных услуг по месту жительства в общеобразовательных учебных заведениях и создание условий для их обучения, воспитания и развития.

Исследователь констатирует, что изучение процесса подготовки будущих коррекционных педагогов к работе в инклюзивном заведении является важным само по себе, хотя и должно осуществляться для решения более весомой задачи. Эффективность обучения детей с психофизическими нарушениями в условиях инклюзии в значительной степени зависит от качества подготовки будущего коррекционного педагога к работе в указанных условиях. При низком качестве подготовки и низком уровне образованности будущих коррекционных педагогов, недостаточной сформированности этических и моральных норм, инклюзивное обучение не оправдывает надежд относительно эффективности обучения детей с психофизическими нарушениями, требует новых перспективных теоретических разработок и их эффективной практической реализации.

В статье представлена проблематика исследований по подготовке коррекционных педагогов к работе с детьми с особыми потребностями в системе инклюзивного обучения, в которых выделены: умения, которыми должен овладеть педагог инклюзивного учебного заведения; значение инклюзивной компетентности педагога как интегративно-личностного образования, формирующего умения осуществлять профессиональные функции; педагогические условия, способствующие формированию инклюзивной компетентности будущих педагогов; эффективные пути подготовки специалистов, которые уже работают в инклюзивных учебных заведениях и тому подобное.

Автор представляет результаты анкетирования студентов, которые позволили выделить следующие проблемы: во-первых, недостаточность мотивации к работе в инклюзивных заведениях, эмоциональную нестабильность; во-вторых, ограниченность практической подготовки будущих коррекционных педагогов к работе в инклюзивных классах, что подчеркивает необходимость планомерной, качественной,

практически направленной подготовки будущих коррекционных педагогов на базе инклюзивных учреждений.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзивное обучение, ребенок с психофизическими нарушениями, подготовка будущих коррекционных педагогов

**Savinova N.V. Preparation problems of the future remedial teachers to work in the conditions of inclusive education institution.** The article deals with the problems of inclusive education of children with mental and physical disabilities and remedial training teachers to work in inclusive schools. The author identifies the different aspects of inclusive education presented in the works of scientists. The author focuses on the basic concepts of this topic, including: "inclusive education", "inclusive education", presented in the dictionaries and research of scientists.

The author defines inclusive education as a process of ensuring equal access to education for all children, taking into account the peculiarities of their mental and physical development, equal rights for all to educational services in the community in secondary schools and the creation of conditions for their training and development.

The researcher says that the study of the process of preparation of future remedial teachers to work in inclusive institution is important in itself, although it should be carried out to address more meaningful tasks. The effectiveness of teaching children with mental and physical disabilities in terms of inclusion largely depends on the quality of training of the future teacher for correction work in these conditions. With a low quality of training and low level of education of future remedial teachers, the lack of formation of ethical and moral standards, inclusive education does not justify the expectations regarding the effectiveness of teaching children with mental and physical disorders, it requires new advanced theoretical developments and their effective implementation.

The article presents a research on the problems of preparing teachers for correctional work with children with special needs in inclusive education system, which identifies: skills that a teacher must possess in inclusive educational institution; value of inclusive competence of the teacher as an integrative and personal education, forming the ability to exercise professional functions; pedagogical conditions promoting formation of an inclusive competence of future teachers; effective ways to prepare professionals who are already working on inclusive education and the like.

The author presents the results of the survey of students, which allowed to identify the following issues: firstly, the lack of motivation to work in inclusive schools, emotional instability; secondly, the lack of the required practical training of future remedial teachers to work in inclusive classes, which actualizes the need for systematic, high-quality, practically directed the

preparation of future teachers on the basis of the correction of inclusive institutions.

**Key words:** inclusive education, inclusive education, children with mental and physical disorders, preparation for future remedial teachers

**Постановка проблеми.** Включення осіб з психофізичними порушеннями у загальноосвітній простір національної школи України зумовлює новий підхід до спеціальної освіти. Інклюзивний освітній простір сьогодні забезпечує дитині, незалежно від особливостей її розвитку, рівний доступ до якісної освіти в умовах масових загальноосвітніх навчальних закладів. Сучасні тенденції інклюзивного навчання дітей з особливими потребами вимагають інноваційного насичення змісту підготовки майбутніх корекційних педагогів, спроможних ефективно використовувати набуті знання на практиці, активно розробляти і впроваджувати нові методи роботи в умовах інклюзивного навчального закладу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти проблеми, що досліджується, презентовано в роботах українських та зарубіжних учених. У роботах науковців представлено концептуальні засади інклюзивної освіти (І. Зязюн, В. Кремінь, В. Синьов, Н. Софій, Ю. Найда та ін.), аналіз науково-теоретичного фонду інклюзивного навчання (В. Бойко, Л. Вавіна, М. Ворон, Т. Гінєтова, Л. Даниленко, Ю. Ільїна, А. Колупаєва, І. Кузава, М. Малофєєв, С. Мікшина, Т. Соловійова, С. Сорокоумова та ін.), головні принципи, нормативно-правові засади, історія, досвід та перспективи впровадження інклюзивного навчання (В. Бондар, В. Бойко, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Кузава, А. Коробейнікова, Г. Кукуруза, Ю. Найда, С. Миронова, Н. Назарова, Л. Петушкова, П. Придатченко, Ю. Рибачук, Т. Сак, М. Сварник, В. Синьов, Н. Шматко та ін.), дидактико-технологічні проблеми інклюзивного навчання дітей з психофізичними порушеннями (С. Альохіна, В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Кузава, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко, Н. Тимошенко, С. Федоренко та ін.). Отже, проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах інклюзії набувають надзвичайної актуальності.

Мета статті – проаналізувати психолого-педагогічну літературу, виокремивши проблематику досліджень щодо підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами в системі інклюзивної освіти; визначити актуальні проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів на базі інклюзивних закладів.

У роботах учених висвітлюються різноманітні аспекти інклюзивної освіти, серед яких: концепція інклюзивної освіти як процес розвитку загальної освіти (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Сак,

В. Синьов, Л. Фомічова та ін.), процес спеціально організованої взаємодії педагога з дітьми з психофізичними порушеннями та нормальним розвитком (Н. Борисова, М. Малофєєв, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Шипіцина та ін.); історичні аспекти інклюзивної освіти (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Кузава та ін.). Роботи вчених розкривають досвід, шляхи, проблеми та перспективи інклюзії дитини з особливими потребами у загальноосвітній простір на території України та за її межами.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасній психолого-педагогічній літературі термін «інклюзивна освіта» використовується поряд із термінами «інклюзія», «інклюзивне навчання», «освіта осіб з порушеннями психофізичного розвитку» тощо.

«Енциклопедія освіти» (за ред. В. Кременя), містить термін «освіта осіб з порушеннями психофізичного розвитку», який тлумачиться як система знань, умінь та навичок діяльності, а також способів мислення, що набуваються в процесі навчання та виховання [5, с. 618].

У Концепції розвитку інклюзивної освіти зазначено, що інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей (Наказ МОН України № 912 від 01.10.10 року).

У дослідженнях А. Колупаєвої представлено термінолексми «мейнстрімінг», «інтеграція», «інклюзивна освіта». Вчена вказує, що мейнстрімінг (mainstreaming (англ.) – загальний потік) передбачає розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками, цілий етап у розвитку освітніх тенденцій щодо навчання дітей з особливостями у Північній Америці наприкінці ХХ сторіччя, пов'язаний, переважно, із поширенням функціонування спеціальних класів у масових школах. Здебільшого – це позаурочна форма спілкування: участь у спільних масових заходах, літніх таборах, клубах за інтересами тощо. Автор акцентує увагу на тому, що термін «інтеграція» у спеціальній педагогіці є загальноживаним і розглядається або стосовно локальної проблеми (інтеграція дітей з порушеннями опорно-рухового апарату у суспільство, інтеграція осіб з інтелектуальними порушеннями у систему сучасних суспільних відносин), або інтерпретується в узагальненому вигляді (як один із важливих напрямів підготовки осіб з обмеженими можливостями до самостійного життя та ін.) [6]. Дефініцію «інклюзивна освіта» вчена трактує як «об'єднану освітню систему з надання належної освіти всім учням; повне залучення дітей із відмінними здібностями в різні аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей» [7, с. 306].

І. Кузава розуміє термін «інклюзивна освіта» як процес

забезпечення рівних прав на одержання освітніх послуг дітьми дошкільного віку із різним рівнем психофізичного розвитку за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу, що передбачає створення сприятливих соціальних умов для їхнього розвитку (корекційно-педагогічна робота, спрямована як на подолання наслідків порушень психофізичного розвитку та формування у здорових дітей адекватних уявлень про однолітків з особливими освітніми потребами, так і на нівелювання наслідків пізнавальної, соціальної і емоційної депривації). «Інтегроване навчання» трактується як процес і результат спільного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в спеціальній групі (класі) загальноосвітнього навчального закладу за спеціальними програмами, адаптованими методами і засобами з метою полегшення їх соціалізації [8].

С. Бризгалова виокремлює поняття «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивний підхід». Інклюзивний підхід, на думку вченої, передбачає розуміння різних навчальних потреб дітей та надання послуг у відповідності з цими потребами через повну участь у навчальному процесі, залучення суспільства та усунення сегрегації та дискримінації в освіті; «інклюзивна освіта» визначається як така, що кожному, не зважаючи на фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовленнєві та інші особливості, надає можливість бути залученими в загальний процес навчання та виховання (розвиток та соціалізація), що потім дозволяє стати рівноправним членом суспільства, знижує ризик сегрегації та ізоляції [3, с. 15].

Н. Грозная зазначає, що заміна терміну «інтеграція» на термін «інклюзія» відбулася внаслідок змін парадигм допомоги інвалідам – переходу від моделі нормалізації до соціалізації. Саме тому, «інклюзія» – це двоспрямований процес, який передбачає взаємну адаптацію та готовність колективу прийняти «особливу» дитину [4, с. 27].

У дослідженні Н. Артюшенко встановлено, що термін «інклюзивна освіта» використовується для опису процесу навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я у загальноосвітніх закладах, де створені належні умови (соціальні, організаційні, педагогічні, нормативно-правові та ін.) [1].

У роботах С. Миронової поняття «інклюзія» – політика й процес, що дає можливість всім дітям брати участь у всіх програмах, «інклюзивна освіта» – система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, і передбачає навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу з обов'язковим фаховим психолого-педагогічним супроводом [9, с. 9–12].

І. Дичківська вказує, що інтегративна освіта полягає у створенні корекційних класів у масових школах і груп у дитячих садках.

Інтегративна освіта – перший крок від класичної системи спеціальної освіти, яка передбачає повну сегрегацію «особливих» та «нормальних» дітей, до освіти, що визнає відмінності між людьми як цінність, приймаючи кожну людину як повноправного учасника освітнього процесу. Інклюзивна освіта передбачає особистісно орієнтовані підходи, методи навчання кожної дитини з урахуванням її особливостей, здібностей, психофізіологічних порушень, представляє гнучку систему, в якій враховуються потреби всіх дітей, а також етнічних, соціальних груп, різного віку, статі.

І. Демченко презентує поняття «інклюзивна педагогіка» як новітню галузь знань теорії і практики спільного навчання й виховання дітей та молоді з особливими освітніми потребами зі своїми ровесниками з типовим розвитком у загальноосвітніх та професійних закладах освіти в аудиторних та позааудиторних умовах.

У започаткованому дослідженні ми визначаємо інклюзивне навчання як процес забезпечення рівного доступу до освіти всіх дітей з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку, рівності для всіх прав на отримання освітніх послуг за місцем проживання у загальноосвітніх навчальних закладах та створення належних умов для їх навчання, виховання та розвитку.

У дослідженнях учених (А. Гендін, О. Денисова, В. Засенко, Л. Кобріна, А. Колупаєва, О. Леханова, М. Малофєєв, С. Миронова, Н. Назарова, В. Понікарова, Е. Речицька, В. Синьов, М. Сергєєв, А. Шевцов, Н. Шматко та ін.). зосереджується увага на проблемах підготовки корекційних педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами в системі інклюзивного навчання.

Розглядаючи досвід інклюзивного навчання в різних країнах, Н. Софій зазначає, що підготовка асистентів педагогів у Канаді здійснюється за двома рівнями: *перший рівень* включає вивчення філософії та освітньої концепції навчання дітей з особливими потребами, ролі та напрямів роботи асистента вчителя у навчальному процесі; *другий рівень* спрямований на розвиток уміння запроваджувати стратегії, які допомагають корекційному педагогу досягти навчальної мети, визначеної в індивідуальному плані.

Ю. Бойчук виокремлює наступні уміння, якими повинен оволодіти педагог інклюзивного навчального закладу: аналізувати та оцінювати рівень навченості, вихованості, розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я; створювати умови для розвитку, навчання та виховання таких дітей; вибирати доцільні форми, методи та засоби виховання та навчання; професійно взаємодіяти з працівниками освітніх установ і батьками для забезпечення координації педагогічного впливу на дитину; планувати та організовувати роботу з батьками; використовувати знання з корекційної педагогіки в освітньо-виховній роботі з дітьми і просвітницько-педагогічній роботі з батьками; загальна спрямованість особистості на спілкування тощо. Вчений визначає інклюзивну компетентність педагога як інтегративно-особистісне

утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, ураховуючи різні освітні потреби учнів з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи включення їх у загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їх розвитку й саморозвитку, повноцінної соціалізації. Інклюзивна компетентність педагогів належить до рівня спеціальних професійних компетентностей [2].

М. Айбазова, К. Лавринець та ін. окреслюють готовність майбутнього педагога до роботи з учнями з особливими потребами, виокремлюючи педагогічні умови, що сприяють формуванню інклюзивної компетентності майбутніх педагогів: 1) використання технологій, які дозволяють сформувати цілісну структуру професійної діяльності за допомогою оптимального поєднання репродуктивних і активних методів навчання та створення соціального контексту майбутньої діяльності; 2) використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації до здійснення інклюзивного навчання; 3) включення у зміст навчання спецкурсу «Інклюзивне навчання у загальноосвітніх закладах», що передбачає реалізацію квазіпрофесійної діяльності, спрямованої на засвоєння засобів та досвіду виконання конкретних професійних дій в процесі інклюзивного навчання.

На думку С. Миронової, ефективними шляхами підготовки фахівців, які вже працюють в інклюзивних навчальних закладах, є курси підвищення кваліфікації, теоретичні та практичні семінари, тренінги. Зокрема, зміст такої освіти повинен включати в себе основи корекційної педагогіки та психології з певними методичними аспектами [9]. Вчитель інклюзивного класу має знати глибину порушення, рівень розвитку дитини та індивідуальні особливості, вміти створити та підтримувати тісний зв'язок з мультидисциплінарною командою для отримання позитивної динаміки, спираючись на компенсаторні можливості організму.

С. Альохіна, М. Алексеєва, Є. Агафонова та ін. підкреслюють, що готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти вимірюється за двома основними показниками: психологічна та професійна готовність. Структура професійної готовності включає: інформаційну готовність; володіння педагогічними технологіями; знання основ психології та корекційної педагогіки; знання індивідуальних особливостей дітей; готовність педагогів моделювати урок, використовуючи різноваріантні диференційовані завдання; готовність до професійної взаємодії, самоосвіти. У структуру психологічної готовності входить емоційне сприйняття дітей з різними типами порушень розвитку; готовність включати цих дітей у навчальну діяльність, задоволення від власної педагогічної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що формування готовності педагогів до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку є важливим фактором розвитку професійної

компетенції та підвищення якості освіти. Відповідна тенденція є можливою за умов: 1) підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, як цілісної системи, оптимально включеної в навчально-виховний процес закладу освіти; 2) наявності знань і вмінь щодо організації роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти, чітко визначеними та науково обґрунтованими; 3) включення педагогічних працівників у навчально-дослідницьке середовище, що передбачає розв'язання професійно-орієнтованих практичних завдань, розробку та реалізацію дослідницьких проєктів, моделювання ефективної педагогічної діяльності .

Отже, ефективність навчання дітей з психофізичними порушеннями в умовах інклюзії значною мірою залежить від якості підготовки майбутнього корекційного педагога до роботи в зазначених умовах. При низькій якості підготовки та низькому рівні освіченості майбутніх корекційних педагогів, недостатній сформованості етичних та моральних норм, інклюзивне навчання не виправдовує сподівань щодо ефективності навчання дітей з психофізичними порушеннями, що потребує нових перспективних теоретичних розробок та ефективної практичної реалізації.

У межах започаткованого дослідження на етапі пропедевтичного, пошуково-розвідувального експерименту було використано *метод анкетування* з метою отримання інформації від студентів – майбутніх корекційних педагогів для первинного орієнтування в теоретичній обізнаності респондентів із зазначеної проблеми, а також для подальшої деталізації дослідження. В анкетуванні взяли участь 41 студент IV та VI курсів спеціальності «Корекційна освіта (логопедія)».

На перше запитання анкети «Що Ви розумієте під поняттям «інклюзивна освіта?» 19,2% респондентів відповіли, що це – система освіти, в центрі якої знаходиться дитина з порушеннями розвитку; 46,9% – навчання, виховання та корекція порушень розвитку дитини в масових навчальних закладах; 33,9% визнали вплив педагога на дитину з психофізичними порушеннями в процесі навчання у загальноосвітніх закладах.

Відповіді на запитання «З якими труднощами Ви стикаєтесь при роботі в інклюзивному навчальному закладі?» дозволили встановити, що 54,1% майбутніх корекційних педагогів зазначають суттєвих труднощів, які виникають під час роботи, недосконалість власних умінь і навичок; 24,8% – недостатнє технічне, методичне забезпечення, відсутність методичної літератури та засобів корекційного навчання; 21,1% – пасивність адміністрації, педагогів, відсутність необхідних наочних матеріалів та спільної командної взаємодії.

Запитання «Які ефективні засоби підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу Ви можете назвати?» дозволило з'ясувати, що 38,3% респондентів визначили основним засобом літературу з теорії та практики інклюзивної освіти; 34,3% – систематичні заняття, тренінги; 19,2% – комп'ютер, технічні засоби,



наочність; 8,2% – обмін досвідом роботи.

На запитання «Чи сформовано у сучасних батьків поняття про інклюзивне навчання?» 55,6% респондентів дали позитивну відповідь; 19,6% – негативну; 24,8% респондентів відзначили пасивність батьків.

На запитання «Які ефективні методи сприяють підготовці майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивному навчальному закладі?» 35,3% студентів назвали консультації, бесіди, лекції; вирішення педагогічних ситуацій, рольові ігри виокремили 40,6% респондентів; 24,1% опитаних вважають ефективним досвід фахівців.

Щодо запитання анкети «Які ефективні умови підготовки фахівців до роботи в інклюзивних навчальних закладах Ви можете назвати?», то 68,3% респондентів відзначили спільну взаємодію студентів, викладачів, корекційних педагогів, вихователів, батьків; 14,4% – практичну спрямованість навчання у вищому навчальному закладі; 11,7% – навчально-методичне забезпечення корекційного процесу та технічне оснащення; 5,6% – ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку майбутніх корекційних педагогів.

На запитання «Як впливає інклюзивне навчання на розвиток дитини з психофізичними вадами?» негативну відповідь дали 33,2% студентів; 32,8% відзначили позитивний вплив інклюзивного навчання; на відсутність інклюзивних класів з відповідним оснащенням указали 19,3% респондентів; 14,7% студентів визнали недостатність статистичних даних.

Запитання «Чи пов'язуєте Ви свою професійну діяльність із роботою в інклюзивному освітньому закладі?» дозволило з'ясувати, що 23,2% респондентів ще не готові до такої відповідальності; 34,7% – визнали необхідність особистісного емоційного налаштування; 14,6% – подумують над вибором інклюзивного закладу; 11,3% не впевнені, що вони зможуть працювати; 16,2% утрималися від відповіді.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, результати анкетування студентів дозволяють виокремити наступні основні проблеми: по-перше, недостатню мотивацію до роботи в інклюзивних закладах, емоційну нестабільність; по-друге, обмеженість практичної підготовки щодо роботи в інклюзивних класах, що актуалізує потребу у планомірній, якісній, практично спрямованій підготовці майбутніх корекційних педагогів на базі інклюзивних закладів.

### Список використаних джерел

1. **Артюшенко Н. П.** Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования : автореф. дис... канд. пед. наук / Н. П. Артюшенко. – Томск, 2010. – 23 с. 2. **Бойчук Ю. Д.** Інклюзивна компетентність педагога // Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта: Науково-методичний журнал. – Випуск № 1. – Харків :

Харківська академія неперервної освіти, 2013. – С. 18–23. 3. **Брызгалова С. О.** Инклюзивный подход и интегрированное образование : ключевые понятия / С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак // Специальное образование. – 2010. – № 3. – С. 14–20. 4. **Грозная Н. С.** Инклюзивное дошкольное образование / Н.С. Грозная // Синдром Дауна. XXI век. / ред. Н. А. Урядницкая. – 2010. – № 1 (4). – С. 25–35. 5. **Енциклопедія освіти** / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. 6. **Колупаєва А. А.** Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А. А. Колупаєва. – К. : «Самміт-Книга», 2009. – 272 с. 7. **Колупаєва А. А.** Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 458 с. 8. **Кузава І. Б.** Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика. Монографія. – Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. – 292 с. 9. **Миронова С. П.** Особливості інклюзивної дошкільної освіти / С. П. Миронова // Вихователь – методист дошкільного закладу – 2010. – № 11.– С. 8–15.

### References

1. **Artjushenko N. P.** Organizacionno-pedagogicheskie uslovija obuchenija detej s ogranicennymi vozmozhnostjami zdorov'ja sredstvami inkluzivnogo obrazovanija : avtoref. diss. kand. ped. nauk / N. P. Artjushenko. – Tomsk, 2010. – 23 s. 2. **Bojchuk Ju. D.** Inkluzivna kompetentnist' pedagoga // Dzherelo pedagogichnih innovacij. Inkluzivna osvita: Naukovo-metodichnij zhurnal. – Vipusk № 1. – Harkiv : Harkivs'ka akademija neperervnoї osviti, 2013. – S. 18–23. 3. **Bryzgalova S. O.** Inkluzivnyj podhod i integrirovannoe obrazovanie : kljuchevye ponjatija / S. O. Bryzgalova, G. G. Zak // Special'noe obrazovanie. – 2010. – № 3. – S. 14–20. 4. **Groznaja N. S.** Inkluzivnoe doskol'noe obrazovanie / N.S. Groznaja // Sindrom Dauna. NHI vek. / red. N. A. Urjadnickaja. – 2010. – № 1 (4). – S. 25–35. 5. Enciklopedija osviti / APN Ukraїni; gol. red. V. G. Kremen'. – K. : Jurinkom Inter, 2008. – 1040 s. 6. **Kolupaeva A. A.** Inkluzivna osvita: realii ta perspektivi: Monografija / A. A. Kolupaeva. – K. : «Sammit-Kniga», 2009. – 272 s. 7. **Kolupaeva A. A.** Pedagogichni osnovi integruvannja shkoljariv z osoblivostjami psihofizichnogo rozvitku u zagal'noosvitni navchal'ni zakladi: Monografija. – K. : Pedagogichna dumka, 2007. – S. 48–63. 8. **Kuzava I. B.** Inkluzivna osvita doskil'nikiv, jaki potrebujut' korekciї psihofizichnogo rozvitku: teorija ta metodika. Monografija. – Luc'k : PP Ivanjuk V. P., 2013. – 292 s. 9. **Mironova S. P.** Osoblivosti inkluzivnoї doskil'noї osviti / S. P. Mironova // Vihovatel' – metodist doskil'nogo zakladu – 2010. – № 11.– S. 8–15.

Received 16.01.2016

Reviewed 26.02.2016

Accepted 27.03.2016

УДК 376-056.262-053.4

Є.П.Синьова, С.В.Федоренко, І.В.Федоренко  
fmif@yandex.ru

## ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI ДІЙ САМООБСЛУГОВУВАННЯ В МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

**Відомості про автора:** Євгенія Синьова, доктор психологічних наук, професор Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Київ, Україна. Email: ev\_sineva@hotmail.com

Світлана Федоренко, доктор педагогічних наук, професор, професор Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Київ, Україна. Email: fmif@yandex.ru

Ігор Федоренко, кандидат педагогічних наук, доцент Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Київ, Україна. Email: 3802417@ukr.net

**Contact:** Yevgeniya Synova, Dr. habil., Profesor National Pedagogical M.Dragomanov University. – Kyiv, Ukraine. Email: ev\_sineva@hotmail.com

Svitlana Fedorenko, Dr. habil., Profesor National Pedagogical M.Dragomanov University. – Kyiv, Ukraine. Email: fmif@yandex.ru

Igor Fedorenko, PhD, Profesor National Pedagogical M.Dragomanov University. – Kyiv, Ukraine. Email: 3802417@ukr.net

**Синьова Є.П., Федоренко С.В. Федоренко І.В. Вивчення стану сформованості дій самообслуговування в молодших дошкільників зі зниженим зором.** У статті розкрита актуальність вивчення стану сформованості предметних дій та початкових навичок самообслуговування в молодших дошкільників зі зниженим зором. Представлена методика проведення експерименту та його результати. Виявлена питома вага серед сформованих предметних дій дітей таких, що є складовими самообслуговування. Обрано критерії, які визначають рівень розвитку кожного виду діяльності з самообслуговування: самостійне охоче виконання дії ("зона актуального розвитку"); виконання дії з допомогою дорослого за активної участі дитини ("зона найближчого розвитку"); невміння виконувати дію при відсутності бажання їй навчитись. Ці критерії дозволяють визначити рівень розвитку кожного виду діяльності з самообслуговування. Встановлено особливості виконання дій по самообслуговуванню, труднощів, що блокують цей процес, а також потенційних можливостей, які не використовуються дитиною дошкільного віку зі зниженим зором.

Процес формування трудових дій поділений на етапи: прийняття завдання; орієнтувальний; операційно-виконавчий; контроль-оцінюючий.

Проаналізовано зміст видів самообслуговування та ступінь самостійності виконання молодшими дошкільниками того чи іншого трудового завдання. Визначено рівні володіння діяльністю самообслуговування молодшими дошкільниками (високий, середній та низький рівні). Установлено залежність результату виконання дій самообслуговування від мотиву діяльності. Виявлено причини появи ранньої педагогічної занедбаності дітей з порушеннями зору в галузі самообслуговування та рівнях сформованості відповідних навичок. Встановлено залежність рівнів сформованості дій самообслуговування від забезпечення ранньої корекції в період становлення процесу наслідування на основі зорового простежування зі діями дорослого.

Показана наявність невикористаних у практиці спеціальних дошкільних закладів резервів, а саме: створення позитивного емоційного ставлення до трудового процесу через стимулювання соціальної мотивації, пробудження емпатії; покращення умов для здійснення дій стеження, які є основою наслідування як основного в цей період засобу збагачення уявлень про навколишній світ; стимулювання перцептивної активності дитини.

**Ключові слова:** самообслуговування, предметні дії, знижений зір, молодші дошкільники, рівні, особливості.

**Синева Е.П., Федоренко С.В. Федоренко И.В. Изучение состояния сформированности действий самообслуживания у младших дошкольников со сниженным зрением.** В статье раскрыта актуальность изучения состояния сформированности предметных действий и начальных навыков самообслуживания у младших дошкольников со сниженным зрением. Представлены методика проведения эксперимента и его результаты. Вывявлен удельный вес среди сформированных предметных действий детей тех, которые являются составными самообслуживания. Определены критерии, которые показывают уровень развития каждого вида деятельности по самообслуживанию: самостоятельное охотное выполнения действия ("зона актуального развития"); выполнение действия с помощью взрослого при активном участии ребенка ("зона ближайшего развития"); неумение выполнять действие при отсутствии желания научиться ему. Эти критерии позволяют определить уровень развития каждого вида деятельности по самообслуживанию. Установлены особенности выполнения действий по самообслуживанию, трудности, блокирующие этот процесс, а также потенциальные возможности, которые не используются ребенком дошкольного возраста со сниженным зрением.

Процесс формирования трудовых действий поделен на этапы: принятия задания; ориентировочный; операционно-исполнительный; контрольно-оценивающий.

Проанализировано содержание видов самообслуживания и степень самостоятельности выполнения младшими дошкольниками того или иного трудового задания. Определены уровни овладения деятельностью самообслуживания младшими дошкольниками (высокий, средний и низкий). Установлена зависимость результата выполнения действий самообслуживания от мотива деятельности. Выявлены причины появления ранней педагогической запущенности детей с нарушениями зрения в области самообслуживания и уровнях сформированности соответствующих навыков. Установлена зависимость уровней сформированности действий самообслуживания от обеспечения ранней коррекции в период становления процесса подражания на основе зрительного прослеживания действий взрослого.

Показано наличие неиспользованных в практике специальных дошкольных учреждений резервов, а именно: создание положительного эмоционального отношения к трудовому процессу путем стимулирования социальной мотивации, пробуждения эмпатии; улучшение условий для осуществления действий слежения, которое является основой подражания как основного в этот период средства обогащения представлений об окружающем мире; стимулирование перцептивной активности ребенка.

**Ключевые слова:** самообслуживание, предметные действия, сниженное зрение, младшие дошкольники, уровни, особенности.

**Synova Ye.P., Fedorenko S.V., Fedorenko I.V. Study of the self-care actions of junior preschool age children with low vision.** The article reveals importance of the study of objects manipulating actions and basic self-care skills of junior preschool age children with low vision. It presents experimental methods and the experiment's outcomes. It has been discovered that the great proportion of these actions are presented by the operations used within self-care activities. The authors define criteria used to determine developmental levels of each self-care activity: independent willing action ("zone of actual development"); action being completed with an adult's help and active involvement of a child ("zone of proximal development"); inability to perform an action and absence of interest to master it. These criteria allow determining developmental levels of each kind of activity on self-care. The authors have discovered the specifics in performing self-care actions, difficulties, interrupting the process, as well as unapplied potential of preschool age visually impaired children.

Labour activities development process has been divided into stages: accepting a task; orientation; operation and performance; control and evaluation.

The authors analyse the content of self-care activities and the level of independence of junior preschoolers, performing labour-related tasks. The levels of self-care skills of junior preschool children with low vision have been studied (high, medium and low level). The interdependence between activity results and child's motivation has been discovered. The reasons of early learned helplessness of visually impaired children with regard to self-care skills and their developmental levels have been explained. Thus, there is a correlation between the level of self-care skills development and early special educational intervention at the time when a child develops imitations based on visual tracing of the adult's actions.

The authors point out resources that have not been used in the practice of the special preschool educational institutions, in particular: promoting positive emotional attitude to labour activities by the means of social motivation; empathy development; improving conditions for the tracing actions, being the basis of the imitation as a major resource of gaining knowledge about the environment at this age period; stimulation of children's perception activity.

**Key words:** self-care, objects manipulating actions, impaired vision, junior preschool age children, levels, specific features.

Дослідження тифлологів (М.Земцова, О.Литвак, І.Моргуліс, Т.Свиридюк [6], Є.Синьова [7], Л.Солнцева [3], С.Федоренко [8], В.Феоктістова та ін.) і практика навчання дітей з порушеннями зору засвідчили значне відставання цієї категорії дітей від норми розвитку на час їх вступу до школи. Це відставання набуває стійкого характеру і в подальшому уповільнює загальний розвиток дітей та ускладнює їх навчальну діяльність. Причини подібного стану пов'язані з недостатньою увагою дорослих до розвитку цих дітей у ранньому віці, зі своєрідністю оволодіння ними предметною діяльністю, яка є базовою для становлення інших видів діяльності, зокрема трудової (В.Андрієнко, А.Вітковська [2], І.Ремейкайте [5], Є.Синьова [7], С.Федоренко [8] та ін.).

Уже в трирічному віці, при вступі до спеціального дошкільного закладу в дітей зі зниженим зором виявляються порушення координації рухів, просторового орієнтування, слабкі м'язи рук, а, головне, небажання себе обслуговувати, що є необхідною умовою існування людини (Т.Свиридюк [6], С.Федоренко [8] та ін.). З метою вивчення стану сформованості предметних дій та початкових навичок самообслуговування в молодших дошкільників зі зниженим зором нами було проведено дослідження.

Експеримент складався з трьох серій. Завданням першої серії було виявлення питомої ваги серед сформованих предметних дій дітей таких, що є складовими самообслуговування.

Під час дослідження використовувалася методика непрямой бесіди, адаптована нами до можливостей віку досліджуваних. З метою виявлення домінуючих актуальних трудових дій, які виконує дитина зі зниженим зором в сім'ї, ми запитували: "Хто що вміє робити вдома?".

Завданням другої серії експерименту було виявлення особливостей виконання дій по самообслуговуванню, труднощів, що блокують цей процес, а також потенційних можливостей, які не використовуються дитиною дошкільного віку зі зниженим зором. З діючої програми виховання дитини в дитячому садку [1; 4] були виділені дії з самообслуговування, які дитина повинна опанувати за час перебування її в молодшій групі (вмивання, витирання рушником, одягання тощо). Дослідження проводилося методом спостереження за виділеними з програми трудовими діями дітей по самообслуговуванню протягом дня. Під час спостереження фіксувалися також усі відмови дітей від виконання трудових дій.

Нами було обрано критерії, які визначали рівень розвитку кожного виду діяльності з самообслуговування: самостійне охоче виконання дії ("зона актуального розвитку"); виконання дії з допомогою дорослого за активної участі дитини ("зона найближчого розвитку"); невміння виконувати дію при відсутності бажання її навчитися.

Після аналізу даних, здобутих у другій серії дослідження, була складена таблиця ієрархії труднощів в оволодінні дітьми навичками самообслуговування. З цієї таблиці відібрані навички, якими діти володіють найгірше. Для подальшого, більш ефективного вивчення цих навичок, процес формування трудових дій був поділений на етапи:

- етап прийняття завдання включав постановку і мотивацію мети наступної діяльності, ознайомлення зі змістом завдання, актуалізацію необхідних знань та вмінь;

- орієнтувальний етап передбачав розуміння образу майбутнього результату, умов виконання завдання, визначення порядку і змісту дій;

- операційно-виконавчий етап включав систему операцій за допомогою яких дія, власне, і виконується;

- контрольна-оцінююча частина спрямована на перевірку правильності результатів орієнтувальної та операційно-виконавчої частин і перевірку відповідності здобутого результату зразку.

У третій серії експерименту дітям пропонували виконати певну дію по самообслуговуванню (шнурування, зав'язування на вузол, застібання гудзиків, гачків та кнопок спереду).

На етапі прийняття завдання ми намагалися з'ясувати, який з мотивів (ігровий, соціальний, предметний, особистісний) впливає на бажання дитини виконувати дію.

На орієнтувальному етапі ми спостерігали за тим, як діти виділяють і усвідомлюють ту систему умов, на яку необхідно орієнтуватися при виконанні певної дії, хоча за даними психологів на ранніх ступенях розвитку дитини в нових для неї умовах навчання орієнтування ще дуже невиразно впливає на формування навички: у молодших дошкільників число вправ, необхідних для створення навички, майже однакове при наявності попереднього орієнтування в завданні, і без нього. Поступово в цей період набуває все більшого значення рухово-тактильне орієнтування в обставинах.

На операційно-виконавчому етапі ми, запропонувавши виконати певну дію, спостерігали безпосередньо за її виконанням. Якщо дитина, навіть користуючись обраним нею обладнанням, не виконувала завдання, їй пропонували першу допомогу (показ дії), а потім при невиконанні завдання після його показу – й другу (спільні з дорослими дії).

Для визначення рівня володіння дітьми діями шнуровання, зав'язування та застібання на операційно-виконавчому етапі були обрані такі критерії: наявність самостійного охочого виконання дії; вміння діяти шляхом проб та помилок; звернення за допомогою; охоче використання допомоги.

Окрема увага приділялася контрольно-оцінюючій частині, особливо наявності чи відсутності процесуального поетапного контролю як головного психологічного механізму удосконалення будь-якої навички. Для цього були визначені такі критерії: ставлення до здійснення процесу самоконтролю (бажання чи небажання перевірити правильність виконання дій, необхідність зовнішнього стимулювання); використання порівнювальних співвідносних дій; ставлення до результату дії (реакція на успіх чи неуспіх).

У результаті дослідження було з'ясовано, що в сім'ях дітей з нормальним зором більше уваги приділяється трудовому вихованню малюків, ніж в сім'ях дітей зі зниженим зором. Домінує три основні причини, з яких батьки не приділяють належної уваги трудовому вихованню своїх дітей: брудну фізичну працю дітям заборонив лікар через запалення кон'юнктиви (30,1 %); у батьків бракує часу пояснювати дітям трудові операції, чекати, терпляче виправляти помилки, а швидше все зробити самому (33,9 %); батьки жаліють своїх дітей, яким, і справді, за станом здоров'я не можна, наприклад, нахилитися вниз, щоб взутися, а знань про те, як полегшити дитині трудовий процес, як створити умови для безпечного виконання трудових дій, не вистачає (26,2 %). Лише незначна частина батьків (9,8 %) поділилися позитивним досвідом залучення своїх дітей до самообслуговування за допомогою спеціальних зручних пристроїв з метою збереження зору.

Бесіди з батьками слабозорих малюків дали підставу дійти висновку, що більшість з них не розуміють важливості надбання їхніми



дітьми трудових навичок для майбутнього успішного входження дітей в суспільне життя.

Дослідження також дозволило проаналізувати зміст видів самообслуговування та ступінь самостійності виконання молодшими дошкільниками того чи іншого трудового завдання. Результати показали, що у порівнянні з молодшими дошкільниками з нормальним зором, діти зі зниженим зором вже в трьохрічному віці відстають у сформованості навичок самообслуговування, а головне, у більшості з них відчувається утриманський настрій. Так, серед дітей зі зниженим зором не було жодної, яка б самостійно виконувала такі дії: вивертання одягу (серед дітей з нормальним зором – 35,3 %), визначення в одязі переду (у нормі – 32,4 %), застібання гудзиків, гачків, кнопок (у нормі відповідно – 68,1 %, 53,5 %, 50 %), шнурування взуття (у нормі – 43,8 %), зав'язування шнурків (у нормі – 16,7 %). У молодших дошкільників зі зниженим зором було зафіксовано 135 відмов від виконання деяких дій самообслуговування (хоча деякі дії діти могли виконати, але у них не було бажання щось робити самостійно). У дітей з нормальним зором було лише 8 відмов.

На основі аналізу діяльності з самообслуговування була зроблена спроба визначити рівні володіння діяльністю самообслуговування молодшими дошкільниками. При цьому враховувалися індивідуальні (характер) та психофізичні (обумовлені патологією зору та супутніми відхиленнями центральної нервової системи) особливості дітей з вадами зору.

Низький рівень володіння діяльністю визначений у дітей, у яких не сформована жодна дія самообслуговування. Ці діти навіть при наданні допомоги не змогли впоратися з більшістю дій самообслуговування. Вони виконували завдання на рівні безладного маніпулювання, при першому неуспіху одразу відмовлялися від подальших дій, чекали допомоги дорослого. Це 38,6% молодших дошкільників зі зниженим зором та 5,1 % дітей з нормальним зором. Діти байдуже ставилися до роботи, неадекватно оцінювали її якість. Майже 90% з них – діти з важкими розладами зору (дегенерація сітківки, ністагм, амбліопія високого ступеня та інші).

Середній рівень володіння діяльністю визначений у дітей, які з допомогою дорослого впоралися з більшістю дій самообслуговування (42,3 % дітей зі зниженим зором і 30,4 % дошкільників з нормальним зором). Ці діти потребували певної допомоги дорослих (словесної інструкції чи показу) у виконанні цілісних трудових процесів, під час контролю якості.

Високий рівень володіння діяльністю характеризувався достатньою самостійністю та якістю виконання основних цілісних процесів самообслуговування. Діти відповідально займалися самообслуговуванням, допомоги дорослих майже не потребували,

активно відстоювали самостійність. При ускладненнях вони вміли звернутися по допомогу, помічали та виправляли свої помилки. Цей рівень спостерігався у 20,2 % слабозорих і 65,9 % дітей з нормальним зором.

Порівняльний аналіз даних засвідчив, що у більшості дітей зі зниженим зором (42,3 %) спостерігається середній рівень оволодіння навичками самообслуговування, а у дітей з нормальним зором домінує високий рівень (65,9 %). Це свідчить про відставання дітей з вадами зору від їх однолітків з нормальним зором у наявності сформованості навичок самообслуговування вже у молодшому дошкільному віці.

Слід зауважити, що прямої залежності між станом зору та рівнем володіння діяльністю самообслуговування не спостерігається. Було помічено, що діти зі зниженим зором у процесі навчання діями самообслуговування спонтанно не користуються зоровим стеженням за діями дорослих, що є основою навчання через наслідування, яке в цей період є домінуючим способом отримання інформації про навколишній світ.

Відсутність зорового стеження пояснюється двома причинами. З одного боку, діє фактор, що виникає внаслідок порушення зору (низька гострота зору, звуження поля зору тощо), з другого – дитина з порушеним зором більше орієнтується на емоційне спілкування з дорослим, а не на практичну співдію. Увага дитини зосереджена на обличчі дорослого, а не на руках. Ситуація практичної співдії підмінюється емоційним, а не діяльним спілкуванням. З цієї причини рівень сформованості дій самообслуговування у дітей зі зниженим зором значно нижчий, ніж у їх однолітків з нормальним зором.

На основі аналізу здобутих даних була складена таблиця ієрархії труднощів в оволодінні молодшими дошкільниками зі зниженим зором навичками самообслуговування. Найменші труднощі у дітей викликають ті дії, що не потребують для їхнього виконання чіткого зорового контролю (вмивання, роздягання, закручування рукавів тощо). Найбільші труднощі викликають трудові дії, що вимагають тонкого зорового контролю (застібання, шнурування, зав'язування). Із застібанням гудзиків (самостійно та з допомогою) впоралося 22,6 % дітей зі зниженим зором, гачків – 17,3 %, кнопок – 10,2 % дітей. У дітей з нормальним зором – відповідно 100 %, 100 %, 98,7 %. З шнуруванням та зав'язуванням шнурків справилося 2,6 % слабозорих і відповідно 96,8 % та 52,3 % дітей з нормальним зором.

У зв'язку з цим для подальшого вивчення були обрані дії шнурування, зав'язування та застібання, які викликають найбільші труднощі в оволодінні ними. Ці дії були обрані ще й з тієї причини, що вони відіграють велику роль в розвитку перцептивних чуттів, які мають дуже важливе значення для оволодіння дитиною в майбутньому іншими трудовими діями.

Під час дослідження було помічено, що, виконуючи запропоновані трудові дії, діти зі зниженим зором більше поклалися на свій ушкоджений зір, а не на перцептивні чуття, які їм необхідно постійно розвивати. Тому переведення дитини з зорового контролю на перцептивний відіграє велику роль в оволодінні нею предметними діями та в збереженні залишків зору.

Для визначення рівня володіння дітьми діями шнурування, зав'язування, застібання залежно від виду мотивації на операційно-виконавчому етапі були проаналізовані результати виконання дітьми цих дій і виділені за рівнем володіння ними три групи дітей: низький рівень спостерігався у дітей, які не виконали завдання до кінця навіть з допомогою, вони спроможні виконувати тільки легкі, стереотипні дії маніпулювання; середній рівень спостерігався у дітей, які виконали завдання з допомогою (часті прохання допомогти, подивитися, чи так), хоча й з помилками; високий рівень спостерігався у дітей, які виконували завдання з невеликою допомогою шляхом примірювання, проб і помилок та з незначними помилками. Ці діти неохоче використовували допомогу: "Я хотів сам!".

Найпривабливішими для виконання дітьми зазначених дій є яскраві іграшки, що емоційно збуджують, стимулюючи перцептивну активність (ігрова мотивація) та знайомі предмети, з якими діти успішно діяли (предметна мотивація). Стан змагання, тобто особистісна мотивація, набуває значення лише з оволодінням автоматизованими навичками, що мало місце в окремих випадках. У зоні найближчого розвитку змагання як мотив діє тільки на етапі прийняття завдання до появи перших труднощів.

Залежність результату виконання дій самообслуговування від мотиву діяльності ми простежили на слабозорих дошкільниках різних вікових груп і порівняли її з віковою нормою. На 3-му році життя у дитини зі зниженим зором провідною до діяльності самообслуговування є предметна мотивація (40,2 %), а в дитини з нормальним зором – ігрова (42,5 %). Якщо в дошкільника зі зниженим зором вплив предметної мотивації на результат виконання дії зменшується з віком поступово, то при віковій нормі вже на 4-му році життя він різко спадає (з 24,6 % до 16,3 %), а на 6-му – майже відсутній (1,3 %). На 4-му році життя у всіх дітей домінуючою стає ігрова мотивація (відповідно 40,2 % та 42,5 %). Але, якщо ігрова мотивація залишається провідною в дитини зі зниженим зором і на 5-му році життя (42,5 %), то в дошкільника з нормальним зором домінуючою стає і залишається (поряд з особистісною) до вступу дитини до школи соціальна мотивація (39,7 %). У дітей зі зниженим зором навіть на 6-му році життя провідною до виконання трудових дій залишається ігрова мотивація (34,6 %). Можна дійти висновку, що вони на тривалий час затримуються на предметному та ігровому видах мотивації до виконання трудових дій в той час, коли у дітей з нормальним зором домінуючими стають соціальний та особистісний види мотивації.

Оскільки у молодших дошкільників навички планування своєї діяльності майже відсутні, то на орієнтувальному етапі всі досліджувані знаходилися на практично-дійовому рівні. Але діти з нормальним зором впевнено діяли шляхом проб і помилок, а зі зниженим зором потребували спеціальної стимулюючої підтримки дорослого (деякі з них уже на цьому етапі внаслідок незадоволення здобутим результатом припиняли виконання завдання і йшли гратися). Переважна більшість дітей тривалий час (17-20 хв.) маніпулювала обраними предметами, не намагаючись знайти спосіб виконання завдання: відчувалося бажання вгамувати перцептивний "голод", що пояснюється прогалинами у вихованні дитини на попередньому етапі життя.

Під час спостереження за операційно-виконавчою частиною дій було з'ясовано, що недостатність автоматизації дій обумовлена виключно недоліками зору і, як наслідок, швидкою стомлюваністю дитини. Наприклад, діти розуміють, що необхідно просунути гудзик чи шнурок у дірочку або начепити гачок на петлю, але дірочки чи петлі не бачать (слід зауважити, що у багатьох дітей взагалі немає досвіду маніпулювання з гачком та кнопкою). Під час шнурування вони плутають рядки дірочок, гублять кінець шнурка, шнують "через край" тощо. Подібних дій у молодших дошкільників з нормальним зором не спостерігалось. Діти краще виконували завдання, якщо були забезпечені контрастність і чіткість сприймання обладнання.

У процесі дослідження ми спостерігали за використанням дітьми контролю під час виконання дій застібання, шнурування та зав'язування. Була помічена характерна особливість: діти з дуже низькою гостротою зору та з нормальним зором контролюють свої дії на дотик, діти з середньою гостротою зору намагаються контролювати свої дії зором, підносячи предмети, якими маніпулюють, до самих очей, визирають з-під окулярів тощо, що не сприяє збереженню та покращенню їхнього зору. Це свідчить про недостатню корекційно-виховну роботу тифлопедагогів з цією категорією дітей щодо організації предметно-практичної діяльності на полісенсорній основі.

Таким чином, були проаналізовані результати здійснення дітьми контролю виконання дій самообслуговування і виділені за рівнем сформованості самоконтролю чотири групи дітей: перша група (найнижчий рівень) – діти, які не вміють і не бажають контролювати свої дії, уникають спонукання і контролю; друга група (низький рівень) – діти, які після спонукання дорослого до здійснення контролю спочатку охоче сприймають це завдання, але через відсутність порівняльних, співвідносних дій припиняють роботу, не цікавлячись її результатом; третя група (середній рівень) – діти, які здійснюють кінцевий контроль, виконують порівняльні співвідносні дії та негативно реагують на неуспіх виконання завдання; четверту група (високий рівень) – діти, які здійснюють не тільки кінцевий, але й поетапний контроль. Ці діти ревно вболівають за кінцевий результат дій.

Більшість дітей зі зниженим зором (68,7 %) не вміють здійснювати кінцевий і тим паче поетапний контроль, хоча деякі, майже як діти з нормальним зором намагалися досягти кінцевого результату, не помічаючи помилок. Це свідчить про наявність у них потенційних можливостей, що не використовуються на практиці з тих чи інших причин. Заохочення дорослого до здійснення контролю допомагало лише 17,2 % дітей зі зниженим і 39,4 % дітей з нормальним зором. Це свідчить про нерозуміння 3-4-річними дітьми зі зниженим зором значення здійснення контролю за виконанням дій. 15,7 % дітей з нормальним зором вміють здійснювати поетапний контроль і 16,8 % – кінцевий, що свідчить про те, що молодшим дошкільникам доступні ці види.

На контрольно-оцінюючому етапі дітям зі зниженим зором бракувало бажання здійснювати поетапний контроль, що пояснюється труднощами зорового стеження за трудовим процесом.

Отже, більшість молодших дошкільників відстають від своїх зрячих однолітків у рівнях сформованості предметних дій. Проте частина з них виявила досить високий рівень сформованості цих дій (це були, як правило, діти, які часто залучалися до виконання трудових доручень – допомагали молодшим за них членам сім'ї тощо). Це спостереження дає підставу для оптимістичного погляду на потенційні можливості дітей зі зниженим зором.

Дослідження виявило наявність невикористаних у практиці спеціальних дошкільних закладів резервів, а саме: створення позитивного емоційного ставлення до трудового процесу через стимулювання соціальної мотивації, пробудження емпатії; покращення умов для здійснення дій стеження, які є основою наслідування як основного в цей період засобу збагачення уявлень про навколишній світ; стимулювання перцептивної активності дитини.

Таким чином, створення системи пропедевтичних вправ з метою стимулювання трудової активності, розвитку дрібних м'язів рук, діяльності планування та виконавчих предметно-ігрових дій, накопичення досвіду стеження за виконанням зразка забезпечить підвищення рівня сформованості навичок самообслуговування у молодших дошкільників зі зниженим зором.

### Список використаних джерел

1. **Базовий** компонент дошкільної освіти (нова редакція) : затверджений наказом ... № 615 від 22.05.2012 р. / Україна. МОНмолодьспорт // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4-19.
2. **Витковская А. М.** Обучение слепых преддошкольников предметным действиям с игрушкой [Текст] / А. М. Витковская // Современные теоретические, экспериментальные и методические проблемы тифлологии. – СПб., 1997. – С. 9–15.
3. **Воспитание** и обучение слепого дошкольника / под ред. Л. И. Солнцевой. – М. : Просвещение, 1981. – 256 с.
4. **Навчально-виховна** програма та методичні рекомендації для

спеціальних дошкільних закладів для дітей з вадами зору / укл. К. М. Скляр, Т. П. Свиридюк, С. В. Федоренко та ін. – К. : ІЗМН, 1996. – 328 с. 5. **Ремейкайте И. В.** Воспитание положительного отношения к труду у дошкольников с нарушениями зрения : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 "Специальная педагогика" / И. В. Ремейкайте. – СПб, 1992. – 17 с. 6. **Свиридюк Т. П.** Воспитание самостоятельности слепых и слабовидящих дошкольников в процессе организации обслуживающего труда / Т. П. Свиридюк. – Киев : УТОС, НИИ педагогики УССР, 1988. – 32 с. 7. **Синьова Є. П.** Тифлопсихологія : підр. / Є. П. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с. 8. **Федоренко С. В.** Корекційна спрямованість формування навичок самообслуговування у молодших слабозорих дошкільників : дис... канд. пед. наук : 13.00.03 / Світлана Володимирівна Федоренко ; Інститут дефектології АПН України. – Київ, 1997. – 143 с.

### References

1. **Bazovuj** komponent doshkil'noi' osvity (nova redakcija) : zatverdzhenyj nakazom ... № 615 vid 22.05.2012 r. / Ukraïna. MONmolod'sport // Doshkil'ne vyhovannja. – 2012. – № 7. – S. 4-19.
2. **Vytkovskaja A. M.** Obuchenye slepyh preddoshkol'nykov predmetnym dejstvujam s ygrushkoj [Tekst] / A. M. Vytkovskaja // Sovremennye teoreticheskiye, eksperymental'nyye y metodycheskiye problemy tyflogyuu. – SPb., 1997. – S. 9–15.
3. **Vospytanye** y obuchenye slepogo doshkol'nyka / pod red. L. Y. Solncevoj. – M. : Prosveshhenye, 1981. – 256 s.
4. **Navchal'no-vyhovna** programa ta metodychni rekomendacii' dlja special'nyh doshkil'nyh zakladiv dlja ditej z vadamy zoru / ukl. K. M. Skljjar, T. P. Svyrydjuk, S. V. Fedorenko ta in. – K. : IZMN, 1996. – 328 s.
5. **Remejkajte Y. V.** Vospytanye polozhytel'nogo otnoshenija k trudu u doshkol'nykov s narushenijamy zrenija : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk : spec. 13.00.03 "Specyjal'naja pedagogyka" / Y. V. Remejkajte. – SPb, 1992. – 17 s.
6. **Svyrydjuk T. P.** Vospytanye samostojatel'nosti slepyh y slabovydjashhyh doshkol'nykov v processe organizacyu obsluzhyvajushhego truda / T. P. Svyrydjuk. – Kyev : UTOS, NYU pedagogyky USSR, 1988. – 32 s.
7. **Syn'ova Je. P.** Tyflopsyhologija : pidr. / Je. P. Syn'ova. – K. : Znannja, 2008. – 365 s.
8. **Fedorenko S. V.** Korekcijsna sprjamovanist' formuvannja navychok samoobslugovuvannja u molodshyh slabozoryh doshkil'nykiv : dys... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Svitlana Volodymyrivna Fedorenko ; Instytut defektologii' APN Ukraïny. – Kyi'v, 1997. – 143 s.

Авторський внесок: Федоренко С.В. – 40%, Синьова Є.П.. – 30%, Федоренко І.В. – 30%.

Received 07.02.2016

Reviewed 09.03.2016

Accepted 26.03.2016

УДК 372 -056.36:316.614

**Г. Б. Соколова**  
absokolova@ukr.net

## **АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я**

**Відомості про автора:** Соколова Ганна Борисівна, кандидат психологічних наук, «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» місто Одеса, Україна. Email: absokolova@ukr.net

**Contact:** Anna Sokolova, Ph. D., South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinskogo, Odessa, Ukraine. Email: absokolova@ukr.net

**Соколова Г. Б. Актуальні питання психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дитину з обмеженими можливостями здоров'я.** У статті розглянуто проблеми, з якими стикаються сім'ї, які виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Представлено теоретичний аналіз наукових досліджень з проблеми виховання в сім'ї дитини з порушеннями в розвитку. Обґрунтовано значення психолого-педагогічного супроводу сімей зазначеної категорії. Виділено фази психологічного усвідомлення факту народження дитини з порушеннями в розвитку. Наведено категорії відношення батьків до своєї дитини та її порушення. Перераховано загальні ознаки, що характеризують родини, в яких виховуються діти з обмеженими можливостями здоров'я. Дослідниками виділені різні фактори сімейного виховання, що впливають на становлення особистісних якостей дитини: індивідуальні особливості батьків, характер відносин між батьками та дитиною, позиції батьків щодо виховання дитини. Особливо виражений такий вплив на дітей з відхиленнями у розвитку. Виявлено пряму залежність впливу сімейного фактору на особливості розвитку дитини з психофізичними порушеннями: чим сильніше виявляється сімейне неблагополуччя, тим більш виражені порушення розвитку у дитини. Підкреслено значення комплексного підходу при здійсненні психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я. За результатами теоретичного дослідження з проблеми психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я, зроблені наступні висновки: психолого-педагогічне консультування, як і супровід в цілому, має охоплювати всю сім'ю, тим самим збільшуючи ефективність компенсації

порушеного розвитку дітей і нормалізуючи відносини між батьками та дитиною.

**Ключові слова:** діти з обмеженими можливостями здоров'я, сімейне виховання, психолого-педагогічний супровід, комплексний підхід.

**Соколова А. Б. Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.** В статье рассмотрены проблемы, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлен теоретический анализ научных исследований по проблеме воспитания в семье ребёнка с нарушениями в развитии. Обосновано значение психолого-педагогического сопровождения семей данной категории. Выделены фазы психологического осознания факта рождения ребёнка с нарушениями в развитии. Приведены категории отношения родителей к своему ребёнку и его нарушению. Перечислены общие признаки, характеризующие семьи в которых воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья. Исследователями выделены различные факторы семейного воспитания, оказывающие влияние на становление личностных качеств ребёнка: индивидуальные особенности родителей, характер детско-родительских отношений, позиции родителей в отношении воспитания ребёнка. Особенно выражено это влияние на детей с отклонениями в развитии. Выявлена прямая зависимость влияния семейного фактора на особенности развития ребёнка с психофизическими нарушениями: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития у ребёнка. Подчеркнуто значение комплексного подхода при осуществлении психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. По результатам теоретического исследования по проблеме психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, сделаны следующие выводы: психолого-педагогическое консультирование, как и сопровождение в целом, должно охватывать всю семью, тем самым увеличивая эффективность компенсации нарушенного развития детей и нормализуя детско-родительские отношения.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, семейное воспитание, психолого-педагогическое сопровождение, комплексный подход.



**Sokolova A. B. Actual questions psychological and pedagogical support families raising a child with limited possibilities of health.** In the article considered the problems faced by families raising children with limited possibilities of health. Presented a theoretical analysis of scientific research on issue of education in family of child with violations in development. It is proved the value of psychological and pedagogical support families in this category. Selected phases of the psychological awareness of the fact of birth of child with violations in development. Represented categories attitude of parents to the child and his violation. Lists common signs that characterize the family which are brought up the children with limited possibilities of health. The researchers highlighted different factors of family education, influencing the formation of personal qualities of the child: the individual characteristics of the parents, the character of parent-child relationship, the position of the parents with regard to child-rearing. Especially pronounced is the influence on children with developmental disabilities. The direct dependence of the influence of family factors on the peculiarities of psychophysical development of a child with disabilities: the stronger the manifested trouble in the home, the more pronounced developmental disorder in the child. Pronouncedly significance of an integrated approach in implementing psychological and pedagogical support for families raising children with limited possibilities of health. According to the results of theoretical research on the problem of psychological and pedagogical support for families raising children with limited possibilities of health, following conclusions were made: psycho-pedagogical counseling, as well as support in general, should cover the whole family, thereby increasing the effectiveness of compensation of impaired child development and normalizing parent-child relationship.

**Key words:** child with limited possibilities of health, family education, psychological and pedagogical support, holistic approach.

Концепція реформування освіти підкреслює виняткову роль сім'ї у вирішенні завдань виховання підростаючого покоління. Особливе місце в цьому питанні займають сім'ї, які виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я. На ниві нової гуманістичної парадигми відбуваються істотні зміни в ставленні до осіб з відхиленнями у розвитку та визначають особливий інтерес до їх сімей. Практика свідчить про те, що такі сім'ї потребують висококваліфікованої мультидисциплінарної допомоги. Потреба в наданні комплексної допомоги сім'ям, які виховують дітей з, обмеженими можливостями здоров'я обумовлюється наявністю величезної кількості різноманітних проблем, з якими ці сім'ї повсякденно зустрічаються.

Проблема надання допомоги сім'ям, які мають дітей з відхиленнями у розвитку, представлена в дослідженнях Н. М. Анісімової, Ю. А. Блинкова, Т. Г. Богданової, Т. Н. Волковської,

С. Д. Забрамної, А. В. Закрепінної, С. А. Ігнат'євої, М. В. Іпполітова, В. А. Кисличенко, Г. В. Кукурузи, І. Ю. Левченко, Н. В. Мазурової, О. М. Мастюкової, Е. А. Медведєвої, Г. А. Мішиної, Є. І. Морозової, А. Г. Московкіної, О. Б. Половинкіна, С. Я. Рубінштейна, М. М. Семаго, О. А. Стребелевої, В. В. Ткачової, Е. В. Ушакової, Л. М. Шипіциної та ін.

Ряд дослідників підкреслює, що проблеми сім'ї, яка має дитину з відхиленнями у розвитку проявляються в різних формах. Стрессова ситуація в сім'ї виникає з моменту народження дитини з порушеннями в розвитку, в якій відображаються еволюційні погляди ставлення суспільства і держави до осіб з відхиленнями в розвитку (О. А. Стребелева і Г. О. Мішина [10]). Періодизація еволюції ставлення суспільства і держави до осіб з відхиленнями у розвитку представлені в працях М. М. Малофєєва [6].

Народження хворої дитини може бути деструктивним фактором, який порушує звичне функціонування сім'ї і в кінцевому підсумку призводить до трансформації її структури. Найчастіше ця трансформація виражається в розпаді подружньої підсистеми. Однак хвороба дитини може виступати в ролі фактору, стабілізуючого сімейну систему. Сім'я з хворою дитиною перетворюється в проблемну в тому випадку, коли хвороба стає єдиним стабілізатором, який зберігає шлюб. Внутрішні реальні проблеми членів сім'ї будуть маскуватися перебільшеною турботою про дитину, підтримуючи в ній бажання залишитися назавжди хворим.

Д. Н. Ісаєв [2] досліджував сім'ї, що мають в своєму складі фізично або психічно неповноцінну людину (причому такою особою могла бути як дитина, так і один із батьків). Автор підкреслює, що фізична і психічна неповноцінність може шкідливо впливати як на загальне самопочуття членів сім'ї, так і на всю систему взаємовідносин в цілому.

У спеціальній літературі висвітлено досвід сімейної терапії (Е. Ейдемільер, В. В. Юстицький [11], В. Сатир [9]); діагностики сім'ї (Г. А. Карпова [3], Р. В. Овчарова [8]) та сімейного консультування (О. О. Бодальов, В. В. Столін [1]).

Для психолого-педагогічного супроводу сім'ї дуже важливо, щоб особлива увага приділялася виявленню ставлення батьків до дитини та її порушення. В. Соммерс виділив п'ять категорій ставлення батьків до дитини, яка має порушення в розвитку:

– *прийняття дитини та її дефекту*. Батьки приймають дитину, об'єктивно, адекватно оцінюють її можливості і проявляють справжню відданість; немає неприязні і почуття провини. Головний девіз – необхідно досягти якомога більше там, де це можливо;

– *реакція заперечення дефекту*. Батьки внутрішньо заперечують наявність дефекту, хоча зовні намагаються його подолати. В планах щодо майбутнього своєї дитини (освіта, професія) – не визнають

обмежень, наполягають на досягненні високих результатів (завищують планку);

– *реакція надмірної опіки, захисту та протекції*. Батьки наповнені почуттям жалю і співчуття, внаслідок чого виникає реакція гіперопіки. Дитина є об'єктом гіпертрофованої любові мами; батьки намагаються все робити за нього і, як наслідок, дитина залишається на інфантильному рівні;

– *приховане зречення і відкидання дитини*. Батьки внутрішньо визнають дефект, але вважають його ганьбою; спостерігається внутрішня неприязнь та відраза, хоча зовні це не проявляється;

– *відкрите зречення і відкидання дитини*. Батьки віддають звіт в своїх ворожих почуттях і звертаються до різних форм захисту – винні лікарі, педагог.

Однак до даних станів батьки приходять поступово, випробовуючи різні реакції: заперечення, гнів, почуття провини, емоційну адаптацію. Т. Г. Богданова виділяє *чотири фази* психологічного усвідомлення факту народження дитини з будь-яким порушенням. *Перша фаза* характеризується станом розгубленості, часом страху. Батьки переживають почуття власної неповноцінності при народженні дитини з дефектом розвитку, відповідальність за долю хворої дитини, відчуття безпорадності. *Друга фаза* – заперечення поставленого діагнозу і негативізм. Функція заперечення спрямована на те, щоб зберегти певний рівень надії або почуття стабільності сім'ї перед обличчям факту, що загрожує їх зруйнувати. Крайньою формою негативізму стає відмова від обстеження дитини і проведення будь-яких корекційних заходів. Багато батьків приймають діагноз, але при цьому відчувають невиправданий оптимізм щодо прогнозу розвитку і можливостей його лікування. У міру того як батьки починають приймати діагноз і розуміти його сенс, вони занурюються в глибоку депресію. Цей стан характеризує *третю фазу*. Батьки відчувають горе, докори сумління і навіть образу. *Четверта фаза* – свідоме, самостійне звернення батьків за допомогою до фахівців. Це початок соціально-психологічної адаптації, коли батьки вже в стані правильно оцінити ситуацію, почати керуватися інтересами дитини, встановлювати адекватні емоційні контакти.

В ході консультування сімей з проблемною дитиною, крім виявлення батьківської позиції по відношенню до дитини та її порушення, фахівцю доводиться виявляти і тип ставлення батьків до дитини. Сформувався переконання, що тип відносин між батьками та дитиною у родині є одним з основних факторів, які формують характер дитини і особливості її поведінки.

Поява в сім'ї дитини з обмеженими можливостями здоров'я завжди пов'язана з сильними емоційними переживаннями батьків. Докорінно змінюються життєві позиції батьків. Дізнавшись про

народження дитини з відхиленням, батьки відчувають суперечливі почуття – від недовіри і небажання погоджуватися з думкою лікарів до повного відчаю. Особливості психологічного клімату в сім'ях, які виховують дітей з обмеженими можливостями, описані в дослідженнях Ю. А. Блинкова, Т. Г. Богданової, Т. Н. Волковської, С. А. Ігнат'євої, М. В. Іпполітова, О. М. Мастюкової, А. Г. Московкіної, М. М. Семаго, В. В. Ткачової та ін. [2, 5, 7].

Виділяються загальні ознаки, що характеризують сім'ї, які виховують дітей з порушеннями розвитку:

- батьки відчувають нервово-психічне і фізичне навантаження, втому, напругу, тривогу і невпевненість щодо майбутнього дитини;
- особистісні прояви і поведінка дитини не відповідають очікуванням батьків і, як наслідок, викликають у них роздратування, гіркоту, незадоволеність;
- сімейні стосунки порушуються і спотворюються;
- соціальний статус сім'ї знижується. Виникають проблеми, які зачіпають не тільки сімейні взаємини, а й призводять до змін в її найближчому оточенні. Батьки намагаються приховати факт затримки розвитку дитини від друзів і знайомих, відповідно, коло позасімейного функціонування знижується;
- «особливий психологічний конфлікт» в сім'ї як результат зіткнення з громадською думкою, що не завжди адекватно оцінює зусилля батьків з виховання та лікування такої дитини.

Внаслідок народження дитини з відхиленнями у розвитку відносини всередині сім'ї, а також контакти з навколишнім соціумом спотворюються. Причини порушень пов'язані з психологічними особливостями проблемної дитини, а також з великим емоційним навантаженням, яке несуть члени її сім'ї у зв'язку з тривало діючим стресом. Багато батьків в ситуації, що склалася, виявляються безпорадними. В. В. Ткачова [5] характеризує їх становище в подібній ситуації як внутрішній (психологічний) і зовнішній (соціальний) глухий кут.

Процес подолання кризового стану протікає своєрідно в кожній родині. Одні батьки повністю справляються з новою життєвою ситуацією, інші застряють на етапі усвідомлення удару, залишаються в соціальній ізоляції, потребуючи підтримки фахівців. І. Ю. Левченко і В. В. Ткачова вказують, що якісні зміни в житті сімей, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку, проявляються на наступних рівнях: психологічному, соціальному і соматичному [5].

*Психологічний рівень.* Факт появи дитини не такої як у всіх є причиною сильного стресу, який відчувається батьками, в першу чергу матір'ю. Емоційний стрес матері відбивається, перш за все, на взаєминах з чоловіком. Знижений фон настрою, постійне занепокоєння, дратівливість матері, повне самозречення, перемикання її уваги на хвору

дитину формують у батька тривале почуття дискомфорту, емоційно хворобливий стан. Якщо взаємини між подружжям були поганими, то поява хворої дитини підсилює і проявляє прихований внутрішній конфлікт: неминучі взаємні звинувачення в народженні дитини, часто сім'я розпадається. Афективна напруженість матері несприятливо впливає і на взаємини з дитиною. Така мати скована, напружена, рідко посміхається, вкрай непослідовна в спілкуванні з дитиною. Дитина в цьому випадку зростає нервовою, збудливою, що вимагає до себе постійної уваги. Вона не відпускає мати ні на крок, однак в її присутності не заспокоюється, а збуджується ще більше. Надалі формується своєрідна хвороблива залежність – мати-дитина. Якщо ж мати знаходить в собі сили зберігати душевну рівновагу і бути активним помічником малюкові, то створюється найбільш сприятлива сімейна атмосфера для дитини.

*Соціальний рівень.* Члени сім'ї мало спілкуються між собою. Вони звужують коло своїх знайомих в силу особливостей стану своєї дитини, а також особистісних установок самих батьків. Хвора дитина завжди вносить певну ступінь напруженості у відносини між подружжям. Для більш успішного розвитку дитини важливим є збереження активних контактів сім'ї з друзями, колегами, з навколишнім світом. Важливо, щоб родина не замикалася в своєму горі, не йшла в себе, не соромилася своєї дитини.

*Соматичний рівень.* Переживання, що випали на долю матері дитини з порушеннями в розвитку, часто перевищують рівень навантаження, яке легко переноситься. Це проявляється в соматичних захворюваннях, астенічних і вегетативних розладах. Матері хворих дітей часто скаржаться на загальну втому, відсутність сил, а також відзначають стан загальної депресії і туги (І. Ю. Левченко, В. В. Ткачова [5]).

Відомий американський педіатр Б. Спок, розглядаючи сім'ї, які мають проблемних дітей, виділяє наступні види ставлення батьків до своєї дитини:

– батьки соромляться особливостей своєї дитини, надмірно оберігають її. Дитина не відчуває себе спокійною. Вона замкнута, незадоволена собою;

– батьки помилково вважають себе винними в стані дитини, наполягають на проведенні найбільш нерозумних методів лікування, які тільки засмучують дитину і не приносять їй ніякої користі;

– батьки не помічають проблем у розвитку дитини і доводять собі і всьому світу, що вона нітрохи не дурніша інших. Такі батьки постійно пред'являють завищені вимоги до дитини. Постійний тиск робить дитину впертою і дратівливою, невпевненою в собі;

– батьки сприймають дитину природно, дозволяють бувати їй скрізь, не звертаючи уваги на погляди і зауваження людей. Дитина відчуває себе впевнено.

Вивчаючи особливості співпраці в парах дитина-батьки, Г. О. Мішина [10] визначила, що відхилення у психофізичному розвитку дітей є не тільки наслідком органічних і функціональних порушень, але й дефіцитом спілкування і відсутністю адекватних способів співпраці батьків з дітьми. Автор виділяє шість моделей співпраці батьків з дитиною: ізолюваність, передбачувану взаємопов'язаність, мовну взаємопов'язаність, мовчазну присутність, вплив і взаємовплив, активну взаємопов'язаність.

Поведінка батьків, які виховують дитину з обмеженими можливостями здоров'я, має ряд особливостей в порівнянні з такими батьками, які виховують дітей з нормальним розвитком. При цьому автором умовно виділені п'ять тенденцій порушеної поведінки матерів при організації ними предметно-ігрової співпраці зі своєю дитиною: директивне співробітництво; неемоційне співробітництво; мовленнєва взаємодія; відсторонена взаємодія; формальне спілкування. Тому для корекції поведінки і психічного розвитку дітей з відхиленнями в розвитку та їх соціальної адаптації необхідно змінити поведінку дорослого.

З точки зору реалізації соціальної політики, розробки методів і підходів комплексної реабілітації та соціальної адаптації, сім'я дитини з відхиленнями у розвитку може розглядатися як учасник процесу реабілітації дитини (модель комплексної реабілітації та соціальної адаптації, центрована на дитині) або як специфічний тип сім'ї, члени якого знаходяться в особливому соціальному стані і самі потребують підтримки і допомоги (модель комплексної реабілітації та соціальної адаптації, центрована на сім'ї, яка виховує дитину-інваліда).

В рамках дитино-центрованої моделі основною цінністю є дитина та її інтереси і потреби. Оцінка дитини побудована на рівні її актуального розвитку або відповідно віковим нормам. Батьки, в свою чергу, як люди, відповідальні перед суспільством за виховання дитини, розглядаються як здатні або нездатні задовольнити різноманітні потреби дитини. Технології допомоги спрямовані на підвищення батьківської компетентності та включають розвиваючі заняття з дитиною, центри денного перебування тощо. При цьому сімейна, фінансова, емоційна ситуація сім'ї залишається поза полем зору фахівців.

У сімейно-центрованої моделі основна цінність – сім'я як найкраще середовище для розвитку дитини. У сім'ї найповніше можуть реалізовуватися потреби дитини на розвиток. У сім'ї дитині надається більше можливостей для доступу до соціальних прав. Сім'я розглядається як складна система, члени якої взаємодіють один з одним і з навколишнім світом. Фахівцями визнається самоцінність сім'ї і

різноманіття сімейних форм. Відхилення в розвитку дитини впливають на всіх членів сім'ї, виникає ризик її руйнування. Тому клієнтом соціальної допомоги стає вся сім'я, а метою – її збереження. В фокусі опиняються потреби всіх членів сім'ї, забезпечення їх доступом до соціальних прав. Основними технологіями допомоги стають різні форми домашнього візитування; домінує опосередкована допомога: робота з усією сім'єю, фінансова, медична допомога членам сім'ї, допомога в отриманні освіти, в працевлаштуванні. Діалог з сім'єю в оцінці їх потреб і варіантів допомоги змінює динаміку взаємодії фахівців з сім'єю. Таким чином сім'я з інструменту перетворюється в активного учасника допомоги, а фахівець – з експерта на учасника діалогу. Основним місцем надання допомоги є те місце, де сім'я проживає.

Сімейно-орієнтовані види психологічної та соціальної допомоги почали розвиватися порівняно нещодавно. Основою для їх розвитку послужило розуміння того факту, що проблема, з якою стикається один із членів сім'ї, впливає на всю систему в цілому, а це, в свою чергу, впливає на його особисту ситуацію. Для того, щоб втручання в життя сім'ї дитини з відхиленнями в розвитку було успішним, фахівець повинен добре уявляти собі статичні і динамічні характеристики цієї сім'ї. Застосування системного підходу до організації комплексної реабілітації та соціальної адаптації практикується порівняно нещодавно, коли фахівці прийшли до висновку, що потреби дитини і потреби сім'ї тісно пов'язані між собою.

У спеціальній літературі, присвяченій сім'ям дітей з обмеженими можливостями здоров'я, вказується шість основних областей, в яких зосереджуються проблеми і потреби членів сімей таких дітей:

- інформація про діагноз, прогноз та лікування;
- втручання в розвиток дитини – медичне, терапевтичне, навчальне;
- формальна підтримка з боку державних і приватних установ;
- неформальна підтримка з боку рідних, друзів, сусідів, товаришів по службі, інших батьків;
- матеріальна підтримка, в тому числі фінансова допомога і доступ до різних ресурсів;
- усунення конкуруючих сімейних потреб, тобто потреб інших членів сім'ї (батьків, братів, сестер та ін.), здатних вплинути на здатність сім'ї задовольняти потреби дитини з порушеннями.

Висвітлення актуальних питань психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дитину з обмеженими можливостями здоров'я, дозволяє зробити висновки про те, що дослідниками виділені різні фактори сімейного виховання, які впливають на становлення особистісних якостей дитини: індивідуальні особливості батьків, характер дитячо-батьківських відносин, позиції батьків щодо виховання дитини. Виявлено пряму залежність впливу сімейного фактора на

особливості розвитку дитини: чим сильніше виявляється сімейне неблагополуччя, тим більш виражені порушення розвитку у дитини. Технології комплексного супроводу, є необхідною складовою освітньої системи, що дозволяє створювати умови для ефективного розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Психолого-педагогічне консультування, як і супровід в цілому, має охоплювати всю сім'ю, тим самим збільшуючи ефективність компенсації порушеного розвитку дітей і нормалізуючи дитячо-батьківські відносини.

### Список використаних джерел

1. **Бодалев А. А.** Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. А. Столин – СПб.: Изд-во «Речь», 2000. - 440 с. 2. **Исаев Д. Н.** Психопатология детского возраста / Д. Н. Исаев – СПб.: Спецлит, 2001. – 463 с. – (Учебник для вузов). 3. **Карпова Г. А.** Педагогическое изучение семьи: анкетирование / Г. А. Карпова // Классный руководитель.- 2005. - № 5. – с. 87-99. 4. **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. 5. **Левченко И. Ю.** Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод, пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. - 239 с. 6. **Малофеев Н. Н.** Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для студентов пед. Вузов / Н. Н. Малофеев – М.: Просвещение, 2009. – 319 с. 7. **Мастюкова Е. М.** Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений / Под ред. В. И. Селиверстова / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – М.: Владос, 2003. – 408 с. 8. **Овчарова Р. В.** Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. - 319 с. 9. **Сатир В.** Психотерапия семи / В. Сатир – М.: Речь, 2000. - 284 с. 10. **Стребелева Е. А.** Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии: пособие для педагога-дефектолога и родителей / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина – М.: Парадигма, 2010. – 72 с. 11. **Эйдемиллер Э. Г.** Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. – СПб.: «Питер», 1999. - 656с.

### References

1. **Bodalev A. A.** Obshhaja psihodiagnostika / A. A. Bodalev, V. A. Stoln – SPb.: Izd-vo «Rech'», 2000. - 440 s. 2. **Isaev D. N.** Psihopatologija detskogo vozrasta / D. N. Isaev – SPb.: Speclit, 2001. – 463 s. – (Uchebnik dlja vuzov). 3. **Karpova G. A.** Pedagogicheskoe izuchenie sem'i: anketirovanie / G. A. Karpova // Klassnyj rukovoditel'.- 2005. - № 5. – s. 87-99. 4. **Kislichenko V. A.** Logopedichnij suprovid sim'ї, v jakij vihovuet'sja ditina z porushennjami movlennja. : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk :



13.00.03 / V. A. Kislichenko. – K., 2011. – 20 s. 5. **Levchenko I. Ju.** Psihologicheskaja pomoshh' sem'e, vospityvajushhej rebenka s otклонenijami v razvitii: metod, posobie / I. Ju. Levchenko, V. V. Tkacheva. – M.: Prosveshhenie, 2008. – 239 s. 6. **Malofeev N. N.** Special'noe obrazovanie v menjajushhemsja mire. Evropa: ucheb. posobie dlja studentov ped. Vuzov / N. N. Malofeev – M.: Prosveshhenie, 2009. – 319 s. 7. **Mastjukova E. M.** Semejnoe vospitanie detej s otклонenijami v razvitii: Ucheb.posobie dlja stud.vyssh.ucheb.zavedenij / Pod red. V. I. Seliverstova / E. M. Mastjukova, A. G. Moskovkina. – M.: Vlados, 2003. – 408 s. 8. **Ovcharova R. V.** Psihologicheskoe soprovozhdenie roditel'stva / R. V. Ovcharova – M.: Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2003. – 319 s. 9. **Satir V.** Psihoterapija semi / V. Satir – M.: Rech', 2000. – 284 s. 10. **Strebeleva E. A.** Pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i, vospityvajushhej rebenka rannego vozrasta s otклонenijami v razvitii: posobie dlja pedagoga-defektologa i roditel'ej / E. A. Strebeleva, G. A. Mishina – M.: Paradigma, 2010. – 72 s. 11. **Jejdemiller Je. G.** Psihologija i psihoterapija semi / Je. G. Jejdemiller, V. V. Justickij. – SPb.: «Piter», 1999. – 656s.

Received 28.01.2016

Reviewed 02.03.2016

Accepted 26.03.2016

**УДК 376-056.264:81-028.31**

**В. В. Тищенко**

vvtyshchenko@gmail.com

### **ЛОГОПЕДИЧНА ТЕРАНОСТИКА: КОНЦЕПТ НОВОГО НАПРЯМУ ДІАГНОСТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕНСВИХ ПОРУШЕНЬ**

**Відомості про автора:** Владислав Тищенко, кандидат психологічних наук, доцент Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова, Київ, Україна. vvtyshchenko@gmail.com

**Contact:** Vladyslav Tyshchenko, PhD, Professor Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine. vvtyshchenko@gmail.com

**Тищенко В.В. Логопедична тераностика: концепт нового напрямку діагностики та корекції мовленнєвих порушень.** У статті представлено науково-теоретичний аналіз тераностики як сучасної методології наукових досліджень, що репрезентує новий міждисциплінарний підхід у подоланні складних патологій розвитку. Тераностика добре зарекомендувала себе в медицині та суміжних науках

як метод діагностики захворювань, що одночасно здійснює терапевтичний вплив на хворого. У цій статті розглянуто спробу теоретичного обґрунтування використання зазначеного підходу в логопедії для діагностики та корекції порушень мовленнєвого розвитку у дітей та дорослих. Автор розглядає концептуальні питання пов'язані з можливістю розробки методик логопедичної терапії, аналізує методологічні принципи, що можуть бути покладені в розробку таких методик: онтогенетичний, психолінгвістичні, нейропсихологічні та нейролінгвістичні. З означених позицій визначаються підходи до побудови діагностичних методик, які одночасно можуть мати і терапевтичний ефект щодо корекції та розвитку мовленнєвої функціональної системи. Автором визначено критерії, яким має відповідати така методика: репрезентація функції, що діагностується та коригується, в динаміці; алгоритмізація методики логопедичної терапії; логістичний механізм інтерпретації отриманих результатів; чітко визначені вимоги до обладнання та мовного матеріалу, а також можливість їх варіативного використання відповідно до індивідуальних та вікових особливостей осіб з порушеннями мовленнєвого розвитку. Результати аналізу представлені графічно як «Концепт методик логопедичної терапії», що відображає теоретичні (принципи побудови терапістичних методик та їх детермінанти) та практичні (змістові, варіативні, аналітичні) засади побудови терапістичних методик в логопедії. Прогнозуються позитивний ефект та переваги методик логопедичної терапії у порівнянні з традиційними методиками. Такими, окрім можливостей поєднання завдань діагностики та корекції в одній методиці, є універсальність, яка дозволяє використовувати методики на різних етапах мовленнєвого розвитку з метою діагностики, моніторингу, корекції, розвитку мовленнєвої діяльності та попередження її вторинних порушень; гнучкість щодо вибору мовного матеріалу та обладнання, що дозволяє персоніфікувати методику відповідно до індивідуальних особливостей осіб з порушеннями мовленнєвого розвитку.

**Ключові слова:** терапістика, логопедія, порушення мовленнєвого розвитку, діагностика, корекція.

**Тищенко В.В. Логопедическая терапістика: концепт нового направления в диагностике и коррекции нарушений речевого развития.** В статье представлен научно-теоретический анализ терапістики как современной методологии научных исследований, представляющей новый междисциплинарный подход к преодолению сложных патологий развития. Терапістика хорошо зарекомендовала себя в медицине и смежных науках как метод диагностики заболеваний, одновременно осуществляющий и терапевтическое воздействие на

больного. В этой статье рассмотрена попытку теоретического обоснования использования указанного подхода в логопедии для диагностики и коррекции нарушений речевого развития у детей и взрослых. Автор рассматривает концептуальные вопросы, связанные с возможностью разработки методик логопедической терастики, анализирует методологические принципы, которые могут быть положены в основу разработки таких методик: онтогенетический, психолингвистические, нейропсихологические и нейролингвистические. С указанных позиций определяются подходы к построению диагностических методик, которые одновременно могут иметь и терапевтический эффект в плане коррекции и развития речевой функциональной системы. Автором определены критерии, которым должна соответствовать такая методика: репрезентация диагностируемой и корректируемой функции в динамике; алгоритмизация методики логопедической терастики; логистический механизм интерпретации полученных результатов; четко определенные требования к оборудованию и языковому материалу, а также возможность их вариативного использования в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями лиц с нарушениями речевого развития. Результаты анализа представлены графически как «Концепт методик логопедической терастики», отражающий теоретические (принципы построения терастических методик и их детерминанты) и практические (содержанию, вариативные, аналитические) основы построения методик логопедической терастики. Прогностически обосновывается возможный эффект методик логопедической терастики в сравнении с традиционными методиками. Такими, кроме возможностей сочетания задач диагностики и коррекции в одной методике, является универсальность, позволяющая использовать методики на различных этапах речевого развития с целью диагностики, мониторинга, коррекции, развития речевой деятельности и предупреждения ее вторичных нарушений; гибкость в отношении выбора языкового материала и оборудования; возможность персонификации методики в соответствии с индивидуальными особенностями лиц с нарушениями речевого развития.

**Ключевые слова:** терастика, логопедия, нарушения речевого развития, диагностика, коррекция.

**Tyshchenko V. Theranostics in Speech and Language Pathology: Concept of New Direction to Overcoming Speech-Language Disorders.** The article covered scientific and theoretical analysis of theranostics as a modern methodology of research, representing a new interdisciplinary approach to overcoming severe pathologies. Theranostics well established in

medicine and in related sciences as a method of diagnostic of disease having a therapeutic effect on the patient at the same time. The attempt of a theoretical justification of this approach using in SLP for diagnostic and overcoming of speech-language disorders in children and adults is represented in this article. The author examines the conceptual issues associated with the creation of SLP theranostics techniques, he analyzes the methodological principles that could form the basis for such techniques creation: ontogenetical, psycholinguistical, neuropsychological and neurolinguistical principles. The approaches to the creation of diagnostic techniques, which simultaneously have a therapeutic effect for overcoming speech-language disorders are determined from these theoretical positions. The author defines the eligibility criteria of this technique: representation diagnosed function in dynamics; algorithmization of SLP theranostics methods; logistical mechanism of the results interpretation; well-defined requirements for equipments and linguistic materials and possibility of their variable using in accordance to individual and age features of persons with impaired speech development. The analysis results are represented graphically as a "Concept of SLP Theranostics Techniques" reflecting the their theoretical and practical build foundations: principles of theranostics techniques creature; the principles determinants; techniques characters: content, variability, analiticity. Possible effect of SLP theranostics methods is justified prognostically and in compare with traditional techniques. These effects are in the combination of features of diagnostics and overcoming in a single procedure; in versatility, allowing to use the methods at different stages of speech development for diagnostic, monitoring, development of speech activity, for overcoming and the prevention of its secondary disorders; in flexibility of using language material and equipment; in possibility of personalization techniques in accordance to the individual features of persons with impaired speech development.

**Key words:** theranostics, speech-language pathology (SLP), speech-language disorders, diagnostic, overcoming work.

«Тераностика» (англ. *theranostics*) – цей термін, який стрімко увійшов в сучасний науковий обіг, репрезентує новий міждисциплінарний підхід, що вперше був запроваджений у медицині і спрямований на розв’язанні найскладніших проблем, які виникають на стикові цієї науки з іншими галузями знань: генетики, мікробіології, радіології, нанотехнологій та ін. [1; 3; 4]

Власне слово «тераностика» походить від двох грецьких слів «терапія» і «діагностика», і позначає методику надання допомоги хворим у новому форматі: діагностика, що має терапевтичний вплив [4].

Сьогодні тераностика широко використовується в онкології та фармакології, що уможливило створення лікарських засобів, які, наприклад, потрапляючи в організм самі «знаходять» ділянку, уражену пухлиною та доправляють лікарський засіб до місця ураження, не пошкоджуючи при цьому ні сусідні органи, ні прилеглі тканини. Таке лікування є неінвазивним, що дозволяє уникнути складного оперативного втручання та скорочує період реабілітації хворого [1; 2].

Проте метою цієї статті не є аналіз досягнень тераностики в фармакогенетиці чи її успіхи на ниві нанотехнологій, хоч це безумовно є надзвичайно цікавою темою [1–4]. Хотілося б поглянути на тераностіку, як методологію мультидисциплінарних досліджень, що на основі теоретичного аналізу дозволяє знайти точки дотику у суміжних галузях знань та на цій основі формувати цілком новий науковий продукт, універсальний за своїм призначенням, але водночас націлений на вирішення проблеми з позицій індивідуального підходу. Як це вдається, розглянемо далі.

На мою думку сфера використання тераностики як методології наукового дослідження є дуже широкою, а сам термін цілком може використовуватись на позначення нового формату наданням діагностичної, терапевтичної, чи реабілітаційної допомоги особам з обмеженими можливостями здоров'я різного генезу.

Розглянемо такі можливості на прикладі логопедії, а для цього спробуємо дати відповідь на наступне питання. Чи можливе використання методології тераностики в логопедії, іншими словами, чи можна створити методики, що і діагностують порушення мовлення, і мають одночасно терапевтичний (а в контексті логопедії корекційний) вплив?

Розробка методик діагностики та корекції є складним завданням, що потребує глибоких знань та умінь визначати і враховувати певні закономірності, тенденції, послідовність та етапи розвитку досліджуваного явища.

Вдало розроблена діагностична методика дозволяє простежити стан сформованості певного процесу, функції, операції тощо на різних стадіях їхнього розвитку та в різних умовах. Більш того якісно розроблена методика не лише виявляє порушення, але й допомагає з'ясувати його причину, ушкоджений психологічний механізм, який спричиняє порушення та встановити місце виявленого порушення у структурі дефекту психофізичного розвитку. Саме така діагностика дозволяє спрямувати подальшу корекційну чи відновлювальну роботу у найбільш оптимальне та ефективне русло, націлити її не лише на мінімізацію проявів симптомів, але й на усунення причин виявлених порушень, наближенню функціонування мовленнєвої системи до

показників вікової норми, попередженню виникненню вторинних дефектів на наступних етапах розвитку особистості.

У разі коли діагностична методика має комплексний характер та спрямовано на послідовне вивчення різних складників мовленнєвої діяльності з урахуванням послідовності їх розвитку в онтогенезі та їхньої взаємозалежності та взаємозумовленості, вона не лише дозволяє визначити актуальний рівень сформованості досліджуваного процесу чи функції, але й визначити місце порушення у загальній послідовній схемі розвитку й намітити шлях для подальшої корекції та розвитку мовленнєвої діяльності з урахуванням попередження можливих вторинних відхилень.

Саме у цьому аспекті діагностичні та терапевтичні методики мають спільні точки зіткнення, що і надає можливість досліднику поєднати їх повністю або частково у якісно нову методику, яка буде виконуватися одночасно і для діагностики і (повністю чи частково) для корекційно-розвивальної роботи, що власне і відповідає загальній ідеї терапії.

Які ж принципи мають бути покладені в основу розробки діагностичних методик, щоб вони почали виконувати терапевтичну функцію.

Найбільш очевидним принципом, що поєднує названі напрями логопедичної роботи, безумовно є онтогенетичний, що базується на урахуванні закономірностей та послідовності становлення і розвитку мовленнєвої діяльності дитини в процесі онтогенезу. Використання цього принципу для розробки методик логопедичної терапії дозволить виявляти порушення окремих компонентів мовленнєвої діяльності та психологічних механізмів мовлення на різних вікових етапах поступово у міру їхнього формування. Отже така методика дозволить здійснювати моніторинг розвитку мовленнєвої функціональної системи (чи окремих її компонентів) з раннього віку і до моменту коли функція є повністю сформованою. Така послідовність відображає загальний хід розвитку досліджуваного явища. Виявлення порушення на певному його етапі, вказує точку з якої подальший спонтанний розвиток є ускладненим або неможливим, та позначає напрям наступної корекційно-розвивальної роботи: від точки порушення до повноцінного функціонування з максимально можливим наближенням до рівня його сформованості в нормі.

Психолінгвістичні принципи: урахування психолінгвістичної структури мовленнєвої діяльності та її психологічних механізмів. Використання цих принципів в логопедичній роботі, значно розширює поле діагностичного дослідження, оскільки спрямовує його від виявів проявів дефекту у зовнішньому мовленні до пошуку детермінант в самій структурі діяльності та її механізмах. Результати такої діагностики є

більш вірогідними, більш диференційованими та більш точними, що, безумовно, впливає на якість подальшої корекційної роботи. Використання психолінгвістичного підходу має ще одну вагому перевагу. Він розкриває послідовність перебігу мовленнєвої діяльності у сукупності окремих дій та операцій: від виникнення мотиву діяльності до досягнення конкретного результату з одного боку, а з іншого – простежує закономірності формування мовленнєвої діяльності, її психологічних механізмів та складників у ході нормального та порушеного онтогенезу. Другий аспект зближує між собою психолінгвістичний та онтогенетичний принципи.

Нейролінгвістичні та нейропсихологічні принципи – урахування динамічної локалізації вищих психічних функцій, локалізації органічного ураження ЦНС, міжаналізаторної взаємодії, пластичності ЦНС тощо. Ці принципи теж є спільними як для діагностичної, так і для корекційної роботи. Саме вони створюють основу для розуміння нейропсихології та нейрофізіології процесів корекцій та відновлення мовленнєвої функціональної системи, що дозволяє якісно по-новому інтерпретувати результати діагностичного обстеження та вибудовувати зміст і методику логопедичної роботи.

Таким чином для виконання завдань діагностики та корекції методика логопедичної терапії має відповідати таким критеріям (див. табл. 1):

- репрезентація функції що діагностується та коригується в динаміці, що дає змогу використовувати методику на різних етапах розвитку функції у тому числі й для моніторингу стану її сформованості, корекції, розвитку та попередження вторинних відхилень;

- алгоритмізація методики логопедичної терапії, що з одного боку робить процедуру її проведення максимально чіткою і точною, з іншого – дозволяє повністю або частково забезпечити процедуру її проведення засобами ІТ-технологій;

- надійний механізм інтерпретації отриманих результатів, що має бути закладений в саму методику логопедичної терапії. Досягнення цієї вимоги можливе через виважену логістику самої методики. Виконання цієї вимоги дасть можливість спростити роботу логопеда, а за потреби повністю чи частково автоматизувати аналіз результатів діагностичної та корекційної роботи засобами ІТ-технологій.

- чітко визначені вимоги до обладнання та мовного матеріалу, а також передбачена можливість їх варіативного використання відповідно до індивідуальних та вікових особливостей осіб з порушеннями мовленнєвого розвитку. Саме це дозволить використовувати терапевтичну методику максимально коректно в різних умовах та на різних етапах формування мовленнєвої функціональної системи.

Таблиця 1.

**Концепт методики логопедичної тераностики**

Принципи побудови методики		Характеристики методики		
Назва принципу	Детермінанти принципу	Змістовність	Варіативність	Аналітичність
онтогенетичний	послідовність формування МД, закономірності формування МД	послідовність завдань, гнучкість методики щодо віку	варіативність психологічної структури завдань відповідно до віку	логістика методики
психолінгвістичні	операційний склад МД, діяльнісний підхід, психологічні механізми мовлення	комплексність методики, алгоритмізація методики, послідовність завдань, змістове наповнення завдань	варіативність мовного матеріалу та обладнання відповідно до індивідуальних особливостей МР дітей	логістика методики
нейропсихологічний, нейролінгвістичні	урахування динамічної локалізації ВПФ, урахування локалізації органічного ураження, взаємозв'язок мовленнєвих та немовленнєвих порушень, патологічні механізми мовлення у осіб з ПМР	комплексність методики, змістове наповнення завдань	варіативність психологічної структури завдань відповідно до структури дефекту	інтерпретація результатів

Розглянемо переваги, які дають методики логопедичної тераностики порівняно з традиційними.

Однією з очевидних переваг є універсальність таких методик, що є наслідком використання зазначених вище принципів, спільних для діагностичної, корекційно-розвивальної та попереджувальної логопедичної роботи: онтогенетичного, психолінгвістичних, нейролінгвістичних, нейропсихологічних. Саме ними визначається закладена в тераностичну методику універсальна закономірність



формування мовленнєвої функціональної системи, що є спільною як для нормального так і для порушеного розвитку.

Наступна перевага – це гнучкість тераностичних методик, що дає можливість прилаштувати їх до потреб діагностики та корекції мовленнєвої діяльності дітей різного віку та з різною мовленнєвою патологією. Така гнучкість досягається за рахунок розробки методик з урахуванням послідовностей та закономірностей розвитку досліджуваних явищ в онтогенезі, їхньої ієрархічної взаємозалежності та взаємозумовленості. Важливою є можливості варіативної зміни (відповідно до віку та стану мовленнєвого розвитку дитини) використовуваного мовного матеріалу та обладнання. Саме це робить тераностичні методики персоналізованими, такими, що максимально враховують індивідуальні особливості розвитку особи з порушеннями мовлення.

Досить вагомою перевагою є те, що логопедична тераностика не лише спрямована на виявлення порушення, але й дозволяє з'ясувати його психологічну причину, а також окреслити зміст та послідовність подальшої логопедичної роботи. Такий ефект вдається досягнути шляхом використання системи взаємопов'язаних завдань, що відображають закономірність розвитку мовленнєвої функціональної системи, її складників та механізмів в онтогенезі, а отже визначають і послідовність їх корекції, розвитку та попередження вторинних відхилень.

Така послідовність відкриває ще одну перевагу: подані в системі з чіткою регламентацією порядку та характеру їх виконання діагностичні завдання дають значно більше інформації, ніж подані окремо. А це означає, що вірогідність і точність отриманих результатів буде значно вищою, ніж при використанні традиційних методик. Більш того частину логістичних завдань, пов'язаних з інтерпретацією результатів діагностики така методика «бере на себе», скорочуючи також і час, необхідний для її проведення та інтерпретації отриманих результатів.

І на завершення, як приклад для та самостійного аналізу, пропоную розглянути діагностична процедуру обстеження фонематичних процесів у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (В.В.Тищенко), що репрезентує логопедичну методику, яка поєднує завдання діагностики та корекції і відповідає описаним вище вимогам. [5].

### Список використаних джерел

1. **Dobson P.** Theranostics: a combination of diagnostic and therapy // [http://www.ema.europa.eu/docs/en\\_GB/document\\_library/Presentation/2010/09/WC500096197.pdf](http://www.ema.europa.eu/docs/en_GB/document_library/Presentation/2010/09/WC500096197.pdf). 2. **Lammers T,** Kiessling F, Hennink WE, Storm G. Nanotheranostics and image-guided drug delivery: current concepts and future directions. *Mol Pharm.* 2010; 7: 1899-912. 3. **Pene F.,** Courtine E.,

Cariou A., Mira J.P. Toward theranostics // *Crit Care Med*, 37 (2009), pp. S50–S58. 4. **Warner S.** Diagnostics + Therapy = Theranostics. // *The Scientist*, 18/2004, p. 38. 5. **Тищенко В.В.** Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення // *Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць*. – Вип. 4. – К.: «Актуальна освіта», 2007. – С.3-18.

### References

1. **Dobson P.** Theranostics: a combination of diagnostic and therapy // [http://www.ema.europa.eu/docs/en\\_GB/document\\_library/Presentation/2010/09/WC500096197.pdf](http://www.ema.europa.eu/docs/en_GB/document_library/Presentation/2010/09/WC500096197.pdf) 2. **Lammers T**, Kiessling F, Hennink WE, Storm G. Nanotheranostics and image-guided drug delivery: current concepts and future directions. *Mol Pharm*. 2010; 7: 1899-912. 3. **Pene F.**, Courtine E., Cariou A., Mira J.P. Toward theranostics // *Crit Care Med*, 37 (2009), pp. S50–S58. 4. **Warner S.** Diagnostics + Therapy = Theranostics. // *The Scientist*, 18/2004, p. 38. 5. **Tyshhenko V.V.** Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення // *Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць*. – Вип. 4. – К.: «Актуальна освіта», 2007. – С.3-18.

Received 24.01.2016

Reviewed 26.02.2016

Accepted 29.03.2016

УДК 376.3-046.24:58](07821)

**О.М. Ткач**

tkach77oksana@ukr.net

### ТЕМАТИКА ТА ЗМІСТ ЗАНЯТЬ З ФОРМУВАННЯ СЕМАНТИЧНИХ ПОЛІВ СЛІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ

**Відомості про автора:** Оксана Ткач, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: [tkach77oksana@ukr.net](mailto:tkach77oksana@ukr.net)

**Contact:** Oksana Tkach, PhD, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Email: [tkach77oksana@ukr.net](mailto:tkach77oksana@ukr.net)

**Ткач О.М.** Тематика та зміст занять з формування семантичних полів слів на різних етапах реалізації корекційної

**методики.** У статті подано змістові модулі та тематику корекційних занять, що проводяться з учнями з тяжкими порушеннями мовлення середнього шкільного віку. Визначено принцип відбору лексичного матеріалу та навчальні предмети, що стали підґрунтям для обраної тематики. Описано особливості структуризації лексичного матеріалу за трьома основними освітніми напрямками: людинознавчий, природознавчий та суспільствознавчий і обґрунтовано принцип вибору тем занять з огляду на вищезначені напрямки. До кожного із освітніх напрямків сформовано завдання та перелік мовленнєвих знань та вмінь, що мають бути сформовані у результаті реалізації корекційної програми. Визначенні літературні джерела та інші інформаційні ресурси, які можуть використовуватись на різних етапах корекційної роботи. Описані критерії до вибору лексичного матеріалу: лексична, граматична та синтаксична доступність матеріалу; приналежність до різних частин мови; відповідність навчальним програмам для дітей з ТПМ визначених вікових категорій; висока частота їх вживання у повсякденному житті та на заняттях у школі; значимість слова для реалізації корекційно-виховної мети. Визначені компоненти психічної діяльності, що стали опорними для досягнення поставлених корекційних цілей.

**Ключові слова:** семантичне поле, навчальна програма, опорні групи лексики, освітні напрямки, тематика занять, корекційна спрямованість, актуалізація, синхронізація та гармонізація семантичних полів.

**Ткач О.М. Тематика и содержание занятий по формированию семантических полей слов на разных этапах реализации коррекционной методики.** В статье представлены содержательные модули и тематика коррекционных занятий, проводимых с учащимися с тяжелыми нарушениями речи среднего школьного возраста. Определен принцип отбора лексического материала и учебные предметы, которые стали основой для выбратематики. Описаны особенности структуризации лексического материала с учётом трёх основных образовательных направлений: человековедческий, природоведческий и обществоведческих. Обоснованно принцип выбора тем занятий учитывая вышеуказанные направления. К каждому из образовательных направлений сформированы задачи и перечень речевых знаний и умений, которые должны быть сформированы в результате реализации коррекционной программы. Определены литературные источники и другие информационные ресурсы, которые могут использоваться на различных этапах коррекционной работы. Описанные критерии к выбору лексического материала: лексическая, грамматическая и синтаксическая доступность материала; принадлежность к разным частям речи; соответствие учебным программам для детей с ТПМ

определенных возрастных категорий; высокая частота их употребления в повседневной жизни и на занятиях в школе; значимость слова для реализации коррекционно-воспитательной цели. Определены компоненты психической деятельности, которые стали опорными для достижения поставленных коррекционных целей.

**Ключевые слова:** семантическое поле, учебная программа, опорные группы лексики, образовательные направления, тематика занятий, коррекционная направленность, актуализация, синхронизация и гармонизация семантических полей.

**Тkach O.M. Scope and content of classes forming semantic fields of words at different stages of correction methods.** The article presents the content modules and topics of rehabilitative training, conducted with students with severe speech of secondary school age. Detected principle of selection of lexical material and learning objects, which became the basis for vybratematiki. The features of the structuring of lexical material, taking into account the three main educational areas: chelovekovedcheskih, natural history and social science. Reasonably principle of choosing the activities given above directions. For each of the areas of education and to create a task list of speech skills and knowledge, which should be formed as a result of the implementation of corrective programs. Determined the literary sources and other resources that can be used at various stages of correctional work. Described criteria for the selection of material lesichnogo: lexical, grammatical and syntactic material availability; belonging to different parts of speech; appropriate training programs for children with severe speech disorders of certain age groups; high frequency of their use in everyday life and in the classroom; the importance of the word for the implementation of corrective training goals. The components of mental activity, which became the reference for the achievement of the remedial purposes.

**Key words:** semantic field, curriculum, basic vocabulary groups, educational areas subject classes, orientation correction, updating, synchronization and harmonization of semantic fields.

Зважаючи на нові виклики суспільства та вимоги до знань та умінь, що пред'являються до дітей з ТПМ у «Стандарті освітніх послуг до навчання та виховання дітей з психофізичними порушеннями», важливим є формування повноцінної мовленнєвої системи [7; 11]. При цьому акцентується увага не тільки на лінгвістичних чи мовних її складових (фонетичній, лексичній і граматичній), але і на розвитку комунікативних здібностей (використанні мовленнєвих вмінь для отримання, переробки та подальшого зберігання і використання інформації). На важливості оволодіння лексичними категоріями, засвоєнні значеннєвого, змістового та компонентного їх наповнення

акцентують увагу мовознавці та філологи, лінгвісти, нейропсихологи та корекційні педагоги. Тому й на часі створення методики, яка б охоплювала комплексну корекцію вищезгаданих критеріїв мовленнєвої діяльності.

Зміст тем, що увійшли до пропонованої системи занять для формування семантичних полів слів у дітей середнього шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, був узятий із навчальних програм. Змістові модулі та тематика корекційних занять визначалася програмами предметів варіативної та інваріантної частин програми, таких як мова та література, суспільствознавство, природознавство, мистецтвознавство, технології та здоров'я і фізична культура [8; 10].

Для 5-го класу ми використали змістові модулі таких навчальних дисциплін, як українська мова, українська та світова література, математика, історія України, природознавство, музичне та образотворче мистецтво, трудове навчання та основи здоров'я. Для учнів 6-го класу корекційні заняття розроблялися з огляду на тематику як вже вище означених, так і нових дисциплін, а саме: всесвітньої історії, біології та географії. Для учнів 7-го класу були включені окремі тематичні модулі з основ фізики та хімії. Варто відмітити, що тематика більшості занять не мала чіткої прив'язки до окремих предметів, а виконання завдань вимагало використання знань з кількох навчальних дисциплін.

Для полегшення відбору та структуризації пропонованих нами тем на усіх етапах корекційної роботи було здійснено їх поділ за трьома основними освітніми напрямками: природознавчий (природні явища та їх місце у житті людини), людинознавчий (фізичні та психічні характеристики, усвідомлення себе як особистості), та суспільствознавчий (взаємодія, відстоювання своїх думок та поглядів, формування національної та етнічної ідентифікації особи у соціумі). Пропонувалися як вузькі (конкретні) теми, що були направлені на розвиток та структуризацію знань у межах одного освітнього напрямку, так і узагальнюючі, що містили усі вищезгадані напрямки та в першу чергу були направлені на синхронізацію знань та розширення лексичних можливостей до їх вираження (табл.1).

Природознавчий напрямок для учнів 5-го класу був представлений темами, що сприяли формуванню та уточненню природничих знань і умінь про тіла і речовини, що оточують людину, умови життя на планеті Земля, небесні, теплові, звукові та електричні явища. Учні 6-го класу, окрім вищеперерахованих тем, були запропоновані заняття, що поглиблювали та уточнювали знання про цілісні природні та штучні екосистеми і місце у них людини, формувалися більш глибокі знання про Всесвіт та довкілля, будову та функціонування рослин, механізми пристосування до різних умов життя. Для учнів 7-го класу тематика завдань та занять була направлена на корекцію та формування природничих знань та стосувалася як рослинного, так і тваринного світу, а саме: середовище існування, взаємодія, кругообігу в природі, користі для людини та інших істот живої та неживої природи. Учні пригадували

різні характеристики речовин та їх властивості, закони функціонування всесвіту та клітин.

Людинознавчий напрямок для учнів 5-х класів містив теми, що передбачали формування вмінь використовувати зразки народної творчості (міфи, легенди, казки, прислів'я, приказки, літописи) як власного народу, так і представників інших груп для розвитку таких особистісних якостей, як індивідуальність, особливість, ідентичність, відповідальність, гідність, совість, сором, відчуття провини, повага, допомога, чуйність.

Таблиця 1

**Тематика корекційних занять**

Класи	Освітні напрями		
	Природознавчий	Людинознавчий	Суспільствознавчий
<b>5 клас</b>	1. Планета Земля. 2. Основні елементи на нашій планеті: повітря та вода. 3. Газообмін у природі. 4. Електричні та хімічні явища 5. Зміна пір року. 6. Земля – зелена планета. 7. Жителі планети Земля. 8. Вплив людини на природу.	1. Обрядові дієства та звичаї. 2. Міфи та легенди мого народу. 3. Дії та вчинки людей і їх наслідки. 4. Яким я хочу бути (мрія-казка). 5. Позитивні якості особистості. 6. Ми всі різні – виховання толерантності та терпимості.	1. Сім'я, родинні відносини. 2. Родинне дерево. 3. Сімейні традиції та свята. 4. Хочу бути здоровим, спортивні змагання. 5. Ми подорожуємо сім'єю. 6. Відпочинок на морі. 7. Безпечна подорож у гори.
<b>6 клас</b>	1. Сонце, та інші небесні світила. 2. Будова та функціонування сонячної системи. 3. Земля – наш дім. 5. Клімат, кліматичні зони. 5. Формування екосистем. 6. Різноманіття рослинного та тваринного світу.	1. Я. Хто я? 2. Я і моя сім'я. 3. Я і мої друзі. 4. Чому я вважаю себе українцем. 5. Ментальні особливості українського народу у моєму характері. 6. Коли варто іти на компроміс.	1. Суспільство – що це? 2. Моя країна – Україна. 3. Права та обов'язки людей у демократичних країнах. 4. Відносини у колективі однолітків. 5. Я так хочу, а чого хочеш ти? 6. Ми обираємо професії.

<b>7 клас</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Як виникло життя.</li><li>2. Моря та океани.</li><li>3. Материка .</li><li>4. Різноманіття рослинного світу.</li><li>5. Тваринний світ: види тварин.</li><li>6. Кругосвітня подорож .</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Людина, будова її тіла.</li><li>2. Функціонування мого організму.</li><li>3. Допоможи собі сам (правила надання першої допомоги собі та іншим).</li><li>4. Екстремальні ситуації та виживання у них.</li><li>5. Хочу бути сміливим.</li><li>6. Я захисник своєї Вітчизни.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Формування етнічних груп на території нашої країни.</li><li>2. Взаємодія етнічних груп.</li><li>3. Ми господарі на своїй землі.</li><li>4. Зміни у побуті людей.</li><li>5. Використання новітніх технологій у житті людей.</li><li>6. Ми будемо майбутнє моєї країни.</li></ol>
---------------	--	--	---

Цей напрямок для учнів 6-го класу представлений тематикою направленою на самоідентифікацію особистості та визначення її приналежності до певних етнічних груп, віднаходження та розвиток у собі певних якостей, психічних та фізичних характеристик (доброта, кмітливність, ввічливість, толерантність, терпимість, пунктуальність, обов'язковість...). Використовувалися завдання на пригадування народних звичаїв, обрядів та їх значення, легенд та історичних описів походження народу, його історичного шляху. Для учнів 7-ого класу використовувались теми, що поглиблювали знання про фізичний розвиток людини, історію рідного краю. Були використані художньої твори, що ілюструють історію боротьби народу за незалежність, почуття гідності, захисту власних поглядів, турботи про рідних та природу. Стимулювали дітей висловлювати та обґрунтовувати своє відношення до жорстокості та милосердя, духовного багатства людини.

Суспільствознавчий напрямок для учнів 5-х класів був представлений темами, що формують та уточнюють знання про фізичний розвиток людини, її рухову активність та активний відпочинок, види спорту, профілактику захворювань, загартовування, правила безпеки на вулиці та вдома, поведінку в різних ситуаціях. Окремим напрямком представлена тематика сімейних та родинних відносин, формування на їх базі моральних та культурних цінностей (сімейні та національні погляди, традиції, свята) як окремої сім'ї, так і етнічної групи чи багатонаціонального суспільства. Для учнів 6-х класів найбільш широко представлений суспільствознавчий напрямок через включення тем, що висвітлювали місце праці у житті людини, цінність людини у суспільстві, обов'язки перед собою та іншими, взаємопорозуміння в сім'ї. Для цього на більшості проведених занять моделювалися ситуації спілкування з однокласниками і друзями, допомоги старшим і молодшим, слабким і немічним. Використання казок, легенд, художніх творів з прихованим змістом були направлені

на вдосконалення знань учнів стосовно прав та свобод людини, принципів демократії, суспільної справедливості і соціальної різноманітності, розуміння культурно-національних особливостей українського народу. Суспільствознавчий напрямок для учнів 7-х класів представлений тематикою взаємин людей в історичному та духовному контекстах, вирішенні конфліктних ситуацій, розумінні місця окремого індивіда як у історії народних рухів, визвольних війн, так і у ситуації сьогодення.

Аналіз підручників для учнів 5-7-х класів, рекомендованої додаткової літератури дозволив нам визначити оптимальний словниковий склад тем. Для його підбору ми використали статистичний (частотний) та тематичний принципи, що дозволило нам до кожної з лексичних тем сформувані опорні групи лексики. Словниковий матеріал ми згрупували за його віднесеністю до різних частин мови (іменники, дієслова, прикметники, прислівники, складні та складені числівники, дієприкметники та дієприслівники), а також включили образні словосполучення та порівняльні звороти. Для структурування слів у межах однієї лексичної теми ми використали ієрархічний принцип (від конкретного значення до поняття). Загалом, до кожної із лексичних тем нами було підібрано від 250 до 300 слів.

Для відбору мовленнєвого матеріалу ми врахували такі критерії: лексична, граматична та синтаксична доступність матеріалу; приналежність до різних частин мови (основних та службових); відповідність навчальним програмам для дітей з ТПМ визначених вікових категорій; досить висока частотність їх вживання у повсякденному житті та на заняттях у школі; значимість слова для реалізації корекційно-виховної мети; провідна роль запропонованих слів у розумінні визначених нами завдань.

Для реалізації корекційної програми було виділено три основні етапи здійснення програми (табл.2).

Таблиця 2

### Напрямки корекційної роботи з розвитку та вдосконалення семантичних полів слів

Назва етапу	Корекційна мета	Напрямки корекційної роботи
I етап – орієнтувальний (актуалізації набутих знань)	– актуалізувати словниковий запас з даної лексичної теми користуючись літературними джерелами, аудіо – та відео матеріалами; – стимулювати використання у активному та писемному мовленні різних типів семантичних зв'язків з допомогою схем-	– включення в систему лексичних зв'язків; – актуалізація знань за допомогою направлених асоціаціями; – актуалізація знань за допомогою вільних асоціацій.



	малюнків, ілюстрацій, та на матеріалі різних типів асоціацій.	
II етап - накопичувальний (накопичення, розширення та синхронізації семантичних полів)	<ul style="list-style-type: none"><li>– накопичувати лексичний запас відповідно до запропонованих лексичних тем;</li><li>– формувати вміння використовувати різні типи семантичних зв'язків в усному та писемному мовленні;</li><li>– розширювати лексичні можливості стосовно всіх компонентів семантичного поля;</li><li>– формувати вміння синхронізувати знання з різни предметів та використовувати їх при характеристиці різних об'єктів та суб'єктів оточуючого середовища.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– накопичення компонентів семантичного поля у словнику учнів;</li><li>– засвоєння готових схем та моделей побудови висловлювань;</li><li>– самостійне формування однотипних та багатокомпонентних висловлювань;</li><li>– поширення самостійних висловлювань через сприймання нової інформації (друкованої, аудіо -, відеоінформації з мовленнєвим і без мовленнєвого супроводу);</li><li>– стимуляція парадигматичних та синтагматичних зв'язків в усному та писемному мовленні (за схемами, моделями та самостійно);</li><li>– формування поширених висловлюванням з використанням синтагматичних та епідигматичних типами зв'язків;</li><li>– синхронізація навчальної інформації з досвідом дитини;</li><li>– формування вміння за самостійним вибором будувати висловлювання з використанням різних типів семантичних зв'язків.</li></ul>
III етап – гармонізації (структуризації семантичних полів)	<ul style="list-style-type: none"><li>– систематизація мовленнєвого досвіду через структурування семантичних полів;</li><li>– розмежування семантичного ядра та периферії семантичного поля.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- систематизація компонентів семантичного поля;</li><li>- синхронізація ядра та периферії семантичних полів (за лексичними темами);</li><li>- формування вміння змінювати лексичне наповнення ядра та периферії семантичного поля;</li><li>- відпрацювання вміння використовувати різні типи семантичних зв'язків за спеціально визначеними умовами і самостійним вибором.</li></ul>

Орієнтувальний, метою якого була актуалізація набути знань. Накопичувальний, на якому було зосереджено увагу на розширенні словникового запасу, розширення та синхронізації семантичних полів та засвоєнні основних моделей побудови висловлювань з використанням усіх типів семантичних зв'язків. Етап гармонізації, структуризації та реполяризації семантичних полів мав на меті сформувати в учнів середнього шкільного віку з ТПМ вміння самостійно створювати та видозмінювати семантичні поля використовуючи інформацію отриману з різних джерел та галузей знань, за власним вибором чи інструкцією трансформувати вже існуючі семантичні поля.

Аналіз наукових праць В.Андруховської, Е.Батерса, М.Лісіної, О.Потебні, В.Тарасун та В.Фрумкіної [1; 4; 6; 8; 10] дозволив нам зосередитися на кількох, на наш погляд, важливих завданнях, що мають реалізовуватись під час розвитку семантичних полів на першому етапі. Зокрема, має розширюватись лексичне наповнення семантичних полів, накопичення слова, поєднуючись у певній послідовності, створюють різні типи семантичних зв'язків. Для розвитку композиційних характеристик висловлювань молодших школярів, а саме для їх змістового наповнення, задіюються когнітивні можливості для чіткої структуризації семантичних полів. Не менш важливим на нашу думку є формування у дітей різних моделей оцінювання та мовленнєвого обґрунтування своїх висловів. При цьому важливим буде розвиток вміння поєднувати знання та мовленнєві терміни з усіх галузей знань, та використовувати логічну побудову умовисновків. Також важливим є розвиток трансляційних можливостей мовлення дитини, що реалізуватиметься нами за рахунок розвитку емоційного, особистісного та етнокультурного компонентів у формуванні мовленнєвої сфери дитини в цілому та семантичних полів зокрема.

На другому етапі акцентувалась увага на накопиченому словнику дитини різних частин мови за раніше означеними лексичними темами. Водночас створювалися умови для уточнення їх значеннєвого (лексичного) наповнення та використання не тільки окремих складових (слів різних частин мови), а і вміння прослідковувати та використовувати у активному мовленні різні мовленнєві явища, такі як багатозначність, синонімія, паронімія, омонімія та ін. Дуже важливою також була і синтаксична структуризація висловлювань, використання різних способів та форм поєднання слів між собою з подальшою кореляцією їх значень. Другим напрямком ми визначили розвиток референтних характеристик та композиційних можливостей семантичних полів, а саме: розвиток когнітивної та логічної складової, формування вміння визначати змістове наповнення слова чи вислову в конкретній ситуації та можливості до їх видозміни.

На третьому етапі був важливим розвиток трансляційних можливостей мовленнєвої системи у дітей з ТПМ середнього шкільного віку. Розвиток особистісного компоненту забезпечувався через використання позитивних якостей характеру та темпераменту дитини,

особливостей функціонування центральної та периферійної нервової системи. Етнокультурний компонент забезпечувався глибшим пізнанням дитиною культурних та мовленнєвих традицій власного народу, засвоєнням зразків народної творчості та використанням цих елементів у власному мовленні. У той же час використовувались уже сформовані культурно-етнічні особливості внутрішнього світу дитини та створенні мовленнєві еталони зразків мовлення рідних та близьких дитини. Емоційний компонент забезпечується використанням емоційно значимих ситуацій для дитини. Використанням принципу «через цікаве, знайоме та позитивне до нового і незнайомого».

Отже, в основу сформованої нами системи корекційних занять ми включили розвиток (розгортання) лексичної сфери, композиційну структурування семантичних полів за рахунок синтаксичного та когнітивного аспектів і розвиток трансляційних можливостей полів через урахування впливу на їх формування особистісного, емоційного та етнокультурного чинників. На різних етапах вони реалізовувались по різному.

### Список використаних джерел

- 1. Бизюк А. П.** Основы нейропсихологии. Учебное пособие / А.П. Бизюк. – СПб.: Речь, 2005. – 293с.
- 2. Глущенко І.І.** Корекція лексичної сторони мовлення на логопедичних заняттях у молодших школярів із затримкою психічного розвитку: дис. ... канд. пед. наук: 13.0003 / І.І. Глущенко; Херсонський держ. ун-т. – К., 2010. – 288с.
- 3. Зимняя И.А.** Лингвopsихология речево́й деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
- 4. Петренко В.Ф.** Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – 2-е изд., доп.– СПб.: питеp, 2005. – 480с.
- 5. Плющ М.Я.** Словоформа в семантично елементарному та ускладненому реченні. Вибрані праці / М.Я. Плющ. – К. : 2011. – 128с.
- 6. Потебня А.А.** О соотношении языка и мышления // Психолингвистика в очерках и извлечениях: Хрестоматия / Под общ. ред. В.К. Радзиховской / А.А. Потебня. – М., 2003. – С 93-123.
- 7.** Програми для загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення [ Авт.-укладачі : М.К. Шеремет, В.В. Тищенко, В.В. Тарасун та ін].– К.: Почат. шк., 2005. – 224 с.
- 8. Тарасун В. В.** Комплекс навчальних завдань з граматики та орфографії / В.В. Тарасун – К.: ІСДО, 1994. – 128 с.
- 9. Тищенко В.В.** Зміст інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності В.В. Тищенко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова: – 2005. – Вип. – Т. 2. – С. 129-141.
- 10. Фрумкина Р.М.** Психолингвистика: Учеб. для высш. учеб. заведений / Р.М. Фрумкина. – М: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.
- 11. Шеремет М.К.** Стандарти освіти (І-ІV кл. спеціальної школи для дітей з ТВМ) / М.К. Шеремет. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 120 с.

### References

1. **Bizjuk A. P.** Osnovy nejropsihologii. Uchebnoe posobie / A.P. Bizjuk. – SPb.: Rech', 2005. – 293с.
2. **Glushhenko I.I.** Korekcija leksichnoi storoni movlennja na logopedichnih zanjattjah u molodshih shkoljariv iz zatrimkoju psihichnogo rozvitku: dis. ... kand. ped. nauk: 13.0003 / I.I. Glushhenko; Hersons'kij derzh. un-t. – K., 2010. – 288с.
3. **Zimnjaja I.A.** Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti / I.A. Zimnjaja. – M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, Voronezh: NPO «MODJeK», 2001. – 432 s.
4. **Petrenko V.F.** Osnovy psihosemantiki / V. F. Petrenko. – 2-e izd., dop.– SPb.: piter, 2005. – 480s.
5. **Pljushh M.Ja.** Slovoforma v semantichno elementarnomu ta uskladnenomu rechenni. Vibrani praci / M.Ja. Pljushh. – K. : 2011. – 128s.
6. **Potebnja A.A.** O sootnoshenii jazyka i myshlenija // Psiholingvistika v ocherkah i izvlechenijah: Hrestomatija / Pod obshh. red. V.K. Radzihovskoj / A.A. Potebnja. – M., 2003. – S 93-123.
7. Programi dlja zagal'noosvitn'oi shkoli dlja ditej z tjazhkimi porushennjami movlennja [ Avt.-ukladachi : M.K. Sheremet, V.V. Tishhenko, V.V. Tarasun ta in].– K.: Pochat. shk., 2005. – 224 s.
8. **Tarasun V.V.** Kompleks navchal'nih zavdan' z gramatiki ta orfografii / V.V. Tarasun – K.: ISDO, 1994. – 128 s.
9. **Tishhenko V.V.** Zmist intelektual'nogo komponenta movlennevoi dijial'nosti V.V. Tishhenko // Naukovij chasopis NPU imeni M.P. Dragomanova: – 2005. – Vip. – T. 2. – S. 129-141.
10. **Frumkina R.M.** Psiholingvistika: Ucheb. dlja vyssh. ucheb. zavedenij / R.M. Frumkina. – M: Izdatel'skij centr «Akademija», 2001. – 320 s.
11. **Sheremet M.K.** Standarti osviti (I-IV kl. special'noi shkoli dlja ditej z TVM) / M.K. Sheremet. – K.: NPU im. M.P. Dragomanova, 2004. – 120 s.

Received 27.01.2016

Reviewed 04.03.2016

Accepted 28.03.2016

УДК 159.9.01

**О.П.Хохліна**  
epkhokh@ukr.net

### ДО ПРОБЛЕМИ СУТІ КАТЕГОРІЇ ВІДОБРАЖЕННЯ У ПСИХОЛОГІЇ

**Відомості про автора:** Хохліна Олена, доктор психологічних наук, професор Національної академії внутрішніх справ.

**Contact:** Hohlina Helen, Doctor of Psychology, professor of the National Academy of Internal Affairs

**Хохліна О.П. До проблеми суті категорії відображення у психології.** У статті представлено результати теоретичного дослідження проблеми суті категорії відображення у психології. Категоріальний апарат психології є складовою її методології – інструментарію дослідника та практика, який визначає вихідні теоретичні основи, шляхи і методи побудови знань і процесу досягнення результату праці.

У системі категорій психології особливе місце відводиться категорії відображення. Завдяки категорії відображення розкривається найбільш загальна та найбільш суттєва характеристика психіки: психічні явища розглядаються як різноманітні форми та рівні суб'єктивного відображення об'єктивної дійсності. Звернення до суті цієї категорії дозволяє структурувати наявні знання щодо психічних явищ, певною мірою абстрагуючись від їх конкретного змісту, а тим самим – систематизувати та підняти на більш високий рівень узагальнення. Розуміння суті психічного відображення має значення для розробки теоретичних засад як наукового вивчення кожного психічного явища, так і визначення адекватних шляхів психолого-педагогічного впливу щодо його зміни у суб'єкта – розвитку, формування, корекції.

Психічне відображення пов'язується щонайперше з когнітивною сферою, але відмічається, що всі психічні явища – суть відображення об'єктивної дійсності. Тобто, у контексті відображення розглядаються не лише пізнавальні психічні процеси, а й емоційно-вольова сфера, психічні стани та властивості.

У статті психічне відображення розглядається на різних рівнях: сенсорно-перцептивному, уявлення, мисленнєво-мовленнєвому та свідомості. Ці рівні розрізняються за формою відображення, його "глибиною" та "обсягом", за умовами, необхідними для його формування і розвитку, а також за особливостями прояву його регулюючої функції.

**Ключові слова:** методологія психології, категоріальний апарат психології, категорія психічного відображення, рівні та форми психічного відображення, свідомість.

**Хохлина Е.П. К проблеме сути категории отражения в психологии.** В статье представлены результаты теоретического исследования проблемы сущности категории отражения в психологии. Категориальный аппарат психологии является составляющей ее методологии – инструментария исследователя и практика, который определяет исходные теоретические основы, пути и методы построения знаний и процесса достижения результата труда.

В системе категорий психологии основополагающее место принадлежит категории отражения. Именно категорией отражения раскрывается наиболее общая и существенная характеристика психики:

психические явления рассматриваются как разнообразные формы и уровни субъективного отображения объективной действительности. Раскрывая суть категории отражения, структурируются имеющиеся знания относительно психических явлений, определенным образом абстрагируясь от их конкретного содержания, а тем самым – систематизируются и поднимаются на более высокий уровень обобщения. Понимание сути психического отражения имеет значение для определения теоретических истоков как научного изучения каждого психического явления, так и адекватных путей психолого-педагогического влияния относительно его изменения – развития, формирования, коррекции.

Психическое отражение связывается прежде всего с когнитивной сферой, но отмечается, что все психические явления – суть отражения объективной действительности. То есть, в контексте отражения рассматриваются не только познавательные психические процессы, но и эмоционально-волевая сфера, психические состояния и свойства.

В статье психическое отражение рассматривается на разных уровнях: сенсорно-перцептивном, представления, мыслительно-речевом и сознания. Эти уровни различаются по форме отражения, его "глубины" и "объема", по условиям, необходимым для его формирования и развития, а также по особенностям проявления его регулирующей функции.

**Ключевые слова:** методология психологии, категориальный аппарат психологии, категория психического отражения, уровни и формы психического отражения, сознание.

**Khokhlina A.P. On the problem of essence of reflection in psychology.** The results of theoretical research of essence of the reflection category in psychology are presented. A categorical apparatus of psychology is a component of its methodology – tool of a researcher and practical worker, which determines initial theoretical bases, ways and methods of construction of knowledges and process of labour results achievement.

In the psychology categories system a fundamental value belongs to the category of reflection. It is the reflection category that reveals the most general and substantial characteristics of psyche: the psychical phenomena are regarded as various forms and levels of a subjective reflection of the objective reality. By revealing the reflection category essence, we structure the available knowledges relative to psychical phenomena, abstract ourselves in some way from their specific meaning, and thus systematize and raise them to a higher level of generalization. Understanding of the mental reflection is important both for determining the theoretical sources of the scientific study of each psychic phenomenon, and adequate ways of psychological-pedagogical influence regarding its change – development, formation, correction.

Mental reflection is associated primarily with the cognitive area, but it should be noted that all mental phenomena are reflections of the objective reality. That is, in the context of reflection there are considered not only the cognitive mental processes, but also the human emotional –volitional sphere, mental states and properties.

The article examines the mental reflection at different levels: the sensory-perceptual, performance, mislitelno-speech and consciousness. These levels differ in the form of mental reflection, its "depth" and "volume", in the conditions necessary for its formation and development, as well as in the peculiarities of manifestation of its regulatory functions.

**Key words:** methodology of psychology, psychology of categorical apparatus, mental reflection category, levels and forms of mental reflection, consciousness.

Важливою складовою методології науки є її категоріальний апарат (система категорій), який є серцевиною її внутрішньої логіки розвитку. Категорії, як найбільш загальні та фундаментальні поняття, відображають суттєві, загальні властивості та відношення явищ дійсності та пізнання. Психологічні категорії виглядають як основні «згустки» психологічного знання та його опорні компоненти (А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський). У системі категорій психології відображається предмет науки, знання про психічну реальність. Категоріальний апарат психології є змістовною логічною формою пізнання психічних феноменів, яка оптимально спресовує знання про істотне в психічному житті; під систему основних, базових категорій психології підводяться всі знання про психічне, а розв'язання наукової чи практичної проблеми починається з визначення того, у межах якої категорії розглядаються знання про неї. Категоріальний апарат психології є складовою її методології – інструментарію дослідника та практика, який визначає вихідні теоретичні основи, шляхи і методи побудови знань і процесу досягнення результату праці.

У системі категорій психології основоположне місце належить категорії відображення. Ця категорія, як відмічає О.М. Леонт'єв, є ключовою для теоретичної психології [5]. Саме категорією відображення розкривається найбільш загальна та найбільш суттєва характеристика психіки: психічні явища розглядаються як різноманітні форми та рівні суб'єктивного відображення об'єктивної дійсності (Б.Ф. Ломов) [6, с.131-189]. Розкриваючи суть категорії відображення, ми структуруємо наявні знання щодо психічних явищ, певним чином абстрагуємось від їх конкретного змісту, а тим самим – систематизуємо та піднімаємо на більш високий рівень узагальнення. Розуміння суті психічного відображення має значення для визначення як теоретичних засад наукового дослідження психічного явища, так і адекватних шляхів

психолого-педагогічного впливу щодо його зміни в особі – розвитку, формування, корекції.

Категорія психічного відображення стала предметом спеціальних досліджень О.М. Леонтєва, К.К. Платонова, Б.Ф.Ломова та ін. Відображення визначається як загальна властивість матерії, яка полягає у здатності об'єкта відтворювати з різною мірою адекватності властивості, структурні характеристики та відношення інших об'єктів. При цьому відмічається, що здатність до відображення та його характер залежить від рівнів організації матерії. Власне психічне відображення проявляється найпростіше у чутливості як здатності відчувати, складніше – сприймати, ще складніше – мислити. Психічне відображення, яке здійснюється завдяки діяльності головного мозку, відтворює властивості об'єктів, що мають сигнальний характер, та забезпечує адекватність поведінки особи, її регуляцію.

Людське відображення, на думку В.В. Константинова, характеризується тим, що воно є соціальним за своєю природою творчим процесом. Воно передбачає не лише дію на суб'єкт, а й активну дію самого суб'єкта, його творчу активність, яка проявляється у вибірковості та цілеспрямованості[8]. О.М. Леонтєв також відмічає активний характер психічного відображення. По-перше, у сенсі активної ролі відображення в управлінні життєвими процесами, процесами поведінки. По-друге, відображення є результатом активного процесу: для того, щоб виникло відображення, однієї лише дії об'єкта на живу систему, яким є суб'єкт відображення, ще недостатньо. Необхідно також, щоб відбувався «зустрічний» процес – діяльність суб'єкта стосовно реальності, що відображається. У цьому активному процесі й відбувається формування відображення та його перевірка. Якщо такий активний процес відсутній, то відсутнє й психічне відображення. Отже, саме дія суб'єкта стосовно об'єкта і є тим процесом, який «переводить те, що відображається, у відображення». Таким чином, за О.М. Леонтєвим, процес відображення є результатом не дії, а взаємодії, тобто результатом процесів, які ніби йдуть назустріч один до одного. Один з них є процес дії об'єкта на живу систему, другий - активність самої системи по відношенню до діючого об'єкта. Саме останній процес і несе у собі відображення реальності [5].

Проблемі психічного відображення, зважаючи на його значення для розуміння психіки та визначення змісту категорії відображення, відводиться особлива увага у дослідженнях Б.Ф. Ломова [6]. Він відмічає, що труднощі у вивченні різноманітних аспектів психічного відображення пов'язані з його суб'єктивним характером – залежність відображення від особливостей суб'єкта. А суб'єктивне трактується передусім як пристрасне - пов'язане з потребами, інтересами, установками, станами, досвідом людини. Суб'єктивність – це належність суб'єкту – живому тілесному індивіду, що включений у взаємозв'язок



явищ матеріального світу, що підкоряється об'єктивним законам буття. І йдеться про суб'єкта життєдіяльності у широкому значенні (праці, пізнання, спілкування). При цьому різні прояви суб'єктивності при відображенні мають єдину основу: відображення світу відбувається з позиції життєдіяльності, яку суб'єкт в ній займає; відображення світу здійснюється цілісним суб'єктом життєдіяльності.

Зазначимо, що, відповідно до поглядів на проблему Б.Ф. Ломова, психічне відображення стосується щонайперше когнітивної (пізнавальної) сфери. Однак у психології, зокрема у працях К.К. Платонова, О.М. Ткаченка, доводиться думка про те, що не лише ця сфера, а всі психічні явища – суть відображення об'єктивної дійсності. Тобто, у контексті відображення розглядаються не лише пізнавальні психічні процеси, а й емоційно-вольова сфера, психічні стани та властивості. Б.Ф. Ломов також погоджується, що у процес психічного відображення необхідним чином включені й емоції, мотиви та ін.

У працях Б.Ф. Ломова психічне відображення розглядається на різних рівнях: сенсорно-перцептивному, уявлення, мисленнєво-мовленнєвому та свідомості. Такі рівні розрізняються за формою психічного відображення, його "глибиною" та "обсягом", за умовами, необхідними для його формування і розвитку, а також за особливостями прояву його регулюючої функції. В той же час вони виступають і як рівні психічного розвитку - онто- та філогенетичного [6].

Специфіка сенсорно-перцептивного рівня відображення полягає в тому, що воно відбувається в умовах безпосередньої взаємодії суб'єкта з об'єктом та розгортається у реальному масштабі часу. Людина сприймає об'єкт у тому місці, в якому він знаходиться, і в той момент часу, в який він діє на органи чуття. У цьому проявляється "безпосередність дійсності" чуттєвого відображення, на якій ґрунтована довіра до свідчень органів чуття. Таке відображення можливе завдяки процесам відчуття та сприймання.

У сприйманні відбиваються не лише окремі об'єкти та їх взаємне розташування в даний момент, але й ті зміни, які відбувалися в попередній інтервал часу, а також тенденції подальших змін, що дозволяє передбачати майбутнє. Інакше кажучи, сенсорно-перцептивний процес включає момент антиципації, виступає як випереджальне відображення. Завдяки антиципації створюється можливість своєчасності виконання актуальних дій, їх впорядкованості й оптимізації за критерієм швидкості дії.

Сенсорно-перцептивний рівень відображення забезпечує адекватність актуальних дій, їх регуляцію, відповідність поточній ситуації.

Характеризуючи наступний рівень психічного відображення (рівень уявлення), слід зазначити, що уявлення (як результат) – це не тінь відчуття та сприймання, не послаблений дублікат, а узагальнений

образ предметів та явищ об'єктивної дійсності. Найбільш характерною особливістю уявлення є те, що в ньому поєднуються наочність і узагальненість – в образі уявлення фіксуються найхарактерніші та найінформативніші ознаки. Образи уявлення є зібраними, схематичними.

Відображення на цьому рівні забезпечується не лише процесом уявлення, а й низкою інших психічних явищ: уява, образна пам'ять, послідовні, ейдетичні образи та ін. Тут усі образи вторинні, порівняно з тими, що виникають при безпосередній дії предметів і явищ об'єктивної дійсності на органи чуття. При переході від відчуття й сприймання до уявлення відбувається як би "стискання" інформації. В уявленні відбиваються не лише окремі предмети, але й типові властивості предметів. У цьому сенсі воно є збірним образом. При переході від сприйняття до уявлення структура об'єкта змінюється: одні ознаки об'єкта посилюються, інші – послаблюються – відбувається схематизація образу.

Для формування і розвитку уявлень важливим є досвід безпосереднього сприймання, накопичений індивідом у процесі життєдіяльності. Не менш важливим є й оволодіння знаками і знаковими системами (передусім мовою), в якій фіксуються результати пізнавальної діяльності людства.

Істотною особливістю уявлення є його панорамність, що дає суб'єктові можливість виходу за межі актуальної ситуації. Панорамність і симультанна цілісність образу уявлення дозволяє реалізувати різні стратегії діяльності, вибрати оптимальну, з точки зору суб'єкта, для даних умов. Цим забезпечується також можливість варіювання прийомів виконання дій та їх перенесення з одних умов в інші. Таким чином, порівняно зі сприйманням, уявлення є новим, якісно своєрідним рівнем психічного відображення об'єктивної дійсності і виступає в ролі своєрідної сполучної ланки сприймання та мислення.

Уявлення забезпечує регуляцію найближчих потенційних дій і функціонують на різних етапах діяльності: планування, формування еталонів (зразків), контроль та корекція дій.

Мовленнєво-мисленнєвий рівень відображення (інтелекту) забезпечується передусім психічними процесами мислення та мовлення; на цьому рівні відображаються суттєві зв'язки й відношення між явищами об'єктивної дійсності, які фіксуються засобами мови. У процесі мислення, поряд з мовою, використовуються й інші знакові системи: система математичних, графічних та інших знаків, правила їх використання. В інтелекті, як підкреслює Піаже, асимілюється "уся сукупність дійсності", завдяки чому дії людини звільняються від "рабського підпорядкування первинним "тут" і "тепер". І цей момент визначає принципову відмінність цього рівня від усіх інших [6, 8].

Випереджальний характер психічного відображення на рівні понятійного мислення досягає свого найповнішого прояву. Мислення завжди є прогнозуванням. Дальність антиципації тут є найбільш високою. Найважливішою її особливістю на цьому рівні є те, що мовленнєво-мисленнєвий процес може розгортатися в напрямі як від сьогодення до майбутнього, так і від майбутнього до сьогодення; від початкового моменту діяльності до кінцевого, і від кінцевого до початкового.

Говорячи про регуляцію активності на цьому рівні психічного відображення, відмітимо: якщо рівень сенсорно-перцептивних процесів забезпечує регуляцію актуальних дій, а рівень уявлення – найближчих потенційних, то мовленнєво-мисленнєвий рівень створює можливість планування діяльності (життєдіяльності) у масштабах життя суб'єкта.

У реальній життєдіяльності індивіда усі перераховані рівні психічного відображення взаємопов'язані. Досліджуючи той чи інший психічний процес або конкретний вид діяльності, можна говорити не більше ніж про провідний рівень, який ніколи не виступає сам по собі, а лише визначає специфічну структуру усєї системи психічного. Те, який саме рівень виявиться провідним, залежить від мети діяльності і завдань, які розв'язуються.

Психічне відображення на різних рівнях здійснюється в різних формах та їх сполученнях. Основними формами психічного відображення є образна та понятійна (знакова). Коли йдеться про образ і знак, завжди виникають питання: образ - чого? знак - чого? З цих питань виходить, що розкрити суть як образу, так і знаку, виявити загальне і специфічне в кожному з них можна, лише аналізуючи їх відношення до чогось третього, а саме до певного оригіналу. Це відношення є відношення відображення. Оригінал - той предмет (процес, явище і т. п.), який відображається, тобто об'єкт відображення. Образ (і знак) - це саме відображення, що здійснюється як своєрідна організація матеріальних процесів, які є його носієм. Оригінал і носій відображення можуть не мати (і зазвичай не мають) нічого спільного за фізичними, хімічними й іншими властивостями. Але спосіб організації носія відображення має знаходитися в певному зв'язку з властивостями об'єкта, що відображається.

Відмінність між образом та поняттям (знаком) полягає в тому, що: в образі відтворюється оригінал; знак – замісник оригінала; в образі відображається явище, одиничне, конкретне, наповнене суб'єктивним; у знаках фіксується суть, загальне, абстрактне, «очищене» від суб'єктивності.

Таким чином, головною формою психічного відображення на сенсорно-перцептивному рівні є образна; на мовленнєво-мисленнєвому рівні – понятійна (знакова); на рівні уявлення – образна, де є моменти узагальнення та схематизації. Відмічається, що зв'язки між рівнями і

формами відображення неоднозначні і нежорсткі. У реальному процесі психічного відображення співвідношення між ними і характер їх взаємодії змінюються [6, 8].

Розкриття суті категорії відображення передбачає й розгляд найвищого рівня психічного відображення, яким є свідомість. Саме цей рівень відрізняє психіку людини від психіки тварини, що ґрунтовно описано у праці О.М.Леонтьєва[3] , присвяченій проблемі розвитку психіки у філогенезі.

У психологічних джерелах зазначається, що свідомість є специфічно людською формою відображення, а специфіка полягає в тому, що це – ідеальне відображення, тобто відображення уже у формі знання. Людина відображає дійсність у поняттях, мовленні, в ідеальних образах [1, 2, 4, 6-10]. Саме ідеальний образ лежить в основі поведінки людини, яку ми називаємо усвідомленою поведінкою, діяльністю, спілкуванням (В.В.Константинов) [8].

С.Л.Рубінштейн, який характеризував цей перехід до свідомості, писав: «У подальшому відображення, пізнання дійсності виходить за межі перцептивного відображення дійсності й переходить до її відображення в думці, у понятті, що розкриває її суттєві опосередкування, зв'язки, закономірності розвитку. І знов-таки дії людини, її поведінка будуть значною мірою залежати від того, як вона осмислює дійсність, від того, якою мірою вона осягає те, що відбувається, у закономірностях його розвитку» [7].

Свідомість, як і психіка загалом, розглядаються як образ відображення, і як внутрішня діяльність. Свідомість-образ та свідомість-діяльність – суть дві взаємопов'язані форми буття людської психіки, два аспекта її існування [2].

В основу розуміння суті свідомості як вищого рівня психічного відображення нами покладено аналіз праць щонайперше Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, Б.Ф.Ломова, М.С.Шехтера, О.В.Шорохової та ін. Свідомість визначається як вища, притаманна лише людині, форма доцільного, ідеального психічного відображення дійсності, її об'єктивних сталих властивостей, що виконує регулятивну функцію щодо поведінки, діяльності, спілкування.

Таким чином, у суті свідомості виокремлюється наявність цілеспрямованого психічного відображення, притому не наочно, чуттєво даних властивостей предметів і явищ, їх зв'язків, а уже знань про них. Об'єктами відображення є вже не самі предмети, а їх психічні образи. Процес усвідомлення реалізується лише в тому разі, коли предмет постає перед суб'єктом саме як його образ, тобто своєю ідеальною стороною (О.М.Леонтьєв) [4]. Зазначається, що у формі знання ідеальна форма відображення уможливує відносну незалежність, відірваність від безпосереднього момента. Відмітним у свідомості є й те, що відображенню підлягають об'єктивні, позбавлені пристрасного

суб'єктивного визнання, властивості явищ. Свідомість, виходячи з визначення, також є вищим регулятором активності людини.

У психічному плані свідомість виступає як процес усвідомлення людиною навколишнього світу і себе, свого процесу пізнання, своєї діяльності. Тому “психологія... вирізняє... два етапи: акти пізнання та усвідомлення цих актів”, оскільки “неможливо одночасно і мислити і спостерігати ці думки. Свідомість є вторинним моментом” (Л.С.Виготський) [1, с. 94].

У літературних джерелах уточнюється суть цієї думки. Так, Б.Ф. Ломов, вказуючи на те, що свідомість – це особливий рівень психічного відображення відмічає, що вона – це не якийсь додатковий поверх, який надбудовується над сенсорно-перцептивним рівнем, рівнем уявлення та мисленнєво-мовленнєвим рівнем психічного відображення [6, с. 188]. Посилаючись на М.С. Шехтера, він відмічає, що свідомість не стоїть над відчуттям та мисленням, вона є через них існуюче, осмислене відображення зовнішнього світу [11, с. 249].

Виходячи з наведеного, можемо сказати, що свідомість представлена у психіці довільними, регульованими психічними функціями (довільне сприймання, довільне уявлення, довільна уява, довільна пам'ять тощо) [8, 9]. Таким чином, у психолого-педагогічній науці розвиток свідомості пов'язується зі становленням у людини психічних утворень вищих рівнів організації (за Л.С.Виготським – вищих психічних функцій) та формуванням довільної поведінки. Усвідомити, як зазначає Л.С.Виготський, це певною мірою опанувати [1, с. 89]. Зокрема, усвідомленість учбової діяльності вказує на її сформованість, про що свідчать ефективне використання знань на практиці, довільна регульованість учбово-практичних дій, їх гнучкість, лабільність.

У цілому аналіз літературних джерел дає підстави виділити наступні найбільш загальні характеристики свідомості: цілеспрямованість активності, спрямованої на відображення об'єктивної дійсності у формі ідеального (таким чином: й активність, і цілеспрямованість, й ідеальна форма); предметність (відображення певного предмета); відображення об'єктивних властивостей предмета, незалежно від ставлення до нього; осмисленість відображення, розуміння його суті; знакова опосередкованість (передусім мовою); здатність до рефлексії (самопостереження, самоаналіз тощо); можливість регуляції власної активності; внутрішня зв'язність.

Враховуємо й те, що свідомість у психічному плані виступає як процес усвідомлення, під яким ми розуміємо: 1) процес осмислення та розуміння усвідомлюваного, результатом чого є виділення найсуттєвішого; 2) вербалізацію усвідомленого; 3) практичне застосування усвідомленого з метою контролю ситуації, регуляції активності.

Таким чином, уточнення суті категорії відображення, її рівнів та форм уможливило структурувати наявні та здобуті наукові знання щодо психічних явищ, певним чином абстрагуючись від їх конкретного змісту, а тим самим – систематизувати та піднімати їх на більш високий рівень узагальнення. Розкриття суті цієї категорії дозволяє й конкретизувати специфіку походження та змісту кожного психічного явища залежно від його належності до певного рівня, від детермінації, від форми прояву, можливого рівня регуляції дій та ін. Розкриття суті цієї категорії дозволяє більш глибоко зрозуміти суть усвідомлених форм внутрішньої та зовнішньої активності людини та доцільно використати ці знання у наукових дослідженнях та практичній роботі, при визначенні шляхів та засобів ефективного психолого-педагогічного впливу на людину.

### Список використаних джерел

1. **Выготский Л.С.** Собр. соч.: В 6-ти т. / Выготский Л.С. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – 488 с.
2. **Корнилова Т.В.** Методологические основы психологии / Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. – М.: Юрайт, 2013. – 320 с.
3. **Леонтьев А.Н.** Избранные психологические произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С.184-222.
4. **Леонтьев А.Н.** Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С.5-20.
5. **Леонтьев А.Н.** Понятие отражения и его значение для психологии // Сборник: XVIII Международный психологический конгресс. 4-11 августа 1966 года. – М.: Наука, 1966. – С.8-20.
6. **Ломов Б.Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1984. – 445 с.
7. **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – СПб.: Питер, 2005. – С.102.
8. **Хохліна О.П.** Методологічні й теоретичні основи психології. – К.: Нац. акад. внутр. справ, 2014. – 232 с.
9. **Хохліна О.П.** Категорія свідомості: суть та використання у педагогічному процесі спеціального освітнього закладу / Хохліна О.П. // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / [за ред. О.В.Гаврилова, В. І. Співака]. – Вип. XXI в двох частинах, частина 1. – Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. - С.252-258.
10. **Хохліна О.П.** Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / Хохліна О.П. – К.: Педагогічна думка, 2000. – 288 с.
11. **Шехтер М.С.** Зрительное опознание: Закономерности и механизмы / Шехтер М.С. – М.: Педагогика, 1981. – С.249.

### References

1. **Vygotskij L.S.** Sobr. soch.: V 6-ti t. / Vygotskij L.S. – М.: Pedagogika, 1982. - Т.1. - 488 s.
2. **Kornilova T.V.** Metodologicheskie osnovy psihologii / Kornilova T.V., Smirnov S.D. — М.: Jurajt, 2013. – 320 s.
3. **Leont'ev A.N.** Izbrannye psihologicheskie proizvedenija: V 2-h t. – М.:

Pedagogika, 1983. – Т.1. - S.184-222. 4. **Leont'ev A.N.** Obshee ponjatie o dejatel'nosti /A.N.Leont'ev //Osnovy teorii rechevoj dejatel'nosti. – M.: Nauka, 1974. – S.5-20. 5. **Leont'ev A.N.** Ponjatie otrazhenija i ego znachenie dlja psihologi / A.N.Leont'ev // Sbornik: XVIII Mezhdunarodnyj psihologicheskij kongress. 4-11 avgusta 1966 goda. – M.: Nauka, 1966. – S.8-20. 6. **Lomov B.F.** Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii / B.F.Lomov. – M.: Nauka, 1984. – 445 s. 7. **Rubinshtejn S.L.** Osnovy obshhej psihologii / Rubinshtejn S.L. – SPb.: Piter, 2005. – S.102. 8. Hohlina O.P. Metodologichni j teoretichni osnovi psihologii: Navchal'nij posibnik / Hohlina Olena Petrivna – K.: Nac. akad. vnutr. sprav, 2014. – 232 s. 9. **Hohlina O.P.** Kategorija svidomosti: sut' ta vikoristannja u pedagogichnomu procesi special'nogo osvith'nogo zakladu / Hohlina O.P. // Zbirnik naukovih prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogienka / [za red. O.V.Gavrilova, V. I. Spivaka]. – Vip. XHI v dvoh chastina, chastina 1. – Serija: social'no-pedagogichna. – Kam'janec'-Podil's'kij: Medobori-2006, 2012. –S.252-258. 10. **Hohlina O.P.** Psihologo-pedagogichni osnovi korekcijs'koj sprjamovanosti trudovogo navchannja uchniv z vadami rozumovogo rozvitku / Hohlina O.P. – K.: Pedagogichna dumka, 2000. – 288 s. 11. **Shehter M.S.** Zritel'noe opoznanie: Zakonomernosti i mehanizmy / Shehter M.S. – M.: Pedagogika, 1981. – S.249.

Received 16.01.2016

Reviewed 28.02.2016

Accepted 26.03.2016

УДК 37.091.313:37.04:376

**О.В. Чопік**

[gudyma\\_lena@mail.ru](mailto:gudyma_lena@mail.ru)

## **РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ФОРМУВАННІ КОЛЕКТИВУ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ**

**Відомості про автора:** Олена Чопік, кандидат педагогічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: [gudyma\\_lena@mail.ru](mailto:gudyma_lena@mail.ru)

**Contact:** Olena Chopik, PhD, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Email: [gudyma\\_lena@mail.ru](mailto:gudyma_lena@mail.ru)

**Чопік О. В. Роль інтерактивних методів у формуванні колективу інклюзивного класу.** Стаття присвячена актуальній проблемі формування колективу інклюзивного класу, зокрема, питанню використання педагогами інтерактивних методів у навчально-виховному процесі. Проаналізовано та узагальнено праці вчених, у яких висвітлено роль інтерактивних методів навчання і виховання, їх вплив на формування дружніх стосунків, сприятливого соціально-психологічного клімату інклюзивного класу, на вироблення в учнів власних цінностей, на розвиток світогляду. Вивчено ставлення педагогів до використання інтерактивних методів та технологій у навчально-виховному процесі. З'ясовано, чи використовують педагоги інтерактивні методи та технології навчання і виховання у своїй діяльності. Визначено, які конкретно інтерактивні методи та технології навчання і виховання використовують педагоги інклюзивних класів. Вивчено, з якою метою вчителі використовують у своїй роботі інтерактивні методи і технології. Розглянуто зміст методів і технологій, їх методика, які можна застосовувати на різних уроках та протягом проведення виховних заходів у початковій школі. Показано, що з метою вирішення гострих суперечливих питань із залученням всіх учнів до вирішення проблеми варто використовувати метод «Коло ідей». Визначено, що для розвитку навичок спілкування, вдосконалення вміння дискутувати у малій групі, можна використовувати метод «Акваріум». Доведено, що ефективним способом залучення дитини з особливими потребами до колективного обговорення проблеми є використання методу «Мікрофон». З'ясовано, що застосування у навчально-виховному процесі методу «Незакінчене речення» дозволяє удосконалити вміння вільно висловлювати свої думки, навички говорити переконливо. Визначено, що з метою вдосконалення вміння учнів дискутувати можна використати метод «Прес». Обґрунтовано, що з метою демонстрації різноманітності поглядів на одну проблему доцільно використовувати технологію «Обери позицію». Проаналізовано, що для колективного обговорення одного питання застосовується метод мозкового штурму. Перспективним напрямком дослідження є подальше вивчення впливу інтерактивних методів та технологій на формування позитивних взаємин учнів середніх та старших класів, дослідження інших умов становлення і розвитку колективних стосунків в інклюзивних класах.

**Ключові слова:** інтерактивні методи і технології, діти з вадами психофізичного розвитку, формування колективу, інклюзивний клас.

**Чопик Е. В. Роль интерактивных методов в формировании коллектива инклюзивного класса.** Статья посвящена актуальной проблеме формирования коллектива инклюзивного класса, в частности, вопросу использования педагогами интерактивных методов в учебно-



воспитательном процессе. Проанализированы и обобщены труды ученых, в которых освещены роль интерактивных методов обучения и воспитания, их влияние на формирование дружеских отношений, благоприятного социально-психологического климата инклюзивного класса, на выработку у учащихся собственных ценностей, на развитие мировоззрения. Изучено отношение педагогов к использованию интерактивных методов и технологий в учебно-воспитательном процессе. Выяснено, используют ли педагоги интерактивные методы и технологии обучения и воспитания в своей деятельности. Определено, какие конкретно интерактивные методы и технологии обучения и воспитания используют педагоги инклюзивных классов. Изучено, с какой целью учителя используют в своей работе интерактивные методы и технологии. Рассмотрено содержание методов и технологий, их методику, которые можно применять на разных уроках и в ходе проведения воспитательных мероприятий в начальной школе. Показано, что с целью решения острых спорных вопросов с привлечением всех учащихся к решению проблемы стоит использовать метод «Круг идей». Определено, что для развития навыков общения, совершенствования умения дискутировать в малой группе, можно использовать метод «Аквариум». Доказано, что эффективным способом привлечения ребенка с особыми потребностями к коллективному обсуждению проблемы является использование метода «Микрофон». Выяснено, что применение в учебно-воспитательном процессе метода «Незаконченное предложение» позволяет усовершенствовать умение свободно выражать свои мысли, навык говорить убедительно. Определено, что с целью совершенствования умения учащихся дискутировать можно использовать метод «Пресс». Обосновано, что с целью демонстрации разнообразия взглядов на одну проблему целесообразно использовать технологию «Выбери позицию». Проанализировано, что для коллективного обсуждения одного вопроса применяется метод мозгового штурма. Перспективным направлением исследования является последующее изучение влияния интерактивных методов и технологий на формирование позитивных взаимоотношений учеников средних и старших классов, исследования других условий становления и развития коллективных отношений в инклюзивных классах.

**Ключевые слова:** интерактивные методы и технологии, дети с нарушениями психофизического развития, формирование коллектива, инклюзивный класс.

**Chopic O. V. The role of interactive methods in the formation of group of an inclusive class.** The article is devoted to the problem of the formation of group of an inclusive class, in particular, the issue of using of interactive methods and technologies by teachers in the educational process.

Works of scientists that reveal the role of interactive methods and technologies of training and education, their influence on the formation of friendly intercommunication, favorable socio-psychological climate of an inclusive class, on the production of pupils' own values, on the development of philosophy have been analysed and summarized. The attitude of teachers towards the use of interactive methods and technologies in the educational process has been studied. It has been found out that the teachers use interactive methods and technologies in their activities. It has been defined which specific interactive methods used by teachers of inclusive classes. It has been studied for what purpose teachers use interactive technologies. It has been reviewed the methods and techniques that can be applied in a variety of lessons and carrying out educational activities at primary school. It is shown that to solve the acute disputes is used the method "Circle of ideas". It has been determined that for development of communication skills you can use the method "Aquarium". It has been proven that the "Microphone" is the effective method. It was found that the use in the educational process of the method of "Incomplete sentence" allows you to perfect the ability to express their thoughts, the skill to speak persuasively. It has been determined that to improve the pupils' skills to discuss you can use the "Press". It has been proved that it is advisable to use the "Select position". It has been analyzed that for collective discussion of one question is used the method of brainstorming.

**Key words:** interactive methods and technologies, children with violations of psychophysical development, the formation of the group, the inclusive class.

**Постановка проблеми.** Пріоритетним завданням розвитку загальної середньої освіти в Україні є забезпечення функціонування ефективної системи інклюзивної освіти, яка передбачає врахування потреб і можливостей кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

В Україні вивчається досвід зарубіжних фахівців з проблем інклюзивної освіти (О. Віннікова, Е. Даніелс, А. Конопльова, Т. Лещинська, Дж. Лупарт, М. Малофєєв, В. Олешкевич, К. Стаффорд, В. Трофімова, Bunch, J. Deppeler, D. Harvey, Karagiannis, T. Logeman, Peck, Rioux, Stainback, Staub, Strully, Valeo та ін.), розробляються власні шляхи запровадження інклюзивного навчання (В. Бондар, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, А. Шевцов та ін.).

Вагомого значення для розвитку інклюзивної освіти набуває питання формування колективу учнів інклюзивного класу. Суттєвим аспектом цієї проблеми є пошук шляхів та засобів подолання перешкод у процесі взаємодії дитини з порушеннями психофізичного розвитку з

однокласниками з типовим розвитком. Однією із умов формування позитивних взаєностосунків учнів у інклюзивному класі є використання інтерактивних методів та технологій у навчально-виховному процесі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проте, хоча проблема становлення соціальних стосунків у інклюзивному класі є досить важливою, аналіз літературних джерел свідчить, що досліджувались лише окремі її питання (Даунінг, Ейхінгер, Р.Коззуол, А. Конопльова, Т. Лещинська, І. Лошакова, З. Лютфійя, О. Маланцева, Е. Новіцкі, В. Олешкевич, Р. Фріз, Murray-Seegart, Peck, Donaldson, Pezzoli та ін.). Роль інтерактивних методів та технологій навчання та виховання у формуванні колективу інклюзивного класу у корекційній педагогіці системно не вивчалась. З огляду на це, ми і обрали проблему дослідження.

Аналіз літературних джерел засвідчує, що використання інтерактивних методів і технологій у навчально-виховному процесі сприяють виробленню в учнів власних цінностей, розвитку світогляду, створюють атмосферу співробітництва, порозуміння і доброзичливості, дають можливість виявляти і реалізувати індивідуальні можливості. Застосування цих методів і технологій у навчально-виховному процесі дає змогу школяреві навчитися слухати іншу людину, поважати її думку, вчитися будувати взаємини у класному колективі, знайти своє місце у системі міжособистісних стосунків з однокласниками, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, знаходити спільне вирішення проблем. У сучасній загальній педагогіці питанню інтерактивного навчання присвячено праці Г. Сиротенка, Л. Пироженко, О. Пометун та інших [1; 3].

А. Конопльова, В. Олешкевич наголошують, що вчитель інклюзивного класу повинен цілеспрямовано сприяти спілкуванню та взаємодії між учнями [167]. Наприклад, посадити поруч дитину з типовим розвитком й учня з вадами психофізичного розвитку; пропонувати на уроці завдання, під час яких учні мають покладатися один на одного. Це сприятиме налагодженню дружніх стосунків. Діти з порушеннями психофізичного розвитку також повинні мати можливість допомагати однокласникам з типовим розвитком, оскільки в окремих видах діяльності вони можуть перевершувати своїх ровесників. Вчителю потрібно постійно заохочувати учнів допомагати одне одному, а лише потім звертатися за допомогою до педагога. Міжособистісна взаємодія у різноманітних умовах зближує учнів, виробляє емпатію, прихильність один до одного, усвідомлення індивідуальності кожного, відчуття захищеності [2; 4].

**Метою** статті є висвітлення ролі та змісту інтерактивних технологій у формуванні позитивних стосунків школярів в інклюзивному класі.

**Виклад основного матеріалу.** Передусім ми дослідили ставлення педагогів до використання інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі. У дослідженні брали участь 42 вчителі інклюзивних шкіл. Основним методом дослідження було анкетування. Анкету кожен респондент заповнював індивідуально, у письмовій формі. Анкетування було анонімним.

Всі респонденти дали позитивну відповідь щодо використання інтерактивних методів у педагогічній діяльності.

Визначено, які конкретно інтерактивні методи та технології навчання і виховання використовують педагоги інклюзивних класів. Результати анкетування свідчать, що вони використовують у своїй практиці такі методи і технології: 38,1 % – «Коло ідей», 14,29 % – «Акваріум», 40,48 % – «Мікрофон», 35,71 % – «Незакінчене речення», 23,81 % – «Обери позицію», 14,29 % – «Прес», 76,19 % – мозковий штурм, 42,86 % – аналіз моральної ситуації, 45,24 % – рольова гра. Педагоги вказали також такі методи і технології, як «Групування», «Ажурна пилка», «Кола Вена», «Шість капелюхів».

Вивчалось, з якою метою вчителі використовують у своїй роботі вищевказані методи і технології. 76,19 % педагогів зазначили, що використовують їх «з метою активізації пізнавальної діяльності учнів», «для кращого сприймання навчального матеріалу та його закріплення», «для розвитку мислення, здатності розуміти свій емоційний стан і стан іншої людини, удосконалення уваги, створення бадьорого настрою», «для створення цікавих моментів на уроці, у результаті чого відбувається засвоєння навчального матеріалу», «для зацікавленості учнів на уроці, для збільшення мотивації навчання», «для зміни методів роботи, зацікавлення та стимулювання учнів до навчання», «з метою створення на уроках умов, щоб кожен учень відчув свій успіх», «щоб розвивати вміння висловлювати власну думку, позицію», «з метою розвитку творчих здібностей, логічного мислення, вміння правильно будувати висловлювання та висловлювати власну думку», «з метою покращення результативності успішності».

23,81 % вчителів вказали, що інтерактивні методи та технології «допомагають залучати інклюзованих дітей до роботи у колективі», «спонукають учнів до співпраці та взаємодопомоги під час навчально-виховного процесу», «допомагають створити комфортні умови навчання, за яких учень з особливими потребами відчуває свою успішність, відчуває себе частиною соціуму», «допомагають дітям підняти авторитет серед однокласників», «сприяють розвитку вмінь та навичок учнів, допомагають адаптуватися в учнівському колективі».

Результати дослідження свідчать, що всі педагоги використовують у навчально-виховному процесі інтерактивні методи з метою активізації пізнавальної діяльності учнів, проте лише четверта частина вчителів враховують їх як засіб формування колективу.

Тому вважаємо доцільним розглянути саме ті методи і технології, які можна застосовувати з метою формування колективу інклюзивного класу.

Для розв'язання вирішення гострих суперечливих питань із залученням всіх учнів до вирішення проблеми варто використовувати метод роботи у малих групах – **«Коло ідей»**.

Учні об'єднуються у групи, їм пропонується виконати одне і те саме завдання, яке складається з кількох питань чи позицій. Для його виконання виділяється час. Потім учні по черзі озвучують один аспект обговорюваної проблеми до тих пір, поки ідеї не вичерпуються. Заключним етапом є написання на дошці списку представлених ідей.

Наведемо приклад дискусійних запитань:

- Яким повинен бути справжній друг?
- У чому виявляється вихованість школяра?
- Як позначається неввічливість на взаєминах однокласників?
- Як виявляється повага до оточуючих людей?
- Чи потрібно проявляти чуйність до товариша, поведінка якого не є зразковою?

Для розвитку навичок спілкування, вдосконалення вміння дискутувати у малій групі можна використовувати метод **«Акваріум»**. Учні об'єднують у групи по 5-6 осіб і пропонують їм ознайомитись із завданням. Одна група займає місце у центрі класу, утворивши коло. Група у центрі отримує завдання прочитати отриманий текст вголос, за допомогою методу дискусії обговорити його у групі, прийняти спільне рішення за 3-5 хвилин. Решта учнів утворюють навколо них групу слухачів, спостерігають, чи дотримуються школярі у колі правил дискусії. Після закінчення обговорення група займає свої місця, а ситуацію аналізує уже весь клас. Вчитель ставить їм декілька питань. Наприклад: «Як ви вважаєте, чи правильна думка групи?», «Чи довели учні у колі свою думку?», «Який з аргументів є найбільш переконливим?». Потім місце в «Акваріумі» займає інша група і обговорює наступну ситуацію.

Ефективним способом залучення дитини з особливими потребами до колективного обговорення проблеми є використання фронтальних технологій інтерактивного навчання, зокрема, методу **«Мікрофон»**. Його використання дозволяє учням викласти свою думку швидко, по черзі відповідаючи на запитання вчителя, або висловити власну думку чи позицію при обговоренні ситуації.

Наприклад:

- пояснить вислів: «Частіше зазирає у самого себе»;
- запропонуйте «рецепти» дружби;
- дайте відповідь на запитання: «Яка людина є чесною?»;
- пояснить вислів: «вміти володіти собою».

В якості «мікрофона» може використовуватись будь-який предмет,

який після висловлення думки, передається наступному учневі.

Правила застосування цього методу наступні: говорити має право лише той, у кого у руках «мікрофон»; відповіді учасників дискусії не коментуються і не оцінюються; під час відповіді одного учасника інші не мають права щось говорити.

Застосування у навчально-виховному процесі такого методу, як **«Незакінчене речення»** дозволяє удосконалити вміння вільно висловлювати свої думки, навички говорити переконливо, вміння виділяти головне відносно запропонованої теми. Вчитель формулює початок речення, а учні повинні його закінчити. Наприклад: *«Дружба – це...»*, *«Я повинен ставитися до своїх однокласників з ...»*.

З метою вдосконалення вміння учнів дискутувати можна використати метод **«Прес»**. З його допомогою діти вчаться формулювати і обґрунтовувати власні думки з дискусійного питання аргументовано, стисло, переконливо з наведенням прикладів, а також узагальнювати і чітко висловлювати власну позицію. Наведемо приклад використання вищевказаного методу:

– висловіть своє ставлення щодо вислову «Якщо я хочу краще зрозуміти людину, оцінити її вчинок, я ставлю себе на її місце»;

– що було б, якби усі люди були байдужими до чужого горя.

На початку роботи з дискусійними питаннями та проблемами доцільно використовувати технологію **«Обери позицію»** з метою демонстрації різноманітності поглядів на одну проблему, а також для усвідомлення учнями протилежних позицій щодо її розв'язання. Організація роботи здійснюється наступним чином. На дошці розміщуються правила і обговорюють їх. Потім пропонують школярам дискусійне питання і просять визначити свою позицію щодо нього: «За», «Проти», «Не знаю, не має конкретної позиції». Наступним етапом є обґрунтування своєї позиції кожним учнем. Після обговорення школярі можуть змінювати свою позицію. Підсумки діти підбивають самостійно.

Метод **мозкового штурму** застосовується для колективного обговорення одного питання. Визначивши проблему, діти по черзі висловлюють свої думки щодо її розв'язання, які записує секретар на дошці або папері. Потім знаходять спільне рішення стосовно варіанту її розв'язання. Цей метод формує вміння висловлювати свої думки, сприяє розвитку аналітичних здібностей учнів. Наприклад, назвіть риси характеру, які негативно впливають на розвиток дружніх стосунків.

Доцільно провести **аналіз моральної ситуації**, метою якого є забезпечення кращого розуміння учнями моральних категорій, розвитку критичного мислення, вміння застосовувати набуті знання у житті. Наведемо приклад:

У клас прийшов новий учень, Сергійко. Він шкутильгає на одну ногу. З цього приводу кілька однокласників постійно насміхаються з нього. Одного ранку, як тільки Сергійко збирався переступити поріг

класу, Артем навмисно штовхнув його, і хлопчик впав. Однокласники голосно розсміялися. Лише товариш по парті Дмитрик швиденько підбіг до Сергійка і допоміг йому підвестися.

– Як ви оцінюєте поведінку Дмитрика?

– А як можна охарактеризувати поведінку Павла та інших однокласників?

**Висновки.** Використання інтерактивних методів та технологій допомагає дітям з порушеннями психофізичного розвитку стати активнішими, впевненішими у собі, не боятись відповідати на запитання, брати участь в іграх, сприяє формуванню адекватної самооцінки.

**Перспективним напрямком нашого дослідження** є подальше вивчення впливу інтерактивних методів та технологій на формування позитивних взаємин учнів середніх та старших класів, дослідження інших умов становлення і розвитку колективних стосунків в інклюзивних класах.

### Список використаних джерел

1. **Ганаба С. О.** Використання технологій критичного мислення та інтерактивного навчання на уроках етики у 5 класі : метод. посіб. для вчителя / С. О. Ганаба, Н. І. Журавська, Я. В. Серета. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2006. – 116 с. 2. **Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями** : пособ. для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплева [и др.]. – Мн. : НИО, 2005. – 260 с. 3. **Сиротенко Г. О.** Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Г. О. Сиротенко. – Х. : Основа, 2003. – 80 с. 4. **Скрипник Т.** Розвиток особистості в процесі інтеграції дитини з особливими потребами / Т. Скрипник // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / редкол.: Н. Софій, І. Єрмаков [та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – С. 32–34. 5. **Чопік О. В.** Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Чопік Олена Василівна. – Київ, 2013. – 247 с.

### References

1. **Ganaba S. O.** Vykorystannya texnologij krytychnogo myslennya ta interaktyvnogo navchannya na urokax etyky u 5 klasi : metod. posib. dlya vchytelya / S. O. Ganaba, N. I. Zhuravska, Ya. V. Sereda. – Kam'yanecz`-Podilskyj : Abetka-NOVA, 2006. – 116 s. 2. **Obrazovatel'naya integraciya i social'naya adaptaciya lic s ogranichennymi vozmozhnostyami** : posob. dlya uchitelej, psihologov i roditelej detej s ogranichennymi vozmozhnostyami / A. N. Konopleva [i dr.]. – Mn. : NIO, 2005. – 260 s. 3. **Syrotenko G. O.** Suchasnyj urok: interaktyvni texnologiyi navchannya /

G. O. Syrotenko. – X. : Osnova, 2003. – 80 s. **4. Skrypnyk T.** Rozvytok osobystosti v procesi integraciyi dytyny z osoblyvymy potrebamy / T. Skrypnyk // Kroky do kompetentnosti ta integraciyi v suspilstvo : nauk.-metod. zb. / redkol.: N. Sofij, I. Yermakov [ta in.]. – K. : Kontekst, 2000. – S. 32–34. **5. Chopik O. V.** Formuvannya vzajemyn ditej z vadamy oporno-ruxovogo aparatu iz zdorovymy rovesnykamy v umovax inklyuzyvnogo navchannya : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Chopik Olena Vasylivna. – Kyyiv, 2013. – 247 s.

Received 03.02.2016

Reviewed 05.03.2016

Accepted 27.03.2016



**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 освіти. 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 закладах, 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.

## **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 education. 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.

## **ВИМОГИ ДО РЕЦЕНЗІЙ**

### **РЕЦЕНЗІЯ**

Назва статті:

Рецензент:

Дата написання рецензії:

#### **ЗАГАЛЬНА ЦІННІСТЬ СТАТТІ**

Під час рецензування виставляється оцінка в балах до кожного пункту від 1 (найнижчий бал) до 5 (найвищий).

1. Чи є тематика статті важливою? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

2. Чи стаття має наукову, практичну, методичну цінність?

**Кількість балів:**

*Зауваження:*

#### **НАЗВА**

3. Чи відповідає назва статті її змісту? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

#### **ВСТУП**

4. Чи опис дослідження є зрозумілим для тих, хто не обізнаний з тематикою? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

5. Чи мета дослідження зрозуміло сформульована? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

#### **ЗІБРАНИЙ МАТЕРІАЛ ТА МЕТОДИ**

6. Чи є якісь етично некоректні формулювання у статті? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

7. Чи методологія є адекватною? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

#### **РЕЗУЛЬТАТИ**

8. Чи результати дослідження є вірогідними? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

9. Чи список джерел відповідає змісту дослідження і чи він коректно представлений у тексті статті? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

#### **ЗАГАЛЬНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ**

10. Загальна оцінка. **Просимо вибрати:**

1) відмінно – опублікувати

2) дуже добре – опублікувати без змін

3) добре – опублікувати з незначними доопрацюваннями

4) повторно перевірити

5) після значної корекції направити на повторну рецензію

6) велика кількість помилок – не може бути допущена до друку

7) не визнати

11. Остаточний висновок.

*Просимо вписати кінцевий коментар:*

## MODEL FOR REVIEW

### ***Requirements to reviews.***

Article name:

Reader:

Date of review:

**Please put a grade to each issue from 1 (the lowest grade) to 5 (the highest).**

### ***GENERAL VALUE OF THE ARTICLE***

1. Is the subject of the article important? ***Score:***

*Remarks:*

2. Does the article have scientific, practical, methodical value? ***Score:***

*Remarks:*

### ***ARTICLE NAME***

3. Does the article name correspond to its content? ***Score:***

*Remarks:*

### ***INTRODUCTION***

4. Is the description of investigation understandable for those, who is not aware of the subject? ***Score:***

*Remarks:*

5. Is the goal of investigation represented clearly? ***Score:***

*Remarks:*

### ***COLLECTED MATERIAL AND METHODS***

6. Are there any statements in the article, supposed to be ethically incorrect? ***Score:***

*Remarks:*

7. Is the methodology suitable? ***Score:***

*Remarks:*

### ***RESULTS***

8. Are the results of investigation liable? ***Score:***

*Remarks:*

### ***REFERENCE LIST***

9. Does reference list correspond to the article content and is it represented in the text correctly? ***Score:***

*Remarks:*

General recommendations

10. General assessment. ***Please choose:***

1) *excellent – recommended for publication*

2) *full well – recommended for publication without changes*

3) *well – recommended for publication with a little revision*

4) *countercheck – recommended for publication after a deep revision*

5) *a lot of mistakes – is not recommended for publication*

6) *declined*

11. Final conclusion.

*Please write final comment statement:*

## ІНСТРУКЦІЙ СТРУКТУРИ СТАТЕЙ

### Проблемне поле збірника

1. Історичний шлях становлення спеціальної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку на Україні та закордоном;
2. Система підготовки конкурентоздатних фахівців у галузі спеціальної освіти;
3. Діагностика, психокорекція та психоконсультавання в системі спеціальної освіти;
4. Логопедична робота в системі спеціальної освіти;
5. Використання традиційних та інноваційних технологій у навчально-виховній, корекційно-розвитковій та реабілітаційній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в умовах спеціальної та інклюзивної освіти;
6. Медичні аспекти роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

**Обсяг статті від 12 сторінок** формату А4. Шрифт Times New Roman 14пт. Стил «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) мм<sup>2</sup>, назву таблиці розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 10 пт. Малюнки виконуються по можливості векторною графікою. Сканування малюнків виконується з роздільною здатністю 300 dpi 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(ів), наприклад, Petrenko(-Kovalchuk).

**Елементи заголовку:** шифр УДК у першому рядку зліва, без абзацного відступу (УДК 162.16); наступний абзац – ініціали та прізвище автора(ів) (*І.В. Бандура*), електронна адреса (електронні адреси) ([titechko@ukr.net](mailto:titechko@ukr.net)); наступний абзац – назва статті 16 шрифтом, вирівнювання по центру, великими буквами.

Далі з абзацу подається інформація про автора (прізвище, ім'я, по-батькові, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи, місто, країна) українською та англійською мовами.

Відомості про автора: Гаврилова Наталія, кандидат психологічних наук, доцент Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. E-mail: [nathalia.gavr@gmail.com](mailto:nathalia.gavr@gmail.com)

Contact: Professor Natalia Havrylova, PhD, Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. E-mail: [nathalia.gavr@gmail.com](mailto:nathalia.gavr@gmail.com)

Далі додається текст анотації та ключові слова. Анотації статті (без слова «Анотація») та ключові слова (розпочинаються словосполученням «**Ключові слова:**»), українською, російською та англійською мовами. Перед кожною анотацією жирним шрифтом зазначається прізвище та ім'я автора(ів), 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 анотацій російською та англійською мовами має бути якісний), компактність. **Анотації українською та російською мовами має містити до 250 знаків кожна. Анотація англійською мовою має містити від 250–300 слів.**

Статті повинні відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1. У них мають бути чітко визначені ключові частини матеріалу, а саме:

- постановка проблеми у загальному вигляді, зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які опирається 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 напрацювань у цьому 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: [2, с. 364-367; 5, с. 127; 7-9; 12], де перше число – номер джерела в списку, число після коми – номер сторінки (діапазон сторінок задається через тире). Декілька джерел відділяються крапкою з комою [1; 4; 6]. Зноски допускаються лише коментарів у тексті. Зноска створюється через меню програми – Вставка–Сноска.

Використана література оформлюється мовою першоджерела та **транслітерацією** (посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі <http://translit.ru/>).

У кінці статті необхідно зазначити авторський внесок кожного зі співавторів, (якщо статтю готували 2 і більше авторів) – 1) Авторський внесок: Коваленко О.В. – 50%, Мартинюк О.С. – 50%; 2) Авторський

внесок: Григорчук І.П. – 40%, Коваль З.С. – 30%, Пасічник М.М. – 30%.

**До друку приймаються лише статті, які не опубліковувались в інших виданнях.**

**Усі статті рецензуються внутрішніми та зовнішніми експертами.**

**Після рецензування статті автор повідомляється про його результати (прийняття до друку, потреба у доопрацюванні, відмова).**

Після рецензування статті від редакції буде надісланий документ про авторське право, підписуючи який автор надає дозвіл друкувати науковий матеріал у відповідному збірнику. Якщо у статті декілька авторів усі вони повинні підписати. Якщо стаття була прийнята для друку – автор (и) мають надіслати у редакцію короткий бібліографічний опис: 3-5 речень про свою професійну діяльність (українською та англійською мовами).

Окремим документом до статті додається **супровідний лист**, що вміщує прізвище, ім'я та по-батькові автора (ів), повну назву місця роботи (**без аббревіатури**), посаду, науковий ступінь, вчене звання, адресу, **обов'язково контактні телефони, e-mail**; побажання автора щодо статті; титульну сторінку, на якій міститься назва статті, кількість слів та дата представлення; тези статті; анотацію на статтю.

Статті, які не відповідають даним вимогам, друкуватись не будуть, матеріали авторів не повертаються.

## INSTRUCTIONS TO ARTICLES STRUCTURE

### Problem field of the collection

7. The historic way of establishment of the correctional work with children with violations of psychophysical development in Ukraine and abroad;
8. The system of the competitive specialists arrangement in the field of special education;
9. Diagnostics, psychocorrection and psychoconsultation in the system of special education;
10. Speech therapy in the system of special education;
11. Usage of the traditional and innovative technologies in the educational, corrective-developmental and rehabilitative work with children with violations of psychophysical development in the conditions of special and inclusive education;
12. Medical aspects of work with children with violations of psychophysical development.

### INSTRUCTIONS ABOUT THE ARTICLES' STRUCTURE

**Article size: at least 12 standard pages.** It should be typed, 1.5-spaced on standard-sized paper (8.5" x 11") with 20mm top and bottom, 30mm left and 15mm right margins, paragraph-indentation 12,5mm. You should use 14 pt. Times New Roman font, standard style of formatting document. Max size of tables and pictures in the text: 104x170mm<sup>2</sup>, table-heading situation – above the table. Min font size for tables should be 10 pt. We recommend using pictures in vector graphics. Scanned pictures' resolution should be at least 300 dpi, TIF format (IBM PC). Picture-name should be placed under the picture and marked "Pic. ". File format should be one of these: RTF, ODT, DOC or DOCX. Filename should be transliterated from the second name of the author(s), f.e. *Petrenko(-Kovalchuk)*.

**Heading should consist of** UDC cypher in the first line, left-align, no indent (*UDC 162.16*); next paragraph – second name and initial letters of the author(s) (*I.V. Bandura*), e-mail(s) ([titechko@ukr.net](mailto:titechko@ukr.net)); next paragraph – article heading typed in 16pt, align center, capital letters.

Next paragraph should contain information about author (Surname, first name & patronymic, scientific degree, rank, workplace, city, state) in Ukrainian and English.

*Contact: Professor Natalia Havrylova, PhD, Kamyanskyi Podilskyi Ivan Ohyenko National University, Kamyanskyi Podilskyi, Ukraine. Email: [nathalia.gavr@gmail.com](mailto:nathalia.gavr@gmail.com)*

Next, abstract and keywords in Ukrainian, Russian and English. Abstract is to begin without and word "Abstract", keywords should begin from the word "Keywords:" italicized. Before each abstract, you should



mention surname and initial letters of the author, article name (in the language of an abstract). Requirements to abstract text: informational value (it should not contain general words), distinction (English-language abstract is not to be a calque of the Ukrainian-language), thoroughness (abstract is to demonstrate the general content of an article and the results of investigation), structuredness (abstract should be logically built according to the description of the article results), quality (abstract translation into Russian and English should be qualitative), compactness (250–300 words in each language).

**Articles should correspond to the requirements of the Decision of Presidium of State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine** dated 15.01.03 №7-05/1, and the key parts of the material are to be marked clearly. These are:

- Problem statement in general view and its connection with important scientific or practical tasks;
- Analysis of the last investigations and publications which started solving this problem and which the author uses as a basis, detachment of the unsolved parts of the problem, which are the topic of the article;
- Formulating the goal of the article (task statement);
- Delivery of the main material of an investigation with full grounding of the found scientific results;
- Conclusions of the investigation and perspectives of further studies in this direction.

In the text, you should not use spaces as method of aligning (for this you should use paragraph parameters and tabulation symbols placing). In the text, you should use hyphen «-» without spaces and dash «—» with spaces on both sides.

**References in the sources used in the text** should be done like at the example: [2, p. 364-367; 5, p. 127; 7-9; 12], where the first number is the number of a source in the reference list, and the number after comma is the page number (from page to page, use hyphen), some sources are detached with semicolon [1; 4; 6]. Footnotes should contain only author's comments of the text. Footnote should be created using menu of a program: Paste – Footnote... (Standard, automatized).

In the end of the article, you should mention the author's contribution of each of the authors (if they are more than one): 1) author's contribution: Kovalenko O.V. – 50%, Martynyuk O.S. – 50%; or 2) author's contribution: Grygorchuk I.P. – 40%, Koval Z.S. – 30%, Pasichnyk M.M. – 30%.

**We accept to printing only articles not published in earlier publications.**

**All the articles will reviewed by the inner and outer review committee.**

**After the article review, the author will get a notifications about the results of reviewing (article accepted, needs correction, refused).**

After the article review, editorial board will send the document about the copyright, which the author should countersign, allowing editorials to publish the material in the collection. If the article has several authors, all of them should countersign this document. If the article is accepted for publishing, author(s) should send editorials short bibliographic description of their professional activity: 3-5 sentences in Ukrainian and English.

Separate document should contain **cover letter** with surname, first and second name of the author(s), full name of their workplace (**no abbreviations allowed**), job position, rank, scientific degree, address, **necessarily** – contact phones, e-mail; author's feedback for the article; title page with article name, number of words and date of presentation; main points of the article; article abstract.

Articles that do not correspond to these requirements will not be published, materials will not be sent back to author.

## ІНСТРУКЦІЯ НАПИСАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

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 (<http://www1.nas.gov.ua/publications/news/Pages/712006.aspx>).

Використана література оформлюється мовою першоджерела та **транслітерацією** (посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі <http://translit.kh.ua/>).

## INSTRUCTION TO REFERENCES

At the end of the article, you should mention reference list with heading **Reference list**; centered, bolded, no two-spot.

Reference list should be given according to the requirements of State Commission for Academic Degrees and Titles (Publication of State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine, №3, 2008, P. 9-13). In the list, you should differ dash (alt+0150) and hyphen, f.e., ... – 1986. – T.7, №6. – P. 79-83.

(<http://www1.nas.gov.ua/publications/news/Pages/712006.aspx>)

## ЗМІСТ

Аксаміт Д.	Психологічне функціонування сім'ї, виховання дитини з недорозвитком у світлі дослідження і вибіркового аналізу.....	5
Антибура Ю.О.	Нормативно-правове забезпечення організації індивідуального навчання дітей із комплексними порушеннями розвитку.....	18
Белова О. Б.	Вивчення поведінкової агресії у молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку.....	29
Боряк О.В.	Специфіка когнітивного компонента мовленнєвої діяльності при розумовій відсталості.....	38
Гаврилова Н.С.	Класифікація порушень артикуляційної моторики.....	49
Галущенко В.І.	Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення.....	62
Глущенко І.І.	Методика формування лексико-семантичних явищ у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (ЗПР).....	71
Гриненко О. М.	Особливості роботи над збагаченням словникового запасу учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення в процесі вивчення розділу «будова слова» на уроках української мови.....	82
Дмитрієва І.В.	Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання.....	90
Дмитрієва О.І.	Дослідження проблеми формування правосвідомості особистості у спеціальній психолого-педагогічній літературі.....	99
Єжова Т.Є.	Освітня інтеграція дітей з порушеннями психофізичного розвитку як засіб реалізації їх права на освіту: педагогічні пошуки 20-30-х років ХХ ст.....	108
Єфименко М.М.	Корекція кистьових функцій у дітей з порушеннями психофізичного розвитку.....	122
Журавльова Л.С.	До проблеми корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією.....	133
Зелінська-Любченко К.О.	Розвиток мовленнєвої діяльності дошкільників в умовах онто- та дизонтогенезу	144

Льїна Н. В.	Використання конотативних значень слів у комунікативно-мовленнєвій діяльності дітей дошкільного віку.....	155
Керик О.Є.	Особливості особистісного та соціального розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення.....	165
Кисличенко В. А.	Логопедичний супровід сім'ї в умовах груп корекції мовлення.....	176
Кібальна К.О.	Особливості діагностики міжособистісних відносин у сім'ях, які виховують дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.....	185
Кононова М. М., Степаниця Д. Ю.	Об'єктивація психологічних захистів у підлітків із заїканням у форматі активного соціально-психологічного пізнання.....	197
Косевская Б.	Вищий навчальний заклад як місце набуття педагогом компетенцій і професійної кваліфікації на прикладі Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської.....	206
Лопатинська Н.А.	Трансдисциплінарний підхід до вивчення системних порушень мовлення.....	216
Луцько К. В.	Розвиток акустичної складової мовлення та її проєкція на попередження та подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.....	226
Манько О. Г.	Розвиток учнів з психофізичними порушеннями на уроках образотворчого мистецтва.....	242
Мартиненко І.В.	Прогнозування в комунікативній діяльності старших дошкільників із системними порушеннями мовлення.....	250
Мартинчук О.В.	Становлення і розвиток інклюзивної педагогіки як галузі педагогічного знання....	260
Миронова С.П.	Подолання упередженості щодо осіб з психофізичними порушеннями як шлях до суспільної та освітньої інтеграції.....	280
Мороз О.А.	Проблеми розвитку уяви у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.....	289
Павлова Н.В., Тарасенко В.І., Дегтяренко Т.В.	Доцільність використання звукових нейромодуляцій в практиці ранньої корекції тяжких порушень мовлення у дошкільнят.....	302

Пилипенко О.М.	Особливості емоційного інтелекту молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку.....	316
Притиковська С.Д.	Дослідження проявів аутичного спектру у дітей з сенсомоторною алалією.....	327
Прядко Л.О.	Актуальні проблеми диференційованого викладання в інклюзивному навчальному закладі.....	340
Рибак О.А.	Проблеми виховання дітей в сім'ях батьків з інвалідністю.....	348
Савінова Н. В.	Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу.....	359
Синьова Є.П., Федоренко С.В., Федоренко І.В.	Вивчення стану сформованості дій самообслуговування в молодших дошкільників зі зниженим зором.....	371
Соколова Г. Б.	Актуальні питання психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дитину з обмеженими можливостями здоров'я.....	383
Тищенко В. В.	Логопедична тераностика: концепт нового напрямку діагностики та корекції мовленнєвих порушень.....	393
Ткач О.М.	Тематика та зміст занять з формування семантичних полів слів на різних етапах реалізації корекційної методики.....	402
Хохліна О.П.	До проблеми суті категорії відображення у психології.....	412
Чопік О.В.	Роль інтерактивних методів у формуванні колективу інклюзивного класу.....	423

## CONTENTS

Aksamit D.	Psychosocial functioning of the family, raising a child with disability, in the light of research and some selected analysis.....	5
Antibura J.	Regulatory support of the organization of individual training of children with complex violations of development.....	18
Belova O.	The study of the aggression of the junior schoolchildren with the disorders of speech development.....	29
Boryak O.	The specificity of a cognitive component in the speech activity at mental retardation.....	38
Gavrylova N.	Classification of articulatory movements disorders	49
Galushchenko V.	Application of innovative technologies in speech therapy correction work with children with speech disorders.....	62
Gluschenko I.	Methods for forming lexical-semantic phenomenon in primary school-aged children with mental retardation.....	71
Grynenko O.	Value of prosecution of semantics of words in the process of study junior schoolchildren from TIIM of division «Structure of word» the lessons of the Ukrainian language.....	82
Dmitriyeva I.	Team Interaction Of Specialists In The Process Of Individual Support of Child Under Conditions Of Inclusive Education.....	90
Dmitriieva O.	The research of the problem of personal legal consciousness forming in special psycho-pedagogical literature.....	99
Yezhova T.	Educational integration of children with special educational needs as a way to realize their right to education: pedagogic researches in 20-30th years of the 20th century.....	108
Efimenko N.	Correction of hand functions of children with impaired mental and physical development.....	122
Zhuravlyova L.	To the subject of studying and speech correction of primary school students with dysgraphia.....	133
Zielinska-Lyubchenko K.	The development of speech activity in preschool children in the conditions of onto- and dysontogenesis.....	144
Ilina N.	Using connotative meanings of words in communicative speech activity of preschool age children.....	155

Keryk O.	Features of personal and social development of children with the general underdevelopment of speech.....	165
Kyslychenko V.	Logopedic Support for Families that Bring up a Child with Speech Disorders.....	176
Kibalna K.A.	Features of diagnostics of interpersonal relationships in families with children of the senior preschool age with the general underdevelopment of speech.....	185
Kononova M., Stepanytsia D.	Objectification psychological defenses in teenagers with stuttering in the form of active social psychological knowledge.....	197
Kosevskaja B.	Postsecondary institution as a place of pedagogues' acquisition of competences and professional qualifications at the subject of the Marya Gzhegozhevskya Academy of Special Pedagogy.....	206
Lopatynska N.	Trans-disciplinary approach for the study of system speech violations.....	216
Lutsko K.	The development of the acoustic component of speech and its projection for preventing and overcoming speech disorders in preschool and early school age.....	226
Manko E.	With the development of students psyhofyzychnymy disturbances in fine arts lessons	242
Martynenko I.	Prediction of communication activity by the senior preschool age children with system speech disorders.....	250
Martynchuk O.	Becoming and development of inclusive pedagogy as a branch of pedagogical knowledge.....	260
Myronova S.	Method's curative education and psychotherapy technologies in the corrective work with mentally retarded children.....	280
Moroz O.A.	Imagination development in senior preschool age children with general speech underdevelopment	289
Pavlova N., Tarasenko V., Degtyarenko T.	The feasibility of using sound neuro modulations in the practice of early correction of severe speech disorders in preschool children.....	302
Pylypenko O.	Peculiarities of emotional intelligence in the children of primary school age with speech disorders.....	316
Prytykovska S.	Manifestations of autistic disturbances in children with sensomotor alalia.....	327
Pryadko L.	Actual problems of differentiated teaching in inclusive educational establishment.....	340



Rybak O.	The problems of education of children in families of parents with disabilities.....	348
Savinova N.	Preparation problems of the future remedial teachers to work in the conditions of inclusive education institution.....	359
Synova Ye., Fedorenko S., Fedorenko I.	Study of the self-care actions of junior preschool age children with low vision.....	371
Sokolova A.	Actual questions psychological and pedagogical support families raising a child with limited possibilities of health.....	383
Tyshchenko V.	Theranostics in Speech and Language Pathology: Concept of New Direction to Overcoming Speech-Language Disorders.....	393
Trach O.	Scope and content of classes forming semantic fields of words at different stages of correction methods.....	402
Khokhlina A.	On the problem of essence of reflection in psychology.....	412
Chopic O.	The role of interactive methods in the formation of group of an inclusive class.....	423



**COLLECTION  
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**KAMYANETS-PODILSKY NATIONAL  
IVAN OHYENKO UNIVERSITY  
and  
NATIONAL PEDAGOGICAL  
DRAGOMANOV UNIVERSITY**

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

**Issue 7  
Volume 1**

**Editor-in-charge  
Science 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 6.04.2016 p. Format 8 60x84/16  
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing  
Con. pr. side 26,6. Acc. edit. side 28,8 Circulation 300. Ord. 48

Finalized for publication and printed  
in the publishing house PE "Medobory-2006"  
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**

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО  
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

**та**

**НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМ. М.П. ДРАГОМАНОВА**

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

**Випуск 7  
Том 1**

**Головний редактор  
Науковий 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 6.04.2016 р. Формат 8 60x84/16  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний  
Ум. друк. арк. 26,6. Обл. вид. арк. 28,8 Тираж 300. Зам. 48

Підготовлено до друку та надруковано  
у видавництві ПП «Медобори-2006»  
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.