

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 2**

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.2. - 486 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 2**

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 March31, 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. 2.– 486 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 376.3\_056.36**

**Ю.Ю. Бугера,**  
jyuliajy@gmail.com

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ПОКАЗНИКІВ ТА КРИТЕРІЇВ ВИВЧЕННЯ УВАГИ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**Відомості про автора:** Бугера Юлія Юріївна, асистент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: jyuliajy@gmail.com

**Contact:** Buhera Yuliya Yuriyivna, assistant of the Department of Psychological, Medical and Pedagogical Foundations of Correctional Work, Kamyanets-Podilskiy National Ivan Ohienko University. Email: jyuliajy@gmail.com

**Бугера Ю.Ю. Характеристика основних показників та критеріїв вивчення уваги у розумово відсталих молодших школярів.** У статті проаналізовано показники та критерії розвитку властивостей уваги у розумово відсталих молодших школярів. Зокрема, автором розглядаються прояви властивостей уваги у навчальній діяльності, а саме: увага забезпечує організацію всієї психічної діяльності та щонайперше пізнавальної – сприяє цілеспрямованому та організованому відбору інформації, яка поступає, вибіркового і тривалого зосереджені психічної активності на об'єкті чи діяльності, спрямованості та вибіркової пізнавальних процесів, зокрема, увагою визначається точність і деталізація сприймання, вибірковість пам'яті, спрямованість і продуктивність мислення та уяви. Результати теоретичного вивчення показали, що від уваги залежать якість і результативність функціонування всієї пізнавальної сфери, найважливішими її властивостями, сформованість яких позначається на рівні розвитку уваги та на ефективності навчання розумово відсталих учнів, визначені: стійкість, розподіл та переключення. Саме система цих властивостей складає атенційні здібності учнів, які в подальшому ми поклали в основу розробки методики вивчення уваги у молодших школярів.

Автором визначаються прояви властивостей уваги у навчальній діяльності як показники до яких віднесено: довільне, цілеспрямоване втримування активності уваги, не відволікання під час виконання навчального завдання; тривала концентрація уваги на завданні, яка забезпечує ясність і чіткість розуміння змісту навчального матеріалу; довільне та швидке переключення уваги при переході від одного виду діяльності до іншого; довільне спрямування уваги на декілька об'єктів (видів діяльності) та швидке включення в роботу при переході від

одного виду діяльності до іншого; довільне спрямування і зосередження уваги на декількох об'єктах одночасно; успішне виконання декількох завдань. Відповідно до проявів кожного показника властивостей уваги було визначено зміст та подано характеристику рівнів її сформованості. З урахуванням проявів усіх досліджуваних властивостей (стійкості, розподілу, переключення) визначалися загальні рівні сформованості уваги, а саме: високий, достатній, середній, низький.

Зроблено висновок про те, що розуміння суті уваги, її видів, властивостей та їх проявів у навчанні, врахування особливостей психофізичного розвитку дітей сприяє підвищенню результативності навчання.

**Ключові слова:** молодші школярі, розумово відсталі діти, навчальна діяльність, пізнавальна діяльність, увага, властивості уваги, показники уваги, критерії уваги.

**Бугера Ю.Ю. Характеристика основных показателей и критериев изучения внимания у умственно отсталых младших школьников.** В статье проанализированы показатели и критерии развития свойств внимания у умственно отсталых младших школьников. В частности, автором рассматриваются проявления свойств внимания в учебной деятельности, а именно: внимание обеспечивает организацию всей психической деятельности и в том числе познавательной - способствует целенаправленному и организованному отбору поступающей информации, выборочному и длительному сосредоточению психической активности на объекте или деятельности, направленности и избирательности познавательных процессов, в частности, вниманием определяется точность и детализация восприятия, избирательность памяти, направленность и продуктивность мышления и воображения. Результаты теоретического изучения показали, что от внимания зависят качество и результативность функционирования всей познавательной сферы. Важнейшими ее свойствами, сформированность которых сказывается на уровне развития внимания и на эффективности обучения умственно отсталых учащихся, определены: устойчивость, распределение и переключение. Именно система этих свойств составляет атенционные способности учащихся, которые в дальнейшем были положены в основу разработки методики изучения внимания у младших школьников.

Автором определяются проявления свойств внимания в учебной деятельности как показатели к которым отнесены: произвольное, целенаправленное содержание активности внимания, не отвлечение во время выполнения учебного задания; длительная концентрация внимания на задании, которая обеспечивает ясность и четкость понимания содержания учебного материала; произвольное и быстрое переключение внимания при переходе от одного вида деятельности к

другому; произвольное направление внимания на несколько объектов (видов деятельности) и быстрое включение в работу при переходе от одного вида деятельности к другому; произвольное направление и сосредоточение внимания на нескольких объектах одновременно; успешное выполнение нескольких задач. Согласно проявлений каждого показателя свойств внимания было определено содержание и дана характеристика уровней ее сформированности. С учетом проявлений всех исследуемых свойств (устойчивости, распределения, переключения) определялись общие уровни сформированности внимания, а именно: высокий, достаточный, средний, низкий.

Сделан вывод о том, что понимание сути внимания, ее видов, свойств и их проявлений в обучении, учета особенностей психофизического развития детей способствует повышению результативности обучения.

**Ключевые слова:** младшие школьники, умственно отсталые дети, учебная деятельность, познавательная деятельность, внимание, свойства внимания, показатели внимания, критерии внимания.

**Buhera Yu. Yu. Characteristics of the main parameters and criteria for the study of attention of mentally retarded primary school pupils.** Parameters and criteria for the study of attention of mentally retarded primary school pupils are analyzed in the article. In particular, the author examines expression of attention properties in educational activities, namely: attention provides organization of all mental activities and the first one of which is cognitive, it facilitates focused and organized selection of information that comes, selective and continuous psychic activity focused on the object or activity, it facilitates orientation and selectivity of cognitive processes, in particular, precision and detail perception, selectivity of memory, orientation and productivity of mentality and imagination are defined by attention. The results of theoretical study revealed that the quality and effectiveness of functioning of the entire cognitive sphere depend on the attention, the most important of its properties, formation of which is determined by the level of attention and efficiency of study of mentally retarded pupils, are identified such as: sustainability, distribution and shifting. The system of this particular properties forms attention skills of pupils, which subsequently we put in the basis for the development of methods to study the attention of primary school pupils.

We have determined the expressions of attention properties in educational activities as indicators which include: random, purposeful retention of attention activity, being undistracted while fulfilling educational task; continuous focus of attention on the task that provides clarity in understanding of the educational material content; random and rapid shifting of attention during the transition from one kind of activity to another; random focus of attention on several objects (activities) and rapid inclusion in the

work during the transition from one kind of activity to another; random focus and concentration of attention on several objects simultaneously; success when fulfilling several tasks. According to expressions of each indicator of attention properties we have determined the content and gave the description of levels of its formation. Considering the expressions of all investigated properties (sustainability, distribution and shifting) general levels of formation of attention were determined, namely: high, sufficient, medium, low.

It is concluded that understanding of the attention essence, types, properties and its expressions during the study, taking into account peculiarities of psychophysical development of children contributes to the effectiveness of study.

**Key words:** primary school pupils, mentally retarded pupils, educational activity, cognitive activity, attention, properties of attention, parameters of attention, criteria of attention.

**Постановка проблеми.** Відповідно до вимог Державного стандарту загальної та спеціальної початкової освіти, закону України „Про освіту”, „Концепції спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку в Україні на найближчі роки та перспективу”, „Концепції державного стандарту спеціальної освіти”, „Законі України «Про спеціальну освіту», найважливішою метою сучасної школи є якісна освіта підростаючого покоління. Досягнення цієї мети уможлиблюється на основі інтенсифікації педагогічного процесу, його змісту, методики, організаційних форм, які забезпечують отримання як педагогічних, так і розвивальних ефектів. У контексті зазначеного особливого значення набуває розв’язання проблеми формування у дітей з вадами інтелекту довільних форм психічної діяльності, зокрема уваги, яка позначається на успішності навчання школярів.

**Аналіз останніх досліджень.** Теоретичні аспекти проблеми розвитку уваги у загальній психології та педагогіці розкриваються у працях Б.Г. Ананьєва, І.Л. Баскакової, Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, Н.П. Дієвої, М.Ф. Добриніна, М.М.Лили, А.О. Люблінської, Є.О. Мілеряна, Ю.П. Рождественського, І.В. Страхова та інших. Науковцями досліджувались питання сутності уваги (В. Вундт, Т.Рібо, Л.С. Виготський, Д.Н. Узнадзе, Е. Тітченер, П.Я.Гальперін, М.Ф. Добринін, М.М. Ланге, С.Ф. Спічак та інші), фізіологічних та нейрофізіологічних механізмів функціонування уваги (П.К. Анохін, О.Р. Лурія, І.П. Павлов, І.М. Сеченов, О.О. Ухтомський), вікової динаміки розвитку уваги (І.Л. Баскакова, Н.П.Дієва, М.М. Лила, А.О. Люблінська, Я.Л. Коломинський, В.А Крутецький, В.Й. Чяпас та інші), властивостей уваги (Ф.М. Гоноболін, М.Ф. Добринін, Т.Г. Єгоров, О.В Запорожець, Н.Ф. Лаврова, І.Л. Баскакова, С.Л. Рубінштейн, І.В. Полякова, І.В. Страхов, К.К. Платонов, В.Я. Романов та інші), роль окремих властивостей уваги у навчальному процесі (І.Л.Баскакова, І.А.Бартишнікова, В.О.Бодрова, Р.П.Лаптієва, М.М.Лила,



Ю.П.Рождественський, Н.О. Пахомова та інші), вплив уваги на якість сприймання та швидкість, точність, міцність, тривалість запам'ятовування навчального матеріалу (Б.Г.Ананьєв, Л.І. Баскакова, С.П.Бочарова, В.Вундт, Н.В. Гавриш, Є.Л. Григоренко, С.А. Лукомська, Г.М. Понорядова, Е.М. Рутман, О.Г.Солодухова та інші).

Проте у спеціальній психолого-педагогічній літературі проблема розвитку уваги молодших школярів в теоретичних і практичних аспектах розроблена меншою мірою. Зокрема, у працях Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, О.М. Граборова, О.Р. Лурії, М.П. Матвєєвої, М.С. Певзнер, С.Я. Рубінштейн, В.М. Синьова, О.Є. Фрейєрова вивчаються закономірності та особливості розвитку уваги у дітей з розумовою відсталістю; І.Л. Баскакова, С.В.Лієпінь, Л.І.Переслені вказують на своєрідність прояву довільної уваги у розумово відсталих дітей; Т.Г. Захарова, Р.П. Лаптієва, С.В.Лієпінь, Л.І.Переслені розкривають особливості властивостей уваги розумово відсталих школярів. Однак не зважаючи на актуальність та проведені дослідження, проблема розвитку уваги у розумово відсталих молодших школярів залишається недостатньо розробленою. Зокрема, потребує розробки педагогічне забезпечення формування атенційних здібностей дітей зазначеної категорії.

**Мета статті** полягає у характеристиці основних показників, критеріїв та визначенні загальних рівнів розвитку властивостей уваги у розумово відсталих молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Увага як форма психічної діяльності полягає у її спрямованості та зосередженості на об'єкті, позначається на процесі та результатах навчання – засвоєнні учнями знань, умінь, навичок [4; 5]. Найважливішими властивостями уваги, сформованість яких позначається на рівні уваги та на ефективності навчання розумово відсталих учнів, виходячи з результатів аналізу наукових джерел [1; 3; 4; 5] були визначені: стійкість, розподіл та переключення. Саме система цих властивостей складає атенційні здібності учнів [3], які ми поклали в основу розробки методики вивчення уваги у молодших школярів.

Під стійкістю уваги ми розуміємо часову характеристику, що визначається тривалістю збереження зосередженості на певному об'єкті або виді діяльності, показником якої є висока продуктивність різних видів діяльності (ігрової, навчальної, трудової) дитини протягом тривалого[1; 3; 5].

Розподіл уваги ми визначаємо як процес, який передбачає здатність людини утримувати в центрі уваги декілька об'єктів (видів діяльності), тобто це – одночасне спрямування уваги на два або більше об'єктів (видів діяльності). Розподіл є необхідною умовою успішного виконання декількох видів діяльності, що потребують одночасного використання різноманітних операцій [1; 3; 5.].

Під переключенням розуміється довільний перенос уваги з одного

об'єкта (або виду діяльності) на інший. Переключення уваги може відбуватись 3–4 рази за секунду за умови існування зв'язку між попереднім і наступним видами діяльності, якщо наступний вид діяльності більш цікавий за попередній, або якщо попередній вид діяльності повністю завершено. За інших умов переключення уваги відбувається повільно і з певними труднощами [1; 2; 3; 5].

Прояви властивостей уваги у навчальній діяльності розглядаються нами як показники їх вивчення. Згідно до показників прояву кожної властивості були визначенні відповідні рівні її сформованості. З урахуванням проявів усіх досліджуваних властивостей (стійкості, розподілу, переключення) визначалися загальні рівні сформованості уваги (високий, достатній, середній, низький).

Для визначення рівнів сформованості окремих властивостей уваги та уваги в цілому, були розроблені рівневі прояви кожного показника, які подані у табл. 1.

Таблиця 1.

**Характеристика рівневих градацій проявів властивостей  
уваги у навчальній діяльності**

Властивості та їх показники	Рівневі прояви			
	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
<b>Стійкість</b>				
1. Довільне, цілеспрямоване втримування активності уваги, не відволікання під час виконання навчального завдання	Довільне, цілеспрямоване втримування активності уваги від початку до кінця виконання завдання	Достатньо довільне, цілеспрямоване втримування активності уваги від початку до кінця виконання нескладного завдання	Частіше мимовільне, не цілеспрямоване втримування активності уваги з допомогою вчителя	Характерна мимовільна активність уваги, яка може з'явитись за допомогою вчителя
2. Тривала концентрація уваги на завданні, яка забезпечує ясність і чіткість розуміння змісту навчального матеріалу	Тривала концентрація уваги, яка забезпечує розуміння навчального матеріалу, можливість його пояснити, виділити головне і другорядне	Достатня концентрація уваги, яка забезпечує розуміння основних понять змісту матеріалу, дає змогу виділити головні і другорядні ознаки	Не достатня концентрація, яка призводить до фрагментарного розуміння змісту матеріалу; можливість виділити ознаки матеріалу за допомогою	Відсутність концентрації уваги, що призводить до не розуміння змісту матеріалу, постійної допомоги з боку вчителя; не можливість повторити за вчителем

			вчителя, але недостатньо повно і чітко диференціювати та пояснити їх	матеріал
<b>Переключення</b>				
1. Довільне та швидке переключення уваги при переході від одного виду діяльності до іншого.	Довільне та швидке переключення уваги з одного виду діяльності на інший.	Достатньо довільне та швидке переключення уваги з одного виду діяльності на інший, якщо вони є відомими і не складними.	Частіше мимовільне та повільне, переключення уваги з одного нескладного виду діяльності на інший, за допомогою вчителя.	Не можливість самостійного переключення уваги з простого виду діяльності на інший, швидке відволікання при будь-яких подразниках
3. Довільне спрямування уваги на декілька об'єктів (видів діяльності) та швидке включення в роботу при переході від одного виду діяльності до іншого.	Довільне спрямування уваги на декілька об'єктів (видів діяльності) та швидке включення в роботу при переході від одного виду діяльності до іншого.	Довільне спрямування уваги на декілька пов'язаних між собою об'єктів (видів діяльності) та достатньо швидке включення в роботу при переході від одного не складного виду діяльності до іншого.	Частіше мимовільне спрямування уваги на декілька об'єктів (видів діяльності) за допомогою вчителя та тривале включення в роботу при переході від одного виду діяльності до іншого.	Мимовільне спрямування уваги на декілька об'єктів (видів діяльності) за допомогою вчителя та не можливість самостійного включення в роботу при переході від одного виду діяльності до іншого.
<b>Розподіл</b>				
1 Довільне спрямування і зосередження уваги на декількох об'єктах одночасно	Одночасне довільне усвідомлення та утримання в полі зору двох і більше об'єктів не пов'язаних за змістом	Одночасне довільне усвідомлення та утримання в полі зору двох об'єктів пов'язаних за змістом.	Мимовільне утримання в полі зору двох і більше об'єктів пов'язаних за змістом.	Не можливість утримання в полі зору двох і більше об'єктів не пов'язаних за змістом.

2. Успішне виконання декількох завдань.	Можливим є одночасне успішне виконання двох або більше складних видів діяльності (дій).	Можливим є одночасне успішне виконання двох або більше не складних видів діяльності (дій).	Можливим є одночасне виконання двох не складних видів діяльності (дій) за допомогою педагога.	Неможливим одночасне виконання двох нескладних видів діяльності (дій).
---	---	--	---	--

Відповідно до проявів кожного показника властивостей (стійкість, переключення, розподіл) уваги було визначено зміст та подано характеристику загальних рівнів її сформованості.

**Високий рівень.** Учень доволіно, цілеспрямовано втримує активність уваги від початку до кінця виконання будь-якого завдання; розуміє навчальний матеріал та може його пояснити, чітко виділяє головне і другорядне; доволіно спрямовує увагу на декілька об'єктів (видів діяльності), швидко переключає увагу з одного виду діяльності на інший, легко доволіно спрямовує увагу на новий об'єкт, швидко включається в роботу при переході від одного виду діяльності до іншого; одночасно утримує в полі зору два і більше об'єкти, які не пов'язані за змістом; одночасно успішно виконує два або більше складних види діяльності (дії).

**Достатній рівень.** Учень доволіно, цілеспрямовано втримує активність уваги від початку до кінця виконання нескладного завдання; розуміє основні поняття матеріалу, виділяє головне, називає відмінні ознаки; цілеспрямовано та швидко переключає увагу з одного відомого і нескладного виду діяльності на інший; доволіно спрямовує увагу на декілька пов'язаних між собою об'єктів (видів діяльності) та достатньо швидко включається в роботу при переході від одного нескладного виду діяльності до іншого; одночасно утримує в полі зору два об'єкти, які пов'язані за змістом; одночасно успішно виконує два або більше нескладних види діяльності (дії).

**Середній рівень.** Учень не достатньо доволіно втримує активність уваги за допомогою вчителя; фрагментарно розуміє зміст матеріалу; за допомогою педагога може виділити ознаки матеріалу, але недостатньо повно і чітко диференціює та пояснює їх; не достатньо цілеспрямовано та повільно, переключає увагу з одного нескладного виду діяльності на інший, за допомогою вчителя; не достатньо доволіно спрямовує увагу на декілька об'єктів (видів діяльності) за допомогою педагога та тривалий час включається в роботу при переході від одного виду діяльності до іншого; за допомогою вчителя може утримувати в полі зору два і більше об'єкти, що пов'язані за змістом; за допомогою педагога одночасно виконує два нескладних види діяльності (дії).

**Низький рівень.** Учень проявляє мимовільну активність за допомогою вчителя; не розуміє зміст матеріалу, постійно потребує допомоги з боку педагога; не може повторити за вчителем матеріал;

самостійно не переключає увагу з простого виду діяльності на інший, при будь-яких зовнішніх подразниках швидко відволікається; проявляє мимовільне спрямування уваги на декілька об'єктів (види діяльності) за допомогою педагога та самостійно не може включитися в роботу при переході до іншого виду діяльності; не може, навіть за допомогою педагога, одночасно утримувати в полі зору два і більше об'єкти, які пов'язані за змістом; не може, навіть під керівництвом дорослого одночасно виконувати два нескладних види діяльності (дії).

**Висновки.** Таким чином, розроблені показники, критерії та узагальнюючі рівні розвитку властивостей уваги дають змогу вивчити динаміку та рівень їх сформованості у молодших школярів з розумовою відсталістю та типовим розвитком.

**Перспективи подальших розвідок.** Подальшим напрямком досліджень виступає розробка системи корекційної роботи з формування властивостей уваги у розумово відсталих молодших школярів, що дасть змогу надалі правильно організувати пізнавальну діяльність цієї категорії дітей, а також підібрати відповідне психолого-педагогічне забезпечення даного процесу.

### Список використаних джерел

1. **Астафьев С. В.** Психофизиологические показатели уровня внимания : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.02 – психофизиология / Сергей Владимирович Астафьев ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2003 – 258 с. 2. **Захарова Т. Г.** Переключение внимания и темп психической деятельности у учащихся массовой и вспомогательной школ : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – возрастная и педагогическая психология / Тамара Глебовна Захарова ; МГПИ им. В. И. Ленина. – Москва, 1985. – 159 с. 3. **Мещерякова Н. В.** Атенционные способности как критерий формирования внимания школьников : автореф. дисс.... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – пед. психология / Мещерякова Наталья Вячеславовна ; Самар. гос. пед. ун-т. – Самара, 1998. – 23 с. 4. **Психологічна** енциклопедія / упоряд. О. М. Степанов. – Київ: Академвидав, 2006. – 424 с. 5. **Психология** внимания / под ред. Ю. Б. Гипшенрейтер, В. Я. Романова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: АСТ: Астрель, 2008. – 704 с.

### References

1. **Astaf'ev S. V.** Psihofiziologicheskie pokazateli urovnja vnimanija : diss. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.02 – psihofiziologija / Sergej Vladimirovich Astaf'ev ; MGU im. M. V. Lomonosova. – Moskva, 2003 – 258 s. 2. **Zaharova T. G.** Perekljuchenie vnimanija i temp psihicheskoj dejatel'nosti u uchashhihsja massovoj i vspomogatel'noj shkol : diss. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 – vozrastnaja i pedagogicheskaja psihologija / Tamara Glebovna Zaharova ; MGPI im. V. I. Lenina. – Moskva, 1985. – 159 s. 3. **Meshherjakova N.V.** Atencionnye sposobnosti kak kriterij formirovanija vnimanija shkol'nikov : avtoref. diss.... kand. psihol. nauk :

спец. 19.00.07 – ped. psihologija / Meshherjakova Natal'ja Vjacheslavovna ; Samar. gos. ped. un-t. – Samara, 1998. – 23 s. 4. **Psykhologichna entsyklopediia / uporiad. O. M. Stepanov.** – Kyiv: Akademvydav, 2006. – 424 s. 5. **Psihologija** vnimanija / pod red. Ju. B. Gippenrejter, V. Ja. Romanova. – 2-e izd., pererab. i dop. – Moskva: AST: Astrel', 2008. – 704 s.

Received 11.01.2016

Reviewed 26.02.2016

Accepted 29.03.2016

**УДК 376.1-056,34**

**О.М. Вержиховська**  
defectologia@gmail.com

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ У МОЛОДШИХ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ**

**Відомості про автора:** Олена Вержиховська, кандидат педагогічних наук, доцент Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна. defectologia@gmail.com

**Contact :** Olena Verzhihovska , PD, Professor Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukrain. Email: defectologia@gmail.com

**Вержиховська О. М. Особливості вивчення рівня сформованості моральних якостей у молодших розумово відсталих школярів.** У статті описано моральний розвиток людини, який визначається моральною вихованістю – особливою формою внутрішньої активності, що забезпечує можливість дотримання норм моралі та відповідного до них ставлення. На думку автора, найбільш загальним показником моральної вихованості особистості є її моральні якості, які розглядаються як основа моральної поведінки, а саме вони інтегрують найважливіші показники морального розвитку: змістовий, емоційний, поведінковий.

Автор звертає увагу на те, що основними параметрами сформованості змістового компонента виступають повнота, адекватність, усвідомленість знань; емоційного компонента - характер ставлення до норм моралі, його стійкість і дієвість; поведінкового - повнота і стійкість застосування знань про норми моралі у поведінці. Відповідно до суті кожного компонента становлення моральних якостей

та обраних показників їх прояву було встановлено загальні рівні їх сформованості.

Чітко визначено та описано методику вивчення рівня сформованості моральних якостей, а саме розроблено систему діагностичних методик за допомогою яких можливо вивчити у динаміці рівень знань про етичні норми, ставлення до норм моралі, застосування цих знань у поведінці, зокрема серед методів вивчення знань про моральні категорії, ми використовували бесіду з дитиною про сутність моральних норм за змістом оповідань та сюжетних малюнків; та експеримент, який передбачав завершення дитиною незакінчених ситуацій; ставлення дитини до норм моралі - бесіда з дитиною за змістом певних ситуацій та за змістом сюжетних малюнків про позитивні й негативні вчинки; застосування моральних знань у поведінці - спостереження за вчинками дітей з огляду на їх відповідність засвоєним нормам та опитування педагогів і батьків про поведінку дітей поза школою щодо прояву у них моральних якостей.

Порівняльний аналіз одержаних даних про рівень сформованості моральних якостей у розумово відсталих і учнів з типовим розвитком щодо основних моральних категорій показує, що їхні характеристики зазнають певних позитивних змін протягом навчання у 1-4 класах школи. При цьому слід відмітити більшу їх динаміку у дітей з типовим розвитком, ніж у розумово відсталих.

Підсумовуючи результати досліджень автор вказує на те, що у цілому, у розумово відсталих молодших школярів спостерігається недостатня сформованість усіх складових становлення моральних якостей за їх найважливішими характеристиками: моральні знання (повнота, адекватність і усвідомленість), ставлення до моральних норм і діяльності (характер ставлення, його стійкість та дієвість); застосування моральних знань у поведінці (повнота і стійкість), що суттєво впливає на подальший розвиток цієї категорії дітей.

**Ключові слова:** розумово відсталі діти, діти з типовим розвитком, моральний розвиток, моральне виховання, моральна вихованість, моральні якості, змістовий показник, емоційний показник, поведінковий показник, адаптація, соціалізація.

**Вержиховская Е.Н. Особенности изучения уровня сформированности нравственных качеств у младших умственно отсталых школьников.** В статье описано нравственное развитие человека, которое определяется моральной воспитанностью - особой формой внутренней активности, обеспечивает возможность соблюдения норм морали и соответствующего к ним отношение. По мнению автора, наиболее общим показателем нравственной воспитанности личности является ее нравственные качества, которые рассматриваются как основа нравственного поведения, а именно они интегрируют важнейшие

показатели нравственного развития: содержательный, эмоциональный, поведенческий.

Автор обращает внимание на то, что основным параметрам сформированности содержательного компонента выступают полнота, адекватность, осознанность знаний; эмоционального компонента - характер отношения к нормам морали, его устойчивость и действенность; поведенческого - полнота и устойчивость применения знаний о нормах морали в поведении. Согласно сути каждого компонента развития моральных качеств и избранных показателей их проявления были установлены общие уровни их сформированности.

Четко определена и описана методика изучения уровня сформированности нравственных качеств, а именно разработана система диагностических методик с помощью которых можно изучить в динамике уровень знаний об этических нормах, отношение к нормам морали, применение этих знаний в поведении, в частности среди методов изучения знаний о моральных категориях мы использовали беседу с ребенком о сущности нравственных норм по содержанию рассказов и сюжетных рисунков, и эксперимент, который предусматривал завершение ребенком незаконченных ситуаций; отношения ребенка к нормам морали - беседа с ребенком по содержанию определенных ситуаций и по содержанию сюжетных рисунков о положительных и отрицательных поступки; применения нравственных знаний в поведении - наблюдение за поступками детей с учетом их соответствие усвоенным нормам и опрос педагогов и родителей о поведении детей вне школы по проявления у них нравственных качеств.

Сравнительный анализ полученных данных об уровне сформированности нравственных качеств у умственно отсталых и учеников с типичным развитием по основным нравственных категорий показывает, что их характеристики испытывают определенные положительные изменения на протяжении обучения в 1-4 классах школы. При этом следует отметить большую их динамику у детей с типичным развитием, чем у умственно отсталых.

Подводя итоги исследований автор указывает на то, что в целом, у умственно отсталых младших школьников наблюдается недостаточная сформированность всех составляющих становления моральных качеств за их важнейшими характеристиками: нравственные знания (полнота, адекватность и осознанность), отношение к моральным нормам и деятельности (характер отношения, его устойчивость и действенность); применения нравственных знаний в поведении (полнота и устойчивость), что существенно влияет на дальнейшее развитие этой категории детей.

**Ключевые слова:** умственно отсталые дети, дети с типичным развитием, нравственное развитие, нравственное воспитание,



нравственная воспитанность, моральные качества, содержательный показатель, эмоциональный показатель, поведенческий показатель, адаптация, социализация.

**Verzhiovskaya O. Peculiarities of studying of moral qualities formation level of mentally retarded primary school pupils.** Moral development of a person, which is determined by the moral education - a special form of internal activity, which provides the ability to respect the rules of morality and proper attitude toward them, is described in the article. We consider that the most common indicator of moral education of personality is his or her moral qualities, which are considered as the basis for moral behavior, and they integrate the most important indicators of moral development: contextual, emotional and behavioral.

We draw attention to the fact that the main formation parameters of the contextual component are the completeness, adequacy, awareness of knowledge; of the emotional – the nature of attitudes towards norms of morality, its stability and effectiveness; of the behavioral – fullness and stability in applying of knowledge of moral norms in behavior. According to the essence of each component of the formation of moral qualities and selected indicators of its expression we have defined general levels of its formation.

We have clearly defined and described methods of studying the level of formation of moral qualities, in particular, we have developed a system of diagnostic methods whereby it is possible to examine in dynamics the level of knowledge of ethical norms, attitude towards norms of morality, the application of this knowledge in behavior, especially among methods of studying of knowledge about the essence of moral categories we have used a conversation with a child about the essence of moral standards within the content of stories and plot drawings, and an experiment, which included the completion of unfinished situations by a child; child's attitude towards norms of morality – conversation with a child on the content of certain situations and the content of plot drawings about positive and negative deeds; application of moral knowledge in behavior - observation of the actions of children with regard to their compliance with the mastered rules and survey of teachers and parents about the behavior of children out of school on the expression of their moral qualities.

Comparative analyses of the obtained data on the level of formation of moral qualities of mentally retarded pupils and pupils with typical development, concerning basic moral categories, shows that their characteristics undergo some positive changes during the study in primary school classes from 1 to 4. We should admit most of its dynamics for children with typical development rather than for mentally retarded.

Summing up the results of research we would like to point out that, in general, we can observe that mentally retarded primary school pupils have not enough formation of all components of the formation of moral qualities by

their most important characteristics: moral knowledge (completeness, adequacy and awareness), attitude to moral norms and activities (the nature of attitude, its stability and efficiency); use of moral knowledge in behavior (completeness and stability), that significantly affect the further development of this category of children.

**Key words:** mentally retarded children, children with typical development, moral development, moral education, moral civility, moral qualities, contextual indicator, emotional indicator, behavioral indicator, adaptation, socialization.

**Постановка проблеми.** Однією з найважливіших у педагогічній науці та практиці виступає проблема морального розвитку як провідної складової становлення особистості. Актуальність її вивчення зумовлена необхідністю підвищення рівня вихованості підростаючого покоління, особливо дітей з обмеженими розумовими можливостями, що потребує проведення досліджень, спрямованих на розробку психолого-педагогічного забезпечення ефективності діагностичного та корекційно-виховного впливу в зазначеному напрямі.

**Аналіз останніх досліджень.** Теоретичні аспекти проблеми морального розвитку дитини у загальній психології та педагогіці розкриваються у працях І.Д.Беха, Л.І.Божович, Л.Б.Волченко, Г.К.Гумницького, О.В.Запорожця, Ю.М.Ковальчука, С.Д.Максименка, К.М.Маліченко, І.С.Мар'єнко, В.П.Москальця, І.Ставицького, С.Г.Якобсона. У більшості з них розглядаються питання сутності, механізмів, складових морального становлення особистості. Проведена значна кількість досліджень і практичного плану, присвячених питанням діагностики моральної вихованості дитини, психолого- педагогічних умов, засобів, змісту морального виховання, формування певних складових моральної вихованості (А.М.Богуш, К.В.Гавриловець, Н.С.Григор'єва, Т.Р.Гуменнікова, Л.Г.Єфімова, І.Д.Зверєва, І.І.Казимірска, В.О.Киричок, Л.Г.Коваль, Н.І.Мурзінова, Н.І.Підгорна, Г.І.Погорєлов, О.І.Смольська, П.Д.Фролов, І.К.Шкволу та ін.).

У спеціальній психології та педагогіці проблема розвитку дитини в процесі морального виховання і в теоретичному, і в практичному планах розроблена меншою мірою. В працях Л.С.Виготського, Г.М.Дульнева, І.Г.Єременка, В.М.Синьова, а також А.С.Белкіна, Н.М.Буфетова, А.М.Висоцької, О.Ю.Михайлової, Н.І.Солодової розглядаються загальні питання психологічного і педагогічного аспектів проблеми щодо дітей з порушеннями, передусім інтелектуального розвитку. Результати досліджень з питань прикладного аспекту представлені також в роботах О.В.Гаврилова, А.І.Капустіна, В.Ф.Мачихіної, С.Ф.Ніколаєва, Т.І.Пороцької, Н.Д.Соколової, Н.В.Тарасенко. Однак, незважаючи на значущість проблеми морального розвитку розумово відсталого дитини та

проведені дослідження, це питання й досі залишається недостатньо вирішеним.

Моральний розвиток розумово відсталих дітей досліджувався переважно у плані формування моральної свідомості та моральної поведінки, їх моральна вихованість вивчалась з врахуванням змістового, емоційного чи поведінкового показників становлення, але без достатнього зв'язку між ними, що суттєво вплинуло на розбіжність як досліджень, так і рекомендацій щодо послідовного, цілісного вивчення та виховного впливу на дитину. Моральний же розвиток учнів спеціальної школи на основі вивчення його інтегративного показника - моральних якостей, усіх взаємопов'язаних складових їх становлення, ще не було спеціальним предметом досліджень в спеціальній психології та педагогії.

**Мета статті** полягає: у визначенні ефективності та дієвості впровадження методики вивчення рівня сформованості моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів; у характеристиці динаміки їх прояву відповідно до типового розвитку.

### **Виклад основного матеріалу.**

Теоретичне вивчення проблеми становлення та прояву моральних якостей у дітей з типовим розвитком та розумовою відсталістю дозволило нам не лише здійснити аналіз проблеми, але й визначити концептуальні засади дослідження, розкрити психологічний зміст основних понять та моральних категорій.

В основу дослідження практичного аспекту рівня сформованості моральної вихованості та моральних якостей розумово відсталих молодших школярів можливо покласти вивчення прояву у цієї категорії дітей змістового, емоційного, поведінкового компонентів становлення моральних якостей (доброта, чесність, чуйність), які є базовими щодо розвитку всіх інших моральних якостей. Основними параметрами сформованості змістового компонента виступають: повнота, адекватність, усвідомленість знань; емоційного компонента - ставлення до норм моралі, його стійкість і дієвість; поведінкового - повнота і стійкість застосування знань про норми моралі у поведінці.

Відповідно до суті кожного компонента становлення моральних якостей та обраних показників їх прояву ми визначили загальні рівні їх сформованості, за якими і провели аналіз моральних якостей у цієї категорії дітей.

У розумово відсталих та дітей з типовим розвитком, метою вивчення знань про моральні категорії ми використовували: бесіду з дитиною про сутність моральних норм за змістом оповідань та сюжетних малюнків; експеримент, який передбачав завершення дитиною незакінчених ситуацій. Ставлення дитини до норм моралі досліджувалося за допомогою бесіди з дитиною за змістом певних ситуацій та за змістом сюжетних малюнків про позитивні й негативні

вчинки. Вивчення застосування моральних знань у поведінці здійснювалося за допомогою спостереження за вчинками дітей з огляду на їх відповідність засвоєним нормам; опитування педагогів та батьків про поведінку дітей поза школою щодо прояву у них моральних якостей.

Проведене порівняльне дослідження дітей з типовим розвитком і розумовою відсталістю молодшого шкільного віку виявило у них особливості знань про моральні категорії та відповідні їм норми моралі. Так, одержані дані свідчать, що учні 1-2 класів спеціальної школи мають, в основному, поодинокі, недостатньо деталізовані знання про норми моралі. При цьому вони проявляють недостатнє розуміння і можливість вербалізації їх сутності. У розумово відсталих дітей 3—4 класів виявляються знання лише про деякі характеристики моральних норм. При цьому спостерігається розуміння їх сутності, хоч недостатньо повне й адекватне. Таким чином, але меншою мірою, характеризуються і знання молодших школярів з типовим розвитком.

Слід зазначити, що в 1-2 класах зустрічаються розумово відсталі учні, знання про моральні норми у яких зовсім відсутні (16%, серед них у 1-2 класах - 23%, у 3-4 класах - 9%), чого серед дітей з типовим розвитком взагалі не спостерігається. І лише 3,24% розумово відсталих учнів характеризуються наявністю знань щодо більшості ознак моральних якостей, достатньою їх деталізованістю, безпомилковим трактуванням моральних категорій, адекватним, хоч і неповним розкриттям суті. Водночас виявлені певна шаблонність, завченість цих знань, недостатня їх усвідомленість.

Порівняльний аналіз одержаних даних про знання розумово відсталих і учнів з типовим розвитком щодо основних моральних категорій показує, що їхні характеристики (повнота, адекватність, усвідомленість) зазнають певних позитивних змін протягом навчання у 1-4 класах школи. При цьому слід відмітити більшу їх динаміку (особливо усвідомленість) у дітей з типовим розвитком, ніж у розумово відсталих.

Було виявлено, що у більшості розумово відсталих учнів 1-4 класів (88,21%) переважає позитивне ставлення до норм моралі. Негативний характер ставлення виявлено лише у 11,75% учнів молодших класів допоміжної школи. У дітей з типовим розвитком ці дані, відповідно, 99,53% і 0,46%. Слід також відмітити, що у розумово відсталих учнів 1-4 класів ставлення до норм моралі відповідає переважно вище за середній (32,54%) і високому (33,74%) рівням. Але це ставлення не є стійким і дієвим, воно є ситуативним і короткочасним. Моральна норма може прийматися лише частково. У дітей з типовим розвитком ставлення до норм моралі характеризується більшою стійкістю і дієвістю.

Дані дослідження свідчать, що 4,26% розумово відсталих учнів 1-4 класів проявляють стійке і достатньо негативне ставлення до моральної діяльності (серед дітей з типовим розвитком таких не виявлено), що характеризується повним неприйняттям норм моралі. При цьому

негативне ставлення мають 17% учнів 1-2 класів допоміжної школи. В 3-4 класах кількість таких дітей зменшується (6%). Дослідження свідчить, що в умовах навчально-виховного процесу допоміжної школи у розумово відсталих учнів молодших класів відбувається становлення стійкого позитивного ставлення до норм моралі. Особливої уваги потребує розвиток у них стійкості та дієвості такого їх ставлення.

Результати вивчення застосування учнями спеціальної школи знань про норми моралі у поведінці показали, що діти з типовим розвитком і розумовою відсталістю мають різні рівні застосування знань про норми моралі, що залежить, насамперед, від змісту моральної категорії, від її усвідомлення, навичок практичного використання і рівня прийняття дитиною. Слід зазначити, що 45% розумово відсталих учнів 1-2 класів мають рівень застосування моральних знань в поведінці нижче за середній, тоді як діти з типовим розвитком - середній. Відповідно до цього, більшість розумово відсталих дітей виявляють любов лише до тих людей, які сприяють задоволенню їх потреб і інтересів. Їм значною мірою властиві байдужість до навколишнього, прагматична доброзичливість, не подільчивість, хоча після прохань вони діляться речами. У характеристиці більшості розумово відсталих дітей слід відмітити те, що вони досить часто порушують норми моралі і рідко виконують обіцянки, в основному не зізнаються у своїх негативних вчинках. Їм не властиві переживання за інших, або ці переживання виявляються у формі пасивного тимчасового співчуття, а не конкретної дії. У процесі спостереження за дітьми було виявлено, що вони не виявляють значної зацікавленості до моральної діяльності. Їм більшою мірою властиві пасивність, навіюваність, готовність підкоритися іншим, сильнішим дітям. Рівень позитивних реакцій таких дітей дуже низький, і залежить, насамперед, від їх потреб.

Виявлено, що 40,7% учнів 3-4 класів мають середній рівень використання знань про норми моралі в поведінці (учні з типовим розвитком - високий, 40%). Характерним для таких учнів є те, що вони виявляють любов і повагу до рідних, друзів, подільчиві, іноді доброзичливі. Діти переважно не порушують норми поведінки, а якщо і поведуть себе негативно, то цього не усвідомлюють. Вони рідко виконують свої обіцянки, зізнаються у провинах тоді, коли знають, що не буде покарання. Діти переживають, якщо щось трапилося з рідними, близьким, іноді надають їм допомогу, але до інших людей вони байдужі і неухважні. Вони беруть пасивну участь у громадських справах, святах тощо. До шкільних вимог ставляться позитивно, але зустрічаються випадки їх порушення. Свої обов'язки виконують після нагадувань дорослого. Дозвілля проводять в позитивному настрої, що сприяє прояву ініціативи до моральної діяльності (наприклад: допомога у прибиранні класу, догляд за рослинами тощо). Вчителі і батьки відмічають, що такі діти покладливі; виконують усе, про що їх попросять; поведуть себе добре, рідко мають недоліки в поведінці; добрі, чесні, чуйні до тих

людей, які відповідним чином ставляться до них. Прояв у них вихованості залежить від моральної ситуації, настрою, оточення. Результати дослідження свідчать, що серед розумово відсталих дітей, лише 25% учнів 1-2 класів та 11% учнів 3-4 класів мають низький рівень використання знань про норми моралі в поведінці. Серед однокласників їх вирізняють прояви асоціального ставлення до навколишнього, байдужість до потреб інших людей. Саме серед таких дітей виявляється брутальність, недобррозичливість, лицемірство, брехливість. Вони, як правило, не виконують ті правила поведінки, які ставляться перед ними під час занять та дозвілля.

**Висновки.** Таким чином, аналіз результатів дослідження виявив у цілому недостатню сформованість у розумово відсталих молодших школярів складових становлення моральних якостей за усіма найважливішими характеристиками: моральні знання (повнота, адекватність і усвідомленість), ставлення до моральних норм і діяльності (характер ставлення, його стійкість та дієвість); застосування моральних знань у поведінці (повнота і стійкість), що суттєво впливає на подальший розвиток цієї категорії дітей.

**Перспективи подальших розвідок.** Подальшим результативним напрямком досліджень виступає більш узгоджене та систематизоване вивчення рівня сформованості моральних якостей у розумово відсталих учнів старших класів, що дасть змогу надалі не лише організувати корекційно-виховну роботу з ними за допомогою педагогічного забезпечення даного процесу (спеціальний добір змісту, методичних засобів, організаційних форм поетапного становлення компонентів морального розвитку відповідно до їх сутності, повноти характеристик та особливостей прояву у дітей), але й у подальшому підвищити у них рівень адаптації та соціалізації.

#### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К.:ІЗМН, 1998. – 204 с. 2. Буфетов Н. М. Нравственное воспитание во вспомогательной школе / Н. М. Буфетов. – Алма-Ата : Мектеп, 1988. – 88 с. 3. Выготский Л. С. Собрание починений : В 6-ти т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т.4. – 488 с.

#### References

1. Bekh I. D. Osobystisno zoriientovane vykhovannia : nauk.-metod. posib. / I. D. Bekh. – K. : IZMN, 1998. – 204 s. 2. Bufetov N. M. Nравstvennoe vospitanie vo vspomogatel'noj shkole / N. M. Bufetov. – Alma-Ata : Mektep, 1988. – 88 s. 3. Vygotskij L. S. Sобрание pochinenij : V 6-ti t. / L. S. Vygotskij. – M.: Pedagogika, 1982. – T.4. – 488 s.

Received 24.01.2016

Reviewed 27.02.2016

Accepted 26.03.2016

УДК 376.32

**Ю.М. Вихляєв**  
Vykh46@i.ua

## **ПІДВИЩЕННЯ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ СЕНСОРНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ**

**Відомості про автора:** Вихляєв Юрій, доктор педагогічних наук, професор кафедри фізичного виховання Національного технічного університету України «КПІ». Київ, Україна. *Vykh46@i.ua*

**Contact:** Vykhliaiev Yuri, Doctor of Education, Professor of the Department of Physical Education National Technical University of Ukraine "KPI". Kyiv, Ukraine. *Vykh46@i.ua*

**Вихляєв Ю.М. Підвищення рухової активності осіб з обмеженими сенсорними можливостями.** У статті розглянуте актуальне питання підвищення недостатньої рухової активності осіб з обмеженими сенсорними можливостями і, зокрема сліпих людей, за рахунок виконання самостійних занять циклічними вправами. Сліпі люди не можуть вільно орієнтуватися у просторі, тому при виконанні фізичних вправ, особливо циклічної спрямованості, виникають труднощі з визначенням напрямку руху, які автор пропонує вирішити за допомогою технічних засобів і залучення збереженого тактильного каналу сприйняття інформації. Оснащення спортивної зали або спеціальної бігової доріжки на території навчального закладу орієнтиром у вигляді натягнутого фалу або труб (канатів), що надають можливість сліпим постійно одержувати тактильні сигнали від верхньої кінцівки і тим самим коригувати напрямок свого бігу. Оскільки дистанція розмічена, сліпі можуть відслідковувати кількість подоланих метрів і виконувати заплановане фізичне навантаження з метою підвищення недостатньої рухової активності. Найбільш сприятливим для підвищення фізичної підготовленості сліпих автор рекомендує інтенсивність бігу на рівні порогу анаеробного обміну, тобто 130-140 серцевих скорочень на хвилину.

Автором виявлено зріст витривалості – у групі учнів 5-8 класів він склав 216,8 м за результатом 6-хвилинного тесту, учнів 10-12 класів – 307,9 м, що свідчить про позитивний вплив використаних методів оздоровчого бігу на функціональний стан сліпих.

Подібним чином можливе виконання фізичних навантажень і в басейні, де запропоноване автором обладнання забезпечує самостійне плавання сліпих, що значно здешевлює надання послуг цієї категорії інвалідів та дозволяє їм позбутися негативних наслідків гіподинамії, підвищити свій фізичний стан та здоров'я.

**Ключові слова:** рухова активність, сліпі, засоби орієнтування, біг, плавання, розвиток витривалості.

**Вихляев Ю.Н. Повышение двигательной активности лиц с ограниченными сенсорными возможностями**

Многие исследователи констатируют ухудшение здоровья и работоспособности вследствие недостаточной двигательной активности лиц с ограниченными сенсорными возможностями и, в частности, слепых людей, которые не могут свободно перемещаться в пространстве из-за повреждения зрительного анализатора. Для того чтобы обеспечить двигательную активность слепых и возможность самостоятельно выполнять циклические нагрузки, автор предлагает оборудовать спортивные залы, а также специальные беговые дорожки несложными средствами ориентирования для слепых в виде натянутого по периметру спортзала фала или установленных по правую сторону беговой дорожки труб (канатов), которые служат для слепых тактильным ориентиром. Слепой все время осуществляет рукой тактильный контакт с фалом (трубой) и тем самым имеет возможность корректировать направление движения.

Похожий способ использован также для оборудования специальной плавательной дорожки для самостоятельных занятий слепых людей.

Двигательная активность слепых должна быть направлена на развитие выносливости, в основе которой лежат аэробные возможности. Наиболее оптимальным средством для их развития служат циклические нагрузки, то есть относительно длительный бег или плавание, выполняемые в среднем темпе на уровне 130-140 сердечных сокращений в минуту.

Получено экспериментальное подтверждение эффективности предложенных методик повышения выносливости и физической подготовленности слепых учеников среднего и старшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** двигательная активность, слепые, средства ориентирования, бег, плавание, развитие выносливости.

**Vykhliaiev Yuri. Increased motor activity of people with sensory disabilities**

The author studied the problem of a inadequate physical activity of people with sensory disabilities and, in particular, the blind. Blind people can not move freely in the space due to damage to the optic analyzer. The author proposes to equip sports facilities, as well as special treadmills uncomplicated means of orientation for the blind in the form of a stretched around the perimeter of the gym halyard or installed on the right side of the treadmill pipes (ropes), which serve as a tactile waymark for the blind. Blind may



implement tactile contact arms (fingers, elbow), with a rubber plait (pipe, cord) and therefore has the ability to adjust the direction of movement. Such equipment gyms or tread on the territory of special schools gives the blind the opportunity to carry out the execution of cyclic locomotion (exercises) and improve their motor activity.

The author has used a similar method to the swimming pool, which will allow the blind to swim and to orient himself on the track. This method reduces the cost of the pool services, as there is no need for the two instructors, who in the traditional pool help each blind correct direction. Also, the proposed method allows the blind to independently carry out a planned program of training lesson to take aerobic orientation.

Blind people should direct their physical activity on the development of anaerobic endurance. The best tool for the development of aerobic capacity are cyclic load, ie, a relatively long running or swimming, which are performed on the average rate at the level of 130-140 heartbeats per minute, which is slightly below the anaerobic threshold.

Experimental confirmation of the effectiveness of the proposed methods improve endurance and physical fitness of blind students of secondary and senior school age.

**Key words:** physical activity, blind, means of orientation, jogging, swimming, endurance development.

**Постановка проблеми та аналіз основних досліджень і публікацій.** Вирішення проблеми недостатньої рухової активності дуже актуальне для людей з обмеженими сенсорними можливостями, тому створення умов для самостійних занять фізичними вправами у значній мірі буде сприяти відновленню та покращенню їх здоров'я. Особливо гостро це питання постає для сліпих, які не можуть орієнтуватись у просторі і тому мають значні проблеми під час виконання фізичних вправ, причому причиною не є опорно-руховий апарат – він цілком спроможний їх виконувати, але ефективно управління руховими діями і, зокрема, забезпечення напрямку і корекції рухів, особливо у циклічних локомоціях, не завжди їм доступне, що примушує вести пошук шляхів вирішення цього питання.

Деякі дослідники, зокрема Б.В.Сермеєв [8]. для підвищення рухової активності сліпих учнів використовували біг на місці або на тредбані. Перша вправа імітує біг, але вона є ерзац-копіюванням бігу, психологічно дуже нудна у використанні і не має чіткої градації виконаної роботи, крім затраченого на неї часу (її інтенсивність залежить від темпу і висоти піднімання колін, що важко сліпому контролювати). Друга вправа не має попередніх недоліків, але економічний фактор затримує широке використання подібних пристроїв.

Н.Г.Байкіна [2], використовувала у своїх дослідженнях бігові вправи, що виконувались сліпим учнем у супроводі зрячого спортсмена,

які були з'єднані спеціальним повідком-браслетом, закріпленим на їх руках. Цей спосіб дозволяє сліпим виконувати бігові вправи, але темп бігу не завжди співпадає з їх можливостям, до того ж їх на повідку ведуть зрячі однолітки, які повинні витратити свій час, (що вони можуть робити епізодично, під час проведення досліджень, але не на постійній основі), а про самостійність виконання бігового заняття сліпими не доводиться вести мову, так як для цього потрібно вирішити насамперед питання корекції напрямку руху.

Проблемою управління руховими діями людини займалися відомі вчені: П. К. Анохін, М. А. Бернштейн, Д. Д. Донської, Л. В. Чхаїдзе та інші, які дослідили закономірності, принципи та особливості керування руховими діями під час виконання тих чи інших фізичних вправ [1, 3, 5, 9].

У числі інших умов, П. К. Анохін підкреслює необхідність зворотної аферентації під час закінчення кожної рухової дії, тобто одержання інформації про результати виконаної частини вправи з метою вчасного внесення коректив у разі помилкового її здійснення або появи якихось ускладнень чи перешкод, що унеможливають попередньо заплановані параметри виконання вправи [1].

Найбільш ефективною сенсорною системою, що забезпечує корекцію виконання рухів, є зорова, але у сліпих вона ушкоджена, тому є необхідність залучення інших неушкоджених сенсорних каналів одержання інформації – тактильного та слухового. У попередніх наших дослідженнях встановлено, якщо у навчанні сліпих найбільш оптимальним є використання слухового каналу інформації, то для корекції виконання фізичних вправ найбільш дієву інформацію надає тактильна сенсорна система [4].

Створення відповідних методик виконання сліпими самостійних занять фізичними вправами з використанням спеціальних технічних засобів орієнтування і метою підвищення рухової активності потребує проведення спеціальних досліджень у цьому напрямку.

Дослідження було виконано у відповідності до плану науково-дослідної роботи Національного технічного університету України «КПІ».

**Мета дослідження.** Розробити методику підвищення рухової активності сліпих шляхом виконання самостійних занять циклічними вправами з використанням спеціальних технічних засобів.

**Обговорення результатів дослідження.** Для виконання поставлених завдань ми провели аналіз спеціальних джерел з управління руховими діями як зрячих, так і сліпих людей. Також проведено дослідження учнів молодших, середніх та старших класів Київської загальноосвітньої школи-інтернату № 5 для сліпих дітей ім. Я.П. Батюка, які виконували циклічні вправи як у спортивній залі, так і в басейні з допомогою запропонованих технічних засобів.

Для надання змоги самостійно виконувати циклічні вправи (біг на середні або довгі дистанції), ми натягнули фал по периметру зали на відстані півметра від стін і на висоті біля 90-100 сантиметрів від полу, причому по кутам зали від провисання його утримували гумові розтяжки, що були закріплені на вмурованих і «утоплених» у стіни металевих гаках [6]. Таке просте обладнання надає змогу сліпим, торкаючи правою рукою фал, самостійно виконувати бігові вправи, тобто для корекції руху використовувати тактильний сенсорний канал. У випадку необхідності випередити сліпого, що біжить попереду, достатньо його голосно попередити: «іду на обгін» і на мить перервавши тактильний контакт з фалом, здійснити цей маневр. Звісно, для цього потрібно придбати деякі навички, але вони прості і не потребують значного терміну для навчання. У спортивній залі, що оснащена подібним обладнанням може самостійно займатися ціла група сліпих, чим більша зала, тим більше сліпих одночасно можуть виконувати циклічні вправи.

Таким же чином можливо створення бігової доріжки під відкритим небом на території навчального закладу для сліпих. Ширина доріжки в межах 1000-1400 мм, поверхня - ущільнена гранітним відсівом або ґрунтова, з травою або без трави (можливо і більш сучасне покриття, але воно значно дорожче), по обидва боки доріжки, особливо у місцях, що розташовані на схилах, виконано рівчаки для відводу дощової води. Довжина доріжки 200, 250, 333,3, 500 метрів, що виконана у вигляді витягнутого кола будь якої конфігурації, але без різких поворотів, і у підсумку ці кола складають тренувальну дистанцію від кілометра і більше, в залежності від кількості подоланих бігуном колів. З зовнішнього боку доріжки встановлено стійки (основа стійки повинна бути винесена на 40-50 сантиметрів правіше від доріжки, щоб сліпі не зачепились за неї ногами), на яких закріплено металеві або пластмасові труби, що слугують орієнтиром для одержання сліпими тактильного контролю за напрямком руху та забезпечують безпеку їх пересування, обмежуючи рух кордонами доріжки. Початок доріжки, він же його кінець, позначений гумовими рифленими стовщеннями або натягнутими на металеву (пластмасову) трубу гумовими кільцями, що надають можливість сліпим рахувати кількість подоланих колів та є орієнтиром (в залежності від кількості та форми цих кілець) перед поворотом та для закінчення бігу, а також і містом залишення бігової доріжки, для чого потрібно зупинитись, присісти і просунувши тіло під трубою опинитись ззовні доріжки.

Зрозуміло, що можна виконувати біг і на електромеханічних індивідуальних бігових доріжках (трєдбанах) промислового виробництва, але вони достатньо дорогі, дуже часто псуються (щоб розмістити на них групу сліпих потрібно 10-20 штук), по друге, сліпий, що їх використовує, продовжує знаходитись в обмеженому просторі, яке йому вже набридло і йому психологічно дуже важливо з нього

вирватись, а біг на свіжому повітрі надає таку можливість. Займатись на біговій доріжці, на відкритому просторі, між дерев, можна цілий рік, навіть взимку, (виключаючи ті часи, коли йде сильний дощ), що також сприяє закалюванню сліпих, підвищенню їх імунітету.

Найбільш дешевою і простою буде зварна конструкція із звичайних водопровідних труб, що вже були у вжитку, та іншого неліквідного металу. Така доріжка не потребує значних коштів і швидко виправдає себе за рахунок покращення як фізичного, так і психічного стану сліпих та їх здоров'я.

Дослідження, проведені нами на сліпих учнях середніх та старших класів, показали, що вони легко орієнтуються на біговій доріжці із залученням збереженого тактильного сенсорного каналу для сприйняття інформації та управління і контролю рухових дій. Використовуючи безперервний рівномірний (дистанційний) метод та перемінний метод з чергуванням бігу у середньому темпі зі спортивною ходьбою або повільним бігом, незрячі учні школи-інтернату протягом 5 місяців два рази на тиждень виконували біг вздовж обмежувального фалу спортивної зали у середньому темпі (6-хвилинний біг з рівнем ЧСС 120-130 скорочень на хвилину, і дві вправи 6-хвилинного бігу з ЧСС 130-140 ск/хв на тримісячному другому етапі занять, та відрізки 200-400 м перемінного 3-хвилинного бігу (біг з інтенсивністю на більш швидкісних відрізках дистанції до 75 відсотків від максимальної, на повільних відрізках – до 30%, або біг підтюпцем, або спортивна ходьба), енергозабезпечення – аеробне, змішане (анаеробно-аеробне). Рівень ЧСС нами був обраний з врахуванням недостатньої рухової активності та використання бігових вправ у повсякденному житті сліпих учнів. Орієнтиром нам слугували дослідження з метою розвитку витривалості та аеробних можливостей студентів з низьким рівнем функціонального стану, що показали, що на заняттях з оздоровчою спрямованістю найбільш ефективним є біг на рівні порогу анаеробного обміну (ПАНО), тобто для студентів, що досліджувалися, це був біг з ЧСС 140-150 ск/хв. Тому, для учнів з втратою зору, які поступають за рівнем розвитку витривалості зрячим одноліткам, потрібен ще нижчий рівень, тобто 130-140 ск/хв. Також ми слідкували за рівнем легеневої вентиляції, яка при перевищенні рівня порогу анаеробного обміну починає разом з частотою серцевих скорочень різко зростати, що можна візуально спостерігати (крім цього, як правило, повинно відбуватись почервоніння шкіри).

В результаті адаптаційних змін організму учнів до виконання бігових вправ аеробної спрямованості відбувся зріст витривалості – у групі учнів 5-8 класів він склав 216,8 м за результатом 6-хвилинного тесту, учнів 10-12 класів – 307,9 м, що свідчить про позитивний вплив використаних методів оздоровчого бігу на фізичний стан сліпих.

Самостійні заняття аеробної спрямованості для сліпих можна проводити і в басейнах, за умовою застосування нескладного технічного

засобу, що уявляє собою два, натягнутих між стінками басейну, 25-метрових фали, з можливістю їх вертикального пересування і фіксації на глибині від 60 до 20 см за допомогою Г-подібних зачепів, що кріпляться на стінках і бортиках басейну. Плавець, виконуючи гребкові рухи, кінчиками пальців (можливо і грудями у брасі або спиною – на спині) відчуває наявність натягнутих у воді фалів, чіпляючи їх зверху вздовж усієї траєкторії свого пересування до повороту і у зворотному напрямку, що надає можливість чітко орієнтуватись на доріжці басейну. За 2 м до поворотної стінки на фал насунуто пластмасові кульки (шари), які надають тактильну інформацію про наближення повороту, що змушує плавця зміститись ліворуч і виконати поворот. Глибину фіксації фалу регулюють в залежності від способу плавання та довжини кінцівок плавця [7].

Таке просте технічне обладнання плавальної доріжки дозволяє сліпому плавцю самостійно і впевнено долати відстань між поворотними стінками і не потребує допомоги двох інструкторів, які, як в традиційній методиці тренування сліпих плавців, перед поворотною стінкою спеціальною вудочкою поштовхом в спину надають тактильний сигнал, що нагадує про наближення повороту. Також, на традиційній доріжці плавці весь час змушені торкатись пластмасових поплавків обмежувального фалу, які шершаві і при постійному контакті натирають шкіру ліктя, передпліччя або плеча, не кажучи про економічну складову, адже на традиційній доріжці плавають два сліпих плавця, яких обслуговують два інструктори, що значно підвищує кошторис відвідування сліпими басейну.

Запропонований нами спосіб орієнтування на водній доріжці значно здешевлює відвідування басейну для сліпих і дозволяє їм самостійно виконувати заплановану програму занять, яка, як і в бігових вправах на витривалість, повинна виконуватись на рівні порогу анаеробного обміну.

Психологічна складова дуже важливий чинник для сліпих, саме усвідомлення того, що вони можуть самостійно виконувати бігові, силові, плавальні, координаційні та інші тренувальні навантаження, додає їм впевненості у своїх силах і можливостях, надихає на щоденну працю, особливо коли створено мотиваційний стимул. Мотивацією для занять бігом є три фактори: перший - зміцнення здоров'я, підвищення витривалості, фізичної підготовленості, другий – бажання не відставати від своїх однолітків, надбання певного статусу і авторитету у колі своїх друзів і однокласників, третій - мрія про вищі спортивні досягнення і навіть участь у паролімпійських іграх, що може принести як славу, визнання, так і матеріальні здобутки. Звісно, що ці мотиваційні стимули необхідно донести до свідомості сліпих і це завдання для колективу викладачів і вихователів школи-інтернату, де виховується більшість сліпих підлітків. Створення відповідного інформаційного простору, де

повинні бути розміщені лекції, що надають певні знання з неформальної фізкультурної освіти, матеріали про видатних паралімпійців України - таких же сліпих, які своєю тяжкою працею досягли спортивних вершин і визнання, зустрічі з відомими сліпими спортсменами, їх досвід спортивних тренувань, розповіді, є необхідною умовою для заохочення сліпих підлітків. Дуже важливо ці загальновідомі знання людства надати у доступній для сліпих формі та роздрукувати їх шрифтом Брайля, проробити важкозрозумілі матеріали на заняттях і консультаціях, що буде сприяти оздоровленню підлітків, створенню спортивної, життя стверджувальної, оптимістичної атмосфери у колективі.

### **Висновки**

1. Надання сліпим учням простих тактильних засобів орієнтування дозволяє їм виконувати циклічні вправи – біг, плавання і тим самим підвищувати свою рухову активність, що вкрай необхідно для відновлення слабого рівня фізичного стану та здоров'я.

2. У якості засобів відновлення фізичного стану можна рекомендувати безперервний рівномірний (дистанційний) метод та перемінний метод з чергуванням бігу у середньому темпі зі спортивною ходьбою або повільним бігом, на рівні ЧСС 120-130 скорочень на хвилину на перших етапах (місяців) занять, та на послідуєчих етапах занять рівень ЧСС можна підвищити до 130-140 ск/хв, та використовувати відрізки 200-400 м перемінного 3-хвилинного бігу (біг з інтенсивністю на більш швидкісних відрізках дистанції до 75 відсотків від максимальної, на повільних відрізках – до 30%, або біг підтюпцем, або спортивна ходьба), енергозабезпечення – аеробне, змішане (анаеробно-аеробне). Рівень ЧСС необхідно обирати з врахуванням недостатньої рухової активності та досвіду використання бігових вправ у повсякденному житті сліпих учнів. Наші дослідження показали що для осіб з низьким рівнем фізичного стану на заняттях з оздоровчою спрямованістю найбільш ефективним є біг на рівні порогу анаеробного обміну (ПАНО), тобто для сліпих, що досліджувалися, це був біг з ЧСС 130-140 ск/хв. Також необхідно слідкували за рівнем легеневої вентиляції, яка при перевищенні рівня порогу анаеробного обміну починає разом з частотою серцевих скорочень різко зростати, що можна візуально спостерігати (крім цього, як правило, повинно відбуватись почервоніння шкіри). Після двох-трьох років тренувань сліпі учні набувають доброго фізичного стану і можуть під наглядом лікаря переходити до більш значних фізичних навантажень.

### **Список використаних джерел**

1. **Анохин К. П.** Очерки физиологии функциональных систем / К. П. Анохин - М.: Медицина. – 1975. – 447 с. 2. **Байкіна Н. Г.** Корекція рухової сфери дорослих сліпих засобами ігрової діяльності / Н. Г. Байкіна, В. І. Кемкіна – Запоріжжя : ЗДУ, 2010. – 224 с.

3. **Бернштейн Н. А.** О построении движений / Н. А. Бернштейн - М.: Медгиз, 1947.- 255 с. 4. **Вихляев Ю. М.** Возможности сенсорных анализаторов слепых учнів у сприйманні інформації та коригуванні циклічних вправ / Ю. М. Вихляев, З. І. Загорська, О. С. Вернігорова, С. В. Рудяк // Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Серія 10. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія Випуск 24. – К., НПУ ім. Н.П.Драгоманова – 2013. – С. 38-43. 5. **Донской Д. Д.** Теория строения действий / Д.Д. Донской // Теория и практика физической культуры. М. – 1991 - № 3. – С. 9-13. 6. **Pat. 50007 U Україна** МПК А63В 23/04 А61Н 1/00. Пристрій для орієнтування незрячих при занятті бігом / Вихляев Ю. М. – № 2009 10798; заявл.26.10.2009; опубл. 25.05.2010, Бюл. № 10. 7. **Pat. 64548 U Україна** МПК А63В 26/00 А61Н 1/00. Пристрій для орієнтування сліпих плавців “струна” / Вихляев Ю. М. – № 2011 104761; заявл.18.04.2011; опубл. 10.11.2011, Бюл. № 21. 8. **Сермеев Б. В.** Физическое воспитание детей с нарушением зрения / Б. В. Сермеев – К.: “Здоров’я”, 1987. – С.31- 44. 9. **Чхаидзе Л. В.** Об управлении движениями человека / Л. В. Чхаидзе – М.: Физкультура и спорт – 1970. – 136 с.

#### References

1. **Anohin K. P.** Ocherki fiziologii funkconalnyh system / K. P. Anohin // М.: Medicina. - 1975. – 447 s. 2. **Bujkina N. G.** Korekcija ruhovoji sfery doroslyh slipyh zasobamy igrovoji dijalnosti / N.G. Bujkina, V.I.Kemkina – Zaporiszszja : ZDU, 2010 – 224 s. 3. **Bernshtejn N. A.** O postroenii dvizenij / N. A. Бернштейн // М.: Medgis, 147. 255 s. 4. **Vihljaev Y. M.** Mozlivosti sensornih analizatoriv slipih uchniv u sprijnjatti informacii ta koriguvanni ciklichnih vprav / Y. M. Vihljaev, Z. I. Zagorska, O. S. Vernigorova, S. V. Rudjak // Naukovij chasopis nazonalnogo pedagogicheskogo univrsitetu im. M. P. Dragomanova. Serija 10. Korekcijna pedagogika ta specialna psihologija Vipusk 24. – К., NPU im. M. P. Dragomanova – 2013. – S. 38-43. 5. **Donskoj D. D.** Teorija stroenija dejstvij / D. D. Donskoj // Teorija i praktika fisicheskoi kulturi. М. – 1991 - № 3. – S. 9-13. 6. **Pat. 50007 U Ukraina** МПК А63В 23/04 А61Н 1/00. Prustrij dlja orientuvannja nezrjachih pry zanjatti bigom / Vihljaev Y. M. – № 2009 10798; zajavl.26.10.2009; opubl. 25.05.2010, Bul. № 10. 7. **Pat. 64548 U Ukraina** МПК А63В 26/00 А61Н 1/00. Prustrij dlja orientuvannja slipyh plavciv “struna” / Vihljaev Y. M.. – № 2011 104761; zajavl.18.04.2011; opubl. 10.11.2011, Bul. № 21. 8. **Sermeev B.V.** Fizicheskoe vospitanie detej s narusheniem zrenija / B.V. Srmeev – К.: “Zdorovja”, 1987. – S.31- 44. 9. **Chhaidze L. V.** Ob upravlenii dviszenijami cheloveka / L. V. Chhaidze // М.: Fizkultura I sport, 1970. – 136 s.

Received 21.01.2016

Reviewed 25.02.2016

Accepted 27.03.2016

УДК 37.013.77

Ю.В. Галецька  
[yuliyagala@ukr.net](mailto:yuliyagala@ukr.net)

## ДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ У СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ДЛЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ.

**Відомості про автора:** Галецька Юлія Вячеславівна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна.

**Contact:** Galetska Yuliya, Ph.D., assistant of speech therapy and special techniques department Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine.

Галецька Ю.В. До питання використання міжпредметних зв'язків на уроках географії у спеціальному загальноосвітньому навчальному закладі для розумово відсталих дітей. У статті описано особливості використання міжпредметних зв'язків у процесі викладання географії у спеціальній школі, як основи для отримання та удосконалення нових знань, вмінь та навичок; проаналізовано загальну та спеціальну педагогічну літературу з цієї проблеми. Визначено, що використання на уроках географії зв'язків з історією, природознавством, розвитком мовлення, математикою, малюванням, ручною працею та іншими навчальними предметами сприятиме зміцненню у свідомості учнів розуміння про єдність цих наук, формуванню національної самосвідомості, світоглядних поглядів розумово відсталих школярів, у них накопичиться певний обсяг географічних знань, уявлень та понять для пізнання природи. Описано основні види зв'язків за спільністю: наукові факти, що стосуються одного і того ж об'єкту вивчення; поняття, теорії, закони; способи діяльності, що реалізуються у вміннях та навичках; використання наукових методів; форми навчання, які використовуються; загально-педагогічні та навчально-виховні проблеми. Розглянуто як зазначені види зв'язків можуть реалізуватися у процесі вивчення географії. Поряд з виділенням різних видів зв'язків за спільністю, їх розрізняють і за часовою ознакою: попередні, супутні (синхронні) та перспективні ( наступні). Встановлено, що форми використання опорних знань залежать від: змісту (обсяг, глибина, складність), якості їх засвоєння учнями, наявності підручників, кількості часу.

**Ключові слова:** урок географії, міжпредметні зв'язки, географічні знання та уявлення, форма навчання.



**Галецкая Ю.В. К вопросу использования межпредметных связей на уроках географии в специальном общеобразовательном учебном заведении для умственно отсталых детей.** В статье описаны особенности использования межпредметных связей в процессе преподавания географии в специальной школе, как основы для получения и совершенствования новых знаний, умений и навыков; проанализирована общая и специальная педагогическая литература по этой проблеме. Определено, что использование на уроках географии связей с историей, естествознанием, развитием речи, математикой, рисованием, ручным трудом и другими учебными предметами способствует укреплению в сознании учащихся понимания о единстве этих наук, формированию национального самосознания, мировоззренческих взглядов умственно отсталых школьников, у них накопится определенный объем географических знаний, представлений и понятий для познания природы. Описаны основные виды связей по общности: научные факты, касающиеся одного и того же объекта изучения; понятия, теории, законы; способы деятельности, которые реализуются в умениях и навыках; использование научных методов; формы обучения; общепедагогические и учебно-воспитательные проблемы. Рассмотрены как указанные виды связей могут реализоваться в процессе изучения географии. Наряду с выделением различных видов связей по общности, их различают и по временному признаку: предыдущие, сопутствующие (синхронные) и перспективные (последующие). Установлено, что формы использования опорных знаний зависят от: содержания (объем, глубина, сложность), качества их усвоения учащимися, наличия учебников, количества времени.

**Ключевые слова:** урок географии, межпредметные связи, географические знания и представления, форма обучения.

**Galetska Y. By the use of interdisciplinary contacts in geography lessons at a special general school for mentally retarded children.** This article describes the features of the use of interdisciplinary contacts in teaching geography in a special school as a basis for improvement and new knowledge and skills; analysis of the problem of general and special pedagogical literature. Determined that the use of the lessons of geography connections with history, natural science, development of broadcast, math, drawing, manual work and other educational subjects will strengthen in the minds of the students understanding of the unity of science, the formation of national identity, philosophical views mentally retarded pupils, in they accumulate a certain amount of geographical knowledge, ideas and concepts for the knowledge of nature. The basic types of interdisciplinary contacts for the community, and time lines. Considered as these types of contacts can be realized in the study of geography. Established that the use of reference forms

of knowledge depend on: the content (volume, depth, complexity), quality mastering pupils, the availability of textbooks, amount of time.

**Key words:** geography lesson, interdisciplinary contacts, geographical knowledge and impression, a form of training.

Формування усвідомленої цілісної географічної картини відбувається у процесі вивчення всіх курсів географії. Використання зв'язків з історією, природознавством, розвитком мовлення, математикою, малюванням, ручною працею та іншими предметами сприятиме зміцненню у свідомості учнів розуміння про єдність цих наук. При цьому необхідно враховувати, що учні сприймають найважливіші положення через конкретно досліджувані явища.

Чимало українських вчених-дефектологів досліджували питання корекційної спрямованості навчально-виховного процесу учнів спеціальної школи, зокрема, визначили сутність, принципи, педагогічні прийоми навчання та виховання учнів спеціальної школи, охарактеризували умови належної корекційної роботи, узагальнили теоретичні та практичні аспекти корекції інтелектуальних вад школярів (В. Бондар, С. Вавіна, І. Дмитрієва, І. Єременко, А. Капустін, В. Липа, Г. Мерсіянова, С. Миронова, Л. Стожок, В. Синьов, В. Турчинська та ін.). Наразі оновлено змістовий компонент у географічному курсі спеціальної загальноосвітньої школи для розумово відсталих дітей, розробляються сучасні програми, підручники та методичні матеріали (Л. Дробот, В. Липа, Л. Одинченко, В. Синьов та ін.).

Також було визначено, що вивчення географії у спеціальній школі має значне корекційне значення, оскільки географічний матеріал в силу свого змісту володіє великими можливостями для розвитку найбільш слабких сторін пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей: уваги, спостережливості, уміння порівнювати та аналізувати предмети, явища, які спостерігаються; розуміти їх причинно-наслідкові залежності [1; 5].

Необхідна координуюча роль географа у виконанні єдиних вимог у роботі з картами, зі складання різних схем. Нарешті вчитель географії покликаний бути сполучною ланкою у проведенні краєзнавчої роботи. Все це об'єктивно висуває вчителя географії на одне з провідних місць у шкільній міжпредметній співпраці [2].

Міжпредметні зв'язки є важливим аспектом для початкового курсу географії. Найбільший обсяг матеріалу представляють курси математики, природознавства, розвитку мовлення та читання, ручної праці, малювання, соціально-побутової орієнтації. Для встановлення міжпредметних зв'язків проводиться відбір змісту програми та підручників з цих предметів. Обсяг навчального матеріалу у них невеликий. Це – частина параграфу або тільки визначення, поняття, ілюстрації, завдання, опис дослідів. Зміст цього обсягу має стосуватися знань учнів про рослинний, тваринний світ, про особливості природи

своїї місцевості, накопичених у зв'язку зі спостереженнями, екскурсіями. Поповнити опорні знання можуть раніше зібрані та проаналізовані краєзнавчі матеріали. Вчитель географії повинен ознайомитися з підручниками з інших предметів, із необхідними опорними знаннями, ілюстраціями, завданнями до відповідних параграфів, незалежно від того, який обсяг з них буде використаний на уроках географії та в якому вигляді.

Детально розкриємо використання міжпредметних зв'язків на прикладі курсу «Фізична географія», який вивчається у 7-му класі спеціальної школи. У процесі вивчення фізичної географії слід відтворювати зміст знань, який необхідний для вивчення географічних понять та розкриття зв'язків. При цьому доцільно обмежити те, що учні вже знають про об'єкт (явище), і те, що належить дізнатися. Наприклад: учні знають частини пагорба, але при вивченні відносної висоти дізнаються, що висота пагорбів не перевищує двісті метрів; школярам відомо, що рівнини бувають плоскі і горбисті, але належить дізнатися про те, що вони можуть мати різну висоту над рівнем моря тощо. Тобто необхідно потрібно перейти від відомого до невідомого і показати новизну, географічний аспект нового змісту, його глибину у порівнянні з відомим. При встановленні міжпредметних зв'язків важливо враховувати ті типові помилки в знаннях та вміннях, які були виявлені при перевірці, і виключати їх у подальшому навчанні. Так, наприклад, учні зазвичай не розмежовують понять «гірські породи» і «корисні копалини», «озеро» і «ставок», «ростуть» і «вирощують» тощо.

Географія володіє великими можливостями застосування міжпредметних зв'язків завдяки своєму проміжному положенню. У педагогічній науці виділені такі основні види зв'язків за спільністю: наукові факти, що стосуються одного і того ж об'єкту вивчення; поняття, теорії, закони; способи діяльності, що реалізуються у вміннях та навичках; використання наукових методів; форми навчання, які використовуються; загально-педагогічні та навчально-виховні проблеми [1; 3].

Розглянемо, як зазначені види зв'язків можуть реалізуватися у процесі вивчення географії. Міжпредметні зв'язки з географії передбачені вдосконаленою програмою – це переважно зв'язок за спільністю чинників та понять, які не рівнозначні за ступенем охоплення та глибини вивчення відповідних явищ. Поряд з частими та вузькопредметними поняттями, наприклад, коло, перпендикуляр (математика) передбачено залучення досить загальних та широких понять, таких, як різноманіття рослинного світу на Землі (природознавство), поняття про ґрунт (природознавство); зв'язки за спільністю способів діяльності у шкільній географії для узгодженого формування у школярів вмінь роботи з картографічними та статистичними джерелами (математика), оформлення графічних робіт (малювання). Вдосконалена програма вказує на залучення окремих

прийомів вимірювання відстаней з курсів математики при вивченні деяких тем курсу фізичної географії (наприклад, при вивченні рідного краю) [4].

Поряд з виділенням різних видів зв'язків за спільністю, їх розрізняють і за часовою (хронологічною) ознакою: попередні; супутні (або синхронні); перспективні (або наступні). Згідно цієї класифікації, передбачені програмою з географії міжпредметні зв'язки відносять, переважно, до першого виду, тобто попередніх. Вони припускають залучення в якості опорних знань, раніше отриманих учнями з інших навчальних предметів. Причому часовий розрив між раніше отриманими учнями знаннями та моментом їх залучення може бути значним. У зв'язку з цим виділяють горизонтальні зв'язки, які передбачають використання знань з паралельного курсу іншого навчального предмету, і вертикальні, які залучають знання з різних курсів [5].

При цьому вчитель географії уточнює зміст та рівень засвоєння залучених знань, що допомагає йому впевненіше опиратися на них у вивченні географії. Вчителі з інших предметів зазвичай зацікавлені у тому, де і як повинні використовуватися «їх» знання в курсах географії. При певній ініціативі з боку вчителя географії вони охоче сприяють залученню знань з їх навчального предмету.

При залученні опорних знань з інших дисциплін необхідно враховувати деякі особливості їх відновлення. Доцільно заздалегідь запропонувати учням відновити потрібні знання. Це можна зробити за допомогою підручників та вказівок вчителя. Легше протікає процес відновлення знань, які учні одержали у паралельному курсі. Щоб не завантажувати всіх учнів, слід давати окремим учням індивідуальні завдання щодо уточнення деяких «складних» опорних відомостей із залученням знань з природознавства, математики, історії та інших навчальних предметів. Учні потім доповідають при розгляді відповідних питань.

Особливо корисна така підготовка при розгляді найбільш «віддалених» за часом пов'язаних питань. Якщо цей розрив відносно малий (наприклад, в межах одного навчальної тижня) і до того ж узгоджувані питання за змістом тісно пов'язані, то відповідний зв'язок прийнято називати супутнім (або паралельним) [3]. Найбільш повно такий зв'язок виявляється при проведенні занять за участю вчителів з інших навчальних предметів, наприклад, при проведенні спільно з вчителем математики практичної роботи із вимірювань на місцевості; навчальної екскурсії на промислове підприємство спільно з вчителем праці тощо.

Сутність перспективних зв'язків полягає в тому, що при розгляді географічних понять та прийомів вивчення вчитель географії орієнтує учнів на їх застосування на уроках і з інших навчальних предметів. При цьому важливо, щоб вчитель географії встановив контакт із вчителями тих предметів, з яких необхідно залучення знань при розгляді «своїх»

питань. Завдання полягає в тому, щоб вчителі з інших предметів, залучаючи такі знання в інтересах вивчення «свого» матеріалу, разом з тим сприяли їх міцному закріпленню та поглибленню. Отже, при вивченні географії у спеціальній школі необхідно застосувати різні види міжпредметних зв'язків.

Використання таких зв'язків стосується не тільки предметів, передбачених програмою з географії, але й таких, як малювання, праця, читання та інших. Наприклад, вчителі географії часто використовують уривки з художніх творів, в тому числі і такі, які передбачені програмою з української мови та читання. З іншого боку, вчителі української мови використовують географічні карти при ознайомленні учнів з біографіями письменників та поетів. Вчитель географії, безсумнівно, зацікавлений у грамотному використанні карти на уроках природознавства, історії та інших предметів. Це вимагатиме від нього відповідної узгодженості у роботі з вчителями з інших навчальних предметів.

Що стосується зв'язків за спільністю використання наукових методів, то в шкільній географії поки не набули широкого застосування методи, специфічні для інших навчальних дисциплін. Це, перш за все, відноситься до математичної інтерпретації явищ, що вивчаються в курсах географії [5]. Тим не менше, це питання слід вважати перспективним: його впровадження сприяло б повнішому використанню вимірювальних можливостей карт різних масштабів, кількісних показників за характеристикою досліджуваних географічних явищ. Доцільно і більш широке адаптоване застосування методу моделювання при вивченні явищ, складних для розуміння школярів з урахуванням досвіду його застосування з інших дисциплін (наприклад, моделювання схеми річки, вулкана тощо).

Зв'язки за спільністю форм та засобів навчання стосовно роботи географа включають узгодженість з іншими вчителями щодо використання окремих загальних прийомів та методів навчання (складання плану за текстом підручника, коментування, створення проблемно-пошукових ситуацій тощо); однакових наочних посібників (наприклад, біологічних експонатів – при ілюстрації рослинного та тваринного світу, окремих історичних карт – для зіставлення з минулим територій, які вивчаються).

Застосування зв'язку за спільністю загальнопедагогічних проблем, при вивченні географічних понять, допоможе у вирішенні найважливіших питань, а саме, формування у школярів знань, вмінь та навичок, інтеграція у суспільство, підготовка до самостійного життя тощо.

У практиці роботи спеціальної школи небагато вчителів намагаються встановити міжпредметні зв'язки початкового курсу географії з іншими навчальними предметами. Зазвичай це відбувається у формі короткого нагадування: «Ви вивчали з природознавства ...» тощо.

Більшість вчителів не приділяють цьому питанню належної уваги. Програма націлює на міжпредметні зв'язки за змістом, а також на використання деяких засобів навчання, включених до переліку обладнання з інших навчальних предметів (наприклад, таблиці, навчальні фільми тощо).

Методичні шляхи та форми встановлення міжпредметних зв'язків вельми різноманітні. Форми використання опорних знань залежать від: їх змісту (обсяг, глибина, складність); якості їх засвоєння учнями (наприклад, учні можуть їх згадати при нагадуванні, або повністю відтворити, або ж застосувати самостійно у новій для них ситуації тощо); наявності підручників; кількості часу [1].

Можливі такі форми встановлення міжпредметних зв'язків на уроках географії у спеціальній школі.

1. Вчитель, ознайомившись із змістом опорних знань, приймає їх до відома і на уроці включає у виклад нового матеріалу. Наприклад, при вивченні деяких фактів з історії географічних відкриттів, вчитель використовує знання учнів про різноманітність рослинного та тваринного світу, як доповнення до того, що подано у підручнику; при вивченні плану місцевості та карти вчитель включає у пояснення матеріал про відмінність малюнка і плану, знання про карту півкуль. Роль опорних знань виконують відомі з молодших класів елементарні знання про рівнини та гори, річки, озера, моря, кругообіг води в природі тощо. Така форма встановлення міжпредметних зв'язків найбільш прийнятна у тому випадку, якщо знання учнів представлені у вигляді певних фактів, описів об'єктів, а також проаналізованих краєзнавчих матеріалів (опис природи за сезонами, календар природи).

2. Значна частина опорних знань включається в навчальний процес у формі нагадування:

- вчитель включає у пояснення нового матеріалу певне поняття, яке було вивчено раніше, а потім закріплює його запам'ятовування тим чи іншим методичним прийомом (запис в зошит або просто обговорення). До числа таких відносяться дуже важливі для географії поняття, наприклад: Що називається материком? Що таке планета? Що називається ґрунтом? Що таке горизонт? Що називається гірською породою? тощо. При цьому використовується відповідна наочність;

- у разі, якщо параграф у підручнику невеликий, вчитель з метою нагадування може зачитати його у класі, наприклад, з підручника математики: що таке коло, радіус? Не буде зайвим, якщо вчитель покаже малюнок з підручника чи відтворить його на дошці. Наприклад, при вивченні підземних вод – малюнок, що пояснює, як утворилося джерело;

- для нагадування деяких знань можлива і така форма як попередня підготовка учня за індивідуальним завданням. Наприклад, учень заздалегідь повторює і на дошці зображує креслення: орієнтування на місцевості за Полярною зіркою; готує розповідь про досліди, які ілюструють властивості повітря, склад ґрунту тощо.

3. Перевірка якості засвоєння змісту вивченого. Якщо ж виявляється, що учні не пам'ятають певного навчального матеріалу, то має бути організоване повторення або ж пояснення цього матеріалу як нового, оскільки без цих знань важко буде засвоювати наступні теми з курсу географії. До таких питань відносять добовий та річний рух Землі, план та карту, склад і властивості ґрунту тощо.

4. Завдання для попереднього повторення знань, необхідних для встановлення міжпредметних зв'язків: а) завдання може бути розраховане на відтворення по пам'яті (наприклад, згадайте дослід, коли ґрунт кидається у склянку з водою); б) завдання за записами у зошитах (наприклад, календар погоди за місяць); в) завдання за підручниками з інших навчальних предметів. Наприклад, прочитати або повторити: за підручником математики способи вимірювання відстаней на місцевості, за підручником природознавства значення випаровування, умови життя рослин тощо. Така форма може застосовуватися, якщо параграфи невеликі за обсягом. Істотне значення для вивчення географії та вироблення відповідних вмінь мають прийоми навчальної роботи, набуті під час вивчення інших навчальних предметів. Певні з них використовуються як вже засвоєні, наприклад, вимірювання температури; обчислення середніх температур; орієнтування за допомогою компаса тощо. Якщо при перевірці виявиться, що учні щось забули, то треба показати відповідні дії, закріпити їх у вправі. Інші ж вміння потребують вдосконалення, наприклад, спостереження за погодою і запис за допомогою умовних позначень тощо.

Актуальність та значущість цього питання визначена необхідністю організації міжпредметних зв'язків у процесі навчання розумово відсталих школярів. Існує чимало загально-педагогічних та навчально-виховних проблем, вирішення яких вимагає узгоджених дій усіх вчителів-предметників, зокрема, корекція та розвиток пізнавальних процесів учнів спеціальної школи, прищеплення культури самостійної роботи тощо. При цьому, вчителю географії належить важлива роль у забезпеченні компетентного використання географічних знань та вмінь при вивченні навчального матеріалу з інших предметів.

### Список використаних джерел

1. **Липа В. А.** Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие / В. А. Липа. – Донецк : Лебідь, 2002. – 327 с. 2. **Одинченко Л.К.** Краєзнавчий підхід у викладанні географії в допоміжній школі / Л.К. Одинченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. XV. – С.295-298. 3. **Пороцкая Т.Й.** Обучение географии во вспомогательной школе / Т.Й. Пороцкая. – М.: Просвещение, 1977. – 159 с. 4. **Програми для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей.**

Географія. / [авт.-уклад. В.О. Липа, Л.К. Одинченко]. – Київ, 2010. – С. 21-79. 5. **Синьов В.М.** Корекційна спрямованість процесу формування географічних знань в учнів допоміжної школи / В.М. Синьов // Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / Віктор Миколайович Синьов. – К. : «МП Леся», 2010. – С. 55-91.

### References

1. **Lipa V. A.** Osnovy korrekcionnoj pedagogiki : ucheb. posobie / V. A. Lipa. – Doneck : Lebid', 2002. – 327 s. 2. **Odynchenko L.K.** Krajeznavchuj pidhid u vykladanni geografii' v dopomizhnij shkoli / L.K. Odynchenko // Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka. Serija social'no-pedagogichna / za red. O. V. Gavrylova, V. I. Spivaka. – Kam'janec'-Podil's'kuj : Aksioma, 2010. – Vyr. HV. – S.295-298. 3. **Porockaja T.J.** Obuchenie geografii vo vspomogatel'noj shkole / T.J. Porockaja. – M.: Prosveshhenie, 1977. – 159 s. 4. **Programy dlja 5-10 klasiv special'nyh zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv dlja rozumovo vidstalyh ditej.** Geografija. / [avt.-uklad. V.O. Lypa, L.K. Odynchenko]. – Kyi'v, 2010. – S. 21-79. 5. **Syn'ov V.M.** Korekcijsna sprjamovanist' procesu formuvannja geografichnyh znan' v uchniv dopomizhnoi' shkoly / V.M. Syn'ov // Psyhologo-pedagogichni problemy defektologii' ta penitenciarii' / Viktor Mykolajovych Syn'ov. – K. : «MP Lesja», 2010. – S. 55-91.

Received 02.02.2016  
Reviewed 06.03.2016  
Accepted 26.03.2016

УДК 376.42

**О.В. Гаяш**  
nizevych@gmail.com

### НАУКОВА КОНЦЕПЦІЯ Л.С. ВИГОТСЬКОГО ПРО ЗВ'ЯЗОК НАВЧАННЯ І РОЗВИТКУ ТА ЇЇ ВТІЛЕННЯ У КОРЕКЦІЙНІЙ ПСИХОПЕДАГОГІЦІ СЬОГОДЕННЯ

**Відомості про автора:** Гаяш Оксана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, методист кабінету дошкільної, початкової та інклюзивної освіти Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, Ужгород, Україна, Email: nizevych@gmail.com

**Contact:** Hayash Oksana Volodymyrivna, PhD, methodologist of the department of pre-school, elementary and inclusive education in Zakarpattia INSET Institute, Uzhhorod, Ukraine, Email: [nizevych@gmail.com](mailto:nizevych@gmail.com)



**Гаяш О.В. Наукова концепція Л.С. Виготського про зв'язок навчання і розвитку та її втілення у корекційній психопедагогіці сьогодення.** Аналіз літературних джерел дозволяє показати актуальність концепції про співвідношення навчання та розвитку, розробленої Л.С. Виготським для роботи з розумово відсталими дітьми. Розкрито важливість наукових досягнень ученого про «зону найближчого розвитку», як основи для раціонального педагогічного впливу на дитину з інтелектуальними порушеннями. Обґрунтовано найголовніше досягнення Л.С. Виготського про можливості та доцільності навчання, яке орієнтоване на природну пристрасть дитини до розвитку.

**Ключові слова:** діти з інтелектуальними порушеннями, проблема навчання і розвитку, зона найближчого розвитку.

**Гаяш О.В. Научная концепция Л. С. Выготского о связи обучения и развития, ее осуществления в современной коррекционной психопедагогике.** Анализ литературы позволяет показать актуальность концепции о соотношении обучения и развития, разработанной Л. С. Выготским в работе с умственно отсталыми детьми. Показана важность научных достижений ученого о «зоне ближайшего развития», в качестве основы для рационального педагогического воздействия на ребенка с ограниченными умственными возможностями. Обоснованно наиболее важное достижение Л.С. Выготского о возможности и целесообразности обучения, которое сосредоточено на природной страсти ребенка к развитию.

**Ключевые слова:** дети с интеллектуальными нарушениями, проблема обучения и развития, зона ближайшего развития.

**Hayash O.V. Scientific concept by L.S.Vyhotskyi about the relation between education and development and its implementation in modern corrective psychology and pedagogy.** At the present stage a special place in the system of special education takes the teachings of L.S. Vygotsky about the value of learning and intellectual development of children with impaired intellect.

In the article the problem of development, training and education of children with disabilities, based on the labour defektologičnì L. Vygotsky.

The importance of scientific researches about “the area of the closest development” which is the basis for the rational pedagogical influence on a child with mental disabilities is shown in the article. The main achievement of L.S.Vyhotskyi about the possibility and expediency of education which is aimed at child’s natural passion for development is proved. Learning that involves only the assimilation of knowledge, abilities and skills is not sufficient for development. L.S.Vyhotskyi links the development of “true assimilation”, when the student independently uses the obtained knowledge in practice.

In the writings of Lev Semenovich Vygotsky we find understanding problems of corrective and developing influence on a child with impaired intellectual development in the course of her training and approaches to its solution; place of activity and practical intelligence in the development of this category of children; korekcijnih understanding of the capabilities and features of the methods, content, forms of training and education of the mentally retarded.

The analysis of literature lets us show the topicality of the concept of correlation between education and development which was created by L.S.Vyhotskyi for working with mentally disabled children.

Conducted by L.S. Vigots'kim research and theoretical developments in the field of problems of learning and intellectual development remain high quality second to none by this time and is fundamental for the utilization of psihopedagogiki, inclusive education.

**Key words:** children with mental disabilities, the problem of education and development, the area of the closest development

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день відбувається інтенсивне реформування всієї системи спеціальної освіти. Удосконалюється зміст освіти, впроваджуються оновлені методики всебічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, розробляються нові засади корекції та компенсації вад розвитку, нові освітні технології. Тому на сучасному етапі особливе місце в системі спеціальної освіти займає вчення Л.С. Виготського про співвідношення навчання та розумового розвитку дітей з порушеннями інтелекту.

Актуальність і значущість цього питання є дуже важливим, оскільки соціально-педагогічна підтримка і реабілітація дітей з інтелектуальними порушеннями, створення умов для їхньої успішної соціальної та психофізіологічної адаптації, розвиток їхньої життєвої компетентності є принциповою ознакою демократичної освіти і суспільного життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ідеї Л.С. Виготського про шляхи розвитку спеціального виховання й навчання дітей з особливими потребами одержали подальший розвиток у теорії й практиці вітчизняної та зарубіжної дефектології (М.Д. Ярмаченко, Р.М. Боскіс, Н.Ф. Засенко, В.В.Засенко, С.О. Зиков, Т.С. Зикова, І.П. Колесник, Ж.І. Шиф, І. Г. Єременко, В.І. Бондар, В.М. Синьов, К.М. Турчинська, В.Є.Турчинська та ін.).

**Мета статті:** висвітлити результати узагальнення й аналізу наукового вчення Л.С.Виготського про зв'язок навчання та розвитку для роботи з розумово відсталими дітьми.

**Методи дослідження:** аналіз літератури.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із аспектів інклюзивної освіти є забезпечення ефективності навчання учнів з інтелектуальними

порушеннями в загальноосвітньому закладі I-II ступеня. При цьому увага зосереджується на соціалізації дітей цієї категорії та якості навчання в середовищі здорових однолітків. Пріоритетними напрямками роботи є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини з інтелектуальними порушеннями, з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя. Основною метою інклюзивної освіти є досягнення якісних змін в особистісному розвитку дітей цієї категорії.

Вчення Л.С. Виготського щодо освіти дітей з порушеннями інтелекту не втратили актуальності, а навпаки, набули нової трансформації в ідеях інклюзивної освіти.

Ми повинні, по-перше, зрозуміти відношення, яке існує між навчанням та розвитком взагалі, і які ті специфічні особливості цього відношення для розумово відсталих школярів.

Розглянемо проблему розвитку, навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, опираючись на дефектологічні праці Л.Виготського.

Поняття «навчання» з позиції дидактики означає взаємодію викладання і учіння. Таке розуміння передбачає, що зміст освіти (зміст навчального матеріалу) як компонент процесу навчання, є одночасно засобом викладання і об'єктом засвоєння. Тому питання про співвідношення навчання і розвитку є фактично питанням про те, який зміст і за яких умов впливає на розвиток дітей з порушеннями інтелекту.

Найголовнішим досягненням Л.С. Виготського вважається обґрунтування можливості та доцільності навчання, яке орієнтоване на природну пристрасть дитини до розвитку. Спираючись на вивчення розвитку дитини, вчений дійшов до аналізу того, як цей розвиток співвідноситься з навчанням. Виготський був переконаний, що навчання є двигуном психічного розвитку. Ці два поняття (розвиток та навчання) за Виготським мають різний зміст. Так розвиток є не що інше, як процес формування особистості з обов'язковим поступовим накопиченням нових якостей, характерних для людини. Навчання ж – внутрішня необхідність в процесі розвитку дитини не природних, а історичних особливостей людини.

Вчений стверджував, що навчання в поєднанні з розвитком повинно весь час перебувати на рівень вище, а дитина під час цього процесу потребує постійної підтримки дорослого, оскільки осмислено копіюючи дії дорослого дитина розвивається. Продуктивність навчання та виховання школяра гарантується тільки тісною співпрацею з педагогом, крім того, у цій співпраці як педагог, так і учень мають проявляти однакову активність, що дозволить активізувати творчі сили дитини в повному обсязі.

Навчання, що передбачає лише засвоєння знань, умінь і навичок, є недостатнім для розвитку. Л.С. Виготський пов'язує розвиток з «дійсним засвоєнням», коли учень самостійно застосовує здобуті знання у

практичній діяльності.

Найбільш визначною та поширеною концепцією в педагогіці стало визначення Л.С.Виготським «зони найближчого розвитку» – це процеси розвитку, здійснювані дитиною в умовах співробітництва з дорослими, під їх керівництвом, при їх допомозі і поки що недоступні для дитини в самостійній діяльності. Смісл цього поняття полягає в тому, що на кожному етапі свого розвитку дитина може розв'язувати певне коло проблем лише під керівництвом дорослих або спільно з більш розвинутими дітьми. Потім ці завдання і дії вона буде виконувати самостійно, але здатність до цього виникає внаслідок спільних дій у процесі навчання, актуальний зміст, форми і методи якого зібрані саме у «зоні найближчого розвитку».

Учений стверджував, що навчання повинно більше орієнтуватися на функції дитини, які ще повністю не сформовані, тобто «зону найближчого розвитку», ніж на вже пройдені етапи розвитку, оскільки вони є нижчим рівнем навчання. Тільки орієнтуючись на «зону найближчого розвитку», яка є критерієм розумового розвитку дитини, показником індивідуальних відмінностей дітей, навчання веде розвиток вперед, оскільки те, що знаходиться в цій «зоні» удосконалюється та переходить на рівень актуального розвитку в наступній віковій фазі.

Безперечним висновком є те, що дитину потрібно навчати не тому, що вона здатна освоїти сама, а тому, чого поки ще не вміє, але в змозі освоїти з допомогою вчителя.

Своєчасне виявлення «зони найближчого розвитку» дозволяє визначити наскільки дитина готова перейти до наступного рівня навчання, оскільки кожна дитина має свої особливості відносно цього.

Учень може розв'язати задачу абсолютно самостійно, але може потребувати для вирішення завдання певної допомоги: навідних питань, вказівок, керівництва або співпраці. Досліджуючи те, що учень може виконати самостійно, ми визначаємо розвиток сьогоденного дня, а досліджуючи те, що дитина здатна виконати у співпраці, ми визначаємо розвиток завтрашнього дня. Отже, «зона найближчого розвитку» – це ті знання та уміння дитини, які будуть сформовані в неї найближчим часом. Важливим для школи є «не те, що дитина навчилася, а те що вона може навчитися». Інструменти для визначення того, «чому має навчитися дитина» знаходяться у руках педагога.

Хоча навчання і пов'язане безпосередньо з перебігом дитячого розвитку, однак вони ніколи не здійснюються рівномірно і паралельно один одному. Розвиток дитини ніколи не йде тінню за шкільним навчанням. Між процесами розвитку і навчання складаються складні динамічні залежності.

Ряд досліджень, проведених Л.С. Виготським і його співробітниками (по навчанню дітей читанню, письму, граматиці, арифметиці), привели його до висновку, що, хоча між навчанням і розвитком існують досить складні взаємовідносини, без сумніву 1)

навчання повинно завжди йти попереду розвитку; 2) навчання сприяє і залежить від розвитку, завжди веде за собою розвиток, спираючись на його досягнення.

Для того, щоб створити «зону найближчого розвитку» та зародити процеси внутрішнього розвитку особистості необхідно побудувати відповідну навчальну діяльність. Ці ідеї вченого заклали фундамент концепції навчання, в якому дитина розглядається не як об'єкт навчальних дій вчителя, а як суб'єкт навчання, що самозмінюється. Мета такого навчання в тому, щоб забезпечити кожному учневі умови для його розвитку. Навчання і виховання є розвиваючим для розумово відсталих дітей тоді, коли воно відповідає можливостям дитини, але орієнтується не на її сьогоденні, а на її завтрашні можливості. Інакше завдання для дитини будуть занадто легкі або занадто складні.

Розвиткові учнів з порушеннями інтелекту сприяє лише таке навчання, в якому значне місце надається самостійній роботі учнів і методам навчання, що враховують як зміст, так і операції з ним. Так, засвоєння знань, побудованих у вигляді висновку, повинно бути спрямоване не лише на інформацію, закладену в цих знаннях, а й на ті її розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування тощо), які важливі для засвоєння структури цих знань. Розкриття учителем структури знань створює у розумово відсталих учнів орієнтовну основу дій, а неодноразове відтворення висновку формує у них узагальнене уміння і готовність до самостійного його застосування. Так само учень засвоює і узагальнення, систематизацію та інші розумові дії. Аналогічним шляхом здійснюється навчання творчій діяльності, її пізнавальним структурам. Для цього використовується зміст навчального матеріалу, визначений програмою, а в разі необхідності – спеціально побудовані навчальні завдання.

Ідея «зони найближчого розвитку» і запропоновані прийоми її вивчення дозволили Л.С. Виготському ввести динамічний принцип у вивченні розумового розвитку дитини і оціненні можливостей її розвитку, а це дозволило вирішити ще одне важливе завдання – дати наукові основи для раціонального педагогічного впливу на дитину з інтелектуальними порушеннями. Усвідомлюючи, які операції розумово відсталі дитина може виконувати за допомогою дорослого, тобто, які можливості знаходяться в «зоні найближчого розвитку», вчитель може не лише передбачати подальший психічний розвиток свого учня, але й впливати на цей розвиток, керувати ним. Феномен «зони найближчого розвитку» свідчить про провідну роль навчання в розумовому розвитку дітей. Тому, «педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку», – писав Л.С.Виготський. Тоді воно пробуджує і викликає до життя багато інших функцій, що лежать в «зоні найближчого розвитку» [1].

Навчання впливає на розвиток школярів і своєю організацією. Воно є формою їх колективного життя, спілкування з учителем і один з

одним. У класному колективі складаються певні взаємовідносини (співробітництва при виконанні навчальних та інших завдань, взаємодопомоги та ін.; у ньому формується громадська думка, підтримуються одні тенденції в учінні і поведінці учнів і засуджуються інші, утворюються малі групи, які так чи інакше впливають на розвиток школяра). Через класний колектив школярі включаються в різні види позакласної та позашкільної діяльності (ігрової, художньої, трудової та ін.), у виконання доступних їм суспільно-корисних доручень, які з'єднують їх навчання з життям суспільства, що також є важливим для формування їх моральної свідомості. Від того, як використовуються всі ці фактори в умовах спеціального, інклюзивного навчання, залежить виховна ефективність навчання, його роль у всебічному розвитку учнів з порушеннями інтелекту.

Педагогічна практика показує, що навчання залежить від індивідуальних відмінностей в наочності учнів з інтелектуальними порушеннями. На кожному етапі навчання спостерігаються відмінності в темпі, якості засвоєння шкільного матеріалу, у виробленні необхідних для нього дій, операцій, узагальнених прийомів розумової діяльності, у перенесенні їх на виконання нових навчальних і практичних завдань. Внаслідок цього подібне за своїм змістом і методами навчання робить неоднаковий внесок у розвиток різних учнів. А тому диференційований та індивідуальний підхід в інклюзивному навчанні у відповідності зі схильностями, здібностями учнів необхідні для того, щоб підвищити вплив навчальної діяльності на розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями.

У працях Льва Семеновича Виготського ми знаходимо розуміння проблеми корекційно-розвивального впливу на дитину з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі її навчання та підходів до її розв'язання; місце діяльності та практичного інтелекту у розвитку даної категорії дітей; розуміння корекційних можливостей та особливостей методики, змісту, форм навчання й виховання розумово відсталих.

Л. Виготський звертає увагу, що «... дефективна дитина являє собою якісно відмінний, своєрідний тип розвитку. Особистість бідної на розум дитини є щось якісно інше, ніж просто сума недорозвинених функцій та властивостей». У зв'язку з цим «... дитина, розвиток якої ускладнено дефектом, не є менш розвиненою, ніж її нормальні однолітки, а є інакше розвиненою» [1, с 123]. На його думку, саме такий гуманістичний підхід до особистості аномальної дитини має стати основою розвитку навчання і виховання в спеціальному навчальному закладі, в умовах інклюзивної освіти.

Визначивши особистісні особливості дитини, необхідно виробити максимально можливу корекцію психіки дитини.

Корекційна робота з розумово відсталими дітьми повинна бути направлена на пошук «зони найближчого розвитку» кожної дитини. Завдання корекційної роботи можуть бути правильно поставлені тільки

на основі комплексної і ретельної діагностики та оцінки найближчого імовірного прогнозу розвитку, виходячи з поняття «зона найближчого розвитку». Відображаючи область ще не дозрілих, але вже дозріваючих процесів, зона найближчого розвитку дає уявлення про внутрішній стан, потенційні можливості розвитку і на цій основі дозволяє зробити науково обґрунтований прогноз і практичні рекомендації [1].

Виготський пропонував вийти за межі примирення з недоліком і визначив головне педагогічне правило навчання, а саме – не пристосовувати навчання до недоліку, а стати над ним, перемогти його. Л.Виготський закликає педагогів не лише враховувати дефекти дитини, а й боротися з ними, долати їх. І саме тому що розумово відстала дитина з великими труднощами приходять до абстрактного мислення, педагоги, які працюють з дитиною з порушеннями інтелекту всіма можливостями та засобами мають розвивати й формувати в неї основи саме цього виду мислення. Створюючи для розумово відсталої дитини проблемну ситуацію і підстібавши її до вибору шляхів її вирішення, дорослі таким чином стимулюють її розвиток.

Дуже важливою для нас є думка Л.С. Виготського про те, що розвиток у розумово відсталої дитини вищих форм поведінки здійснюється під натиском потреби: якщо у дитини немає потреби подумати – вона ніколи не подумає. Важливо, щоб спеціально створені педагогом труднощі змушували дитину виправити свою поведінку, подумати, перш ніж діяти, визнати її [1].

Особливу увагу надавав вчений **розвитку мислення**, думки, творчості, як природніх людських процесів. «Дитину треба вчити думати» – писав він. «Для нас набагато важливіше навчити дитину їсти, ніж нагодувати її сьогодні. Так і в навчанні – набагато важливіше навчити розумово відсталу дитину мислити, ніж повідомити їй ті чи інші знання» [1]. На думку Л.С. Виготського, для цього не потрібно спрощення навчального матеріалу, навпаки, варто створювати певні труднощі, які будуть сприяти розвитку мислення. «Мислення завжди виникає з подолання труднощів». Іншими словами, «у дитини має бути певного роду труднощі і засоби для подолання чи вирішення їх. Тоді учень бере на себе роль дослідника, встановлює істину і, найголовніше відповідає на запитання: «для чого я думаю?». Методи, які використовує вчитель у школі мають «організувати та спрямовувати» розумово відсталого учня, а не «озброювати» його знаннями.

Вчений вважав, що розвиток вищих психічних функцій у дітей з інтелектуальними порушеннями можливий лише на шляхах їхнього культурного розвитку, байдуже, чи піде культурний розвиток по лінії оволодіння зовнішніми засобами культури, такими як мова, письмо, арифметика, чи по лінії внутрішнього вдосконалення самих психічних функцій, тобто вироблення уваги, логічної пам'яті, опосередкованого мислення, утворення понять і т. д. Культурний розвиток є основна сфера, де можлива компенсація недостатності. Там, де не є можливим

органічний розвиток, безмежно відкритим є шлях культурного розвитку. Це означає оволодіння досвідом використання надбань народної мудрості, способів комунікації і спілкування, які підтягують розумово відсталу дорослу дитину до віднайдення ефективних і оптимальних прийомів роботи на власне виживання і реалізацію потенційних можливостей в інтересах суспільства; соціалізацію, навчання і виховання з метою формування і розвитку позитивно соціалізованої особистості; її духовний розвиток і самовдосконалення [1; 3].

**Висновки.** Справжня школа має стати школою діяльності, в якій формуються здібності дитини з порушеннями інтелекту, розвиваються її фізичні та духовні сили. В діяльності лежить таємниця навчання, інтересу та уваги.

Опанування нових знань і вмінь, формування здібностей відбувається в процесі активної участі розумово відсталої дитини в різних видах діяльності (пізнавальній, предметній, ігровій, трудовій, навчальній та у спілкуванні), розвиток яких забезпечує і корегує дорослий. І завдяки здійсненню такої діяльності, поєднуючи біологічні та соціальні чинники, можна максимально наблизити адаптацію в суспільно-громадське життя дітей з інтелектуальними порушеннями.

Проведені Л.С. Виготським дослідження і теоретичні розробки в галузі проблеми навчання і розумового розвитку залишаються якісно неперевершеними до цього часу і є основоположними для корекційної психопедагогіки, інклюзивної освіти. Однак, це не означає, що немає необхідності у подальших пошуках, у новому погляді на деякі порушені ним проблеми, у визначенні перспективних дослідницьких пріоритетів.

### Список використаних джерел

1. **Выготский Л.С.** Основы дефектологии / Собр. соч. – Т. 5. / Под. ред. Т.А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
2. **Хохліна О.П.** Виготський Л.С. про розвиток розумово відсталих дітей / О.П. Хохліна // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2 (15). – С. 186-193.
3. **Лифанова Т.М.** Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Т.М. Лифанова / Жизнь и творчество Л.С. Выготского: сб. – М., 1995. – С. 7-18.

### References

1. **Vygotskij L.S.** Osnovy defektologii / Sobr. soch. – Т. 5. / Pod. red. Т.А. Vlasovoj. – М. : Pedagogika, 1983. – 368 s.
2. **Hohlina O.P.** Vygots'kij L.S. pro rozvitok rozumovo vidstalih ditej / O.P. Hohlina // Pedagogika i psihologija. – 1997. – № 2 (15). – S. 186-193.
3. **Lifanova T.M.** Vygotskij L.S. Problemy defektologii / T.M. Lifanova / Zhizn' i tvorchestvo L.S. Vygotskogo: sb. – М., 1995. – S. 7-18.

Received 19.01.2016

Reviewed 26.02.2016

Accepted 28.03.2016



УДК 376.015.3-053.36:159.95:53

**Г.М. Гончаренко**

[anna\\_goncharenkosokol@mail.ru](mailto:anna_goncharenkosokol@mail.ru)

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИКИ**

**Відомості про автора:** Гончаренко Ганна Миколаївна, аспірантка кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти Державного вищого навчального закладу “Донбаський державний педагогічний університет” м. Слов'янськ, Україна. Email: [anna\\_goncharenkosokol@mail.ru](mailto:anna_goncharenkosokol@mail.ru)

**Contact:** Honcharenko Hanna Mykolayivna, Postgraduate of the Chair of Technologies of Correctional and Inclusive Education of State Higher Educational Institution “Donbas State Pedagogical University”, Slovyansk, Ukraine. Email: [anna\\_goncharenkosokol@mail.ru](mailto:anna_goncharenkosokol@mail.ru)

**Гончаренко Г.М. Особливості прояву когнітивного компоненту пізнавальної активності розумово відсталих учнів на уроках фізики.** Вхідження України до Європейського Союзу потребує кардинальних змін у галузі освіти. Завдання навчання та виховання загальноосвітніх закладів спрямовані на набуття знань та вмінь, їх практичне використання у практиці та побуті, розвиток рис самостійності особистості, яка зможе повноцінно функціонувати у суспільстві.

Однією з проблем яка постає перед загальноосвітньою спеціальною школою є розвиток пізнавальної активності розумово відсталих учнів. Спеціальна школа повинна створити умови для успішного навчання, розвитку та виховання дитини, яка потребує корекції розумового розвитку, таким чином, щоб у неї пізнавальна активність була стійкою рисою особистості. Пізнавальна активність є основою розвитку самостійності, творчої навчально-пізнавальної діяльності, розкриття її вподобань і здібностей, формується і розвивається під час навчання. У зв'язку з цим, розвитку пізнавальної активності сприяють уроки фізики, на яких учні з вадами розумового розвитку не тільки набувають теоретичні знання, а й використовують їх на практичних, лабораторних роботах, проведенні дослідів тощо. Розвиток пізнавальної активності учнів 7-9-х класів на уроках фізики це тривалий процес, що потребує застосування спеціальних форм і методів навчання та складається з формування її когнітивного, мотиваційно-емоційного та практичного компонентів. Враховуючи це, постає необхідність у визначенні характеру особливостей прояву цих компонентів у дітей означеної категорії для подальшої обробки результатів та їх врахування при створенні педагогічно-корекційної

технології розвитку пізнавальної активності розумово відсталих учнів на уроках фізики. У статті авторкою висвітлені особливості прояву когнітивного компоненту пізнавальної активності розумово відсталих учнів на уроках фізики.

**Ключові слова:** учні з вадами розумового розвитку, пізнавальна активність, когнітивний компонент, уроки фізики.

**Гончаренко А.Н. Особенности проявления когнитивного компонента познавательной активности умственно отсталых учащихся на уроках физики.** Вхождение Украины в Европейский Союз требует кардинальных изменений в сфере образования. Задачи обучения и воспитания общеобразовательных учреждений направлены на приобретение знаний и умений, их практическое применение в практике и быту, развитие черты самостоятельности личности, которая сможет полноценно функционировать в обществе.

Одной из проблем которая стоит перед общеобразовательной специальной школы является развитие познавательной активности умственно отсталых учеников. Специальная школа должна создать условия для успешного обучения, развития и воспитания учащегося, который нуждается в коррекции умственного развития, таким образом, чтобы она познавательная активность была устойчивой чертой личности. Познавательная активность является основой развития самостоятельности, творческой учебно-познавательной деятельности, раскрытия ее предпочтений и способностей, формируется и развивается во время обучения. В связи с этим, развитию познавательной активности способствуют уроки физики, на которых ученики с недостатками умственного развития не только приобретают теоретические знания, но и используют их на практических и лабораторных работах, проведении опытов. Развитие познавательной активности учащихся 7-9-х классов на уроках физики это длительный процесс, требующий применения специальных форм и методов обучения, и состоит из формирования ее когнитивного, мотивационно-эмоционального и практического компонентов. Учитывая это, возникает необходимость в определении характера особенностей проявления этих компонентов у детей указанной категории для дальнейшей обработки результатов и их учета при создании педагогическо-коррекционной технологии развития познавательной активности умственно отсталых учащихся на уроках физики. В статье автором освещены особенности проявления когнитивного компонента познавательной активности умственно отсталых учащихся на уроках физики.

**Ключевые слова:** учащиеся с недостатками умственного развития, познавательная активность, когнитивный компонент, уроки физики.

**Honcharenko H. M. Peculiarities of the Manifestation of the Cognitive Component of the Informative Activity of the Mentally Retarded Pupils at the Lessons of Physics.** Ukraine's accession to the European Union requires fundamental changes in education. The task of education and upbringing of secondary institutions are focused on acquisition of knowledge and skills, their practical use in practice and daily life, development of features of self-independence of personality that will be able to fully function in society. One of the problems that faces comprehensive special school today is the development of cognitive activity of the mentally retarded pupils. Special school should create the conditions for successful learning, development and education of the child who needs correction of mental development so that his cognitive activity should become a stable trait of a personality. Cognitive activity is one of the important traits of a personality because it is the basis of the development of self-independence, creative learning and cognitive activity, the disclosure of preferences and abilities; it is formed and developed during training. Teaching the elements of physics at special school is a profound thing for the development of cognitive activity of the mentally retarded pupils. It is at these lessons the pupils of the given category not only acquire theoretical knowledge, but also use it during practical and laboratory work, conducting experiments. The development of cognitive activity of the mentally retarded pupils of the 7<sup>th</sup> – 9<sup>th</sup> forms is a lengthy process that requires the use of special forms and methods of training and consists of forming the cognitive, motivational, emotional and practical components. Considering this, there is a need to define the nature of the peculiarities of the manifestation of these components in the children of the designated category for the further analysis of the results and incorporating them in the creation of educational and correctional technology of the development of cognitive activity of the mentally retarded pupils at the lessons of Physics. In the article, the author highlights the peculiarities of the manifestation of the cognitive component of the informative activity of the mentally retarded pupils at the lessons of Physics, the defined levels of quality of knowledge of Physics in the pupils of the designated category.

**Key words:** mentally retarded pupils, cognitive activity, cognitive component, lessons of Physics.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Розвиток пізнавальної активності школярів відбувається під час навчання, коли особистість отримує знання, застосовує набуте у міжпредметних зв'язках, життєдіяльності у соціумі, побуті, проявляє самостійність при знаходженні невідомого поняття, розв'язанні завдань, вмінні складати план поступових дій. Поняття «навчання» означає один з основних видів діяльності людини, спрямований на її саморозвиток через опанування способами предметних і пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичних знань. Мета навчання полягає у створенні умов діяльності,

спрямованої на набуття та засвоєння досвіду у соціумі. Своєрідністю навчання є спрямування не тільки на засвоєння суб'єктом знань, умінь та навичок, а й на формування якісних змін у самого суб'єкта навчання, зокрема, прийомів, способів здобуття ним досвіду, його пізнавальної потреби, інтелектуальних почуттів, волі - прагнення довести почате завдання до завершення.

У корекційній психопедагогіці проблема розвитку пізнавальної активності дітей із вадами розумового розвитку є однією з головних. Завданням спеціальної школи є навчити та виховати соціально активну особистість, яка може самостійно орієнтуватися в потоках різноманітної інформації, використовуючи набуті знання та вміння. Тобто, спеціальна школа повинна створити умови для успішного навчання, розвитку та виховання дитини, яка потребує корекції розумового розвитку, таким чином, щоб у неї пізнавальна активність була стійкою рисою особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемою формування та розвитку пізнавальної активності розумово відсталих учнів займалися Г. Дульнев, І. Єременко, В. Липа, В. Лубовський, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Петрова, М. Перова, С. Рубінштейн, В. Синьов, І. Соловійов, О. Хохліна, Ж. Шиф та ін.. Науковці вважають, що пізнавальна активність є однією з важливих рис особистості, оскільки вона є основою розвитку самостійності, творчої навчально-пізнавальної діяльності, розкриття її вподобань і здібностей.

За результатами аналізу психолого-педагогічної літератури було з'ясовано, що пізнавальна активність розглядається вченими у декількох аспектах:

1) пізнавальна активність як природне прагнення особистості до пізнання (Л. Арістова, Н. Бібік, Я. Коменський, В. Лозова, Д. Локк, П. Підкасистий, Н. Половнікова, Ж-Ж. Руссо, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна, К. Ушинський та ін.);

2) пізнавальна активність як діяльний стан школяра (Т. Шамова, Г. Щукіна, І. Харламов та ін.);

3) пізнавальна активність – «цінне і складне особистісне утворення школяра, що інтенсивно формується у шкільні роки», яке «виражає особливий стан школяра та його відношення до діяльності» (Г. Щукіна);

4) пізнавальна активність – психічний стан, який виявляється в настрої розв'язувати інтелектуальні завдання (за Д. Вількеевим);

5) пізнавальна активність – стан готовності особистості до пізнавальної діяльності (за М. Лісіною).

Розвиток пізнавальної активності розумово відсталих учнів це тривалий процес, що потребує застосування спеціальних форм та методів навчання, навіть якщо враховувати те (за Л. Виготським), «що діти з порушеннями психофізичного розвитку розвиваються за тими ж закономірностями, що й нормальні, зокрема: психічний розвиток має поетапний характер, і кожен етап завершується формуванням

новоутворень, які є основою для подальшого розвитку. Динаміка розвитку нормальної та аномальної дитини підпорядковується єдиним загальним закономірностям, при цьому кожен вид психофізичних порушень характеризується своїми специфічними особливостями» [1]. У руслі нашого дослідження ми враховували наступні порушення пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей: сприймання, увага, уявлення, пам'ять, мислення, мовлення, інтелектуальна працездатність, мотиваційна сфера та інтереси, оволодіння досвідом. Так у дослідженнях науковців (В. Бондар, І. Єременко, В. Синьов, В. Липа, І. Дмитрієва, О. Хохліна, Є. Синьова, С. Миронова та ін.) означено, що у дітей з розумовою відсталістю (у порівнянні з однолітками, які мають типовий розвиток) мислення є конкретним, стереотипним, некритичним, обмежується безпосереднім досвідом і необхідністю забезпечення нагальних потреб; операції мислення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки є несформованими. Обсяг запам'ятовування необхідної інформації є звуженим, такі діти не вміють своєчасно користуватись вже засвоєними діями, не обдумують свої вчинки, не передбачають результат, повільно утворюють логічні зв'язки і зазвичай краще запам'ятовують те, що безпосередньо пов'язується з задоволенням їхніх фізіологічних потреб. Мнемічні процеси є уповільненими, нестійкими, через що страждає і якість запам'ятовування: воно є неточним, фрагментарним, поверховим, не опосередковується мисленням. Такі діти характеризуються підвищеною розсіяністю, невмінням утримувати увагу на будь-якій діяльності тривалий час. Це створює їм підвищені труднощі під час оволодіння шкільною програмою, елементами самообслуговування, трудовими операціями. Особи зі ступенем розумової відсталості мають значний недорозвиток мовлення, словниковий запас досить бідний, наявні аграматизми. Активний словник є значно меншим, ніж пасивний, але використання з пасивного словника слів дітьми даної групи спостерігається досить рідко. Ці діти краще розуміють звернене мовлення. Самостійно побудувати складну мовленнєву конструкцію не можуть, хоча й здатні повторити мовленнєві висловлювання інших. Пам'ять у дітей цієї категорії формується досить повільно, матеріал запам'ятовується лише після багаторазових повторень, але швидко забувається. Набуті теоретичні знання погано використовуються при виконанні практичних та лабораторних робіт.

У дослідженнях вчених (В. Бондар, І. Дмитрієва, І. Єременко, В. Липа, В. Синьов, С. Миронова, О. Хохліна, та інші) доведено про необхідність розроблення спеціальних методик навчання, які будуть відповідати сповільненому характеру навчання з невеликим обсягом матеріалу, який потрібно засвоїти.

Поняття «пізнавальна активність» у корекційній психопедагогіці пов'язане з проблемою активізації навчальної діяльності школярів з розумовими вадами. У працях В. Бондаря, І. Грошенкова, І. Єременка,

С. Миронової, Н. Морозової, М. Перової, В. Синьова, та ін. досліджені мотиви навчальної діяльності учнів з інтелектуальними вадами, запропоновані методи і прийоми її активізації, вивчені пізнавальні інтереси школярів. Як зазначають науковці, застосування знань на практиці – також важливий засіб активізації навчальної діяльності учнів. Виконуючи практичні завдання, вони наочно переконуються у необхідності знань у житті людини [2, с. 25].

Питанням навчально-виховного процесу на уроках фізики в допоміжній школі займалися Л. Береснева, В. Бондар, Л. Гнатюк, І. Заяць, М. Перова, В. Цесельський та ін.. Вивчення розділу фізики з навчального предмету «Фізика та хімія у побуті» в спеціальній школі набуває важливого значення, бо опанування фізичними знаннями у сукупності з іншими навчальними дисциплінами допоміжної школи сприяє підготовці учнів з розумовими вадами до життя в сучасному світі, а також у формуванні їх загального світогляду. Фізика – навчальний предмет є обов'язковою ланкою навчального нормативу спеціальної школи, який повинен здобути учень з інтелектуальними вадами. Під час навчання фізики у розумово відсталих дітей здійснюється розвиток пізнавальної діяльності, корекція психічних недоліків, збагачується чуттєвий досвід. У процесі знайомства з фізичними властивостями речовин в учнів розвивається спостережливість, уявлення, мовлення і мислення, вчать установлювати найважливіші причинно-наслідкові відношення та зв'язки. У пояснювальній записці до навчального предмету з «Фізика та хімія у побуті» зазначено, що «вивчення фізики як навчального предмету в допоміжній школі має на меті забезпечити учнів системою фізичних знань, умінь і навичок, розвивати й нормувати пізнавальні можливості, зокрема процес мислення, з тим щоб підготувати до практичної діяльності після завершення шкільного навчання. Водночас зміст фізичного матеріалу дає великі можливості для здійснення корекції вад пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів, зокрема, розвитку в них пізнавальних інтересів і уваги, збагачення словникового запасу новими назвами, термінами, удосконалення розмовного мовлення» [4, с.5].

**Формулювання мети статті.** Метою статті є визначення особливостей прояву когнітивного компоненту пізнавальної активності розумово відсталих учнів на уроках фізики.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** До констатувального дослідження було залучено учнів 7 – 9-х класів наступних допоміжних шкіл-інтернатів: Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №41 Донецької обласної ради; Краснолиманської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №34 Донецької обласної ради; Миколаївської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №7 Донецької обласної ради; Харківської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 2 Харківської обласної ради. Для того, щоб

простежити відхилення від норми розподілу рівнів когнітивного компоненту пізнавальної активності учнів допоміжних шкіл, нами було проведено аналогічне експериментальне дослідження з учнями 6-х класів загальноосвітньої школи № 17 м. Слов'янська Донецької області.

У констатувальному експерименті брали участь 155 учнів 7 – 9-х класів у віці від 12 до 16 років (діагноз F 70) та 30 учнів 7-х класів з типовим рівнем розвитку інтелекту.

Констатувальний етап дослідження був спрямований на визначення особливостей прояву мотиваційно-емоційного, когнітивного, практичного компонентів пізнавальної активності розумово відсталих учнів 7-9-их класів на уроках фізики. Зупинимось на детальному описі прояву когнітивного компонента пізнавальної активності.

Ця частина експерименту була спрямована на виявлення в учнів якості знань з фізики та вміння володіння прийомами розумових операцій під час виконання пізнавальних та практичних завдань (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація).

Для визначення характеру прояву когнітивного компоненту пізнавальної активності розумово відсталих учнів на уроках фізики ми використовували:

- адаптовану методику з конвертами за Г. Щукіною;
- тестові завдання «Визнач правильну відповідь до поняття» (письмово та усно);
- самостійні та контрольні роботи.

Експеримент проводився під час навчального процесу вивчення фізики з 7-го класу (І семестр) по 9-й клас (І семестр).

За адаптованою методикою «Методика з конвертами» (за Г. Щукіною) учням пропонувались конверти, які містили завдання з вивчених раніше тем курсу фізики. Учні самостійно обирали саме той конверт, відповіді на які, за їх думкою, вони знали краще ніж на інші. Так, учням 7-го класу у II-ій чверті пропонувались завдання які вони вивчали у I-му семестрі, у 8-го класі школярі мали можливість обрати конверт з вивчених тем як у 7-му так і 8-му класі, для учнів 9-го класу після вивчення курсу фізики, завдання були складені за темами всього курсу цього навчального предмету. Якщо учень обравши конверт, не в змозі був відповісти на питання, учитель допомагав йому, наводячи додаткові запитання.

За тестовим завданням «Визнач правильну відповідь до поняття» учням було запропоновано питання, які оформлені за допомогою комп'ютера, використовуючи Microsoft Word та подані за програмою Microsoft PowerPoint. Завдяки такому тестуванню нами було одразу констатовано, який рівень якості знань учнів з фізики. При наявності складності питань учням була запропонована допомога у вигляді «додаткових запитань». Діти мали можливість прийняти цю допомогу повністю або частково.

Для визначення особливостей прояву когнітивного компоненту нами також урахувались запитання самих учнів, які є показником активного пізнавального процесу, що засвідчує про наявність фізичних систематизованих знань, розумову активність школярів, намагання проникнути в сутність об'єкта вивчення явища, події, змісту навчального предмета. Так намагання учнів проявлялися у формі бажання висловити власну думку, а не за вказівкою вчителя брати участь в обговоренні питання, доповнювати та виправляти відповіді однокласників. Характерною ознакою наявності у школярів пізнавальної активності були: кількість і характер відповідей учнів.

Нами у ході експерименту було враховано індивідуальні особливості психічного розвитку розумово відсталих учнів, тому і завдання визначення рівня якості знань з фізики для цієї категорії були складені з цим урахуванням.

Отримані результати дослідження піддавалися кількісному та якісному аналізу і слугували основою для визначення чотирьох узагальнених рівнів прояву когнітивного компоненту пізнавальної активності розумово на уроках фізики: високий, достатній, середній, низький.

*Високий рівень* – учень володіє систематизованими, міцними знаннями з фізики і вербалізує їх; розуміє зміст фізичного матеріалу; відповіді на запитання повні, обґрунтовані, з наведенням прикладів; здійснює розумові операції, такі як: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація; застосовує набуті знання як у стандартних, так і в нестандартних ситуаціях; самостійно дізнається сутність фізичних явищ.

*Достатній рівень* – учень володіє фрагментарними знаннями з фізики і вербалізує їх; загалом розуміє зміст фізичного матеріалу; здійснити розумові операції та використання набутих знань у практичній діяльності потребує незначної допомоги зі сторони вчителя; має бажання самостійно дізнатися сутність явища.

*Середній рівень* – учень володіє неповними, несистематизованими знаннями з фізики, з труднощами вербалізує власні знання; частково розуміє зміст фізичного матеріалу; потребує значної допомоги зі сторони вчителя при здійсненні розумових операцій та застосуванню набутих знань у практичній діяльності; самостійність виконання завдань майже відсутня.

*Низький рівень* – відповідь учня при відтворенні навчального матеріалу елементарна, фрагментарна, зумовлена нечіткими уявленнями про предмети і явища; діяльність учня здійснюється під керівництвом учителя, проявляє пасивність у навчанні фізики, несамостійність.

Розподіл учнів загальноосвітньої та загальноосвітньої спеціальної шкіл за рівнями прояву когнітивного компоненту пізнавальної активності на уроках фізики представлений у таблиці 1.



Таблиця 1

**Порівняльні показники рівнів когнітивного компоненту пізнавальної активності на уроках фізики розвитку (%)**

№ з\п	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
7 клас ЗОШ	26,7	36,7	20,0	16,6
7 клас ЗОШ – інтернат	-	26,5	51,0	22,5
8 клас ЗОШ – інтернат	10,4	29,2	45,8	14,6
9 клас ЗОШ – інтернат	13,8	36,2	41,4	8,6

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.** Порівняльний аналіз констатувального етапу дослідження виявив, що учні 7-9-х класів загальноосвітньої спеціальної школи мають значно нижчі показники прояву когнітивного компоненту пізнавальної активності ніж учні 7-х класів загальноосвітньої школи. Це пов'язано, на нашу думку, з недостатнім педагогічним керуванням пізнавальною діяльністю учнів. Відтак, постає потреба визначення педагогічних умов та розроблення спеціальної технології розвитку пізнавальної активності розумово відсталих учнів 7-9-х класів на уроках фізики.

#### Список використаних джерел

- 1. Выготский Л. С.** Собрание сочинений : В 6-ти т. / Л. С. Виготський – М. : Педагогика, 1984. – Т.5. – 369 с.
- 2. Дьячков А. И.** Основы обучения и воспитания аномальных детей / Под общей редакцией проф. А. И. Дьячкова. – М.; Просвещение, 1965. – 343 с.
- 3. Еременко И. Г.** Олигофренопедагогика / И. Г. Еременко. – К. : Вища школа, 1985. – 328 с.
- 4. Фізика і хімія у побуті :** програми для 5-10 кл. спец. загальноосвіт. навч. закл. для розумово відсталих дітей / М-во освіти і науки України ; укл.: В. І. Бондар, І. В. Заєць. – К. : Поліграфкнига, 2010. - 63с.

#### References

- 1. Vygotskij L. S.** Sbranie sochinenij : V 6-ti t. / L.S. Vigots'kij – M. : Pedagogika, 1984. – T.5. – 369 s.
- 2. D'jachkov A. I.** Osnovy obuchenija i vospitanija anomal'nyh detej / Pod obshhej redakciej prof. A.I. D'jachkova. – M.; Prosveshhenie, 1965. – 343 s.
- 3. Eremenko I. G.** Oligofrenopedagogika / I.G. Eremenko. – K. : Vishha shkola, 1985. – 328 s.
- 4. Fizika i himija u pobuti :** programi dlja 5 - 10 kl. spec. zagal'noosvit. navch. zakl. dlja rozumovo vidstalih ditej / M-vo osviti i nauki Ukraïni ; ukl.: V. I. Bondar, I. V. Zaec'. - K. : Poligrafkniga, 2010. - 63s.

Received 11.01.2016  
Reviewed 25.02.2016  
Accepted 26.03.2016

УДК 376:159.922.76-056.34

**Agnieszka Dłużniewska**  
dluzniewskaa@gmail.com,

**Izabella Kucharczyk**  
izabella.kucharczyk@gmail.com,

**Danuta Al-Khamisy**  
d.alkhamisy@gmail.com

**СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ  
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РЕБЕНКА С СДВГ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ  
ПОТРЕБНОСТИ МНОГОГРАННОЙ СИСТЕМАТИЧЕСКОЙ  
ПОДДЕРЖКИ**

**Відомості про автора:** Агнешка Длужневська, кандидат педагогічних наук Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської у Варшаві, Польща; Ізабелла Кухарчик, кандидат педагогічних наук Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської у Варшаві, Польща. Email: [izabella.kucharczyk@gmail.com](mailto:izabella.kucharczyk@gmail.com) ; Данута Аль-Хамісі, кандидат педагогічних наук Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської у Варшаві, Польща. Email: [d.alkhamisy@gmail.com](mailto:d.alkhamisy@gmail.com).

**Contact:** Agnieszka Dłużniewska, PhD, The Maria Grzegorzewska Academy of Special Pedagogy, Warsaw, Poland; Email: [dluzniewskaa@gmail.com](mailto:dluzniewskaa@gmail.com) ; Izabella Kucharczyk, PhD, The Maria Grzegorzewska Academy of Special Pedagogy, Warsaw, Poland. Email: [izabella.kucharczyk@gmail.com](mailto:izabella.kucharczyk@gmail.com) ; Danuta Al-Khamisy? PhD, The Maria Grzegorzewska Academy of Special Pedagogy, Warsaw, Poland. Email: [d.alkhamisy@gmail.com](mailto:d.alkhamisy@gmail.com).

Длужневска А., Кухарчик И., Аль-Хамісі Д. Соціально-освітній аспект роботи з дітьми з СДУГ з використанням багаторівневої систематичної підтримки. Метою цієї статті є продемонструвати результати польських та іноземних досліджень щодо життя та діяльності учнів з СДУГ (синдром дефіциту уваги та гіперактивності). Автори описують труднощі, що виникають у школярів, і шляхи їх подолання. Потенціал негативних наслідків СДУГ і недоліків соціальних навичок, які тягнуться за ними, показує величезну необхідність у тому, щоб якомога раніше ідентифікувати дітей з таким синдромом і втрутитись у його розвиток.

Метою цієї статті є також привернути увагу до потреб ранньої діагностики проблем життя та діяльності соціо-емоційних дітей і дорослих з симптомами СДУГ і взяти активну участь у формуванні програм з втручання та попередження ескалації небажаної поведінки, що є результатом СДУГ.

**Ключові слова:** учень з СДУГ, підтримка, проблеми в школі.

**Длужневская А., Кухарчик И., Аль-Хамиси Д. Социально-образовательный аспект функционирования ребенка с СДВГ с точки зрения потребности многогранной систематической поддержки.** СДВГ не может рассматриваться только в качестве индивидуальной проблемы страдающих этим заболеванием. Следует помнить, что дети, подростки и взрослые с дефицитом внимания и гиперактивностью являются частью большего или меньшего общества, в которых они функционируют. Поведение людей с СДВГ дезорганизует функционирование всей семьи, а также сверстников, которые не всегда понимают и одобряют поведение своего друга или подруги. Во многих случаях это приводит к отчуждению и нежеланию со стороны группы сверстников, что, в свою очередь, приводит к снижению самооценки ученика с СДВГ и непониманию причин отчуждения. В связи с этим, данное расстройство следует рассматривать в более широком социальном аспекте.

Чтобы помочь ребенку с СДВГ сначала нужно провести тщательную диагностику семейной среды, а также диагностику самого ученика, у которого подозревается синдром дефицита внимания и гиперактивности.

**Ключевые слова:** студент с СДВГ, поддержка, трудности в школе.

**Agnieszka Dłużniewska, Izabella Kucharczyk, Danuta Al-Khamisy. Social-educational aspect of functioning the child with ADHD from the viewpoint of necessity of multisided systemic support.** The purpose of this article is to present the results of research Polish and foreign on the functioning of students with ADHD. The authors describe the difficulties in school students and ways of overcoming them. The potential of the negative consequences of ADHD and related social skills deficits, it seems extremely important to take action early identification and intervention for children.

The aim of this article is also to pay attention to the need of early diagnosis of problems in the functioning of the socio-emotional children and adolescents with ADHD symptoms and taking action system in the form of intervention programs as the prevention of the escalation of undesirable behavior resulting from ADHD.

**Key words:** student with ADHD, support, difficulties in school

СДВГ не может рассматриваться только в качестве индивидуальной проблемы страдающих этим заболеванием. Следует помнить, что дети, подростки и взрослые с дефицитом внимания и гиперактивностью являются частью большего или меньшего общества, в

которых они функционируют. Поведение людей с СДВГ дезорганизует функционирование всей семьи, а также сверстников, которые не всегда понимают и одобряют поведение своего друга или подруги. Во многих случаях это приводит к отчуждению и нежеланию со стороны группы сверстников, что, в свою очередь, приводит к снижению самооценки ученика с СДВГ и непониманию причин отчуждения. В связи с этим, данное расстройство следует рассматривать в более широком социальном аспекте.

Чтобы помочь ребенку с СДВГ сначала нужно провести тщательную диагностику семейной среды, а также диагностику самого ученика, у которого подозревается синдром дефицита внимания и гиперактивности.

СДВГ включено в международную классификацию болезней и расстройств. Одной из них является Руководство по диагностике и статистике психических расстройств (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*) – DSM V [1], опубликованное Американской психиатрической ассоциацией (АПА) в Соединенных Штатах Америки в 2013 году, а в Польше в 2015 году. СДВГ является одним из нарушений развития нервной системы. Диагностируя это заболевание, необходимо учитывать 5 критериев.

Критерий А относится к описанию симптомов, которые могут появиться у данного ученика. Ученик с СДВГ имеет проблемы с сосредоточением внимания (невнимательность), гиперактивностью и импульсивностью. Относительно невнимательности должно появиться по крайней мере 6 или больше из 9 поведений в течение последнего полугодия. В свою очередь, симптомы гиперактивности и импульсивности рассматриваются совокупно, и должно появиться 6 (или больше) из 9 симптомов в течение последних 6 месяцев. В классификации DSM-IV указывается, что если человек достиг возраста по крайней мере 17 лет, то симптомов невнимательности, гиперактивности и импульсивности должно появиться по меньшей мере 5.

Если у ученика проявляются симптомы невнимательности, он испытывает трудности с соответствующим уровнем концентрации, он не точен и хаотичен, не слушает, что ему говорят родители или учителя. Он не может сосредоточиться на своих действиях, хотя на них не влияют какие-либо отвлекающие факторы. Он не соблюдает и не применяет инструкции, не умеет закончить задание, переходит от одного действия к другому. Следующей проблемой является неумение организовывать собственную работу, связанную с управлением временем, планированием и систематическим выполнением поставленных задач. Такой ученик зачастую не выполняет определенных обязанностей вовремя. Кроме того, ученик, у которого подозревается СДВГ, не любит принимать участие в действиях и деятельности, которые требуют от него интеллектуального усилия в течение долгого времени, например, он будет откладывать домашнюю работу, чтение заданной литературы или

же подготовку проекта в группе. Это ученик, который может потерять рюкзак по дороге в школу или не взять учебников и тетрадей с парты или же забыть сменную обувь. Каждый внешний фактор является своеобразным дистрактором, и не имеет значения, будет ли это проезжающая машина или птица за окном, что приводит к невыполнению заданий на уроке. Это ученик, который чаще всего не помнит о своих обязанностях, как школьных, так и домашних. Ему каждый раз нужно напоминать, что он должен сделать.

С точки зрения гиперактивности и импульсивности, ученик не может вы сидеть на одном месте, он выполняет ряд жестов руками и ногами, что только повышает его уровень рассеянности. На уроках он будет крутиться, вертеться, а, смотря телевизор, принимать разные позы в кресле. Во время урока ему обязательно нужно встать, чтобы увидеть, что делает одноклассник, выглянуть в окно или выйти в коридор, зная правила и зная, что так нельзя делать. Типичной особенностью ученика с подозрением на СДВГ является то, что большинство действий он предпринимает быстро и не умеет ни тихо, ни спокойно выполнять возложенные на него задачи. Это ученик, имеющий очень большую потребность говорить, независимо от места и времени суток, при этом он прерывает других, не дожидаясь окончания вопроса. Он не умеет ждать своей очереди, тянет руку, чтобы отвечать, часто не зная ответа, что связано с физической активностью. Он не может воздержаться от вмешательства в разговор, независимо от того, кто его собеседники, будь они взрослыми или сверстниками.

Согласно критерию В вышеуказанные симптомы должны появиться до 12 лет (в соответствии с DSM-IV - до 7 лет). Критерий С относится к числу сред, в которых проявляется данное поведение. По информации АПА, их должно быть по крайней мере два или больше, напр. школа, дом, среда ровесников. Критерий D является критерием, по которому следует доказать, что симптомы невнимательности, гиперактивности и импульсивности дезорганизуют функционирование как в домашней и школьной, так и в рабочей средах. В свою очередь, критерий E обращает внимание на то, что если у данного ученика диагностируется СДВГ, то не может одновременно диагностироваться шизофрения, психотические или другие психические расстройства, такие как: тревожные расстройства, аффективные расстройства и расстройства личности.

По данным Американской психиатрической ассоциации (DSM-V), выделяются 3 формы СДВГ: сложная форма 314.01 (F90.2), форма с преобладанием невнимательности 314.00 (F90.0), а также форма с преобладанием гиперактивности и импульсивности 314.01 (F90.1). Новинкой в классификации DSM V является введение степеней тяжести. Выделено 3 степени: легкая, умеренная и тяжелая.

Целью данной статьи является обращение внимания на необходимость ранней диагностики проблем с социально-

эмоциональным функционированием детей и подростков с симптомами СДВГ и принятие системных мер в виде интервенционных программ в качестве профилактики эскалации нежелательного поведения в результате СДВГ.

Детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) характеризует неадекватный возрастному развитию уровень невнимательности и импульсивности (American Psychiatric Association, 2013). Симптомы расстройств обычно появляются рано, в возрасте до 7 года жизни. (American Psychiatric Association, 2013) и представляют собой относительно высокий показатель распространенности у детей раннего возраста [2]. Полученные данные свидетельствуют о том, что у 2% - 6% маленьких детей проявляются серьезные симптомы СДВГ и сопутствующих расстройств [3]. Компетенции этих детей в области общественных отношений и усваивания информации, необходимых для учебы в школе, значительно ниже, чем те, которыми обладают их сверстники, не имеющие такого рода проблем [1; 4]. Кроме того, маленькие дети, у которых наблюдаются симптомы СДВГ, более подвержены развитию серьезного антиобщественного поведения, в том числе поведенческих расстройств [5; 6; 7; 8], а также расстройствам развития школьных навыков [9; 10; 11; 12].

Следует подчеркнуть, что раннее выявление и последующее принятие соответствующих мер по предотвращению и минимизации последствий проблемного социально-эмоционального поведения становится серьезным вызовом для семей и специалистов, работающих с детьми и подростками с СДВГ [13].

Результаты исследований [14; 2] доказывают, что причины серьезных социально-эмоциональных проблем с функционированием у молодежи и взрослых с диагнозом СДВГ имеют глубокие корни в раннем детстве. Особенно важную роль играет семья, которая также, в случае воспитания ребенка с вышеуказанными проблемами, подвержена дисфункциональности [15; 16; 17; 18; 19; 20].

На сегодняшний день, большинство исследований, касающихся взаимосвязи дефицита социальных навыков и СДВГ, была проведена прежде всего среди детей в младшем школьном возрасте и старше, реже – среди детей дошкольного возраста и моложе. Это было обусловлено фактом, что у большинства детей, у которых в раннем детстве наблюдается импульсивность, гиперактивность и невнимательность, с возрастом, эти симптомы становятся менее выраженными. Поэтому, чтобы не пропустить эти симптомы, как симптомы СДВГ, следует принимать во внимание степень их тяжести, а не только само присутствие.

Из-за возможных негативных последствий СДВГ и связанных с ними дефицитами социальных навыков, кажется чрезвычайно важным принимать меры раннего выявления и вмешательства у детей дошкольного возраста. Фактором, который препятствует оценке

социальных навыков у детей с СДВГ в этом возрасте, является тот факт, что традиционные методы оценки, предусматривающие опрос или вопросники, в данном случае мало пригодны. Потому более предпочтительными методами оценки социально-эмоциональных навыков являются непосредственные поведенческие наблюдения, шкала оценки поведения и интервью с родителями, учителями и другими воспитателями, а затем сопоставление результатов таких наблюдений с симптомами СДВГ из списка DSM-V.

Роль детского сада в ранней диагностике симптомов СДВГ подтверждают исследования Кеннета Меррелла (Университет штата Айова) и Томаса Вулфа (Университет штата Юта) [5], проведенные на 190 детях-дошкольниках в возрасте 5-6 лет. Группа детей была тщательно отобрана в качестве представительной для всего населения на основе Preschool and Kindergarten Behavior Scales (Шкала поведения детей дошкольного возраста). Участники были разделены на две группы. Первую группу составили дети, которые получили результаты, свидетельствующие о высокой интенсивности нежелательных симптомов, вторую группу – дети с низкой интенсивностью.

Полученные результаты показывают, что дети из группы I в 5-6 раз чаще оценивались их учителями, как имеющие значительный дефицит общих социальных навыков. Результаты исследования обращают внимание на факт, что маленькие дети с СДВГ особенно подвержены неправильным отношениям в группе из-за дефицита социального поведения. Они заключаются в неспособности соблюдать правила и оправдывать важные социальные ожидания, как со стороны сверстников, так и взрослых. В детском саду такие виды социальных навыков очень важны в процессе эффективной социальной адаптации. Таким образом, дети с СДВГ, с большой вероятностью, будут иметь проблемы с налаживанием отношений со сверстниками и взрослыми уже в очень раннем возрасте.

В связи с этим, возникают важные вопросы относительно последствий для практики преподавания:

1. Маленькие дети, у которых обнаруживаются серьезные симптомы СДВГ, находятся в группе повышенного риска появления дефицита социальных навыков. Поэтому необходимо внедрить программу поведенческого вмешательства для маленьких детей с СДВГ, выходящую за рамки фармакологического лечения симптомов невнимательности, импульсивности и гиперактивности.

2. Дети дошкольного возраста должны быть включены в программы по повышению их социальных навыков. Такие программы могут и должны быть внесены в программу дошкольного образования.

Поэтому все большее внимание уделяется внедрению профилактических и интервенционных мероприятий, вовлекающих семью маленького ребенка и персонал детского сада [21; 22; 13; 23].

Одной из программ вмешательства и исследований, направленных на детей дошкольного возраста с риском дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), была, продолжающаяся в течение 24 месяцев, программа Керна и собранного им коллектива (2007) [14]. Они изучали эффекты 24-месячного вмешательства с участием 135 детей в возрасте 3-5 лет с симптомами СДВГ.

Все, принимающие участие в программе, дети были разделены на две группы, и в каждой из них использовано другой вид вмешательства:

1. PEG (Parent Education Group), т.е. Образование родителей, направленное исключительно на работу с родителями,
2. MCI (Multicomponent Intervention), т.е. Многокомпонентное вмешательство, направленное на образование родителей плюс функциональную оценку поведения ребенка дома и в детском саду.

Часть программы, направленная на работу с родителями, состояла из следующих частей: Открытие программы (цель и задачи), Введение в СДВГ, Систематическая подготовка к эффективному воспитанию (STEP): Понимание поведения ребенка, Самоуважение, Слушание и говорение, Обучение взаимодействию, Дисциплина, Социальное и эмоциональное развитие, а также лекции, охватывающие ниже перечисленные вопросы:

Безопасность дома, Родительская забота, Обзор вопросов, связанных со здоровьем ребенка (2 части) Подготовка ребенка к школе, Готовность к школе, Обсуждение вопроса дисциплины, Развитие языка, Когнитивное развитие. Программа закончилась подведением итогов проведения сессии STEP и всех остальных сессий. В случае Многокомпонентного вмешательства программа включала в себя следующие части: Открытие (цель и задачи), Введение в СДВГ, Обсуждение вопросов, связанных с поведением и наградами, Функциональная оценка поведения I (определение проблемы), Функциональная оценка поведения II (определение моделей поведения), Функциональная оценка поведения III (разработка плана), Безопасность дома, Раннее обучение чтению, Раннее обучение счету, Осознанное игнорирование, Укрепление, Коммуникация дом – школа, Решение проблем, Переход в детский сад и Закрытие программы.

Первым компонентом были учебные сессии и консультации, адресованные родителям. Они состояли из двадцати 2-часовых встреч, запланированных на 12 месяцев. Если родители не могли присутствовать на сессии, материалы доставлялись им на дом. Программа сессий включала презентацию, просмотр видеозаписей, дискуссии, моделирование и игра ролей.

Вторым компонентом было домашнее вмешательство, программа которого была разработана консультантом, во взаимодействии с семьей, индивидуально для каждого участника.



Третьим компонентом было вмешательство в детском саду (планирование дневного наблюдения, консультации по решению проблем). План вмешательства в детском саду был разработан консультантом вместе с персоналом объекта и учитывал их предпочтения и возможности его реализации. Вмешательство, направленное на детей, было сосредоточено на трех областях: проблемах с поведением, школьной готовности и безопасности. Программу окончили 36 из 135 участников – 15 участников из группы, в которой применено вмешательство, и 21 – без применения вмешательства, исключительно подготовка родителей.

Анализ результатов исследований показывает, что, как в первой, так и во второй группе, предпринятые мероприятия привели к статистически значимому улучшению функционирования детей во всех затронутых областях. Стоит также отметить, что эффекты сохранялись в течение следующего года после окончания вмешательств. Это поддерживает убеждение в том, что в отношении маленьких детей работа должна быть направлена в первую очередь на поддержку семьи. В то же время вышеуказанные цифры свидетельствуют о том, что участие в такого рода проектах является огромным усилием для семьи.

Целью исследований, проведенных среди учеников с СДВГ начальных школ (Стефани Х. МакКонахи Университет штата Вермонт; Роберт Дж. Вольпе Северо-Восточный университет; Кевин М. Аншель и Майкл Гордон SUNY - Апстейт Медикал Юниверсити; Аншель и Майкл Гордон SUNY - Апстейт Медикал Юниверсити; Эиральди Пенсильванский университет) [24], которые были частью крупной федеральной программы, оценивающей школьное и социальное функционирование учеников с СДВГ, было определение различий в обучении и социальном поведении детей с СДВГ и без от 6 до 11 года жизни. В нее включено 178 детей (125 мальчиков и 53 девочки), выбранных из общей выборки, состоящей из 445 детей.

Исследования показали значительные дисфункции с точки зрения школьных знаний и навыков (эффективность, чтение и письмо, математика) и социального поведения (снижение участия в спортивных и развлекательных мероприятиях, мероприятиях по уборке, низкая вовлеченность в участие в общественных организациях, напр. в клубах и командах, меньше друзей и скудные отношения со сверстниками и членами семьи), у детей с СДВГ.

Причины для вмешательства в функционирование детей школьного возраста с СДВГ, в соответствии с DSM-V, основаны на медицинской модели расстройства. Эта модель предусматривает эффективное медикаментозное лечение основных особенностей заболевания, что, в свою очередь, должно сгладить симптомы, касающиеся школьного и социального функционирования. В области вмешательства следует использовать программы и стратегии, которые

могут быть реализованы с участием учителей и родителей на одном из трех уровней:

уровень 1 – вся школа или класс

уровень 2 – небольшие целевые группы

уровень 3 – отдельные ученики.

Это позволит создать многослойную систему вмешательства.

Выбор уровня будет зависеть от определения объема потребностей и необходимой помощи. Некоторые дети могут требовать непосредственных указаний во время усвоения основных навыков чтения, письма, чтобы довести их успеваемость до уровня класса, другие могут нуждаться в поддержке с целью повышения эффективности и организации работы, в таких областях, как участие в программах повышения учебных навыков, взаимное репетиторство, третьи могут пользоваться программами для улучшения социального функционирования, основанных на школьных программах по повышению социальных навыков и вмешательстве в кризисных ситуациях.

Вышеописанные исследования указали также на значительную группу детей с СДВГ, которые не обнаруживают клинически значимой потери вышеупомянутых навыков, однако, в связи с диагнозом СДВГ, в их случае следует учитывать риск возникновения серьезных проблем в будущем.

Опрос старшеклассников начальных и средних школ провели Сидней С. Зенталл – Университет Пердью, Дейтра А. Кустер – Университет Брэдли, Брюс А. Крейг – Университет Пердью [25]. Основной целью исследований было наблюдение за поведением в группе и эффективностью совместной работы у учеников с и без СДВГ. Наблюдения проводились в ходе реализации общих задач, требующих решения конкретных проблем. Для исследования были выбраны небольшие группы, позволяющие проводить наблюдение не только за частотой контактов с окружением, но и с целью оценки потенциала социального контекста вмешательства с точки зрения клинического и образовательного аспекта в образовательных учреждениях. В качестве единицы анализа использовано триаду, так как в центре внимания исследователей был групповой процесс, а не отдельные ученики.

В результате исследования наблюдатели отметили многие негативные проявления социального поведения со стороны учеников с СДВГ. К их числу относятся, в частности, вербальное поведение – крики, произносимые громким и властным тоном указания; невербальное поведение – бегание по классу, ползание под столом, качание на стуле. Дополнительно, наблюдение позволило установить, что девочки с СДВГ проявляли значительно меньше отрицательного поведения по сравнению с мальчиками.

Другим результатом наблюдения было установлено, что в триадах, один из членов которых был ученик с СДВГ, ученики без СДВГ показали повышенную двигательную активность по сравнению с группами, в которых не было учеников с гиперактивностью.

Групповые мероприятия, направленные на формирование желаемых отношений в группе сверстников, в которой функционирует ученик с СДВГ, безусловно, должны заключаться в создании ситуаций, вовлекающих учеников с СДВГ в установление отношений с членами группы. Известно, однако, что само по себе обеспечение взаимодействия в группе не нормализует социального поведения ученика с СДВГ. Решение в этой ситуации сводится к внедрению многокомпонентной программы вмешательства, используемой в естественной среде, во время ежедневных мероприятий, которые, благодаря применению учителями и родителями соответствующих методов, позволит повысить уровень саморегуляции учеников с СДВГ. Вмешательство должно также включать учеников без СДВГ, которые непосредственно испытывают на себе импульсивность и гиперактивность со стороны одноклассников с СДВГ.

Л. Файффер утверждает, что подростки с СДВГ сталкиваются с проблемами, которые требуют самоконтроля, и имеют низкий уровень ответственности по сравнению со своими сверстниками без СДВГ. Большинство подростков с СДВГ не в состоянии выполнять задачи и требования, адекватные их возрасту, что приводит к прерыванию образования на уровне средней школы. И хотя разнообразие является нормой для человека с СДВГ в процессе взросления, однако, с возрастом СДВГ не проходит [26].

Исследования А. Пашкевича показывают, что, несмотря на включение учеников с СДВГ в разные формы помощи, они стали недостаточными и малоэффективными. Оказывается, что 57% наблюдаемых учеников с СДВГ отвергаются одноклассниками из-за своего поведения: досаждение другим, конфликтность, агрессия, навязывание своего мнения, импульсивность, отсутствие навыков сотрудничества, трудности с соблюдением правил, что, в частности, наблюдалось у 47%. Что интересно, 735 родителей поддерживало хорошую и постоянную связь со школой [27].

Стоит также обратить внимание на психосоциальные детерминанты функционирования ученика с СДВГ. Целью исследования Т. Эдбома, К. Мальмберга, П. Лихтейнштейна, М. Гранлунда и Й. Ларссона был поиск ответа на вопрос: может ли чувство когерентности служить фактором, модифицирующим долгосрочное развитие синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) и вызванные им симптомы [28]. По мнению Антоновского, чувство когерентности является переменной, состоящей из трех коррелируемых между собой компонентов: чувство понимания, чувство уверенности в

себе и чувство смысла [29]. В результате продольных исследований, проведенных среди подростков с гиперактивностью в возрасте до 16 лет, а затем в возрасте 21 года, отмечено высокий коэффициент корреляции между результатами, полученными по данным шкалы жизненных убеждений (SOC), исследующей чувство когерентности (связанности), и заявленными симптомами СДВГ. Оказывается, что высокое чувство когерентности в период полового созревания является фактором, снижающим выраженность симптомов СДВГ.

В психосоциальном функционировании учеников с СДВГ важным элементом образовательной деятельности является адекватная социальная поддержка. Кметик-Баран и Тесьляк называют следующие виды поддержки: информационную, инструментальную, эмоциональную и оценочную, а также личные источники поддержки [30; 31]. В исследованиях, проведенных Данутой Аль-Хамис, в группе, состоящей из 13-летних учеников (VI класс начальной школы) с СДВГ (N = 80), обнаружено, что наблюдаемые с точки зрения поддержки со стороны учителей в первую очередь ощущают информационную поддержку (M = 8,9). Эмоциональная поддержка находится на уровне (M = 7,31), оценочная (M = 5,41), инструментальная (M = 5,21). Кроме того, результаты исследований показывают, что среди анализируемых источников поддержки ученики с СДВГ ощущают ее прежде всего от матери (M = 37,91), потом от отца (O = 36,52), а затем от коллег (K = 35,42) и меньше всего от учителей (N = 25,73) [32]. Ввиду постоянных поисков людей и мероприятий по поддержке учеников с СДВГ в школе, эти результаты кажутся тревожными. Учитель не представляет собой для ученика с СДВГ существенного источника поддержки в условиях школы.

В. Барановская заметила, что тревога в школе появляется у учеников с СДВГ на высоком или среднем уровне, и хотя может осложнять достижение хороших результатов в учебе, то не создает существенного препятствия для достижения лучшей успеваемости. Кроме того, неполное знание учителей о природе СДВГ приводит к сомнительному сочувствию к ученику, что в свою очередь неоднозначно прогнозирует его успеха в школе [33]. Восприятие учителем успеха такого ученика предусматривает определенный вид его поведения, что детерминирует средний уровень тревоги ученика и его низкую мотивацию к обучению. Такой уровень мотивации учеников с СДВГ к учебе становится важной переменной для восприятия учителем низкого уровня адаптации ученика к школьным нормам и, как следствие, его среднего социометрического положения.

Исследования В. Барановской показывают, что только 40% учителей в польских школах подготовлена к работе с учениками с СДВГ. По-прежнему, к сожалению, уровень компетентности учителей не является критерием для отбора учителей для обучения в классах с

учениками с СДВГ. Почти половина учителей не справляется с удовлетворением потребностей таких учеников, не умеет подобрать соответствующие стратегии. Это приводит к взаимным обвинениям родителей и учителей в неуспеваемости ученика [34].

Ч. Грин, К. Чи подчеркивают, что для работы с учеником с СДВГ нужен учитель, обладающий особыми компетенциями. Они характеризуют его так: восторженный, решительный, но и гибкий, умеющий решать конфликты без их эскалации, отзывчивый и доброжелательный. Исходя из этого авторы разработали ряд существенных указаний по работе учителя [35]. Среди них следует отметить следующие:

Организация неупорядоченного: означает соблюдение регулярности выполнения рутинных действий, определение и последовательное соблюдение как классовых, так и индивидуальных правил, развитие у ученика способностей составлять список заданий и самоконтроля в их реализации, особенно под углом порядка выполняемых задач, обучение умению делить задания на более мелкие части и управлять временем их выполнения, а также мотивировка к разговору о себе.

Привлечение внимание касается, прежде всего, стиля и стратегии обучения, используемых учителем, которые должны быть интересными, стимулирующими внимание ученика, при одновременном использовании кратких высказываний без экскурсов, придерживаемость темы, необходимость обладания способностью модулировать голос так, чтобы дифференцировать вид передаваемой информации, а также использование алгоритмов в виде простых инструкций, оставляя время для вопросов, и соблюдение правила, предусматривающего получение ответа.

Улучшение памяти предусматривает использование методов, активирующих умение учиться, в соответствии с концепцией многостороннего обучения, создание списка принципиальных понятий необходимых для усвоения с использованием мнемотехник, ассоциаций, ссылок.

В рамках методики работы с учениками с СДВГ многие авторы [36; 37] подчеркивают значение модели обучения с участием напарника. Это могут быть как равновозрастные, так и разновозрастные взаимодополняющие и мотивирующие диады.

Интересной, но не легкой в применении в школе, массовой формой поддержки является репетиторство, основанное на очень сложных отношениях между людьми в школьной среде: между учителем и учеником. Эта программа дает ученикам возможность приобрести социально-эмоциональные навыки, необходимые для их психического здоровья и жизненной компетентности, позволяющей устроиться на работу или правильно функционировать в семье и в обществе. С другой

стороны, это связано с „открытостью” по отношению к другому человеку. Весь процесс состоит из пяти этапов: знакомство в подопечным (построение хороших отношений, диагностика), постановка целей для развития, планирование развития, реализация планов (мотивация, контроль) и оценка результатов (оценки). По словам Я. Трачиньского, гуманистические идеи этого метода способствуют тому, что, несмотря на трудности в его применении, его качество и эффективность оправдывают себя [38].

Представленный выше обзор исследований ясно указывает на необходимость изменения функционирующей образовательной модели поддержки как по отношению к ученику с СДВГ, так и его семье. Несмотря на важность проблемы СДВГ, отсутствие надлежащей диагностической традиции и регулируемой поддержки ученика и его семьи являются проблемой системы образования во многих странах. Следует прежде всего подготовить учителей к изменению отношения в интеракции учитель – ученик с СДВГ и организовать многосистемную поддержку для такого ученика и сред, в которых он функционирует, т.е. семьи и группы сверстников. Процесс оказывания поддержки ученику с СДВГ в ходе обучения и воспитания, несмотря на предпринятые законодателем попытки, по-прежнему требует капитальных изменений.

#### Список использованных источников

1. **Kryteria diagnostyczne z DSM-5:** red. nauk. Gałeczki P., Świącicki Ł. – Wrocław: Edra Urban & Partner, 2015. 2. **DuPaul G. J. i in.** Comparison of parent education and functional assessment' based intervention across 24 months for young children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder / G. J. Du Paul // *School Psychology Review*. 2013. – Vol. 42. - Nr 1. – S. 56-75. 3. **Lavigne J. V. i in.** The Prevalence of ADHD, ODD, depression, and anxiety in a community sample of 4-year-olds / J. V. Lavigne i in. // *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2009. – Nr 38(3). – S. 315–328. 4. **Handen B. L., Valdes L.** Preschoolers with Developmental Disabilities: A Comparison of an ADHD and a NonADHD Group / B. L. Handen, L. Valdes // *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 2007. – Nr 19. - S. 579–592. 5. **Merrell K. W. Wolf T. M.** The relationship of teacher-rated social skills deficits and ADHD characteristics among kindergarten-age children / K. W. Merrell, T. M. Wolf // *Psychology in the Schools*. 1998. - Vol. 35(2). S. 101- 109. 6. **Runions K. C.** Reactive aggression and peer victimization from pre-kindergarten to first grade: Accounting for hyperactivity and teacher–child conflict / K. C. Runions // *British Journal of Educational Psychology*. 2014. – Nr 84. - S. 537–555. 7. **Boyajian A. i in.** The use of classroom-based brief functional analyses with preschoolers at-risk for Attention Deficit Hyperactivity Disorder / A. Boyajian i in. // *School Psychology Review*. 2001. – Vol. 30. – Nr 2. - S. 278 – 293. 8. **Ramos R. i in.** Association of ADHD symptoms and social competence with cognitive status

in preschoolers / R. Ramos i in. // *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2013. – Vol. 22(3). – S.153–164. 9. **Kalff A. C. i in.** Low- and high-level controlled processing in executive motor control tasks in 5-6-year-old children at risk of ADHD / A. C. Kalff i in. // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2003. – Nr 44:7. – S. 1049–1057. 10. **Sims D. M., Lonigan Ch. J.** Inattention, hyperactivity, and emergent literacy: different facets of inattention relate uniquely to preschoolers' reading-related skills / D. M. Sims, Ch. J. Lonigan // *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2013. – Nr 42(2). – S. 208-219. 11. **Ercan E. i in.** Predicting aggression in children with ADHD / E. Ercan i in. // *Child & Adolescent Psychiatry & Mental Health*. 2014. - Vol. 8(1). – S.1-17. 12. **Miranda A. i in.** Performance-based tests versus behavioral ratings in the assessment of executive functioning in preschoolers: associations with ADHD symptoms and reading achievement / A. Miranda i in. // *Frontiers in Psychology*. 2015. – Vol. 6. – S. 1-10. 13. **Webster-Stratton C. H. i in.** Combining parent and child training for young children with ADHD / C. H. Webster-Stratton i in. // *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2011. – Vol. 40(2). – S. 191–203. 14. **Kern L., DuPaul G. J.** Multisetting Assessment-Based Intervention for young children at risk for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: initial effects on academic and behavioral functioning / L. Kern, G. J. DuPaul // *School Psychology Review*. 2007. - Vol. 36. – Nr 2. – S. 237-255. 15. **Riley A. W. i in.** The Family Strain Index (FSI). Reliability, validity, and factor structure of a brief questionnaire for families of children with ADHD / A. W. Riley i in.// *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2006. – Vol. 15. [sup. I] – S. 72 – 78. 16. **Reader S. K. i in.** Assessing ADHD-related family stressors with the Disruptive Behavior Stress Inventory (DBSI): A replication and extension / S. K. Reader i in.// *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*. 2009. – Vol. 16 (2). – S. 148-160. 17. **Lifford K. J. i in.** Parent–child hostility and child ADHD symptoms: a genetically sensitive and longitudinal analysis / K. J. Lifford i in.// *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2009. – Vol. 50 (12). – S. 1468–1476. 18. **Foley M.** A comparison of family adversity and family dysfunction in families of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and families of children without ADHD / M. Foley // *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*. 2011. – Vol. 16. – S. 39–49. 19. **Steinlechner S. i in.** Restless legs syndrome as a possible predictor for psychiatric disorders in parents of children with ADHD / S. Steinlechner i in. // *European Archives of Psychiatry & Clinical Neuroscience*. 2011. - Vol. 261 (4). – S. 285-291. 20. **Cussen A. i in.** Relationship between symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and family functioning: a community-based study / A. Cussen i in. // *European Journal of Pediatrics*. 2012. - Vol. 17(2). – S. 271-280. 21. **Thompson J. i in.** A small-scale randomized controlled trial of the revised new forest parenting programme for preschoolers with attention deficit hyperactivity disorder / J. Thompson i in.// *European Child & Adolescent*

Psychiatry. 2009. – Nr 18. – S. 605–616. 22. **Howe D.** ADHD and its comorbidity: an example of gene–environment interaction and its implications for child and family social work / D. Howe // *Child and Family Social Work*. 2010. - Nr 15. – S. 265–275. 23. **Chacko A. i in.** Parent-endorsed reasons for not completing homework in group-based behavioural parent training for high-risk families of youth with ADHD / A. Chacko i in. // *Behaviour Change*. 2013. - Vol. 30. – Nr 4. – S. 262–272. 24. **McConaughy S. H. i in.** Academic and social impairments of elementary school children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder / S. H. McConaughy i in. // *School Psychology Review*. 2011. - Vol. 40. - Nr 2. – S. 200–225. 25. **Zentall S.S. i in.** Social behavior in cooperative groups: students at risk for ADHD and their peers / S.S. Zentall i in. // *The Journal of Educational Research*. 2011. – Nr 104. – S. 28–41. 26. **Pfiffner L.** Wszystko o ADHD / Pfiffner L. - Poznań: Zysk i S-ka, 2004. 27. **Paszkiwicz A.** Kariera szkolna uczniów z ADHD / Paszkiwicz A. - Warszawa: Difin SA. 2012. – S. 237-238. 28. **Edboma T. i in.** High sense of coherence in adolescence is a protective factor in the longitudinal development of ADHD symptoms / T. Edboma i in. // *Scandinavian Journal of Caring Sciences. Empirical studies*. 2010. 29. **Antonovsky A.** Rozwikłanie tajemnicy zdrowia / Antonovsky A. Warszawa: Fundacja IPN. 1996. 30. **Kmiecik-Baran K.** Skala wsparcia społecznego. Teoria i właściwości psychometryczne / K. Kmiecik-Baran // *Przegląd Psychologiczny*. 1995. - Nr 1/2. T 38. 31. **Cieślak R, Sęk H.** (red.) Wsparcie społeczne, stres i zdrowie. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 33. **Al-Khamisy D.** Student with ADHD disorder in the process of dialogue support in inclusive education. W: J. T. Karlovitz, (red.), *Some current issues in pedagogy*. International Research Institute. s.r.o. Stúrovo Slovakia, 2015. 34. **Baranowska W.** Nauczyciel „niespecjalnie – specjalny” wobec szkolnej pracy z uczniem z ADHD. W: *Kultura i Edukacja* 2010. Nr 2. S. 156. 35. **Baranowska W.** Szkolny system wspomaganie rodziny w wychowaniu dziecka z ADHD- pomiędzy teorią a praktyką W: H.Cudak (red.) *Pedagogika rodziny*, 2006 nr 1, wyd. WSHE, Łódź. 36. **Green Ch, Chee K.** Zrozumieć ADHD. Wyd. Laurum Pełnia życia. Warszawa 2011. S.160-161. 37. **Wolańczyk T, Skotnicka M, Kołakowski A, Pisula A.** ADHD- zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. 2007. 38. **Herda K.** O dzieciach Indygo, czyli ADHD bez tajemnic. Wydawnictwo Pedagogiczne, ZNP, Kielce 2007. 39. **Traczyński J.** Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole? W: *Tutoring w szkole . między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Red. M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska, Wrocław 2009.

Received 27.01.2016  
Reviewed 28.02.2016  
Accepted 26.03.2016



**УДК 376-056.26:37.015.3:159.922**

**Т.О. Докучина,**  
zibrova.tatka@mail.ru

## **ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ**

**Відомості про автора:** Тетяна Докучина, кандидат педагогічних наук, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: zibrova.tatka@mail.ru

**Contact:** Tetiana Dokuchyna, PhD, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Email: zibrova.tatka@mail.ru

**Докучина Т.О. Особливості діяльності психологічної служби в умовах інклюзивного закладу.** Стаття присвячена проблемі інклюзивного навчання учнів з порушеннями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Визначено, що інклюзивне навчання є інновацією сучасної системи освіти, яка забезпечує рівний доступ до навчання дітей з типовим та порушеним психофізичним розвитком. Здійснено теоретичний аналіз літературних джерел з проблеми дослідження. Виділено актуальні питання, яким присвячені сучасні дослідження щодо ефективного впровадження інклюзивного навчання. Проаналізовано нормативно-правові документи, що регулюють інклюзивне навчання в Україні. Визначено, що важливою умовою ефективності інклюзивного навчання є забезпечення психологічного супроводу. Встановлено, що психологічний супровід інклюзивного навчання повинен відбуватись за участі всіх спеціалістів, які працюють з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітньому закладі, оскільки питання його забезпечення тим чи іншим чином знаходиться у їх компетенції. Зазначено, що передусім психологічний супровід інклюзивного навчання забезпечує психологічна служба навчального закладу, до складу якої входять соціальний педагог та психологи закладу. Визначено необхідним забезпечення психологічного супроводу інклюзивного навчання спеціальним психологом, посадові обов'язки якого безпосередньо містять роботу з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. На основі аналізу нормативно-правових документів, що регулюють діяльність психологічної служби в умовах інклюзивного закладу, виділені основні завдання та функціональні обов'язки команди психологічного супроводу. Визначено напрямки діяльності спеціалістів психологічної служби щодо забезпечення психологічного супроводу інклюзивного навчання. Визначено, що ефективність психологічного супроводу інклюзивного навчання залежить від злагодженої спільної

взаємодії всіх членів команди, що забезпечується належним виконанням чітко визначених функціональних обов'язків, які знаходяться у їхній компетенції. Перспективними напрямками дослідження є розробка практичних рекомендацій щодо ефективного здійснення психологічного супроводу інклюзивного навчання психологічною службою навчального закладу.

**Ключові слова:** інклюзивне навчання, психологічний супровід, психологічна служба, спеціальний психолог, соціальний педагог, діти з порушеннями психофізичного розвитку.

**Докучина Т. А. Особенности деятельности психологической службы в условиях инклюзивного учебного заведения.** Стаття посвящена проблеме инклюзивного обучения учащихся с нарушениями психофизического развития в условиях общеобразовательного учебного заведения. Определено, что инклюзивное обучение является инновацией современной системы образования, которая обеспечивает равный доступ к обучению детей с нормальным и нарушенным психофизическим развитием. Осуществлен теоретический анализ литературных источников по проблеме исследования. Выделены актуальные вопросы, которым посвящены современные исследования по эффективному внедрению инклюзивного обучения. Проанализированы нормативно-правовые документы, регулирующие инклюзивное обучение в Украине. Определено, что важным условием эффективности инклюзивного обучения является обеспечение психологического сопровождения. Установлено, что психологическое сопровождение инклюзивного обучения должно происходить с участием всех специалистов, работающих с детьми с нарушениями психофизического развития в общеобразовательном заведении, поскольку вопрос его обеспечения тем или иным образом находится в их компетенции. Отмечено, что усиленное внимание психологическому сопровождению инклюзивного обучения должна уделять психологическая служба учебного заведения, в состав которой входят социальный педагог и психологи. Определено необходимым обеспечение психологического сопровождения инклюзивного обучения специальным психологом, к компетентности которого непосредственно входит работа с детьми с нарушениями психофизического развития. На основе анализа нормативно-правовых документов, регулирующих деятельность психологической службы в условиях инклюзивного заведения, выделены основные задачи и функциональные обязанности команды психологического сопровождения. Определены направления деятельности специалистов психологической службы по обеспечению психологического сопровождения инклюзивного обучения, а именно такие: работа с детьми с нарушениями психофизического развития, работа с

инклюзивными классами, работа с родителями, работа с членами команды психолого-педагогического сопровождения. Осуществлено распределение обязанностей социального педагога, практического психолога и специального психолога по психологическому сопровождению инклюзивного обучения в соответствии с определенными направлениями. Определено, что эффективность психологического сопровождения инклюзивного обучения зависит от слаженной совместной работы всех членов команды, что, прежде всего, обеспечивается надлежащим исполнением четко определенных функциональных обязанностей, которые находятся в их компетенции. Перспективными направлениями исследования является разработка практических рекомендаций по эффективному обеспечению психологического сопровождения инклюзивного обучения психологической службой учебного заведения.

**Ключевые слова:** инклюзивное обучение, психологическое сопровождение, психологическая служба, специальный психолог, социальный педагог, дети с нарушениями психофизического развития.

**Dokuchyna T.O. Features of activity of psychological service in conditions of inclusive education.** The article deals with the problem of inclusive education of pupils with mental and physical disabilities. Was determined that inclusive education is the innovation of the modern system of education that provides equal access to education for children with normal and impaired mental and physical development. The article contains the theoretical analysis of the literature of research problem. Topical issues that dedication modern research on the effective implementation of inclusive education were highlighted. Normative and legal documents that govern inclusive education in Ukraine were analyzed. Was determined that an important condition for the effectiveness of inclusive education is to provide psychological support. It was determined that psychological support of inclusive education should take place with the participation of all specialists who work with children with mental and physical disabilities in general education institution. It was observed that increased attention to psychological support of inclusive education should be given psychological service of the institution, which includes of social pedagogues and psychologist. To effectively provide psychological support of inclusive education is necessary special psychologist, the competence of which is directly working with children with mental and physical disabilities. The analyses of normative and legal documents were identified basic tasks and functional duties of team of psychological support. The directions of activity of specialists of the psychological service to provide psychological support of inclusive education were identified. Distribution of duties of social pedagogue, psychologist and special psychologist for the implementation of psychological support of

inclusive education according to certain directions was conducted. It was determined that the effectiveness of psychological support of inclusive education depends on the coordinated teamwork of all members of the team. Promising directions of research is to develop of practical recommendations for effective implementation of psychological support of inclusive education.

**Key words:** inclusive education, psychological support, psychological service, special psychologist, social pedagogue, children with mental and physical disabilities.

**Постановка проблеми.** Новітні тенденції освіти передбачають розширення гуманістичних поглядів на навчання дітей. Освіта має бути доступною для кожної дитини. Особливо актуальним на сьогоднішній день є питання освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема, їхнє ефективне включення у процес навчання та виховання загальноосвітніх закладів. Інклюзивне навчання є інновацією сучасної системи освіти в Україні, що дає можливість подолати ізоляцію дітей з порушеннями психофізичного розвитку та забезпечити їхню ефективну соціалізацію.

Спільне навчання дітей з типовим та порушеним психофізичним розвитком є безпосередньою потребою останніх в рівноправних можливостях отримання освіти. Для впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітній простір необхідно створити відповідні умови, дотримання яких забезпечить його ефективність. Однією з таких важливих умов є здійснення психологічного супроводу інклюзивного навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Інклюзивне навчання привертає увагу багатьох вчених, які досить широко вивчають його проблеми (В. Бондар, А. Колупаєва, М. Матвеева, С. Миронова, Л. Савчук, В. Синьов та ін.). Вченими розглядаються різні теоретичні та практичні аспекти успішного впровадження інклюзивного навчання у загальноосвітні заклади, зокрема: визначення завдань команди психолого-педагогічного супроводу, здійснення безбар'єрного навчання, залучення батьків до проблем інклюзії, реалізація індивідуального підходу до навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивних класах, особливості здійснення психокорекційної допомоги та ін. Усе ж зважаючи на той факт, що інклюзивне навчання наразі знаходиться на стадії становлення багато питань залишаються недостатньо розглянутими та потребують детальнішого вивчення.

**Метою** нашої статті є визначення особливостей діяльності психологічної служби в умовах інклюзивного закладу для ефективного здійснення психолого-педагогічного супроводу учнів з порушеннями психофізичного розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Інклюзивна освіта передусім передбачає цінність та активність всіх дітей як членів суспільства, що є її основною демократичною ідеєю. Інклюзія є корисною як для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, так і для здорових ровесників, членів родин та суспільства в цілому [6, с.17]. Вона покликана оновити погляди суспільства на дітей з порушеннями у розвитку та сприяти їхньому гуманістичному спрямуванню. Проте інклюзивне навчання має на меті не лише надавати освіту, але й сприяти подоланню наявних порушень у дітей з метою максимального розвитку їхньої особистості.

Для ефективної організації інклюзивного навчання потрібно забезпечити психологічний супровід, що являє собою створення необхідних умов для ефективної адаптації дітей з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному закладі [1, с. 39].

У Листі Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України від 26.07.12 р. 1/9-529 «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання» визначено завдання психологічного супроводу в інклюзивному закладі, зокрема: проведення необхідної корекційно-розвиткової роботи для максимального розвитку потенційних можливостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку, забезпечення їхнього ефективного входження у колектив та сприяння налагодженню позитивних міжособистісних стосунків з ровесниками, а також надання необхідної психологічної допомоги та консультування батькам [4]. Реалізація цих завдань сприятиме адаптації дітей з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітньому закладі та підвищенню ефективності інклюзивного навчання в цілому.

Аналіз нормативно-правових документів, що безпосередньо регулюють інклюзивне навчання, дозволив нам виділити основні завдання, особливості та напрямки здійснення психологічного супроводу, а також окреслити проблемні питання, які на нашу думку потребують вирішення [7; 3; 4; 2].

Зокрема, Постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» визначено, що психологічний супровід дітей з порушеннями психофізичного розвитку здійснюється відповідними педагогічними працівниками та працівниками психологічної служби (практичними психологами, соціальними педагогами) [7]. Тобто, здійснення психологічного супроводу повинно відбуватись за участі усіх спеціалістів, що працюють з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітньому закладі, оскільки питання його забезпечення тим чи іншим чином знаходиться у їх компетенції. Безпосередньо організовувати і скеровувати цю складову комплексного супроводу дітей мають практичний психолог та соціальний педагог закладу. Причому їхня діяльність має бути спрямована не лише на дітей з особливостями

психофізичного розвитку, але й на усіх учасників навчально-виховного процесу. Проте, на нашу думку, психологічний супровід інклюзивного навчання також має здійснювати спеціальний психолог, оскільки саме в його компетенції знаходиться робота з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. Передусім саме спеціальний психолог володіє необхідними дефектологічними знаннями щодо особливостей психічного розвитку дітей різних категорій порушення психофізичного розвитку та здійснення корекційно-розвиткової роботи з ними з урахування цих особливостей. Крім того на сьогоднішній день у вищих навчальних закладах готують відповідних спеціалістів, які й повинні працювати в психологічній службі інклюзивного закладу. Проте недостатня розробленість нормативно-правової бази, а саме: відсутність правового документу, який би чітко визначав посадові обов'язки та особливості діяльності спеціального психолога в інклюзивному закладі, ускладнює роботу відповідного спеціаліста в інклюзії.

Вважаємо за необхідне висвітлити особливості діяльності спеціального психолога як одного з членів команди психологічної служби в умовах інклюзивного закладу, та у відповідності до цього розподілити функціональні обов'язки усіх спеціалістів. Ефективне здійснення психологічного супроводу інклюзивного навчання передбачає співпрацю та чіткий розподіл обов'язків між соціальним педагогом та психологами у відповідності до виділених нами напрямків діяльності:

### **1. Робота з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.**

Спільним завданням соціального педагога та практичного психолога школи є виявлення дітей, у яких виникають труднощі у навчанні, спілкуванні та взаємодії з оточуючими. При цьому функціями психолога є: діагностика пізнавальної, емоційно-вольової та особистісної сфер учня, а соціального педагога – визначення соціальних питань, які потребують негайного вирішення причин, що викликають проблеми у навчанні, спілкуванні та взаємодії з оточуючими.

Якщо за рекомендаціями ПМПК дитина направляється на інклюзивне навчання, то у подальшому до співпраці має приєднуватись спеціальний психолог, що безпосередньо проводить індивідуальну корекційно-розвиткову роботу з дитиною.

Спільним у діяльності цих трьох спеціалістів є сприяння соціальному і професійному визначенню учнів з урахуванням їх ціннісних орієнтацій, здібностей, життєвих планів і можливостей.

Робота соціального педагога з учнями, що перебувають на інклюзивному навчанні полягає у: забезпеченні дітей інформацією про інфраструктуру позашкільних навчальних закладів у мікрорайоні, місті, селі та сприяння їхній участі в гуртках, секціях з урахуванням потенційних можливостей; сприянні захисту прав вихованців, учнів,

представлення їхніх інтересів у службі у справах дітей, у правоохоронних та судових органах.

## **2. Робота з інклюзивним класом.**

Робота з інклюзивним класом також передбачає злагоджену роботу соціального педагога і психологів. До функціональних обов'язків практичного психолога відноситься діагностика колективу з метою визначення позитивних чи негативних впливів соціальної ситуації на учня. Робота соціального педагога має бути спрямована на формування колективу та дружніх взаємин в інклюзивному класі. При чому здійснювати це він повинен у співпраці з класним керівником, а також спеціальним психологом, до обов'язків якого відноситься індивідуальна робота з дитиною щодо формування комунікативних навичок та навичок співпраці.

## **3. Робота з батьками.**

Важливим напрямком діяльності соціального педагога в умовах інклюзії є робота з батьками. Саме до його обов'язків відноситься вивчення особливостей сім'ї та сімейного виховання, готовності батьків дітей з порушеннями психофізичного розвитку до співпраці.

Практичний психолог повинен вивчати готовність батьків дітей інклюзивного класу до навчання їхньої дитини в інклюзивному класі.

Спільно з спеціальним психологом соціальний педагог має поширювати інформацію про засади інклюзивного навчання серед батьків учнів інклюзивного класу з метою формування дружнього ставлення до дитини порушеннями психофізичного розвитку.

Кожен з трьох спеціалістів обов'язково повинен працювати з батьками дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Зокрема:

- практичний психолог – забезпечує формування психологічної культури батьків та консультує з питань психології;

- спеціальний психолог – надає батькам дитини з порушеннями психофізичного розвитку консультативну та психологічну допомогу, доповідає про результати корекційно-розвиткових занять, навчає окремим прийомам корекційної роботи в сім'ї;

- соціальний педагог – надає рекомендацій батькам з питань соціальної педагогіки, а також забезпечує батьків інформацією про інфраструктуру позашкільних навчальних закладів у мікрорайоні, місті, селі; гуртки, секції.

## **4. Робота з членами команди психолого-педагогічного супроводу.**

Ефективність психолого-педагогічного супроводу передусім залежить від співпраці спеціалістів. Тому соціальний педагог, практичний та спеціальний психолог повинні обов'язково співпрацювати з усіма членами команди психолого-педагогічного супроводу. Зокрема, спільними функціональними обов'язками цих спеціалістів є участь у роботі психолого-педагогічного консилиумі, у

складанні розгорнутої психолого-педагогічної характеристики на дитину та індивідуальної програми розвитку.

Вагомим завданням соціального педагога та психологів є надання рекомендацій класному керівникові щодо шляхів ефективної інтеграції дитини в колектив однолітків, формування позитивного мікроклімату в дитячому колективі.

**Висновки.** Забезпечення психологічного супроводу є важливою умовою організації інклюзивного навчання. Особлива роль у цьому належить соціальному педагогу, практичному та спеціальному психологам. Ефективність психологічного супроводу інклюзивного навчання залежить від злагодженої спільної роботи усіх членів команди. Важливо, щоб кожен виконував саме ті функціональні обов'язки, які знаходяться у його компетенції. Слід пам'ятати, що у школі весь колектив має брати участь у впровадженні та організації інклюзивного навчання. Тому що інклюзивним є освітній заклад, а не окремі діти чи класи.

**Перспективними напрямками дослідження** є розробка практичних рекомендацій щодо ефективного здійснення психологічного супроводу інклюзивного навчання.

### Список використаних джерел

- 1. Інклюзивна освіта : теорія і практика : навч.-метод. посібник / [кол. авторів ; за заг. ред. С. П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. – 192 с.**
- 2. Лист** Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України від 02.01.13 р. № 1/9-1 «Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/>. – Назва з екрану.
- 3. Лист** Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України від 18.05.12 р. № 1/9-384 «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/>. – Назва з екрану.
- 4. Лист** Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України від 26.07.12 р. 1/9-529 «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/>. – Назва з екрану.
- 5. Матвєєва М.** Психокорекційна робота з молодшими школярами, які мають вади психофізичного розвитку, в умовах інтегрованого навчання / М. Матвєєва, С. Миронова, Л. Гречко // Дефектологія. – 2008. – № 4. – С. 17–20.
- 6. Миронова С. П.** Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти / С. П. Миронова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. –



Луганськ : Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2011. – № 14 (225). – С. 108–112. **7. Основи** інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : А.С.К., 2012. – 308 с. **8. Постанова** Кабінету Міністрів України від 15.08.2011р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/>. – Назва з екрану.

### References

**1. Inklyuzyvna** osvita : teoriya i praktyka : navch.-metod. posibnyk / [kol. avtoriv ; za zah. red. S. P. Myronovoyi]. – Kam'yanets'-Podil's'kyu : Kam'yanets'-Podil's'kyu natsional'nyy universytet imeni Ivana Ohiyenka, 2012. – 192 s. **2. Lyst** Ministerstva osvity ta nauky, molodi ta sportu Ukrayiny vid 02.01.13 r. № 1/9-1 «Pro vyznachennya zavdan' pratsivnykiv psykholohichnoyi sluzhby systemy osvity v umovakh inklyuzyvnoho navchannya» [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://mon.gov.ua/activity/education/>. – Nazva z ekranu. **3. Lyst** Ministerstva osvity ta nauky, molodi ta sportu Ukrayiny vid 18.05.12r. № 1/9-384 «Pro orhanizatsiyu inklyuzyvnoho navchannya u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh» [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://mon.gov.ua/activity/education/>. – Nazva z ekranu. **4. Lyst** Ministerstva osvity ta nauky, molodi ta sportu Ukrayiny vid 26.07.12r. 1/9-529 «Pro orhanizatsiyu psykholohichnoho i sotsial'noho suprovodu v umovakh inklyuzyvnoho navchannya» [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://mon.gov.ua/activity/education/>. – Nazva z ekranu. **5. Matvyeyeva** M. Psyhokorekciyna robota z molodshymy shkolyaramy, yaki mayut` vady psyhofizychnogo rozvytku, v umovakh integrovanogo navchannya / M. Matvyeyeva, S. Myronova, L. Grechko // Defektolohiya. – 2008. – № 4. – S. 17–20. **6. Myronova** S. P. Komandnyy pidkhid do psykholohopedahohichnoho suprovodu ditey z vadamy psyhofizychnogo rozvytku v umovakh inklyuzyvnoyi osvity / S. P. Myronova // Visnyk Luhans'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky. – Luhans'k : Luhans'kyu natsional'nyy universytet imeni Tarasa Shevchenka, 2011. – № 14 (225). – S. 108–112. **7. Osnovy** inklyuzyvnoyi osvity : navch.-metod. posib. / za zah. red. А. А. Kolupayevoiy. – К. : А.С.К., 2012. – 308 с. **8. Postanova** Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 15.08.2011r. № 872 «Pro zatverdzhennya Poryadku orhanizatsiyi inklyuzyvnoho navchannya u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh» [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://mon.gov.ua/activity/education/>. – Nazva z ekranu.

Received 20.01.2016

Reviewed 25.02.2016

Accepted 27.03.2016

**УДК 796.5:314.44**

**Л.Ю. Дудорова**  
[dudrova.ly@knutd.com.ua](mailto:dudrova.ly@knutd.com.ua)

## **ОБҐРУНТУВАННЯ ЗАСОБІВ АКТИВНОГО ТУРИЗМУ ОЗДОРОВЧОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ДЛЯ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я**

**Відомості про автора:** Дудорова Людмила, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання та здоров'я Київського національного університету технологій та дизайну, Київ, Україна, [dudrova.ly@knutd.com.ua](mailto:dudrova.ly@knutd.com.ua)

**Contact:** Dudorova Ludmila, Doctor of Education, Doctor of Education, professor, manager of the Department of Physical Education and health Kiev National University of Technology and Design. Kiev. Ukraine, [dudrova.ly@knutd.com.ua](mailto:dudrova.ly@knutd.com.ua)

**Дудорова Л.Ю. Обґрунтування засобів активного туризму оздоровчої спрямованості для студентів з обмеженими можливостями здоров'я.** Існує проблема фізичного виховання студентів з обмеженими можливостями здоров'я впродовж їх навчання у вищих закладах освіти. Її недостатня вивченість зумовила проведення дослідження в напрямку вдосконалення системи фізичного виховання та спорту. Незважаючи на невідворотні тенденції до збільшення кількості вільного часу, студенти з обмеженими можливостями здоров'я використовують його неефективно, із малою користю для власного здоров'я. Тому дослідження змістовного наповнення дозвілля відкриває значні можливості для оновлення, збагачення й актуалізації рекреаційної діяльності відповідно до реального запиту різних соціально-демографічних груп. Для вивчення доцільності впровадження засобів активного туризму в рекреаційну діяльність студентів з обмеженими можливостями здоров'я нами розглянуто мотиваційно-ціннісні орієнтації студентської молоді до рекреаційно-оздоровчої діяльності, показники фізичного розвитку, функціонального стану серцево-судинної та дихальної системи, фізичної підготовленості, рівнів фізичної працездатності студентської молоді.

У експерименті взяли участь студенти з нозологіями: зору, слуху, опорно-рухового апарату, наслідками дитячого церебрального паралічу, з соматичними хворобами, хворі на цукровий діабет.

На основі проведених досліджень теоретично сформульовано технологію впровадження засобів активного туризму в рекреаційну діяльність студентів з обмеженими можливостями здоров'я, спрямовану

на формування мотивації до систематичних занять та підвищення обсягу рухової активності.

**Ключові слова:** технологія, активний туризм, студенти з обмеженнями, корекція.

**Дудорова Л.Ю. Обоснование использования средств активного туризма оздоровительной направленности для студентов с ограниченными возможностями здоровья.** Проблема физического воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья во время их обучения в высших учебных заведениях изучена недостаточно, что обусловила проведение исследования в направлении совершенствования двигательной активности указанной категории лиц. Студенты с ограниченными возможностями здоровья используют личное свободное время после университетских занятий крайне неэффективно, с малой пользой для собственного здоровья. Поэтому, исследования содержательного наполнения досуга открывает значительные возможности для обновления, обогащения и актуализации рекреационной деятельности в соответствии с реальными запросами разных социально-демографических групп. С целью изучения эффективности внедрения средств активного туризма в рекреационную деятельность студентов, автором изучены мотивационные и ценностные ориентации студенческой молодежи к рекреационно-оздоровительной деятельности, тестовые критерии атлетического развития, функционального состояния сердечнососудистой и дыхательной систем, уровня физической работоспособности.

В эксперименте приняли участие студенты с нарушениями и недостатками зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, последствиями детского церебрального паралича, соматическими заболеваниями, больные сахарным диабетом.

На основе проведенных исследований теоретически обоснована технология внедрения средств активного туризма в рекреационную деятельность студентов с ограниченными возможностями здоровья. Использованные средства и методы были направлены на формирование мотивации к систематическим занятиям физическими упражнениями и повышение объема двигательной активности вышеуказанного контингента студентов.

**Ключевые слова:** технология, активный туризм, студенты с ограничениями, коррекция.

**Dudorova L. Y. Rationale for the use of active recreational nature tourism for students with disabilities.** Questions of physical education of students with disabilities during their training in higher education is only

partially studied. This forced us to conduct additional studies in improving motor activity of this category of persons. Students use personal free time is extremely inefficient. This has an adverse effect on their own health. Justification health-improving use of active tourism resources for students with disabilities is very important. The author investigated health-improving techniques for correction of the functional condition, mental health, working ability, defects of locomotorium system, and derangements of specific physical qualities of students.

An exercise outdoors, in the woods, in the fields provides significant opportunities to improve the health of students with disabilities. The author studied of the effectiveness of the active tourism in the recreational activities of students with disabilities, the has studied motivation and value orientation of students to leisure and recreation, fitness. With the tests examined the functional state of the cardiovascular and respiratory systems, the level of physical performance.

In the experiment, was attended by students with disabilities and visual impairment, hearing loss, musculoskeletal system, the effects of cerebral palsy, somatic diseases and diabetes.

Based on these studies, the author theorized the use of active tourism resources in the implementation of recreational activities tourism technology for students with disabilities. The proposed means and methods have been used to create incentives for increased motor activity of students with disabilities.

**Key words:** technology, active tourism, students with disabilities, correction.

### **Постановка проблеми та аналіз основних досліджень і публікацій.**

Однією з важливіших складових соціальної та психічної адаптації до навчання у вищих навчальних закладах студентів з обмеженими можливостями здоров'я є фізичний розвиток та фізична підготовленість. Тому відношення молоді з різними нозологіями до фізичного виховання та спортивної діяльності протягом навчання у вищих навчальних закладах освіти – одна з актуальних соціально-педагогічних проблем сьогодення. Незважаючи на невідворотні тенденції до збільшення кількості вільного часу, студентська молодь використовує свій вільний час неефективно, із малою користю для власного здоров'я. Тому дослідження змістовного наповнення дозвілля відкриває значні можливості для оновлення, збагачення й актуалізації рекреаційної діяльності студентів з обмеженими можливостями здоров'я [1, 3, 4, 12].

Аналіз та узагальнення науково-методичної літератури дали підставу дійти висновку про актуальність і доцільність розробки та впровадження рекреаційно-оздоровчих технологій, що зумовлено

потребою суспільства в залученні осіб з обмеженими життєвими можливостями до рухової активності, підвищенні рівня їхнього здоров'я й відсутністю системи науково-методичної підтримки цього процесу [2, 9, 10, 13].

Туризм в даний час в усьому світі є загально визнаним засобом пізнання навколишнього світу, відпочинку, оздоровлення, спорту. У систему туристських заходів щорічно залучаються десятки мільйонів людей. У багатьох країнах туризм став важливим сектором економіки, займаючи в загальному світовому експорті третє місце. Разом з тим, рекреаційний туризм досі слабо досліджений з соціологічної точки зору як соціальний інститут, при цьому найменш вивченими напрямками туризму є туризм для осіб з обмеженими життєвими можливостями. Туризм для осіб з обмеженими життєвими можливостями є порівняно новим напрямком туризму, що динамічно розвивається. Соціальна значущість туризму для студентів з обмеженими можливостями здоров'я обумовлена, зокрема, тим, що відносне і абсолютне число осіб з різними видами обмеження життєвих можливостей безперервно зростає. У подібній ситуації актуальною стає розробка нових засобів соціальної реабілітації, орієнтованих на розширення життєвого простору для студентів з обмеженими можливостями здоров'я. Одним з найбільш ефективних засобів розширення життєвого простору та оздоровлення студентів з обмеженими можливостями здоров'я є спортивно-оздоровчий туризм [6, 7, 8, 14].

**Мета дослідження** – науково-експериментальне обґрунтування впровадження засобів активного туризму в рекреаційну діяльність студентів з обмеженими можливостями здоров'я.

**Методи та організація дослідження.** У ході дослідження використано теоретичний аналіз й узагальнення даних науково-методичної літератури та аналіз документальних матеріалів; метод системного аналізу; соціологічні; педагогічні методи дослідження; антропометричні методи; фізіологічні методи дослідження; психодіагностичні методи; метод викопіювання з медичних карт; методи оцінки рухової активності; математичної статистики.

Дослідження проводили на базі Київського національного університету технологій та дизайну. В експерименті брало участь 120 студентів віком 17-22 років, з них 47 хлопців та 73 дівчини. Дані медичного обстеження на початку навчального року свідчать про те, що студенти, були віднесені до основної та підготовчої медичних груп.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Для вивчення доцільності впровадження засобів активного туризму в рекреаційну діяльність студентів з обмеженими можливостями здоров'я нами вивчено мотиваційно-ціннісні орієнтації студентської молоді до рекреаційно-оздоровчої діяльності. Виявлено, що більшість студентів (45%) лише частково

задоволені рекреаційно-оздоровчою діяльністю ВНЗ, третину (34%) така діяльність влаштовує та 21% не задоволені взагалі. Найбільш значущими чинниками, що перешкоджають залученню студентів до рекреаційної діяльності, є брак часу (56%), велике навчальне навантаження (47%), відсутність рекреаційно-оздоровчих груп (20%), що підтверджують дані спеціальної літератури.

Результати констатувального експерименту дали змогу встановити таке: відзначено низький рівень рухової активності в більшості студентів з обмеженими можливостями здоров'я. Середньогруповий індекс рухової активності в дівчат становив 29,0 у. о., у хлопців – 29,6 у. о., що свідчить про низький рівень рухової активності. Потрібно зазначити, що високий рівень рухової активності склав у дівчат 26,6 у. о., а в хлопців – 39,3 у. о.

Средньостатистичні значення функціональних показників перебували і в хлопців, і в дівчат у межах фізіологічної норми. Аналіз адаптаційного потенціалу системи кровообігу за методикою Р. М. Баєвського в дівчат дає підставу констатувати, що 66,7% мають задовільний рівень адаптації, решта 33,3% – напругу механізмів адаптації. Незадовільного рівня й зриву адаптації в дівчат не виявлено. Мінімальний і максимальний результати перебували в межах 1,4 у.о. та 2,9 у.о. У юнаків 99,3% мають задовільний рівень адаптації й лише 0,7% – індивідуальний результат, який відповідає незадовільному рівню адаптації. Діапазон мінімального й максимального значень перебував у межах 1,8 у.о. та 4,1 у.о., відповідно.

Педагогічне тестування фізичної підготовленості студентів з обмеженими можливостями здоров'я здійснювали за стандартом Державної системи тестів та оціночних нормативів для студентів без вад і захворювань (здорових). Це пов'язано з тим, що для іншої категорії студентської молоді (інвалідів) такої системи не існує. Результати обстеження фізичної підготовленості студентів з обмеженими можливостями здоров'я показали, розбіжності в показниках розвитку фізичних якостей між студентами з вадами слуху та студентами з вадами зору. У першій категорії студентів рівень фізичної підготовленості за більшістю показників відповідає середньому рівню розвитку, у другій – низькому рівню розвитку. Нижче середнього рівня розвитку характеристики фізичної підготовленості у студентів з вадами дитячого церебрального паралічу. При цьому 70% нормативних тестів вони не в змозі виконати. Так, у юнаків з вадами зору, опорно-рухового апарату і з дитячим церебральним паралічем низький рівень фізичної підготовленості (особливо, у студентів з дитячим церебральним паралічем). Прояв їх рухових якостей ми оцінювали згідно методичних рекомендацій С. Г. Адирхаєва [1] за чотирма тестами: на силу, спритність, гнучкість, вміння плавати і отримали дуже низькі результати (кількість балів зафіксована в межах 4-8). Вище середнього рівень

фізичної підготовленості мають студенти з вадами слуху (кількість балів зафіксована в межах 34-38). Близько до середнього рівень фізичної підготовленості мають студенти з соматичними захворюваннями (сума балів – 21-25). Нижче середнього зафіксовано прояв рухових якостей студентів з цукровим діабетом (сума балів – 14-17).

У студенток з особливими потребами рівень фізичної підготовленості в порівнянні з юнаками дещо кращий. Так, у студенток з вадами слуху фізична підготовленість відповідає рівню «вище середнього» (сума балів 34-37). Всі нормативи вони виконували на оцінку «добре». Дівчата з соматичними хворобами і цукровим діабетом також мають середній рівень прояву рухових якостей. Їх сума балів складає 25 і 28 відповідно. Нижчий за середній мають студентки з вадами опорно-рухового апарату і дитячим церебральним паралічем (сума балів від 15 до 19). Студентки з дитячим церебральним паралічем не виконують тести на витривалість й спритність. Низький рівень фізичної підготовленості мають дівчата з вадами зору (сума балів 13). Вони також не виконують тести на витривалість й силу.

На наступному етапі дослідження вивчено та проаналізовано когнітивні функції студентів з обмеженими можливостями здоров'я за допомогою тестів на визначення обсягу короткострокової пам'яті, об'єму переробки інформації, швидкості переробки інформації.

Аналіз дослідження когнітивних функцій студентів з обмеженими можливостями здоров'я засвідчив їх неоднорідність за показником, який характеризує обсяг короткострокової пам'яті  $V=44,1\%$  у дівчат і  $36,2\%$  у юнаків. Потрібно зазначити, що нами зафіксовано мінімальні та максимальні значення в діапазонах від  $0\%$  до  $50,0\%$  у дівчат та від  $25,0$  до  $58,3\%$  – у юнаків.

Нами виявлено, що в дівчат середньостатистичний результат об'єму переробки інформації та швидкості переробки інформації достовірно вищий ( $p<0,05$ ), ніж у юнаків. Цей факт указує на наявність у дівчат кращих можливостей сприйняття, а також швидкості переробки зорової інформації.

З урахуванням наведених результатів констатувального експерименту розроблено технологію впровадження засобів активного туризму в рекреаційну діяльність студентів з обмеженими можливостями здоров'я.

При розробці технології впровадження засобів активного туризму в рекреаційну діяльність студентів з обмеженими можливостями здоров'я враховували результати наукових досліджень вітчизняних та іноземних фахівців стосовно засобів і методів спортивного тренування, форм занять та етапів формування рухової активності людини з обмеженими можливостями здоров'я [1; 3; 5; 9; 11;13]. Вважаємо представлений нами підхід своєчасним в зв'язку з особливостями напрямку досліджень і контингенту досліджуваних. При впровадженні

засобів активного туризму в рекреаційну діяльність студентів з обмеженими можливостями здоров'я ми враховували особливості вирішення навчальних, оздоровчих і виховних завдань. Також, доведена необхідність впровадження у туризмі оздоровчих технологій та інноваційних програм, що неможливо без використання кондиційного та оздоровчого тренування. Відмінності в рівні фізичного здоров'я, фізичної працездатності і фізичної підготовленості, психічного стану стали підставою для впровадження диференційного підходу до студентів з обмеженими можливостями здоров'я у визначенні оптимальних фізичних навантажень. При цьому було враховано особливості нозології в процесі оздоровчого тренування в туризмі.

Використання технології впровадження засобів активного туризму в рекреаційну діяльність студентів з обмеженими можливостями здоров'я приводить до результату, що свідчить про:

- підвищення рівня здоров'я та пізнання можливостей власного організму в екстремальних умовах дикої природи;
- формування стійкої мотивації та потреби в систематичних самостійних заняттях фізичними вправами різного спрямування;
- формування туристичної культури та практичного досвіду здійснення туристських походів у молоді з обмеженими можливостями здоров'я;
- надбання знань та практичних навичок, що сприяють залученню до здорового способу життя та забезпеченню оптимальних умов життєдіяльності.

### **Висновки.**

Проведені дослідження свідчать про низький рівень фізичного стану студентської молоді з обмеженими можливостями здоров'я, що обумовлює необхідність формування, збереження та зміцнення їхнього здоров'я. Тому для раціональної організації рекреаційної діяльності студентів у вільний час, їх залучення до регулярної рухової активності; формування позитивного ставлення до занять фізичними вправами; організації дозвілля, відновлення після навчальних занять нами розроблено технологію впровадження засобів активного туризму в рекреаційну діяльність студентів з обмеженими можливостями здоров'я. Результати експерименту, впровадження їх у освітній процес ВНЗ дають підстави стверджувати, що застосування технології впровадження засобів активного туризму в рекреаційну діяльність студентів з обмеженими можливостями здоров'я дозволяє знайти найбільш ефективний шлях до поліпшення їхнього здоров'я, підвищення рухової активності й виховання здорового способу життя. При цьому необхідно враховувати, що традиційні засоби і методи навчання здорових студентів для молоді з вадами здоров'я не завжди підходять. Різноманітність рухових дій, потреб, мотивів, цілей їх засвоєння і використання, наявність великої кількості індивідуальних рис молоді з



особливими потребами ставить під сумнів власне можливість розробки єдиної теорії навчання руховим діям.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні ефективності розробленої нами технології.

### Список використаних джерел

1. **Адирхаєв С.Г.** Організаційно-педагогічні основи фізичного виховання студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі: монографія / С.Г. Адирхаєв. – К.: Університет «Україна», 2013. – 381 с.
2. **Адирхаєв С. Г.** Проблеми навчання руховим діям і оптимізація рухової активності студентів з обмеженими можливостями здоров'я під час занять фізичного виховання / С. Г. Адирхаєв // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (Серія: педагогічні науки). – Чернігів : ЧНПУ, 2015. – Вип. 124. – С. 3-7.
3. **Байкіна Н.Г.** Методика викладання фізичної культури та спорту інвалідів / Н.Г. Байкіна, Я.В. Крет, Д.О. Силантьєв // навч. Посібник для студентів ф-ту фізичного виховання, вчителів-дефектологів і тренерів з інвалідного спорту. – Запоріжжя: ЗДУ, 2002. – 86 с.
4. **Благій О. Л.** Теоретичні засади залучення студентської молоді до рекреаційної діяльності / О. Л. Благій, М. Ю. Ячнюк // Актуальні проблеми фізичної культури, спорту та здоров'я людини у сучасному суспільстві : матеріали наук.-практ. конф. (Чернівці, 24–25 квіт. 2015 р.) / за ред. Я. Б. Зорія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. – С. 57–59.
5. **Бойко Г.Н.** Критерий психологической эффективности реализации системы психолого-педагогического сопровождения в спорте инвалидов/ Г.Н. Бойко // Педагогика, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010.- №2. – С. 23-26.
6. **Гриньова Т.** Вплив спортивного туризму на організм людини [Електронний ресурс] / Т. Гриньова // Актуальні проблеми фізичної культури і спорту. – К., 2013. – № 28 (3). – С. 75–80. – Режим доступу : <http://dndifks.ucoz.ua/>.
7. **Монастирський В.** Організація туризму для осіб з обмеженими можливостями у Львівській області / В. Монастирський // Вісник Львівського університету. Серія: Міжнародні відносини. – 2012. – Вип. 29 (2). – С. 164-170.
8. **Пугачов А. С.** Туризм як один із засобів інтеграції інвалідів та осіб з обмеженими можливостями здоров'я в сучасне суспільство [Текст] / А. С. Пугачов // Молодий вчений. - 2013. - №1. - С. 363-365.
9. **Adyrkhaiev S.G.** Optimization of the motor activity of students suffering from diabetes mellitus during physical education classes. European Scientific Journal. – January, 2014. – Vol. 10.- № 6. – P. 72-81.
10. **Annual Review 2012** [Electronic resource] // ADD International. – Access mode: [http://add.bigmallet.co.uk/sites/default/files/ADD International Annual Review\\_2012.pdf](http://add.bigmallet.co.uk/sites/default/files/ADD International Annual Review_2012.pdf).
11. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities** [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull>.

[shtml](#). 12. **Kashuba V.** The trends in recreational activity of different groups of ukrainians / V. Kashuba, O. Andreeva // Research yearbook. Studies in Physical education and sport. – Warszawa : Medsportpress, 2006. – V. 12. – № 1. – P. 145 – 147. 13. **Podstawy** rekreacji i turystyki / pod redakcja Tocrek-Wermer S. – Wrocławiu : AWF, 2002. – S. 150. 14. **Rural Tourism and Recreation: Principles to Practice** / ed. by L. Roberts, D. Hall. – Edinburg : Scottish Agricultural College, 2009. – 272 p.

### References

1. **Adirkhaiev SG.** *Organizacijno-pedagogichni osnovi fizichnogo vikhovannia studentiv z osoblivimi potrebami u vishchomu navchal'nomu zakladi* [Organizational-pedagogic principles of disabled students' physical education in higher educational establishment], Kiev: University "Ukraine"; 2013. (in Ukrainian). 2. **Adyrkhaev SG.** Problemi navchannia rukhovim diiam i optimizaciiia rukhovoii aktivnosti studentiv z obmezhenimi mozhlivostiami zdorov'ia pid chas zaniat' fizichnogo vikhovannia [Problems of motor actions' training and optimization of disabled students' motor functioning at physical education classes]. *Visnik Chernigivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu*, 2015;124:3-7. (in Ukrainian). 3. **Bajkina NG,** Kret IaV, Silant'iev DO. *Metodika vkladannia fizichnoi kul'turi ta sportu invalidiv* [Methodic of physical culture and sports training of disabled], Zaporozhye: ZSU, 2002. (in Ukrainian). 4. **Blagij O.L.** Teoretychni zasady zaluchennja studentskoi molodi do rekreacijnoi dijalnosti / O. L. Blagij, M. Y. Jachnuk // Aktualni problem fizychnoi kyjtury ta zdorovja ludyny u suchasnomu suspilztvi: materialy nauk.prakt.konf. (Chernivci, 24–25 kvit. 2015 r.) / za red. J. B. Zorija. – Chernivci : Cherniveckyj nac. un-t, 2015. – S. 57–59. 5. **Bojko GN.** **Kriterij** psikhologicheskoiy effektivnosti realizaciii sistemy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniia v sporte invalidov [Criterion of psychological effectiveness of psychological-pedagogic provisioning system's realization if sports for disabled]. *Pedagogics, psychology, medicalbiological problems of physical training and sports*, 2010;2:23-26. (in Russian). 6. **Grynova T.** **Vplyv** sportyvnoho turyzmu na organism [Elektronnyj resurs] / T. Grynova // Aktualni problem fizychnoi kultury I sportu. – K., 2013. – № 28 (3). – S. 75–80. – Rezcym dostupu : <http://dndifks.ucoz.ua/>. 7. **Monastyrskyj V.** Organizacija turyzmu dlja osib z obmezcenymy mozclivostjamy u Lvivskij oblasti / V. Monastyrskyj // Visnyk Lvivskogo universytetu/ Serija: Miznarodni vidnosyny – 2012. – Vyp. 29 (2). – S. 164-170. 8. **Pugachov A. S.** Turizm yak odin Iz zasobiv Integratsiyi Invalidiv ta osib z obmezhenimi mozhlivostyami zdorov'ya v suchasne suspilstvo [Tekst] / A. S. Pugachov // Molodiy vcheniy. - 2013. - №1. - S. 363-365. 9. **Adyrkhaiev SG.** Optimization of the motor activity of students suffering from diabetes mellitus during physical education classes. *European Scientific Journal*, 2014;10:6:72-81. 10. **Annual Review** 2012

[Electronic resource] // ADD International. – Access mode: [http://add.bigmallet.co.uk/sites/default/files/ADD\\_International\\_Annual\\_Review\\_2012.pdf](http://add.bigmallet.co.uk/sites/default/files/ADD_International_Annual_Review_2012.pdf). 11. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities** [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>. 12. Kashuba V. The trends in recreational activity of different groups of ukrainians / V. Kashuba, O. Andreeva // Research yearbook. Studies in Physical education and sport. – Warszawa : Medsportpress, 2006. – V. 12. – № 1. – P. 145 – 147. 13. **Podstawy rekreacji i turystyki** / pod redakcja Tocrek-Wermer S. – Wroclawiu : AWF, 2002. – S. 150. 14. **Rural Tourism and Recreation : Principles to Practice** / ed. by L. Roberts, D. Hall. – Edinburg : Scottish Agricultural College, 2009. – 272 p.

Received 15.01.2016

Reviewed 26.02.2016

Accepted 27.03.2016

**УДК 376-056.36:37015.311**

**С.Ю. Дячок**

[Sveta2405y@mail.ru](mailto:Sveta2405y@mail.ru)

## **СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ ТА ТЯЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**

**Відомості про автора:** Дячок Світлана, аспірант кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, Україна. [Sveta2405y@mail.ru](mailto:Sveta2405y@mail.ru)

**Contact:** Diachok Svetlana, graduate student of department of logopedics and special methodologies Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University. Kamyanets-Podilsky, Ukraine. [Sveta2405y@mail.ru](mailto:Sveta2405y@mail.ru)

**Дячок С.Ю. Соціальна компетенція як складова формування особистості дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.** У статті розглянуте актуальне питання соціальної компетентності як складової формування особистості дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогічної та психологічної науки відбувається деяке переосмислення підходів щодо особливостей організації та проведення корекційного навчання в умовах спеціального (в спеціальних школах та реабілітаційних центрах), а також інклюзивного (в загальноосвітніх

зкладах) навчання. Також це стосується механізмів функціонування загальних та специфічних факторів, які обумовлюють характер структурної організації інтелектуальної діяльності дітей з помірною і тяжкою розумовою відсталістю, що визначає їх здатність опановувати соціальними нормами та правилами. Вивчаючи сучасний стан проблеми формування соціальної компетентності особистості можна зробити висновки, що нині не існує цілісної й загальної теорії формування соціальної компетентності особистості у дошкільному віці. Дослідження в основному зосереджені на механізмах і способах розвитку окремих складових досліджуваного феномена. Йдеться про розвиток розумових і навчальних дій, виділяється важливість діяльності як активності особистості загалом. Розглядаються механізми формування окремо виділених якостей та характеристик особистості, які становлять зміст особистісного компонента соціальної компетентності. Соціальна компетентність є складовою життєвої компетентності дошкільника і характеризує їх здатність налагоджувати продуктивну взаємодію з іншими людьми, працювати в команді, знаходити вірні рішення проблеми, запобігати конфліктам, приймати самостійні рішення, відповідати за їхні наслідки для оточення, бережливо ставитися до довкілля та власного «Я».

**Ключові слова:** соціальна компетентність, помірна та тяжка розумова відсталість, ключові компетенції, соціальна адаптація.

**Дячок С.Ю. Социальная компетентность как составляющая формирования личности детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.** В статье рассмотрен актуальный вопрос социальной компетентности как составляющей формирования личности детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. На современном этапе развития специального образования и психологической науки происходит некоторое переосмысление подходов относительно особенностей организации и проведения подготовки коррекции в условиях специального (в специальных школах и центрах реабилитации), а также инклюзивного (в средних школах) образования. Это также относится к механизмам функционирования общих и специфических факторов, которые определяют характер структурной организации интеллектуальной деятельности детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, который определяет их способность усваивать социальные нормы и правила. Анализируя текущее состояние проблемы формирования социальной компетентности личности можно сделать вывод, что на данный момент не существует не всеобъемлющей и общей теории формирования социальной компетентности личности в дошкольном возрасте. Исследования главным образом ориентированы на механизмы и методы развития отдельных компонентов изучаемого феномена. Речь идет о развитии психических и образовательных

мероприятий, важность деятельности активности личности в целом. Рассмотрены механизмы формирования индивидуально выделенных качеств и характеристик личности, которые составляют содержание личностного компонента социальной компетентности. Социальная компетентность является частью компетенции жизни дошкольника и характеризует их способность налаживать продуктивное взаимодействие с другими людьми, работать в команде, находить правильные решения проблем, предотвращать конфликты, принимать самостоятельные решения, нести ответственность за их последствия, бережно относиться к окружающей среде и собственному «я».

**Ключевые слова:** социальная компетентность, умеренная и тяжелая умственная отсталость, ключевые компетенции, социальная адаптация.

**Diachok S. Social competence as part of identity formation of children with moderate and severe mental retardation.** This article is about the topical issue of social competence as part of identity formation of children with moderate and severe mental retardation. At the present stage of development of special education and psychological sciences there is some rethinking approaches to the organization and characteristics of correctional education in special circumstances (in special schools and rehabilitation centers), and inclusive (in secondary schools) education. This also applies to mechanisms of general and specific factors that determine the structural nature of the intellectual activity of children with moderate and severe mental retardation, which determines their ability to learn social norms and rules. Studying the current state of problems forming social competence of the individual we can make conclusions that there is not an integral and general theory of the formation of social competence of personality at preschool age. The study mainly focused on the mechanisms and methods of individual components of the studied phenomenon. This is the mental development and educational activities, stands as the importance of the individual's activity in general. We consider the mechanisms of individually selected individual qualities and characteristics that make up the content of the personal component of social competence. Social competence is a part of life competence preschooler and characterizes their ability to establish productive interaction with others, team work, to find the right solutions problems, prevent conflicts, make decisions, be responsible for their consequences for the environment, careful attitude to the environment and their own "I".

**Key words:** the social competence, moderate and severe mental retardation, key competencies, social adaptation.

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство не стоїть на місці:

змінюються пріоритети, умови життя, освіта, правила взаємодії між людьми в цілому. В цих умовах постає актуальним питання формування ключових компетенцій сучасних дітей. Компетентність – складна системна характеристика особистості, яка органічно поєднує теоретичний і практичний компоненти, завжди застосовувана в конкретній предметній області, оцінюється ефективністю вирішення практичного завдання вважає А. Кириллов.

Дослідники В. Ягупов та В. Свистун, зазначають, що "компетентність виявляється у конкретній ситуації в процесі здійснення професійної діяльності, оскільки, якщо вона залишається не виявленою, потенційною, то це не є компетентністю, а лише прихованою можливістю. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації та діяльності".

На думку Г. Селевко, компетентність – це "...інтегральна здатність особистості, яка виявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну і успішну участь у діяльності". С. Бондар вказує, що "...компетентність – це здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій".

Отже, нами було виявлено, що компетенція є базовим знанням, що визначає готовність людини до опанування певною діяльністю. Компетенція є складовим елементом компетентності. Компетенція включає знання, які людина засвоює теоретично та досвід, набутий в процесі практичної діяльності.

Таким чином, визначаємо компетентність як результат виховання або освіти, який дає сукупність знань, досвіду, вмінь та навичок, які являються базою для наступної діяльності індивіда.

Набір ключових соціальних компетенцій визначається соціумом, має відмінності в різних країнах світу і залежить від ціннісних орієнтирів, правил існування, світогляду окремої спільноти. Обраний суспільством набір ключових компетенцій сприяє регулюванню відносин індивіда і суспільства. Через виділені види компетенцій суспільство висуває свої вимоги індивіду, а індивід, слідуючи вимогам суспільства, має можливість для успішної соціалізації.

Українські вчені визначили такі ключові компетентності школярів: уміння вчитися, загальнокультурну, громадянську, підприємницьку, соціальну, інформаційних і комунікаційну, здоров'язберігаючу. Рада Європи визначила п'ять груп ключових компетенцій, які є основними критеріями освіти: 1) стосуються життя в багатокультурному суспільстві; 2) визначають володіння усним і письмовим спілкуванням;

3) пов'язані з виникненням інформаційного суспільного простору; 4) реалізують здатність і бажання вчитися все життя; 5) політичні та соціальні, пов'язані зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у суспільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні і поліпшенні демократичних інститутів.

А. Хуторський сформулював таким чином ключові компетенції: 1) ціннісно-сміслові; 2) загальнокультурні; 3) навчально-пізнавальні; 4) інформаційні; 5) комунікативні; 6) особистісного самовдосконалення; 7) соціально-трудова означають володіння знаннями та досвідом у сфері цивільно-громадської діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника), в соціально-трудова сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), у сфері сімейних відносин і обов'язків, у питаннях економіки і права, в області професійного самовизначення. Сюди входять, наприклад, уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, діяти відповідно до особистої та громадської вигоди, володіти етикою трудових і цивільних взаємовідносин. Учень повинен опанувати мінімально необхідними для життя в сучасному суспільстві навичками соціальної активності та функціональної грамотності.

На думку О. Лебедевої під ключовими компетенціями стосовно шкільної освіти розуміється здатність учнів самостійно діяти в ситуації невизначеності при вирішенні актуальних для них проблем.

Розвиток соціальної компетентності підростаючого покоління є важливою психолого-педагогічною проблемою, яка поєднує в собі багато значних та вагомих питань, характерних не лише для періоду розвитку України, а й для реформування системи освіти та виховання, де компетентний підхід стає дедалі актуальнішим. Базою для формування соціальних компетенцій є такі здібності:

- аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначати в них власне місце; проектувати стратегію свого життя з урахуванням інтересів і потреб інших людей;
- продуктивно працювати в різних напрямках у групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі;
- конструктивно розв'язувати конфлікти, досягати консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання;
- спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії дій;
- визначати мету спілкування, вміти емоційно налаштуватися на спілкування з іншим; застосовувати стратегії спілкування залежно від ситуації.

Перед соціальними педагогами та психологами постає складне завдання не просто дати дітям певні знання, уміння та навички відносно власного розвитку, але й забезпечити здатність і готовність жити в сучасному суспільстві, вміти діяти і вирішувати життєві проблеми.

Поняття та питання соціальної компетентності, її сутності, змісту та структури не є достатньо розвинутими у вітчизняній науці. У загальній та спеціальній психології, коло досліджень, спрямованих на вивчення даного питання, досить обмежене. В країнах західного світу, де соціальна компетентність, на противагу від країн пострадянського простору, досліджується вже протягом декількох десятиріч, також не існує єдиного усталеного погляду щодо цього поняття. На сьогодні дослідження соціальної компетентності має міждисциплінарний характер (Л.Шабатура, С. Бахтеєва, Д.Єгоров, В. Цветков та інші).

Поняття соціальної компетентності у вітчизняній психологічній науці вперше було вжито О.Ветошкіним і З.Гончаровим. Соціальна компетентність настільки багатогранна та всеосяжна характеристика особистості, що її дуже важко лаконічно визначити та чітко розділити межі структурних компонентів, оскільки часто вони є прозорими та умовними. Протириччя дослідників вказують на те, що проблема змісту та структури соціальної компетентності потребує прискіпливої уваги фахівців. Дослідження 90-х рр. ХХ ст. (А. Євсєєв, О. Сафронова, І. Нікітін) трактують соціально-психологічну компетентність, як певний рівень розвитку комунікативних якостей особистості, вміння попереджати та розв'язувати конфлікти тощо. Л. Лепіхова, Л.Петровська розглядають соціально-психологічну компетентність як комплекс когнітивних здібностей особистості, спрямованих на пізнання партнерів спілкування та психологічних особливостей процесу комунікації в цілому. Отже, соціально-психологічна компетентність враховує психологічні складові особистості, такі як цінності, мотиви, настанови, переконання, здібності тощо, але, як і будь який вид компетентності, проявляється у діяльності, зокрема, як і соціальна, у міжособистісних відносинах.

Соціальна компетентність як аспект індивідуальної свідомості, на думку О. Прямікової, відповідає за конструювання особистістю соціальних стосунків усіх рівнів, починаючи з родини та закінчуючи політикою. Соціальна компетентність є набором альтернативних складових, необхідних для реалізації своїх цілей в суспільстві, частково перевірених на власному досвіді. С. Макаров вважає, що зміст соціальної компетентності складають взаємозв'язки знань, вмінь, навичок та досвіду. А. Бодалєв робить акцент на тому, що соціальна компетентність мало залежить від природньо-фізіологічних якостей, вона формується під впливом зовнішніх факторів: сімейна ситуація, умови саморозкриття і саморозвитку, життєві труднощі та досвід здолання перших особистісних проблем та життєвих ускладнень, а також оточення. Проте при цьому становлення соціальної компетентності значною мірою обумовлено генетичним впливом. Суттю соціальної компетентності є якість поведінки. Інструментарій компетентної поведінки, на думку С. Нікітіної, дозволяє правильно



розуміти бажання, очікування та вимоги інших людей, враховувати їхні права та уявляти, як з урахуванням певних обставин та часу поводити себе, беручи до уваги особливості інших людей, обмеження соціальних структур та соціальні вимоги. М. Гончарова-Горянська, аналізує праці зарубіжних авторів, завдяки чому зарубіжний досвід став трохи більш освітленим. . Окремі дослідники питання формування соціальних компетенцій розглядають у контексті життєтворчості особистості, пов'язуючи її порушення з ключовими аспектами дезадаптації дітей у соціумі (М. Доктрович, В. Нечипоренко, Л. Сохань).

У теперішній час розглядають та вивчають соціальну компетентність та її складові такі науковці як В. Синьов , В. Бондар, О. Гаврилов ,О. Хохліна, М. Матвєєва, В. Тищенко та інші.

Аналіз праць,присвячених змісту соціальної компетентності дозволяє дійти висновку,що поки не існує чіткої структури поняття «Соціальна компетентність». Коло складових соціальної компетентності в цілому зазначене, але конкретно не визначене. Аналіз літературних джерел констатує необхідність подальшого дослідження структури та змісту соціальної компетентності.

Особливості пізнавальної сфери у розумово відсталих дітей досліджувались в галузі спеціальної психології М. Матвєєвою, С. Мироною, В. Синьовим, Н. Стадненко, О. Хохліною, Н. Шипіциною та іншими. Проте, залежність між особливістю сформованості пізнавальної сфери та наявністю початкових соціальних компетенцій у розумово відсталих дітей, зокрема у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, предметом спеціального вивчення не була.

Особливе значення має розвиток соціальної компетентності у дітей з розумовою відсталістю, які через особливості фізичного та психічного розвитку обмежені у взаємодії з оточуючою реальністю. Для того, щоб така дитина могла успішно адаптуватися в соціумі та в подальшому активно включатися в усі сфери соціального життя суспільства, розвиток її соціальної компетентності повинен бути пріоритетом у батьків, вчителів та вихователів. Оскільки розвиток соціальної компетентності, здійснюється в періоди, коли основною діяльністю дитини є навчання, то діти з особливими освітніми потребами і в сфері розвитку життєво необхідних компетентностей потребують особливої уваги та спеціалізованих форм та методів їх розвитку.

Актуальність проблеми соціального розвитку дітей з психофізичними вадами обумовлена тим, що частина цієї категорії виявляється нездатною самостійно набувати досвід відносин в соціумі, і починати цей процес потрібно як можна раніше. В дошкільному віці закладаються базові якості особистості,відбувається інтенсивна соціалізація дитини завдяки збагаченню уявлень про довколишній світ в

вигляді двох взаємопов'язаних систем : «предметний світ» та «світ взаємовідносин». Необхідно зазначити, що у ранньому віці розумово відсталі діти без спеціальної корекційної роботи пропускають два важливих етапи в психічному розвитку: розвиток предметних дій і розвиток спілкування з іншими людьми. Ці діти мало контактні як з дорослими, так і зі своїми однолітками, вони не вступають у рольову гру і в яку-небудь спільну діяльність з іншими людьми. Все це відбивається на накопиченні соціального досвіду дітей і на розвитку вищих психічних функцій - мислення, довільної пам'яті, мови, уяви, самосвідомості, волі.

Розвиток дефектологічної науки також означений активним пошуком ефективних методик навчання та виховання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю (Ю. Галецька, О. Гаврилов, В. Синьов, О.Хохліна та інші).

Отже, необхідною умовою підвищення ефективності соціальної адаптації дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю є вивчення механізмів формування початкових соціальних компетенцій і створення нових підходів, які б урахували рівень та особливості їх засвоєння та причин, що лежать в основі виникнення труднощів цього процесу, а також з урахуванням ланок їх психічної діяльності, які найбільш збережені, що забезпечить максимально єдність та послідовність колекційного та розвивального процесу.

### Список використаних джерел

**1. Борисова О.Ф.** Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста: автореферат дис... канд. пед. наук: 13.00.07: / О.Ф. Борисова. – Челябинск, 2009. – 24с.; **2. Гончарова - Горянська М.В.** «Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів.» Рідна школа. -2004. - №7-8 с.75.; **3. Котова И.Б.** Социализация и воспитание/ И.Б.Котова, Е.Н.Шиянов. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 1997. — 144 с.; **4. Нестерова В.В.** Педагогическая компетентность: уч. пособие. /В.В. Нестерова, А.С. Белкин. – Екатеринбург, 2003. – С. 4.; **5. Островська К.О.** Особливості соціальної компетентності у дітей з різним рівнем аутизму / К.О.Островська // Практична психологія і соціальна робота. К., 2013. – № 5. – С. 52–56.; **6. Селевко Т.К.** Компетентности и их классификация /Т.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138.; **7. Солодянкіна О.В.** Социальное развитие ребенка дошкольного возраста. /О.В. Солодянкіна. – М.: АРКТИ, 2006 – 88с.

### References

**1. Borisova O. F.** Formirovanie social'noy kompetentnosti detey doshkol'nogo vozrasta: avtoreferat dis... kand. ped. nauk: 13.00.07:/ O.F. Borisova.- Cheliabinsk, 2009. – 24 s. **2. Goncharova-Goryans'ka M.V.**

Social'na kompetentnist': poniattia, zmist, shlyahu formuvannia v doslidenniah zarubignuh avtoriv. Ridna shkola.- 2004.- № 7-8 s.75  
**3.Kotova I.B.** Socializaciya I vospitaniye/ Kotova I.B., Shuyanov E.N.- Rostov n/D:Izd-vo Rostovskogo ped. Un-ta, 1997.- 144s. **4.Nesterova V.V.** Pedagogicheskaya kompetentnost': uch. Posobie./ Nesterova V.V., Belkin A.S.- Ekaterinburg, 2003.- 4s. **5.Ostrov'ska K.O.** Osoblivosti social'noy kompetentnosti y detey z riznum vudom aytuzmy/ Ostrov'ska K.O. // Praktuchna psuhologiya I social'na robota. K., 2013.- №5.- s.52-56. **6.Selevko T.K.** Kompetentnosti I ih klassifikaziya/ Selevko T.K.// Narodnoye obrazovanie.- 2004. - № 4.- s.138. **7. Solodiankina O.V.** Social'noye razvitie rebenka doshkol'nogo vozrasta./ . Solodiankina O.V.- M.:ARKTI,2006- 88s.

Received 02.02.2016  
Reviewed 05.03.2016  
Accepted 26.03.2016

**УДК 376 – 056. 36 : 796. 02. 45**

**А.Б. Заплатинська, В.Л. Каліна**  
anyazapl@mail.ru ; viktorija.k08@gmail.com

### **СИСТЕМА БАЛАМЕТРИКИ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ТА ТРУДНОЩАМИ У НАВЧАННІ**

**Відомості про авторів:** Заплатинська Анна, старший викладач Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. Email: anyazapl@mail.ru Каліна Вікторія, студентка Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. Email: viktorija.k08@gmail.com

**Contact:** Contact: Zaplatynska Anna, teacher National pedagogical Dragomanovuniversity, Kyiv, Ukraine. Email: anyazapl@mail.ru Kalina Viktoria, student National pedagogical Dragomanovuniversity, Kyiv, Ukraine. Email: viktorija.k08@gmail.com

**Заплатинська А.Б., Каліна К.Л. Система баламетрики у корекційно-розвивальній роботі з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку та труднощами у навчанні.** В статті розкривається система баламетрики, як засобу корекційно-розвивальної роботи з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку та труднощами у навчанні. Подається історія створення даної системи та внеску науковців, які розробляли і впроваджували її. Методика

баламетрики базується на тренуванні вестибулярного апарата шляхом формування рівноваги та впливу на сенсорно-рухові мозкові структури дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Власне завдання на тренування рівноваги активізують діяльність мозку і «включають» формування координаційних процесів, які сприяють підвищенню рівня взаємодії мозкових структур та покращують їх роботу.

Використання баламетрики в корекційно-розвивальній діяльності відбувається з урахуванням особливостей анатомії та фізіології розвитку мозку, що обґрунтовує вплив даної технології на функціональні якості й виступає засобом підвищення спортивних результатів, соціальної взаємодії та інтелектуальних досягнень дитини.

У статті подано відомості про морфологію та фізіологію сенсорних систем мозку, їх взаємодію й вплив на пізнавальну діяльність. Зокрема, охарактеризовано неврологічні стани та шляхи корекції функцій вестибулярних ядер, базальних гангліїв, міжпівкульової взаємодії, яка призводить до порушення процесу обробки сенсорної інформації, та їх вплив на соціалізацію й формування пізнавальних процесів у дитини. Що безпосередньо пов'язано із проблеми організації діяльності сенсорних систем які негативно відображаються на формуванні таких навчальних навичок, як: читання, письмо, математичні здібності, а також організаційні можливості.

Висвітлюється у статті також теоретичний аспект використання системи баламетрики з корекційною метою, а саме: застосування балансувальної дошки Ф. Белгау; характеристика засобів системи баламетрики і способи їх застосування з корекційно-розвивальною метою у роботі з дітьми із порушеннями розвитку; створення розвивального середовища для дітей; стимулювання процесуального механізму діяльності мозку для тренування вестибулярного апарату та формування рівноваги, що сприяє корекції розладів сенсорної інтеграції, які проявляються розладами поведінки, порушенням координації рухів, дрібної та великої моторики, проблемами самоконтролю, самоуправління та проблемами обробки інформації отриманої за допомогою відчуттів.

**Ключові слова:** баламетрика, психофізичний розвиток дітей, сенсорні системи, мозочкова стимуляція, порушення психічного розвитку дітей, балансувальна дошка.

**Заплатинская А.Б., Калина В.Л. Система баламетрики в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушениями психофизического развития и трудностями в обучении.** В статье раскрывается система баламетрики, как средства коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями психофизического развития и трудностями в обучении. Описывается история создания

данной системы и вклада ученых которые разрабатывали и внедряли ее в практику. Методика баламетрики базируется на тренировке вестибулярного аппарата путем формирования равновесия и влияния на сенсорные и двигательные мозговые структуры у детей с нарушениями психофизического развития. Собственно задача на тренировку равновесия активизирует деятельность мозга и «включает» формирования координационных процессов, которые способствуют повышению уровня взаимодействия мозговых структур и улучшают их работу.

Использование баламетрики в коррекционно-развивающей деятельности происходит с учетом особенностей анатомии и физиологии развития мозга, что обосновывает влияние данной технологии на функциональные качества и выступает средством повышения спортивных результатов, социального взаимодействия и интеллектуальных достижений ребенка.

В статье представлены сведения о морфологии и физиологии сенсорных систем мозга, их взаимодействие и влияние на формирование познавательной деятельности. В частности, охарактеризованы неврологические состояния и пути коррекции функций вестибулярных ядер, базальных ганглий, межполушарного взаимодействия, что приводит к нарушению процесса обработки сенсорной информации, и их влияние на способность к социализации и формирование познавательных процессов у ребенка. Деятельность вестибулярного аппарата связана с проблемами организации деятельности сенсорных систем что негативно отражается на формировании таких учебных навыков, как: чтение, письмо, математические способности, а также организационные возможности.

Также в статье раскрывается использование системы баламетрики с коррекционной целью, а именно: применение балансировочной доски Ф. Белгау; характеристика средств системы баламетрики и способы их применения с коррекционно-развивающей целью в работе с детьми с нарушениями развития; создание развивающей среды для детей; стимулирование процессуального механизма деятельности мозга для тренировки вестибулярного аппарата и формирования равновесия, что способствует коррекции расстройств сенсорной интеграции, которые также проявляются расстройствами поведения, нарушением координации движений, мелкой и крупной моторики, проблемами самоконтроля, самоуправления и проблемами обработки информации полученной с помощью ощущений.

**Ключевые слова:** баламетрика, психофизическое развитие детей, сенсорные системы, мозжечковая стимуляция, нарушения психического развития детей, балансировочная доска.

**Zaplatynska A., Kalina V. The system of balametricsis revealed as correctional-educational facility for children with learning difficulties and impaired mental and physical development.** In this article the system of balametrics is revealed as correctional-educational facility for children with learning difficulties and impaired mental and physical development. Also here it is included brief description of the history of this system and contribution of scientists who have developed and worked with this program. System balametrics is based on the balance training that is provided by the vestibular apparatus and its cooperation with the sensory and motor brain structures. Exercises for balance development stimulate the brain activity and coordination processes, enhance the profitability and efficiency of its work, acting as a means of enhancing the intellectual, social and athletic performance of a person. Through the discovery of the anatomy and physiology of children's brain development explains the impact on the operation of the system. The characteristic neurological conditions and ways of correction of the vestibular nuclei, basal ganglia and hemispheric interaction. Observed specific information about the morphology and physiology of different sensory systems of the brain, the influence of their interaction on the cognitive activity of the child, and describes the disturbance of the processing of sensory information. Filed theoretical approaches to the use of balancing boards F. Belgau, presents the teaching method for training of the vestibular apparatus and equilibrium. The basis of the correction program made using a balancing board that promotes the correction of disorders of sensory integration, which are expressed disorders of behavior, incoordination, fine and gross motor skills, problems of control, management and ability to effectively use their movements, problems processing information received through the senses. Problems with sensory systems affect the skills of reading, writing, and also mathematical and organizational. The characteristic of the system of balametrics and methods of their use for children with various disabilities with remedial developmental purpose during class. In this article also is revealed the purpose of the application of the system of balametrics, which is based on the creation of a developmental environment for children and stimulate procedural mechanism of activity of their brain.

**Key words:** balametriks, psycho-physical development of children, sensory systems, cerebellar stimulation of mental development of children, balancing board.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки та формування нових міждисциплінарних поглядів під час організації корекційно-реабілітаційних процесів у педагогічній діяльності в системі спеціальної освіти доводиться займатися пошуком технологій роботи та створювати

спеціалізоване корекційно-розвивальне середовище із використанням елементів реабілітаційних технологій інших галузей знань.

Однією із таких технологій є баламетрика, яку розглядаємо, як мультисенсорну програму тренування призначену для розвитку та корекції сенсомоторної сфери шляхом формування координаційних процесів рівноваги у центральній нервовій системі дитини. В основі реалізації програми лежить використання балансування, як засобу для формування здатності структур мозку (синапсів) до інтегрування зорових, слухових, моторних аналізаторів і відточування фізичних рухів.

Програму сенсомоторної стимуляції, «Learning Break through Program» («Прорив»), було створено доктором Френком Белгау в 1982 році. На той час він був керівником лабораторії рухового й зорового сприйняття Університету Х'юстона, і більше 40 років присвятив вивченню проблеми шкільної неуспішності дітей і способів стимулювання розвитку мозкових структур учнів загальноосвітніх шкіл. Починаючи з 1960 року NASA підтримувала його дослідження впливу вестибулярної системи на зорове сприймання, формування процесу читання, ефективності навчання і загальну успішність. Результати даного дослідження показали, що залучення людини до виконання завдань, які активізують різні сенсорні системи, змушує її мозок утворювати нові мережі нейронних зв'язків[6].

Впродовж багатьох років розробкою системи баламетрики та аналізом впливу її діяльності на людину займаються: dr. EdHallowell(США), О. В. Кочерга, В.В. Шорохова (Україна), А.Л. Сиротюк та А.С. Сиротюк (Россія). Відомі також дослідження J. Schmahmann, S. R. Snider, D. R. Weinberger, J. E. Kleinman, D. J. Luchins та ін., які у своїх працях відзначають діяльність центральної нервової системи, зокрема, мозочка при розладах спектру аутизму, порушеннях діяльності центральної нервової системи, ураженнях окремих ділянок мозку, які супроводжуються зниженням швидкості перемикання уваги між слуховим і зоровим сприйняттям, порушенням зорово-моторної координації, спотворенням когнітивного й соціального розвитку особистості.

Згідно з концепцією Л. С. Виготського розвиток мозку відбувається шляхом нашарування і надбудови нових рівнів над старими, тобто старий рівень переходить у новий, створюючи базис, і працює під управлінням вищих рівнів організації мозку.

Тому в країнах пострадянського союзу дана технологія відома під назвою «мозочкова стимуляція», і розглядається як система корекційно-розвивальних занять спрямованих на розвиток функцій мозочка і базальних ганглій(які беруть участь не лише в координації рухів, а й в процесах розвитку мовлення і загальної здатності до навчання). Власне програма мозочкової стимуляції розроблена на основі тренування

рівноваги в якому вестибулярний апарат відіграє центральну роль оскільки стимулює біологічне функціонування всіх мозкових процесів.

Таким чином, провідна роль вестибулярного аналізатора, який здійснює функцію рівноваги тіла, як у стані спокою (отолітовий апарат - статика), так і під час руху (ампулярний апарат - кінематика) є беззаперечною, оскільки разом вони виконують стато-кінематичну функцію [7].

Для кращого розуміння впливу балансу на формування навчальних навичок у дітей детальніше розглянемо співдіяльність вестибулярного апарата з центральною нервовою системою. Так, завдяки зв'язкам вестибулярних ядер з мозочком забезпечуються всі реакції руху та реакції з співкоординації рухів, в тому числі під час виконання трудових операцій чи спортивних вправ. На формування рівноваги у дитини також впливають сформованість зорової функції та м'язово-суглобова перцепція.

Зв'язок вестибулярних ядер з тім'яними долями, мозочком, скупченнями нервових волокон третин пари черепних нервів та вегетативною нервовою системою зумовлює вестибуло-вегетативні реакції серцево-судинної системи, шлунково-кишкового тракту та інших органів, які проявляються у змінах серцевого ритму, тону судин, артеріального тиску. [4, с. 224-235].

Таким чином провідна роль мозочка у координації складних рухових актів шляхом двосторонніх зв'язків із кори мозку дають йому змогу впливати на довільні рухи. Тобто, мозочок є головним керівним органом рухової системи, який здійснює координацію і контроль усіх видів рухів - від простих рухових актів, до складних форм поведінкової рухової активності.

Інші основні сенсорні системи мозку: моторна, тактильна, слухова, і візуальна розвиваються у відношенні до вестибулярної системи, або відчуття рівноваги.

Оскільки вестибулярний апарат відіграє ключову роль в основі сприйняття навколишньої дійсності та розуміння «власного я» в середовищі, недорозвинення рівноваги може викликати багато, проблем із функціонуванням мозку.

Наша тривимірна модель існування світу забезпечує основу, в якій будь яка сенсорна інформація повинна інтегруватися. Оскільки вестибулярний апарат є основою цієї тривимірної моделі, наша ефективність у передачі інформації точно між почуттями і до мозку залежить від діяльності вестибулярної системи [1, с. 67-76].

Формування діяльності вестибулярного апарату у дітей закінчується у внутрішньоутробному періоді швидше за інші аналізаторі системи. У новонародженої дитини цей орган функціонує майже так саме, як і у дорослої людини. тому тренування рухових якостей у дітей з



раннього віку сприяє оптимізації розвитку вестибулярного аналізатора і, як результат, урізноманітнює та вдосконалює їх рухові можливості.

Також система фізичних вправ, у методиці баламетрика, скерована на удосконалення функцій базальних ганглій (забезпечують регуляцію рухових і вегетативних функцій, беруть участь в здійсненні інтеграційних процесів вищої нервової діяльності та асоційовані із мисленням, емоціями та навчанням). Під час ураження базальних ядер можемо спостерігати, як гіпертонус, так й гіпотонус м'язової системи.

В процесі виконання вправ з баламетикина балансувальній дошці діти навчаються втримувати рівновагу і паралельно виконувати вправи з різними предметами (мішечками БІНІ, маятниковим м'ячем, м'ячем стрибунцем та ін.), а також виконувати елементарні завдання з математики та мови. Такі інтегративні заняття-ігриодночасно впливають на декілька ділянок мозку та стимулюють розвиток фізичних розумових здібностей дитини. Тобто відбувається вплив на міжпівкульну взаємодію (механізм об'єднання півкуль мозку в єдину інтегративно цілісну систему, яка формується в онтогенезі). Остаточне становлення міжпівкульної взаємодії відбувається у віці 12-15 років, а функціональне значення півкуль різне: при здійсненні одних психічних функцій ведучою є ліва півкуля, інших – права, при цьому дві півкулі мозку працюють в тісній взаємодії, доповнюючи одна одну.

Якщо міжпівкульна взаємодія несформована, недорозвинена чи порушена то повноцінного обміну інформації між правою і лівою півкулями не відбувається. Власне координація і взаємна доповнюваність півкуль головного мозку є необхідною умовою для успішності будь-якої діяльності. Відсутність скерованості в їх роботі призводить до різних порушень розвитку, труднощів в навчанні, поведінці, адаптації [5, с. 30-42].

Так, у дітей з ураженнями та недорозвиненнями центральної нервової системи поряд з функціональною недостатністю в роботі задніх відділів правої півкулі і невираженістю спеціалізації півкуль спостерігається недосконалість міжпівкульної взаємодії, яке виявляється в порушенні рецепторних рухових актів, здатності давати словесний звіт за інформацією, котра поступає в праву півкулю, здатності писати і малювати обома руками.

У дітей з труднощами в навчанні що супроводжуються дислексією, дисграфією виявлено порушення динаміки формування міжпівкульної асиметрії і взаємодії та функціональна недостатність в роботі різних відділів головного мозку. А особливістю дітей з гіперактивністю є слабкість розвитку дрібної моторної координації та постійні, некеровані, нечіткі рухи, які викликані не сформованістю міжпівкульної взаємодії [3, с. 86-92].

Для подолання перелічених труднощів, які проявляються в процесі навчання застосовуємо вправи з включенням у роботу лівої та правої

сторін тіла та встановлення ритмічного темпу руху. Дану програму використовуємо для дітей із труднощами у навчанні (порушеннями розвитку вищих психічних функцій) таких як: затримка психічного розвитку, загальне недорозвинення мовлення, розлади поведінки, дислексія і дисграфія, порушення уваги, синдром дефіциту уваги і гіперактивності.

Система баламетрики включає:

- точний баланс рівноваги,
- влучність у просторі і орієнтація у часі,
- ретельну оцінку сенсорної інформації,

Впливає на:

- пам'ять,
- увагу,
- швидкість, гнучкість розв'язання задач,
- психомоторні навички,
- міжпівкульну взаємодію головного мозку.

До засобів системи баламетрики відносяться:

- балансувальна дошка Ф. Белгау;
- візуально-моторна контрольна палиця;
- маятниковий м'яч;
- відскакуючий м'яч;
- похила дошка-мішень з цифрами;
- оборотна дошка;
- мішечки БІНІ з різним наповненням.

Комплект засобів для занять можна розширити за допомогою обладнання, яке скероване на розвиток вестибулярного апарату та сенсорних систем [2, с. 28-33].

Таким чином, програма стимуляції і розвитку діяльності вестибулярного апарату «Прорив» доктора Френка Белгау сприяє покращенню пізнавальної функції за рахунок поліпшення передачі інформації між різними сенсорними центрами в головному мозку, які пов'язані головним чином з почуттям рівноваги [7].

Отже, система баламетрики, як корекційно-розвивальна технологія охоплює сфери розвитку дитини і підвищує здатність до формування пізнавальних процесів через безпосередній вплив засобів балансування та активної взаємодії на вестибулярний апарат та центральну нервову систему. В результаті таких занять-ігор у дітей з порушеннями психофізичного розвитку та труднощами і навчанні покращується загальна чутливість до подразників з оточуючого світу, вдосконалюються психомоторні дії, активізується міжпівкульна взаємодія. Врахування анатомічних і фізіологічних індивідуальних особливостей роботи головного мозку дитини допомагає ефективно впроваджувати дану систему з метою корекції розладів сенсорної інтеграції, зокрема, сенсомоторики. Подальші дослідження у цій сфері допоможуть поглибити знання про вплив корекційно-реабілітаційних

занять за програмою мозочкової стимуляції на розвиток пізнавальних процесів, вдосконалити засоби стимуляції системи та урізноманітнити варіації їх використання.

### Список використаних джерел

1. **Айрес Э.Дж.** Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э.Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. – М.: Терезинф, 2009. – 272 с. 2. **Кочерга О.В.** Використання балансувальної дошки доктора ФренкаБелгау в навчально-корекційній роботі з учнями 1-4 класів із порушеннями психофізичного розвитку: методичні рекомендації для фахівців спеціальних, загальноосвітніх навчальних закладів та батьків учнів / Кочерга О.В., Шолохова В.В. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. – 64 с. 3. **Миненкова, И.Н.** Обеспечение сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми или множественными нарушениями психофизического развития / И.Н. Миненкова Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие С.Е. Гайдучевич и др.; науч.ред. С.Е. Гайдучевич. – Мн: УО БГПУ им. М. Танка, 2007. – С. 86-92. 4. **Шмидт Р.** Основы сенсорной физиологии: Перевод с англ. – М.: Мир, 1984. – 287 с. 5. **Frank A.** Belgau Learning breakthrough program. – Port Angeles: Balametrics, ing. 2002. – 74 p. 6. **URL:** <http://www.balametrics.com/> 7. **URL:** <https://learningbreakthrough.com/>

### References

1. **Ajres Je.Dzh.** Rebenok i sensoraja integracija. Ponimanie skrytyh problem razvitija / Je.Dzh. Ajres; [per. s angl. Julii Dare]. – М.: Terefinf, 2009. – 272 s. 2. **Kocherga O.V.** Viktoristannja balansoval'noï doshki doktora Frenka Belgau v navchal'no-korekcijnij roboti z uchnjami 1-4 klasiv iz porushennjami psihofizichnogo rozvitku: metodichni rekomendacii dlja fahivciv special'nih, zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv ta bat'kiv uchniv / Kocherga O.V., Sholohova V.V. – К. : Vidavnichij Dim «Slovo», 2015. – 64 s. 3. **Minenkova, I.N.** Obespechenie sensornoj integracii v korrekcionno-razvivajushhej rabote s det'mi s tjazhelymi ili mnozhestvennymi narushenijami psihofizicheskogo razvitija / I.N. Minenkova Obuchenie i vospitanie detej v uslovijah centra korrekcionno-razvivajushhego obuchenija i rehabilitacii: ucheb.-metod. posobie S.E. Gajduevich i dr.; nauch.red. S.E. Gajduevich. – Mn: UO BGPU im. M. Tanka, 2007. – S. 86-92. 4. **Shmidt R.** Osnovysensornojfiziologii: Perevod s angl. – М.: Mir, 1984. – 287 s. 5. **Frank A.** Belgau Learning breakthrough program. – Port Angeles: Balametrics, ing. 2002. – 74 p. 6. **URL:** <http://www.balametrics.com/> 7. **URL:** <https://learningbreakthrough.com/>

Received 17.01.2016

Reviewed 27.02.2016

Accepted 26.03.2016

**УДК: 376.1–056.26–056.3**

**Т.В. Золотарьова**  
zolotareva\_sumy@mail.ru

**МЕТОДИКА СТИМУЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІННЯ ВИКОРИСТОВУВАТИ ПРАВИЛА СТВОРЕННЯ КОМПОЗИЦІЇ В ПРОЦЕСІ ТЕМАТИЧНОГО МАЛЮВАННЯ**

**Відомості про автора:** Тетяна Золотарьова, викладач кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Суми, Україна. E-mail: zolotareva\_sumy@mail.ru

**Contact:** Tatiana Zolotaryova, teacher of department of correctional and inclusive education, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine. E-mail: zolotareva\_sumy@mail.ru

**Золотарьова Т.В. Методика стимулювання розвитку в молодших школярів уміння використовувати правила створення композиції в процесі тематичного малювання.** У статті пропонується методика стимулювання розвитку в молодших школярів уміння використовувати правила створення композиції в процесі тематичного малювання. В основі методики лежать принципи синергетики, теорія функціональних систем П. К. Анохіна, теорія Л. С. Виготського про зони розвитку та компенсаторні процеси в системі «особистість», принцип «завтрашньої радості» А. С. Макаренка, гештальтпсихологія. У методиці застосовуються синергетичні методи прогресивного розвитку особистості. Методика має підготовчий і п'ять основних етапів. Протягом підготовчого етапу відбувається встановлення системи взаємозв'язків між активними підсистемами першої сигнальної системи вчителя й учня як учасників розвивального процесу. На першому основному етапі роботи учень виявляє підсистему недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання. На другому основному етапі роботи молодший школяр виявляє підсистему достатньо розвинених правильних умінь з малювання з натури та підсистему достатньо розвинених правильних умінь з малювання по пам'яті, які використовуються під час тематичного малювання. На третьому основному етапі роботи дитина створює синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання. На четвертому основному етапі роботи школяр визначає шлях розвитку та реалізує його: використовуючи створений синестезичний образ як аттрактор, учень здійснює процес розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання до досягнення бажаного рівня її розвитку. На п'ятому основному етапі роботи

використовуючи створений синестезичний образ як аттрактор, учень продовжує здійснювати процес розвитку підсистеми вмінь з тематичного малювання до досягнення повного самостійного їх використання на уроці малювання. Методика складається з системи орієнтовних запитань учителя, які стимулюють у молодших школярів розвиток уміння виділяти головні та другорядні предмети, ритм, рівновагу, симетрію й асиметрію тематичного малюнка. Методика сприяє становленню в молодших школярів уміння правильно ставити проміжні та кінцеву цілі, долати труднощі, які виникають в процесі досягнення мети. Методику можна застосовувати для роботи зі здоровими, слабозорими, слабочуючими учнями початкових класів, з молодшими школярами з легкою розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем.

**Ключові слова:** синергетика, тематичне малювання, розвиток, молодші школярі.

**Золотарева Т.В. Методика стимулювання розвитку у младших школьников умения использовать правила создания композиции в процессе тематического рисования.** В статье предлагается методика стимулювання розвитку у младших школьников умения использовать правила создания композиции в процессе тематического рисования. В основе методики лежат принципы синергетики, теория функциональных систем П. К. Анохина, теория Л. С. Выготского о зонах развития и компенсаторных процессах в системе «личность», принцип «завтрашней радости» А. С. Макаренко, гештальтпсихология. В методике применяются синергические методы прогрессивного развития личности. Методика имеет подготовительный и пять основных этапов. В течение подготовительного этапа происходит установление системы взаимосвязей между активными подсистемами первой сигнальной системы учителя и ученика как участников развивающего процесса. На первом основном этапе работы ученик обнаруживает подсистему недостаточно развитых правильных умений по тематическому рисованию. На втором основном этапе работы младший школьник обнаруживает подсистему достаточно развитых правильных умений по рисованию с натуры и подсистему достаточно развитых правильных умений по рисованию по памяти, которые используются во время тематического рисования. На третьем основном этапе работы ребенок создает синестезический образ себя с высшим уровнем развития подсистемы правильных умений по тематическому рисованию. На четвертом основном этапе работы школьник определяет путь развития и реализует его: используя созданный синестезический образ как аттрактор, ученик осуществляет процесс развития подсистемы правильных умений по тематическому рисованию до достижения желаемого уровня ее развития. На пятом основном этапе работы,

используя созданный синестезический образ как аттрактор, ученик продолжает осуществлять процесс развития подсистемы умений по тематическому рисованию до достижения полного самостоятельного их использования на уроке рисования. Методика состоит из системы ориентировочных вопросов учителя, которые стимулируют у младших школьников развитие умения выделять главные и второстепенные предметы, ритм, равновесие, симметрию и асимметрию тематического рисунка. Методика способствует становлению у младших школьников умения правильно ставить промежуточные и конечную цели, преодолевать трудности, которые возникают в процессе достижения цели. Методику можно применять для работы со здоровыми, слабовидящими, слабослышащими учениками начальных классов, с младшими школьниками с легкой умственной отсталостью, задержкой психического развития, детским церебральным параличом.

**Ключевые слова:** синергетика, тематическое рисование, развитие, младшие школьники.

**Zolotaryova T. V. Method of stimulation of development for pupils of junior forms of ability to use rules of creation of composition in the process of the thematic drawing.** A method of stimulation of development from pupils of junior forms of skills to use rules of creation of composition in the process of the thematic drawing is offered in the article. There are principles of synergetics, theory of the functional systems of P. C. Anokhin, theory of L. S. Vygotskiy about the areas of development and compensational processes in the system «personality», principle of «tomorrow gladness» of A. S. Makarenko, gestaltpsychology in the basis of method. There are sinergistical methods of progressive development of personality are used in the method. A method has propedevtical stage and five basis stages. During the preparatory stage arise the system of intercommunications between the active subsystems of the first signal system of teacher and pupil as of participants of developing process. As a result of realization of the first basis stage of work the pupil reveals a subsystem insufficiently well developed correct skills of the thematic drawing. In the issue of realization of the second basis stage of work the pupil reveals a subsystem of highly developed correct skills of the drawing from nature and subsystem of highly developed correct skills of the drawing from memory, which are used during the thematic drawing. In consequence of realization of the third basis stage of work the pupil creates synsense image of itself with the higher level of development of subsystem of correct skills of the thematic drawing. On the fourth basis stage of work the pupil determines the way of development and will realize him: using the created synsense image as attractor, the pupil carries out the process of development of subsystem of correct skills on the thematic drawing to achievement of the desired level of its development. On the fifth basis stage

of work, using the created synsense image as attractor, the pupil continues to carry out the process of development of subsystem of skills on the thematic drawing to achievement of their complete independent use on the lesson of drawing. The method consists of the system of approximate questions of teacher, which stimulate of the pupils development of skills to select main and secondary objects, rhythm, equilibrium, symmetry and asymmetry of thematic picture. The method is instrumental in becoming in pupils of skills correctly to put intermediates and ultimate aims, to overcome difficulties, which arise up in the process of attainment of aim. Healthy pupils, pupils with bad eyesight and dull hearing, pupils with easy mental defectiveness and delay of psychical development, pupils with child's cerebral paralysis can use this method.

**Key words:** synergetics, thematic drawing, development, junior schoolboys.

**Постановка проблеми.** Освітній процес у сучасних спеціальних навчально-виховних закладах для дітей з психофізичними порушеннями поступово переходить до нової парадигми освіти – холістичної, синергетичної. Новітні підходи до становлення особистості дітей з психофізичними порушеннями вимагають подальшого дослідження проблеми управління вертикальними процесами розвитку, абілітації, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації у системах «особистість» і «дефект». Управління згаданими процесами полягає у пригніченні самоорганізації та стимулюванні саморуйнування біологічних, психологічних і соціальних підсистем системи «дефект» (у кожної людини є недоліки, які її турбують) і пригніченні саморуйнування та стимулюванні самоорганізації біологічних, психологічних і соціальних підсистем системи «особистість» людини відповідно до зон розвитку, у яких знаходяться підсистеми, та їхніх системних властивостей. Однією з досить результативних щодо подолання й мінімізації дефектів і найбільш природних у задоволенні потреб людини у самовдосконаленні та самореалізації є синергетична медико-психолого-педагогічна технологія управління вертикальними процесами у системах «особистість» і «дефект». Дана технологія є складовою холістичної моделі управління саморозвитком біологічної, психологічної та соціальної підсистем людини через «приховані структури-аттрактори сприятливого і здорового майбутнього, яке є проявом власних шляхів, що підтримують людину, і внутрішніх сил слідувати цими шляхами» [5, с. 129]. Однією з методик даної технології, є запропонована нами синергетична психолого-педагогічна дидактична методика стимулювання розвитку в молодших школярів уміння використовувати правила створення композиції в процесі тематичного малювання.

**Аналіз актуальних досліджень.** В основі структури методики стимулювання розвитку в молодших школярів уміння використовувати правила створення композиції в процесі тематичного малювання лежать наступні теоретико-практичні дослідження: **по-перше**, теорія функціональних систем П. К. Анохіна [1], оскільки етапи структури даної методики відповідають елементам функціональної системи; **по-друге**, принцип «завтрашньої радості» А. С. Макаренка [4, с. 397], який сприяє досягненню складних багатоступінчастих цілей, оскільки «завтрашня радість» за А. С. Макаренком – це «акцептор результату» за П. К. Анохіним: акцептори проміжних результатів – ближні цілі-аттрактори, які включаються в загальну мету, акцептор остаточного результату – дальня мета-аттрактор, яка включає в себе кілька проміжних цілей. Завтрашня радість допомагає людині сприймати себе з випереджаючим відображенням – відображенням того, чого в неї ще немає. Отже, принцип «завтрашньої радості» є основоположним у досягненні проміжних та кінцевої цілей, які задовольняють потреби людини в певних знаннях, уміннях, навичках; **по-третє**, уточнена нами теорія Л. С. Виготського про зони розвитку [3], яка корелює з теорією функціональних систем П. К. Анохіна. В процесі дослідження ми з'ясували, що системи «особистість» і «дефект» та структури, які в них виникають, проходять не дві, а чотири зони розвитку. Отже, зона найближчого прогресивного розвитку та зона найближчого регресивного розвитку співпадають з акцепторами проміжних результатів, а зона актуального прогресивного розвитку та зона актуального регресивного розвитку – з акцептором остаточного результату; **по-четверте**, теорія Л. С. Виготського про компенсаторні процеси в системі «особистість». На думку науковця, дефект стимулює процеси самоорганізації в системі «особистість» дитини з психофізичними порушеннями, внаслідок чого дитина прагне до компенсації та гіперкомпенсації свого дефекту, що можливо лише у випадку переживання людиною своєї малоцінності або труднощів, які виникають у неї при виконанні певної роботи: «з одного боку, дефект є мінус, обмеження, слабкість, применшення розвитку; з другого – саме тому, що він створює труднощі, він стимулює підвищений, посилений рух уперед. Центральне положення сучасної дефектології таке: кожен дефект створює стимул для вироблення компенсації» [2, с. 14]. Отже, дефект викликає саморуйнування одних підсистем особистості та самоорганізацію інших, стимулюючи в останніх компенсаторні процеси; **по-п'яте**, принципи синергетики, які сприяють розумінню систем «особистість» і «дефект» як відкритих, нелінійних, нерівноважних, складних і здатних до постійного об'ємного ускладнення та спрощення в процесі самоорганізації та саморуйнування, що сприяє реалізації синергетичних та евристичних методів освіти; **по-шосте**, принципи евристики, які корелюють з принципами синергетики та проявляються в даній методиці фрактально; **по-сьоме**, синергетичні



методи освіти, запропоновані В. О. Цикінім [5, с. 224-226] для здорових людей; адаптувавши дані методи до потреб людей з ПФП і розмістивши їх у певній послідовності, яка враховує теорію функціональних систем П. К. Анохіна, теорію Л. С. Виготського про зони розвитку та принципи синергетики, ми помітили, що синергетичні методи освіти утворюють розвивальну, абілітаційну, корекційну, реабілітаційну, компенсаційну та гіперкомпенсаційну методику управління вертикальними процесами у системах «особистість» і «дефект»; **по-восьме**, евристичні методи освіти, які корелюють з синергетичними методами освіти та включаються в дану методику фрактально; **по-дев'яте**, гештальтпсихологія, застосування якої сприяє більш активному використанню підсистем першої сигнальної системи під час роботи підсистем другої сигнальної системи, що значно підвищує результативність застосування даної методики синергетичної медико-психолого-педагогічної технології управління вертикальними процесами у системах «особистість» і «дефект».

У попередніх публікаціях ми висвітлили загальний зміст, а також макро- та мікроструктуру синергетичної психолого-педагогічної дидактичної методичної системи опосередкованого корекційного управління розвитком учнів початкових класів спеціальних шкіл, яка складається з трьох великих етапів: розвивальної роботи з тематичного малювання (застосована розвивальна методика технології), корекційної роботи з розв'язування простих задач (застосована корекційна методика технології) і розвивальної роботи зі складання простих задач (застосована розвивальна методика технології). Однак ми не конкретизували зміст окремих методик названої методичної системи.

**Метою** даної статті є висвітлення системи орієнтовних запитань учителя, які стимулюють у молодших школярів розвиток умінь виділяти різноманітними способами головні та другорядні предмети, ритм, рівновагу, симетрію й асиметрію тематичного малюнка.

**Виклад основного матеріалу.** В синергетичній психолого-педагогічній дидактичній методиці стимулювання розвитку в молодших школярів умінь використовувати правила створення композиції в процесі тематичного малювання застосовуються синергетичні методи прогресивного розвитку особистості – способи стимулювання власної діяльності людини, спрямованої на процес набуття системою «особистість» вищої якості внаслідок заміни менш досконалих елементів більш досконалішими та формування і розширення ієрархічних рівнів після приєднання нових елементів. Синергетичні методи прогресивного розвитку особистості відображають сутність процесу розвитку, способами реалізації якого вони є. Послідовність розміщення методів у методиці залежить від їхньої мети. Синергетичні методи прогресивного розвитку особистості є етапами здійснення процесу розвитку, при чому реалізація наступного етапу може початись тільки

після досягнення мети попереднього, що дозволяє вчасно помічати незаплановані відхилення від головної мети процесу розвитку і попереджати небажані затримки у роботі. Синергетичні методи допомагають дитині визначити мету роботи над собою, сприяють позитивному мотивуванню такої діяльності. В результаті досягнення мети задовольняється потреба дитини, отже, стимулюється самостійність у задоволенні її потреб та відповідальність за свої дії перед собою та перед іншими, що підвищує ефективність освітнього процесу.

Синергетична психолого-педагогічна дидактична методика стимулювання розвитку в молодших школярів уміння використовувати правила створення композиції в процесі тематичного малювання складається з підготовчого та п'яти основних етапів. Протягом **підготовчого етапу** здійснюється налаштування на роботу вчителя й учня за допомогою такого методу роботи, як модифікація лінійної освітньої ситуації в нелінійну. Метою даного методу є створення атмосфери взаємної довіри учасників розвивального процесу через зміну системи морфогенів, які знаходяться в освітньому середовищі. На даному етапі відбувається встановлення системи взаємозв'язків між активними підсистемами першої сигнальної системи учасників розвивального процесу. На **першому основному етапі** роботи головним методом є нелінійний розвиваючий діалог, мета якого полягає у виявленні підсистеми недостатньо розвинених правильних умінь з тематичного малювання. На **другому основному етапі** роботи головним методом є пробуджуючий розвиток, мета якого полягає у виявленні підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання з природи та підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з малювання по пам'яті, які використовуються під час тематичного малювання. На **третьому основному етапі** роботи головним методом є гештальтрозвиток, мета якого полягає у створенні синестезичного образу себе з вищим рівнем розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання. На **четвертому основному етапі** роботи головним методом є саморозвиток, мета якого полягає у визначенні шляху розвитку та його реалізації: використовуючи створений синестезичний образ як аттрактор, учню необхідно здійснювати процес розвитку підсистеми правильних умінь з тематичного малювання до досягнення бажаного рівня її розвитку. На **п'ятому основному етапі** роботи головним методом є розвиток як фазовий перехід, мета якого полягає у тому, що, використовуючи створений синестезичний образ як аттрактор, учень продовжує здійснювати процес розвитку підсистеми умінь з тематичного малювання до досягнення повного самостійного їх використання на уроці малювання. Структура методики полягає у безпосередніх та опосередкованих взаємозв'язках між підготовчим та п'ятьма основними етапами; головною ознакою структури даної

методики є фрактальність її побудови, що було висвітлено нами в попередніх публікаціях.

На кожному етапі розвивальної роботи вчитель ставить учню систему запитань, стимулюючи його образотворчу діяльність і спрямовуючи до пошуку правильних підходів до вирішення запропонованих навчальних завдань. Отже, методика являє собою систему запитань, відповідаючи на які, дитина досягає поставленої мети розвитку певних підсистем своєї системи «особистість». Всі запитання методики є факторами мофогенезу для системи «особистість» та факторами морфодеструкції для системи «дефект» (що є профілактикою утворення нових підсистем системи «дефект»), оскільки вони сприяють появі у названих систем дитини корисного пристосувального результату до навколишнього середовища. Запитання стимулює дитину до постановки мети, попереджає некоректну її постановку, спрямовує хаотичні прагнення щодо її досягнення. Яка істотна ознака того, що мета певного етапу досягнута? Знайдено відповідь на поставлене запитання. Відповівши на запитання перших трьох етапів методики (нелінійного розвиваючого діалогу, пробуджуючого розвитку та гештальтрозвитку), дитина одразу досягає їх мети. Мета етапів саморозвитку та розвитку як фазового переходу досягається поступово, оскільки складається з двох частин: 1) відповідь на питання, яка дозволяє визначити шлях розвивальної роботи і 2) реалізація наміченого шляху протягом певного часу, визначеного індивідуально для кожної підсистеми особистості.

Пропонуємо систему орієнтовних запитань, які стимулюють у молодших школярів розвиток уміння виділяти різноманітними способами головні та другорядні предмети, ритм, рівновагу, симетрію й асиметрію тематичного малюнка. Зміст та кількість запитань може варіюватись залежно від рівнів розвитку активних під час тематичного малювання підсистем системи «особистість» кожного школяра, а також від наявності у нього відповідних підсистем системи «дефект».

*1. Система орієнтовних запитань учителя, яка стимулює учня до виділення головних і другорядних предметів тематичного малюнка та визначення його сюжетно-композиційного центру. Підготовчий етап.* Який предмет стане сюжетно-композиційним центром твого малюнку? Ти вмієш малювати цей предмет? Ти хочеш уміти малювати цей предмет? Які предмети будуть другорядними на твоєму малюнку? Ти вмієш малювати ці предмети? Ти хочеш уміти малювати ці предмети?  
**Перший етап.** Що в тобі є такого, що заважає тобі навчитись малювати цей предмет?  
**Другий етап.** Що в тобі є такого, що може допомогти тобі навчитись малювати цей предмет? Які вміння з малювання з натури допоможуть тобі навчитись малювати цей предмет? Які вміння з малювання по пам'яті допоможуть тобі навчитись малювати цей предмет?  
**Третій етап.** Якого кольору твій настрій, коли у тебе не виходить намалювати цей предмет? Уяви, що у тебе вийшло намалювати цей предмет. Що ти відчуваєш? Якого кольору буде твій настрій, коли

ти намалюєш цей предмет? Запам'ятай цей настрій. Він допоможе тобі намалювати предмет, який поки що в тебе не виходить. **Четвертий етап.** Попередньо необхідно допомогти дитині самостійно відповісти на такі запитання: Що ти можеш зробити, щоб подолати те, що заважає тобі навчитись малювати цей предмет? Як ти можеш використати вміння з малювання з натури, які тобі допомагають навчитись малювати цей предмет? Як ти можеш використати вміння з малювання по пам'яті, які тобі допомагають навчитись малювати цей предмет? Щоразу перед початком виконання завдання давати дитині таку установку: «Уяви, що у тебе вийшло намалювати цей предмет. Що ти відчуваєш? Якого кольору твій настрій? Пригадай, що тобі потрібно робити, щоб це завдання стало легшим? (Учень пригадує свої відповіді на такі питання: Що ти можеш зробити, щоб подолати те, що заважає тобі навчитись малювати цей предмет? Як ти можеш використати вміння з малювання з натури, які тобі допомагають навчитись малювати цей предмет? Як ти можеш використати вміння з малювання по пам'яті, які тобі допомагають навчитись малювати цей предмет?) Використовуй уміння з малювання з натури та по пам'яті, які тобі допомагають намалювати цей предмет. Тепер починай виконувати завдання. Зроби все, що зможеш, для того, щоб якнайкраще його виконати. У тебе з'явиться гарний настрій.» **П'ятий етап.** Чи з'явилось у тобі те, що заважає тобі малювати цей предмет стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що малювання цього предмету дається тобі легко? Як ти можеш послабити або подолати в собі те негативне, що заважає тобі малювати цей предмет стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що малювання цього предмету дається тобі легко? Чи з'явилось у тобі те, що допомагає тобі малювати цей предмет стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що малювання цього предмету дається тобі легко? Як ти можеш підсилити в собі і використати те позитивне, що допомагає тобі малювати цей предмет стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що малювання цього предмету дається тобі легко? Слід зауважити, що замість словосполучення «цей предмет» використовуються назви предметів, які дитина вчиться малювати; замість словосполучень «те негативне», «те позитивне» використовуються назви позитивних рис і недоліків, які визначила дитина як провідні потреби чи проблеми.

2. Система орієнтовних запитань учителя, яка стимулює учня до вибору та використання способів виділення сюжетно-композиційного центру, ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії тематичного малюнка. Способи виділення сюжетно-композиційного центру, ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії тематичного малюнка за допомогою характеристик головних та другорядних предметів представлені в таблиці 1. Систему запитань щодо вибору та використання способів застосування кожного правила створення композиції необхідно задавати окремо.

Таблиця 1.

**Способи виділення сюжетно-композиційного центру, ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії тематичного малюнка**

Спосіб виділення композиційного центру, ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії	Головні предмети	Другорядні предмети
Розміщення предмета на площині картини	Близько до геометричного центру картини	Далеко від геометричного центру картини
Відстань між предметами на площині малюнка	Мала	Велика
Кольори предметів	Холодні	Теплі
	Теплі	Холодні
Тон предмета	Світлий	Темний
	Темний	Світлий
Форма предмета	Круг (трикутник, квадрат, прямокутник)	Трикутник, квадрат, прямокутник (круг)
Розмір предмета	Великий (малий)	Малий (великий)
	Довгий (короткий)	Короткий (довгий)
	Широкий (вузький)	Вузький широкий
	Високий (низький)	Низький (високий)
	Товстий (тонкий)	Тонкий (товстий)
	Глибокий (мілкий)	Мілкий (глибокий)
Ступінь узагальненості зображення предмета	Низька	Висока
Чіткість зображення предмета	Висока	Низька
Кількість деталей предмета	Велика	Мала

**Підготовчий етап.** Які способи виділення сюжетно-композиційного центру (ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії) ти знаєш? Якими способами ти хочеш виділити сюжетно-композиційний центр (ритм, рівновагу, симетрію й асиметрію) на своєму малюнку? Які способи найкраще розкриють зміст сюжетно-композиційного центру (ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії) твого малюнку? **Перший етап.** Що в тобі є такого, що заважає тобі вибрати (використати) способи виділення сюжетно-композиційного центру (ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії) на твоєму малюнку? **Другий етап.** Що в тобі є такого, що може допомогти тобі вибрати (використати) способи виділення сюжетно-композиційного центру (ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії) на твоєму малюнку? Які вміння допоможуть тобі вибрати (використати) способи виділення сюжетно-композиційного центру (ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії) на твоєму малюнку?

Система вмінь, необхідних учню для того, щоби правильно вибрати (використати) способи виділення сюжетно-композиційного центру (ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії), включає вміння: 1) визначати геометричний центр аркуша паперу (майбутнього малюнку) і розмішувати в ньому головний предмет, який стане

сюжетно-композиційним центром малюнку; 2) відрізнити головне і другорядне; 3) вибирати предмети та визначати взаємозв'язки між ними відповідно темі малювання; 4) визначати загальну форму предмета (і форму його частин) за допомогою порівняння її з геометричними фігурами (кругом, квадратом, трикутником тощо); 5) визначати розмір предмета і його частин (великий-малий, довгий-короткий, широкий-вузький, високий-низький, тонкий-товстий, глибокий-мілкий); б) визначати кількість деталей, якою відрізняється предмет сюжетно-композиційного центру малюнку від другорядних предметів; 7) визначати чіткість зображення деталей головного та другорядних предметів відповідно закону «впливу рами», повітряної та лінійної перспективи тощо; 8) визначати відстань між елементами сюжетно-композиційного центру (предметами, з яких він складається) та відстань між другорядними предметами на площині малюнку; 9) користуватись простим, кольоровими і восковими олівцями, фломастерами, акварельними і гуашевими фарбами, пензликами, водою, палітрою тощо (відповідно меті уроку); 10) розрізняти світлі і темні тони; 11) розпізнавати холодні й теплі кольори.

**Третій етап.** Якого кольору твій настрій, коли у тебе не виходить вибрати (використати) способи виділення сюжетно-композиційного центру (ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії) на твоєму малюнку? Уяви, що ти вибрав (використав) способи виділення сюжетно-композиційного центру (ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії) на твоєму малюнку. Що ти відчуваєш? Якого кольору буде твій настрій, коли ти вибереш (використаєш) способи виділення сюжетно-композиційного центру (ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії) на твоєму малюнку? Запам'ятай цей настрій. Він допоможе тобі вибрати (використати) способи виділення сюжетно-композиційного центру (ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії) на твоєму малюнку, що поки що в тебе не виходить. **Четвертий етап.** Попередньо необхідно допомогти дитині самостійно відповісти на такі запитання: Що ти можеш зробити, щоб подолати те, що заважає тобі вибрати (використати) способи виділення сюжетно-композиційного центру (ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії) на твоєму малюнку? Як ти можеш застосувати вміння, які тобі допомагають тобі вибрати (використати) способи виділення сюжетно-композиційного центру (ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії) на твоєму малюнку? Щоразу перед початком виконання завдання давати дитині таку установку: «Уяви, що у тебе вийшло вибрати (використати) способи виділення сюжетно-композиційного центру (ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії) на твоєму малюнку. Що ти відчуваєш? Якого кольору твій настрій? Пригадай, що тобі потрібно робити, щоб це завдання стало легшим? (Учень пригадує свої відповіді на такі питання: Що ти можеш зробити, щоб подолати те, що заважає тобі вибрати (використати) способи виділення сюжетно-композиційного центру (ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії) на твоєму малюнку? Як ти можеш застосувати вміння, які тобі допомагають вибрати

(використати) способи виділення сюжетно-композиційного центру (ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії) на твоєму малюнку?) Застосовуй уміння, які тобі допомагають вибрати (використати) способи виділення сюжетно-композиційного центру (ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії) на твоєму малюнку. Тепер починай виконувати завдання. Зроби все, що зможеш, для того, щоб якнайкраще його виконати. У тебе з'явиться гарний настрій.» **П'ятий етап.** Чи з'явилося у тобі те, що заважає тобі вибирати (використовувати) способи виділення сюжетно-композиційного центру (ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії) на твоєму малюнку стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що така робота дається тобі легко? Як ти можеш послабити або подолати в собі те негативне, що заважає тобі вибирати (використовувати) способи виділення сюжетно-композиційного центру (ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії) на твоєму малюнку стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що така робота дається тобі легко? Чи з'явилося у тобі те, що допомагає тобі вибирати (використовувати) способи виділення сюжетно-композиційного центру (ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії) на твоєму малюнку стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що така робота дається тобі легко? Як ти можеш підсилити в собі і застосувати те позитивне, що допомагає тобі вибирати (використовувати) способи виділення сюжетно-композиційного центру (ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії) на твоєму малюнку стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що така робота дається тобі легко? Слід зауважити, що замість словосполучень «те негативне», «те позитивне» використовуються назви позитивних рис і недоліків, які визначила дитина як провідні потреби чи проблеми.

**Висновки.** Синергетична психолого-педагогічна дидактична методика стимулювання розвитку в молодших школярів уміння використовувати правила створення композиції в процесі тематичного малювання пригнічує саморуйнування та стимулює самоорганізацію психологічної та соціальної підсистем системи «особистість», здійснюючи зовнішнє та забезпечуючи внутрішнє управління діяльністю підсистем умінь з тематичного малювання, сприяючи закріпленню нових емерджентних якостей психологічної та соціальної складових системи «особистість» дитини. Дану методичну систему можна застосовувати для роботи зі здоровими, слабозорими, слабочуючими учнями початкових класів, з молодшими школярами з легкою розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем; у модифікованому вигляді методична система може бути використана в освітньому процесі осіб з іншими психофізичними порушеннями.

У подальшому необхідно уточнити особливості системи запитань педагога в залежності від системи психофізичних порушень дітей і дорослих різних категорій.

### Список використаних джерел

**1. Анохин П. К.** Очерки по физиологии функциональных систем / Анохин П. К. – М. : Медицина, 1975. – 448 с. **2. Выготский Л. С.** Основные проблемы современной дефектологии / Выготский Л. С. // Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / Сост. и общая ред. В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2002. – 384 с. **3. Выготский Л. С.** Основы дефектологии / Выготский Л. С. – СПб. : Изд-во «Лань», 2003. – 656 с. **4. Макаренко А. С.** Педагогические сочинения : в 8-ми т. / Сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов / Макаренко А. С. – М. : Педагогика, 1984. – 512 с. – Т. 3. **5. Цикин В. А.** Синергетика и образование : новые подходы [монография] / В. А. Цикин, А. В. Брижатый. – Сумы : СумГПУ, 2005. – 276

### References

**1. Anohin P. K.** Ocherki po fiziologii funkcional'nyh sistem / Anohin P. K. – M. : Medicina, 1975. – 448 s. **2. Vygotskii L. S.** Osnovnye problemy sovremennoi defektologii / Vygotskii L. S. // Psihologiya detei s otkloneniyami i narusheniyami psicheskogo razvitiya / Sost. i obschaya red. V. M. Astapova, YU. V. Mikadze. – SPb.: Piter, 2002. – 384 s. **3. Vygotskii L. S.** Osnovy defektologii / Vygotskii L. S. – SPb. : Izd-vo «Lan'», 2003. – 656 s. **4. Makarenko A. S.** Pedagogicheskie sochineniya : v 8-mi t. / Sost. : L. YU. Gordin, A. A. Frolov / Makarenko A. S. – M. : Pedagogika, 1984. – 512 s. – T. 3. **5. Cykin V. A.** Sinergetika i obrazovanie : novye podhody [monografiya] / V. A. Cykin, A. V. Brizhatyi. – Sumy : SumGPU, 2005. – 276

Received 11.01.2016

Reviewed 25.02.2016

Accepted 27.03.2016

УДК 376.352.04

**Ю. А. Картава**  
yuliya-kartava@mail.ru

### ПРОБЛЕМИ ПРАКТИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

**Відомості про автора:** Юлія Картава, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри тифлопедагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. Email: [yuliya-kartava@mail.ru](mailto:yuliya-kartava@mail.ru)

**Contact:** Yuliya Kartava, PhD, Profesor National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine. Email: [yuliya-kartava@mail.ru](mailto:yuliya-kartava@mail.ru)



**Картава Ю.А. Проблеми практики організації музичного виховання дошкільників зі зниженим зором.** У статті висвітлений аналіз практики організації музичного виховання в спеціальних дошкільних навчальних закладах для дітей з вадами зору у напрямку виявлення проблем професійної компетентності музичних керівників, проведення ними діагностичної роботи, забезпечення програмовим та методичними матеріалами занять з музичного виховання, стану реалізації корекційно-розвивального потенціалу різних видів музичної діяльності. Дослідження проведене шляхом анкетування музичних керівників дошкільних навчальних закладів різних типів, у яких виховуються та навчаються діти зі зниженим зором.

Результати анкетування засвідчили такі проблеми організації музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, як потребу у: висококваліфікованих фахівцях – музичних керівників, які володіли б не лише знаннями методики музичного виховання дошкільників, а й були обізнані з корекційно-розвивальним потенціалом різних видів музичної діяльності; розробці єдиної програми з музичного виховання для досліджуваної категорії дітей, яка повинна чітко висвітлювати корекційно-розвивальну та компенсаторну спрямованість різних видів музичної діяльності і орієнтовний рівень досягнень на кінець навчального року; роз'ясненні щодо змістової специфіки оформлення і ведення обов'язкової документації музичного керівника, яка повинна враховувати корекційно-компенсаторні можливості музичного мистецтва та сприяти вирішенню корекційно-розвивальних завдань на практиці; методичних матеріалах, щодо особливостей організації діагностичної роботи з виявлення рівня досягнень у музичній діяльності і музично-рухового розвитку та організації корекційного спрямування музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором.

Вирішення вищезазначених проблем організації музичного виховання, реалізація його корекційного потенціалу сприятиме подоланню вторинних відхилень та розвиткові компенсаторних механізмів у дошкільників зі зниженим зором, і, як наслідок, впливатиме на забезпечення подальшої соціальної адаптації, соціальної активності, соціальної комунікації та самореалізації особистості зі зниженим зором в умовах сьогодення.

**Ключові слова:** музичне виховання, дошкільники зі зниженим зором, аналіз практики, напрямки вивчення, проблеми організації музичного виховання, корекційна спрямованість музичної діяльності.

**Картавая Ю.А. Проблемы практики организации музыкального воспитания дошкольников со сниженным зрением.**

В статье освещен анализ практики организации музыкального воспитания в специальных дошкольных учебных заведениях для детей с недостатками зрения в направлении выявления проблем

профессиональной компетентности музыкальных руководителей, проведение ими диагностической работы, обеспечение программным и методическими материалами занятий по музыкальному воспитанию, состояния реализации коррекционно-развивающего потенциала различных видов музыкальной деятельности. Исследование проведено путем анкетирования музыкальных руководителей дошкольных учебных заведений разных типов, в которых воспитываются и обучаются дети с пониженным зрением. Результаты анкетирования показали такие проблемы организации музыкального воспитания дошкольников с пониженным зрением, как потребность в: высококвалифицированных специалистах – музыкальных руководителей, которые обладали бы не только знаниями методики музыкального воспитания дошкольников, но и были бы знакомы с коррекционно-развивающим потенциалом различных видов музыкальной деятельности; разработке единой программы по музыкальному воспитанию для исследуемой категории детей, которая должна четко освещать коррекционно-развивающую и компенсаторную направленность различных видов музыкальной деятельности и ориентированный уровень достижений на конец учебного года; разъяснении относительно содержательной специфики оформления и ведения обязательной документации музыкального руководителя, которая должна учитывать коррекционно-компенсаторные возможности музыкального искусства и способствовать решению коррекционно-развивающих задач на практике; методических материалах, об особенностях организации диагностической работы по выявлению уровня достижений в музыкальной деятельности и музыкально-двигательного развития и организации коррекционного направления музыкальной деятельности дошкольников с пониженным зрением. Решение вышеуказанных проблем организации музыкального воспитания, реализация его коррекционного потенциала будет способствовать преодолению вторичных отклонений и развитию компенсаторных механизмов у детей с пониженным зрением, и, как следствие, влиять на обеспечение дальнейшей социальной адаптации, социальной активности, социальной коммуникации и самореализации личности с пониженным зрением в современных условиях.

**Ключевые слова:** музыкальное воспитание, дошкольники с пониженным зрением, анализ практики, направления изучения, проблемы организации музыкального воспитания, коррекционная направленность музыкальной деятельности.

**Kartava Y.A. Practical problems of music education organization for pre-schoolers with poor sight.** The given article describes the analysis of music education organization on the basis of special pre-school educational establishments for the children with poor sight in the direction of finding out the problems of professional competence among music teachers, performing

the diagnostic work, providing the programme and methodological educational materials of music knowledge, the condition of correction-educational potential realization of different kinds of activity. The research was conducted by means of polling music teachers and other specialists of pre-school educational establishments of different types, where poor-sighted children are currently studying.

The results of the poll revealed the next problems of music education organization of pre-schoolers with poor sight on the modern stage of special pre-school education development in Ukraine: among highly-qualified professionals – music teachers, who possess not only knowledge of methodology of pre-schoolers' education but those who could be knowledgeable at correctional educational potential of different kinds of music activity; the development of a common music educational programme to research the categories of children, which ought to give definite outlook correctional-educational and compensatory direction of different types of music activity and which should be oriented to the end of the educational year; it should explain the content specification of the document procedure and usual documentation of a music teacher, which should take into account correctional-compensatory tasks on practice; the development of methodological materials as for peculiarities of diagnostics work organization with finding out the level of success in a music activity and music–motor development, organization of correctional direction of music activity among the pre-schoolers with poor sight.

Solving mentioned problems of music education organization and its correction influence upon the pre-schoolers with poor sight, will facilitate into sorting out secondary disadvantages and the development of compensatory mechanisms and as a result, will have an impact on providing further social adaptation, social activity, social communication and self-realization of a personality with poor sight under the modern conditions.

**Key words:** music education, pre-schoolers with poor sight, practice analysis, directions of the research, problems of music education organization, correctional direction of music activity.

**Постановка проблеми.** Підготовка дитини з порушеннями зору до навчання у школі передбачає її всебічний гармонійний розвиток, що здійснюється протягом усього дошкільного періоду. У системі навчання дошкільних закладів вагоме місце посідає музичне виховання, яке спрямоване не лише на оволодіння дітьми зі зниженим зором музичною культурою, розвиток їхніх музичних здібностей і формування творчих якостей, а й на запобігання ускладнень, своєчасну корекцію порушених функцій, розвиток компенсаторних процесів.

Важливою умовою ефективного проведення музичного виховання є правильна його організація з урахуванням основного дефекту, індивідуальних особливостей і можливостей дітей із порушеннями зору.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що проблемі музичного виховання дітей із порушеннями зору до останнього часу приділялося недостатньо уваги. Наукових досліджень і методичних розробок виявлено незначну кількість. Є підстави вважати, що ці недоліки негативно впливають на процес музичного виховання дошкільників із порушеннями зору у спеціальних дошкільних навчальних закладах. Проведення аналізу сучасного стану організації корекційного спрямування музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, які виховуються і навчаються у дошкільних навчальних закладах різних типів, виявлення проблем практики сьогодення дозволить їх вирішенню на теоретико-методологічному і практичному рівнях, що сприятиме покращенню якості реалізації корекційно-розвивального потенціалу музичної діяльності в цілому.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Всебічний та поліфункціональний вплив на людину мистецтва і музики зокрема висвітлено у наукових працях сучасних дослідників Р. Вайноли, В. Гаврилюка, А. Голик, Г. Грищенко, І. Коршакової, І. Левченко, О. Медведєвої, С. Науменко та інших. Вони наголошували, що музичне мистецтво має невичерпний потенціал впливу на внутрішній світ дитини, воно є своєрідним засобом спілкування, сприяє самопізнанню і самовираженню особистості, формуванню її світогляду. Низкою науковців Л. Брозело, Т. Варьоновою, Г. Волковою, Н. Власовою, Н. Збруєвою, А. Киштимовою, И. Муратовим, З. Пуніною, В. Синьовим, О. Яхніною та іншими підкреслено широкі можливості використання музики в корекційній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку та висвітлено деякі історичні відомості щодо використання засобів музичного мистецтва у лікувально-відновлювальній та корекційно-педагогічній роботі.

Проблему своєрідності розвитку дітей із зоровою патологією і визначення засобів корекції при порушеннях зору висвітлювали у своїх роботах вчені-тифологи Р. Боскіс, Л. Вавіна, Т. Власова, Л. Волкова, Л. Грігорьєва, І. Гудим, Т. Дегтяренко, В. Денискіна, В. Єрмаков, А. Літвак, Л. Плаксіна, Є. Синьова, Т. Свиридюк, Л. Солнцева, Б. Тупоногова, С. Федоренко, В. Феоктистова та ін.

Низкою науковців І. Гудим, М. Земцовою, В. Кручинінім, Л. Куненко, И. Муратовим, Н. Остапенко, В. Феоктистовою та іншими підкреслено широкі можливості використання музики в корекційній роботі з дітьми з порушеннями зору різного вікового періоду. Ними доведено, що саме музичне мистецтво має невичерпний потенціал виховного і корекційного впливу на особистість дитини, сприяє розвиткові аналізаторних систем на полімодальній основі, що є основною умовою розвитку компенсаторних механізмів у дитини з порушеннями зору і впливає на входження дитини у світ соціальних стосунків, забезпечуючи подальшу її соціальну активність. Враховуючи

значний корекційно-розвивальний потенціал музичного мистецтва, музики нами був здійснений аналіз практики організації музичного виховання в спеціальних дошкільних закладах для дітей зі зниженим зором з метою виявлення її проблем на сучасному етапі розвитку спеціальної дошкільної освіти в Україні, що і стало метою роботи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз практики системи музичного виховання дошкільників зі зниженим зором відбувався шляхом анкетування музичних керівників, що дозволило виявити стан практичної реалізації корекційно-компенсаторного потенціалу музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором та стан обізнаності з цих питань самих музичних керівників. В опитуванні взяли участь 64 музичних керівника із 22 областей України (окрім Донецької, Луганської та Миколаївської обл.), що охопило 64 заклади, з яких 22 дошкільні навчальні заклади комбінованого типу, 12 – компенсуючого, 8 – спеціальних, 17 – дошкільні навчальні заклади загального призначення, у яких є групи дітей зі зниженим зором, 2 – спеціальні навчально-виховані комплекси та 3 спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, у яких є дошкільне відділення для дітей з вадами зору.

Для проведення опитування було розроблено багатопланову анкету, яка містила питання за чотирма напрямками вивчення: перший передбачав виявлення ступня професійної компетентності музичних керівників щодо обізнаності їх з питань організації музичної діяльності з дошкільниками зі зниженим зором; другий – з виявлення проблем діагностичної роботи під час музичного виховання з дітьми цієї категорії; третій – з виявлення проблем програмового та методичного забезпечення занять; четвертий – вивчення стану реалізації корекційно-розвивального потенціалу музичного мистецтва в різних видах дитячої діяльності. Запропоновані в анкеті запитання передбачали різні типи відповідей: закриті і відкриті, репродуктивні та евристичні і, з метою отримання більш об'єктивної інформації, не були розподілені у строгому порядку відповідно до визначених нами напрямків дослідження.

Відомо, що результативність опанування дітьми будь-якою діяльністю залежить переважно від рівня професійної підготовки педагогічних кадрів. У результаті обробки анкетних даних виявлено, що 87,5% музичних керівників мають вищу музично-педагогічну освіту, 12,5% середню спеціальну (музичну) освіту, але жоден з них не мав дефектологічної (тифологічної) освіти (0%), що, на наш погляд, породжує проблему поверхової обізнаності суті організації корекційного спрямування музичного виховання і різних видів музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором. Для покращення якості своєї роботи важливим вони визначили такі аспекти, як необхідність введення спецкурсу або навчальної дисципліни у підготовку фахівців зі спеціальності Музична освіта, яка розкриває особливості музичного виховання дітей зі зниженим зором, щоденна практика з такими дітьми,

знання основ дефектології та орієнтування у зорових діагнозах, ознайомлення з особливостями психофізичного розвитку дітей з вадами зору, знання методики роботи з ними, особливостей здійснення індивідуального та диференційованого підходів, організації діагностичної роботи та планування. Для часткового вирішення цієї проблеми музичні керівники зазначили, що вони підвищують свій професійний рівень шляхом самоосвіти, ознайомлення з тифлопедагогічною та тифлопсихологічною літературою, перелік і анотацію якої вони відображають у власному “щоденнику самоосвіти”.

Таким чином, результати анкетування щодо першого напрямку дослідження показали наявний дефіцит у дошкільних навчальних закладах кваліфікованих музичних керівників, які мають музичну й тифлологічну освіту, і, як наслідок, неусвідомлення корекційного спрямування занять з музичного виховання та інших форм роботи цього напрямку, обмежене та спрощене комплексне використання ними різних видів музичної діяльності, і, як результат – зниження якості корекційно-розвивальної роботи під час музичного виховання дошкільників зі зниженим зором.

Аналізуючи відповіді щодо виявлення проблем організації діагностичної роботи під час музичного виховання з дітьми зі зниженим зором виявили, що 93,75% музичних керівників проводять діагностичне обстеження на початку навчального року, але неоднозначність відповідей стосувалась параметрів вивчення – більшість музичних керівників (75%) зазначили, що вивченню підлягали компоненти музичного розвитку відповідно до дитячих видів музичної діяльності (слухання, співи, музично-ритмічні рух, гра на ДМІ), що не відрізняє дане обстеження від обстеження дітей з нормальним зором, але показує рівень їх відставання чи навпаки від здорових однолітків. Лише 12,5% музичних керівників зазначили, що під час вивчення музичного розвитку вони виявляли ще і деякі порушення у психофізичному розвитку (рівень розвитку координації рухів, просторової орієнтації та ін.) та 6,25% приділяли увагу виявленню інтересу і бажання дітей займатися музичною діяльністю. Цікаво, що “картки” чи “щоденник діагностичного обстеження”, як необхідну документацію на базі якої (окрім програми) складається перспективний план освітньо-виховної та корекційно-розвивальної роботи, вели 25% музичних керівників. Решта фахівців взагалі не досліджували початковий стан музичного розвитку, його динаміку, не виявляли порушені сторони психофізичного розвитку, й відповідно, не планували роботу з урахуванням цих відомостей та розвитку компенсаторних процесів, що перетворювало цей процес на стихійний, нецілеспрямований, такий, що не відповідає сучасним вимогам до його організації та змісту, а натомість копіює систему роботи з музичного виховання з дошкільниками з нормальним зором.

Отже, можна констатувати, що існує проблема проведення

діагностичної роботи під час музичного виховання у спеціальних дошкільних навчальних закладах для дітей з вадами зору, яка стосується організаційного, методичного і процесуального її аспектів. На наш погляд, цей факт змушує замислитися над якістю вирішення корекційно-розвивальних завдань під час занять з музичного виховання та інших форм музичної діяльності з дошкільниками зі зниженим зором та організацією подальшої корекційно-індивідуальної роботи з ними.

При опрацюванні анкетних матеріалів щодо стану програмового забезпечення занять з музичного виховання дітей зі зниженим зором, ведення єдиної для всіх музичних керівників документації виявили такі позитивні і негативні тенденції, як:

1) відсутність єдиної програми з музичного виховання для дошкільників зі зниженим зором. Аналіз анкетних аркушів засвідчив, що на першому місці використання посіла Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років “Дитина” (37,5% її користувачів), на другому – Програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у світі” (25% користувачів), на третьому (18,75% користувачів) – Програма для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей з вадами зору (авт: І. М. Велитяк, Л. Ф. Іващенко, Л. А. Маруніч, та ін.) та Програмно-методичний комплекс розвитку незрячих дітей від народження до 6 років ( авт.: Л. С. Вавіна, В. А. Бутенко, І. М. Гудим та ін.); четверте місце – 12,5% користувачів – розділили Навчально-виховна програма та методичні рекомендації для спеціальних дошкільних закладів для дітей з вадами зору (авт.: К. М. Складар, Т. П. Свиридюк, С. В. Федоренко та ін.) та Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» (авт. О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін.) і п'яте місце – 6,25% її користувачів – залишилося за програмою розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт», (авт.: О. О. Андрієтті, О. П. Голубович та ін.).

81,25% опитуваних підкреслили необхідність розробки спеціальної програми з музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, у якій повинно бути чітко окреслений корекційно-розвивальний її компонент, а не лише освітньо-змістовий. Таким чином, проблема забезпечення єдиною програмою занять з музичного виховання дошкільників зі зниженим зором з визначенням корекційно-розвивального її компоненту залишається невирішеною та актуальною на сучасному етапі розвитку спеціальної дошкільної освіти в Україні;

2) при аналізі анкетних даних було з'ясовано 100% ведення обов'язкової документації музичними керівниками відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 30 січня 1998 року за № 32 “Про затвердження Інструкції про ділову документацію в дошкільних закладах”, а саме: календарний план роботи; план проведення масових заходів, дійств музично-естетичного циклу; сценарії свят, розваг, театральних вистав тощо; щоденник обліку індивідуальної (гурткової)

роботи з дітьми. Але, в оформленні цієї документації спостерігаються значні недоліки, які стосуються неврахування корекційно-компенсаторних можливостей музичного виховання та спеціальних завдань, спрямованих на нормалізацію загального психофізичного розвитку дітей з порушеннями зору. У той час, 37,5% музичних керівників зазначили, що ведуть і додаткову спеціальну документацію, яка допомагає їм в орієнтуванні у зорових діагнозах та здійсненні індивідуального підходу до дітей з вадами зору під час музичного виховання (“книга обліку дітей із зазначенням діагнозу”, “картка діагностичного обстеження музичного розвитку”, “книга взаємодії між музкерівником і вихователем” та ін), в підвищенні власного професійного рівня (“щоденник з підвищення професійного рівня”, “картотека музичних розробок” та ін.). Аналіз відповідей респондентів виявив високу відповідальність музичних керівників щодо ведення документації, але проблемою все ж таки залишається змістова специфіка її оформлення щодо роботи із досліджуваною категорією дітей. Також, на наш погляд, необхідним є введення в обов’язкову документацію таку, як Карта діагностичного обстеження досягнень у музичній діяльності та музично-рухового розвитку дітей дошкільного віку з вадами зору і календарного плану проведення індивідуально-корекційних занять з дітьми, які їх потребують.

Вивчення реалізації корекційно-компенсаторного потенціалу музичного виховання відбувалося на основі відповідей музичними керівниками на питання “Чи мають заняття з музичного виховання (та інші форми роботи) з дітьми з вадами зору корекційно-компенсаторну спрямованість. Якщо так, у чому вона полягає?”, які засвідчили різні погляди на цю проблему і підтвердили поверхову та фрагментарну їх обізнаність у цьому напрямку, і стосувалися виправлення лише окремих вад чи недоліків розвитку дошкільника, на які, як зазначали музичні керівники, цілеспрямовано впливають заняття і інші форми роботи з музичного виховання, або не знання суті корекційної роботи взагалі. На підтвердження цього можна навести такі цитати-відповіді: “працюю над тим, щоб позбавити дітей комплексів”, “подолання відхилень у розвитку”, “ліквідація і корекція первинних і вторинних порушень”, “розвиток уяви, мовлення, пам’яті, уваги, дрібної моторики”, “розвиток орієнтування у просторі, “корекція знань, умінь і навичок”, і, лише 25% музкерівників зазначили, що музичне виховання та відповідна діяльність мають не лише корекційне, а й компенсаторне значення, зазначаючи, що музичне виховання сприяє “активізації збережених аналізаторних систем”, “розвитку зорового сприйняття”, “розвитку слуху” тощо.

Вивчення практики організації індивідуальної корекційно-розвивальної роботи показало, що 56,25% музичних керівників проводять її з метою вирішення проблем, які виникають по засвоєнню дітьми музичного матеріалу, або попереднє його вивчення, повторення,



закріплення чи підготовки до свят, концертів тощо. 25% музичних керівників зазначили, що на таких заняттях вони використовують різні корекційні ігри і вправи для розвитку музичних здібностей і корекції вад психофізичного розвитку, а решта – 18,75% відповіли, що не проводять таких занять взагалі. Майже усі респонденти (93,75%) зазначили, що у своїй роботі вони використовують і спеціальний дидактичний матеріал для дітей з вадами зору та різні зорові і слухові орієнтири.

Позитивною тенденцією було виявлено те, що 100% музичних керівників під час різних форм і видів роботи з музичного виховання здійснюють індивідуальний і диференційований підхід до дітей зі зниженим зором з урахуванням їх психофізичних порушень і можливостей, діагнозу зорового та соматичного захворювань, гостроти зору та стану інших зорових функцій, рекомендацій лікаря-офтальмолога і тифлопедагога.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Таким чином, проведене вивчення практики організації музичного виховання дошкільників зі зниженим зором в умовах дошкільних навчальних закладів різних типів дозволило виявити проблеми і визначити потребу у: 1) висококваліфікованих фахівцях – музичних керівників, які б володіли не лише знаннями методики дошкільного музичного виховання, а й були обізнані із шляхами реалізації корекційно-розвивального потенціалу різних видів музичної діяльності; 2) розробці єдиної програми з музичного виховання, яка повинна чітко висвітлювати корекційно-розвивальну та компенсаторну спрямованість різних видів музичної діяльності і орієнтовний рівень досягнень на кінець навчального року; 3) роз'ясненні щодо змістової специфіки оформлення і ведення обов'язкової документації музичного керівника, яка повинна враховувати корекційно-компенсаторні можливості музичного виховання та сприяти вирішенню на практиці не лише освітньо-виховних, а й корекційно-розвивальних завдань, спрямованих на нормалізацію загального психофізичного розвитку дітей зі зниженим зором; 4) розробці методичних рекомендації щодо організації корекційного спрямування музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором, які б відображали специфіку музичного виховання та різних видів музичної діяльності дітей зі зниженим зором та особливості проведення індивідуальних та групових корекційних музичних занять.

Вирішення вищезазначених проблем організації музичного виховання і його корекційного впливу на дошкільників зі зниженим зором сприятиме подоланню вторинних відхилень та розвиткові компенсаторних механізмів, і, як наслідок, впливатиме на забезпечення подальшої соціальної адаптації, соціальної активності, соціальної комунікації та самореалізації особистості зі зниженим зором в умовах сьогодення.

### Список використаних джерел

1. **Гудим І. М.** Використання музичного матеріалу в процесі формування невербальних засобів спілкування у слабозорих дошкільників / Ірина Гудим // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : Зб. Наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – № 10. – С. 30-35.
2. **Картава Ю. А.** Теоретико-методичні засади музично-ритмічного виховання дошкільників із порушеннями зору : навчально-методичний посібник / Ю. А. Картава. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – 220 с.
3. **Куненко Л. О.** Корекційна спрямованість змісту музично-естетичної освіти учнів з порушеннями зору / Л. О. Куненко // Дефектологія. – 2000. – № 4. – С. 13.
4. **Музыкальное** воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, Л. Н. Комиссарова, Г. Р. Шашкина, О. Л. Сергеева / Под ред. Е. А. Медведевой. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 224 с.
5. **Обучение** и воспитание детей с нарушениями зрения (амблиопия и косоглазие) в дошкольных учреждениях / Под ред. М. И. Земцовой, Л. И. Плаксиной, Л. Ю. Феоктистовой. – М. : Просвещение, 1978. – 37 с.
6. **Синьова Є. П.** Тифлопсихологія : підручник / Євгенія Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.

### References

1. **Gudim I. M.** Viktoristannja muzichnogo materialu v procesi formuvannja neverbal'nih zasobiv spilkuvannja u slabozorih doshkil'nikiv / Irina Gudim // Naukovij chasopis NPU imeni M. P. Dragomanova : Zb. Naukovih prac'. – K. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2008. – Serija 19. Korekcijna pedagogika ta psihologija. – № 10. – S. 30-35.
2. **Kartava Ju. A.** Teoretiko-metodichni zasadi muzichno-ritmichnogo vihovannja doshkil'nikiv iz porushennjami zoru : navchal'no-metodichnij posibnik / Ju. A. Kartava. – Sumi : Vid-vo SumDPU im. A. S. Makarenka, 2014. – 220 s.
3. **Kunenko L. O.** Korekcijna sprjamovanist' zmistu muzichno-estetichnoï osviti uchniv z porushennjami zoru / L. O. Kunenko // Defektologija. – 2000. – № 4. – S. 13.
4. **Muzykal'noe** vospitanie detej s problemami v razvitii i korrekcionnaja ritmika: ucheb. posobie dlja stud. sred. ped. ucheb. zavedenij / E. A. Medvedeva, L. N. Komissarova, G. R. Shashkina, O. L. Sergeeva / Pod red. E. A. Medvedevoj. – M. : Izdat. centr «Akademija», 2002. – 224 s.
5. **Obuchenie i** vospitanie detej s narushenijami zrenija (ambliopija i kosoglazie) v doshkol'nyh uchrezhdenijah / Pod red. M. I. Zemcovoj, L. I. Plaksinoj, L. Ju. Feoktistovoj. – M. : Prosveshhenie, 1978. – 37 s.
6. **Sin'ova Є. P.** Tiflopsihologija : pidruchnik / Єvgenija Sin'ova. – K. : Znannja, 2008. – 365 s.

Received 29.01.2016

Reviewed 04.03.2016

Accepted 29.03.2016

УДК [159.922.76] – 056.313

**В.Є. Коваленко**  
victoria\_0807@mail.ru

## **ДО ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**Відомості про автора:** Вікторія Коваленко, кандидат психологічних наук, доцент Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”, Миколаїв, Україна. Email: victoria\_0807@mail.ru

**Contact:** Victoria Kovalenko, PhD, Profesor Nykolayiv Interregional Institute of Human Development „Open International University of Human Development „Ukraine”, Nikolaev, Ukraine. Email: victoria\_0807@mail.ru

**Коваленко В. Є. До проблеми діагностування емоційної регуляції розумово відсталих молодших школярів.** У статті розглядається проблема діагностування ситуативної емоційної регуляції розумово відсталих молодших школярів. Автором наведено авторську методику дослідження ситуативної емоційної регуляції, яку було апробовано на молодших школярах: 144 розумово відсталих та 48 з нормальним розвитком і доведено її надійність та валідність. Ситуативна емоційна регуляція розглядається як здатність, що полягає у вмінні відстежувати, оцінювати, контролювати, змінювати і виявляти власні емоційні реакції соціально доступними способами з метою досягнення поставленої мети. Показано, що емоційна регуляція (ситуативна та позаситуативна) лежить в основі всієї психічної діяльності дитини, включаючись в єдиний процес її емоційного розвитку, адаптації і регуляції поведінки. Система емоційної регуляції є багаторівневою структурою, яка включає психічний рівень (розуміння й оцінка ситуації), фізіологічний (фізіологічні зсуви, що виникають внаслідок оцінки ситуації) і поведінковий (поведінкові вияви: мімічні, пантомімічні, вербальні). У статті описана процедура діагностування психічного ( перший етап) та поведінкового (другий етап) рівнів ситуативної емоційної регуляції розумово відсталих молодших школярів в емоціогенних ситуаціях „успіху” та „невдачі”. На першому етапі якісно-кількісному аналізу психічного рівня ситуативної емоційної регуляції підлягають наступні параметри: адекватність оцінки ситуації; розуміння її емоційного змісту; відкритість форми вияву емоції (мімічно, пантомімічно); ступінь та характер вираженості. На другому етапі у процесі експериментального дослідження поведінкового рівня емоційної регуляції якісно-кількісному аналізу підлягають: інтенсивність емоційних виявів (вербальних, мімічних, пантомімічних); тривалість емоційних експресивних виявів; реактивність (емоційна

чутливість суб'єкта, його сприйнятливості до емоціогенних впливів); ступінь адекватності емоційних експресивних виявів (відповідність мимічних, пантомимічних виявів та дій дитини змісту ситуації); ступінь довільного контролю над поведінковим виявом емоції (відкритість форми вияву).

**Ключові слова:** розумова відсталість, молодші школярі, експеримент, методика, ситуативна емоційна регуляція.

**Коваленко В. Е. К проблеме диагностики эмоциональной регуляции умственно отсталых младших школьников.** В данной статье рассматривается проблема диагностики ситуативной эмоциональной регуляции умственно отсталых младших школьников. Автором представлена авторская методика исследования ситуативной эмоциональной регуляции, которая была апробирована на младших школьниках: 144 умственно отсталых а также 48 с нормальным развитием и доказана её надёжность и валидность. Ситуативная эмоциональная регуляция рассматривается как способность, которая заключается в умении отслеживать, оценивать, контролировать, изменять и проявлять собственные эмоциональные реакции социально доступными способами с целью достижения поставленной цели. Показано, что эмоциональная регуляция (ситуативная и внеситуативная) лежит в основе всей психической деятельности ребенка, включаясь в единый процесс его эмоционального развития, адаптации и регуляции поведения. Система эмоциональной регуляции является многоуровневой структурой, которая включает психический уровень (понимание и оценка ситуации), физиологический (физиологические сдвиги, возникающие в результате оценки ситуации) и поведенческий (поведенческие проявления: мимические, пантомимические, вербальные). В статье описана процедура диагностики психического (первый этап) и поведенческого (второй этап) уровней ситуативной эмоциональной регуляции умственно отсталых младших школьников в эмоциогенных ситуациях „успеха” и „неудачи”. На первом этапе качественно-количественному анализу психического уровня ситуативной эмоциональной регуляции подлежат следующие параметры: адекватность оценки ситуации; понимание её эмоционального содержания; открытость формы проявления эмоций (мимически, пантомимически); степень и характер выраженности. На втором этапе в процессе экспериментального исследования поведенческого уровня эмоциональной регуляции качественно-количественному анализу подлежат интенсивность эмоциональных проявлений (вербальных, мимических, пантомимических); продолжительность эмоциональных экспрессивных проявлений; реактивность (эмоциональная чувствительность субъекта, его

восприимчивость к эмоциогенным воздействиям); степень адекватности эмоциональных экспрессивных проявлений (соответствие мимических, пантомимических проявлений и действий ребенка содержанию ситуации); степень произвольного контроля над поведенческим проявлением эмоции (открытость формы проявления).

**Ключевые слова:** умственная отсталость, младшие школьники, эксперимент, методика, ситуативная эмоциональная регуляция.

**Kovalenko V. The problem of mentally retarded junior schoolchildren emotional regulation diagnosing.** This paper focuses on the problem of mentally retarded junior schoolchildren situational emotional regulation diagnosing. The author proposes the own situational emotional regulation studies technique, which was tested on junior schoolchildren: 144 mentally retarded and 48 with normal development and its reliability and validity was proved. The situational emotional regulation is considered as the ability that consists in the skill to monitor, assess, monitor, modify and identify personal emotional reactions by socially available means to achieve the stated objective. It is stated that emotional regulation (situational and nonsituational) is the basis of child's whole mental activity, being included into the overall process of his emotional development, adaptation and behavior control. Emotional regulation system is a multi-level structure which includes the mental level (understanding and situation assessment), physiological (physiological changes arising from the situation assessment) and behavioral (behavioral manifestations: facial, pantomime, verbal). This paper describes the diagnostic procedure of mental (the first stage) and behavioral (the second stage) levels of situational emotional regulation of mentally retarded primary school children in emotiogenic situations of *success* and *failure*. At the first stage the following parameters are the subject to the qualitative and quantitative analysis of situational mental emotional regulation: adequacy of the situation assessment; understanding of its emotional content; open forms of emotions expression (facial, pantomime); the degree and nature of expression. At the second stage, during the experimental study, the subjects of behavioral emotional regulation qualitative and quantitative analysis are: the intensity of emotional expressions (verbal, facial expressions, pantomime); duration of emotional expressions; reactivity (emotional sensitivity of the subject, his susceptibility to emotiogenic impacts); the degree of emotional expressions adequacy (congruence of facial, pantomime expressions and actions of the child to the situation); the degree of voluntary control over behavioral emotions expression (expression form openness).

**Key words:** mental retardation, junior schoolchildren, experiment, technique, situational emotional regulation.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Одним із актуальних питань теорії і практики спеціальної психології та педагогіки є проблема діагностики як систематичного, цілеспрямованого вивчення психічного розвитку дітей з розумовою відсталістю.

Аналізуючи проблему використання в рамках діагностування дітей з розумовою відсталістю конкретних експериментальних методик Л.В. Борщевська, Т. В. Єгорова, С. Д. Забрамна, А. Я. Іванова, Т. Д. Ілляшенко, В. І. Лубовський, А.Г. Обухівська, Н.М. Стадненко, В. В. Семаго, Н. Я. Семаго, В. М. Синьов вказують на відносну бідність їх арсеналу [1; 3; 4; 5]. Переважна більшість методик створюються для психологічної оцінки осіб з нормальним розвитком, тому їх застосування в практиці спеціальної психології вимагає певних модифікацій, адже для розумової відсталості (олігофренії) характерний ранній час ураження, коли має місце незрілість мозку, властива виражена інертність психічних процесів з фіксацією на примітивних асоціативних зв'язках, схильність до частого охоронного гальмування і, як наслідок, погіршення функціонального стану нейронів кори головного мозку. Це знижує можливості навчання, розумової працездатності, отже, негативний результат виконання діагностичних завдань може відображати не самі можливості обстежуваного, а ступінь точності розуміння запропонованого завдання, що може бути причиною діагностичної помилки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми, виділення невирішених раніше її частин.** У спеціальній психології проблема розробки процедури психологічної оцінки та психодіагностичних методик відображена у роботах Б. Г. Ананьєва, Ю. О. Бистрової, Л. С. Виготського, Н. С. Гаврилової, В. І. Кротенко, І. Ю. Левченко, М. М. Назарової, С. Д. Забрамної, Т. Д. Ілляшенко, В. І. Лубовського, З. В. Огороднійчук, Л. М. Руденко, В. М. Сорокіна, Н. М. Стадненко, В. В. Семаго, Н. Я. Семаго, Д. І. Шульженко.

К. С. Лебединська, О. С. Нікольська зазначають, що важливою передумовою і складовою формування психічної діяльності дитини з особливими освітніми потребами є рівнева система базової емоційної (афективної) регуляції. Науковці вказують, що складно організована та багаторівнева афективна (емоційна) регуляція лежить в основі всієї психічної діяльності дитини, що включається в єдиний процес її емоційного розвитку; порушення емоційної регуляції призводять до загальної дезадаптації дитини [3]. Особлива актуальність та практична значущість проблеми розробки методики діагностування ситуативної емоційної регуляції розумово відсталих молодших школярів обумовили вибір наукової статті: „До проблеми діагностування емоційної регуляції розумово відсталих молодших школярів”.

**Формулювання мети статті.** Мета статті: розкриття сутності методики діагностування ситуативної емоційної регуляції розумово відсталих молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Ситуативні особливості емоційної регуляції у поведінковому підході розглядаються як показник емоційного розвитку та чинник соціалізації (Є.В. Семенова). В.О. Жмуров, В. Чарльз, К. Патрисія вказують на те, що емоційна регуляція є здатністю, що полягає у вмінні відстежувати, оцінювати, контролювати, змінювати і проявляти власні емоційні реакції соціально доступними способами з метою досягнення поставленої мети [1]. Т. Walden, М. Smith наголошують, що емоційна регуляція забезпечує підлаштування емоційного досвіду до повсякденних подій, а успішність її залежить від здатності індивіда, оцінивши ситуацію, адекватно і досить гнучко відреагувати на ці події [4]. Отже, систему емоційної регуляції можна представити як багаторівневу, яка включає психічний рівень (розуміння й оцінка ситуації), фізіологічний (фізіологічні зсуви, що виникають внаслідок оцінки ситуації) і поведінковий рівень (поведінкові вияви: мімічні, пантомімічні, вербальні) [3]. Відповідно до даного положення в експериментальному дослідженні ситуативних особливостей емоційної регуляції дітей створюється експериментальна ситуація таким чином, щоб виявити особливості психічного та поведінкового рівнів емоційної регуляції. Л.В.Занков, О.С.Нікольська вказують на те, що динамічні характеристики емоційної сфери та вияви емоційної регуляції поведінки найбільш яскраво проявляються у емоціогенних ситуаціях успіху і невдачі [4, с. 121]. З цією метою експеримент проводиться в два етапи, під час яких практично створюються ситуації успіху та невдачі в процесі ціннісно-орієнтаційної діяльності, яка полягає в цілеспрямованому осмисленні й оцінці дітьми емоціогенних ситуацій (успіху та невдачі), зображених на сюжетних малюнках, а також навчальної діяльності. Це дозволяє дослідити особливості психічного рівня емоційної регуляції та фіксувати поведінкові вияви розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку, які вони реально використовують у ситуаціях успіху та невдачі, що виникають у ході навчальної діяльності.

Теоретичним підґрунтям визначення емоціогенної ситуації для молодших школярів є положення про загальні закономірності нормального та аномального розвитку (В.М. Сорокін). Отже, емоціогенними ситуаціями для розумово відсталих молодших школярів, як і для дітей нормальним розвитком, є спілкування з однолітками, успіхи у навчанні й оцінка цих успіхів вчителем. Це фундаментальне положення дослідження знайшло своє підтвердження у концепції особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами Ю.О. Бистрової, Н.Л. Коломінського, Л.М. Руденко, В.М. Синьова, Є.П. Синьової, Н.В. Шкляр, О.А. Калмикової [4; 5]. Відповідно,

створюється емоціогенна ситуація (успіху та невдачі) у ході якої вчитель оцінює результативність виконання завдання кожним учнем.

Створюються експериментальні емоціогенні ситуації двох видів: на першому етапі дітям пропонується охарактеризувати емоційний стан школяра, зображеного на малюнку у навчальних ситуаціях успішного та помилкового розв'язання завдання, на другому етапі – самостійно виконати завдання з математики (розв'язати математичну задачу). Експериментальна ситуація першого типу дозволяє оцінити психічний рівень емоційної регуляції, який полягає у здатності індивіда до розуміння та оцінки ситуації, зокрема її адекватності. Експериментальна ситуація другого типу дозволяє дослідити особливості поведінкового рівня емоційної регуляції в аналогічних емоціогенних ситуаціях успіху та невдачі, що виникають у навчальній діяльності, в якій опиняється сам досліджуваний. З метою дослідження психічного рівня ситуативної емоційної регуляції на першому етапі експерименту дітям послідовно пред'являються два сюжетні малюнки, на яких зображуються емоціогенні ситуації оцінки вчителем виконання навчального завдання учнем, головним героєм яких був хлопчик або дівчинка (залежно від статі дитини, якій демонструвався малюнок), якого вчителька хвалила за правильно виконане завдання (ситуація успіху) або висловлювала незадоволення тим, що учень виконав завдання хибно. Сюжетні малюнки пред'являються індивідуально. Ураховуючи те, що сприйняттю розумово відсталих дітей властиві хаотичність, безсистемність та звуження обсягу, з дитиною проводиться попередня робота по малюнку. Дитині пред'являється перший малюнок і надається інструкція: „Цей хлопчик (дівчинка) виконав завдання на уроці хибно, вчитель його перевірів і сказав: як ти міг знову допустити так багато помилок!“. При пред'явленні інструкції психологом здійснюється мімічний показ відповідного емоційного стану зображеного на малюнку вчителя – гніву в ситуації хибного виконання завдання, радості в ситуації правильного виконання. Після показу сюжетного малюнку дитині пропонується відповісти на ряд запитань: „Як ти вважаєш, який настрій у хлопчика (дівчинки)?“, „Чому у нього (неї) такий настрій? Що сталося?“, „Як ти дізнався, що у хлопчика (дівчинки) такий настрій? Що підказало тобі, що у хлопчика (дівчинки) такий настрій?“

При пред'явленні другого малюнку (успішне виконання завдання, похвала вчителя), учню надається інструкція: „Цей хлопчик (дівчинка) виконав на уроці завдання правильно, краще всіх учнів, вчитель його перевірів і сказав: який ти молодець, усе завдання виконав правильно“. Після аналізу другого малюнка дитина відповідає на аналогічні запитання: „Як ти вважаєш, який настрій у хлопчика (дівчинки)?“, „Чому у нього (неї) такий настрій? Що сталося?“, „Як ти дізнався, що у хлопчика (дівчинки) такий настрій? Що підказало тобі, що у хлопчика (дівчинки) такий настрій?“. Якісно-кількісному аналізу підлягають показники, виділені Г.М. Бреславом, О.В. Запорожцем [2]: адекватність



оцінки ситуації; розуміння її емоційного змісту; відкритість форми вияву емоції (мімічно, пантомімічно); ступінь та характер вираженості. Обробка результатів першого етапу експерименту здійснюється на підставі виділення трьох груп дітей:

1-ша група – діти з низьким рівнем сформованості психічного рівня емоційної регуляції. У них спостерігається низька емоційна чутливість при супутньому прихованому мімічному реагуванні. Події, що зображені на сюжетному малюнку, викликають у дітей слабо виражені емоції. Описи запропонованих картинок із емоціогенними ситуаціями успіху і невдачі поверхові і не стосуються стану і переживань персонажів, діти в основному перераховують те, що на них намальовано. До емоціогенної ситуації ставлення байдуже. Описати подальшу поведінку персонажу дитина не може.

2-гу групу складають діти з середнім психічним рівнем сформованості емоційної регуляції. Незважаючи на те, що вони досить емоційно реагують на події (висловлювання в реальній діяльності), ставлення до емоціогенної ситуації адекватне, проте їх переживання є внутрішніми, мімічне вираження емоцій має приховану форму. Опис подальшої поведінки персонажу формальний.

3-тю групу складають діти з високим психічним рівнем емоційної регуляції, які виявляють високу емоційну чутливість до зображених емоціогенних ситуацій у поєднанні з яскравим мімічним реагуванням. Діти адекватно оцінюють емоційний стан персонажу, можуть пояснити його подальшу поведінку.

З метою дослідження поведінкового рівня ситуативної емоційної регуляції на другому етапі експерименту створюється емоціогенна ситуація. Перед дітьми ставиться мета – розв'язати арифметичну задачу. Ураховуючи формальне ставлення розумово відсталих молодших школярів до навчання, в цьому експерименті учням повідомляється, що за правильне виконання завдання вони отримають винагороду від вчителя та похвалу після розв'язання арифметичних задач, що стимулює діяльність, підсилює прагнення дітей до досягнення мети. Яку саме винагороду повинні отримати діти, їм не повідомляється. На початку заняття вчитель пропонує розв'язати задачі різні за рівнем складності. Спочатку діти отримують проблемні задачі, алгоритм розв'язання яких школярі не знають, тобто створюється ситуація утруднення при виконанні завдання. Діти потрапляють в емоціогенну ситуацію неуспіху, адже розв'язання поставленого завдання є непосильним для них. Коли учні розуміють, що вони не можуть самостійно розв'язати арифметичну задачу, вчитель повідомляє, що завдання не виконане, тому винагороду не отримує ніхто з учнів. На наступному етапі експерименту діти отримують просту задачу, ідентичну тим, які вони вже розв'язували на попередніх уроках і спосіб їх вирішення був вже відомим. Так створюється емоціогенна ситуація успіху в ході навчальної діяльності. Умовами проведення експерименту передбачено, що учень, який

розв'язав задачу має підняти руку і чекати вчителя, який у разі правильного розв'язання задачі ставе на аркуші учня позначку у вигляді сонечка. Якщо завдання було виконано помилково – вчитель вказує на помилку та пропонує ще раз виконати завдання. У підсумковій частині уроку проводиться аналіз виконаних завдань, вчитель висловлює похвалу за правильно розв'язану задачу та обґрунтовував можливість отримання винагороди. Така методика дослідження дозволяє виявити особливості поведінкового рівня ситуативної емоційної регуляції як в ситуації успіху, так і невдачі, в яких перебуває кожний з учнів. Спостереження за поведінкою дітей та інтерпретація її результатів проводиться за участю психолога, учителів і вихователів закладу. До складу експертної групи входять п'ять експертів. Залучення експертів до участі в спостереженні за поведінкою дітей дозволяє підвищити точність та достовірність отриманих даних, збільшити кількість дітей, які могли б одночасно підпадати під процес спостереження. Спостереження проводиться за кожним окремим учнем та охоплює час всього експерименту. В емоціогенних ситуаціях успіху та невдачі активність дитини, проявляючись у зовнішньому плані, передбачає різні реакції – емоційні, вербальні (слова), невербальні (жести, міміка) реакції та вчинки. У процесі експериментального дослідження поведінкового рівня емоційної регуляції фіксуються та оцінюються наступні параметри (О.Д. Хомська): *інтенсивність емоційних виявів* (вербальних, мімічних, пантомімічних); *тривалість емоційних експресивних виявів*, *реактивність* (емоційна чутливість суб'єкта, його сприйнятливості до емоціогенних впливів), *ступінь адекватності емоційних експресивних виявів* (відповідність мімічних, пантомімічних виявів та дій дитини змісту ситуації); *ступінь довільного контролю над поведінковим виявом емоції* (відкритість форми вияву). Ступінь вираженості кожного з параметрів оцінюється за трибальною системою.

Якісно-кількісний аналіз результатів дослідження передбачає виділення рівнів ситуативної емоційної регуляції в емоціогенних ситуаціях. Теоретичним підґрунтям виділення рівнів емоційної регуляції постають наукові розробки К. С. Лебединської, О. М. Нікольської, В.В.Лебединського про рівневу систему базової емоційної регуляції. Дослідженнями вчених доведено, що найнижчий рівень емоційної регуляції – рівень польової реактивності, пов'язаний з пасивними формами психічної адаптації дитини. Найвищий рівень – емоційного контролю, за допомогою якого забезпечується контроль соціуму над індивідуальним афективним життям. Відповідно, домінування пасивних (торпідних) форм емоційного реагування на емоціогенні ситуації розцінюється як низький рівень розвитку ситуативної емоційної регуляції, а емоційні експресивні вияви, які забезпечують адаптацію до змінюваних умов середовища, були адекватними впливу антецеденту (як за змістом так і динамічними характеристиками) та відповідають суспільним нормам, розглядаються як високий рівень ситуативної

емоційної регуляції. Встановлення загального рівня ситуативної емоційної регуляції здійснюється на підставі підрахунку суми балів, отриманих респондентами у експериментальних емоціогенних ситуаціях успіху та невдачі та визначення середнього показнику між ними. Розрахунок здійснюється за формулою:  $E_{\text{заг.}} = (N1 + N2) / 2$ ; де  $E_{\text{заг.}}$  – загальний рівень ситуативної емоційної регуляції;  $N1$  – кількість експертних балів, які отримує респондент на першому етапі експерименту (ситуація неуспіху);  $N2$  – кількість експертних балів, які отримує респондент на другому етапі експерименту (ситуація успіху).

Якщо сума балів, яку отримує респондент *дорівнює 14 - 15 балів*, це свідчить про високий поведінковий рівень емоційної регуляції, інтенсивність поведінкових виявів емоційних реакцій дитини компліментарна ступеню інтенсивності антецеденту, експресивні емоційні реакції адекватні як за силою так і за змістом антецеденту, дитина здатна гнучко емоційно реагувати на події.

Сума від 9 до 13 балів відповідає середньому поведінковому рівню ситуативної емоційної регуляції (особливо, якщо домінуючою оцінкою експертів було *2 бали*), це свідчить про домінування експлозивного типу ситуативного емоційного реагування та недостатній рівень ситуативної емоційної регуляції. Емоційні вияви дитини малокеровані, спостерігається порушення адекватності емоційних виявів змістової сторони і динамічних характеристик.

Якщо сума балів *дорівнює 5 – 8 (особливо, якщо домінуючою оцінкою експертів була 1)*, це свідчить про наявність низького поведінкового рівня ситуативної емоційної регуляції, зниження емоційної реактивності, емоційні реакції мають сталий характер, спостерігається бідність і одноманітність експресивних емоційних виявів.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.** Ситуативні особливості емоційної регуляції є показником емоційного розвитку і фактором соціалізації, дослідження якої доцільно проводити шляхом створення експериментальних ситуацій успіху і невдачі в процесі ціннісно-орієнтаційної та навчальної діяльності дітей. Перспектива розробки зазначеної проблеми полягає у вивченні підходів для дослідження ситуативних особливостей емоційної регуляції розумово відсталих підлітків, дослідженні ефективності використання методів корекції порушень емоційної регуляції розумово відсталих дітей.

### Список використаних джерел

1. **Венар** Чарльз Психопатология развития детского и подросткового возраста / Ч. Венар, П. Керинг. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 384 с.
2. **Изотова Е. И.** Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е. И.Изотова, Е. В. Никифорова — М.: Академия, 2004. — 288 с.
3. **Капитоненко Н.В.** Эмоциональная регуляция

поведення: області изучения, компоненти и функции / Н.В. Капитоненко // Психологическая наука и образование. – 2007. – №5. – С. 267 – 274.  
4. **Синьов В. М.** Психологія розумово відсталої дитини / В.М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна — К. : Знання, 2008. – 359 с.  
5. **Шаповалова О. Е.** Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников: дис. ... доктора психол. наук : 19.00.10 / Ольга Евгеньевна Шаповалова. – Нижний Новгород, 2006. – 320 с.

### References

1. **Venar Charl'z** Psihopatologija razvitija detskogo i podrostkovogo vozrasta / Ch. Venar, P. Kering. – SPb. : Prajm-EVROZNAK, 2004. – 384 s.  
2. **Izotova E. I.** Jemocional'naja sfera rebenka: teorija i praktika / E. I. Izotova, E. V. Nikiforova — M.: Akademija, 2004. — 288 s.  
3. **Kapitonenko N. V.** Jemocional'naja reguljacija povedenija: oblasti izuchenija, komponenty i funkcii / N.V. Kapitonenko // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2007. – №5. – С. 267 – 274.  
4. **Sin'ov V. M.** Psihologija rozumovo vidstaloї ditini / V. M. Sin'ov, M. P. Matveeva, O. P. Hohlina — K. : Znannja, 2008. – 359 s.  
5. **Shapovalova O. E.** Jemocional'noe razvitie umstvenno otstalyh shkol'nikov: dis. ... doktora psihol. nauk : 19.00.10 / Ol'ga Evgen'evna Shapovalova. – Nizhnij Novgorod, 2006. – 320 s.

Received 24.01.2016

Reviewed 27.02.2016

Accepted 26.03.2016

УДК376 – 056.36

**І.І. Ковальчук**  
kovalchuk2309@ukr.net

## ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НОРМАЛЬНО РОЗВИНЕНИХ І РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Відомості про автора:** Ірина Ковальчук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: kovalchuk2309@ukr.net

**Контакт:** Irina Kovalchuk, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. Email: kovalchuk2309@ukr.net

**Ковальчук І.І. Порівняльна характеристика інтелектуальної діяльності нормально розвинених і розумово відсталих дітей**

**старшого дошкільного віку.** У статті висвітлено особливості дослідження інтелектуальної діяльності старших дошкільників із розумовою відсталістю з нормальним розвитком. Основою проведеної психолого-педагогічної діагностики зазначеної категорії дітей послугувала методика Н. Стадненко. Завдання експерименту полягали у з'ясуванні особливостей виконання завдань як дітьми із нормальним розвитком, так і дітьми із розумовою відсталістю. Ми контролювали процес виконання завдання на кожному етапі інтелектуальної діяльності досліджуваних дітей. Наші спостереження базуються на висновках роботи, яка проводилася в дошкільних спеціалізованих навчальних закладах України. Враховуючи методичні рекомендації, завдання ми проводили в ігровій формі, що дозволило залучати до їх виконання дітей із розумовою відсталістю. Різні вправи за складністю, але однотипні за характером, давали нам можливість відслідковувати особливості поетапного виконання завдань дітьми даних категорій. Акцент уваги було спрямовано на організацію процесу обстеження, а тісна взаємодія дорослого та дитини сприяла більш якісному виконанню завдань розумово відсталими дітьми. Ми здобули змістовну інформацію про особливості інтелектуальної діяльності обстежуваних дітей, зокрема, їхньої здатності до узагальнення матеріалу. Діти із нормальним інтелектуальним розвитком виконували завдання як невербального, так і вербального характеру, з цікавістю сприймали дидактичний матеріал, демонстрували здатність до самостійного навчання, а будь-яке непорозуміння вирішували з експериментатором. Розумово відсталі діти виконували завдання тільки у супроводі дорослого, їх необхідно було постійно спонукати і заохочувати до діяльності. Під час виконання складних завдань діти зазнавали труднощів та втрачали інтерес, що неодноразово призводило до відмови від виконання завдань. Акцент уваги було спрямовано на характер помилок та реакцію дітей на них. Діти з нормальним розвитком логічно обґрунтовували свої помилки, домагалися їх виправити після зауважень. У відповідях дошкільників із розумовою відсталістю переважали помилки беззмістовного характеру, а вказівка на них залишала більшість опитуваних дітей емоційно байдужими.

З урахуванням особливостей інтелектуальної діяльності дітей із розумовою відсталістю були розроблені тактичні і стратегічні підходи до індивідуальної та групової роботи з ними.

**Ключові слова:** інтелектуальний розвиток, розумова відсталість, старший дошкільний вік.

**Ковальчук І.І. Сравнительная характеристика интеллектуальной деятельности старших дошкольников с нормальным развитием и с умственной отсталостью.** В статье освещены особенности исследования интеллектуальной деятельности

старших дошкольников с умственной отсталостью на фоне детей с нормальным развитием. Основой проводимой психолого-педагогической диагностики указанной категории детей послужила методика Н. Стадненко. Задачи эксперимента заключались в выяснении особенностей выполнения заданий как детьми с нормальным развитием, так и детьми с умственной отсталостью. Первостепенное значение мы уделяли особенностям интеллектуальной деятельности детей на каждом этапе, что требовало постоянного сопровождения самого процесса выполнения поставленных задач. Наши наблюдения базировались на основе экспериментов, которые проводились в дошкольных специализированных учебных заведениях Украины. Учитывая методические рекомендации, задания проходили в игровой форме, что и позволило привлекать к их выполнению детей с умственной отсталостью. Различные задачи по сложности, но однотипные по характеру, давали нам возможность отслеживать особенности поэтапного выполнения заданий детьми данной категории. Акцент внимания был направлен на организацию процесса обследования, а тесное взаимодействие взрослого и ребенка способствовало более качественному выполнению заданий умственно отсталыми детьми. Мы получили содержательную информацию об особенностях интеллектуальной деятельности обследуемых детей, в частности, их способности к обобщению материала. Дети с нормальным интеллектуальным развитием выполняли задания как невербального, так и вербального характера, с интересом воспринимали дидактический материал, демонстрировали способность к самостоятельному обучению, а любое недоразумение решали с экспериментатором. Умственно отсталые дети выполняли задания только с помощью взрослого, их необходимо было постоянно побуждать к деятельности, одновременно поощряя работу. Во время выполнения сложных задач эти дети испытывали трудности и теряли интерес, что часто приводило к отказу от выполнения заданий. Акцент внимания был направлен на характер ошибок и реакцию детей на них. Дети с нормальным развитием логично обосновывали свои ошибки, добивались их исправления после замечаний. В ответах детей с умственной отсталостью преобладали ошибки бессмысленного характера, а указание на них оставляло большинство детей эмоционально равнодушными.

С учетом особенностей умственной деятельности детей с нарушениями интеллекта нами были разработаны тактические и стратегические подходы к индивидуальной и групповой работе с ними.

**Ключевые слова:** интеллектуальное развитие, умственная отсталость, старший дошкольный возраст.

**Kovalchuk I.I. Comparative characteristics of the intellectual activity of the senior preschool children with normal development and**

**mental retardation.** The article highlights the features of the study of intellectual activity of the senior preschool children with mental retardation and with normal development. The basis of ongoing psycho-pedagogical diagnostics of the category of children served technique N. Stadnenko. An objectives of the experiment is to find out characteristics of assignments like children with normal development, as well as children with mental retardation. Of paramount importance, we pay special intellectual activity of children at each stage, requiring constant maintenance of the process of execution of tasks. Our observations are based on the basis of experiments that are carried out in specialized preschool educational institutions of Ukraine. Taking into account the guidelines, the task carried out in the form of games, which allowed them to bring to the implementation of children with mental retardation. Different tasks in complexity, but the same type by nature, giving us the ability to track features phased implementation tasks children of this category. The focus of attention has been directed to the organization of the survey process, and close cooperation between the adult and child contributed to a better performance of tasks of mentally retarded children. We received meaningful information on the intellectual activity of children surveyed features, in particular their ability to generalize the material. Children with normal intellectual development performed tasks as non-verbal and verbal nature, with interest perceived didactic material, demonstrated the ability to self-learning, and solved any misunderstanding with the experimenter. Mentally retarded children performed tasks only by adults, they need to constantly encourage and promote the activities. During the execution of complex tasks, these children experienced difficulties and lost interest, which often led to the abandonment of their assignments. Focus attention was directed to the reaction and the nature of the error to them children. Children with normal development logically justify their mistakes, we sought to correct.

**Key words:** intellectual development, mental retardation, senior preschool age.

**Постановка проблеми.** Актуальною на сьогодні залишається проблема корекції інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку з вадами інтелекту сучасній корекційній педагогіці. Труднощі вирішення цієї проблеми, передусім, пов'язані із особливостями аномального розвитку кожної дитини, що вимагало від нас у процесі обстеження враховувати вторинні відхилення психіки від ядерних первинних порушень.

Аналіз літератури та власний досвід роботи із розумово відсталими дітьми свідчить, що незначній кількості дітей з інтелектуальними порушеннями надають необхідну психолого-педагогічну допомогу на ранніх етапах дошкільного віку, а це значною мірою уповільнює і ускладнює розгортання системи корекційно-

розвиткової допомоги для таких дітей. Батьки, не володіючи спеціальними знаннями про особливості розвитку дітей із порушеннями інтелекту, часто поза увагою залишають відхилення у розвитку своєї дитини, не усвідомлюють віддалених негативних наслідків у подальшому – підготовки до школи. Вони вичікують, переконані тим, що дитина “переросте”; деякі залишаються байдужими, не б’ють на сполох, коли є фактом, що незвичність дитини безсумнівна. Разом із тим, у багатьох лікарів, з якими спілкуються батьки, спрацьовує упереджене ставлення до ранньої корекційної допомоги. Існуюча думка “піде до школи – навчиться” є шкідливою, на наш погляд. Батьків не завжди спрямовують на пошук допомоги у фахових спеціалістів.

Без спеціальних корекційних заходів до початку шкільного навчання у розумово відсталих дітей виявляється несформованою функція узагальнення.

У сучасному освітньому середовищі процес навчання є процесом інтелектуального розвитку, а будь-які відхилення в інтелектуальній сфері гальмують цей процес, тому питання корекції розумового розвитку є актуальним у спеціальних наукових дослідженнях.

**Аналіз наукових досліджень.** Дотичними до нашої теми є праці таких вчених як Л. Борщевська, Л. Вавіна, Л. Виготський, В. Бондар, А. Ільченко, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, О. Літовченко, Т. Сак, В. Синьов, Н. Стадненко, Н. Супрун, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Хохліна та ін., які доводили необхідність модернізації змісту спеціального дошкільного навчання і виховання дітей із розумовою відсталістю, а також вважали за необхідне удосконалення методів корекції інтелектуального розвитку дітей.

**Мета статті** – висвітлити досвід роботи з дітьми у дошкільних навчальних закладах різних типів та описати особливості інтелектуальної діяльності (зокрема процесу узагальнення) старших дошкільників із розумовою відсталістю на фоні дітей із нормальним розвитком.

Практична робота проводилася на базі дошкільних закладів № 3, № 23 м. Кам’янець-Подільського; № 25, № 45 м. Хмельницького; обласного багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру м. Заліщики Тернопільської області; Кам’янець-Подільського багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру. До експериментального дослідження було залучено 35 дітей старшого дошкільного віку із нормальним розвитком та 70 дошкільників із розумовою відсталістю (легка ступінь).

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження спрямоване на психолого-педагогічну діагностику інтелектуальних процесів дітей старшого дошкільного віку із розумовою відсталістю, зокрема їхню здатність до узагальнення, “... а ця вада, – як зазначає Н. Стадненко, – в структурі інтелектуальних порушень є провідною і позначається на продуктивності навчуваності в цілому” [5, с. 172].

Успадковуючи основні положення методики Н. Стадненко, ми підібрали комплекс завдань на узагальнення: утворення пар предметів за



функціональними ознаками та групування предметів за родовими ознаками.

Узагальнення за функціональними ознаками здійснювалося методом створення пар картинок, а в якості узагальнюючої ознаки обиралася конкретна функція, яка була властивою для іншого предмету.

За результатами виконання завдання 25 дошкільників із нормальним розвитком (71,5%) самостійно утворили пари предметів за функціональними ознаками. Діти даної групи після правильного виконання завдання пояснювали свої дії, давали відповіді щодо групування пар картинок, наприклад, Максим Ю. (6 р., 9 міс.): *“До зайця я підібрав моркву; до цвяхів – молоток(мій батько називає молоток “клевчик”); до книги підходить портфель; ключ – до замка; сачок – до метелика; фарби – до цієї картинки (не знаю, як це називається, алея запам’ятаю, що це палітра)”*. Наш висновок: діти самостійно виконували роботу; адекватно реагували на завдання; виявляли інтерес до результату і, найголовніше, критично ставилися до виконаного. Підтвердженням цього були запитання дітей: *“Я ніде не помилюся?”*, *“Я все правильно виконала?”* тощо.

Водночас, 28,5% дітей (10 дошкільників) припустилися помилки у виконанні певного завдання, яке було пов’язане із незнанням призначення картинки *палітра*. Але після пояснення діти зрозуміли завдання і самостійно знайшли правильне рішення.

З інтересом поставилися до виконання завдання, що вимагало створювати пари предметів за функціональним призначенням. Саме таке поєднання предметів діти могли пояснити, хоча їхні відповіді були граматично недосконалі, наприклад, Оксана Б. (5 р., 10 міс.): *“Книжку – у портфель, це – забивати, ключ – до колодки, сачок – до бабочки”*.

25,7% розумово відсталих дошкільників виконали завдання, але з помилками, які не помічали; недостатньо пояснювали об’єднання пар предметів з однослівним супроводом: *“ловити”, “забивати”, “їсти”, “краски”*. Діти з цікавістю, але довго розглядали самі картинки. Після запитання експериментатора: *“Ти все правильно зробила?”* Оксана Н. (5 р., 2 міс.) відповідала щоразу: *“Зараз все буде зроблено”*, хоча поєднала *чоботи з книжкою* за кольором. Спостерігалася позитивна реакція на допомогу.

52,8% дітей із розумовою відсталістю виконували завдання після демонстрації зразка. Деколи дошкільники могли пояснити функціональні зв’язки між предметами (зазвичай, це добре знайомі, часто вживані у побуті предмети), наприклад, Микола Д. (5 р., 7 міс.): *“Цвяхи-молоток, батько, морква – заєць, їсти...”*. Перед постановкою завдання діти зазначеної категорії потребували постійного повторення інструкції і часто по-своєму коментували дії: *“це”, “тута”, “зара”*. Інтерес до виконання завдання прослідковувався як епізодичний, поверхневий, який вимагав постійного стимулювання.

21,5% дошкільників виконали завдання спільно з експериментатором (брали по черзі картинки і неодноразово запитували: *“Що намальовано на картинці? До якої іншої картинки вона підходить?”*), постійно акцентували увагу на конкретних парах предметів. На додаткове запитання Данилові Д. (5 р., 6 міс.): *“Навіщо зайчику книжка? Він її читає?”*, хлопчик відповів: *“Він може тримати”* тощо.

Основні труднощі, які зазнали вихованці із розумовою відсталістю, полягали у неможливості абстрагувати ознаки і, відповідно, на їхній основі здійснити групування за ознаками функціональності. Іноді діти даної категорії правильно групували об'єкти, але їхні пояснення результатів роботи вказували не на основні ознаки, а на другорядні, несуттєві, наприклад, Сашко Н. (5 р., 3 міс.): *“Чоботи до щітки, бо чорні”, “А ключ можна покласти у портфель”* тощо.

Відповіді на уточнюючі запитання виявили, що узагальнюючі поняття здебільшого знайомі дітям, однак вони не можуть використати набуті знання у подальшій аналогічній роботі.

Таким чином, отримані результати дозволяють зробити висновки: діти із розумовою відсталістю спроможні усвідомити функціональні поняття при умові, що групування предметів буде здійснено із знайомим матеріалом, що послугує передумовою позитивного результату в подальшій роботі – навчанні у школі.

Наступне завдання – групування предметів – утворення пар предметів за родовими ознаками. Дидактичний матеріал постійно перебував у полі зору дитини, ми постійно акцентували увагу на ньому, що сприяло позитивному результату виконання завдання.

42,9% дошкільників із нормальним розвитком виявили уміння самостійно утворювати пари за родовими ознаками. Визначення родових зв'язків між парами зображених предметів не викликало труднощів у дітей даної категорії, але відбувалося це з мовленнєвим супроводом. Вони називали пари узагальнюючими словами: *“овочі”, “транспорт”, “одяг”, “меблі”* тощо, відзначали виразний стійкий інтерес до виконання завдання, були спроможні контролювати свої дії.

У 57,1% у дошкільників із нормальним розвитком виникали труднощі у номінації предметів на картинках, але вони правильно поєднували картинки за родовими ознаками. Достатнім для них було акцентування на помилці, наприклад: *“Як можна назвати одним словом?”*, і діти починали виправляти свою похибку самостійно. Наприклад, Марина П. (5 р., 8 міс.): *“Перша пара – одяг, друга – шафа і стіл...”*, на запитання: *“Назви другу пару одним словом”*, дівчинка подумала і відповіла: *“Я зрозуміла: усі пари називати одним словом – меблі”*. Легкість у встановленні контакту, стійкий інтерес до роботи, але деяка нерішучість у практичних діях і потреба стимуляції та заохочення

під час виконання завдання – основні складові діяльності даної групи старших дошкільників.

35,7% старших дошкільників із розумовою відсталістю відчували значні труднощі при узагальненні істотних ознак схожості та відмінності, хоча продемонстрували володіння узагальнюючими поняттями “*овочі*”, “*тварини*”, “*транспорт*” тощо. Активно використовували вказівні жести. Специфічною особливістю процесу узагальнення, на нашу думку, у дітей даної категорії є деталізація об’єктів, внаслідок чого співставляються невідповідні ознаки та властивості. Наприклад, Таня Н.(5 р., 3 міс.) з емоційним піднесенням сприйняла завдання і впевнено заявила, що їй подобається розкладати картинки і робить це вона правильно. Але у процесі роботиз’ясувалося, що дівчинка підбрала до картинки *завтобусом* зображення з *трамваєм* і назвала одним словом – *транспорт*, але до *дерева* підбрала *яблуко* і пояснила: “*Яблуко підходить до дерева, бо на ньому росте*”. На зауваження: “*Пригадай, якутему ми сьогодні вивчали на занятті?*”, – дівчинка переставила правильно картинку *яблуко* до *груші*, довго думала, але відповіла, що це – “*фрукти-овочі*”.

Підконтрольна група дітей називала пари предметів узагальнюючими словами *одяг*, *транспорт*, *тварини*. Аналіз цих фактів показав, що в такий спосіб розумово відсталі діти позитивно виконують завдання, яке добре знайоме їм із попереднього досвіду. Але, у відповідях на уточнюючі запитання, вони робили помилки, пов’язані з недостатнім рівнем загальної обізнаності про довкілля. Такий спосіб виконання свідчить про те, що узагальнююча функція у досліджуваних розвинена недостатньо, але вони здатні узагальнювати предмети, що дозволяло їм виконувати завдання лише на практичному рівні.

Для 50% дітей наступної групи потрібна була допомога: мирозкладали картинки і з’ясовували, як правильно згрупувати предмети. Діти не реагували на помилки навіть після численних зауважень, вживали загальні слова “*машини*”, “*яблука*”, “*грушки*” тощо, наприклад, Роман Л. (5 р., 1 міс.) правильно поєднав картинку *котика* з *песиком*, але з’єднав картинку з *яблуком* і *деревом* тасукню з *шафою*. Досліджуваний не зрозумів своїх помилкових дій, втратив інтерес до завдання. Але після нашої спільної роботи, коли ми об’єднали картинку *яблуко* та *грушу*, і попросили назвати це одним словом, Роман правильно відповів: “*Фрукти*”. В подальшому, коли ми підбрали *сукню* до *сорочки*, дитина не змогла узагальнити предмети за родовою ознакою, але пояснила: “*Носити все*”.

14,3% дітей неспроможні були виконати завдання, маніпулювали картинками. Їх не цікавили зображення, а дії свої пояснювали словами: “*Так треба*”, “*Так підходить*”, “*Так правильно*”.

Таким чином, аналіз отриманих даних свідчить, що для дошкільників із нормальним розвитком сам принцип об’єднання однієї

пари предметів за родовими або функціональними ознаками допомагав усвідомити критерії вимог до них.

У дітей із розумовою відсталістю процес узагальнення за вказаними ознаками має специфічні особливості: труднощі у визначенні родових ознак; примітивне трактування функціональних ознак; проблеми з номінацією узагальнень; несамостійне виконання завдань, інтерес до яких лише епізодичний, а інколи байдужий. Слід зауважити, що в рідній (українській) мові всіх досліджуваних дітей було багато русизмів, що пояснюється спорідненістю мов і, більшою мірою, культурою мовлення близького оточення.

### **Висновки та перспективи подальших досліджень.**

Навчання дітей із розумовою відсталістю (на фоні дітей із нормальним розвитком) вимагає постійної корекційно-розвиткової роботи з ними. Ми зосередили увагу на проблемі узагальнення предметів за родовими та функціональними ознаками, що надало нам змогу зробити висновок: саме цей процес потребує подальшого вивчення та підбору засобів корекції. Висновки наших спостережень щодо аналізу процесу узагальнення будуть корисними у подальшій роботі зістаршими дошкільниками з розумовою відсталістю. Перспективним вважаємо подальшу розробку і вдосконалення комплексної програми корекції інтелектуального розвитку дітей із розумовою відсталістю засобами дидактичної гри. Теоретичні та практичні надбання дослідження мають вихід у практику.

### **Список використаних джерел**

1. **Дефектологічний** словник: навчальний посібник / В.І. Бондар, В.М. Синьов. – К.: «МП Леся», 2011. – 528 с. 2. **Методика діагностики** відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / Н.М. Стадненко, Т.Д. Ілляшенко, Л.В. Борщевська, А.Г. Обухівська. – Кам'янець-Подільський: видавництво «Абетка», 1998. – 144 с. 3. **Миронова С.П.** Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – 260 с. 4. **Синьов В.М.** Розумова відсталість як педагогічна проблема. Навчальний посібник / В.М. Синьов. – К.: 2007. – 118 с. 5. **Стадненко Н.М.,** Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології / Н.М. Стадненко, М.П. Матвєєва, А.Г. Обухівська. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. – 200 с.

### **References**

1. **Defektolohichnyi** slovnyk: navchalnyi posibnyk / V.I. Bondar, V.M. Synov. – K.: «MP Lesya», 2011. – 528 s. 2. **Metodyka diahnostryky** vidhylen u rozumovomu rozvytku molodshykh shkoliariv ta starshykh

doshkilnykiv / N.M. Stadnenko, T.D. Illiashenko, L.V. Borshchevska, A.G. Obuhivska. – Kamianets-Podilskyi: "Abetka", 1998. – 144 s. 3. **Myronova S.P.** Metodyka korektsiinoi roboty pry porushenniah piznavalnoi diialnosti: pidruchnyk / S.P. Myronova. – Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 2014.; – 260 s. 4. **Synov V.M.** Rozumova vidstalist yak pedahohichna problema. Navchalnyi posibnyk / V.M. Synov. – K.: 2007 – 118 s. 5. **Stadnenko N.M., Matvieieva M.P., Obuhivska A.H.** Narysy z olihofrenopsyhologhii / N.M. Stadnenko. – Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet, informatsiino-vydavnychi viddil, 2002. – 200 s.

Received 21.01.2016

Reviewed 27.02.2016

Accepted 26.03.2016

**УДК:376-056.36:331**

**О.В. Константинів**  
konstantyniv15@gmail.com

**ПЕРЕДУМОВИ РОЗРОБКИ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО І МЕТОДИЧНОГО  
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОГО  
НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ**

**Відомості про автора:** Оксана Константинів, кандидат педагогічних наук Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Email: konstantyniv15@gmail.com

**Contact:** Oksana Konstantyniv, PhD Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University. Email: konstantyniv15@gmail.com

**Константинів О.В. Передумови розробки психолого-педагогічного і методичного забезпечення процесу професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів.** Відповідно до потреб соціально-економічного і культурологічного розвитку держави діяльність науковців і практиків спрямовувалася на пошук педагогічних шляхів і засобів встановлення тісного зв'язку допоміжної школи з життям. Проблема відірваності шкільного навчання від життя та недостатньої підготовки розумово відсталих дітей і підлітків до подальшої трудової діяльності активно обговорювали на конференціях, семінарах, педагогічних читаннях та на сторінках дефектологічних періодичних видань. Першочерговим за цих умов були питання, які потребували подальшого розв'язання: вдосконалення змісту та

організаційних форм професійно-трудового навчання; обґрунтування теорії і методики трудової підготовки та вивчення особливостей трудової діяльності розумово відсталих учнів. Зміни цілей спеціальної освіти, реформування допоміжної школи, посилення уваги до професійно-трудового навчання як засобу підготовки розумово відсталих учнів до самостійного життя і трудової діяльності зумовили необхідність розробки нових навчальних планів, програм, посібників, підручників, методичних рекомендацій з професійно-трудового навчання.

Вагомим чинником для удосконалення системи професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів та розробки наукового і навчально-методичного супроводу їхньої трудової підготовки стали урядові постанови та накази, які розглядалися як основна форма виховання учнівської молоді. Цими документами органи народної освіти України зобов'язувалися невідкладно розпочати розробку перспективних планів розширення мережі спеціальних шкіл-інтернатів, перегляд положення про спеціальні школи, розробку його нового проекту, підготовку перспективного плану, видання та перевидання наукової, навчальної, методичної літератури з цих питань, створення авторських колективів з розробки навчальних підручників.

**Ключові слова:** професійно-трудове навчання, розумово відсталі учні, зміст навчання, учебные программы, учебные планы.

**Константинов О.В. Предпосылки разработки психолого-педагогического и методического обеспечения процесса профессионально-трудового обучения умственно отсталых учащихся.** В соответствии с потребностями социально-экономического и культурологического развития государства деятельность ученых и практиков направлена на поиск педагогических путей и средств становления тесной связи вспомогательной школы с жизнью. Проблему оторванности школьного обучения от жизни и недостаточная подготовка умственно отсталых детей и подростков к дальнейшей трудовой деятельности активно обсуждали на конференциях, семинарах, педагогических чтениях и на страницах дефектологическую периодических изданий. Главными вопросами требующие дальнейшего решения были: совершенствование содержания и организационных форм профессионально-трудового обучения; обоснование теории и методики трудовой подготовки и изучения особенностей трудовой деятельности умственно отсталых учащихся. Изменения цели специального образования, реформирования вспомогательной школы, усиление внимания к профессионально-трудовому обучению как средства подготовки умственно отсталых учащихся к самостоятельной жизни и трудовой деятельности обусловили необходимость разработки

новых учебных планов, программ, пособий, учебников, методических рекомендаций по профессионально-трудового обучения.

Весомым фактором для совершенствования системы профессионально-трудового обучения умственно отсталых учащихся и разработки научного и учебно-методического сопровождения их трудовой подготовки стали правительственные постановления и приказы, которые рассматривались как основная форма воспитания учащейся молодежи. Этими документами органы народного образования Украины обязывались безотлагательно начать разработку перспективных планов расширения сети специальных школ-интернатов, пересмотр положения о специальных школы, разработку его нового проекта, подготовку перспективного плана, издание и переиздание научной, учебной, методической литературы по этим вопросам, создание авторских коллективов по разработке учебников.

**Ключевые слова:** профессионально-трудоное обучение, умственно отсталые ученики, содержание обучения, учебные программы, учебные планы.

**Konstantyniv O. Premises for development of psychological-pedagogical and methodological maintenance of professional education of mentally disabled students.** In accordance with the needs of socio-economical and cultural development of the country scientists and practical experts look for pedagogical ways and means to align the special education schools to life requirements. School education is disconnected from life and for this reason mentally disabled children and teenagers are not prepared for working life sufficiently. These issues were deeply discussed at conferences, seminars, pedagogical readings as well as in periodicals dedicated to defectology. The main questions requiring further decisions were: improvement of content and organization of professional education; justification of theory and methodology of professional training and research on special characteristics of working activities of mentally disabled students. A need for new educational curriculums, programs, training manuals and methodological policies for professional education arose from changing aims of special education, reconstructed special education schools and increasing attention to professional education as a mean to prepare mentally disabled students for an independent life and working activities.

Significant factors for improvement of professional education for mentally disabled students and development of scientific, educational and methodological support of their vocational training were the governmental regulations and writs, which were considered as the basic way of educating young people. In these documents the education authorities of Ukraine committed to begin developing future plans on increasing the number of boarding schools for special education, reviewing the status of schools for special education, designing new projects, developing new strategies, issuing

and re-issuing of scientific, educational and methodological literature and setting up teams of authors to design textbooks without delay.

**Key words:** professional labor education, mentally retarded students, learning content, training programs, curriculum.

Початок 60–70-х рр. характеризувався постійними змінами навчальних планів та програм, їх удосконаленням, перенасиченням теоретичним матеріалом, надмірною політизацією змісту, домінуванням репродуктивних методів навчання, авторитарним стилем управління школою, розумінням зв'язку школи з життям як ознайомлення з виробництвом. Ця тенденція була характерною й для допоміжної школи. Корекційна робота лише визнавалася як засіб розвитку дитини та недостатньо впроваджувалася в навчально-виховному процесі. Нестабільність навчальних планів і програм, часті зміни змісту навчання розумово відсталих учнів гальмували розвиток допоміжної школи та не забезпечували успішність працевлаштування випускників школи в умовах тогочасного виробництва.

У своєму дослідженні В. Бондар [15] зазначає, що надзвичайно плідною у цей час була діяльність Республіканського навчально-методичного кабінету (РУМК) спеціальних шкіл Міністерства освіти України, співробітники якого за п'ять років (1963–1968 рр.) забезпечили 32 методичних рекомендації, обсягом понад 66 друкованих аркушів, підготовлених науковцями НДІ педагогіки, НДІ психології, викладачами кафедр дефектологічного факультету КДПІ. За цей період було проведено 5 республіканських науково-практичних конференцій, 3 семінари-практикуми з актуальних питань навчання, виховання і корекції психофізичного розвитку учнів усіх категорій. Крім того за участі науковців і викладачів фахівці РУМК організували 20 міжобласних і обласних конференцій і семінарів. Тисячі педагогів спеціальних шкіл-інтернатів пройшли курсову підготовку на базі цього кабінету.

У забезпеченні допоміжної школи науковою та навчально-методичною літературою вагомою у ці роки була діяльність завідувача лабораторії НДІ дефектології АПН СРСР Г. Дульнєва та його учнів В. Карлявіса, Є. Ковальової, Г. Мерсіянової, С. Мирського, Н. Павлової, які здійснили серію експериментальних досліджень, присвячених різним аспектам трудової діяльності розумово відсталих дітей молодшого і старшого шкільного віку.

За результатами цих досліджень уперше було сформульовано нові закономірності розвитку психіки, коли змінюються його темп, термін, якісні та кількісні характеристики. Доведено, що за розумової відсталості зберігаються всі стадії психічного розвитку, їх зміна, провідні види діяльності на різних стадіях становлення особистості. Але при цьому психічний розвиток дитини з розумовими вадами



характеризується своєрідністю, зумовленою органічними чи функціональним порушенням нервової системи або аналізаторів, ступенем ушкодження, часом виникнення дефекту, його структурою, місцем локалізації тощо (Г. Дульнєв, Л. Занков, М. Кузміцька, Н. Морозова, М. Певзнер, В. Петрова, І. Солов'єв, Ж. Шиф). Спираючись на вчення Л. Виготського про провідну діяльність у розвитку аномальної дитини, з'ясовано, що корекційна робота має здійснюватись не на ізольованих спеціальних уроках, а в процесі навчально-виховної роботи, шляхом використання спеціальних педагогічних прийомів. Обґрунтована Л. Виготським ідея про провідну роль навчання в розвитку дитини одержала в подальшому експериментальне підтвердження, розвиток і конкретизацію в дослідженнях радянських психологів (П. Гальперін, Д. Єльконін, Л. Занков, Г. Костюк, А. Смірнов та ін.) У цих дослідженнях розкриваються окремі психолого-педагогічні умови, за якими навчання може значно вплинути на психічний розвиток дитини [6].

На підставі інформації про закономірності та особливості психічного розвитку учнів допоміжної школи Г. Дульнєв вперше в олігофренопедагогіці чітко сформулював основні загальносоціальні, загальнопедагогічні та спеціальні корекційні завдання трудового навчання і виховання, які у свою чергу визначають корекційний зміст, особливості організації, методи і форми розв'язання цих завдань у допоміжній школі. У посібнику «Основи трудового навчання у допоміжній школі (1969)» Г. Дульнєв узагальнив результати досліджень науковців Інституту дефектології АПН СРСР, проведених у 60-х рр. ХХ століття [46].

У цій роботі Г. Дульнєв зробив першу спробу виокремити в аспекті корекційно-виховних завдань допоміжної школи систему трудового навчання розумово відсталих учнів, як могутній засіб їх психічного розвитку. Зокрема, глибоко проаналізовано та конкретизовано такі питання, як завдання трудового навчання в допоміжній школі; характеристика структури трудової діяльності; контрольні дії у процесі праці; особливості використання вимірювальних операцій у праці; формування причинно-наслідкових зв'язків у процесі праці; особливості формування робочих рухів; трудове навчання і формування рис особистості; зміст професійно-трудоного навчання; питання організації трудового навчання.

З'ясовано, що корекційна робота, пов'язана з навчанням розумово відсталих учнів, є пріоритетною в усій системі діяльності допоміжної школи. Вона найефективніша, якщо побудована на змістовому матеріалі, зрозумілому, доступному, коли діти усвідомлюють соціальну значущість. Тому найдоцільніше здійснювати корекційну роботу в процесі формування в дітей загальноосвітніх і трудових умінь і навичок, що передбачено у навчальних програмах.

Підсумовуючи можливі шляхи організації професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів, Г. Дульнев наголошує на тому, що професійна спрямованість у трудовому навчанні розумово відсталих учнів цього часу здійснювалося тільки в допоміжній школі. Цей навчальний заклад нагромадив великий досвід трудової підготовки таких учнів. І досвід потрібно враховувати за будь-яких умов, навіть коли перебудовуватиметься вся система професійно-трудового навчання. Особливо уважно слід ставитися до досягнень допоміжної школи в контексті використання процесу трудового навчання для корекції недоліків розвитку розумово відсталих учнів і формування в них моральних і особистісних якостей, необхідних для подальшої самостійної трудової діяльності [4].

У зв'язку з новими завданнями щодо перебудови діяльності допоміжної школи особливо актуальною стає проблема вивчення особливостей діяльності розумово відсталих учнів. Досвід роботи допоміжної школи свідчить про те, що якість опанування знань, практичних навичок і вмінь залежить не тільки від педагогічної майстерності учителя та матеріально-технічної бази школи, а й від активності самого учня, його самостійності у процесі діяльності. Дослідженнями Г. Дульнева та його учнів (В. Карвяліс, О. Ковальова, Г. Мерсіянова, С. Мирський, Н. Павлова) доведено, що характерною особливістю трудової діяльності розумово відсталих учнів є низький рівень самостійності. Це пояснюється тим, що ці діти з великими труднощами утримують у пам'яті особливості вибору-зразка, мають проблеми у складанні попереднього плану його виготовлення, не додержують визначену у ньому послідовність дій та операцій, не контролюють хід своєї праці та її результат. Це є свідченням недостатності розвитку інтелектуального компонента трудової діяльності та порушень моторики. Про вплив трудового навчання на інтелектуальний розвиток розумово відсталих дітей засвідчують результати, що їх одержали Г. Дульневим та його учні. Доведено, що за умови цілеспрямованого впливу вчителя виконання трудового завдання, пов'язаного з розв'язуванням мисленнєвих завдань, сприяє розвитку в учнів відповідних прийомів розумової діяльності. Зокрема, в результаті спеціальної організації трудового навчання в учнів виявлялися помітні зрушення в розвитку психічних процесів: у порівнянні, плануванні, оцінці якості готового виробу та в інших формах розумової діяльності.

На основі здійснених на цьому етапі спостереження (Є. Білевич, Г. Мерсіянова, К. Турчинська, Н. Стадненко та ін.) та експериментальних досліджень було висунуто кілька тез: щоб діяльність стала самостійною, активною, цілеспрямованою, її потрібно організовувати відповідно до особливостей психічного розвитку учнів допоміжної школи з урахуванням минулого досвіду, пізнавальних можливостей, потреб та інтересів. Якщо учень не виявляє потрібного інтересу до діяльності або не виявляє готовності до неї, він ніколи не

досягне позитивного результату навіть за умови якісної організації педагогічного процесу на уроці. Дослідженнями засвідчили, щоб здійснити позитивний вплив на розвиток розумово відсталого учня і психологічно підготувати його до трудової діяльності, необхідно здійснити спеціальну корекційно-виховну роботу, спрямовану на формування в нього відповідного ставлення до трудової, суспільно корисної діяльності.

Як наголошує В. Воронкова, «корекційна робота у професійно-трудоному навчанні має за мету наблизити характер трудової діяльності розумово відсталих школярів до тієї норми, яка існує в суспільстві... Структурно будь-яка діяльність включає попередні етапи, коли відбувається всебічний аналіз і намічаються перспективи, тобто уточнюються мета і умови діяльності, складається програма діяльності, після чого починається практичне виконання. У розумово відсталих школярів попередні етапи трудової діяльності ніби випадають чи перебувають у згорненому стані і без спеціального навчання не розвиваються» [2, с. 76].

Однак, правильна організація такої роботи неможлива без урахування психологічних особливостей будови і мотивації діяльності розумово відсталого учня. Дослідженню цієї проблеми присвячені експериментальні пошуки відомого вітчизняного психолога Б. Пінського. Основна мета його досліджень – з'ясувати, якими особливостями характеризується діяльність розумово відсталого школяра і як вони виявляються в його трудовій діяльності, від чого залежить результат праці учня.

На основі досліджень особливостей діяльності розумово відсталих учнів, проведеними в кінці 50-х – у 60-х рр., учений обґрунтував моделі цілісної предметної діяльності учнів, пропонуючи їм завдання, аналогічні тим, які вони виконують на уроці, на предметних уроках, у гуртках «Умілі руки». Дослідник доводить, що навіть учні молодшого шкільного віку в тих випадках, коли запропоноване завдання перевищує їхні можливості, не відмовляються від його виконання. У процесі роботи учень замінює важке завдання більш легким, відомим йому в минулому досвіді. Іноді така підміна, стверджує Б. Пінський, може відбуватися і під час правильно розпочатої роботи. Наведений приклад дав ученому змогу виявити одну із особливостей діяльності розумово відсталих дітей – за найменших труднощів ухилятися від поставленої мети і виконувати дію за більш спрощеною схемою [5].

Дослідження Б. Пінського підтвердили той факт, що розумово відсталі діти характеризуються стійкими порушеннями всієї психічної діяльності, особливо яскраво це виявляється у сфері пізнавальних інтересів. При цьому їм властиве не тільки відставання від норми, а й глибока своєрідність особистісних виявів діяльності мислення, діяльності запам'ятовування та відтворення, опанування предметними діями, оцінки дій на їх виконання. Як зазначає вчений, не маючи досвіду

подолання труднощів і проблем, що трапляються в роботі, учні допоміжної школи почуваються безпорадними, втрачають віру в свої сили. У таких випадках дитині необхідна допомога, моральна підтримка на мотивацію діяльності. Особливо значний цей вплив відчувається тоді, коли допомога вчителя поєднуватиметься з виховними і стимулювальними заходами, що підвищує інтерес дитини до праці.

Результати досліджень підтвердили також розроблену вченим гіпотезу про те, що включення розумово відсталих учнів до зрозумілої і доступної їм соціально значущої праці сприяє зміні їх ставлення до трудової діяльності та до рекомендацій педагога. За цих умов провідним мотивом діяльності, вважає Б Пінський, стає прагнення учня досягати позитивного результату в роботі. Наявність такого прагнення сприяє подоланню характерної для розумово відсталих учнів тенденції уникати поставленої мети, коли стикаються із труднощами. За наявності цілеспрямованої допомоги вчителя у процесі виконання трудового завдання зазначена тенденція легко долається.

Б. Пінський зазначає, що, «у процесі виконання трудових задач, які усвідомлюються як практично важливі і соціально значущі, у розумово відсталих школярів формуються цілеспрямовані форми діяльності, які відіграють надзвичайно важливу роль в їхньому загальному розвитку. У зв'язку з виконанням цих завдань у них формуються такі якості психічних процесів і властивостей особистості, які є необхідною передумовою свідомого опанування знань і готовності до суспільно корисної праці» [5, с. 297]

Результати наукових досліджень різних аспектів проблем навчання і виховання учнів допоміжної школи враховувалися у 60–70 рр у процесі розробки навчальних планів і програм, позитивно позначалися на вдосконаленні змісту всіх навчальних предметів, які вивчали розумово відсталі учні, та на структурі професійно-трудової підготовки, кожен компонент якої чітко визначав мету і завдання певного етапу цієї роботи.

Нові програми стали важливим кроком до посилення трудового навчання і виховання учнів, їх використання з метою корекції порушень психічного розвитку і моторики. Корекція цих порушень розглядалися як система психічного розвитку учнів, яка в поєднанні з медичною допомогою спрямована на подолання будь-якого впливу на психічну сферу дітей з порушеннями нервової діяльності і ґрунтується на використанні їхніх компенсаторних можливостей, сутність яких полягає в зміні порушених функцій, формуванні інших способів дій з опорою на збережені або менш уражені функції.

Важливим стає методичне положення про те, що виховання і навчання у процесі корекції не повинно зводитися тільки до техніки виправлення відхилень у розвитку, які вже відбулися, а одночасно з цим має спрямовуватися на формування нових якісних утворень. Та, праця здійснюватиме позитивний вплив на розвиток розумово відсталих дітей

лише в тих випадках, якщо її відповідним чином організувати і чітко пов'язати з корекційними заходами.

Попри позитивну оцінку результатів проведених досліджень кардинальної оптимізації навчального плану і змісту навчальних програм у цей період не відбулося. Програми із загальноосвітнього навчання, і особливо з трудової підготовки були переобтяжені не завжди потрібними для майбутньої дитини матеріалами і фактами. Зміст освіти і чинна система організації професійно-трудового навчання не повною мірою відповідала віковим, типологічним та індивідуальним особливостям учнів, рівню їхнього загальноосвітнього і фізичного розвитку та вимогам тогочасного виробництва, а тому потребувала значного удосконалення. У системі трудової підготовки непереможною залишалось раннє (з 11-12-річного віку) професійне навчання, коли учні за своїми психофізичними можливостями ще не підготовлені до такого складного виду діяльності.

Впровадження нових програм не супроводжувалося одночасною розробкою методик професійно-трудового навчання, вивченням передового досвіду роботи допоміжних шкіл, кращих учителів праці щодо поєднання трудової підготовки із загальноосвітніми предметами, із суспільно корисною і виробничою працею. Серйозним недоліком цього періоду було те, що підготовка навчальних підручників і методичних посібників з основних профілів трудового навчання не тільки здійснювалося, а й не визнавалося в якості першочергових завдань.

### Список використаних джерел.

- 1. Бондар В. І.** Історія олігофренопедагогіки : підручник / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх. – К.: Знання, 2007. – 375 с. 24.
- 2. Воронкова В. В.** Воспитание и обучение во вспомогательной школе / Валентина Васильевна Воронкова. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
- 3. Документы XVIII съезда Всесоюзного Ленинского Коммунистического Союза Молодежи, 25–28 апр. 1978 г.** – М.: Мол. гвардия, 1978. – 32 с.
- 4. Дульнев Г. М.** Основы трудового обучения во вспомогательной школе : психолого-педагогическое исследование / Григорий Митрофанович Дульнев. – М.: Педагогика, 1969 – 216 с.
- 5. Пинский Б. И.** Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы/ Борис Израилевич ; Науч. -исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. –128с.
- 6. Синьов В. М.** Развитие розумової діяльності учнів домашньої школи в процесі навчання : метод. посіб. / Віктор Миколайович Синьов ; М-во освіти УРСР, Респ. наук.-метод. каб. спецшкіл. – К., 1971. – 52 с

### References

- 1. Bondar V. I.** Istoriia olihofrenopedahohiky : pidruchnyk / V. I. Bondar, V. V. Zolotoverkh. – K.: Znannia, 2007. – 375 s. 24.

- 2. Voronkova V. V.** Vospytanye y obuchenye vo vspomahatelnoi shkole / Valentyna Vasylevna Voronkova. – M.: Shkola-Press, 1994. – 416 s.
- 3. Dokumenty** XVIII съезда Vsesoiuznogo Lenynskogo Kommunysticheskogo Soiuza Molodezhy, 25–28 apr. 1978 h. – M.: Mol. hvardyia, 1978. – 32 s.
- 4. Dulnev H. M.** Основы трудового обучения во вспомогательной школе : психолого-педагогическое исследование / Григорий Митрофанович Дульнев. – М.: Педагогика, 1969 – 216 с.
- 5. Pynskiy B. Y.** Korrektsyonno-vospitatelnoe znachenye truda dlia psikhicheskogo razvitiya uchashchikhsia vspomogatelnoi shkoly/ Борис Израйлевич ; Науч. -исслед. ун-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. –128с.
- 6. Synov V. M.** Rozvytok rozumovoi diialnosti uchniv domomizhnoi shkoly v protsesi navchannia : metod. posib. / Viktor Mykolaiovych Synov ; M-vo osvity URSS, Resp. nauk.-metod. kab. spetsshkil. – K., 1971. – 52 s

Received 20.01.2016

Reviewed 26.02.2016

Accepted 28.03.2016

**УДК 37.015.3:159.922.73**

**Э. М. Кулеша**

ekulesza@aps.edu.pl

**К. Курацки**

kkuracki@aps.edu.pl; kamillo17@wp.pl

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ СКАЗКОТЕРАПИИ В ОБУЗДАНИИ СТРАХОВ ДЕТЬМИ В ВОЗРАСТЕ ШЕСТИ ЛЕТ**

**Відомості про автора:** Ева Марія Кулеша, доктор педагогіки, професор Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської, завідувач кафедри корекційної освіти, м. Варшава, Польща; Каміл Курацкі, асистент кафедри корекційної освіти Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської, м. Варшава, Польща;.

**Contact:** Ewa Maria Kulesza, PhD in Education, professor of the Maria Grzegorzewska University, director of the Educational Therapy Department, Warsaw, Poland. Email: ekulesza@aps.edu.pl ; Kamil Kuracki, M.A.assistant in Department of Pedagogical Therapy, The Maria Grzegorzewska University, Warsaw, Poland, Email: kkuracki@aps.edu.pl; kamillo17@wp.pl

**Кулеша Э. М., Курацки К. Эффективность сказкотерапии в обуздании страхов детьми в возрасте шести лет.** Статья состоит из двух основных частей: просмотра литературы и презентации итогов эмпирических исследований. В первой части рассматриваются

рассуждения на тему значения библиотерапии и особенно сказок в терапевтической работе с детьми. Проанализирована применяемая в Польше стратегия использования сказок как ведущего дидактического средства в терапии. Во второй части представляется попытка верификации эффективности сказкотерапии на группе 20 шестилетних детей с нормативным развитием. Применен одгрупповой план педагогического эксперимента и классическая процедура верификации гипотеза о положительном влиянии внедренной модели терапии. Использованы анализ рисунка, разговор, Тест тревожности Дорки М. и Амен Э. Обнаружено, что исследуемые (пре-тест) характеризуются типичными для данного возраста тревогами с высоким и средним уровнем интенсивности. Шестилетние дети больше всего пугаются темноты (ночи, д'ухов и монстров), животных (преимущественно ос, пчел, пауков), болезни (больницы, крови, уколов, игл). Разработан и внедрен цикл 11 занятий с применением сказок направленных на терапию этих страхов. Итоги пост-теста показали значительные положительные изменения как в числе выявленных тревог, так и в общем уровне интенсивности страха.

**Ключевые слова:** сказка, терапия, страх, уровень интенсивности, шестилетний ребенок

**Kulesza E. M, Kuracki K. Efficiency of fairy tale therapy in curbing fears of children under the age of six years.** The article consists of two main parts: a literature review and presentation of the results of empirical research. The first part focuses on the discussion about the importance of bibliotherapy, especially on the consequences of using fairy tales in the therapeutic work with children. Particular attention was placed on the analysis of the applied in Poland strategy of using fairy tales as a leading educational tool in therapy. The second part describes a study focusing on the empirical verification of the effectiveness of fairy tale therapy in a group of 20 six-year old children of normative development. One group plan of pedagogical experiment and the classical procedure of verification of the hypothesis concerning the positive effects of the implemented model of therapy were used in the study. The research tools were: analysis of the drawing, interview and the Anxiety Test by Dorkey M. and Amen E. The results showed that the preschoolers (pre-test) are characterized by typical for this period of development fears of high and medium level of intensity. The children at the aged of six most of all afraid of the dark (night, ghosts and monsters), animals (mostly wasps, bees, spiders) and disease (hospital, blood, injections, needles). Therefore, for the experiment was developed and implemented a series of 11 fairy tales sessions aimed at reducing children's anxiety. The results of post-test showed significant positive changes both in the number of disclosures fears, and the overall level of severity of anxiety.

**Key words:** fairy tale, therapy, anxiety, level of severity, 6-year old child.

Значимое место книги и читательских занятий в современной образовательной практике кажется не вызывающим никаких сомнений. Педагогика, специальная педагогика и психология издавна усматривают в литературном произведении не только ценный и точный инструмент удовлетворения потребностей, но и существенный инструмент для широко намеченных дидактическо-воспитательных, терапевтических и реабилитационных целей [1; 2; 3]. Литература, являющаяся закодированным при помощи символа образом мира человека, кажется играть существенную роль как в катализации личного развития, так и в строении ресурсов, дающих возможность облегчать симптомы негативных психических состояний и более эффективно справляться в сложных ситуациях. Более того, она служит также освобождению эмоциональных переживаний и строению познавательной репрезентации читателя и окружающего его мира.

Очевиден положительный эффект общения ребенка с книгой на самых ранних этапах жизни, которое, правда, ограничивается использованием ее в отрыве от подлинных функций и предназначения (как очередного предмета, дающего возможность изучения, манипуляции). Тем не менее, исключительное значение для развития имеет читательское общение ребенка. Таким образом, является важным создавать пространство для встречи детского потребителя с текстом (нарративом) и более опытным и сознательным взрослым партнером, так как через такую встречу становится возможной реализация подчеркиваемого Л.С. Выготским сложного процесса усвоения культурных инструментов и включения их в пределы собственного опыта ребенка [4]. Вследствие совершающейся таким образом интернализации появляется шанс создать выгодные, конструктивные изменения в продемонстрированных ребенком нескольких лет компетенциях: познавательных, социальных и эмоциональных.

Создание строительных лесов (scaffolding) для многопланового развития ребенка опираясь на литературный текст вписывается в методические основы динамически развиваемой с начала прошлого столетия библиотерапии, которая по идее ведет через этапы идентификации, катарсис и ознакомления с изменениями в эмоциональной, мотивационной и бихевиористской сферах ребенка и ученика.

По отношению к работе с ребенком дошкольного возраста особенно важной кажется та отрасль библиотерапии, которую обычно определяют термином сказкотерапия. В общих чертах этот вид психопедагогического воздействия заключается в ознакомлении молодого слушателя со специально сконструированными терапевтическими сказками (текстами наделенными терапевтическими



свойствами). Они выполняют психотерапевтическую, психообразовательную или релаксационную функцию. Их построение в аспекте нарратива близко построению басен, развивающие и адаптационные функции которых особенно сильно подчеркиваются в трудах Б. Беттельгейма [5]. Как замечает М. Молицка, сюжет терапевтических сказок „расположен в фантастическом, нереальном мире, а герои имеют проблемы похожие на те, которые дети встречают в реальной жизни. Друзья, то есть другие персонажи сказочного мира, помогают решать проблемы рациональным способом, опираясь на познавательную-бихевиористскую концепцию” [6, 223]. Однако следует подчеркнуть, что для процесса сказкотерапии видовой принадлежность самостоятельно созданных или же общедоступных на издательском рынке, готовых терапевтических текстов кажется играть второстепенную роль. Тем самым литературоведческий аспект сказок явно уступает их терапевтическим свойствам.

Ключевым моментом обуславливающим успех в пользовании методом является подходящая роль героя текста. Он должен, прежде всего, стимулировать и поддерживать повествование. Должен также „облегчать процессы отождествления, позволять узнать процессы управляющие жизнью человека, дать возможность проекции, переноса своих ощущений” [7, 19]. Факторами же, способствующими принятию моделированных поведений героя, являются: проявляющаяся в периоде детства восприимчивость и чувствительность восприятия, новизна и занимательность предъявляемых образцов, воздействие на ребенка через зрительные и слуховые стимулы или же сходство героя с маленьким потребителем текста по части обладания неудовлетворенными потребностями [8].

Сочетание постоянных структурных элементов, т. е. 1) ведущая тема, соответствующая эмоционально нагружающему опыту ребенка, 2) герой учащийся различных способов преодолевать затруднения, которые вызывают в нем беспокойство, тревогу или подавление, а также 3) помогающие ему другие герои, благодаря которым возможно восстановить первоначальный гомеостаз [9; 7] причиняется к тому, что ребенок дошкольного возраста может легче понять и обработать собственные эмоции, а также получить нужную поддержку. Он может также ознакомиться с рациональной интерпретацией дифференцированных ситуаций трудных, и тем самым переоценить собственный опыт [6].

Использование в сказках психотерапевтического (ориентированного на редукцию отрицательных эмоций и внутренних конфликтов через оказание эмоциональной поддержки) и психообразовательного (направленного на преодоление ситуаций, которые являются для ребенка потенциальной угрозой, и на реинтерпретацию трудных ситуаций) характера механизмов: визуализации, моделирования и понижения чувствительности,

способствует постепенному обучению ребенка положительному мышлению и совершенствованию ново усвоенных стратегий действия. Упор построения сказок релаксационного характера (используемых главным образом для расслабления, успокоения и усмирения ребенка) на аутогенную тренировку по Шульцу принимается зато для регенерации личных ресурсов [6].

Независимо от вида применяемого текста и использованных в сказкотерапии средств поддерживающих передачу нарратива — среди которых можно привести м. пр. перчаточные куклы, марионетки или обращающийся к традиционному японскому искусству рассказа бумажный театр камисибай (kamishibai), следует помнить, что разрабатываемые программы библио- и сказкотерапевтические должны быть прежде всего подобраны к главной цели терапии и к индивидуальным психофизическим возможностям детей, особенно со специальными образовательными потребностями. Тем самым, как справедливо замечает Борецка, „следует разрабатывать их на основе предварительного диагноза и согласно предполагаемым направлениям терапевтических действий и избранной литературе” [3, 35]. Забота о перечисленных элементах кажется тем более существенной, что они являются ключевыми факторами, предоставляющими возможность прочной оценки сказкотерапевтических действий (на позициях педагогического диагноза как формального, так и неформального), итоги которой могут пополнить заметную в мировой литературе область незнания по части эффективности данной формы терапии, так как описываемые до сих пор научные обсуждения имеют в решительном большинстве теоретически-методический характер [10; 8; 7], а попытки эмпирической верификации уровня эффективности метода предпринимаются крайне редко [6]. Именно поэтому проверка эффективности сказкотерапии кажется проблемой важной и актуальной, так как в терапии следует применять методы действенные.

### **Сказкотерапия в работе с детьми старшего дошкольного возраста\* — эмпирические исследования**

Предметом исследований было сделано влияние сказкотерапии на уровень интенсивности страхов шестилетних детей. Выделены две исследовательские цели: познавательная и практическая. Познавательной целью являлась проверка эффективности сказкотерапии веденной по стратегии М. Молицкой [10; 6], практической же — разработка и проведение сказочной терапии, приспособленной к потребностям исследуемой группы дошколят. Главная исследовательская проблема звучала следующим образом: Какая эффективность терапии детских страхов, веденной с использованием сказок? Чтобы ответить на главный вопрос, были сформулированы два частных вопроса:

---

\*Исследования велись Юстиной Рупач (Justyna Ruracz) под руководством Эвы М. Кулеши в рамках магистерского семинара (2012/2014) в Академии специальной педагогики им. Марии Гжегожевской в Варшаве [12].

1. Чего больше всего боятся дети в возрасте шести лет до и после терапии с использованием сказок?

2. Какой уровень интенсивности их страхов до и после терапии?

Было принято предположение, что сказкотерапевтические занятия положительно повлияют на эмоциональную сферу шестилетних детей, а мерой такого влияния будет уменьшение количества страхов и уровня их интенсивности.

Верификация эффективности терапии (познавательная цель) проходила в нескольких этапах:

1. Сначала проводилось предварительное исследование (пре-тест), которое позволило выявить количество и вид детских страхов и определить уровень их интенсивности до терапии. Для выявления страхов использовались рисунок и разговор. Каждого ребенка просили нарисовать свои страхи, говоря: *Нарисуй, чего ты боишься больше всего*. Затем проведено индивидуальные разговоры касающиеся содержания рисунка. Уровень интенсивности страха измерялся Тестом тревожности М. Дорки и Э. Амен. Это серия 14 историй-иллюстраций, к которым ребенок должен подобрать веселое или грустное лицо. Результаты оценивались в трехбалльной шкале выраженной в уровне высоком, среднем и низком.

2. Был проведен анализ произведений шестилетних детей, их высказываний по рисункам, а также высчитано уровень интенсивности страха. На этом основании была сконструирована модель сказкотерапии для всей дошкольной группы, учитывающая м. пр. самые частые детские страхи и их интенсивность, стратегию действий на основе предложения М. Молицкой [10], частоту и продолжительность занятий (практическая цель).

3. Затем внедрено модель терапии — сессию 11 занятий по сказкотерапии.

4. Было проведено заключительное исследование (пост-тест), определяющее число и вид детских страхов и уровень интенсивности страха после терапии. С этой целью снова просили каждого ребенка нарисовать то, чего он боится больше всего, разговаривали с ним на тему его произведения и провели исследование Тестом тревожности.

5. Итоги пре-теста и пост-теста были сравнены, что позволило проверить принятое предположение о эффективности сказкотерапии.

В исследованиях применен одгрупповой план педагогического эксперимента, который дополняли метод оценки (определено уровень страха — низкий, средний, высокий), анализ документов (анализировано содержание рисунков ребенка), метод диалога (проведены индивидуальные разговоры с ребенком касательно сделанного рисунка).

Исследования охватили 20 хорошо развивающихся шестилетних детей, в том числе 8 девочек и 12 мальчиков. Дети реализовали годовую дошкольную обязанность в частном учреждении одного из районных городов северо-восточной Польши с популяцией 17 тыс. жителей.

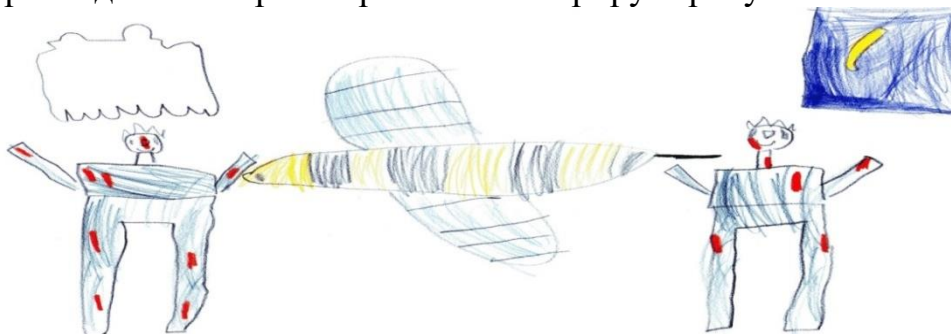
### Итоги предварительного исследования (пре-тест)

Перед занятиями по сказкотерапии детей попросили сделать рисунок под заглавием *Мои самые большие страхи*, а затем в индивидуальном разговоре с учительницей они рассказывали про свой рисунок.

Анализ содержания рисунков, дополненный высказываниями дошколят, выявил пять категорий страхов. В скобки вынесено число в процентах детей проявляющих до начала терапии данный вид страха в выделенных ниже категориях:

1. Страх перед животными — в рисунках и высказываниях встречаются осы/пчелы (45%), пауки (20%), дикие кошки, волки, акулы (каждый вид страха — 15%), крокодилы, крысы и черви (каждый вид страха — 5%) (Рисунок 1);
2. Страх темноты — символами этой боязни являются: ночь (60%), духи (35%) и монстры (30%) (Рисунок 1);
3. Страх болезни — к нему относятся: боязнь больницы (20%), крови (15%), уколов и иглы (10%), зубного врача (5%);
4. Страх перед стихиями — на рисунках встречаются: вода (15%), гроза и молнии (10%), лава и вулкан (10%);
5. Другие страхи — к этой категории относятся боязнь высоты (30%) и боязнь автомобилей (5%).

Первых две категории хорошо иллюстрирует рисунок 1.



**Рис. 1. Рисунок Бартека до терапии**

В центральной точке листка Бартек нарисовал огромного размера пчелу. Мальчик выявил, что очень не любит этих насекомых и боится звуков, которые они издают. Когда только он услышит их жужжание, сразу убегает и машет руками. По одной и по второй сторонах насекомого ребенок нарисовал два почти идентичных персонажа с красными пятнышками на теле. Во время разговора с учительницей он объяснил, что они покусаны роем пчел. В правом верхнем углу мальчик поместил луну и синее небо, а в левом верхнем углу — духа. По анализу содержания рисунка и по разговору с Бартеком можно предположить, что выказывает он сильный страх перед насекомыми и страх темноты (ночь и духи).

Процентное распределение отдельных категорий страхов выявленных в предварительном исследовании содержит таблица 1.

Таблица 1

**Категории страхов шестилетних детей в предварительном исследовании (пре-тест)**

Категория страха	Страх перед животными	Страх темноты	Страх болезни	Страх стихий	Другие страхи	Итого
Число страхов	27	25	9	7	7	75
Число детей проявляющих страх в %	80	70	35	25	35	Не суммируется в 100

Одни ребенок мог проявлять больше 1 категории страха и больше 1 вида страха из данной категории.

Источник: Данные обработаны на основе: Rupacz J. *Wajkoterapia w leczeniu dziecięcych lęków* : диссертация магистерская под науч. рук. Э.М. Кулеша / Rupacz J. — Варшава, Архив Академии специальной педагогики, 2014.

Из проведенных анализов следует, что шестилетние дети больше всего боятся животных (80% исследуемых), особенно ос и пчел — 45 % группы. Второе место среди детских страхов занимает боязнь темноты — 70% группы, в том числе большинство старших дошколят боятся ночи (60% детей) и ассоциирующихся с ней духов (35%) и монстров (30%). Каждый третий исследуемый (35%) боится больницы, крови, уколов и проявляет страхи из категории „другие”, в том прежде всего боязнь высоты — 30% детей шести лет. Стихий, особенно воды (туча с дождем, бассейн) боится каждый четвертый дошкольник (25%).

**Уровень интенсивности страхов до терапии**

До начала терапии у всех детей определено уровень интенсивности страха при помощи Теста тревожности М. Дорки и Э. Амен. Он может быть высоким, средним или низким согласно предложению авторов теста. Дети, выбирая грустную или веселую мину, относились к собственному опыту. Это было особенно заметно при рисунке иллюстрирующим одинокое засыпание (6-ая иллюстрация в тесте). Аж 14 детей упомянули о том, что нарисованный персонаж боится сам спать, так как у него выключен свет и нет никого, кто мог бы свет включить. Это свидетельствует о интенсивном страхе темноты.

Таблица 2

**Уровень интенсивности страха детей шести лет в предварительном исследовании (пре-тест)**

№ п/п	Уровень интенсивности страха	Пол	Число детей	Группа в %
1	Высокий	Д	6	60,0
		М	6	
2	Средний	Д	2	40,0
		М	6	
3	Низкий		0	0,0
Итого			20	100,0

Д — девочки, м — мальчики

Таблица 2 содержит данные по уровне интенсивности страха детей шести лет в предварительном исследовании.

Результаты пре-теста показывают, что большинство детей шести лет характеризуется высоким уровнем интенсивности страха. У 40% дошколят интенсивность страха находится на уровне среднем. Низкого уровня не отмечено.

Проведенные анализы показывают к тому же, что девочки более пугливы чем мальчики. Высокий уровень интенсивности страха зафиксировано у 6 из 8 девочек и 6 из 12 мальчиков.

### **Экспериментальные занятия по сказкотерапии**

На основании итогов пре-теста была разработана серия терапевтических занятий, в которых используются сказки. Сказки были подбирались с учетом частоты и вида страхов, проявляющихся у детей шести лет. Так что это будут сказки, которые позволят детям шести лет справиться с:

- 1) страхом перед животными, особенно осами/пчелами и пауками;
- 2) страхом темноты, главным образом боязнию темной комнаты и ночи, во время которой появляются духи и монстры;
- 3) страхом связанным с лечением, особенно пребыванием в больнице и забором крови, уколами и иглой.

Проведено 11 сказкотерапевтических сессий в течение одного месяца. Терапия проходила обычно 3 раза в неделю — каждого второго дня после утренних занятий, игры и завтрака. Обычно продолжалась около 20-30 минут. Сказкотерапия начиналась с коротких игр интегрирующих группу, релаксационных и расслабляющих игр. Кульминационным моментом являлось прочтение учительницей сказки голосом милым для ушей и надлежащим образом поставленным. Дети садились или ложились удобно на одеяльца и слушали сказки. Затем велись разговоры на ее тему. Дети высказывались свободно, делились своими замечаниями касательно главного героя и его проблем. Они часто перекладывали ситуацию сказочного героя на свой жизненный опыт, отождествлялись с ним. Учительница ставила детям вопросы, направляя их высказывания. После каждой сказкотерапевтической сессии дошколята вели пылкие дискуссии на тему фиктивных событий, а их последующие игры были связаны со сюжетом обсуждаемой сказки. Детям нравилась такая форма занятий, они не могли дождаться следующей сессии и очень интересовались, какую историю услышат в следующий раз [12].

### **Заключительные исследования (пост-тест) – эффекты сказкотерапии**

Последним этапом педагогического эксперимента являлось проведение заключительного исследования (пост-теста). Число и вид детских страхов и уровень их интенсивности вновь исследовались с применением тех же инструментов и процедур.

### Страхи в рисунках и высказываниях детей

Дети шести лет после занятий по сказкотерапии еще раз рисовали то, чего они боятся больше всего и разговаривали с учителем о своем рисунке. Численно-качественный анализ эффективности занятий сосредоточился особенно на тех категориях страхов, которые подвергались терапии. Это были страхи темноты, животных (насекомые, пауки) и болезни.

Вот примеры рисунков (рисунок 2 и рисунок 3), которые иллюстрируют изменения, какие наступили после цикла сказкотерапевтических занятий.

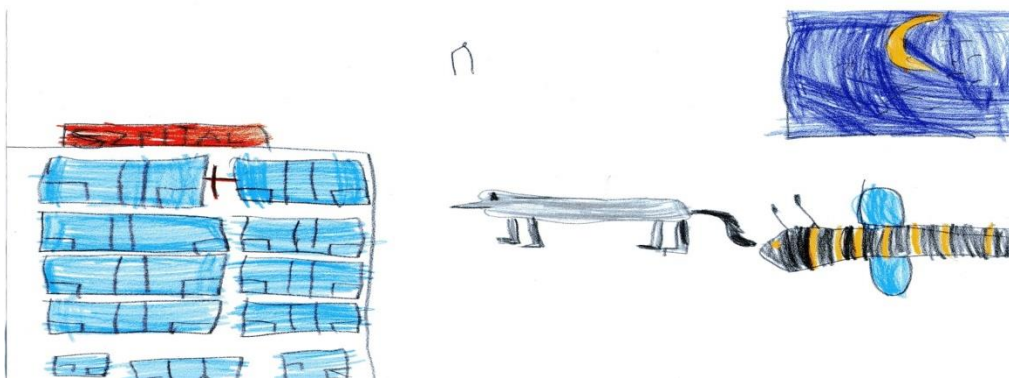
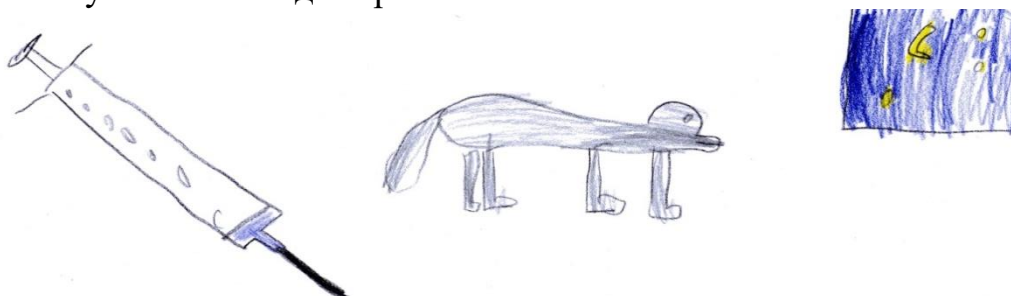


Рис. 2. Рисунок Антося до терапии



### Рис. 3. Рисунок Антося после терапии

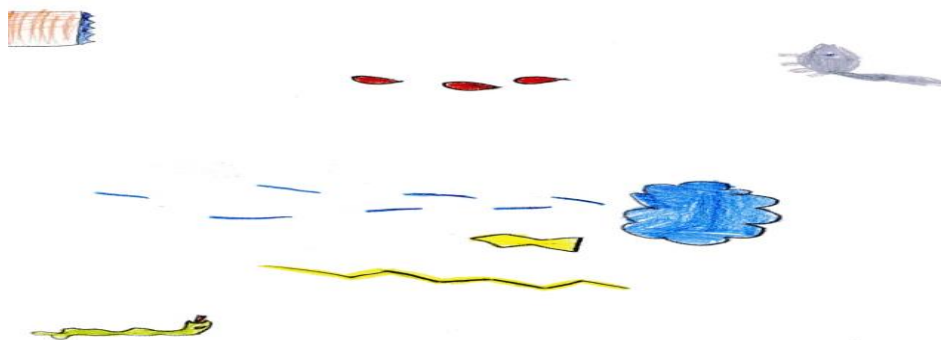
Антось – так же, как большинство исследуемых до терапии детей – сперва нарисовал луну на фоне темного неба (боязнь темноты). Затем огромного размера осу и несколько меньшего волка, которые символизируют боязнь животных. Здание больницы, хотя появилось последним, занимает больше места в пространстве листка. Разговор позволил узнать, что мальчик был госпитализирован и проходил долгую реабилитацию сломанной руки, отсюда его страх перед больницей.

После занятий по сказкотерапии из рисунка Антося (рисунок 3) исчезла больница, но на ее месте появился огромный шприц. Мальчик пояснил: *Как бы снова со мной что-то случилось, то я бы хотел, чтобы приехал врач и повез меня в больницу.* Тогда он был бы уверен, что врачи ему помогут и он выздоровеет. Он все еще боится боли связанной с уколами, отсюда большой шприц. Уменьшился страх темноты. Мальчик заявлял: *Я уже так не боюсь и сплю при выключенном свете.* Однако в индивидуальном разговоре выяснилось, что иногда он хочет, чтобы мама посидела рядом и подождала, пока он заснет. Страх перед животными

редуцировался частично. На рисунке уже нет гигантской осы. *Они не хотят жалить детей* — сказал мальчик учительнице. Силуэт волка же по-прежнему остался в самом центре листка, а его размеры после терапии — даже больше, чем до ее начала. Тем не менее очевидно, что занятия с применением специально подобранных сказок позволили Антою справиться с некоторыми собственными тревогами. Это дает основу для вывода о положительном влиянии сказкотерапевтических сессий на эмоциональную сферу мальчика.



**Рис. 4. Рисунок Али до терапии**



**Рис. 5. Рисунок Али после терапии**

Аля очень эмоционально рассказывала о том, что на данный момент рисовала (пре-тест). Старательно заполнила все пространство листка, на котором разместила боязнь темноты, больницы, животных, грозы и высоты. Нарисованные страхи обводила рамкой, как будто обособляя их отдельные виды. Сначала она нарисовала ночь (на черном фоне две звезды и полумесяц желтого цвета) и духа и сообщила: *Когда есть темно, появляются монстры*. Затем дорисовала скорую помощь и три капли крови, выясняя, что она не любит врачей, игл и всего, что с этим связано. На рисунке появляются также животные, такие как: крыса, паук и змея. Наконец девочка дорисовала тучу, из которой идет дождь, и молнию, трамплин и бассейн, так как она боится грозы и прыжков в бассейн, ибо тогда — как говорит — падает слишком глубоко.

После терапии рисунок Али значительно отличается от рисунка перед терапией. На нем находится решительно меньше предметов символизирующих страхи. Исчезают ночь с духом, скорая, которая была в центре листка, а также паутина и паук в правом верхнем углу. На рисунку в самой середине появляется теперь туча с дождем и двумя



молниями (раньше была только одна молния). Силуэт крысы кажется меньшим и помещен в левом верхнем углу. В правом нижнем углу по-прежнему есть змея. В том самом месте, что и раньше, ребенок рисует три больших капли крови и бассейн с трамплином.

Из разговора следует, что девочка не боится уже темноты и спит при выключенном свете, а луна и звезды ее сторожат. Она по-прежнему боится крови и не любит на нее смотреть. Однако страх перед больницей исчез. Преодолена также боязнь пауков. Следовательно, анализ произведений показывает, что сказкотерапия — хотя продолжалась недолго — уменьшила тревоги девочки.

Таблица 3 содержит сопоставление числа страхов связанных с темнотой (ночь, духи и монстры), животными (осы и пауки), болезнью (больница, забор крови, уколы и игла), до и после терапии 20 детей подвергнутых эксперименту.

Таблица 3

**Число страхов детей шести лет в избранных категориях в предварительном исследовании (пре-тест) и в заключительном исследовании (пост-тест)**

Категория страха	Вид страха	Пре-тест	Пост-тест	Эффективность в %
Страхи связанные с темнотой	Страх ночи	12	2	82,98
	Страх духов	7	1	
	Страх монстров	6	1	
Страхи связанные с животными	Страх ос	9	1	
	Страх пауков	4	0	
Страхи связанные с болезнью	Страх больницы	4	0	
	Страх крови	3	2	
	Страх иглы и уколов	2	1	
Итого		47	8	

Во всех трех анализированных категориях отмечено существенные положительные отличия в числе страхов до и после терапии. Всего до сказкотерапии на рисунках детей появилось 47 символов определяющих их страхи. После терапии таких символов стало значительно меньше — только 8. Многочисленнее всех была группа страхов связанных с темнотой и именно здесь наступила самая заметная редукция страхов — из 25 до 4.

**Уровень интенсивности страха после терапии**

После цикла терапевтических занятий детей просили снова соотнести выражение лица к ситуации представленной на картинке (Тест тревожности). Теперь их высказывания были богаче. Дошколята подробно выясняли учительнице выбор грустной или веселой мины. Результаты проведения Теста тревожности содержатся в таблице 4 в виде процентного показателя и уровня интенсивности страха каждого из детей в предварительном и заключительном исследованиях. Интенсивность страха определяется в тесте процентными показателями: 1) показатель свыше 50 % - высокий уровень,

2) показатель 20%-50% - средний уровень,

3) показатель 0%-20% - низкий уровень.

Серым фоном отмечены в таблице изменения в уровне интенсивности страха у отдельно взятых детей.

Таблица 4

**Показатель и уровень интенсивности страха детей шести лет в пре-тесте и пост-тесте**

Ребенок	Пол	Показатель интенсивности страха в %			Уровень интенсивности страха	
		Пре-тест	Пост-тест	Разность	Пре-тест	Пост-тест
1	д	78,6	42,8	35,8	высокий	средний
2	д	71,4	42,7	28,7	высокий	средний
3	д	71,4	42,8	28,6	высокий	средний
4	д	57,1	28,6	28,5	высокий	средний
5	д	57,1	35,7	21,4	высокий	средний
6	д	64,3	50,0	14,3	высокий	средний
7	д	50,0	35,7	14,3	средний	средний
8	д	50,0	35,7	14,3	средний	средний
9	м	78,6	42,7	35,9	высокий	средний
10	м	71,4	35,7	35,7	высокий	средний
11	м	71,4	42,8	28,6	высокий	средний
12	м	71,4	42,7	28,7	высокий	средний
13	м	64,3	35,7	28,6	высокий	средний
14	м	64,3	42,8	21,5	высокий	средний
15	м	50,0	28,6	21,4	средний	средний
16	м	50,0	35,7	14,3	средний	средний
17	м	50,0	35,7	14,3	средний	средний
18	м	50,0	35,7	14,3	средний	средний
19	м	50,0	35,7	14,3	средний	средний
20	м	50,0	35,7	14,3	средний	средний

Таблица 5

**Уровень интенсивности страха у детей шести лет в предварительном исследовании (пре-тест) и заключительном исследовании (пост-тест)**

№ п/п	Уровень интенсивности страха	Пол	Пре-тест		Пост-тест	
			Дети	Группа %	Дети	Группа %
1	Высокий	д	6	60,0	0	0,0
		м	6		0	
2	Средний	д	2	40,0	8	100,0
		м	6		12	
3	Низкий		0	0,0	0	0,0
Итого			20	100,0	20	100,0

Д — девочки, м — мальчики

Данные в таблицах 4. и 5. иллюстрируют эффекты сказкотерапевтических сессий веденных учительницей в дошкольной группе. До начала терапии отмечено два уровня интенсивности страха: высокий (12 детей) и средний (8 детей), в том числе высокую интенсивность проявляло решительное большинство девочек (6) и половина мальчиков (6). После терапии появились положительные изменения в уровне страха как у девочек, так и у мальчиков. Интенсивность страха редуцировалась: теперь у всех исследуемых отмечен ее средний уровень. У 8 детей страх остался на том же среднем уровне. Однако если присмотреться ближе процентным показателям (таблица 4), то оказывается, что и у этих дошколят интенсивность страха уменьшилась от 14,3% до 21,4%.

### **Краткое подведение итогов**

Сравнительный анализ результатов пре-теста и пост-теста оправдывает выдвинутый гипотез. Созданная модель терапии принесла ожидаемые положительные эффекты. Детские страхи, над которыми проведено работу, элиминированы или заметно ослаблены. Это отображают как рисунки детей, их высказывания, процентные показатели, так и уровень интенсивности страхов.

Выявлены в исследованиях страхи типичны для детей шести лет. Уровень их интенсивности довольно высок у детей в этом возрасте. Они находятся в переломном для себя моменте — начинают функционировать в новой, важной для них роли ученика. Детский мир старшего дошкольника еще наполнен таящимися в ночной тьме духами и монстрами, злыми волками и крысами, бросающимися на детей осами и пчелами. Поэтому терапевтический труд, целью которого является обуздание детьми их страхов, имеет огромную ценность. Эффективность такого труда чрезвычайно растет, если использовать сказки, которые так сильно любят дошколята.

### **References**

1. **Szczupał B.** Rola i miejsce książki w promowaniu rozwoju dziecka we współczesnym świecie / науч. ред. J. Kuźma, J. Morbitzer. Edukacja-szkoła-nauczyciele. — Краков : Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2005.
2. **Tomasik E.** Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej / Tomasiak E. — Варшава : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1994.
3. **Borecka I.** Biblioterapia formą terapii pedagogicznej / Borecka I. — Валбжих: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa, 2008.
4. **Wygotski L.S.** Narzędzie i znak w rozwoju dziecka / Wygotski L.S. — Варшава: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
5. **Bettelheim B.** Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni / Bettelheim B. — Варшава : Wydawnictwo WAB, 2010.
6. **Molicka M.** Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie / Molicka M. — Познань: Media Rodzina, 2011.
7. **Szeliga K.** Historia

Guziołka czyli jak tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym. Poradnik dla Dzieci, Rodziców, Nauczycieli / Szeliga K. — Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls", 2005. 8. **Redlarska Z.** Bajkoterapia i jej funkcje adaptacyjne i rozwojowe w życiu każdego dziecka - terapeutyczna funkcja literatury dla dzieci / науч. ред. Włoch S. Wczesna edukacja dziecka - perspektywy i zagrożenia — Опале : Wydawnictwo UO, 2009, с. 413-429. 9. **Szczupał B. O.** literaturze dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Recepcja - edukacja - terapia - wsparcie – twórczość / Szczupał B — Варшава : Dom Wydawniczy Elipsa, 2009. 10. **Molicka M.** Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii / Molicka M. — Познань : Media Rodzina, 2002. 11. **Łobocki M.** Metody i techniki badań pedagogicznych / Łobocki M. — Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011. 12. **Rupacz J.** Bajkoterapia w leczeniu dziecięcych lęków : магістерська дисертація под науч. рук. Э.М. Кулеша / Rupacz J. — Варшава, Архив Академии специальной педагогики 2014.

Вклад авторов: Кулеша Э. М. – 70%; Курацки К. – 30%

Received 29.01.2016

Reviewed 02.03.2016

Accepted 26.03.2016

**УДК: 376.42: 37.035**

**В.Е. Левицький**  
Levik7419@ukr.net

## **ДО ПИТАННЯ ПРО МЕТОДИКУ ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ РУЧНОЇ ПРАЦІ З УЧНЯМИ З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ**

**Відомості про автора:** Левицький Вадим Едуардович, кандидат педагогічних наук, доцент Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка. М. Кам'янець-Подільський, Україна. Levik7419@ukr.net

**Contact:** Levitsky Vadim Eduardovytsh , PhD, Profesor, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Levik7419@ukr.net

**Левицький В.Е.** До питання про методику організації і проведення уроків ручної праці з учнями з порушеним інтелектом. Стаття містить результати теоретико-практичного розгляду питань з

методики організації і проведення уроків ручної праці у спеціальній школі для дітей з порушеним інтелектом.

Зокрема, розглядається навчальне, виховне, розвиваюче та корекційне значення уроків ручної праці, особливості їх проведення у контексті вторинних відхилень у пізнавальній діяльності, особливостей функціонування спеціальної школи та складності формування структури трудової діяльності у дітей з порушеним інтелектом. Підкреслюється роль вчителя у ефективній організації навчально-виховного процесу, описується методична послідовність підготовки вчителя до викладання предмета, вимоги та типи уроків з ручної праці. Акцентується увага на розширенні кола знань, вмінь і навичок загального характеру, незалежно яким видом трудової діяльності будуть займатися учні надалі (пропедевтичну політехнічну базу), а саме: скласти план виготовлення виробу та давати звіт про виконані практичні дії; дотримуватись послідовності виконання роботи в межах трьох-чотирьох трудових операцій; порівняти свою роботу зі зразком з метою оцінки її якості (охайність, естетичність, правильність, відповідність), вміння об'єктивно і самокритично оцінити позитивні і негативні сторони виконаної роботи; вміти користуватись інструментами, технічною термінологією; за запитаннями вчителя або самостійно розповісти про виріб. Підкреслюється значення і необхідність реалізації індивідуального та диференційованого підходів і у цьому напрямку описуються види та способи надання оптимальної допомоги дітям. Наводиться опис критеріїв оцінювання роботи та виробів учнів та наводяться окремі методичні поради щодо покращення їх якості виконання.

**Ключові слова:** трудове навчання, учні з порушеним інтелектом, корекційна спрямованість, урок ручної праці, індивідуальний та диференційований підхід, критерії оцінювання.

**Левицкий В.Э. К вопросу про методику организации и проведения уроков ручного труда с учениками с нарушенным интеллектом.** Стаття содержит результаты теоретико-практического рассмотрения вопросов методики организации и проведения уроков ручного труда в специальной школе для детей с нарушенным интеллектом. В частности, рассматривается учебное, воспитательное, развивающее и коррекционное значение уроков ручного труда, особенности их проведения в контексте вторичных отклонений в познавательной сфере, особенностей функционирования специальной школы и сложности формирования структуры трудовой деятельности у детей с нарушенным интеллектом. Подчеркивается роль учителя в эффективной организации учебно-воспитательного процесса, описывается методическая последовательность подготовки учителя к преподаванию предмета, требования к урокам и типы уроков ручного труда.

Акцентируется внимание на расширении круга знаний, умений и навыков общего характера, независимо каким видом трудовой деятельности будут заниматься ученики в дальнейшем (пропедевтическую политехническую базу), а именно: составлять план изготовления изделия и отчитываться о выполненных практических действиях; придерживаться последовательности выполнения работы в пределах трех-четырех трудовых операций; сравнить свою работу с образцом с целью оценки ее качества (опрятность, эстетичность, правильность, соответствие), умения объективно и самокритично оценить позитивные и негативные стороны выполненной работы; уметь пользоваться инструментами, технической терминологией; за вопросами учителя или самостоятельно рассказать об изделии. Подчеркивается значение и необходимость реализации индивидуального и дифференцированного подходов и в этом направлении описываются виды и способы предоставления оптимальной помощи детям. Приводится описание критериев оценивания работы и изделий учеников и указываются отдельные методические рекомендации по улучшению качества изготовления.

**Ключевые слова:** трудовое обучение, ученики с нарушенным интеллектом, коррекционная направленность, урок ручного труда, индивидуальный и дифференцированный подход, критерии оценивания.

**Levitskiy V.E. To the question about methodology of organization and conducting lesson of hand labour with students with the intellectual disabilities.** The article contains the results of the theoretical and practical consideration of questions from methodology of organization and conducting lesson of hand labour at special school for children with the intellectual disabilities. In particular, is considered the educational, developing and correction value of lessons of hand labour, peculiarities of their realization in the context of secondary rejections in cognitive activity, peculiarities of functioning of the special school and complication of structure forming of labour activity for children with the intellectual disabilities. The role of teacher is underlined in effective organization of teaching-educative process, the methodical sequence of teacher's preparation to teaching of object, requirement to the lessons and types of lessons is described from hand labour. Attention is focused on expanding the range of knowledge and skills of a general nature, no matter what kind of work will continue to engage students (polytechnic base), namely the manufacture of the product to make a plan and give report on the practical steps; sequence of operation within three to four labor operations; compare their work with the sample in order to assess its quality (cleanliness, esthetics, accuracy, conformity of the sample), the ability to objectively and critically evaluate both positive and negative aspects of the work done; be able to use the tools, technical terminology; questions for the teacher or tell about their own product. A value and necessity of realization of

individual and differentiated approaches are underlined and kinds and methods of optimal help to the children are described in this direction. There is given a description of criteria of work evaluation and wares of students and there are some methodical advices for improving the quality of manufacture.

**Key words:** labour studies, students with the intellectual disabilities, correction orientation, the lesson of hand labour, individual and differentiated approach, evaluation criteria.

**Актуальність дослідження.** Олігофренопедагогіка розглядає трудове виховання і навчання учнів спеціальної школи як єдиний і цілеспрямований педагогічний процес, який розв'язує конкретні виховні, загальноосвітні та корекційні завдання. Основне завдання спеціальної школи – підготувати дітей до активної самостійної трудової діяльності. Важливу роль у здійсненні цього завдання відіграє система трудового навчання, яка складається з уроків ручної праці в молодших класах та уроків трудового і професійно-трудоного навчання у середніх і старших класах відповідно.

Уроки ручної праці створюють у спеціальній школі виключно сприятливі умови для здійснення корекційної роботи тому, що виникає можливість досить рано залучити дитину до праці, що позитивно впливає на її психофізичний розвиток [6].

У корекційній педагогіці над цим питанням працювали: Білевич Л.Г., Бондарь В.І., Грабаров О.М., Дульнєв Г.М., Засенко В.В., Єременко І.Г., Кащенко В.П., Козленко О.Д., Липа В.О., Мерсіянова Г.М., Мирський С.Л., Рябцев М.І., Синьов В.М., Турчинська К.М., Хохліна О.П.

Для молодших класів спеціальної школи типовим є неоднорідність складу учнів. На цьому ґрунтується одна з центральних вимог роботи – індивідуалізація у навчанні. Різний ступінь загального розвитку, особливості моторики учнів – все повинно бути враховано при доборі методів до теми. Але поряд з цим, вчитель повинен пам'ятати, що індивідуальний підхід у навчанні дітей з порушеним інтелектом розглядається як додатковий засіб, як шлях, що веде до фронтальних форм роботи на уроках. Всі учні спеціальної школи мають засвоїти єдину програму. Тому, вводячи індивідуальні завдання для окремих учнів, слід розглядати їх як спеціальні, що допомагають учням оволодіти запланованими знаннями, вміннями і навичками.

Оволодіваючи знаннями, уміннями і навичками на уроках ручної праці, учні зазнають переживань, пов'язаних з розвитком пізнавального інтересу, слабко розвинутого у дітей з порушеним інтелектом в силу самого дефекту [5].

Недорозвинення мислення дітей з порушеним інтелектом, визначається тим, що воно формується в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання, мовленнєвого недорозвитку і обмеженої практичної

діяльності. Порушення мотиваційного компонента і відсутність цілеспрямованості призводить до поверхневого і незавершеного мислення, яке перестає бути регулятором поведінки. Порушення вищої нервової діяльності, недорозвинення психічних процесів є причиною обмеженості уявлень про навколишній світ, примітивності інтересів, елементарності потреб і мотивів, труднощів у соціалізації [5].

Впровадження у практику роботи спеціальної школи самообслуговування, залучення учнів до посильної суспільно-корисної діяльності, організація занять у майстернях та на шкільній ділянці – усе це сприяє фізичному розвитку учнів з порушеним інтелектом [4]. Досить важливим є те, щоб фізичне навантаження відповідало вимогам фізіології та гігієни праці, щоб праця поєднувалася з творчою діяльністю і самостійністю і чергувалася з іншими видами навчальних занять та відпочинком створюючи оптимальний режим інтелектуальної та фізичної діяльності.

Успіх у роботі залежить від особистості вчителя, його вміння знаходити об'єкти роботи, визначати в них основне. У процесі праці вчитель впливає на свідомість і погляди учнів своєю тактовністю, об'єктивністю і справедливістю. Особистий приклад вчителя у ставленні до роботи, його вміння продемонструвати високу якість виконання трудових операцій – важливий стимул для наслідування.

З перших уроків ручної праці учні повинні засвоїти правила поведінки на уроках та вимоги до організації робочого місця і їх дотримуватись. Вони повинні знати, що черговий учень роздає інструменти і матеріали і що вони повинні лежати у визначеному порядку (інструменти – справа, матеріали – зліва), що починати роботу можна лише з дозволу вчителя. Ставити запитання, підходити до вчителя слід без інструментів. Коли ж треба запитати про інструмент або роботу з ним, слід покликати вчителя.

Підготовка вчителя до уроків ручної праці вимагає розробки широкого кола різних питань вдосконалення навчального процесу, організації відповідного матеріального забезпечення занять, апробації технологій виготовлення виробів, доступних дітям з порушеним інтелектом, профорієнтаційну роботу, проведення екскурсій під час уроків, реалізації елементів позакласної роботи тощо. Спланувати навчально-виховний процес означає встановити раціональну послідовність вивчення програмного матеріалу, порядок і об'єм повторення, визначити мету і завдання навчання, час необхідний для вивчення окремих тем і питань з врахуванням їх значущості, правильно дібрати форми, методи та прийоми навчання [1].

Попередню підготовку до занять із ручної праці вчитель розпочинає до безпосереднього проведення уроків. Іноді ця робота розпочинається в кінці навчального року або під час літніх канікул. Умовно це можна розділити на декілька етапів.

1. Ознайомлення з навчальною програмою і пояснювальною



запискою, визначення об'єму і змісту знань визначених для засвоєння учнями з порушеним інтелектом, практичних умінь і навичок які необхідно сформулювати у дітей із кожної теми. За необхідності педагог може вносити у програму окремі авторські зміни або доповнення які затверджуються на засіданні методичної ради школи.

2. Вивчення навчальної літератури та методичних посібників, статей, які висвітлюють теоретичні питання змісту та досвід організації проведення занять з ручної праці у спеціальній школі в цілому і з окремих розділів та тем програми. У методичній літературі подано рекомендації щодо побудови навчального процесу, виборі об'єктів діяльності та з інших питань, пов'язаних із проведенням уроків ручної праці у початкових класах. Не менше уваги варто приділяти практичному вивченню досвіду інших вчителів.

3. Підготовка матеріально-технічної бази до занять. Після проведення інвентаризації вчитель систематизує та готує необхідні матеріали, інструменти, навчально-методичне забезпечення. Матеріально-технічна база має бути підготовлена завчасно у достатній кількості. До цієї роботи слід залучити дирекцію школи, учнів, які допомагатимуть заготовити природний матеріал, вчителів трудового навчання, по можливості спонсорів та батьків.

4. Підготовка наочних посібників і технічної документації. До початку навчального року вчитель перевіряє наявність та цілісність наочних посібників, за необхідності проводить їх ремонт, організовує придбання або виготовлення.

5. Складання переліку виробів, які будуть виготовлятися учнями з урахуванням програмних, дидактичних і методичних вимог. Для цього вчитель має врахувати: а) виготовлення виробів повинно складатись з операцій, передбачених програмою; б) робота, пов'язана з виготовленням виробу, повинна бути посиленою для учнів, як у відношенні складності, так і щодо відведених норм часу на виготовлення; в) виріб має бути цікавим для школярів, відповідати рівню розвитку пізнавальних інтересів, викликати позитивні емоційні переживання та формувати позитивні мотиви до діяльності; г) процес виготовлення виробу повинен відповідати навчальній, виховній та корекційно-розвивальній меті уроку; д) необхідно врахувати індивідуальні можливості школяра відповідно до наявних порушень психофізичного розвитку.

6. Продумування технології виготовлення виробу. Деякі з виробів педагог повинен виготовити сам, для власного тренування (підвищення швидкості та якості роботи, розробки вербальної інструкції, прогнозування варіантів надання індивідуальної допомоги, перевірки алгоритмічності роботи і витрат часу, передбачення потенційних помилок учнів і шляхів їх запобігання і виправлення) [5].

7. Складання календарно-тематичного плану. Календарно-тематичний план дає можливість намітити раціональну систему роботи

вчителя та учнів на уроках ручної праці, що забезпечило б оптимальне та ефективно використання навчального часу, відведеного програмою на ту чи іншу тему. Основна задача тематичного планування полягає у правильному розподілі матеріалу з окремого розділу на теми по уроках. Не слід «розривати» велику тему канікулами чи святами. В існуючих навчальних програмах, години визначені на вивчення кожної теми подані у розрахунку на середній за своїми можливостями клас. Для класу з більшими пізнавальними можливостями знадобиться менше часу на оволодіння навчальним матеріалом програми. У цьому випадку звільняється кількість годин на повторення, тренування, а також на поглиблення та закріплення технічних і технологічних знань і вмінь [6]. Не припустимо скорочувати час, відведений на вивчення технічних відомостей і прийомів роботи, які складають основи технології у даному виді роботи, а також зменшувати години відведені на тренування і повторення.

8. Розробка конспектів, план-конспектів та проведення уроків з ручної праці. Для оптимальної організації навчального процесу на уроках ручної праці у вчителя мають бути підготовлені конспекти або план-конспекти уроків. Головні завдання поурочного планування полягають в тому, щоб визначити форму заняття, особливості його організації і методику навчання.

При складанні поурочних план-конспектів навчання необхідно враховувати: планування є головним орієнтиром в організації проведення уроків; у плані уроку з ручної праці треба чітко визначити основний зміст уроку, тему і мету; всі етапи уроку повинні бути методично доцільно розташовані і чітко регламентовані; у план не слід включати відомості які не відносяться до сутності і змісту уроку; у плані повинна бути відображена організація найбільш складних етапів уроку; основна кількість часу на уроці ручної праці повинна відводитись на безпосередню практичну роботу учнів; на уроці повинні бути правильно, у педагогічному відношенні, дібрані наочність, відповідний матеріал та інструменти.

Безпосередня підготовка вчителя до уроку включає в себе визначення конкретного змісту, форми організації і методики проведення кожного заняття, підготовку інструментів, матеріалів, наочних посібників. Плануючи вивчення конкретної теми, вчитель намічає цілі кожного заняття, прогнозує результати навчально-виховної роботи (наприклад: сформувані початкові знання або їх доповнити, закріпити знання). Початком цієї підготовки є самоаналіз попереднього уроку. Вчитель визначає, чи і як була досягнута мета і виконаний план, що проведено вдало і які залишились прогалини у знаннях та вміннях учнів.

У формуванні мети уроку необхідно дати відповідь на питання, чому передбачається навчити учнів на даному уроці, які нові знання та вміння вони повинні засвоїти, що вчитель передбачає виховати,

розвинути та коригувати, який новий матеріал необхідно повідомити на уроці, визначає нові поняття, які необхідносформувати, виділяє нові для засвоєння операції і прийоми.

Вимоги до уроку: логічність викладу; правильна постановка завдань уроку; досягнення цілей уроку, реалізація мети; послідовність, наступність, зв'язок з попереднім уроком; максимально повне та раціональне використання навчального часу; доцільне використання наочності; створення умов для більшого виявлення самостійності учнів (опора на бажання дітей; демократичний підхід до обрання об'єктів праці, позакласна виховна робота); максимальне здійснення індивідуального та диференційованого підходу [3].

Наступним етапом є визначення структури уроку і продумування методики його проведення. Структура уроку залежить від змісту і дидактичної мети. Крім того, вчитель повинен визначити зміст, послідовність і методи подачі нового матеріалу, підготувати наочні посібники і демонстрації, які будуть проводитись на уроці [2].

Відповідальним етапом підготовки вчителя до уроку є розробка інструкції. Учитель повинен точно визначити, який вид інструктажу він застосує, що і як буде показувати учням, які прийоми використає.

Одним із головних завдань трудового навчання є формування в учнів правильних робочих умінь і навичок. Щоб успішно вирішити це завдання, необхідно правильно показати учням всі ті дії, яких вони будуть навчатись на уроці, послідовність робочих рухів тощо.

Урок у спеціальній школі має бути побудований таким чином, щоб кожен його структурний компонент сприяв досягненню не лише освітніх, а й корекційних цілей, а також забезпечував рівновагу між максимально можливою активністю і оптимальним рівнем витрат психофізіологічної енергії учнів.

У зв'язку з інертністю нервових процесів діти з порушеним інтелектом на початку уроку досить довго перебувають під впливом вражень і форм поведінки, які мали місце до уроку. Одні з них продовжують залишатись у стані збудженості, інші – перебувають у полоні розумової інертності. Учні тривалий час по-справжньому не включаються в навчальний процес, саме втягування у працю триває занадто довго [1].

Окремі педагоги, зловживаючи принципом доступності, формують розумові дії дітей з порушеним інтелектом на практичному рівні і не переводять їх на понятійний. Такий підхід є пристосуванням до дефекту і не сприяє розвитку учнів.

Слід також врахувати, що найпродуктивнішим часом на уроці є період від 7-8 до 20-ї хвилини уроку, а після цього спостерігається загальне зниження працездатності. Щоб запобігти цьому, слід вводити вправи, спрямовані на відновлення працездатності (фізкультхвилинки, динамічні паузи, хвилинки відпочинку); чергувати словесні засоби з наочними і практичною діяльністю учнів. Правильне чергування різних

видів навчальної діяльності значною мірою запобігає швидкій втомі та зниженню працездатності учнів, забезпечує підтримання її на оптимальному рівні протягом усієї основної частини уроку [2].

Вирішальною умовою, що забезпечує оптимальну побудову уроку у спеціальній школі, залишається всебічне вивчення особистості учнів і колективу класу з метою визначення типологічних та індивідуальних особливостей, досягнення з допомогою спеціальних заходів успішного навчання і розвитку кожної дитини. Принцип індивідуального та диференційованого підходу є найважливішим принципом спеціального навчання і запорукою його оптимізації, тому що вмiле його застосування вчителем дозволяє кожному учневі досягнути максимально можливого рівня успішності та розвитку. Разом з тим, цей принцип вимагає від вчителя поступового зниження дози індивідуальної допомоги учням, щоб не знизити вольових зусиль у навчанні. Виробляючи систему заходів індивідуальної допомоги учням з порушеним інтелектом свого класу, вчитель повинен надати кожному спеціальну допомогу, спрямовану на ліквідацію конкретних прогалин у знаннях, на формування навчальних умінь, розвиток і корекцію когнітивної сфери. Якщо спробувати узагальнити види, варіанти, способи, прийоми допомоги, яку можуть використати вчителі, то їх можна звести до такого: вказати правила, матеріал, на який спирається дана вправа, завдання; доповнити завдання малюнком, схемою, планом виконання; записати умову у вигляді ескізу, умовних позначень тощо; вказати алгоритм виконання завдання; вказати чи навести аналогічне завдання, виріб виготовлений раніше; пояснити хід виконання даного завдання; запропонувати виконати допоміжне завдання, яке наводить на розв'язання основного питання; навести на пошук рішення з допомогою асоціації; розділити складне завдання на ряд елементарних; поставити навідні питання; повторити інструкцію, новий матеріал; багаторазово повторити спосіб виконання завдання або дії; змінити умови роботи на уроці (викликати до дошки, міркувати вголос та ін.); переключити учнів на практичну діяльність з предметами, на інші завдання, які підтримують інтерес до завдання і підкріплюють віру в свої сили; поєднувати при виконанні завдання дії за наочним зразком зі словесною інструкцією; зменшити обсяг завдання (проте не складність його виконання); попередити про можливі помилки в діях учнів; висловити схвалення, щоб вселити віру учнів у свої сили, підтвердити правильність їх дій та ін. [1; 5].

Групи учнів з порушеним інтелектом, які вимагають допомоги вчителя, не повинні бути постійними. У міру усунення тих чи інших прогалин, труднощів, особистісних недоліків змінюється індивідуальний підхід до учнів. Жодних списків сильних, середніх і слабких у класі не оголошується. Вчитель умовно, для себе, враховує їх існування при доборі навчального матеріалу, під час проведення уроку, при поясненні домашнього завдання тощо.

За змістом уроки праці бувають: обробки тканини, обробки паперу, обробки картону, ліплення, конструювання, роботи з природними матеріалами, сільськогосподарських робіт і догляду за кімнатними рослинами. і т. д. За способом проведення уроки праці бувають: урок виготовлення виробу, урок-екскурсія; кіно-урок; підсумковий урок з окремого виду праці. Та найпоширенішою є класифікація за провідними дидактичними та виховними цілями: урок формування політехнічних знань; урок формування практичних умінь та навичок; урок застосування знань, умінь та навичок; узагальнюючий та комбінований. Але й така класифікація умовна, оскільки на кожному уроці одночасно вирішується кілька дидактичних та виховних завдань. Структура уроку залежить від мети, теми і змісту уроку, а також від рівня підготовленості учнів і вчителя [1].

Організація заняття передбачає не тільки перевірку готовності учнів до уроку, тобто наявності інструментів, матеріалів, пристосувань, а й організації робочого місця за зразком. Демонструючи виріб, вчитель з'ясовує разом з учнями його призначення і ставить мету: виготовити подібний. Робота планується в ході інструктажу, з опорою на зразок виробу. Вчитель спрямовує роботу дітей на визначення необхідних матеріалів, інструментів. Показує як користуватись інструментами, в якій послідовності виготовляти виріб, як контролювати свою діяльність. Щодо корекційної спрямованості то процес виготовлення виробу вимагає від учнів оволодіння розумовими операціями і прийомами праці. Сюди відносяться процеси аналізу, порівняння, елементи планування виконання завдання, а також дії та операції. При виготовленні виробу дитина послідовно, за наміченим планом розв'язує цілий ряд складних, але цікавих завдань, змушена напружено думати над тим, що і як треба зробити, тобто скласти елементарний план роботи [5]. Ступінь самостійності учнів при плануванні повинна поступово зростати і паралельно має ускладнюватися сутність виробів, що виконуються; необхідно поєднати колективні форми роботи з індивідуальним підходом до учнів, урізноманітнити методичні прийоми навчання плануванню. Відповідно до вимог програми учні виготовляють вироби, придатні для використання в побуті, в процесі навчання та під час дозвілля, а також як подарунки.

В кінці уроку педагог перевіряє якість виконання робіт на основі чого аргументовано виставляє оцінки успішності, які в цілому вищі за оцінки учнів з інших предметів. Кожному типові уроків відповідають певні критерії оцінок. Так, оцінюючи роботу учнів на уроці виготовлення виробу чи його частин (деталей), учитель враховує технічну та естетичну, досконалість виробу: правильність і точність обчислень та розмітки матеріалу, охайність, чистоту роботи, придатність виробу до використання. Враховує також організацію робочого місця, економність витрат матеріалів, доцільність застосування прийомів роботи інструментами та раціональність їх використання, самостійність

учня у праці, його творчість, винахідливість. Закінчивши роботу, учень повинен розповісти про послідовність виготовлення виробу та його частин (деталей), вказавши, яким можливо іншим способом можна виготовити цей виріб, як найдоцільніше його використати. Така відповідь учня має особливо велике значення для оцінки його роботи, бо вона свідчить про свідомість, глибину, міцність знань, навичок і вмінь учня, які він застосовував під час виготовлення виробу.

Оцінюючи вироби, виготовлені учнями вдома, учитель враховує тільки їх якість, бо інші критерії йому невідомі (час, самотійність, раціональність і т.д.).

На уроках ознайомлення з виробництвом учитель враховує знання учнів про основне призначення виробництва, послідовність технологічного процесу, сировину, що йде на виготовлення виробів, застосування продукції виробництва у господарстві та в побуті, про основні професії і спеціальності робітників, уміння зіставляти виробничі операції при ручній роботі на уроках праці та машинній – на виробництві. Крім того, враховує логічність відповідей учнів, глибину засвоєних знань, уміння правильно розповісти про те, що бачили й чули під час ознайомлення з виробництвом, виділити головні виробничі процеси, вказати на другорядні, допоміжні. Іноді після екскурсії учні виготовляють макети, муляжі, колекції. Це також враховується, коли вчитель оцінює учнів.

На підсумковому уроці з окремого виду праці критеріями оцінки знань, навичок і вмінь учнів є рівень засвоєння ними програмного матеріалу з даного виду праці: про властивості матеріалів, з яких виготовлено вироби, про інструменти та прийоми роботи з ними, про вироби та технологічну послідовність їх виготовлення, користуючись при цьому простим технічним малюнком чи ескізом і технологічною (інструкційною) карткою.

Усі ці критерії оцінки знань, навичок і вмінь учнів з праці у практиці навчально-виховної роботи виступають не ізольовано один від одного, а в єдності, бо лише за цієї умови оцінки можуть бути об'єктивними.

В кожному ж окремому випадку, вчитель повинен враховувати індивідуальні особливості того чи іншого учня, його зростання у процесі навчання, вплив оцінки на його просування вперед в оволодінні знаннями, вміннями і навичками, характер помилок, чим вони викликані тощо [5].

При проведенні уроків ручної праці слід сформулювати в учнів розширене коло знань, вмінь і навичок загального характеру, незалежно від того, яким видом трудової діяльності будуть надалі займатися учні (тобто закласти пропедевтичну політехнічну базу), а саме: вміння складати елементарний план виготовлення виробу та давати словесний звіт про виконані практичні дії; вміння дотримуватись послідовності виконання роботи в межах трьох-чотирьох трудових операцій; вміти порівняти свою роботу зі зразком з метою оцінки якості виконаної роботи (за критеріями: охайності, естетичності, правильності виконання

і відповідності зразку), вміти об'єктивно і самокритично оцінити як позитивні, так і негативні сторони виконаної роботи; вміти користуватись інструментами, технічною термінологією; за запитаннями вчителя або самостійно розповісти про свій виріб.

### Список використаних джерел

1. **Матвєєва М.П., Миронова С.П.** Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: Навчально-методичний посібник / М.П. Матвєєва, С.П. Миронова / – Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, 2005. – 164 с.
2. **Мерсіянова Г.Н.** Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы / Г.Н. Мерсіянова / – К.:Радянська школа, 1985. – 81 с.
3. **Скотинянський П.Г., Корнійчук О.Г., Білаш П.К.** Методика трудового навчання в початкових класах / П.Г. Скотинянський, О.Г. Корнійчук О.Г., П.К. Білаш / – К.: Радянська школа, 1972. – 224 с.
4. Трудовое обучение во вспомогательной школе / Под редакцией В.И. Бондаря / В.И.Бондар / – К.: Радянська школа , 1981. – 96 с.
5. **Хохліна О.П.** Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О.П. Хохліна / – К.: Педагогічна думка, 2000. – 286 с.
6. **Хохліна О.П. Мерсіянова Г.М.** Програма з ручної праці для допоміжної школи / О.П. Хохліна / – К.: НДІ спеціальної педагогіки АПН України, 2005. – 68 с.

### References

1. **Matveeva M.P., Mironova S.P.** KorektsIyna robota v sistemI osvIti dlItey z vadami rozumovogo rozvitku: Navchalno-metodichniy posIbnik / M.P. Matveeva, S.P. Mironova / – Kam'yanets-PodIl'skiy, Kam'yanets-PodIl'skiy derzhavniy pedagogIchniy unIversitet, 2005. – 164 s.
2. **Mersiyanova G.N.** Vyipolnenie prakticheskikh zadaniy uchaschimisyа vspomogatelnoy shkolyi / G.N. Mersiyanova / – K.: Radyanska shkola, 1985. – 81 s.
3. **Skotinyanskiy P.G., KornIychuk O.G., BIlash P.K.** Metodika trudovogo navchannya v pochatkovih klasah / P.G. Skotinyanskiy, O.G. KornIychuk O.G., P.K. BIlash / – K.: Radyanska shkola, 1972. – 224 s.
4. **Trudovoe obuchenie** vo vspomogatelnoy shkole / Pod red. V.I. Bondarya / V.I.Bondar / – K.: Radyanska shkola , 1981. – 96 s.
5. **HohlIna O.P.** Psihologo-pedagogIchnI osnovi korektsIynoyi spryamovanosti trudovogo navchannya uchniv z vadami rozumovogo rozvitku / O.P. HohlIna / – K.: PedagogIchna dumka, 2000. – 286 s.
6. **HohlIna O.P. Mersiyanova G.M.** Programa z ruchnoyi pratsI dlya dopomIzhnoyi shkoli / O.P. HohlIna / – K.: NDI spetsialnoyi pedagogiki APN Ukrayini, 2005. – 68 s.

Received 04.02.2016

Reviewed 09.03.2016

Accepted 26.03.2016

**УДК 616.8-089**

**Ю.А. Лонтковський**  
yulont@ukr.net

**ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НЕЙРОХІРУРГІЧНЕ ЛІКУВАННЯ  
ЛОКАЛЬНОЇ СПАСТИЧНОСТІ НИЖНІХ КІНЦІВОК У ХВОРИХ  
З ОРГАНІЧНИМИ УРАЖЕННЯМИ ЦЕНТРАЛЬНОЇ НЕРВОВОЇ  
СИСТЕМИ**

**Відомості про автора:** Лонтковський Юрій Анатолійович, лікар-нейрохірург Кам'янець-Подільської міської лікарні №1, м.Кам'янець-Подільський, Україна. Email: [yulont@ukr.net](mailto:yulont@ukr.net).

**Contact:** Lontkovskij Yuriy Anatoliyovich, Neurosurgeon Doctor of Kamianets-Podilskiy municipal hospital №1, Kamianets-Podilskiy, Ukraine. Email: [yulont@ukr.net](mailto:yulont@ukr.net).

**Лонтковський Ю.А. Диференційоване нейрохірургічне лікування локальної спастичності нижніх кінцівок у хворих з органічними ураженнями центральної нервової системи.** Пропонована розвідка описує диференційоване нейрохірургічне лікування локальної спастичності нижніх кінцівок у хворих з органічними ураженнями центральної нервової системи. Кількість хворих з органічними ураженнями ЦНС збільшується, причиною цього є швидкий технічний прогрес та урбанізація.

Питання покращення якості життя хворих з органічними ураженнями ЦНС у віддаленому періоді по актуальності виходять на перший план у неврології і нейрохірургії. Однією з основних причин низької якості життя цих хворих є патологічна м'язова спастичність. Спастичність визначають як руховий розлад, який є частиною синдрому ураження кортико-спінального тракту і характеризується швидко-залежним підвищенням м'язового тону та супроводжується підвищенням сухожилкових рефлексів у результаті гіперзбудливості рецепторів розтягу.

Подібні хворі з труднощами пересуваються, догляд за ними ускладнюється. Спастичність у привідних м'язах стегна обтяжує догляд за хворим, унеможливає формування кульшових суглобів хворих на ДЦП. Локальна спастичність у згиначах ступні і пальців обмежує функціональні можливості хворих, унеможливає формування навичок стояння і ходи, призводить до формування патологічної пози, викривлення хребта, утворення м'язово-сухожилкових та суглобових контрактур.

Із усіма хворими проводився тест із параневральною блокадою бупівакаїном нервів, які інervують спастичний м'яз. При відсутності незворотніх фіброзно-дегенеративних змін у м'язах та збереженні



рухливості у суглобах, на час дії анестетика наступало суттєве покращення стану хворого, що супроводжувалось значним зниженням спастичності та збільшенням об'єму рухів в суглобах.

У всіх хворих в ранньому післяопераційному періоді виявлено достовірне пониження м'язового тону та значне збільшення об'єму рухів в суглобах. Завдяки цьому зникли спастичні синдроми, що вже на цьому етапі дало можливість проводити ранню реабілітацію, починати формувати стато-моторні навички.

**Ключові слова:** центральна нервова система, локальна спастичність нижніх кінцівок, дитячий церебральний параліч.

**Лонтковский Ю.А. Дифференцированное нейрохирургическое лечение локальной спастичности нижних конечностей у больных с органическими поражениями центральной нервной системы.** Предлагаемая статья описывает дифференциальное нейрохирургическое лечение локальной спастичности нижних конечностей у больных с органическими поражениями центральной нервной системы. Количество больных с органическими поражениями ЦНС увеличивается, причиной этого является быстрый технический прогресс и урбанизация.

Вопрос улучшения качества жизни больных с органическими поражениями ЦНС в отдаленном периоде по актуальности выходят на первый план в неврологии и нейрохирургии. Одной из основных причин низкого качества жизни этих больных является патологическая мышечная спастичность. Спастичность определяют как двигательное расстройство, которое является частью синдрома поражения кортико-спинального тракта и характеризуется скоростно-зависимым повышением мышечного тонуса и сопровождается повышением сухожильных рефлексов в результате гипервозбудимости рецепторов растяжения.

Подобные больные с трудом передвигаются, уход за ними усложняется. Спастичность в приводных мышцах бедра тяготит уход за больным, делает невозможным формирование тазобедренных суставов больных. Локальная спастичность в сгибателях ступни и пальцев ограничивает функциональные возможности больных, делает невозможным формирование навыков стояния и ходьбы, приводит к формированию патологической позы, искривление позвоночника, образование мышечно-сухожильных и суставных контрактур.

Со всеми больными проводился тест с параневральной блокадой бупивакаином нервов, иннервирует спастическую мышцу. При отсутствии необратимых фиброзно-дегенеративных изменений в мышцах и сохранении подвижности в суставах, на время действия анестетика наступало существенное улучшение состояния больного, сопровождалось значительным снижением спастичности и увеличением объема движений в суставах.

У всех больных в раннем послеоперационном периоде выявлено достоверное снижение мышечного тонуса и значительное увеличение объема движений в суставах. Благодаря этому исчезли спастические синдромы, уже на этом этапе позволило проводить раннюю реабилитацию, начинать формировать стато-моторные навыки.

**Ключевые слова:** центральная нервная система, локальная спастичность нижних конечностей, детский церебральный паралич.

**Lontkovskiy Y.A. Differentiated neurosurgical treatment of local spasticity of patients' with organic lesions of the centralnervous system lower limbs.** The proposed intelligence describes the differential local neurosurgical treatment of spasticity of the lower limbs in patients with organic lesions of the central nervous system.

Of course, the modern conservative and operative methods have proven their efficiency and expediency in the acute stage of the disease. With timely diagnosis and choosing the optimal treatment, mortality from above mentioned diseases has decreased significantly. But, along with a decrease in mortality rate of disability increases, since not all patients in the remote period are able to return to normal life, let alone to work. In the case of cerebral palsy problems as the growth and development of the child only deepened.

Treatment of spasticity local adverse divided into conservative and operative methods. By conservative methods include the use of drugs (Mydocalm sirdalut, baclofen), massage, physiotherapy, fizprotsedury. At the local increase in muscle tone widely used drugs botulotoksynovoho series. The study confirmed the safety, efficiency and functional improvement in their application.

There were 155 patients treated. Of these, surgery-through conducted in 134 patients.

Indications for surgical treatment of patients with spasticity local muscles of the lower extremities were:

1. The ineffectiveness of conservative treatment.
2. Positive bupivakayinovyy test that makes it possible to detect severe irreversible changes in muscles and joints.
3. Lack of gross intellectual change in the patient.

So inkurabelna local muscle spasticity of the lower limbs leads to the formation of muscle, joint contractures, requiring neurosurgical treatment to the development of irreversible changes in them.

The choice of optimal tactics of surgical intervention, depending on the clinical features of the disease, the localization of the pathological process, the degree of degeneration of muscles and fibrous volume limit active and passive mobility of the affected joints.

The proposed tactics differentiated approach to the choice of method of neurosurgical treatment of local spasticity in the lower extremities is optimal

and contributes significantly to improving treatment outcomes and quality of care in these patients.

**Key words:** central nervous system, local spasticity of the lower limbs, cerebral palsy.

У зв'язку із швидким технічним прогресом, урбанізацією зростає і кількість хворих з органічними ураженнями центральної нервової системи (ЦНС) [1-3]. Як правило, це хворі на дитячий церебральний параліч, з наслідками перенесеної черепно-мозкової та спинно-мозкової травми. Так, щороку в Україні зазнають травми спинного мозку понад 2500 людей. 87% з них - це люди працездатного віку, 80-85% потерпілих після травми стають інвалідами 1-ої та 2-ої груп [4]. Популяційні дослідження показують, що частота дитячого церебрального паралічу (ДЦП) в різних країнах світу коливається від 1,5 до 2,7 на 1000 дітей. В Україні частота ДЦП складає від 2,3 до 4,5 на 1000 дитячого населення [6].

Безумовно, сучасні консервативні та оперативні методи довели свою ефективність та доцільність в гострому періоді захворювання. При своєчасній діагностиці та виборі оптимального методу лікування, смертність від вище вказаних захворювань значно знизилась. Але, поруч із зменшенням летальності збільшується показник інвалідизації, так як далеко не всі пацієнти у віддаленому періоді спроможні повернутися до повноцінного життя, а тим більше до роботи. У випадку ж дитячого церебрального паралічу проблеми по мірі росту та розвитку дитини лише поглиблюються.

Питання покращення якості життя хворих з органічними ураженнями ЦНС у віддаленому періоді по актуальності виходять на перший план у неврології і нейрохірургії. Однією з основних причин низької якості життя цих хворих є патологічна м'язова спастичність. Спастичність визначають як руховий розлад, який є частиною синдрому ураження кортико-спінального тракту і характеризується швидко-залежним підвищенням м'язового тону та супроводжується підвищенням сухожилкових рефлексів у результаті гіперзбудливості рецепторів розтягу [7, с. 8].

Сама по собі спастичність відіграє як позитивну (попереджається атрофія м'язів, підтримується певне положення кінцівки, що іноді навіть дозволяє хворим стояти за повної відсутності рухів), так і негативну роль (слабкість м'язів, сповільненість рухів, неможливість виконання тонких рухів) [9, с. 10]. Тому спастичність поділяється на корисну та шкідливу, в залежності від ступеню вираженості.

Шкідлива спастичність може бути дифузною ( задіяно кілька груп м'язів), або локальною (переважне ураження м'яза, або однієї групи м'язів) [11].

Подібні хворі з труднощами пересуваються, догляд за ними

ускладнюється. Спастичність у привідних м'язах стегна обтяжує догляд за хворим, унеможлиблює формування кульшових суглобів хворих на ДЦП. Локальна спастичність у згиначах ступні і пальців обмежує функціональні можливості хворих, унеможлиблює формування навичок стояння і ходи, призводить до формування патологічної пози, викривлення хребта, утворення м'язово-сухожилкових та суглобових контрактур [12]. Нерідко, на фоні вираженої спастики, хворий лежить у ліжку у вимушеній позі.

У залежності від локалізації патологічного спастичного процесу в тому чи іншому м'язовому сегменті розвивається специфічна клінічна картина захворювання: тріцепс-синдром (триголовий м'яз гомілки) супроводжується еквінусом і, можливо, варусною деформацією ступні; ректус-синдром (передня група м'язів стегна) виникає внаслідок наявності не редукованих симетричного шийного тонічного та лабіринтного рефлексів і супроводжується нахилом тулуба вперед та вниз за рахунок підвищеного тонусу у *m.rectus femoris*; хамстрінг-синдром (задньо-медіальна група м'язів стегна) проявляється згинанням нижніх кінцівок в колінних суглобах при стоянні.

Лікування шкідливої локальної спастичності поділяється на консервативні та оперативні методи. До консервативних методів належать використання медикаментозних засобів (мідокалм, сірдалут, баклофен), масаж, лікувальна фізкультура, фізпроцедури. При локальних підвищеннях тонусу м'язів широко застосовують препарати ботулотоксину ряду. Дослідження підтвердили безпечність, ефективність та функціональне поліпшення при їх застосуванні [13]. Тривалість ефекту визначається дозою введеного препарату, розмірами м'язів та іншими чинниками. Цей метод лікування має і недоліки, які обмежують його застосування. До них належать короткотривалість ефекту (2-4 місяці) та необхідність повторних введень ботулотоксину, розвиток привикання до препарату з необхідністю збільшення дозування, болючість при введенні та досить висока ціна.

При відсутності ефективності від консервативного лікування показано використання нейрохірургічних методів лікування локальної спастичності. Метою хірургічного лікування спастичності у хворих із частково збереженими рухами є збільшення об'єму цих рухів з метою становлення або відновлення стато-кінетичної функції, у всіх інших випадках – полегшення догляду за хворими. На сьогоднішній день не проведено аналіз ефективності застосування різних методів хірургічного лікування локальної спастичності і відсутній алгоритм нейрохірургічного лікування.

Розробка оптимальної диференційованої тактики оперативного лікування хворих з різними видами локальної спастичності в нижніх кінцівках на основі розробки алгоритму нейрохірургічного лікування з метою усунення або попередження формування необоротних змін в м'язово-суглобовому апараті.

Усі пацієнти були розділені на три великі групи, в залежності, від ураження тієї чи іншої групи м'язів.

Першу групу (114 хворих) склали пацієнти з локальною спастичністю в привідних м'язах стегон. Методом хірургічного вибору в цій групі було проведення одно- або двобічної невротомії поверхневої гілки затульного нерву та міотомії привідних м'язів стегна.

До другої групи (23 пацієнти) увійшли хворі з переважним ураженням дистальних відділів нижніх кінцівок. Акцент ставився на проведення селективної фасцикулотомії великогомілкового нерву з подальшим накладанням фасцикулярного шва.

У третю групу (18 пацієнтів) увійшли хворі з локальною спастичністю дистальних відділів нижніх кінцівок у поєднанні з больовим синдромом. Цим пацієнтам виконувалась селективна задня різотомія (СЗР) на рівні поперекового потовщення спинного мозку.

Всього було проліковано 155 пацієнтів. З них оперативні втручання за показами проведено у 134 хворих (табл.1).

Показаннями до оперативного лікування хворих з локальною спастичністю м'язів нижніх кінцівок були:

1. Нефективність консервативного лікування.
2. Позитивний бупівакаїновий тест, який дає можливість виявити грубі незворотні зміни в м'язах та суглобах.
3. Відсутність грубих інтелектуальних змін у пацієнта.

Табл.1.

**Розподіл хворих з локальною спастичністю в нижніх кінцівках.**

<b>Привідна контрактура м'язів стегна</b>		
<b>Кількість пацієнтів (середній вік 5.4 роки)</b>		<b>114</b>
<b>Причини розвитку</b>	<b>ДЦП</b>	<b>111</b>
	<b>Токсична мієлопатія</b>	<b>2</b>
	<b>РЕМ</b>	<b>1</b>
<b>Спастичність у дистальних відділах нижніх кінцівок.</b>		
<b>Кількість пацієнтів (середній вік 3.8 роки)</b>		<b>23</b>
<b>Прооперовано</b>		<b>9</b>
<b>Складові спастичності</b>	<b>Еквінус</b>	<b>4</b>
	<b>Варус</b>	<b>3</b>
	<b>Поєднані ураження</b>	<b>2</b>
<b>Спастичність у нижніх кінцівках на фоні больового синдрому.</b>		
<b>Кількість пацієнтів (середній вік 6.1 рік)</b>		<b>18</b>
<b>Причини розвитку</b>	<b>ДЦП</b>	<b>13</b>
	<b>РЕМ</b>	<b>2</b>
	<b>Наслідки ХСТ</b>	<b>5</b>
<b>Рухові синдроми</b>	<b>Аддукторний</b>	<b>4</b>
	<b>Ректус-синдром</b>	<b>3</b>
	<b>Хамстрінг-синдром</b>	<b>5</b>
	<b>Тріцепс-синдром</b>	<b>10</b>
<b>Прооперовано</b>		<b>11</b>

Всім хворим проводився тест із параневральною блокадою бупівакаїном нервів, які інервують спастичний м'яз. При відсутності незворотніх фіброзно-дегенеративних змін у м'язах та збереженні рухливості у суглобах, на час дії анестетика наступало суттєве покращення стану хворого, що супроводжувалось значним зниженням спастичності та збільшенням об'єму рухів в суглобах.

Родичі та батьки пацієнтів бачили очікуваний позитивний ефект після введення анестетика та давали згоду на проведення оперативного втручання.

У залежності від переважання тієї чи іншої форми локальної спастичності в нижніх кінцівках проводився диференційований підхід до вибору тактики оперативного втручання.

З приводу контрактур привідних м'язів стегна прооперовано 114 хворих. У 94 випадках проведено двобічну міотомію, у 20 хворих - двобічну. Для виконання операції використовували поперечний лінійний розріз шкіри у паховій ділянці на 2 см нижче пупартової зв'язки медіальніше від проекції стегнової артерії. Виділяли затульний нерв та пересікали його поверхневу гілку (рис.1.). При наявних склеротичних змінах у привідних м'язах, виконували пересічення довгого, короткого та великого привідних м'язів стегна.

З приводу патологічної спастичності в нижніх кінцівках без наявного больового синдрому прооперовано 9 пацієнтів. У 5-ти випадках патологія носила двобічний характер, тому оперативні втручання проводились на двох кінцівках.

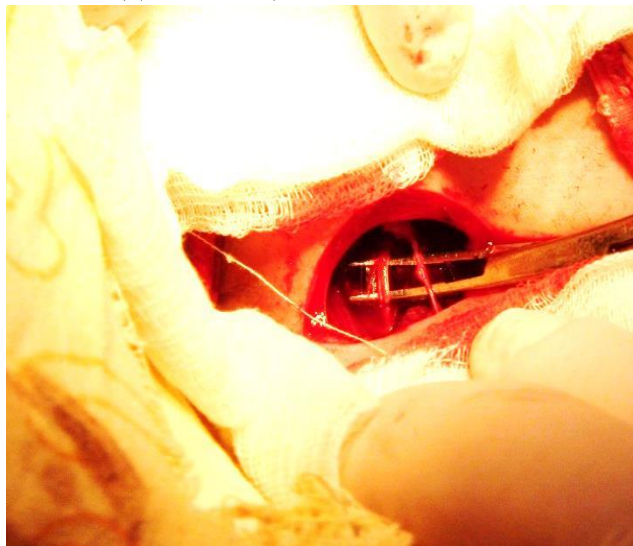


Рис. 1. Виділення та пересічення поверхневої гілки затульного нерва.

Перевагу надавали виконанню селективної фасцикулотомії великогомілкового нерва. Цей метод лікування має певні недоліки (черезмірна денервація, розвиток больового синдрому при утворенні невром на пересічених фасцикулах). В зв'язку з цим, ми запропонували селективну фасцикулотомію рухових волокон доповнювати зшиванням

пересічених фасцикул з метою часткового відновлення м'язового тону (рис. 2.). Пересічення фасцикул виконували під контролем мікроскопа з використанням електродіагностики інтраопераційно. При цьому пересікались лише ті фасцикули, які відповідали за патологічну спастичність.



Рис. 2 Загальний вигляд рухових фасцикул після фасцикулотомії і шва.

11 хворим з локальною спастичністю в дистальних відділах нижніх кінцівок на фоні болювого синдрому провели селективну задню різотомію. Під загальним наркозом з штучною вентиляцією легень на рівні поперекового потовщення спинного мозку (Th11-L1) пересікали частину відповідних задніх корінців (Рис. 3.). Після ідентифікації потрібних корінців проводилось пересічення кількох фасцикул, після чого ми проводили повторну пряму електронейроміографію. Якщо м'язова відповідь складала більше 30 % початкового показника, продовжували пересічення фасцикул до досягнення показника на рівні 25-30 % початкового.

У дітей, з метою попередження розвитку післяопераційної нестабільності хребта, проводили остеопластичну ламіномію, у дорослих – стандартна ламінектомія без стабілізуючого етапу.

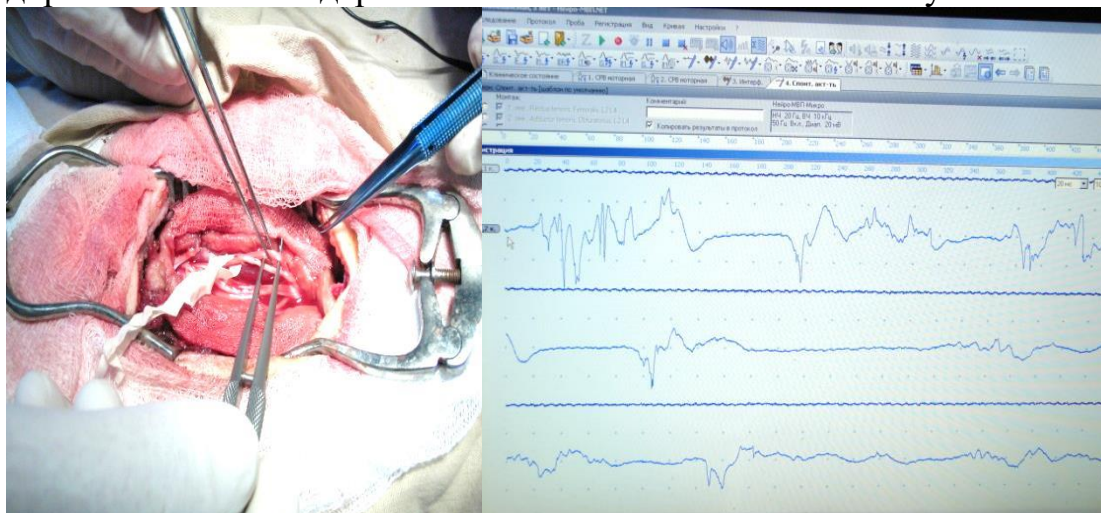


Рис. 3. Електроміографічна ідентифікація корінців поперекового сплетення інтраопераційно.

Результати лікування до і після оперативного втручання оцінювали за наступним критеріями: ступінь спастичності уражених м'язів за шкалою Ashworth; оцінку м'язової сили за шкалою ASIA; ступінь вираженості рухових розладів оцінювали за критеріями класифікації великих моторних функцій (Gross Motor Function Classification for Cerebral Palsy – GMFCS); ступінь обмеження в суглобах - за 5-ти ступеневою шкалою [14].

У 12 пацієнтів з контрактурою привідних м'язів стегна було проведено мікроскопічне дослідження біоптату спазмованих м'язів та встановлено чітку позитивну кореляцію між давністю захворювання та ступенем фіброзного переродження м'язових волокон, при цьому відмічалось чітке зростання площі, зайнятої компонентами сполучної тканини до загальної площі поперечного зрізу спастичного м'язу.

У всіх пацієнтів в післяопераційному періоді відмічалось зниження рівня спастичності, наростання м'язової сили, збільшення обсягу активних та пасивних рухів у суглобах.

У всіх хворих з привідними контрактурами зник перехрест ніг, що сприяло становленню навичок стояння і ходи (рис.4.). У всіх хворих з контрактурами дистальних відділів кінцівки в післяопераційному періоді покращився естетичний вигляд ступні, полегшився догляд за хворими. Протягом 8-10 місяців 7 дітей почали ходити самостійно, а 2 пацієнтів – з незначною сторонньою допомогою.

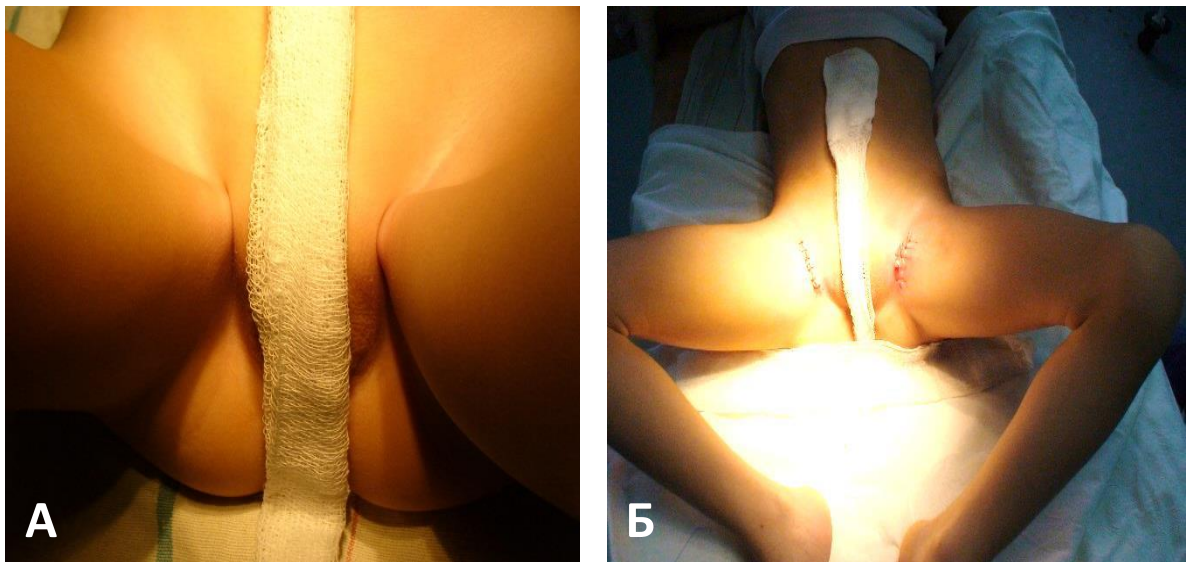


Рис. 4. Збільшення кута відведення стегон хворого під впливом хірургічного лікування. А– до операції; Б – після операції.

У всіх хворих в ранньому післяопераційному періоді виявлено достовірне пониження м'язового тонусу та значне збільшення об'єму



рухів в суглобах (табл.2.) Завдяки цьому зникли спастичні синдроми, що вже на цьому етапі дало можливість проводити ранню реабілітацію, починати формувати стато-моторні навички.

На основі даних досліджень, враховуючи існуючі покази та протипокази до різних методів лікування, приймаючи до уваги результати спостереження за прооперованими пацієнтами, розроблено алгоритм нейрохірургічного лікування хворих з локальною спастичністю в нижніх кінцівках.

Табл. 2.

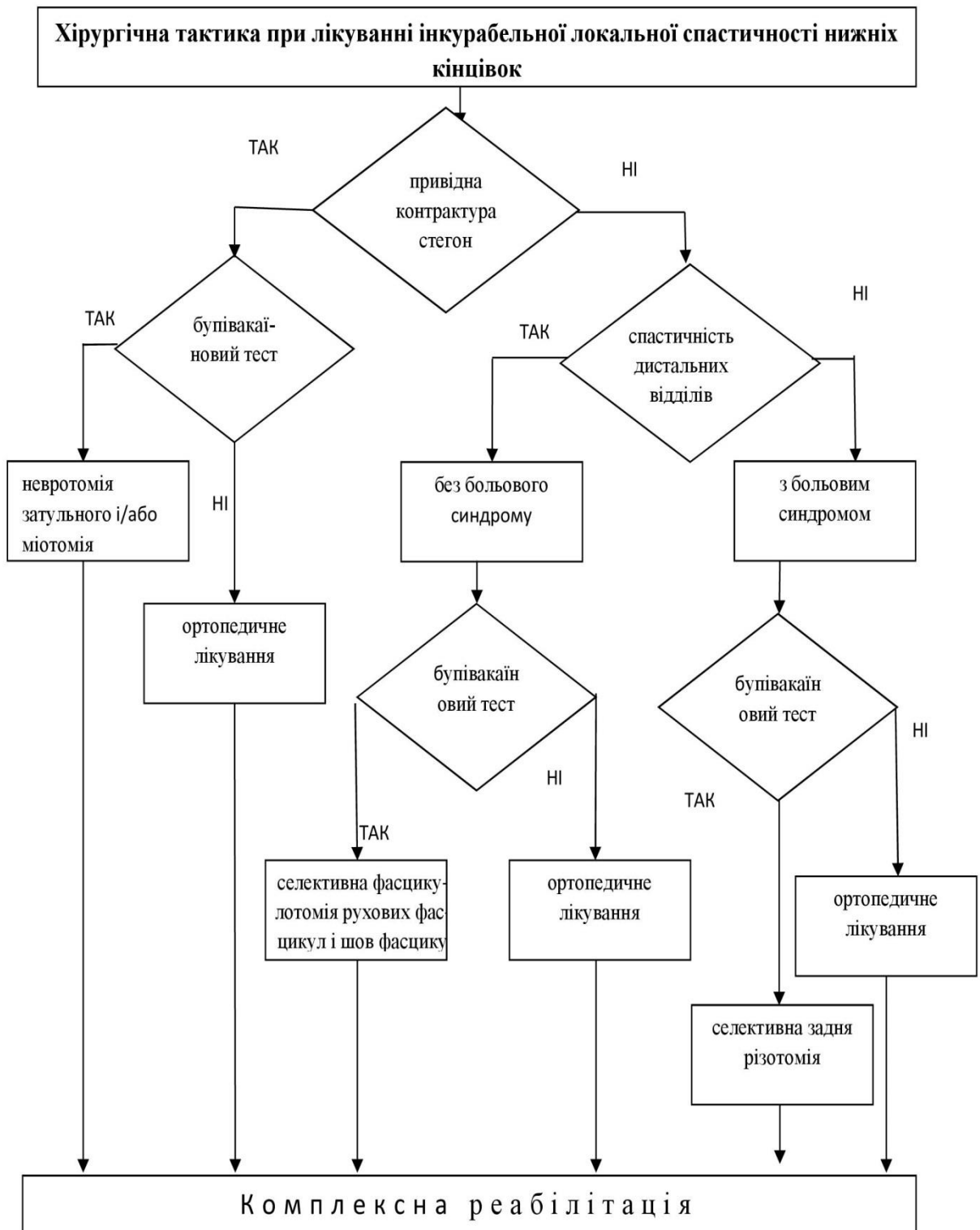
**Показники спастичності м'язів і об'єму рухів в суглобах хворих до і після лікування.**

Показник	Вікова група			
	4-8 років		24-32 роки	
	до операції	після операції	до операції	після операції
Відведення стегна, кут, градуси	12 ± 2,1	26 ± 1,8	6 ± 0,7	19 ± 1,7
Тонус аддукторів, бали	3,9 ± 0,4	1,4 ± 0,15	3,8 ± 0,4	1,5 ± 0,13
Сила м'язів, бали	1,2 ± 0,3	1,9 ± 0,6	1,3 ± 0,15	1,7 ± 0,5
Розгинання гомілки, кут, градуси	56 ± 5,7	73 ± 7,0	47 ± 5,0	86 ± 7,2
Тонус згиначів, бали	3,1 ± 0,3	1,2 ± 0,12	3,6 ± 0,3	1,2 ± 0,11
Сила м'язів, бали	1,4 ± 0,12	1,8 ± 0,5	1,5 ± 0,2	2,2 ± 1,9
Тильне згинання ступні, кут, градуси	6 ± 0,57	13 ± 1,2	5 ± 0,34	12 ± 0, 64
Тонус трьохголового м'яза, бали	4,0 ± 0,39	1,6 ± 0,15	3,9 ± 0,3	1,4 ± 0,12
Сила м'язів, бали	1,5 ± 0,2	2,1 ± 0,5	1,6 ± 0,52	2,0 ± 0,6

Отже, інкурабельна локальна спастичність м'язів нижніх кінцівок приводить до формування м'язово-суглобових контрактур, які потребують нейрохірургічного лікування до розвитку в них незворотніх змін.

Вибір оптимальної тактики оперативного втручання залежить від особливостей клінічного перебігу захворювання, локалізації патологічного процесу, ступеню фіброзного переродження м'язів та обсягу обмеження активної та пасивної рухливості в уражених суглобах.

Запропонована тактика диференційованого підходу до вибору метода нейрохірургічного лікування хворих з локальною спастичністю в нижніх кінцівках є оптимальною і сприяє значному покращенню результатів лікування і якості надання допомоги таким пацієнтам.



**Рис. 5. Алгоритм нейрохірургічного лікування інкурабельної локальної спастичності м'язів нижніх кінцівок.**

### Список використаних джерел

1. **Полищук Н.Е.** Повреждения позвоночника и спинного мозга / Н.Е. Полищук // Полищук Н.Е., Корж Н.А., Фищенко В.Я. – К.: Книга плюс. – 2001. – 540 с.
2. **Кислицын Ю.В., Новиков К.Г.** Качество

жизни пациентов с тяжелым ушибом головного мозга в отдаленном периоде / Кислицын Ю.В., Новиков К.Г. // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С.Корсакова. – 2009. – Т.109. – № 11. – С. 94 – 96.

3. **Пулик О.Р.** Епідеміологія та фактори ризику мозкових інсультів в Закарпатській області / О.Р. Пулик // Український вісник психоневрології. – 2010. – Том 18. – Вип. 1. – С. 28 - 32.

4. **Ямінський Ю.Я.** Відновне хірургічне лікування хворих з наслідками травматичного ушкодження спинного мозку: дис. ... докт. мед. наук: спец. 14.01.05. – нейрохірургія / Юрій Ярославович Ямінський. – К., 2012. – 315 с.

5. **Дамулин И.В.** Синдром спастичности и основные направления его лечения// Неврология и психиатрия. – 2003. – № 12. – с.4–9.

6. **Hurley D.S., Sukal-Moulton T., Msall M.E., Gaebler-Spira D., Krosschell K.J. Dewald J.P.** The cerebral palsy research registry: development and progress toward national collaboration in the United States// J/ Child/ Neurol. – 2011 . – № 26. – P. 1534 – 1541.

7. **Никифоров А.С.** Двигательная система: строение, функция, терминология // Неврология и психиатрия. – 2004. – №8. – С. 73 – 76.

8. **Цимбалюк В.І.** Шкали в нейрохірургії / В.І.Цимбалюк, Т.І.Петрів. – Київ: Задруга, 2015. - 236 с.

9. **Пічкур Л.Д.** Результати селективної фасцикулотомії ліктьового і серединного нервів верхніх кінцівок у хворих зі спастичними формами дитячого церебрального паралічу // Український неврологічний журнал. – 2009. – № 1. – С. 39 – 45.

10. **Пічкур Л.Д.** Результати селективної фасцикулотомії м'язово-шкірного нерва при лікуванні спастичності верхніх кінцівок у хворих на дитячий церебральний параліч // Міжнародний неврологічний журнал. – 2009. – №2. – С. 6 – 11.

11. **Цимбалюк В.І., Ямінський Ю.Я.** Реконструктивно-відновна хірургія спинного мозку / Цимбалюк В.І., Ямінський Ю.Я. – Київ: «Авіцена». – 2009. – С. 54 – 99.

12. **Пулик Д.А., Змановская В.А., Губина Е.Б., Леончук С.С., Буторина М.Н.** Результаты многоуровневых одномоментных ортопедических операций и ранней реабилитации в комплексе с ботулинотерапией у пациентов со спастическими формами церебрального паралича / Пулик Д.А., Змановская В.А., Губина Е.Б., Леончук С.С., Буторина М.Н. // Неврология и психиатрия – 2015. – № 4. – С.41 – 48.

13. **Thorley M., Donaghey S., Edwards P., Copeland L., Kentish M., McLennan K., Lindsley J., Gascoigne-Pees L., Sakzewski L., Boyd R.N.** Evaluation of the effects of botulinum toxin A injections when used to improve ease of care of comfort in children with cerebral palsy whom are non-ambulant: a double blind randomized controlled trial // BMC Pediatr. – 2012. – 9:12. – 120 p .

14. **Качмар О.О.** Система класифікації великих моторних функцій у дітей з церебральним паралічем / О.О.Качмар // Міжнародний неврологічний журнал. – 2008. – №1(17). – С. 90 – 94.

Received 14.02.2016

Reviewed 16.03.2016

Accepted 27.03.2016

**УДК: 159.922.76**

**В.В. Ляшко**  
vera-lyashko@mail.ru

## **ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ КОМПЕНСАТОРНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**

**Відомості про автора:** Ляшко В.В., кандидат психологічних наук, доцент Херсонського державного університету м. Херсон, Україна. Email: vera-lyashko@mail.ru

**Contact:** Lyashko V.V., PhD, Professor Kherson State University, Kherson, Ukraine. Email: vera-lyashko@mail.ru

**Ляшко В.В. Індивідуальний стиль діяльності в контексті компенсаторних можливостей розумово відсталих дітей.** В статті висвітлюється проблема індивідуального стилю трудової діяльності розумово відсталих учнів який розглядається в контексті вивчення його компенсаторних, адаптивних та корекційних механізмів з метою забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Компенсаторне значення індивідуального стилю полягає у врівноваженні типологічних проявів особистості і її діяльності. Та особливо гостро ця проблема постає у дефектології і спеціальній педагогіці, оскільки її дослідження і розробка, при правильному педагогічному впливі, дають змогу дітям з особливими потребами прилаштуватися не тільки до своїх типологічних особливостей, а й частково нівелювати прояви дефекту, що забезпечує їм досить вдалу соціальну адаптацію.

Отримані шляхом емпіричного вивчення та представлені дані дають можливість припустити, що однією з причин недостатньої ефективності трудової діяльності розумово відсталих учнів є недостатньо сформований в них індивідуальний стиль діяльності. Виявлення переважно виразного зв'язку між рівнем сформованості індивідуального стилю діяльності (у розумово відсталих учнів переважають достатній та середній рівні його сформованості) та показниками ефективності діяльності дали змогу стверджувати, що сенс індивідуального стилю діяльності розкривається в контексті проблеми забезпечення ефективності діяльності і, відповідно, компенсаторних можливостей розумово відсталих школярів.

Формування індивідуального стилю діяльності у розумово відсталої дитини здійснюється на основі використання механізмів компенсації та корекції й передбачає становлення скоригованого відповідно до вимог діяльності та її виконання індивідуального стилю в оптимальних межах; є важливим напрямком підвищення ефективності трудового навчання,

корекційно-розвивального впливу та підготовки до самостійної життєдіяльності; здійснюється за тією ж стратегією, що й корекційно-розвивальна робота з опорою на становлення усвідомлених, регульованих психічних функцій та способів дій, з урахуванням даних його вивчення у дітей у зв'язку з ефективністю виконання трудових завдань.

**Ключові слова:** розумово відсталі діти, індивідуальний стиль діяльності, компенсаторні можливості ефективність виконання трудового завдання.

**Ляшко В.И. Индивидуальный стиль деятельности в контексте компенсаторных возможностей умственно отсталых детей.** В статье освещается проблема индивидуального стиля трудовой деятельности умственно отсталых учащихся который рассматривается в контексте изучения его компенсаторных, адаптивных и коррекционных механизмов с целью обеспечения коррекционной направленности трудового обучения детей с нарушениями интеллектуального развития.

Компенсаторное значение индивидуального стиля заключается в уравнивании типологических проявлений личности и ее деятельности. И особенно остро эта проблема стоит в дефектологии и специальной педагогике, поскольку ее исследования и разработка, при правильном педагогическом воздействии, позволяют детям с особыми потребностями приспособиться не только к своим типологическим особенностям, но и частично нивелировать проявления дефекта, что обеспечивает им достаточно удачную социальную адаптацию.

Полученные путем эмпирического изучения и представленные данные позволяют предположить, что одной из причин слабой эффективности трудовой деятельности умственно отсталых учащихся является недостаточно сформированный у них индивидуальный стиль деятельности. Выявление связи между уровнем сформированности индивидуального стиля деятельности (у умственно отсталых учеников сформирован на достаточном и среднем уровне) и показателями эффективности деятельности позволили утверждать, что смысл индивидуального стиля деятельности раскрывается в контексте проблемы обеспечения эффективности деятельности и, соответственно, компенсаторных возможностей умственно отсталых школьников

Формирование индивидуального стиля деятельности у умственно отсталого ребенка осуществляется на основе использования механизмов компенсации и коррекции и предполагает становление скорректированного в соответствии с требованиями деятельности и оптимального ее выполнения индивидуального стиля; является важным направлением повышения эффективности трудового обучения, коррекционно-развивающего воздействия и подготовки к самостоятельной жизнедеятельности; осуществляется по той же стратегии, что и коррекционно-развивающая работа с опорой на

осознанные, регулируемые психические функции и способы действия, с учетом данных его изучения у детей в связи с эффективностью выполнения трудовых заданий.

**Ключевые слова:** умственно отсталые дети, индивидуальный стиль деятельности, компенсаторные возможности, эффективность выполнения трудового задания.

**Lyashko V.V. Individual style of activity in the context of compensatory abilities of mentally retarded children.** In the article highlights the issue of individual style labor activity of mentally retarded pupils in the context of its study of compensatory, corrective and adaptive mechanisms to ensure corrective labor orientation of children with impaired intellectual development.

Compensatory value individual style is balancing manifestations of typology personality and its activities. And particularly acute this problem is in defectologist and special pedagogy, as its research and development, with proper pedagogical impact, enabling children with disabilities to adapt not only to their typological characteristics, but partially level the signs of defect, providing a fairly successful social adaptation.

The data obtained through empirical study and data presented enable to suggest that one reason for the lack of efficiency labor activity of mentally retarded pupils is not enough formed their own individual style of activity. Detection mostly clear connection between the level of formation of individual style of activity (mentally retarded pupils is dominated by middle-sufficient and its formation) and performance indicators made it possible to assert that the individual sense of style is revealed in the context of ensuring the effective of activity and accordingly, compensator opportunities for mentally retarded pupils

Individual style of activity of mentally retarded child is based on the use of mechanisms of compensation and correction and provides formation adjusted according to the requirements of the individual and his style in the optimal range; is an important way to increase the efficiency of labor training, correctional and developmental impact and preparation for independent life; is carried on the same strategy as the correctional and developmental work based on the formation of conscious, controlled mental functions and ways of action, based on the data in his study of children in connection with the performance efficiency of labor problems.

**Key words:** mentally retarded children, individual activity style, compensatory opportunities, the effectiveness of carrying out the labour task.

Сучасна система освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку характеризується різноманіттям науково – методологічних концепцій, програм і методів навчання. Але все це не змінює того

загального положення, що до їх змісту обов'язково повинен бути включений суб'єкт навчальної діяльності – учень з усіма притаманними йому індивідуально – психологічними особливостями. Однією з суттєвих психологічних характеристик учнів, що в значній мірі визначають специфічні особливості і успішність навчання, є їх індивідуальний стиль.

Розумово відсталі діти (РВД) характеризуються загальними та специфічними закономірностями розвитку, що відповідають своєрідній структурі їх дефекту, індивідуально-типологічними особливостями психофізичного розвитку та його відхилень. При цьому упродовж життя в них формується свій індивідуальний стиль, зумовлений особливостями нервової системи та порушенням розвитку, який має компенсаторне та адаптивне значення для ефективного виконання діяльності.

Виходячи з аналізу робіт Г. М. Андрєєвої, С. І. Асфандієрової, О. К. Байметова, К. М. Гуревича, Є. О. Климова, Г. Ф. Королькової, В. С. Мерліна, Б. Ф. Ломова, М. Г. Субханкулової, О. П. Хохліної, В. Д. Шадрикова, М. Р. Щукіна, та інших, можна зазначити, що з перших кроків вивчення індивідуального стилю діяльності (ІСД) було висунуто положення про те, що він є одним з найважливіших механізмів пристосування людини до певного виду діяльності (В. С. Мерлін, Є. О. Климов).

Тому, одне з визначень стилю діяльності відображає це положення: ІСД представляє систему індивідуально-своєрідних прийомів та психологічних засобів, які свідомо або стихійно вибирає людина з метою найкращого врівноваження своєї типологічно обумовленої індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами; це означає, що які б вимоги не ставила діяльність до людини, вона знайде той спосіб її виконання, який приведе до успіху [4,5,6 та ін.].

Саме на компенсаторному значенні індивідуального стилю діяльності (ІСД) в своїх роботах наголошують Є.А.Клімов, В.С.Мерлін та інші, а О.П.Хохліна, у своїх дослідженнях, доводить його значення для дітей з розумовими вадами.

Компенсаторне значення індивідуального стилю полягає у врівноваженні типологічних проявів особистості і її діяльності. Та особливо гостро ця проблема постає у дефектології і спеціальній педагогіці, оскільки її дослідження і розробка, при правильному педагогічному впливі, дають змогу дітям з особливими потребами прилаштуватися не тільки до своїх типологічних особливостей, а й частково нівелювати прояви дефекту, що забезпечує їм досить вдалу соціальну адаптацію.

Аналіз досліджень з даної теми показав, що компенсаторні процеси, становлення яких відбувається завдяки стилю діяльності, мають велике значення як для професійної діяльності [2, 4], так і для навчання [1,3].

Але проблема становлення та формування ІСД у контексті його компенсаторного та корекційного механізмів з метою підвищення

ефективності трудового навчання в галузі спеціальної психології та педагогіки залишається розробленою недостатньою мірою.

Оскільки цілеспрямоване формування ІСД ґрунтується на використанні позитивних можливостей дитини та компенсації негативних йому слід відводити особливу роль у корекції розвитку РВД та їх підготовці до самостійної життєдіяльності.

Індивідуальні стилі діяльності безкінечно різноманітні. Знайти для себе оптимальний може тільки сам учень, а задача вчителя – допомогти йому у цьому [1, с.130]. На першому етапі оволодіння діяльністю індивідуальний стиль формується стихійно. Способи і прийоми виконання дій, що приносять успіх, форми реагування і організації діяльності закріплюються, засвоюються і перетворюються у стійкі характеристики індивідуального стилю. Індивідуальний стиль, що склався стихійно - це система прийомів і способів, що виробляється без чіткого розуміння власних індивідуальних особливостей і без чіткого усвідомленого регулювання виконання діяльності з урахуванням цих особливостей [1. с.66].

О.П.Хохліна [6, 7] зазначає, що для формування індивідуального стилю діяльності важливе значення має:

- контроль за виконанням учнями завдань різними способами, якому відводиться особлива роль у відсіюванні нераціональних варіантів відповідно до об'єктивних вимог діяльності;

- позитивне ставлення до виконання діяльності, що сприяє найповнішому використанню сприятливих, фізіологічно та психологічно обумовлених можливостей, полегшує компенсацію недостатніх особливостей;

- мотивація.

В свою чергу, можливість застосовувати сформований таким чином індивідуальний стиль у діяльності забезпечує досягнення її ефективності, активізує мотиваційну сферу й закріплює позитивне ставлення до праці.

Формування дитини як особистості і індивіда відбувається під впливом різноманітних життєвих умов, проте впливають вони неопосередковано – через діяльність. Тільки в діяльності відкриваються всі типові для людини особливості. Серед них індивідуальний стиль діяльності (ІСД). Будучи складним психічним утворенням він не є чимось попередньо даним, раз і назавжди визначеним психологічними і психофізіологічними особливостями людини.

Процес становлення ІСД базується на використанні позитивних можливостей людини або на компенсації негативних. На початкових етапах становлення може спостерігатися псевдостиль, а при невмілій організації діяльності – нераціональний стиль, який призводить до небажаних результатів діяльності.

Процес формування індивідуального стилю є досить тривалим у часі і досить цінним, оскільки дає можливість індивіду (а особливо при правильній постановці навчального процесу) долати небажані прояви



типологічно обумовлених властивостей, які не відповідають вимогам даної діяльності і активізує компенсаторні можливості [4].

Компенсаторний вплив ІСД проявляється у підвищенні активності й продуктивності предметної діяльності. Завдяки успішності ігрових дій у результаті засвоєння індивідуального стилю підвищується соціометричний статус дітей. У діяльності на виробництві компенсаторна роль індивідуального стилю проявляється навіть у тому, що в керівника з вираженим індивідуальним стилем продуктивність роботи бригади вища, ніж у керівника без вираженого індивідуального стилю (з невпорядкованим стилем) [4, 5, с. 89].

Від рівня сформованості індивідуального стилю діяльності залежатиме і ефективність діяльності розумово відсталих (РВ) школярів, адже ІСД слугує її успішному виконанню, спрєє поліпшенню її результатів; зниження ж ефективності діяльності свідчить про наявність псевдостилу.

Отримані і наведені дані дають можливість припустити, що індивідуальний стиль формується у діяльності, її ефективному виконанню він і слугує.

Ефективність виконання трудового завдання визначалась на основі врахування проявів усіх показників, що взяті за основу вивчення ефективності трудової діяльності та визначені у низці наукових праць різних авторів [6, 7 та ін.]. Такими показниками ефективності виконання трудового завдання були обрані: правильність, швидкість, цілеспрямованість, самостійність, розуміння завдання, вербалізація способу виконання завдання, якість виробу.

Узагальнені кількісні дані свідчать про те, що трудова діяльність розумово відсталих школярів виявилася недостатньо ефективною – вони виконали трудове завдання, враховуючи всі показники вивчення, лише на 68% (табл. 1).

Таблиця 1

**Дані про ефективність виконання учнями трудового завдання за показниками (%)**

Категорія дітей	Показники (%)								
	правильність	швидкіст	цілеспрямованість	самостійність	розуміння завдання	вербалізація способу виконан.	якість виробу	разом	
РВ	65	67	76	69	71	66	65	68	

Аналіз даних щодо ефективності виконання трудового завдання, у тому числі й даних спостереження за процесом та результатами діяльності дали змогу виявити на якому рівні ефективності виконується трудове завдання РВ учнями загалом та за окремими показниками (табл. 1).

Аналіз отриманих результатів дослідження показує, що дані про ефективність виконання трудової діяльності РВ учнями представляють самостійний науковий інтерес, оскільки дозволяють побачити її особливості, зважаючи на окремі показники вивчення.

Припускаємо, що однією з причин недостатньої ефективності трудової діяльності РВ учнів є недостатньо сформований в них ІСД.

Виявлення (на основі одержаних коефіцієнтів кореляції рангів Спірмена) (табл. 2) переважно виразного зв'язку між рівнем сформованості індивідуального стилю діяльності (у РВ учнів переважають достатній та середній рівні сформованості ІСД) та показниками ефективності діяльності дали змогу стверджувати, що сенс ІСД розкривається в контексті проблеми забезпечення ефективності діяльності і, відповідно, компенсаторних можливостей розумово відсталих школярів (причому, між типом ІСД та показниками ефективності виконання трудового завдання виразного зв'язку не виявлено).

Таблиця 2

**Матриця інтеркореляцій рівня сформованості ІСД та показників ефективності виконання трудового завдання у РВ учнів**

		Рівень сформованості ІСД	Показники ефективності виконання трудового завдання								
			Рівень	Правильність	Швидкість	Цілеспрямованість	Самостійність	Розуміння завдання	Вербалізація	Якість	Разом
Рівень сформованості ІСД			618 <sup>1</sup>	523 <sup>1</sup>	026 <sup>6</sup>	489 <sup>1</sup>	146 <sup>6</sup>	505 <sup>1</sup>	498 <sup>1</sup>	456 <sup>2</sup>	536 <sup>1</sup>
Показники ефективності виконання трудового завдання	Рівень			662 <sup>1</sup>	326 <sup>3</sup>	616 <sup>1</sup>	539 <sup>1</sup>	682 <sup>1</sup>	584 <sup>1</sup>	614 <sup>1</sup>	833 <sup>1</sup>
	Правильність				342 <sup>3</sup>	628 <sup>1</sup>	653 <sup>1</sup>	827 <sup>1</sup>	585 <sup>2</sup>	870 <sup>1</sup>	851 <sup>1</sup>
	Швидкість					499 <sup>2</sup>	405 <sup>2</sup>	302 <sup>6</sup>	393 <sup>5</sup>	372 <sup>5</sup>	558 <sup>1</sup>
	Цілеспрямов.						532 <sup>1</sup>	646 <sup>1</sup>	585 <sup>1</sup>	522 <sup>1</sup>	806 <sup>1</sup>
	Самостійність							572 <sup>1</sup>	629 <sup>1</sup>	572 <sup>1</sup>	750 <sup>1</sup>
	Розумін.завдання								733 <sup>1</sup>	832 <sup>1</sup>	871 <sup>1</sup>
	Вербалізація									577 <sup>1</sup>	789 <sup>1</sup>
	Якість										816 <sup>1</sup>
	Разом										

Аналіз матриці інтеркореляцій (табл. 2) між рівнями сформованості ІСД та показниками ефективності діяльності (а саме правильності, швидкості, цілеспрямованості, самостійності, розуміння завдання та вербалізації способу його виконання, якості) дав змогу виявити високий ступінь зв'язку між показником рівня ефективності виконання трудового завдання та середнім значенням суми усіх її показників –  $\rho^s = 0,833^1$ . Тобто, те, на якому рівні особа буде виконувати

діяльність, залежить від того, в якій мірі і якому сполученні будуть у ній (діяльності) представлені показники ефективності.

Розглядаючи співвідношення рівня ефективності виконання трудового завдання та окремих його показників, відмітимо наявність виразного ступеня кореляції між рівнем та розумінням завдання ( $\rho^s = 0,682^1$ ), правильністю виконання завдання ( $\rho^s = 0,662^1$ ), цілеспрямованістю ( $\rho^s = 0,616^1$ ), якістю ( $\rho^s = 0,614^1$ ), вербалізацією способу виконання ( $\rho^s = 0,584^1$ ), самостійністю ( $\rho^s = 0,539^1$ ), що відображають змістовну та якісну сторони діяльності.

Найвищий ступінь зв'язку виявлено між рівнем ефективності діяльності та її швидкістю ( $\rho^s = 0,326^3$ ), що відповідає динамічній характеристиці діяльності. Тобто, очевидним є те, що рівень ефективності праці менш за все залежить від того, скільки часу учні витрачають на його виготовлення.

Можна припустити, що рівень, на якому виконуватиметься трудове завдання РВ учнями, залежатиме від вищезазначених показників ефективності у тій мірі, яка відповідає виявленому в матриці інтеркореляцій (від найбільшого до найменшого) зв'язку.

Високий ступінь зв'язку виявлено між загальним (сумарним – середнім значенням усіх показників) показником ефективності виконання трудового завдання та її окремими показниками. Так, найвищі рівні зв'язку виявлено між загальним показником та розумінням завдання ( $\rho^s = 0,871^1$ ), правильністю ( $\rho^s = 0,851^1$ ), якістю ( $\rho^s = 0,816^1$ ), цілеспрямованістю ( $\rho^s = 0,806^1$ ), вербалізацією ( $\rho^s = 0,789^1$ ), самостійністю ( $\rho^s = 0,750^1$ ). Із швидкістю виконання трудового завдання виявлено зв'язок на чітко вираженому рівні кореляції ( $\rho^s = 0,558^1$ ). Тобто, ефективність праці залежатиме від окремих її показників, які разом забезпечуватимуть ефективність виконання трудового завдання.

Кореляційний аналіз даних щодо рівня сформованості ІСД та ефективності трудової діяльності РВ учнів показав, що виразний ступінь зв'язку існує між рівнем сформованості ІСД та показниками ефективності діяльності, а саме: між рівнем сформованості ІСД та рівнем ефективності виконання трудового завдання ( $\rho^s = 0,618^1$ ), із загальним (сумарним) показником ефективності діяльності ( $\rho^s = 0,536^1$ ). Тобто, можна зазначити, що чим вищий рівень сформованості ІСД, тим вищий рівень ефективності діяльності, що виконується (табл. 2). Це підтверджують виявлені чітко виражені кореляційні зв'язки між рівнем сформованості ІСД та окремими показниками: правильністю ( $\rho^s = 0,523^1$ ), розумінням завдання ( $\rho^s = 0,505^1$ ), вербалізацією способу його виконання ( $\rho^s = 0,498^1$ ), цілеспрямованістю ( $\rho^s = 0,489^1$ ), та якістю ( $\rho^s = 0,456^1$ ). Із самостійністю ( $\rho^s = 0,146^6$ ) та швидкістю ( $\rho^s = 0,026^6$ ) трудової діяльності, як показує таблиця рівень сформованості ІСД не пов'язаний.

У цілому, аналіз матриці інтеркореляцій даних РВ школярів дає підстави стверджувати, що чим вищий рівень сформованості ІСД, тим вищий рівень розуміння трудового завдання, вербалізації його способу

виконання, правильності та якості роботи, загальний рівень ефективності трудової діяльності і навпаки. З самостійністю та швидкістю трудової діяльності рівень сформованості ІСД не пов'язаний.

Виявлений характер зв'язків між досліджуваними явищами має значення для розуміння позитивної ролі становлення ІСД у виконанні діяльності РВ дитиною і може використовуватися вчителями, у педагогічному процесі з метою підвищення ефективності трудового навчання, розробниками навчальних програм і підручників для школярів зазначеної категорії, науковцями в галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки.

Від розв'язання питання щодо формування індивідуального стилю діяльності в аномальної дитини залежить розуміння, наскільки в корекційно-розвивальній роботі можна покластися на природні компенсаторні механізми такої дитини, завдяки яким вона пристосовується до умов діяльності та життя відповідно до своїх особливостей і можливостей; «підтримувати» індивідуальний стиль діяльності дитини чи перероблювати, враховуючи характер його впливу на ефективність діяльності і розвитку; що в індивідуальному стилі є «позитивом», а що «негативом» і т. д. [6, 7].

#### Список використаних джерел

- 1. Акимова М. К.** Психофизиологические особенности индивидуальности школьников. Учет и коррекция / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. – М. : АCADEMI, 2002. – 157 с.
- 2. Дульнев Г. М.** Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Дульнев Г. М. – М. : Знание, 1961. – 150 с.
- 3. Дмитриева М. А.** Психология труда и инженерная психология / [Дмитриева М. А., Крылов А. А., Нафтульев А. И.]; под ред. Крылова А. Н. – Л. : «Унта», 1979 – 219 с.
- 4. Климов Е. А.** Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы: К психологическим основам научной организации труда, учения, спорта / Климов Е. А. – Казань: изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.
- 5. Мерлин В. С.** Очерк интегрального исследования индивидуальности / Мерлин В. С. – М. : «Просвещение», 1986. – 254 с.
- 6. Хохліна О. П.** Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / Хохліна О. П. – К. : Пед. думка, 2000. – 242 с.
- 7. Хохліна О. П.** Формування індивідуального стилю діяльності в процесі трудового навчання дітей із інтелектуальними вадами розвитку / О. П. Хохліна // Дефектологія. – 1997. – №4. – С. 174–177.

#### References

- 1. Akymova M. K.** Psykhofyzyolohycheskye osobennosty yndyvydual'nosty shkol'nykov. Uchet y korrektsyya / M. K. Akymova, V. T. Kozlova. – M. : АCADEMI, 2002. – 157 s.
- 2. Dul'nev H. M.** Uchebno-vospytatel'naya rabota vo vspomohatel'noy shkole / Dul'nev H. M. – M. :

Znanye, 1961. – 150 s. **3. Dmytryeva M. A.** Psykholohyya truda y ynzhenernaya psykholohyya / [Dmytryeva M. A., Krilov A. A., Naftul'ev A. Y.]; pod red. Krilova A. N. – L. : «Unta», 1979 – 219 s. **4. Klymov E. A.** Yndyvydual'niy styl' deyatel'nosti v zavysymosti ot typolohycheskykh svoystv nervnoy systemy: K psykholohycheskym osnovam nauchnoy orhanyzatsyy truda, uchenyya, sporta / Klymov E. A. – Kazan': yzd-vo Kazan. un-ta, 1969. – 278 s. **5. Merlyn V. S.** Ocherk yntehral'noho yssledovannya yndyvydual'nosti / Merlyn V. S. – M.: «Prosveshchenye», 1986. – 254 s. **6. Khokhlina O. P.** Psykholoho-pedahohichni osnovy korektsiyanoi spryamovanosti trudovoho navchannya uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku / Khokhlina O. P. – K.: Ped. dumka, 2000. – 242 s. **7. Khokhlina O. P.** Formuvannya individual'noho stylu diyal'nosti v protsesi trudovoho navchannya ditey iz intelektual'nymy vadamy rozvytku / O. P. Khokhlina // Defektolohiya. – 1997. – №4. – S. 174–177.

Received 12.01.2016

Reviewed 25.02.2016

Accepted 27.03.2016

**УДК 159.922**

**Л. М. Малинович**

[malynovychlarysa@ukr.net](mailto:malynovychlarysa@ukr.net)

**Г.Я. Легендзевич**

[galya\\_lviv@mail.ru](mailto:galya_lviv@mail.ru)

## **СТРУКТУРУВАННЯ ПРОБЛЕМ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

**Відомості про авторів:** Малинович Л., кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри теоретичної і практичної психології Інституту права і психології Національного університету «Львівська політехніка», м. Львів, Україна, Email [malynovychlarysa@ukr.net](mailto:malynovychlarysa@ukr.net).

Легендзевич Г., магістр психології, асистент кафедри теоретичної і практичної психології Інституту права і психології Національного університету «Львівська політехніка», м. Львів, Україна, Email [galya\\_lviv@mail.ru](mailto:galya_lviv@mail.ru)

**Contact:** Malinovyts L., Dr.Hh, Senior lecturer, Lviv Polytechnic National University Institute of Law and Psychology, Department of Theoretical and Applied Psychology, Lviv, Ukraine. Email [malynovychlarysa@ukr.net](mailto:malynovychlarysa@ukr.net). Legendzevits G., junior lecturer, Lviv Polytechnic National University Institute of Law and Psychology, Department of Theoretical and Applied Psychology, Lviv, Ukraine. Email [galya\\_lviv@mail.ru](mailto:galya_lviv@mail.ru).

**Малинович Л. М., Легендзевич Г.Я. Структурування проблем дослідження готовності дітей до шкільного навчання.** Стаття висвітлює проблематику виявлення психологічної готовності нечуючих та слабкочуючих дошкільників до навчання в школі (ПГНШ), її показників зокрема. Загальновідомо, що сучасна система освіти ставить певні вимоги до проведення ефективної діагностики особливостей психічного розвитку даної дітей з порушеннями в розвитку, а саме: використання комплексного підходу поряд з врахування структури порушення в цілому, всебічне обстеження психіки дитини, мовлення, пізнавальних процесів, особистісних особливостей розвитку, емоційно-вольової сфери. Водночас зазначено існування в сучасній психодіагностичній теорії і практиці ряду проблем щодо визначення показників психологічної готовності до шкільного навчання. Акцентовано увагу на основній проблемі – відсутності єдиної позиції дослідників не лише у трактуванні сутності «психологічна готовність до навчання в школі», а неузгодженість ієрархізації відношень між її різноманітними складовими (морфологічними, інтелектуальними, особистісними, емоційно-вольовими та мотиваційними). Підкреслено існування суперечливих положень стосовно самого поняття «психологічна готовність до навчання» та її структури. Встановлено факт відсутності універсальної методики психологічного дослідження стану готовності до навчання в школі. Водночас пропонується використання комплексного підходу до структурування проблем, призначення якого не лише в побудові діагностики та визначенні її результатів, але й створенні прогностичної картини сформованості рівня психологічної готовності дитини до оволодіння навчальною діяльністю, вибору типу освітньої установи. Зазначено що цілеспрямоване вивчення рівня готовності до шкільного навчання повинно включати дослідження декілька важливих компонентів: розумову, мотиваційну, емоційно-вольову і комунікативну, морфологічну готовність. Рекомендовано виявляти стан сформованості психологічної готовності дітей з порушеннями слуху з урахуванням стану мовлення цих дітей та спектру труднощів, що виявляються, навіть, при спеціальному навчанні. Визначення трьох основних напрямів діагностики ПГНШ (організаційно-методичний, корекційно-розвивальний та технологічний) конкретизувало та структурувало їх проблеми, спрогнозувало труднощі реалізації в сучасній системі дошкільної освіти.

**Ключові слова:** проблематика, психологічна готовність до навчання в школі (ПГНШ), психофізичний розвиток, нечуючі, слабкочуючі, психодіагностика.

**Малинович Л.М., Легендзевич Г.Я. Структурирование проблем готовности детей к школьному обучению.** Статья раскрывает проблему исследования психологической готовности глухих и

слабослышащих дошкольников к обучению в школе, показателей ее структурных компонентов в частности. Акцентируется внимание на том, что современная система обучения ставит определенные требования к проведению эффективной диагностики особенностей психического развития детей с нарушениями слуха – использование комплексного подхода наряду с учетом структуры их нарушения в целом, всеобщее обследование психики ребенка, состояния слуховой функции, развития речи, познавательных процессов, личностных качеств развития, эмоционально-волевой сферы, физического развития. Подчеркнуто дискуссионные положения в отношении самого понятия «психологическая готовность к обучению в школе» и несогласованность в отношении важности ее различных составляющих частей (морфологических, интеллектуальных, коммуникационных, мотивационных и эмоционально-волевых). Установлена важная проблема психодиагностической диагностики на современном этапе – отсутствие универсальной методики исследования состояния готовности дошкольников с нарушениями слуха к обучению в школе. Использование комплексного подхода к структурированию проблем готовности, назначение которых не только в построении диагностики и получении результатов, но и в создании прогностической картины формирования определенного уровня психологической готовности ребенка к овладению научной деятельностью, отбора образовательного учреждения определенного типа (общеобразовательных или коррекционных) и время начала его обучения. Целенаправленное изучение уровня подготовки к школьному обучению включает исследование нескольких важных ее компонентов: интеллектуальную, мотивационную, эмоционально-волевою, коммуникативную и морфологическую готовность. Психологическая диагностика уровня формирования психологической готовности детей с нарушениями слуха (высокий, средний, низкий) должна учитывать состояния их самостоятельной речи, готовности к коммуникации и диапазона трудностей, которые обнаруживаются, даже, во время специального обучения. Структурирование трех основных направлений диагностики психологической готовности детей с нарушениями слуха (неслышащих и слабослышащих) к школьному обучению (организационно-методический, коррекционно-развивающий и технологический) конкретизирует проблемы обеспечения ее формирования и реализацию в современной системе дошкольного образования.

**Ключевые слова:** проблематика, психологическая готовность к обучению в школе (ПГОШ), психофизическое развитие, слабослышащие, неслышащие, психодиагностика.

**Malinovich L., Lehendzevych H. Comprehensive approach to**

**examination of readiness of children for schooling.** This article is focused on the main objective of comprehensive psychodiagnostic examination of children with hearing impairment to schooling. It has been found out that the modern system of education for children with hearing impairment cannot exist without diagnostics and selection. There are several challenges in present psychodiagnostic theory and practice of studying psychological readiness to schooling for preschool children. According to practical experience, psychological examination of children with hearing impairment is accompanied with certain problems associated with specific features of their mental development. At the same time, the application of integrated approach becomes particularly topical in the context of children with hearing impairment, as far as its role is not only to construct a diagnosis and determine its results, but also to create predictive picture of forming the psychological readiness of the child to master the training activities and select the type of appropriate educational institution.

The research is devoted to the problem of identification of psychological readiness to schooling among preschool children with hearing impairment.

Diagnostic work of a practical psychologist is structured along with five components of psychological readiness (cognitive, vocal, motivational, emotional and volitional, and physiologic ones).

The article presents both general and specific indicators of the impact of psychological readiness indices of preschool children with hearing impairment and analyzes the theoretical aspects of preparing these children for school. The result of this analysis is indication of the three main aspects of forming psychological readiness for schooling (organizational and methodological aspect, technological aspect as well as improvement and development aspect). It also clarifies the implementation of these methods within the modern preschool education system and shows the variety of educational institutions (conventional and compensatory ones) for this category of children.

**Key words:** problem, psychological readiness for schooling (PRSch.), psychophysical development, deaf, hearing impairment, preschool children, psychodiagnostics.

Сьогодні в Україні система навчання дітей з порушеннями в розвитку стає однією із тих сфер психологічної практики, в якій психодіагностика є основою для побудови освітнього процесу загалом [4, с. 32]. Загальноприйнятою є думка про те, що сучасна система загального та корекційного навчання не може існувати без діагностики і відбору. Фахівці, які здійснюють психолого-педагогічне вивчення дітей з порушеннями розвитку, дійшли висновків щодо необхідності розгорнутого обґрунтування і закріплення на практиці комплексного



підходу до діагностики їх порушень, що сприятиме правильній організації їх навчання і виховання в освітньому закладі певного типу, сприяє досягненню успішної компенсації даного порушення і повноцінному розвитку пізнавальної сфери і особистості дитини в цілому [4, с. 176]. Водночас існує ряд проблем, пов'язаних із диференційною діагностикою порушеного розвитку [2, с. 132–144]. Попри вагомі доробки у розробленні проблеми ПГНШ дітей з порушеннями слуху, окреслюються питання, які потребують нагального вирішення. Невирішеною ні в теоретичному ні в методичному аспектах є проблема психодіагностики стану розвитку дітей з порушеннями слуху за результатами якої виявляються показники її готовності до навчальної діяльності, що і стало метою нашого вивчення. Особливої актуальності в контексті дослідження готовності набуває використання комплексного підходу до структурування проблематики її діагностики, призначення якого не лише у встановленні певного рівня розвитку особистості (високого, середнього, низького) старшого дошкільника, але й створенні прогностичної картини до оволодіння нею навчальною діяльністю та вибору освітньої установи певного типу.

У наш час комплексний підхід до діагностики закріплений у Положенні про відбір дітей з порушеннями у розвитку, яке розроблено до кожного типу спеціальних дошкільних закладів і шкіл [1, с. 38–43]. Існують певні вимоги до проведення ефективної діагностики: йдеться про використання системного підходу поряд з комплексним, врахування структури порушення в цілому, всебічне обстеження психіки дитини, здатності до комунікації, розвитку пізнавальних процесів та особистісних особливостей розвитку, стану емоційно-вольової сфери, фізичний розвиток в цілому [4, с. 170]. Порівняльний аналіз досліджень проблем ГНШ виявив, що вітчизняні та зарубіжні науковці, розглядаючи структуру готовності дітей з порушеннями слуху в основному зосереджували свою увагу на мовленнєвому та інтелектуальному компонентах їх ПГНШ. Фахівцями психолого-медико-педагогічних консультацій в роботі широко застосовуються методика вивчення готовності до навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку (Л. Венгер, Г. Вигодська, Е. Леонгард). Дослідження розумового розвитку глухих старшого дошкільного віку (Л. Борщевська), завдання з дослідження інтелекту нечуючих і слабкочуючих дошкільників (Л. Фомічова), методика дослідження мовленнєвої готовності у слабкочуючих дітей (М. Шеремет). Найсучаснішою науковою розвідкою слід вважати комплексну методику дослідження ПГНШ слабкочуючих дошкільників (О. Речицька), її інтелектуальний, емоційно-вольовий та мотиваційний компоненти. Новітнім підходом оцінюють клініко-психологічне дослідження старших слабкочуючих дошкільників Л. Шипіциної, психолого-педагогічне вивчення дітей з порушеннями слуху Т. Богданової; комплексне обстеження дитини раннього віку

Т. Ніколаєвої; методику виявлення дітей з підозрою на зниження слуху (дошкільний вік) З. Міронової, Т. Пелимської, Н. Шматко [2, 3, 4, 5]. Є ряд сучасних діагностичних досліджень особистості дітей з порушеннями слуху науковців з Польщі, Нідерландів, які потребують вітчизняної адаптації.

Незважаючи на те, що принципи діагностики порушень розвитку були розроблені, практика психологічної діагностики сформованості дітей з порушеннями розвитку ПГНШ вимагає значного доопрацювання. Реалізація комплексного підходу, на жаль, не забезпечує перехід психологічної діагностики з інтуїтивно-емпіричного рівня на рівень констатації та прогнозу; вимагає вирішення проблема заміни кількісної оцінки емпіричною (суб'єктивною) [2, с. 104–108]. Труднощі диференційної діагностики окремих порушень психічного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями слуху обумовлені тим, що різні відхилення в розвитку можуть мати схожі зовнішні прояви (труднощі в спілкуванні, відсутність чи порушення мовлення) [4, с. 54–59].

Очевидно, що проблемою виявлення показників ПГНШ є недотримання на практиці застосування психологічних умов ефективності процесу психодіагностичного дослідження, водночас існують проблеми удосконалення методичного апарату. Т. Богданова, Л. Борщевська, Т. Добровольська, С. Забрамна, І. Левченко, О. Речіцька, Т. Розанова, стверджують, що практика ефективно проведеної психодіагностики перш за все полягає в тому, щоб вона здійснювалася у формі сумісної діяльності дитини та дорослого, спрямованої на виявлення можливостей дитини, а не її недоліків [3, с. 104–108]. Проблемою психодіагностичного обстеження продовжує залишатись складність підбору специфічних завдань з вивчення стану психомоторики дошкільників, зокрема переваги домінантності руки та їх узгодження в діяльності.

Однією із основних проблем виявлення показників готовності є обстеження стану сформованості мовлення, здатність до комунікації. Доцільно враховувати спектр комунікативних труднощів, які трапляються при побудові дитиною особистих висловлювань: відсутність чи недорозвиток самостійного мовлення, сформованості мови жестів чи інших форм комунікації, труднощі у сприйманні зверненої мови [2, с. 132–144].

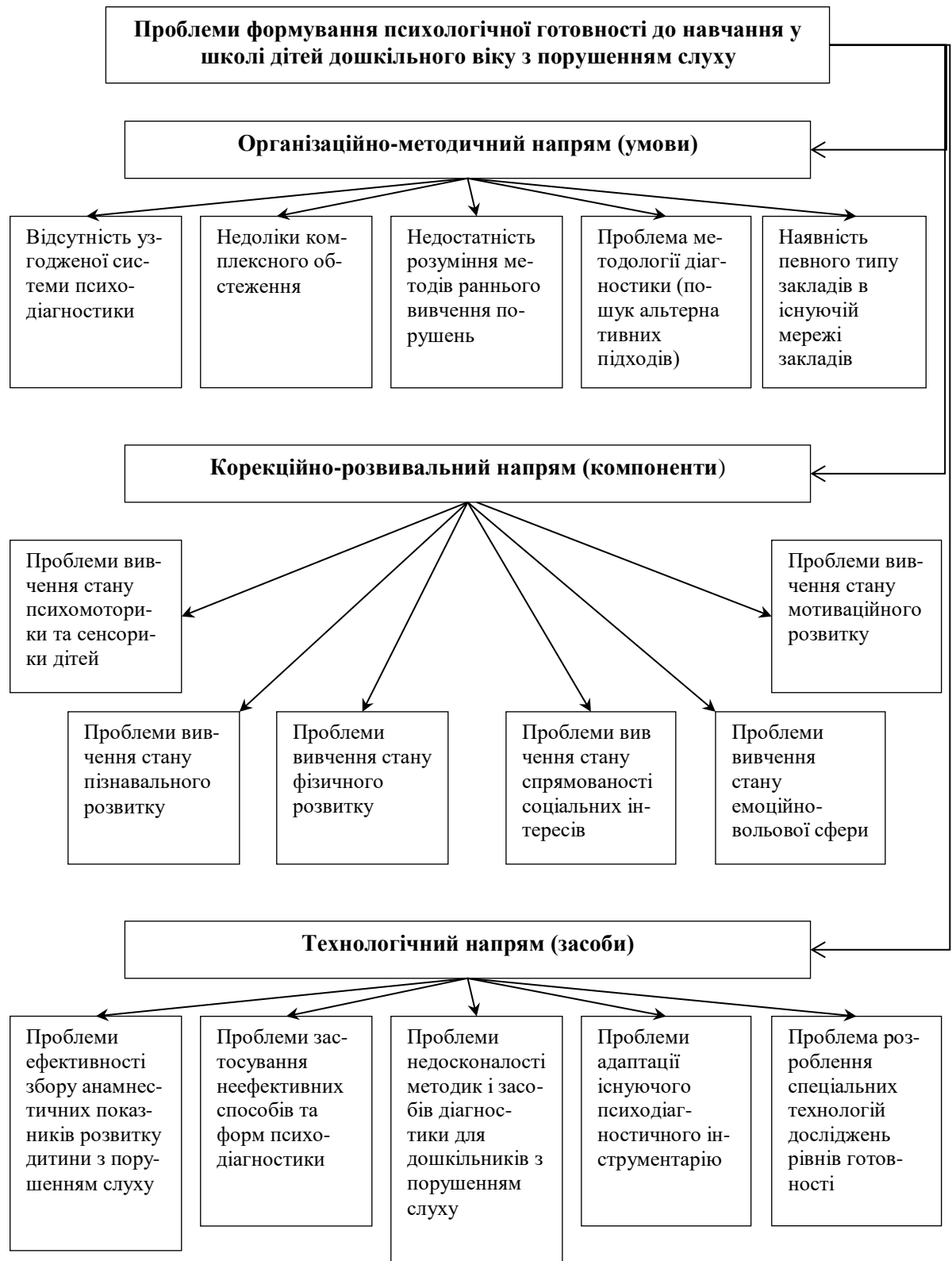
Труднощі діагностики зустрічатимуться і у визначення основних параметрів розумового розвитку дошкільника: стан сформованості здібностей прийняття завдання; їхнього розуміння умов завдання; способів його виконання; наочності в процесі обстеження; ставлення до результату діяльності [6, с. 130]. Через особливості деформації характеру дітей з порушеннями слуху зустрічаються труднощі при встановленні їх контактів із дорослими та ровесниками з'ясуванні рівня сформованості навиків самообслуговування, особливостей поведінки та

емоційно-вольової сфери [3, с. 104–108]. При обстеженні мотиваційного компоненту ПГНШ [3 с. 104–108] та шкільної мотивації (О. Проскура) спостерігається недостатня кількість адаптованих методик. Оволодіння ігровою та зачатками навчальної діяльності викликають проблеми в оцінці її змісту, характеру і поведінки дитини (В. Жук, Л. Фомічова, К. Луцько). Труднощами у процесі відбору методик залишається необхідність врахування психологічних вікових новоутворень, рівня розвитку перцептивних дій, наочно-образного мовлення а також сформованість навиків з конструювання та малювання дошкільників (А. Колупаєва, В.Литвинова, В. Шевченко [4, 169–177]. Зазначають недостатню компетенцію та кваліфікованість фахівців, що проводять психодіагностичне дослідження, яке вимагає творчого підходу, важливості аргументації своєї позиції, а також тактовності і гуманності (С. Валявко, Н. Стадненко) [5, с. 518]. Фахівців медичного спрямування акцентують увагу на труднощах діагностики вищих психічних функцій, індивідуальних властивостей центральної нервової системи, морфологічної складової ПГНШ загалом (В. Теленчі, Л. Шипіцина). Оскільки перинатальна психологія тривалий час не була об'єктом психологічного вивчення (Г. С.Костюк), відсутність системних даних стосовно цього періоду розвитку є проблемою інформативного характеру з вивчення історії хвороби та організації заходів із спеціальної психолого-медико-педагогічної допомоги [2, с. 132–134].

Теоретико-практичний аналіз існуючих програм та експертна оцінка їх реалізації в різних типах установ виявив певні труднощі їх реалізації. Зокрема реформування алгоритму роботи психолого-медико-педагогічної консультації продовжують гальмувати дотримання умов проведення ефективної діагностики ПГНШ [3, с. 104–108], хоча загалом демонструється дитиноцентристська позиція у роботі, гуманістичний підхід.

Для структурування проблем діагностики ПГНШ нами використано комплекс теоретичних методів, що сприяли деталізації її змісту: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення даних, систематизація наукових літературних джерел та дослідних матеріалів; моделювання та прогнозування результатів. В процесі вивчення питання нами було виокремлено усі проблеми і структуровано у три напрями – організаційно-методичний, технологічний та корекційно-розвивальний. Організаційно-методичний зосередив увагу умовах забезпечення формування ПГНШ, а саме: проблему методології діагностики – пошук альтернативних підходів, відсутність узгодженої системи комплексної психодіагностики, недоліки комплексного обстеження дошкільника та діяльність освітніх закладів новітнього типу в існуючій мережі закладів традиційної та спеціальної системи освіти (навчально-реабілітаційних центрів (НРЦ), дошкільні навчальні заклади з інтегративною та інклюзивною формами навчання (ДНЗ), Навчально-виробничі комплекси (НВК) (Рис.1.).

**Рис. 1. Схема проблем формування психологічної готовності до навчання в школи**



Корекційно-розвивальний напрям зосереджено на кваліфікованому підборі та застосуванні адаптованих методик, методів і прийомів діагностики компонентів ПГНШ: стану пізнавального, комунікативного, мотиваційного, емоційно-вольового та морфологічного (вивчення психомоторики, стану сенсорного та фізичного розвитку), сформованості соціальних інтересів та ін. стану розвитку в умовах порушення діяльності слухового аналізатора.

Технологічний напрям забезпечується використанням технологій, що спрямовані на збір анамнестичних показників розвитку, забезпечення узгодженості показників розвитку віковим параметрам онтогенезу, використання методик і засобів діагностики, адаптацію психодіагностичного інструментарію, використання технологій виявлення рівнів ПГНШ. Йдеться про розроблення методології та запровадження методики комплексного обстеження стану психофізичного розвитку дитини, добір методів, форм навчання, які відповідають характеру системи функціонування освітньої установи, комплектації груп дітей та позиції (активність/пасивність) батьків. Окрема роль відводиться алгоритму діяльності практичного психолога, забезпечення проведення ефективної психодіагностики зокрема.

Отже, основною проблемою психодіагностичного обстеження дошкільників з порушеннями слуху залишається відсутність розроблення диференційної комплексної методики дослідження стану ПГНШ нечуючих та слабкочуючих дітей, забезпечення сучасного методичного та інноваційно-технічного її проведення.

Перспективним вбачається розроблення особистісно-орієнтованих технологій психодіагностичного вивчення ПГНШ дітей із ранньою втратою слуху та з кохлеарною імплантацією. Доцільно проваджувати у практику діяльності ПМПК психологічну діагностику (контрольну і повторну) готовності дітей із порушеннями слуху для створення прогностичної картини їх шкільної успішності та вибору освітньої установи певного типу.

### **Список використаних джерел**

1. Концепція розвитку дошкільної освіти дітей з порушеннями слуху Проект / В. Жук, В. Литвинова, О. Таранченко, О. Федоренко, В. Шевченко // *Особлива дитина: навчання і виховання*. – № 2 (70). – 2014. – с. 38–43. 2. Малинович Л. М. Корекційна спрямованість психологічної діагностики стану сформованості готовності до навчання / Л. М. Малинович // *Науковий вісник Львівського держ. ун-ту внутрішніх справ: серія психологічна* / за ред. Середи В. В. – Львів, 2014. – Вип. 2. – с. 132–144. 3. Малинович Л. М., Верхоляк М. Р. Теоретичний аналіз проблеми діагностики стану сформованості психологічної готовності старших дошкільників до навчання в школі // *Науково-методичний часопис «Особлива дитина»*

навчання та виховання» – К.: 2015, с. 104–108. 4. Психолого-педагогическая диагностика / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская и др. / Под. ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М.: Академия», 2003. – 320 с. 5. Специальная психология / под ред. В. И. Лубовского. – М.: Академия, 2009. –560 с. 6. Стадненко Н. М., Борщевська Л. А., Обухівська А. Г. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та дошкільників / Н. М. Стадненко, Л. А. Борщевська, А. Т. Обухівська.– Кам'янець – Подільський. : ТЗОВ «Абетка», 1998. – с. 103–134. 7. Kobel. I. Raising a Deaf Child in a Hearing Family in Ukraine. Socio-psychological and educatijnal challenges faced by parents raising deaf and hard of hearing children // Lap Lambert Academic Publishing Saarbrucken, Deutchland / Germany, 2014.

### References

1. Conception of preschool education for children with hearing impairments. Taranchenko O. M. Fedorenko O. F., Zhuk V. V., Lytvynova V. V., Shevchenko V. M. (2014) // Exceptional Child Teaching and Upbringing, Vol. 2 (70), 38–43 (In Ukrainian). 2. Malinovich L. Korektsiyna spryamovanist psuhologichnoii diahnostryky stanu shormonanosti psyholohichnoii hotovnosti do navchannya / L. Malinovich // Scientific Journal of State University named. Series Psychology za red. Seredy V. V. – Lviv, 2014. – V.2. 132–144. 3. Malinovich L., Verholyak M. Teoeretichnyy analiz problemu diahnostryky starshyh doshkilnykiyv do navchanna v shkoli // Schientific-metodological journal Exceptional Child Teaching and Upbringing – K., 2015. 104–108. 4. Metodyka diahnostryky vidhylen u rozymovomy rozvutky molodshyh shkolaryv i doshkilnykiv / N. M. Stadnenko, L. V. Borshchevska, A. H. Obyhivska. Kam'yanets-Podilskuy, 1998. – 144 p. 5. Psykholoho-pedahohichna diahnostryka, Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. Zavedeniy / I. Yu. Levchenko, S. D. Zabramna. T, A. Dobrovolska – M., 2003. – 320 p. 6. Spetsialaya psihologia. Uchebnik dlya stud. vyssh. ped. ucheb. Zavedeniy / V. I. Lubovskiy, V. G. Petrova, T. V. Rozanova i dr. pod red. V. I. Lubovskoho/ –2009, 6. V, 499–521. 7. I. Kobel. I. Raising a Deaf Child in a Hearing Family in Ukraine. Socio-psychological and educatijnal challenges faced by parents raising deaf and hard of hearing children // Lap Lambert Academic Publishing Saarbrucken, Deutchland / Germany, 2014, 457.

Авторський внесок Л. Малинович – 60%, Г. Легендзевич – 40 %

Received 22.01.2016  
Reviewed 28.02.2016  
Accepted 26.03.2016

УДК 316.454.52-056.26

**B. Marcinkowska**  
marcinkowska@aps.edu.pl  
**I. Konieczna**  
ikonieczna@aps.edu.pl  
**K. Smolińska**  
ksmolinska@aps.edu.pl

## MODEL OF COMMUNICATION COMPETENCES CHILDREN WITH ASPERGER'S SYNDROME\*

**Відомості про авторів:** Барбара Марцинковська, професор Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської. Email: marcinkowska@aps.edu.pl; Ілона Конечна, доктор філософії Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської. Email: ikonieczna@aps.edu.pl; Катажина Смолінська доктор філософії Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської. Email: ksmolinska@aps.edu.pl;

**Contact:** Barbara Marcinkowska, Professor in The Maria Grzegorzewska University, marcinkowska@aps.edu.pl; Iwona Konieczna, Phd in The Maria Grzegorzewska University, ikonieczna@aps.edu.pl; Katarzyna Smolińska, Phd in The Maria Grzegorzewska University, ksmolinska@aps.edu.pl;

**Марцинковська Б., Конечна І., Смолінська К.. Модель комунікативних компетенцій дітей з синдромом Аспергера.** Цей матеріал демонструє спробу створити модель комунікативних компетенцій дітей з синдромом Аспергера. Основні цілі тут стосуються інформації, що поведінка кожної людини – це по суті склад інформації, тому вона являє собою комунікативну компетентність (комунікативну поведінку). Основою для конструювання цієї моделі були літературні огляди у полі соціальної комунікації і психосоціального функціонування людей з синдромом Аспергера, а також аналіз моделей комунікативних компетентностей людей з розумовою відсталістю Б. Марцинковської (2013).

Пропонована модель є багаторівневою, вертикальна конструкція містить чотири рівні: визначення, діагностика, підтримка, оцінка. Згідно з теоретичними напрацюваннями, ці рівні отримали термінологічні назви-визначення: (1) соціальне функціонування, (2) пізнавальне функціонування, (3) порушення соціального функціонування, (4) синдром Аспергера, (5) комунікативні компетенції.

У цій моделі комунікативні компетенції були описані як сховище знань, можливостей і мотивацій, що дозволяє достатню комунікацію на

---

© Marcinkowsk B., Konieczna I., Smolińska K.

\* This article was created within project: Communication competencies people with Asperger's syndrome (nr BSTP 8 / 15 - I).

різних рівнях і у різному соціальному контексті.

Продемонстрована тут підтримуюча модель комунікативних компетенцій спрямована на впізнавання потреб, можливостей і обмежень дітей з синдромом Аспергера, і підтримку розвитку їхніх комунікативних компетенцій.

**Ключові слова:** синдром Аспергера, соціальне функціонування, пізнавальне функціонування, порушення соціального функціонування, комунікативні компетенції.

**Марцинковская Б., Конечная И., Смолинска К. Модель коммуникативных компетенций детей с синдромом Аспергера.** Этот материал демонстрирует попытку создать модель коммуникативных компетенций детей с синдромом Аспергера. Основные цели здесь касаются информации, поведение каждого человека - это по сути состав информации, поэтому она представляет собой коммуникативную компетентность (коммуникативное поведение). Основой для конструирования этой модели были литературные обзоры в поле социальной коммуникации и психосоциального функционирования людей с синдромом Аспергера, а также анализ моделей коммуникативных компетенций людей с умственной отсталостью Б. Марцинковского (2013).

Предлагаемая модель является многоуровневой, вертикальная конструкция содержит четыре уровня: определение, диагностика, поддержка, оценка. Согласно теоретическим разработкам, эти уровни получили терминологические названия-определения: (1) социальное функционирование (2) познавательное функционирование (3) нарушение социального функционирования (4) синдром Аспергера (5) коммуникативные компетенции.

В этой модели коммуникативные компетенции были описаны как хранилище знаний, возможностей и мотиваций, которые позволяют достаточную коммуникацию на различных уровнях и в различном социальном контексте.

Продемонстрирована здесь поддерживающая модель коммуникативных компетенций направлена на узнавание потребностей, возможностей и ограничений детей с синдромом Аспергера, и поддержку развития их коммуникативных компетенций.

**Ключевые слова:** синдром Аспергера, социальное функционирование, познавательное функционирование, нарушение социального функционирования, коммуникативные компетенции.

**Barbara Marcinkowska, Iwona Konieczna, Katarzyna Smolińska. Model of communication competences children with Asperger's syndrome.** This paper presents a try to create communication competencies



model children with Asperger's syndrome. Main goals here regard to information that each human behavior is information storage so it means communication competency (communication behavior). So the base in order to construct this model was literature review in area of social communication and psycho – social functioning of people with Asperger's syndrome and analysis of the communication competencies model people with mental disability created by B. Marcinkowska (2013).

Model proposal is multilevel, vertical construct including four levels: definition, diagnostic, supporting, evaluation. In order to find theoretical contexts concerned into key terms: (1) *social functioning*, (2) *cognitive functioning*, (3) *social, functioning disorder*, (4) *Asperger's syndrome*, (5) *communication competencies* which are terminologically – definitional base of this model.

In this model communication competencies were described as a knowledge stock, abilities and motivation which allow efficient communication on different levels and in different social contexts.

Presented here supporting communication competencies model is directed to recognition of needs, possibilities and limitations children with Asperger's syndrome and supporting their communication competencies development.

**Key words:** Asperger's syndrome, social functioning, cognitive functioning, social functioning disorders, communication competencies.

*[...] if the second one is different he has to surprise me, confuse me, we have to meet together not as a similar people but as a completely different and it means some kind a transformation of me, the second part of me, our differences cannot be not any longer transparent qualities, they have to become meanings.*

(Merleau-Ponty, 1976, p. 75)

*Proper behaviors regarding communication are very different and depends on the situation and people. It is a mistake to think, that the communication competence is a feature which somebody owns or do not own.*

(Spitzberg, 1991,

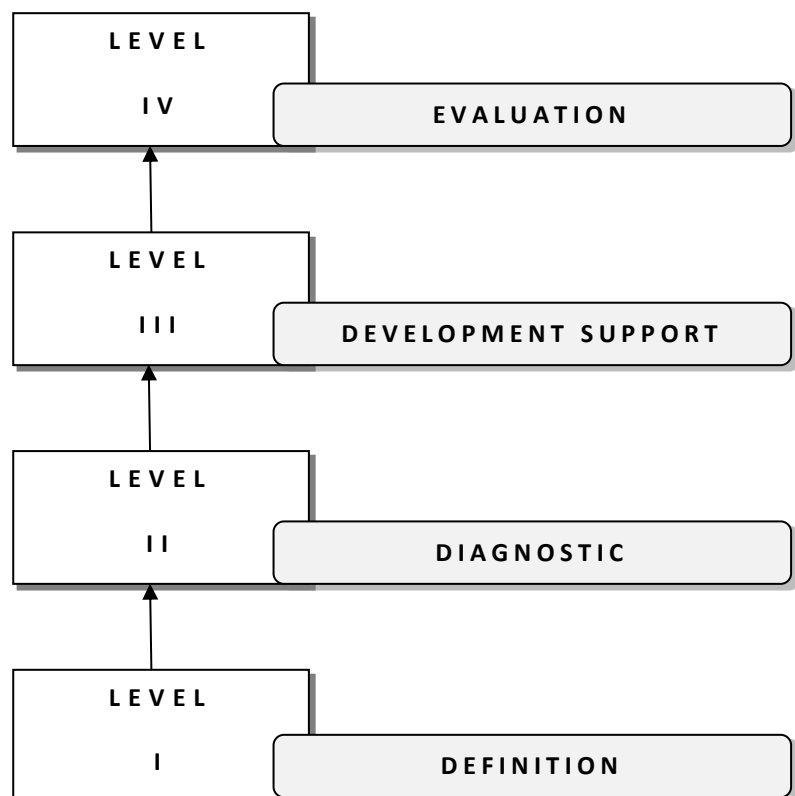
follow: R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, 2007, p. 27)

Children with Asperger's syndrome are being perceived by the social environment as a different, unusual. Because of their strange and very often obscurely social behaviors and very specific conversation in description of their functioning negative narration appears, it creates social distance. Problems in communications of people with Asperger's syndrome are perceived as disadvantages. The most important thing in construction of

social world where everybody will find their own place is to understand other people (proper behavior interpretation\*\* and correct reactions).

The aim of this paper is to present original model communication competences of children with Asperger's syndrome\*\*\*. The base of this model was review of knowledge in area of social communication and psychosocial functioning of people with Asperger's syndrome and analysis of communication competencies model of children with deeper intellectual disability (Marcinkowska, 2013).

This model is multiplain and vertical construct which includes four levels: definition level, diagnostic level, development support and evaluation one (Marcinkowska 2013).



**Scheme 1: Model communication competencies children with Asperger's syndrome**

**Source: own materials**

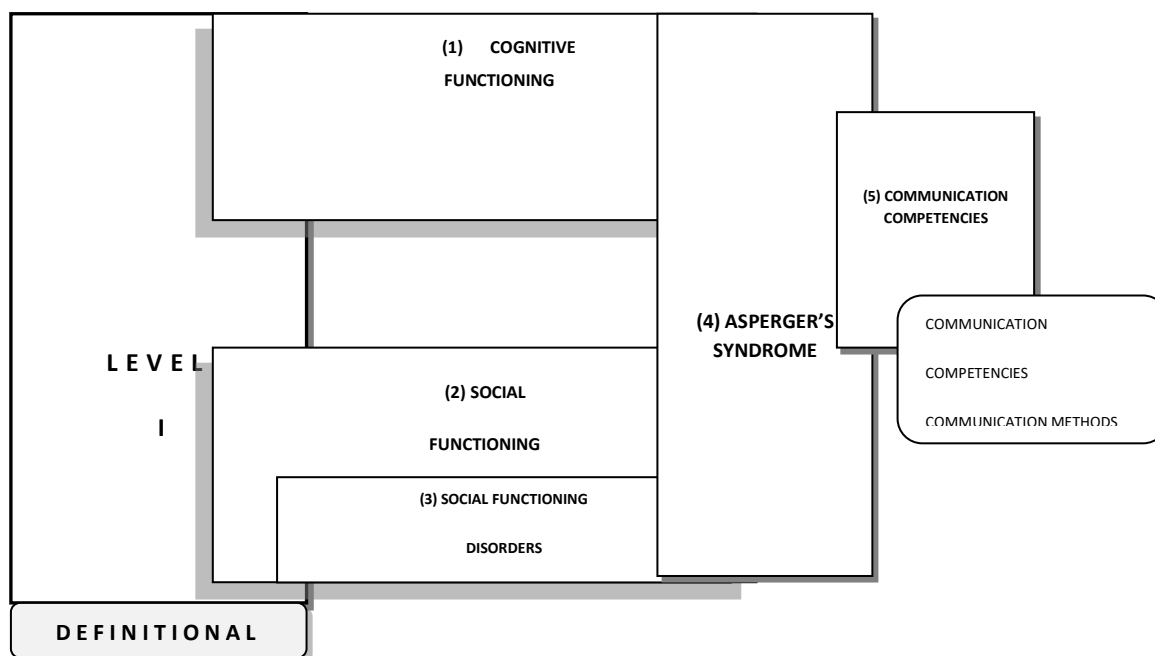
### **Definition level**

In order to find theoretical contexts, we concern to essential terms: (1) *social functioning*, (2) *cognitive functioning*, (3) *social functioning disorders*, (4) *Asperger's syndrome*, (5) *communication competencies* (see scheme 2). They are terminological – definitional model basis.

---

\*\*We assume that all children human behaviors are storage of information so expression of communication (communication behavior).

\*\*\*It should be assumed that in practical view model presented here might be useful for professionals in order to create own solutions in area of diagnosing and supporting of development of communication competencies in children with Asperger's syndrome.



**Scheme 2: Children with Asperger's syndrome communication competencies model – definitional level**

Source: own materials

(1) Cognitive functioning

Cognition is man's ability to receipt information from environment and processing it in order to have better control of own actions and also to better accommodate to local environment. Cognition is also totality of processes and psychical structures which take place in processing information (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2007, p. 22). Cognition concerns both contents and processes (Gerrig, Zimbardo, 2006, p. 244). Cognition contents are human's knowledge subjects. Cognition processes are some kind of rules which allow to identify and interpret everyday situation and also help to find a solution for everyday problems. Dictionary of psychology (2009, p.552) defines cognitive processes as a higher psychical processes which include: cognition, memory, language, problem solution and abstract thinking. H. R. Schaffer (2007) Cognition ties in with knowledge and cognition development with knowledge acquire, which include: understanding, thinking, finding problems solution, learning, term creation, classification, remembering.

A. Matczak (2003) cognitive processes describes as psychical actions which help individual to acquire orientation in its environment. Those processes allow to reach information, to build and create knowledge both about external and internal environment. Basic cognitive processes are:

- Receiving experiences and cognition – individual can record information delivered directly from external or internal environment;
- Thinking, which is higher and better form of cognition including processing data received, transcending beyond experiences and

observations, recognizing different elements, both better available in direct observation and those which are unavailable

- Memory, which allow to store and remind information (2003, p. 50)

Cognitive processes by A. Falkowski, T. Maruszewski, E. Nęcka (2011) include mind functioning beginning from experience of simple sensual impression into complicated thinking process remolding received reality.

Cognitive processes give meaning to perceived incentives and they allow to adapt and to exist in environment. Regarding effective preparation conditions, it can be distinguished incentives selection which is possible thanks to attention process and by using previous experiences thanks to memory. Full understanding reality presentation is possible thanks to memory, where those presentations are storage. Cognitive processes necessary condition, imagination and recording experiences in memory is attention. But the most complicated brain activity which connects observations, imaginations and ideas in specific sequences remolding and creating new cognitive elements are thought processes (therein, p. 59). Very important role in cognitive processes also have decision taking, which can be seen both in perceiving processes and thinking. As the last one cognitive process language as a tool of communication was presented, it allows to forward our own observations, imaginations, thinking effects and problem solutions (therein, p. 510).

Because of huge differentiation of psychological literature cognitive processes can be defined in many ways. One division divides cognitive processes into elementary and complex.

Elementary cognitive processes are sequence of processing information which includes its receiving, interpretation and storage. Three main categories are: attention, perception and memory. Some authors (following by Jodzio, 2008: Lezak, 1982, Walsh, 1998, Borkowski and Burke, 2001) into elementary processes include also cognitive control and educational features so mind activity steering cognitive processes (Jodzio, 2008).

Complex cognitive processes include thinking and language. Thinking generally might be described as a brain ability to creation symbolic reality model and to remolding it (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006). It can be mentioned also more specified categories here such us problems solving, abstracting. Language term is interdisciplinary which include such kind of structures as thinking and other cognitive processes (Maruszewski, 1996).

Cognitive psychology catches cognitive processes wide or narrow (Maruszewski, 1996, p. 11). H. Markus (1993) claims wider conceptualization the most important is how do the human receives and understands surrounding world. Important here is not only how do the unit receive information but how the information is interpreted (p. 1012 – 1030). The other narrow conceptualization focus mainly on nature of brain processes instead of human nature. Those processes are called as remolding information processes.

It should be mentioned that cognitive processes can be divided also into different categories regarding their functions (Maruszewski, 2002). In the area of cognitive functions elementary and complex cognitive processes are included, such as perception, memory, thinking. Thanks to them brain receives and remolds information and is able to communicate them outside. Executive functions are located between the brain, as a system of remolding information, and between the execution realized here as a group of executed actions (Kurcz, Reykowski 1975, p. 105; 111-112). Thanks to the mentioned function human can code, control and modify its own actions. Cognitive processes and executive functions are strictly connected with global functions which include attentions processes, psychomotor speed, consciousness state. It should be noticed that global functions actual efficiency influence on cognitive processes current efficiency (Jodzio, 2008, Matczak, 2003).

To sum up cognitive processes include brain functioning, experience of simply sensual impressions, complex thinking process remolding received reality (Falkowski, Maruszewski, Nęcka, 2011 p. 509).

## (2) Social functioning

We will not find a single definition regarding to social functioning in literature.

We can observe here researches diversity concerning course and determinants. The lack of unanimity cause that we can find a lot of definitions where the definition of social functioning appears or occurs interchangeably. We can point here such definitions as *social development, socialization, communization, adoptive behaviors, social competence* (M. Kościelska, 1984; B. Marcinkowska, 2013; K. J. Tillmann, 2005; M. Przetacznik – Gierowska, M. Tyszkowa, 2005).

Social functioning is ambiguous and complex term concerning to different areas and levels of human life (Rymaszewska, 2004, p.18). Unit's social functioning is multi - area phenomenon. It can be said that is some kind of competence and process because of the method of unit's social functioning might evolve and depends from many factors. A. Brzezińska (2007) says, that social functioning might be taken as a three connected to each other areas: psyche, soma and polis. As a consequence, they impact on human's behavior because of mutual and bilateral relations with external (neighborhood) and internal environment (concerning genetic equipment). In the polis area unit as a social being has to be equal to social expectations and overcome new abilities in order to functioning in social area.

Human's development might concern to human, his personality, individual functions, competencies and abilities. Individual developmental stages are marked by specific social functioning which are evaluated by different externals factors.

J. Rymaszewska (2004) says, that unit's relationships with environment are marked by: social functioning, social adaptation, social skills and roles. A. Brzezińska (2005) follows by W. Krajewski and says that there are four levels

of developmental changes perceiving: (1) cognitive related to brain structure changes, (2) personal concerning personality changes; (3) behavioral related to behave changes; (4) social which regards to changes in relations between human and his environment. All those levels are strictly connected. Changes in each of them might be a remolding reason in others. This system depends from biological (internal) changes of organism related to social (external) unit functioning expectations in specific situations.

Social development analyses show, that many researchers emphasize unit's modifications which are effect social relationships effect (S. Kowalik, 2004; M. Kościelska, 1984; K. J. Tillmann, 2005; M. Przetacznik – Gierowska, M. Tyszkowa, 2005). This process relates to amassing social experiences called abilities, social features, interpersonal competencies which contribute to unit's feeling of better preparation to live in sociality (J. Trempała, 2000). Social development is also described as a change of relationships with other units or social groups caused by acquiring certain social abilities which allows to meet and improve new competencies (S. Kowalik, 2004, p. 73). E. B. Hurlock (1985) says that this is adulthood attaining related to: willingness to live in sociality, learning process, fitting to social group patterns, trends, customs, quiddity of community, communication and cooperation systems. Process of being "socialized person" includes social approved behaviors learning, acting and improving social attitudes. E. B. Hurlock says, that disruptions between those elements reduce unit's communization level. Social development is integral part of whole unit's psycho – physical development and is strictly connected with units' personality. So social development can be analyzed regarding changes in unit's personality but only when the unit is able to constructive participation in social life (Wołoszynowa, 1986).

Definition of social functioning is strictly connected with definition of socialization. It is mostly defined as a society affecting process into a human. By analyzing concepts regarding this term we can find two conceptualizations: (1) form of affecting group into individual which allows to internalizing obligatory norms what leads to changes in individual because of the impact of social groups (feature changes, personality, habits, social accepted methods of fulfilling own needs, obligatory behavior norms), (2) changes processes in unit's behavior as an effect of transformation of individual behavior towards more complex behavior forms approaching to cooperation with other people, achieving new abilities to establish sustain interpersonal relationships in area of particular society model (Frączek, 1993; Skorny, 1987). Socialization is also defined as an experience creating in unit as effect of experiences generalization in social environment and forwarded during communication processes determined by some culture and internal action's regulators and behaviors with their patterns, cognitive presentation rules, individual experience interpreting and its emotional experiencing and assessing (Tyszkowa 1985, p. 11). Socialization is also called as

communization and culture entering process and creating social personality process, social adulthood and social competencies procurement (Kowalski, 1986). Some researchers also mention that important are kind of affecting group, changes which take place in individual, period of life when desired and undesirable changes are being elicited (Skorny, 1987).

It should be emphasized, that in contexts unit's social functioning analysis communization definition should be described which might be effect of socialization processes. Human lives in social environment take place in two completing each other processes – social development and socialization. Communization is an effect of social development located in social – culture frames. As a social development and communization result human cross different levels of communization (Osik 2000, p. 18) improving social functioning and relationships with other people. Communization might be also analyzed in context of showing adequate behavior relating to social norms obligatory in specified group. Z. Skorny (1987) present three levels: low level – behaviors are incompatible with group's norms; middle level – behaviors are compatible with group norms but they are effect of group pressure and fear of breaking rules consequences; high level – behaviors are fully compatible with group norms and those norms determine unit's behavior.

Another definition which is also important and connected to social functioning is unit's adaptation. This definition is presented in categories related to description of human's functioning in his own environment (Wojnarska, 1999). There are three approaches here: (1) biological (related to abilities adaptation to changes caused by environment amendment) (Jackowska, 1980; Sowa, 1984), (2) psychological (instinct forces action effect with minimal unit's control; possibility to fulfill or deprivation of psychical needs including social factor which impacts on the process; social adaptation determinants assume that main mechanism is based on learning specified habits and they are keystone creating personality) (J. Reykowski, 1979), (3) social (perceiving social life norms adequate to specified culture, unit's adaptation level to social group, also a child, depends how do the unit perceive obligatory habit patterns, it is strictly connected with its acceptance and concept of social roles) (E. B. Hurlock, 1985; F. F. Powers, 1971; J. Konopnicki, 1971; O. Lipkowski, 1971; A. Wojnarska, 1999). Social adaptation might be also treated as process or effect of other processes – social development, communization or socialization. If those processes are properly developed directly cause specified social adaptation level. Relating to three described above processes is also social functioning. Unit's social adaptations is presented in quality exposed and implemented adaptation behaviors. Adaptation behaviors are related to cognitive stock, social and practical skills captured as an effect of intentional learning and amassing individual experiences which can be used in everyday life (R. L. Schalock et al. 2010). Furthermore (therein p. 44) those behaviors are multidimensional

and relate to cognitive skills (language using, reading, writing, money using, time understanding, numbers and dimension understanding), social (interpersonal skills, problem solving, social rules compatible actions) and practical. J Kirenko (2006, by B. Marcinkowska, 2013, p. 48) adaptation skills might be analyzed as a social skills or social competencies. Accommodation is a process which can be treated as an achieved state. Social competencies might be described as an ability to reach personal aims in social interaction and keeping positive relationships with other people during the time and in different situations. They are very important in social adaptation to the situation, interactions and peer relationships, communication, social problems solving, social – affective regulations and cognitive and executive processes (Rostowski, 2012, p. 213).

### (3) Disorders of social functioning

Social development has a great impact on human's functioning. Social development is not only changes located in psychic but changes located also in behavior. Each human during social development presents specific behavior forms which can be treated as some developmental regularity or antisocial. "Disorders are developmental disadvantages, serious children developmental pace and rhythm changes" (Okoń, 1996, p. 329). In subject literature especially regarding children, disabilities in area of social functioning are strictly related to emotional functioning (Nartowska 1980, Kozłowska 1984, Spionek 1985). Disadvantages in area of social functioning are defined as disadvantages of socialization process and social behavior. Problems with social development can be divided into tendencies to: (1) pull back behaviors (determined as social inhibitions or social passivity, which is connected to avoiding social contacts. Reasons of that can be found psychomotor inhibition neurosis disorders; they are also connected with fear and feeling of low value. People with that kind of disorders are shy, leery, they have tendencies to dreaming, the avoid cooperation and competition (Gurycka 1970; Skorny 1987). (2) antisocial behaviors are related to aggression, permanent provocation other people, opposition, tendency to manipulate in order to achieve the goal. That kind of behaviors including internalization social and moral rules, lack of positive feelings toward other people in consequence may lead to developing abnormal personality (sociopathic) (Weiner 1977). Some authors socialization process disorders connect mainly with antisocial behaviors (Spionek 1985; Chłopkiewicz 1987 for: Z. Włodarski, A. Matczak, 1987).

In area of mentioned disorders including social functioning we can divide: (1) *situational disorders* (behavioral patterns in each situation independently from their context, negative reply, aggression or other form which is unacceptable in social reception); (2) *relation disorders* (lack of coherence unit's social relation with other units caused by position, role, contact or specified rules and roles disorder); (3) *community disorders*; (4) *environmental disorders*.



#### (4) Asperger's syndrome

In literature related to Asperger's syndrome we can find diagnostic criteria connected to specific skills profiles and behaviors presented by children with Asperger's syndrome. Those criteria refer to social behavior disorders. T. Attwood (2006), C. and CH. Gilberg in 1989 for the first time described criteria Asperger's syndrome. Those referred to atypical social behaviors described as a social impairment. It means that the child present at least two mentioned features: contact incapacity with peers, lack of need contacting with peers, lack of proper behavior interpretation, inadequate social behavior and emotional reactions (therein, p. 26).

Other criteria referred to is area of social impairment is nonverbal communication and between listed features at least one the following: poor gesticulation, awkward body language, limited mimic expression, inadequate mimic expression, strange way of observing neighborhood.

P. Szatmari, R. Brenner, J. Nagy (1989) (following by: Attwood, p.27) into existing criteria added indifference or empathic difficulties, avoiding eye contact, inability of "eye communication", standing to close to other people.

We can read there also (therein, p. 27) WHO in 1990 proposed own diagnostic criteria referred to Asperger's syndrome. Lack of interest in other children in different actions is highlighted here, lack of emotional reaction, lack of behavior modulation in specific situation. American Psychiatric Association disclosing diagnostic criteria Asperger's syndrome (DSM – IV) consider quality deficits in area of social impairment.

The newest American Psychiatric Association classification (DSM – V) effectuate new wide category described as spectrum autism disorders. It can be included here: autistic disorders, Asperger's syndrome, general development disorders – not specified. Proposed change should allow more trustworthy identification of impairments in area of social interactions and stereotypical behaviors performing from early development stages (Pisula, 2015).

Diagnostic criteria autistic spectrum disorders, including Asperger's syndrome and proposed by DSM – V, are approximate to existing which have to include following criteria: (1) clinical state deficits in social communication and interactions presented in: (a) clear deficits in verbal and non – verbal communication used in social interactions, (b) lack of social mutuality, (c) failure in creating and sustaining peer relationships accordingly to development stage, (2) restricted and stubborn behavior, interest and activity patterns presented as: (a) stereotypical movement or verbal behavior or unusual sensory behavior, (b) excessive attachment to routine and ritualized behavior patterns, (c) restricted interest connected with fixation, (3) symptoms have to present in early childhood (but may not be fully visible until social expectations will not exceed child's social possibilities) (Pisula 2015, p. 30)

#### (5) Communication competencies

Term “communication” originate from Latin word *communicatio* which meant *exchange, contact, to inform somebody about something, to confer*, and *communio* which meant *community and sense of contact* (Rzeźnicka-Krupa, 2007, p. 19).

Communication might be intentional and unintentional. Intentional communication is exchange of verbal and nonverbal signals in specified situational context in order to gain better cooperation level (Z. Nęcki, 1996). Unintentional communication uses inexpedient and expressive behaviors (symptoms), intentional communication uses expedient behavior (signals) (L. Kaczmarek, 1988).

In mentioned diagnostic criteria the most important is creating interaction ability and giving proper meaning to the language symbols. Verbal communication abilities are base for creating other important competencies, which are defined as ability to do some task\*\*\*\* (Reber, 1985, p.17). A. Inkeles (1966) combines competence with ability to achieve and play important social roles (Kielar – Turska, 2009, p.14). Term *language competence* was described by N. Chomsky. He diversified two terms: competence and performance, and language competence described as *ability to understand and create sentences in specified language* (I. Kurcz, 2005, p.100).

Speech and language are communication tools and in order properly communicate a human have to master some basic competences: (1) language – so ability to understand and create sentences, articular and grammar proper, (2) communication – using words according with the meaning, using conversation rules, using different language phrases, narration abilities (3) cognitive – ability to capture the knowledge, to hear other people, understating metaphors, finding solutions for mysteries (Kurcz, 2005, s. 17).

The most popular definition of communication competency, following by M. Kielar – Turska (1992, p. 327) is:

- Knowledge and linguistic abilities are base for linguistic competence which allows to understand and create correct sentences;
- Speaking differentiation ability depending on perceiving social world, called also linguistic functional abilities
- Cognitive ability which allows to proper interpreter the meaning
- Intentional speech abilities which allow to realize speech regarding the emotional features
- Social abilities so define speech situation
- Interactional abilities regarding establishing and keeping interaction

---

\*\*\*\* Regarding replicating common features existing in competence define three groups can be divided here: instrumental (key words: skill, ability, efficiency) emotional – normative (positive relationship to task, willingness for action in order to realize the task); complex (resultant of knowledge, abilities, attitude, motivation and emotion) (K. Stech, 2002).

- Culture abilities regarding participation in group ceremonies according to local social norms and values

J. M. Wiemman (following by Jakonik – Diallo, 2000, p. 40) distinguished

following communication competency elements:

- Knowledge and behaviors as a result
- Interactional abilities
- Aim for communication
- Communication efficiency

S. P. Morreale, B. H. Spitzberg, J. K. Barge communication competency understand as a using verbal and nonverbal behavior in order to achieve preferred aims in a way which is used depending on context (S. P. Morreale, B. H. Spitzberg, J. K. Barge, 2007, p.87). Those authors mention such elements as: (1) motivation, level of efficient communication in specified context; (2) knowledge about specified communication situation; (3) abilities orientated to achieve the goal (question ability, behavior patterns); (4) interaction frames (there are different levels depending on amount of people and type of context) (S. P. Morreale, B. H. Spitzberg, J. K. Barge, 2007, p.75).

U. Jakubowska (1996, p. 37) presents also important communication competency definition. She says, that psychical dispositions and flexi reaction regarding to normative situational patterns during the communication with other people abilities to be included.

In this model communication competency is defined as a knowledge level, abilities and motivation which allow efficient and applied communication on different levels and in different social contexts (A. Twardowski 2002, B. Marcinkowska 2013). It should be emphasized, that communication competency progress is strictly connected with extending knowledge and abilities used depending on communication situation in context of participating subjects, place, time, specific surroundings, and the communication process.

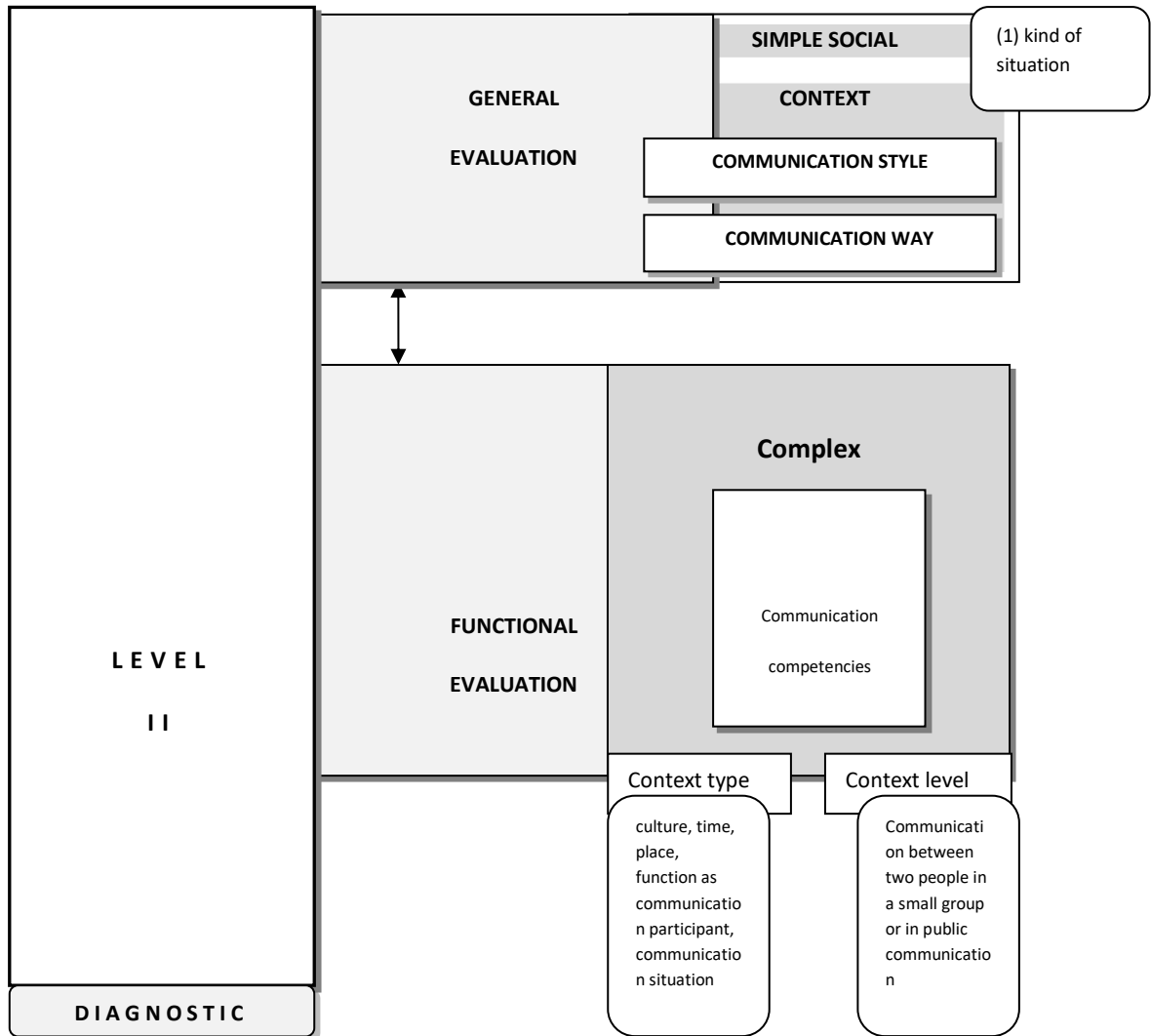
#### Methods and communication styles

Evaluation of communication competencies can be done in three areas: (1) clarity (clear and understanding communication content); (2) appropriateness (communication adequacy to specified communication context), (3) effectiveness (how effective is the communication and if lead to intended aim). Those areas are connected each other and as an effect we can define four communication methods: (1) ineffectual and inappropriate (communication minimalized), (2) effective and inappropriate (passive communication), (3) ineffectual and appropriate (maximized communication), (4) effective and appropriate (optimized communication). Basing on described communication styles the basic communications styles can be described as: completely incompetent (minimization), partially incompetent

(passivity, maximization), very competent (optimization) (Morreale, Spitzberg, Barge, 2007, p. 69–70).

**Model diagnostic level**

To recognize communication competencies at children with Asperger’s syndrome it can be done on two levels: general (general evaluation) and detailed (functional evaluation).



**Scheme 3: Communication competencies model in children with Asperger’s syndrome**

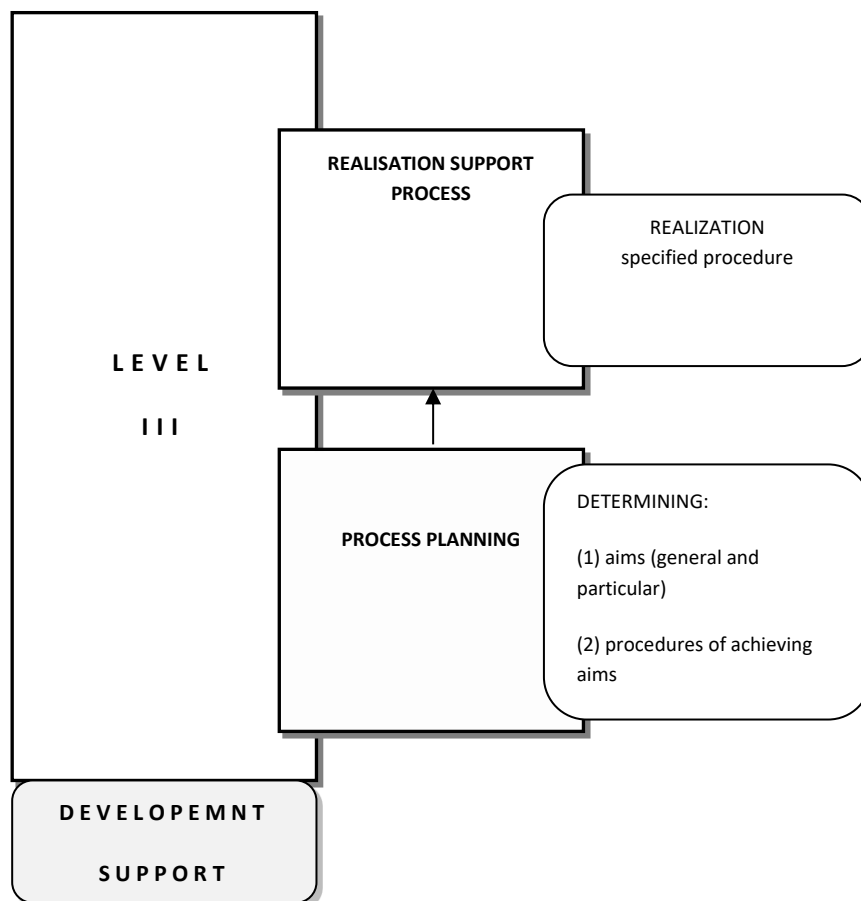
Source: own materials

General situation evaluation leads to recognizing communication competencies presented in educational agency, expressed by the method and communication style in simple situational context. Situational context is described here by two communication conditions: activity type (educational situation, lesson break, club – room lessons) and person (adult, teacher, peer). That kind of evaluation allows to formulate specific expectations regarding recognition process realized on the second diagnostic level – functional

evaluation. This evaluation regards to recognizing styles methods of communication restricted by complexed and wider social contexts.

### Development supporting level

Communication competencies development lasts all life and takes place both as intentional (formal, school) learning and non – intentional as effect of different misguided relationships with social environment.



**Scheme 4: Communication competencies model in children with Asperger’s syndrome – developmental support level**

Source: own materials

Basic rule when organizing developmental process of communication competencies should be individualization. Individually differentiated aims determine support direction and are very important to set up the procedure (strategy proposals, organizational forms, ways) in order to reach the goal.

Supporting communication development children with Asperger’s syndrome it should care to not change support into training which will make their behavior always sufficient and appropriate. That kind of training will not support natural life situations so it will not fulfill adaptation function.

### Model evaluation level

Supporting communication competencies process evaluation is proceeding purposeful, planned, systemized and continuous. The aim of the

evaluation process is to rate efficacy projected and implemented process supporting communication competencies development. Basing on registered changes in functioning child with Asperger's syndrome it might be taken utility rating. Evaluation effects are base to recommendation for implementing amendments.

Presented here original model communication competencies is directed to recognizing needs, possibilities and limitations children with Asperger's syndrome and supporting their communication competencies development.

### References

- Attwood, T., (2006).** *Zespół Aspergera*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka. **Brzezińska, A. (2005).** *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar. **Chłopkiewicz, M.(1987).** *Osobowość dzieci i młodzieży, rozwój i patologia*. Warszawa: WSiP. **Falkowski, A., (2000).** Spostrzeganie jako mechanizm tworzenia doświadczenia za pomocą zmysłów. (W:) Strelau J. (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP. p. 25–55. **Frączek, A. (1993).** *Socjalizacja a intrapsychiczna regulacja agresji interpersonalnej*. W: A. Frączek, A. Zumkle (red.). *Socjalizacja a agresja*. Warszawa: IPS, PAN, WSPS. **Gerrig R., Zimbardo P. (2006).** *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN. **Gurycka, A. (1970).** Dzieci biernie społecznie. Wrocław: PWN. **Hurlock, E. B. (1985).** *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN. **Jackowska, E. (1980).** *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: WSiP. **Jakoniuk-Diallo A. (2000)** *Samodzielność i kompetencja komunikacyjna dzieci z wadą słuchu*. Konin: Wyd. Transdruk. **Jakubowska, U. (1996).** Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. *Przegląd psychologiczny*, 3,4, p. 29 - 40. **Jodzio, K. (2008).** *Neuropsychologia intencjonalnego działania. Koncepcja funkcji wykonawczych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar. **Kaczmarek, L. (1988).** *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie. **Kielar-Turska, M. (2009).** Sposoby ujmowania kompetencji komunikacyjnej – jej geneza i rozwój w perspektywie sytuacji komunikacyjnej. *Psychologia rozwojowa*, tom 14 nr 2, p. 13 – 28. **Konopnicki, J. (1971).** *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej. **Kowalik, S. (2004).** *Rozwój społeczny*. W: B. Harwas – Napierała, J. Trempała (red.). *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*. Warszawa: PWN. **Kowalski, S. (1986).** *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa: PWN. **Kozłowska, A. (1984).** *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WsiP. **Kurcz, I., Reykowski, J. (1975).** *Studia nad teorią czynności ludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo PWN. **Kurcz, I. (2005).** *Psychologia, język i komunikacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR. **Lipkowski, O. (1971).** *Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja*. Warszawa: PZWS. **Marcinkowska, B. (2013).** *Model kompetencji komunikacyjnych osób z głębszą*

*niepełnosprawnością intelektualną – w poszukiwaniu wzajemności i współpracy.* Warszawa: Wydawnictwo APS. **Marcus, H. (1993).** Ja, w myśli i pamięci. W: Maruszewski, T. (red.) *Poznanie – afekt – zaufanie – zachowanie.* Warszawa: Wydawnictwo PWN, p. 102 – 130. **Maruszewski, T. (1996).** *Psychologia poznawcza.* Warszawa: Wydawnictwo Znak-Język-Rzeczywistość. **Maruszewski, T. (2002).** *Psychologia poznania.* Gdańsk: Wydawnictwo GWP. **Matczak, A. (2003).** *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak. **Morreale, S. P., B.H. Spitzberg, B. H., J.K. Barge, J. K., (2007).** *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza, umiejętności.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. **Nartowska, H. (1980).** *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka.* Warszawa: WSiP. **Nęcka, E. (2000).** Procesy uwagi. (W:) Strelau J. (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki.* Gdańsk: GWP, p. 77–96. **Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2007).** *Psychologia poznawcza.* Warszawa: Wydawnictwo PWN. **Nęcki Z. (1996).** *Komunikacja międzyludzka.* Kraków: Wydawnictwo Profesjonalne Szkoły Biznesu. **Okoń, W. (1996).** *Nowy słownik pedagogiczny.* Warszawa: ŻAK. **Osik, D. (2000).** *Rodzina w procesie socjalizacji dzieci niewidomych.* Lublin: UMCS. **Pisula, E. (2015).** *Autyzm od badań mózgu do praktyki psychologicznej.* Sopot: GWP. **Powers, F. F. (1971).** *Rozwój społeczny.* W: Ch. Skinner (red.). *Psychologia wychowawcza.* Warszawa: PWN. **Reykowski, J. (1979).** *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość.* Warszawa: PWN. **Rostowski, J. (2012).** *Rozwój mózgu człowieka w cyklu życia. Aspekty bioneuropsychologiczne.* Warszawa: Difin. **Rzeźnicka – Krupa, J. (2007).** *Komunikacja, edukacja, społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. **Rymaszewska, J. (2004).** *Funkcjonowanie społeczne i zawodowe osób mających zaburzenia psychiczne w Polsce w porównaniu do innych wybranych krajów europejskich.* Wrocław: Wydawnictwo Akademii Medycznej we Wrocławiu. **Schalock R.L., Borhwick-Duy A., Luckasson R. (et al.). (2010).** *Intellectual Disability. Definition, Classification and Systems of Supports.* The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification. 11th ed. Washington. **Schaffer H., R. (2007)** *Psychologia dziecka.* Warszawa: PWN. **Skorny, Z. (1987).** *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży.* Warszawa: WSiP. **Sowa, J. (1984).** *Kulturowe pojęcie moralności w psychiatrii.* Warszawa: PZWL. **Spionek, H. (1985).** *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne.* Warszawa: PWN. **Trempała, J. (2000).** *Modele rozwoju psychicznego.* Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej. **Twardowski, A. (2002).** *Kształtowanie się dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie.* Kalisz – Poznań: Instytut Pedagogiczno – Artystyczny UAM. **Tyszkowa, M. (1985).** *Badania nad uspołecznieniem i osobowością jedynych i mających rodzeństwo.* W: M. Tyszkowa (red.). *Rozwój w rodzinie i poza rodziną.* Poznań: Wyd. UAM. **Włodarski, Z., Matczak, A. (1987).**

*Wprowadzenie do psychologii.* Warszawa: WSiP. **Wojnarska, A. (1999).**  
*Przystosowanie społeczne dzieci z zezem.* Lublin: UMCS. **Wołoszynowa, L. (1986).**  
*Młodszy wiek szkolny.* W: M. Żebrowska (red.). *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży.* Warszawa: PWN.

**B. Marcinkowska** – 33,33%; **I. Konieczna** – 33,33%; **K. Smolińska** – 33,33%

Received 11.01.2016

Reviewed 25.02.2016

Accepted 26.03.2016

УДК 376 : 613.72–053.5

**Ю. В. Мельніченко**  
julia.yu12studio@gmail.com

## **ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНЯТ ІЗ ЦЕРВІКАЛЬНИМ ТИПОМ РУХОВИХ ПОРУШЕНЬ ЗАСОБАМИ ГОРИЗОНТАЛЬНОГО ПЛАСТИЧНОГО БАЛЕТУ**

**Відомості про автора:** Юлія Мельніченко, інструктор-викладач з горизонтального пластичного балету (пластик-шоу) авторського педагогічного Центру реабілітації рухом Миколи Єфименка, м. Краматорськ, Донецька обл., Україна. E-mail: [julia.yu12studio@gmail.com](mailto:julia.yu12studio@gmail.com)

**Contact:** Julia Melnichenko, instructor-teacher of horizontal plastic ballet (plastic-show), Pedagogical Center of Motor Rehabilitation Nikolay Efimenko, Kramatorsk, Donetsk region, Ukraine. E-mail: [julia.yu12studio@gmail.com](mailto:julia.yu12studio@gmail.com)

**Мельніченко Ю. В. Особливості корекції фізичного розвитку дошкільнят із цервікальним типом рухових порушень засобами горизонтального пластичного балету.** У статті розкрито особливості корекції фізичного розвитку дошкільнят із цервікальним (шийним) типом рухових порушень засобами горизонтального пластичного балету як інноваційної форми танцювально-рухової арт-терапії.

Актуальність цього дослідження обґрунтовується наявним станом загального фізичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку. Кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку і вадами здоров'я сягає 93-97% від загальної кількості дошкільників [5, с. 5-7]. Більшість із них мають різні форми рухових порушень, серед яких домінує нейроортопедична патологія, що пов'язана з пригніченням або



травмуванням протягом внутрішньоутробного розвитку або безпосередньо під час пологів тієї чи іншої ділянки центральної нервової системи. Особливо представницькою виявилась категорія дітей, які отримали пологове травмування шийної ділянки хребта, тобто – дітей-“цервікаликів”. Їх кількість у дошкільних навчальних закладах може сягати 70-80%!

Тож нами було поставлено мету — розробити основи методики корекції фізичного розвитку дошкільнят із цервікальним типом рухових порушень засобами корекційного пластик-шоу. Для її досягнення було сформульовано низку завдань. Розв’язуючи перше завдання роботи, ми охарактеризували особливості рухових порушень у дітей зазначеної категорії. Серед них визначальними виявилися такі: відносно низький тонус м’язів плечового пояса та верхніх кінцівок з відповідним зниженням м’язової сили в руках, що супроводжується розхитаністю у суглобах та порушенням основних кистьових функцій; підвищений за спастичним типом тонус м’язів нижніх кінцівок і тугорухливість суглобів, що призводить до формування викривлених положень нижніх кінцівок, особливо у колінних та гомілковостопних суглобах.

Відштовхнувшись від загальної моделі корекційного фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, створеної М. М. Єфименком, ми розробили специфічну структурну модель корекційного горизонтального пластичного балету (пластик-шоу) як форми танцювально-рухової арт-терапії. На її основі було розкрито попередні основи методики профілактики та корекції рухових порушень у дітей дошкільного віку з наслідками пологового травмування шийного відділу хребта засобами горизонтального пластичного балету. В окремому дослідженні передбачається перевірка ефективності методики застосування горизонтального пластичного балету як інноваційної форми арт-терапії у відповідному формульованому педагогічному експерименті.

**Ключові слова:** горизонтальний пластичний балет (пластик-шоу), цервікальний тип рухових порушень, танцювально-рухова арт-терапія, модель корекційного пластик-шоу, дошкільники-“цервікалики”.

**Мельниченко Ю. В. Особенности коррекции физического развития дошкольников с цервикальным типом двигательных нарушений средствами горизонтального пластического балета.** В статье рассмотрены особенности коррекции физического развития дошкольников с цервикальным (шейным) типом двигательных нарушений средствами горизонтального пластического балета как инновационной формы танцевально-двигательной арт-терапии.

Актуальность данного исследования обосновывается существующим состоянием общего физического развития детей раннего и дошкольного возраста. Количество детей с нарушениями

психофизического развития и проблемами здоровья достигает 93-97% от общего количества дошкольников. Подавляющее большинство из них имеют различные формы двигательных нарушений, среди которых доминирует нейроортопедическая патология, связанная с угнетением или травмированием во время внутриутробного развития или непосредственно при родах того или иного участка центральной нервной системы. Особенно представительной оказалась категория детей, которые получили родовые травмы шейного участка позвоночника, то есть детей-“цервикаликов”. Их количество в дошкольных учебных заведениях может достигать 70-80%!

Целью публикации является разработка основ методики коррекции физического развития дошкольников с цервикальным типом двигательных нарушений средствами коррекционного пластик-шоу. Для достижения поставленной цели в работе был поставлен ряд задач. Решая первую задачу, мы охарактеризовали особенности двигательных нарушений у детей с цервикальным типом угнетения центральной нервной системы. Определяющим можно считать низкий тонус мышц плечевого пояса и верхних конечностей и соответственно снижение мышечной силы в руках, что сопровождается расшатанностью в суставах и нарушением основных кистевых функций. В нижних конечностях тонус мышц наоборот повышен по спастическому типу, формируется тугоподвижность в суставах, что приводит к искривлению положений нижних конечностей, особенно в коленных и голеностопных суставах.

Отталкиваясь от общей модели коррекционного физического воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, созданной Н. Н. Ефименком, нами была разработана специфическая структурная модель коррекционного горизонтального пластического балета (пластик-шоу) как формы танцевально-двигательной арт-терапии. На ее основе было раскрыто предварительные основы методики профилактики и коррекции двигательных нарушений у детей дошкольного возраста с последствиями родовой травмы шейного отдела позвоночника средствами горизонтального пластического балета. В отдельном исследовании предполагается проверка эффективности методики применения горизонтального пластического балета как инновационной формы арт-терапии в соответствующем педагогическом эксперименте.

**Ключевые слова:** горизонтальный пластический балет (пластик-шоу), цервикальный тип двигательных нарушений, танцевально-двигательная арт-терапия, модель коррекционного пластик-шоу, дошкольники-“цервикалики”.

**Melnichenko Yu. V. Peculiarities of correction of physical development of preschool children with cervical type of movement**

**disorders by means of horizontal plastique ballet.** This article addresses the peculiarities of correction of physical development of preschool children with cervical (neck) type of movement disorders by means of horizontal plastique ballet as an innovative form of dance movement art therapy.

The relevance of this study is justified by the current state of general physical development of children of early and preschool age. The number of children with mental and physical development disorders and health problems reaches 93-97% from the total number of preschool children. The overwhelming majority of them have different forms of movement disorders, mostly neuro-orthopedic pathology associated with inhibition or injury of a certain section of the central nervous system during pregnancy or childbirth. Especially representative is the category of children who received birth injury of the cervical region of the spine, i.e. – children with cervical spine injury. Their number in preschool educational institutions can reach 70-80%!

The aim of the publication is to develop basics of the methods of correction of physical development of preschool children with cervical type of movement disorders by means of corrective plastique show. To achieve this goal in the work, a number of tasks was set. To solve the first task of the work, peculiarities of movement disorders in children with cervical type of central nervous system depression were characterized. The central peculiarities are as follows: relatively low tone of shoulder girdle and upper limbs muscles with a relevant decrease in muscle strength in hands, accompanied with looseness in joints and impairment of main carpal functions. In contrast, the muscle tone in lower limbs is increased as per spastic type, and stiffness is formed in the leg joints, leading to the formation of the camptomelia of the lower limbs, particularly in the knee and ankle joints.

Taking into account the created common model of corrective physical education for children with disorders of the supporting-motor apparatus, M. M. Efimenko developed a specific structural model of correction horizontal plastique ballet (plastique show) as a form of dance movement art therapy. Previous basics of the methods of prevention and correction of movement disorders in children of preschool age with the effects of birth injury of the cervical region of the spine by means of horizontal plastique ballet were applied on its basis. Verification of the efficiency of the methods of use of horizontal plastique ballet as an innovative form of art therapy in the relevant forming pedagogical experiment is provided for in a separate study.

**Key words:** Horizontal plastique ballet (plastique show), cervical type of movement disorders, dance movement art therapy, model of corrective plastique show, preschool children with cervical spine injury.

**Актуальність роботи.** За даними офіційних органів охорони здоров'я, а також провідних фахівців у галузі фізичного виховання, сьогодні в Україні кількість дошкільнят, що мають певні відхилення у

розвитку, сягає 93-97 % (О. П. Аксьонова, В. В. Беседа, В. А. Берсенев, М. М. Єфименко та ін.). Такий стан справ не може не турбувати громадськість і педагогів. На думку М. М. Єфименка, ця проблема значною мірою зумовлена недостатністю або спотворенням фізичного розвитку дітей. Вчений вважає, що переважна кількість порушень опорно-рухового апарату (ОРА) пов'язана з пригніченням або травмуванням центральної чи периферійної нервової системи дитини. Це означає, що в основі більшості рухових порушень лежить нейрогенна патологія (травмування або гіпоксія). Продовжуючи медичні дослідження О. Ю. Ратнера, який виявив, що приблизно 7-8 новонароджених з 10-ти отримують пологову травму шиї, М. М. Єфименко у своїх працях також дійшов висновку, що значна частина порушень рухового розвитку дітей дошкільного віку пов'язана з родовою травматизацією шийного відділу хребта. Крім того, М. М. Єфименко розробив загальну корекційну стратегію подолання таких порушень засобами фізичного виховання [5, с. 201-208].

Віддаючи належне цим дослідженням, завважимо, що, на наш погляд, ще недостатньо повно у корекції зазначених порушень використовуються можливості різних видів арт-терапії, зокрема такого її напрямку як танцювально-рухова терапія. Нами вже проводилися попередні дослідження корекційного впливу пластик-шоу для дітей з церебральними порушеннями [2, с. 65-69]. У цій статті будуть розглянуті особливості корекційного горизонтального пластичного балету для дітей дошкільного віку, що мають ознаки родової травми цервікальної локалізації. Цілою низкою авторів проводилися дослідження у сфері танцювально-рухової терапії, але ними не вивчалась зазначена вище нозологічна проблематика.

**Мета статті** — розробка основ методики корекції фізичного розвитку дошкільнят з цервікальним типом рухових порушень засобами горизонтального пластичного балету як інноваційної форми арт-терапії.

**Досягнення поставленої мети потребує розв'язання таких завдань:**

- 1) визначити особливості рухових порушень у дітей з цервікальним типом пригнічення центральної нервової системи;
- 2) створити структурну модель профілактики та корекції порушень фізичного розвитку в дітей дошкільного віку засобами пластик-шоу;
- 3) розробити основи методики профілактики та корекції рухових порушень у зазначеної категорії дітей засобами пластик-шоу для подальшої окремої перевірки у формувальному педагогічному експерименті.

На основі ґрунтовного аналізу наявної літератури з проблеми [5, с. 152-162] було визначено особливості рухових порушень цервікального типу:

1. **Гіпотонія (зниження м'язового тону) в плечовому поясі та верхніх кінцівках** проявляється у млявості м'язів, їхній м'якості і невиразності м'язового рельєфу. Такий стан є наслідком шийної периферичної недостатності, коли під час пологів травматичному впливу піддаються шийні периферичні нейрони (нервові закінчення) на рівні C5–D2. 2. **Гіперрухливість (розхитаність) у суглобах плечового пояса і рук** виникає внаслідок описаної вище м'язової гіпотонії: м'язи і зв'язки неспроможні обмежувати необхідною мірою рухи в суглобах. У цьому разі у верхніх кінцівках спостерігається незвичайна неприродна гнучкість.

3. **Зниження сили м'язів плечового пояса і рук** є логічним наслідком перелічених вище рухових порушень. У ручних силових проявах діти з цервікальними проблемами можуть помітно відставати від своїх здорових однолітків.

4. **Зниження опорної здатності кистей (рук)** проявляється в тому, що на мляві, розхитані й ослаблені руки дитина не може повноцінно опиратися під час виконання вправ у вихідному положенні лежачи, під час повзання по-пластунськи, навкарачках, сидячи з упором ззаду. Природно, що дитина намагається підсвідомо уникати цих опорних положень, які викликають у неї почуття дискомфорту.

5. **Порушення постави** виражаються такими патологічними кривизнами у хребті як: кривошия (правостороння або лівостороння), сутулість, кругла спина, шийно-грудний сколіоз, кіфосколіоз та ін. Адже внаслідок родової травми шиї порушується її природне анатомічне положення, що в подальшому призводить до перекрученого розвитку цієї частини скелета і викликає вторинні відхилення в інших відділах хребта, прилеглих скелетно-м'язових утвореннях.

6. **Гіпертонус м'язів і тугорухливість у суглобах тазового пояса і ногах** проявляється у неприродно високому тону м'язів ніг, напружених, щільних на дотик, натягнутих м'язах та сухожиллях. Зрозуміло, що це обмежує природну рухливість у суглобах нижніх кінцівок, стримує необхідну амплітуду рухів.

7. **Хибні (згинальні) установки в ногах** за легкого ступеня рухових порушень можуть бути майже непомітними, проте, якщо травма шиї під час пологів була середньо-важкого ступеня і локалізувалася у верхньошийній ділянці хребта, то спотворене положення ніг буде помітне вже під час стояння. Найчастіше це проявляється в деякому згинанні ніг у тазостегнових і колінних суглобах, а також їх розвороті (ротації) всередину.

8. **Різні види стопних порушень** (порожниста стопа, кінська стопа, клишоногість). **Порожниста стопа** має неприродно високе склепіння, коли під час стояння й ходьби дитина слабо спирається або зовсім не спирається на середній відділ. На відбитку стопи (плантограмі) слід від середнього відділу стопи вузький або зовсім відсутній. У цьому випадку вага дитини зміщується на передній відділ стопи і перевантажує

його. **“Кінська” або еквінус-стопа** проявляється в тому, що дитина, починаючи з перших самостійних кроків у ранньому дитинстві, частіше стає на носочки, ніби в танці. Травма шії може спричинити й виникнення **клишоногості**. У цьому випадку навантаження під час стояння концентрується в передньо-зовнішній зоні стоп, у той час як внутрішні краї і п'ятковий відділ розвантажуються.

**9. Зниження сили м'язів ніг і результативності в рухових діях** виникає не у всіх випадках травмування шії. Якщо пологові перевантаження шийного відділу хребта були значними, а травма локалізувалася у верхньошийній ділянці, пригнічення центральних рухових нейронів призводить до спастичних парезів у ногах, що обмежує їх дієздатність, особливо у присіданні, стоянні, ходьбі, бігу та підскоках.

Для подолання перелічених вище рухових порушень первікального типу нами була розроблена відповідна структурна модель застосування корекційного горизонтального пластичного балету як інноваційної форми арт-терапії (рис. 1). Загальновідомо, що саме мета є системотворчим чинником у побудові різних типів систем, зокрема й педагогічних. Ось чому умовний V поверх (мета і завдання корекції) розміщений угорі моделі і визначає структуру поверхів, що розташовані нижче. Головна мета корекційного пластик-шоу — максимально можлива соціальна адаптація дитини з порушеннями опорно-рухового апарату нейрогенної етіології до наявних умов життя. Ця мета передбачає розв'язання більш конкретних фізкультурно-оздоровчих завдань, які будуть сформульовані в тексті нижче.

I поверх — педагогічна діагностика фізичного розвитку дітей (диференціація): передбачає моніторинг фізичного розвитку як за традиційними системами, так і за авторською технологією М. М. Єфіменка (комбінована нейро-педагогічна діагностика).

II поверх — планування корекційної роботи (індивідуалізація): відповідно до результатів моніторингу фізичного розвитку та виявлених рухових порушень у дітей формуються як загальна (для типологічної підгрупи), так і індивідуальна (для конкретної дитини) корекційні програми використання можливостей пластик-шоу для покращення загального моторного розвитку дітей.

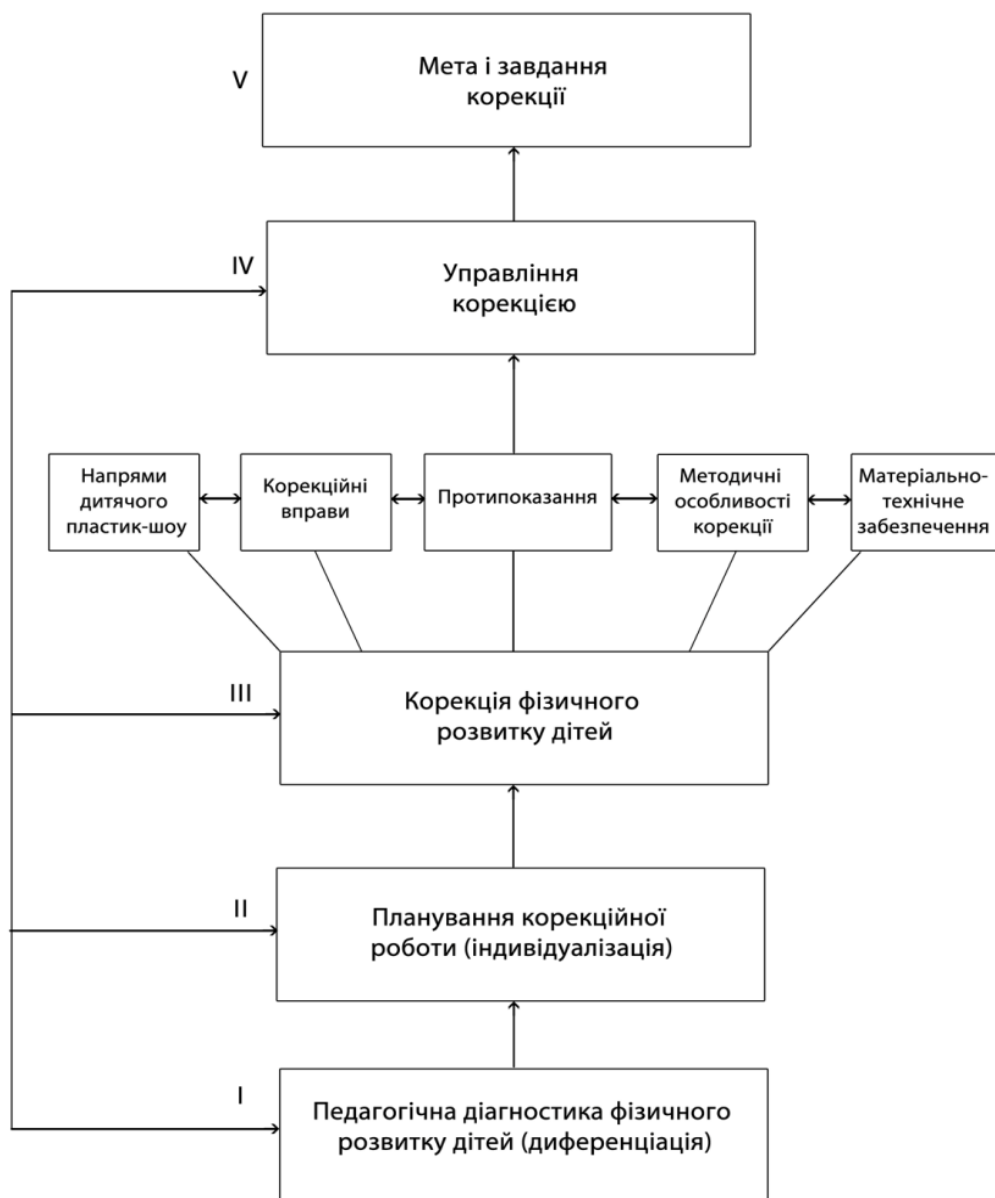
III поверх — корекція фізичного розвитку дітей, що передбачає послідовну реалізацію п'яти блоків: перший — налічує 11 напрямів дитячого

пластик-шоу, серед яких особливу роль відіграє корекційне пластик-шоу; в другому — підібрані спеціальні корекційні вправи з певного виду рухових порушень; третій — враховує протипоказання щодо виконання тих чи інших вправ конкретній дитині; четвертий — відповідає за методичні особливості корекції різних видів рухових порушень; п'ятий — передбачає використання необхідного матеріально-технічного забезпечення.

IV поверх — управління корекцією: відповідає за контроль і коригування корекційного педагогічного процесу, всіх його складових.

**Перспектива.** У цій статті нами буде показано можливості саме горизонтального пластичного балету як новітньої форми арт-терапії. Таке твердження ґрунтується на ключових методичних особливостях пластик-шоу:

1. В основі корекційного пластик-шоу лежить тотальний ігровий метод, що втілюється в *театралізації педагогічного процесу*. Інструктор з пластик-шоу складає лібрето у вигляді фізкультурної казки та проводить театралізовані балетні постановки і групові тренінги у формі своєрідних спектаклів з певним сюжетом, образами та рольовими проявами.



**Рис. 1. Модель корекційного горизонтального пластичного балету як форми танцювально-рухової арт-терапії**

У свою чергу це передбачає використання елементів дозованої драматизації (від “драма” — дійство). Саме сюжетно-ігрове дійство дає змогу досягати найвищої мотивації дітей у процесі корекції рухових порушень.

2. Використання можливостей музики (*музикотерапії*) у тренінгу з пластик-шоу активізує діяльність правої півкулі головного мозку, що відповідає за сприйняття музики та образів. Такий прийом є особливо корисним у роботі з дітьми саме дошкільного віку. Завдяки темпу, ритму, мелодиці, музичним асоціаціям можна значно покращити показники рухової діяльності дітей, наповнити тренінг позитивними емоціями.

3. Горизонтальний пластичний балет передбачає елементи *партерної хореографії (партерного екзерсису)*, що наближує його до традиційного балету як одного з провідних видів мистецтва. У цьому разі можна вести мову про своєрідну лікувальну хореографію, лікувальний танок, лікувальні танцювальні рухи.

4. Танок у своїй основі передбачає прояв *гендерних стосунків* між хлопчиком та дівчинкою, що підвищує мотивацію дітей до виконання запропонованих педагогом рухово-ігрових дій. Безумовно це великою мірою посилює як загальнопедагогічний ефект від балетного тренінгу, так і результативність танцювальних корекційних вправ.

Виходячи з особливостей цервікальних рухових порушень у дітей дошкільного віку, М. М. Єфименком була запропонована генеральна формула їх корекції [5, с. 183-185], яку ми адаптували відповідно до предмета нашого дослідження:

1. Протипоказання для дітей-“цервікаликів”:

- Пози і вправи з механічним навантаженням на голову і шию: стійка на голові, стійка на лопатках (асана “Берізка”), борцівський місток, перекиди вперед і назад, а також з подоланням якихось перешкод типу валика або подушки.

- Ударно-балістичні впливи на череп і шию: поштовхи в голову, ляпаси, відбивання м’яча головою.

- Різні захвати руками (ногами) за голову і шию.

- Різкі широкоамплітудні рухи головою (шиєю).

- Стояння і ходьба на носках з вертикальним розташуванням стопи (за наявності ознак нижнього спастичного парепареза).

- Прийняття упорів на випрямлених руках без попередньої фіксації ліктьових суглобів еластичною пов’язкою (при перерозгинанні рук у ліктях).

2. Розблокування шийно-комірцевої зони (затиснення, неприродного напруження м’язів і суглобів ший) передбачає комплекс заходів, спрямованих на зниження тонічного напруження м’язів шийно-комірцевої зони, зняття м’язово-суглобових блоків у шийному відділі, відновлення природної рухливості ший і циркуляції енергії висхідними і спадними каналами.



3. Підвищення тонусу та сили м'язів плечового пояса і рук здійснюється завдяки коригувальним вправам на зміцнення м'язового корсета верхніх кінцівок. Перевагу слід віддати вправам на згинання рук у всіх суглобах. У цьому плані найефективнішими є підтягування в лежачо-горизонттованих положеннях (на спині, на животі).

4. Подолання надлишкової рухливості (гіпермобільності) у суглобах плечового пояса і верхніх кінцівок передбачає спочатку пасивну фіксацію ліктьових і променево-зап'ясткових суглобів еластичним бинтом, спеціальною пов'язкою, кінезіотейпом різної консистенції (спеціальним пластирем, методика називається тейпіруванням), а в подальшому — їх фіксування завдяки сформованому в процесі тренувань м'язовому корсету.

5. Поліпшення опорної здатності плечового пояса і рук (особливо кистей) здійснюється завдяки комплексу вправ на формування опорно-випрямних реакцій верхніх кінцівок. Ці вправи виконуються як в упорі лежачи (у різних варіантах), так і під час повзання різними способами.

6. Поліпшення швидкісно-силових проявів у плечовому поясі й верхніх кінцівках має особливе значення для розвитку дитини, оскільки саме від уміння виконувати руками відносно швидкі й сильні рухи залежить її успішність у навчанні, трудовій діяльності, повсякденному житті. Досягається за допомогою різних поєднань вправ на швидкість і на силу.

7. Профілактика та корекція кривошийї реалізується за допомогою комплексу вправ із відновлення загальної природної рухливості шиї, подолання м'язового дисбалансу між правою і лівою стороною шийно-комірцевої зони, а також зміцнення всього м'язового корсета, що бере участь у вертикалізації голови і шиї дитини.

8. Профілактика та корекція сутулуватої постави має на меті виведення голови дитини в природне вертикальне положення, зменшення зайвого шийного лордозу, гармонізацію м'язового корсета шийно-комірцевої зони, а також вирівнювання верхньої частини грудного відділу хребта.

9. Зниження тонусу м'язів і подолання тугорухливості суглобів нижніх кінцівок досягається завдяки комплексу медичних і педагогічних (фізкультурних) заходів, спрямованих на розслаблення спазмованих м'язів і вивільнення суглобів ніг від зайвого пригнічення.

10. Формування опорної здатності тазового пояса та ніг передбачає поліпшення опороздатності ніг дитини, яка знижується внаслідок виникнення у неї порожнистої або кінської стопи. У цьому випадку головними завданнями корекції є збільшення площі опори стопи під час стояння й ходьби, а також посилення ресорної функції стоп.

Для реалізації вищезазначеної стратегії нами застосовувались такі специфічні методи корекційного горизонтального пластичного балету [4, с. 42-44]:

**1. Еволюційний метод** — в його основі лежить еволюційна послідовність засвоєння дітьми дошкільного віку основних рухових режимів: лежання – повзання – сидіння – стояння. Саме така послідовність є найбільш оптимальною, відібраною в процесі еволюції тваринного світу та людини.

**2. Метод первинності розслаблення (релаксації)** передбачає, що на початку тренінгу з пластик-шоу перш за все необхідно досягти загального психофізичного розслаблення дітей, що дозволить життєвій енергії вільно рухатися по організму і забезпечувати ефективну рухово-ігрову діяльність. Таким чином, кожний тренінг починається з **гравітаційного розвантаження скелета (хребетного стовпа)**.

**3. Метод повторно-кільцевої побудови тренінгу** дає можливість проводити тренування за зразком “еволюції в мініатюрі”, повторюючи етапність розвитку тваринного світу та людини. Спочатку виконуються вправи в лежачо-горизонтованих вихідних положеннях (лежачи – на чотирьох – сидячи), потім положення поступово вертикалізується до прямостояння. Кожний наступний тренінг має повторювати цей своєрідний еволюційний ролик, але на вже вищому, складнішому рівні.

**4. Метод індивідуального диференціювання навантажень (ІДН)** передбачає диференціацію вікової групи за типологічними підгрупами залежно від переважних ознак ІДН та подальшу індивідуалізацію педагогічного процесу. Відповідно до педагогічних завдань тренінгу з пластик-шоу можна диференціювати дітей, виходячи з особливостей порушень постави, склепіння стоп, рівня фізичного розвитку тощо.

**5. Наскрізний ігровий метод** передбачає ігрову форму тренінгу, що реалізується у розгортанні протягом заняття своєрідної **фізкультурної казки**. Цей метод надзвичайно важливий, оскільки саме гра є провідним видом діяльності у дошкільному віці. У казці завжди присутні **образи**, які і будуть втілюватися дітьми завдяки **сюжетно-рольовим проявам** — за таких умов можливе досягнення максимальної мотивації дошкільників до рухів.

**6. Метод предметно-маніпулятивної діяльності** дає змогу реалізувати на практиці фізичного виховання велике розмаїття маніпулятивних дій дошкільників з предметом. Насамперед це стосується **ручних (дворучних) дій**, які позитивно впливають на стимулювання дозрівання необхідних структур головного мозку дитини, забезпечують мовленнєвий розвиток і повноцінну реалізацію вищих психічних функцій.

**7. Метод максимального сенсорного збагачення** передбачає необхідність комплексного впливу на відповідні структури головного мозку дітей середньої та старшої груп за допомогою аферентної імпульсації. Під час виконання фізичних вправ пропріоцептивні потоки від м'язів та суглобів мають додатково збагачуватись іншими сенсорними потоками.

**8. Метод багатопланової ємності тренінгу** має на меті гармонійне поєднання фізичного, інтелектуального та духовного розвитку дошкільників. Він є втіленням принципу цілісності педагогічного процесу.

Підбиваючи підсумки, зазначимо: у поданій статті нами було сформульовано особливості рухових порушень у дітей з цервікальним типом пригнічення центральної нервової системи. На цій основі створено структурну модель профілактики та корекції порушень фізичного розвитку в дітей дошкільного віку засобами пластик-шоу, а також розроблено основи методики корекції рухових порушень у зазначеної категорії дітей для подальшої перевірки у формувальному педагогічному експерименті.

Перспективи досліджень з цього напрямку вбачаємо у пошуках можливостей корекційного пластик-шоу у подоланні порушень фізичного розвитку дітей з люмбальним та змішаними (церебрально-цервікальним, цервікально-люмбальним, церебрально-люмбальним, церебрально-цервікально-люмбальним варіантами пригнічення ЦНС).

### Список використаних джерел

1. **Бойко Ю. В.** Пластик-шоу-класик : або з чого починати засвоювати цю технологію в дошкільному навчальному закладі / Ю. В. Бойко. – Вінниця : ТОВ «Нілан – ЛТД», 2013. – 36 с., іл.
2. **Збірник центру** наукових публікацій «Велес» за матеріалами міжнародної науково-практичної конференції: «І Весняні наукові читання», м. Київ: збірник статей (рівень стандарту, академічний рівень). – К. : Центр наукових публікацій, 2015. – 104с.
3. **Ефименко Н. Н.** Горизонтальный пластический балет : новая система физического воспитания, оздоровления и творческого самовыражения детей и взрослых / Н. Н. Ефименко. – Таганрог : Познание, 2001. – 176 с. : ил.
4. **Єфименко М. М.,** Мельніченко Ю. В. Програма з фізкультурно-корекційної роботи у дошкільних навчальних закладах за авторською естетико-оздоровчою системою «Горизонтальний пластичний балет (пластик-шоу)» / М. М. Єфименко, Ю. В. Мельніченко. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 56 с.
5. **Єфименко М. М.** Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату : монографія / М. М. Єфименко. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2013. – 356 с.

### References

1. **Bojko Ju. V.** Plastik-shou-klasik : abo z chogo pochinati zasvojувати cju tehnologiju v doshkil'nomu navchal'nomu zakladi / Ju. V. Bojko. – Vinnicja : TOV «Nilan – LTD», 2013. – 36 s., il.
2. **Zbirnik centru** naukovih publikacij «Veles» za materialami mizhnarodnoї naukovo-praktichnoї konferencii: «I Vesnjani naukovi chitannja», m. Kiiiv: zbirnik statej (riven' standartu, akademichnij riven'). – K. : Centr naukovih publikacij, 2015. –

104s. 3. **Efimenko N. N.** Gorizontal'nyj plasticheskij balet : novaja sistema fizicheskogo vospitaniya, ozdorovlenija i tvorcheskogo samovyrazhenija detej i vzroslyh / N. N. Efimenko. – Taganrog : Poznanie, 2001. – 176 s. : il.  
4. **Efimenko M. M., Mel'nichenko Ju. V.** Programa z fizkul'turno-korekcijskoj roboti u doshkil'nih navchal'nih zakladah za avtors'koju estetiko-ozdorovchoju sistemoju «Gorizontal'nyj plastichnij balet (plastik-shou)» / M. M. Efimenko, Ju. V. Mel'nichenko. – Vinnicja : TOV «Nilan-LTD», 2015. – 56 s.  
5. **Efimenko M. M.** Suchasni pidhodi do korekcijsno sprjamovanogo fizichnogo vihovannja doshkil'nikiv z porushennjami oporno-ruhovogo aparatu : monografija / M. M. Efimenko. – Vinnicja : TOV «Nilan-LTD», 2013. – 356 s.

Received 03.02.2016

Reviewed 05.03.2016

Accepted 26.03.2016

**УДК 376.091.3-056.36:91**

**Л.К. Одинченко**  
odinchenko-64@mail.ru

### **МЕТОДИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ ЗІ СТРУКТУРНИМИ КОМПОНЕНТАМИ ПІДРУЧНИКА ГЕОГРАФІЇ В НАВЧАННІ ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**

**Відомості про автора:** Лариса Одинченко, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», Слов'янськ, Україна. Email: odinchenko-64@mail.ru

**Contact:** Larysa Odynchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Chair of Technologies in Correction and Inclusive Education of State Higher Educational Institution “Donbass State Pedagogical University”, Slovians’k, Ukraine. E-mail: odinchenko-64@mail.ru

**Одинченко Л.К. Методична організація роботи зі структурними компонентами підручника географії в навчанні дітей з розумовою відсталістю.** У статті представлено результати теоретичного дослідження проблеми організації роботи зі структурними компонентами підручника на уроках географії в спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей. Автором проаналізовано науково-методичні роботи провідних учених-дефектологів із питань обґрунтування ними освітньої, корекційно-розвивальної та виховної ролі підручника географії й актуальні завдання

із його використання в навчанні дітей з вадами розумового розвитку. З'ясовано проблеми, що пов'язані з методичними особливостями роботи вчителя географії з підручником.

Встановлено, що структурно-змістовими компонентами сучасного підручника географії для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів є тексти (навчальні, додаткові для позакласного читання) та позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння знань, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування). Розкрито специфіку роботи на уроках географії як з кожним структурним компонентом навчальної книжки окремо, так і з деякими елементами – одночасно.

Автором висвітлено методичну організацію роботи на уроках географії з текстом підручника як єдиним цілим. Доведено, що застосування вчителем різноманітних прийомів роботи з текстової складової підручника географії визначається навчальними і корекційними завданнями уроку, характером статті, пізнавальними можливостями та психічними особливостями розумово відсталих школярів.

Управління навчально-пізнавальної діяльністю учнів з порушенням інтелекту здійснюють позатекстові компоненти підручника географії. Тому автором особлива увага приділена розкриттю вимог до організації роботи з деякими елементами апарата орієнтування підручника, питаннями і завданнями до початку навчальної статті й після неї.

Визначено прийоми роботи з наочно-ілюстративним матеріалом підручника на уроках географії, з'ясовано їх значущість у конкретизації географічних уявлень розумово відсталих учнів, висвітлено деякі методичні аспекти роботи з ілюстраціями підручника.

**Ключові слова:** спеціальна загальноосвітня школа, розумово відсталі учні, географія, підручник, текст, позатекстові компоненти.

**Одинченко Л.К. Методическая организация работы со структурными компонентами учебника географии в обучении детей с умственной отсталостью.** В статье представлены результаты теоретического исследования проблемы организации работы со структурными компонентами учебника на уроках географии в специальных общеобразовательных школах для умственно отсталых детей. Автором проанализированы научно-методические работы ученых-дефектологов по рассматриваемой проблеме, раскрыты образовательная, коррекционно-развивающая и воспитательная роль учебника географии и актуальные задачи по его использованию в обучении детей с нарушениями умственного развития. Определены проблемы, связанные с методическими особенностями работы учителя географии с учебником.

Установлены структурно-содержательные компоненты современного учебника географии для специальных общеобразовательных учебных учреждений: тексты (учебные, дополнительные для внеклассного чтения) и внетекстовые компоненты (аппарат организации усвоения знаний, иллюстративный материал, аппарат ориентировки). Раскрыта специфика работы на уроках географии как с каждым структурным компонентом учебной книги отдельно, так и с некоторыми ее элементами - одновременно.

Автором рассмотрена методическая организация работы на уроках географии с текстом учебника как единым целым. Доказано, что применение учителем разнообразных приемов работы с текстовой составляющей учебника географии определяется учебными и коррекционными задачами урока, характером статьи, познавательными возможностями та психическими особенностями умственно отсталых школьников.

Управление учебно-познавательной деятельностью учащихся с нарушением интеллекта осуществляют внетекстовые компоненты учебника географии. Поэтому автором особое внимание уделено раскрытию требований к организации работы с некоторыми элементами аппарата ориентировки учебника, вопросами и заданиями до и после учебной статьи.

Раскрыты приемы работы с иллюстративным материалом учебника на уроках географии и их роль в конкретизации географических представлений умственно отсталых учащихся, освещены некоторые методические аспекты работы с иллюстрациями учебника.

**Ключевые слова:** специальная общеобразовательная школа, умственно отсталые учащиеся, география, учебник, текст, внетекстовые компоненты.

**Odynchenko L.K. Methodical organization of work with structural components of geography textbook for intellectually backward pupils.** The results of the theoretical investigation to the problem of organizational work with structural components of a textbook during the lessons of geography at special general education establishments are represented in the article. The scientific-methodical works on the problem of substantiating by the researchers the educational, correction-developing and educational significance of geography textbook and actual tasks of their application in teaching children suffering from the defects in their intellectual development were analyzed.

The author gave characteristics to the structure-content components of the modern geography textbook for special general-education establishments: texts themselves (educational, additional ones for the out-of-class reading) and non-textual components (the apparatus of organizing the acquisition,

illustrative material, apparatus of orientation). The specific character of work at the geography lessons with each structural component of a textbook separately as well as with different components simultaneously was revealed, too.

The author gave light to the methodical organization of work with educational geographic texts of a manual, its structural elements and the text as a wholesome entity. It was proved that different techniques of work with the textual components of geography textbooks are carried out by the teacher; it depends upon the educational and correctional tasks of a lesson, character of a separate article, potentialities of the intellectually backward pupils.

The non-textual components of the geography textbook are exercised in managing the education-perceptual activities of pupils suffering from the disturbances in their intellectual development. Thus, the author pays special attention to revealing the requirements concerning the organization of work with some elements of the orientation apparatus of a textbook, to the pre-textual and after-textual questions and tasks.

The techniques of work with the visual-illustrative material of a textbook at the geography lesson were defined, their significance in the process of making concrete the geographical images for the mentally retarded children were clarified, some methodical aspects of work with illustrations in the textbook were enlightened, too.

**Key words:** special general-education school, intellectually backward pupils, geography textbook, text, non-textual components.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** У освітньому середовищі сучасної спеціальної загальноосвітньої школи, незважаючи на стрімке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, моделювання системи керування навчанням із його широким діапазоном завдань учитель-предметник, як і раніше, здійснює за допомогою шкільного підручника. Саме він є важливим джерелом навчальної інформації і засобом для її засвоєння. У сучасній літературі під шкільним підручником розуміють офіційно затверджений «вид навчальної літератури, який репрезентує знання і види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмета, типу школи, вікових особливостей учнів і будується на засадах домінуючої концепції навчання» [2, с. 11–12].

У навчанні географії дітей з особливими освітніми потребами шкільний підручник повинен не тільки забезпечити усвідомлене засвоєння програмового матеріалу, а й сприяти реалізації процесуального боку навчання — умінню працювати з книгою, користуватися кожним її структурним компонентом. Це уміння вважається не менш важливим, ніж засвоєння певного мінімуму загальноосвітніх знань, оскільки активізує пізнавальну діяльність учнів

на уроках географії під керівництвом учителя, створює необхідні передумови самостійного отримання ними географічної інформації з інших друкованих джерел у позаурочний час.

Аналіз педагогічного досвіду дозволяє дійти висновку, що робота з підручником на уроках географії в спеціальній школі займає належне місце. Водночас формування у розумово відсталих учнів умінь працювати зі всіма його структурними компонентами не завжди відбувається цілеспрямовано й систематично. Закладені у методичному апараті сучасних підручників географії корекційно-розвивальна та виховна функції реалізуються вчителями не в повній мірі. Більшість педагогів використовують навчальну книжку ні на всіх етапах навчання, обмежуючись лише етапом закріплення знань. Спостерігається одноманітність прийомів роботи з текстової складової підручника, зменшення питомої ваги апарату орієнтування й інших позатекстових компонентів. Недооцінка роботи з кожним із структурних компонентів підручника географії впливає на якість розуміння розумово відсталими учнями текстового матеріалу, засвоєння найважливіших географічних понять і закономірностей на чуттєво-образній основі, на оволодіння раціональними прийомами діяльності з навчальною книжкою в процесі навчання. Все це, насамкінець, негативно відбивається на соціалізації даної категорії дітей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зазначена проблема не є новою у психолого-педагогічній літературі. Вченими досліджувалися питання психолого-педагогічних основ побудови шкільного підручника; сутності підручника, структури та функціонального забезпечення; його місця і ролі в навчальному процесі; організації роботи з підручником на уроках (Н. Бібік, В. Безпалько, С. Бондаренко, Д. Зуєв, В. Краєвський, Л. Концева, В. Мадзігон, В. Максаковський, І. Лернер, В. Паламарчук, Є. Перовський, М. Скаткін, М. Фіцула тощо).

За останнє десятиріччя, коли відбуваються спроби створення багатофункціональних шкільних підручників, з'являється чимало публікацій вітчизняних науковців, у яких висунуто концептуально нові вимоги до створення підручника географії для основної школи, що пов'язане зі зміною його ролі в сучасних умовах навчання; охарактеризовано дидактичні можливості підручника для реалізації завдань географічної освіти; розкрито методичний потенціал підручників та організація роботи з ними під час вивчення різних курсів шкільної географії (Р. Коваленко, С. Кобернік, В. Корнеєв, М. Криловець, Л. Круглик, Г. Ламекіна, О. Надтока, Т. Назаренко, М. Откаленко, А. Сиротенко, О. Скуратович, О. Топузов та ін.).

В спеціальній методиці географії важливі аспекти роботи з підручником географії у різні роки висвітлювали В. Грузинська, В. Липа, Т. Лифанова, Л. Одинченко, Т. Пороцька, В. Синьов, Т. Скиба, О. Соломіна, Т. Федорова тощо. На думку науковців, з одного боку, підручник не тільки моделює певну методичну систему, а й є важливим



засобом формування світогляду розумово відсталих школярів, розширення їхнього практичного досвіду, підвищення активності й самостійності в навчанні, стимулювання пізнавальної діяльності, корекції недоліків розумового та психічного розвитку даної категорії дітей.

**Формулювання мети статті.** З урахуванням багатокомпонентності підручника географії для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей важливим є висвітлення методичних особливостей організації роботи на уроках як з кожним структурним компонентом навчальної книжки окремо, так і з деякими елементами – одночасно.

**Виклад основного матеріалу.** Основним показником ефективності організації роботи учнів з підручником є навченість їх способам працювати з текстом підручника, розумітися на його позатекстових компонентах [4].

Текст і позатекстові компоненти підручника географії складаються з декількох елементів, які виконують певну функцію.

Навчальні тексти включають дидактично й методично опрацьований і систематизований відповідно до програми географічний матеріал. Більшість із них містить не лише фактичні відомості, але й інформацію, яка допомагає переконливо розкривати базові знання: опис географічних об'єктів і явищ, територій; визначення понять; пояснення причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей; окремі факти різного змісту, цифрові дані тощо.

Тексти для позакласного читання (уривки з творів художньої, науково-популярної літератури; географічні описи; наукові відомості тощо), рубрики «Для допитливих», «Цікаві факти та цифри» доповнюють основний, програмовий матеріал. Їхнє завдання – розширити географічні знання дітей про природні і суспільні об'єкти й явища, посилити емоційне навантаження підручника, сприяти індивідуалізації та диференціації навчання, викликати інтерес до вивчення географії як шкільного предмету.

До позатекстових компонентів підручника географії належить апарат організації засвоєння змісту: питання і завдання на початку тексту, в основному тексті, після тексту; наочно-ілюстративний матеріал: фотографії, ілюстрації, схематичні малюнки, картосхеми, карти; апарат орієнтування: різний шрифт, умовні кольори, позначки, виділення головного спеціальними вставками, зміст тощо.

На першому уроці географії кожного навчального року проводиться ознайомлення учнів з новим підручником. Під керівництвом учителя школярі розглядають його обкладинку, знайомляться з назвою, оформленням. Звернення, з якого починається підручник, характеризує його структуру і зміст, пояснює учням, як вони користуватимуться цією навчальною книжкою.

Організація діяльності розумово відсталих учнів з текстом підручника вважається невід'ємним компонентом у загальній системі роботи з навчальною книгою на уроках географії. Робота з безпосередньо текстової складової спрямована на опанування школярами способами знаходження в тексті необхідної інформації, навчання їх раціональним прийомам її запам'ятовування й відтворення.

Оскільки робота над навчальним текстом тісно пов'язана з його розумінням та усвідомленням внутрішньої смислової структури, тому передбачається організація діяльності школярів із такими елементами: заголовком; текстом, який складається з декількох абзаців; шрифтовими виділеннями; питаннями й завданнями. Вчитель звертає увагу учнів на те, що заголовок тексту є значеннєвим стрижнем оповідання, адже саме за ним можна визначити, про що йдеться у статті. Тому назву тексту необхідно уважно прочитати, постаратися запам'ятати, при необхідності записати у зошит.

Підкреслюється, що тексти навчальних статей і оповідань для позакласного читання у підручнику географії поділені на логічні фрагменти (абзаци), які об'єднані загальним змістом, а окремий абзац передає певну думку.

При роботі з конкретним підручником географії необхідним є пояснення дітям значення шрифту, кольору, різних позначок для знаходження інформації в тексті, її засвоєння, виконання певного завдання тощо. Окремо слід зупинитися на шрифтовому виділенні найважливіших географічних понять, нових термінів, визначень понять, ключової інформації, назв об'єктів. Наголошується, що на них варто звернути особливу увагу, а при необхідності або наявності відповідних вказівок з боку вчителя - запам'ятати, виписати у зошит.

Сприйняття текстового матеріалу на уроках географії організовується різними способами, залежно від навчальних і корекційних завдань уроку, характеру статті, пізнавальних можливостей та психічних особливостей розумово відсталих школярів. Робота зі статтею починається з первинного читання, оскільки учні у незнайомому тексті вільно не орієнтуються. Однак до початку ознайомлення учнів із текстом варто провести словникову роботу з незнайомими словами або важкими для сприйняття та запам'ятовування. Первинне читання статті може бути організоване по різному – читання цілком, читання за абзацами або логічними фрагментами. Відомо що, розуміння змісту статті дає читання розумово відсталими школярами всього тексту відразу, оскільки в результаті зупинок і переключення уваги вони зазнають труднощів у виділенні головної думки тексту, забувають смисл прочитаного [7].

При роботі зі статтею підручника в спеціальній школі важливе місце займає цілеспрямоване читання географічного тексту в такий послідовності: вступна бесіда; читання статті в цілому, а потім частинами; бесіда за змістом прочитаного; пояснення незнайомих або

незрозумілих слів; записування їх на дошці й у зошитах [5].

При пояснювальному читанні, після ознайомлення зі статтею підручника й бесіди за змістом прочитаного, розумово відсталим учням пропонується прочитати статтю за абзацами або логічними фрагментами. Далі проводиться бесіда за змістом кожного прочитаного абзацу з визначенням його головної думки. Після розбору тексту за допомогою вчителя розумово відсталі школярі роблять загальний висновок. Частіше ця робота передбачає аналіз тексту з метою подальшого складання плану статті учнями за допомогою вчителя, її переказу.

Вибіркове читання здійснюється за заздалегідь підготовленими питаннями вчителя і припускає знаходження в тексті визначень понять, опису географічного об'єкта, правильної відповіді, пояснення географічного явища та ін.

Стимулювання й спрямування пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів у процесі засвоєння ними змісту статті досягається системою питань і завдань. На початку тексту питання і завдання покликані підготувати дітей до активного сприйняття матеріалу. Після тексту – призначені не лише для відтворення змісту статті, а й вимагають аналізу прочитаного для надання правильної відповіді. Це питання на порівняння, виділення суттєвих і другорядних ознак, пояснення причин географічних явищ, використання набутих знань у різноманітних навчальних ситуаціях тощо. Увага розумово відсталих школярів акцентується на тому, що питання після тексту відносяться тільки до нього, саме в цьому тексті містяться відповіді на них.

Для цілеспрямованого й продуктивного осмислення школярами географічного матеріалу питання задаються послідовно за змістом навчальної статті. Наступний етап - питання до найбільш складних частин тексту. В останню чергу задаються питання, що вимагають виділення головної думки прочитаного. За необхідності учням пропонується звернутися до тексту для перевірки власної сформульованої відповіді або відповіді однокласника, доповнення неповної відповіді, виправлення неправильної відповіді тощо.

Кращому усвідомленню розумово відсталими школярами змісту статті сприяє складання розповідей про географічні об'єкти за питаннями вчителя, за серією ілюстрацій, за планом. Варіювання таких видів діяльності як надання заголовку частини тексту, складання різного виду плану (розгорнутий, стислий), доповнення плану із пропущеними ланками, упорядкування послідовності пунктів плану - допомагають розумово відсталим учням запам'ятати й відтворити необхідну інформацію, встановити послідовність сприйнятого матеріалу, а також попередити появу й закріплення помилок, тобто свідомо засвоїти зміст географічної статті.

У пунктах плану повинні зосереджуватися основні значеннєві одиниці змісту статті, відобразитися логіка характеристики природних об'єктів відповідно до викладу матеріалу у тексті. Складання розповіді

за планом вимагає від школяра уміння правильно співвідносити фрагмент тексту з певним пунктом плану. Тому увага дітей звертається на те, що більшість необхідних для цього відомостей виділені жирним шрифтом; послідовність пунктів плану відповідає порядку викладу матеріалу в тексті; інформація, що відноситься до кожного окремого пункту, в основному, зосереджена в одному абзаці.

Закріплення в учнів прийомів вичленовування й систематизації географічного матеріалу відбувається під час організації фронтальної та індивідуальної роботи по заповненню таблиці на основі тексту статті. Це своєрідний спосіб угруповання матеріалу, який потребує виділення суб'єкта й предиката цілого тексту або його частини. Послідовність цієї роботи забезпечується такими етапами: розглядання змісту граф таблиці; з'ясування яким шрифтом виділені відомості у статті, що потребують вичленення й систематизації; повторне читання географічного тексту; усне фронтальне заповнення граф таблиці з опорою на текст; креслення таблиці учнями у зошиті й самостійне її заповнення; складання учнями розповіді з опорою на таблицю.

Ілюстративний матеріал підручника географії в спеціальній школі слугує наочною опорою мислення (що особливо важливо для розумово відсталих школярів, у яких домінує наочно-образний його тип), є носієм певної інформації і засобом виховного та корекційно-розвивального впливу на учнів. Нами узагальнено методичні прийоми роботи з ілюстративним матеріалом підручника на уроках географії, а саме: пошук ілюстрацій за зазначеним номером і нумерацією сторінки, на якій вони розміщені, а також зображень на певну тематику; складання коротких висловлень за змістом ілюстрацій (малюнка); розглядання й аналіз ілюстрацій; порівняння ілюстрацій; підбір відповідного фрагменту тексту до ілюстрації; складання опису географічного об'єкта за ілюстрацією з конкретизацією його характерних ознак; знаходження на географічній карті об'єкта, що зображений на ілюстрації.

Пошук у змісті книги ілюстрацій або малюнків за зазначеними координатами (номером малюнка й нумерацією сторінки) вимагає від учнів уважності й точності виконання завдання. Знаходження у підручнику географії ілюстрацій на певну тематику передбачає наявність уміння співвіднести тематику ілюстрації з певним розділом для того, щоб шукати ілюстрацію не по всьому підручнику, а в конкретній частині.

Окремо слід зупинитися на тому, що будь-який наочно-ілюстративний матеріал підручника має свою назву, яка розміщується під зображенням. Назва ілюстрації - її значеннєвий стрижень, що відбиває сутність зображення. Для того, щоб правильно визначити тематику ілюстрацій або коротко висловлюватися за змістом, необхідно обов'язково знайти й прочитати назву.

Під час аналізу змісту ілюстрації підручника здійснюється загальне розглядання зображених на ній фізико-географічних об'єктів і процесів. За питаннями вчителя розумово відсталі учні визначають

основний зміст ілюстрації, розпізнають і називають зображені об'єкти або явища, розкривають їхні характерні ознаки. Ознайомившись із деталями, школярі сприймають зображене у цілому. На основі аналізу ілюстрації формується уявлення про географічний об'єкт або явище.

З метою конкретизації географічних уявлень учнів корисною є робота із співвіднесення ілюстрацій підручника з відповідним описом у тексті статті, з картою, географічними картинками, репродукціями. Так, знаходження на карті форм земної поверхні, що зображені на ілюстраціях, дозволяє школярам з'ясувати важливі риси географічних об'єктів, їх просторове розташування, уявити особливості природних умов певної території, закріпити умовні кольори та умовні знаки карти.

**Висновки.** Необхідність підвищення активності й самостійності розумово відсталих школярів у пізнавальній діяльності на уроках географії, поліпшення якості географічних знань і вмінь обумовлюють важливість проблеми організації роботи зі структурними компонентами підручника. Вміле поєднання вчителем різноманітних прийомів роботи з текстом і позатекстовими компонентами підручника географії забезпечує взаємодію предметної сторони з внутрішньої процесуальної, що перетворює складний матеріал в понятійний, доступний. Знання виступають не як готова формула, що підлягає засвоєнню, а як результат продуктивної діяльності, що допомагає розумово відсталому учневі активно сприймати текстову інформацію, обдумувати, логічно запам'ятовувати географічний матеріал, самостійно робити висновки, оволодівати загальнонавчальними вміннями, здійснювати самоконтроль.

### Список використаних джерел

1. Григорьянц А. Г. Методика обучения географии во вспомогательной школе /А. Г. Григорьянц. – Ташкент: Укитувчи, 1980. – 163 с.
2. Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: теорія і практика /Я. П. Кодлюк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 288 с.
3. Корнеєв В. П. Дидактичні і методичні засади підручника географії / В. П. Корнеєв // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2008. – Вип. 8. – С. 85–102.
4. Сиротенко А. Й. Проблеми конструювання шкільних підручників з географії / А. Й. Сиротенко // Географія. – №13-14 (113-114). – 2004. – С. 6–7.
5. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. - Частина 2. Навчання і виховання дітей / В. М. Синьов. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 224 с.
6. Одинченко Л. К. Особливості організації роботи з текстом підручника на уроках географії в допоміжній школі / Л. К. Одинченко // Збірник наукових праць Кам'янець- Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна. Вип. XII /За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака.- Кам'янець- Подільський: Аксіома, 2009. – С.231–234.
7. Пороцкая Т. И. Обучение географии во вспомогательной школе /Т. И. Пороцкая. – М.: Просвещение, 1977 – 159 с.

### References

1. **Grigoryants A. G.** Metodika obucheniya geografii vo vspomogatelnoy shkole / A. G. Grgoryants. – Tashkent: Ukituvchi, 1980. – 163 s.
2. **Kodlyuk Ya. P.** Pidruchnik dlya pochatkovoyi shkoli: teoriya i praktika / Ya. P. Kodlyuk. – Ternopil: PIDruchniki I posIbniki, 2004. – 288 s.
3. **Korneev V. P.** DidaktichnI I metodichni zasadi pidruchnika geografii / V. P. Korneev // Problemi suchasnogo pI druchnika: zb. nauk. prats. – K. : Ped. dumka, 2008. – Vip. 8. – S. 85–102.
4. **Sirotenko A. Y.** Problemi konstruyuvannya pidruchnikiv z geografii / A. Y. Sirotenko // GeografIya. – №13-14 (113-114). – 2004. – S. 6–7.
5. **Sinov V. M.** Korektsiyna psihopedagogika. oligofrenopedagogika: pidruchnik. - Chastina 2. Navchannya i viovannya ditey / V. M. Sinov. – K.: Vid-vo NPU Im. M.P. Dragomanova, 2009. – 224 s.
6. **Odinchenko L. K.** Osoblivosti organizatsiyi roboti z tekstem pidruchnika na urokah geografii v dopomizhniy shkoli / L. K. Odinchenko // Zbirnik naukovih prats Kam'yanets- PodIlskogo derzhavnogo universitetu: Seriya sotsialno-pedagogichna. Vip.III /Za red. O. V. Gavrilova, V. I. SpIvaka.- Kam'yanets-PodIlskiy: AksIoma, 2009. – S.231–234.
7. **Porotskaya T. I.** Obuchenie geografii vo vspomogatelnoy shkole /T. I. Porotskaya. – M.: Prosveschenie, 1977 – 159 s.

Received 20.01.2016

Reviewed 28.02.2016

Accepted 29.03.2016

УДК 376.015.31-056.36: 81:316.47

**М. С. Омельченко**  
kuznetsovams@mail.ru

### ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Відомості про автора:** Омельченко Марина Сергіївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри корекційної педагогіки Донбаського державного педагогічного університету, Слов'янськ, Україна. Email: kuznetsovams@mail.ru

**Contact:** Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher of Correction Pedagogy Chair, State Higher Educational Establishment «Donbass State Pedagogical University»; Slovians'k, Ukraine. Email: kuznetsovams@mail.ru

**Омельченко М. С. Дослідження сформованості комунікативних навичок у дітей із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку.** Стаття присвячена проблемі виявлення особливостей комунікативної діяльності дітей із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку.

Автор робить короткий огляд питання формування комунікативних навичок у загальній та корекційній педагогіці, наводить дані останніх досліджень у цій галузі, визначає актуальність проблеми.

Основним змістом статті є аналіз результатів дослідження сформованості комунікативних навичок дітей із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку, які відіграють величезну роль у загальному психофізичному розвитку, впливають на результативність навчальної діяльності, а також визначають успішність соціальної адаптації учнів.

Виявлення сформованості комунікативних навичок ґрунтувалося на дослідженні культури спілкування дітей, визначенні ступеня ініціативності у спілкуванні, дослідженні вміння вирішувати проблемні ситуації. Основними критеріями для визначення рівнів комунікативної діяльності стали: вміння розпочати і підтримати діалог; знання правил ввічливого спілкування; вміння чітко викладати думки, аналізувати, аргументувати власні висловлювання; наявність адекватної реакції на непорозуміння; вміння слухати і чути, правильно інтерпретувати інформацію; ступінь ініціативності при виконанні спільного завдання; здатність допомогти партнеру у разі необхідності; вміння оцінювати стан людини, її настрій під час діалогу.

Результати дослідження, розглянуті у статті, свідчать про те, що більшість дітей із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку мають низький та середній рівні сформованості комунікативних навичок. Найбільш складним для досліджуваних стало завдання другого етапу експерименту, яке вимагало від дітей вміння домовитися, просити допомогу, планувати спільну роботу. Також наводяться дані щодо характеру виконання завдань учнями.

Стаття закінчується висновками автора та зазначенням перспективного напрямку розвитку проблеми формування комунікативних навичок дітей із порушеннями інтелекту.

**Ключові слова:** діти з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку, комунікативна діяльність, комунікативні навички, спілкування.

**Омельченко М. С. Исследование сформированности коммуникативных навыков у детей с нарушениями интеллекта младшего школьного возраста.** Статья посвящена проблеме выявления особенностей коммуникативной деятельности детей с нарушениями интеллекта младшего школьного возраста.

Автор проводит краткий обзор вопроса формирования коммуникативных навыков в общей и коррекционной педагогике, приводит последние данные исследований в этой области, определяет актуальность проблемы.

Основным содержанием статьи является анализ результатов исследования сформированности коммуникативных навыков детей с нарушениями интеллекта младшего школьного возраста, которые играют огромную роль в общем психофизическом развитии, влияют на результативность учебной деятельности, а также определяют успешность социальной адаптации учеников.

Определение сформированности коммуникативных навыков основывалось на исследовании культуры общения детей, определении уровня инициативности в общении, исследовании умения решать проблемные ситуации. Основными критериями для определения уровней коммуникативной деятельности стали: умение начать и поддержать диалог; знание правил вежливого общения; умение четко излагать мысли, анализировать, аргументировать собственные высказывания; наличие адекватной реакции на недоразумения; умение слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию; уровень инициативности при выполнении общего задания; способность помочь партнёру в случае необходимости; умение оценивать состояние человека, его настроение во время диалога.

Результаты исследования, рассмотренные в статье, свидетельствуют о том, что большинство детей с нарушениями интеллекта младшего школьного возраста имеют низкий и средний уровни сформированности коммуникативных навыков. Наиболее сложными для испытуемых стало задание второго этапа эксперимента, которое требовало от детей умения договориться, попросить помощь, планировать общую работу. Также приводятся данные касательно характера выполнения заданий учениками.

Статья заканчивается выводами автора и определением перспективного направления развития проблемы формирования коммуникативных навыков детей с нарушениями интеллекта.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями интеллекта младшего школьного возраста, коммуникативная деятельность, коммуникативные навыки, общение.

**Omelchenko M. S. Research of formation of communicative skills in children with intellectual disabilities of primary school age.** The article is devoted to the detection of the features of communicative activity of children with intellectual disabilities of primary school age.

The author carries out a brief overview of the issue of formation of communicative skills in general and correctional pedagogy, results in the



latest research findings in this spheres, determines the actuality of the problem.

The main content of the article is the analysis of results of the study of formation of communicative skills of children with intellectual disabilities of primary school age, that play a huge role in the overall psychophysical development, impact on effectiveness of educational activity and determine the success of social adaptation of students.

Determination of formation of communicative skills based on a study of children's culture of communication, determining the level of initiative in communication, research skills to solve problematic situations.

The main criteria for the determination of levels of communicative activities were: the ability to start and maintain a dialogue; knowledge of the rules of polite communication; ability to precisely express thoughts, to analyze, substantiate their own sayings; an adequate response to misunderstandings; the ability to listen and hear, to correctly interpret the information; level of initiative in carrying out the common tasks; the ability to help the partner in case of need; the ability to assess the state of man, his mood during the dialogue.

Results of the study are discussed in the article indicate that the majority of children with intellectual disabilities of primary school age have low and average levels of formation of communicative skills. The most difficult task for examinees was the test of the second stage of the experiment, which required the children the ability to negotiate, ask for help, to plan the overall operation. Data are also given with regards to the character of task execution by students.

The article ends with the author's conclusions and identify promising directions of development of a problem of formation of communicative skills of children with intellectual disabilities.

**Key words:** children with intellectual disabilities of primary school age, communication activities, communication skills, communication.

**Постановка проблеми.** У сучасному інформаційному суспільстві комунікація набуває особливої актуальності у зв'язку з розвитком інформаційних технологій та підвищенням потреби у різноманітних засобах обміну інформацією. Від рівня сформованості комунікативних умінь залежить успішність дитини у формуванні взаємовідношень з однолітками та дорослими, пристосування до нових умов у дитячому садку, результативність навчальної діяльності у школі та майбутня адаптація у соціумі.

Недостатня сформованість комунікативних навичок призводить до труднощів взаємодії дітей у суспільстві, до таких комунікативних проблем, як невпевненість, замкненість, невміння вирішувати проблемні ситуації, егоїзм, які важко долаються і негативно впливають на

навчально-виховний процес та розвиток особистості дитини у цілому [1, с. 12].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На значення спілкування у загальному розвитку дитини та необхідність формування комунікативних навичок наголошували у своїх працях такі видатні психологи як Г. М. Андрєєва, А. Б. Добрович, Н. В. Захарчук, М. І. Лісіна, Б. Ф. Ломов, Р. С. Немов та ін. Автори розглядали механізми виникнення комунікативної потреби у дітей і вказували на тісний взаємозв'язок між комунікативною діяльністю та мисленням.

Проблема формування комунікативних навичок дітей із порушеннями інтелекту знайшла відображення у наукових працях вчених Л.С. Виготського, Т.О. Власової, С. Д. Забрамної, В. І. Лубовського, О. Р. Малер, М. С. Певзнер, В. Г. Петрової, Ж. І. Шиф та інших. Вчені вказували на такі загальні труднощі як запізнення термінів формування комунікативної функції, зниження потреби у спілкуванні, неуважність до висловлювань оточуючих, нерозуміння зверненого мовлення, ситуативний характер висловлювань. Було доведено, що ця своєрідність негативно позначається на засвоєнні фонетичної сторони мовлення, оволодінні словниковим складом та побудовою речень, формуванні діалогічного та монологічного мовлення дітей із порушеннями інтелекту [4, с. 25; 2, с. 23].

Молодший шкільний вік є важливим етапом у формуванні комунікативних навичок дітей. У школярів із порушеннями інтелекту у цей період здебільшого продовжує закладатися комунікативна діяльність, навички спілкування недостатньо сформовані і дуже слабо проявляються у загальній діяльності [3, с. 35-36]. Через це, дослідження комунікативних навичок дітей із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку непопулярні серед науковців.

Таким чином, проблема формування комунікативної діяльності у корекційній психопедагогіці потребує пошуків ефективних шляхів вирішення, що актуалізує тему дослідження комунікативних навичок дітей із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку.

**Постановка завдання.** Виявлення рівня сформованості комунікативних навичок у молодших школярів із порушеннями інтелекту і стало метою дослідження, хід та результати якого викладено у даній статті.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З метою вивчення сформованості комунікативних навичок у дітей із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку було розроблено методика експериментального дослідження. Теоретичним підґрунтям даної методики стали бесіди, розроблені Ю. В. Філіпповою та методика «Рукавички» Г. А. Цукерман.

Було сформульовано наступні завдання:

- з'ясувати рівень сформованості навичок культури спілкування;

- визначити ступінь ініціативності дітей у спілкуванні;
- дослідити вміння дітей вирішувати проблемні ситуації.

У дослідженні взяли участь 72 учня 1-2-их класів з діагнозом розумова відсталість легкого ступеню (F 70).

Експериментальне дослідження складалося з двох етапів, кожен з яких мав два напрями:

- виконання досліджуваними експериментального завдання для безпосереднього виявлення рівня розвитку комунікативних навичок дитини;

- обговорення з вихователем класу комунікативних можливостей кожної дитини для порівняння об'єктивних і суб'єктивних даних та розширення картини результатів дослідження.

Метою першого етапу стало дослідження культури спілкування дітей із порушеннями інтелекту.

Другий етап був присвячений дослідженню характеру спілкування дітей під час виконання спільних дій.

Розглянемо методику роботи на цих етапах докладніше.

*I-ий етап. Виявлення рівня володіння культурою спілкування*

Для виявлення рівня засвоєння дітьми норм та правил, яких необхідно дотримуватись при спілкуванні з оточуючими, було проведено серію індивідуальних бесід з учнями. В основу даного етапу дослідження було покладено навчально-виховні бесіди, розроблені Ю. В. Філіпповою [5].

Питання, які ставилися до досліджуваних, носили навчальний характер та були спрямовані на визначення рівня сформованості у дітей культури спілкування, засвоєння та застосування ними норм та правил комунікативної поведінки.

*II етап. Дослідження характеру спілкування дітей під час виконання спільних дій*

В основу другого етапу експериментального дослідження було покладено методику Г. А. Цукерман «Рукавички», метою якої було виявлення рівня сформованості дій за погодженням зусиль у процесі організації та здійснення співробітництва (кооперація) [6].

Провідним методом під час дослідження було спостереження за взаємодією учнів, які працюють у класі парами, і аналіз результату.

Складність проведення методики полягала у зменшенні впливу експериментатора на учнів.

У ході дослідження дітям, що сидять парами, дали по одному зображенню рукавички кожному і запропонували прикрасити їх за зразком таким чином, щоб вони склали пару. Під час роботи учням дозволяли перемовлятися і обговорювати хід виконання завдання. Наголошувалося, що оцінка ставиться за виконання спільної роботи.

У першій серії пропонувалися два набори олівців, у другій – один на двох. У протоколі спостереження за кожним з дітей у парі фіксувалися наступні дані:

- чи здатна дитина домовлятися з партнером;
- які засоби використовують учні, щоб прийти до спільного рішення;
- контроль за виконанням роботи (чи помічає відхилення від загального плану, як на них реагує);
- наявність взаємодопомоги при виконанні роботи (у чому вона полягає);
- чи вміє раціонально використовувати засоби діяльності (ділитися олівцями у другій серії).

За результатами проведеної методики робилися висновки щодо сформованості навичок спілкування з однолітками та особливостей поведінки, таких як: спільність чи розрізненість дій, настроїв під час виконання завдання, здатність до вирішення конфліктних ситуацій.

Визначення рівнів сформованості комунікативних навичок здійснювалося за наступними критеріями:

- вміння розпочати і підтримати діалог;
- знання правил ввічливого спілкування;
- вміння чітко викладати думки, аналізувати, аргументувати власні висловлювання;
- наявність адекватної реакції на непорозуміння;
- вміння слухати і чути, правильно інтерпретувати інформацію;
- ступінь ініціативності при виконанні спільного завдання.
- здатність допомогти партнеру у разі необхідності;
- вміння оцінювати стан людини, її настрої під час діалогу.

Для інтерпретування результатів бесід було розроблено наступні рівні сформованості культури спілкування.

**Високий рівень.** Дитина дотримується елементарних правил культури спілкування, знає імена однолітків та близьких дорослих, ввічливо звертається до оточуючих; вміє вислухати, відповісти на питання, виразити свою думку; відчуває настрої співбесідника, адекватно реагує на його емоції. Високий рівень розвитку комунікативних навичок свідчить про вміння дітей організуватися під час спільної діяльності: спланувати діяльність, домовитися, владнати непорозуміння, допомогти одне одному у разі необхідності, спрямувати зусилля на досягнення потрібного результату.

**Середній рівень.** Учень має певні уявлення про правила спілкування, проте лише частково дотримується їх; порушена логіка викладу думок; дорослому доводиться постійно повертати дитину до діалогу, адже та часто відволікається; не завжди правильно розуміє

звернені слова, що веде за собою неправильні відповіді на запитання; не звертає уваги на емоційний стан співбесідника. Діти з середнім рівнем розвитку комунікативних навичок з трудом можуть включитися у спільну діяльність, при цьому у них відсутні спроби встановити діалог, домовитися, спрямувати спільні сили на досягнення певних результатів. Такі діти не вміють самотійно просити допомоги, і, тим паче, допомогти товаришу. Комунікативна діяльність учнів даної категорії майже повністю координується дорослим.

Низький рівень. Дитина не володіє нормами та правилами спілкування, не бажає слідувати вимогам дорослого; під час бесіди часто проявляє байдужість, іноді агресію; різко порушене розуміння зверненого мовлення; спостерігається неможливість логічного викладу власних думок. Низький рівень розвитку комунікативних навичок унеможливорює виконання спільного завдання дітьми.

При оцінюванні комунікативної діяльності досліджуваних обов'язкова увага зверталася на емоційний стан та настрій дитини.

За результатами бесід, жоден з досліджуваних не показав високих результатів. Навпаки, більшість дітей (57 %) виявили низький рівень сформованості комунікативних навичок. Такі діти спочатку, начебто, проявляли інтерес до співбесідника, проте він швидко згасав і вони переключалися на інші справи. Навчальна тематика була для них нецікавою. До дорослих такі учні зверталися на «ти», під час бесіди відверталися, перебивали, часто не розуміли навіть простих питань, на які не могли дати правильні відповіді. Деякі учнів з низьким рівнем сформованості комунікативних навичок агресивно реагували на спроби експериментатора знайти спільну мову, злилися, йшли від бесіди.

На другому етапі експерименту діти з низьким рівнем розвитку комунікативних навичок, відповідно, не поралися із завданням: не розуміли його смислу, не могли спланувати свою діяльність, домовитися з партнером тощо.

Деякі кращі результати показали діти з середнім рівнем розвитку комунікативних навичок (43 %). На першому етапі експерименту вони, як правило, охоче йшли на контакт, хоча не завжди правильно трактували питання дорослого. Відповіді дітей були або односкладними, або з різким порушенням логіки висловлювань. Коли учні відчували, що бесіда починає схилитися до теми навчання – швидко втрачали інтерес, намагалися закінчити діалог. Емоційний стан дорослого не впливав на поведінку та відповіді дітей.

На другому етапі експерименту досліджувані з середнім рівнем розвитку комунікативних навичок намагалися виконати завдання, проте не могли самотійно організувати спільну роботу. Навіть коли педагог допомагав учням поєднатися виконуючи завдання, вони робили все мовчки, не зверталися одне до одного.

Після закінчення обох етапів експерименту, було проведено бесіду з вихователями досліджуваних, метою якої було складання характеристики комунікативних навичок кожної дитини: культури спілкування, вміння починати діалог, ставити власні питання, адекватно реагувати на звернення оточуючих тощо. Характеристики вихователів було порівняно з результатами виконання експериментальних завдань дітьми. Відповідність результатів двох етапів дослідження та бесід з педагогами склала 72%, що свідчить про значний вплив особистісних факторів та факторів оточуючого середовища на виконання досліджуваними завдань (емоційний стан дитини, сором'язливість, відволікання тощо).

**Висновки і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.** Таким чином, експериментальне дослідження з виявлення особливостей сформованості комунікативних навичок учнів із порушеннями інтелекту молодших класів загалом показало несформованість у досліджуваних правил культури спілкування, утруднення при вимовлянні звуків та слів, невміння правильно формувати фразу, використовувати її під час діалогу. Більшість дітей виявились нездатними самотійно розпочати діалог, організувати виконання спільного завдання, звернутися за допомогою до товаришів та дорослих.

Результати дослідження вказують на необхідність подальшого розроблення та вдосконалення шляхів формування комунікативних навичок дітей із порушеннями інтелекту як шкільного, так і дошкільного віку, адже саме цей період є визначальним у формуванні навичок спілкування у дитини.

Представлена експериментальна робота не представляє собою закінчене дослідження сформованості комунікативних навичок учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку і передбачає подальше вивчення даної проблеми на матеріалах різних уроків у молодших класах шкіл, де навчаються діти з порушеннями інтелекту.

### **Список використаних джерел**

**1. Добрович А. Б.** Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Кн. для учителей и родителей / А. Б. Добрович. – Москва : Просвещение, 1987. – 207с. **2. Лисина М. И.** Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР / М. И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1986. – 144с. **3. Лубовский В. И.** Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии); Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР / В. И. Лубовский. – Москва : Педагогика, 1978. – 224 с. **4. Петрова В. Г.** Развитие речи у учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – Москва : Педагогика, 1997. – 200 с. **5. Филлипова Ю. В.** Детская психодиагностика. Практические занятия. Методические

указания / Ю. В. Филлипова. – Ярославль : Институт «Открытое общество», 2003. – 39 с. **6. Цукерман Г. А.** Психологическое обследование младших школьников / Г. А. Цукерман. – Москва : Владос, 2001. – 160 с.

### References

**1. Dobrovich A. B.** Vospitatelju o psihologii i psihogigijene obshhenija: Kn. dlja uchitelej i roditelej / A. B. Dobrovich. – Moskva : Prosveshhenie, 1987. – 207s. **2. Lisina M. I.** Problemy ontogeneza obshhenija / Nauch.-issled. in-t obshhej i pedagogicheskoy psihologii Akad. ped. nauk SSSR / M. I. Lisina. – Moskva : Pedagogika, 1986. – 144s. **3. Lubovskij V. I.** Razvitie slovesnoj reguljacji dejstvij u detej (v norme i patologii); Nauch.-issled. in-t defektologii Akad. ped. nauk SSSR / V. I. Lubovskij. – Moskva : Pedagogika, 1978. – 224 s. **4. Petrova V. G.** Razvitie rechi u uchashhihsja vspomogatel'noj shkoly / V. G. Petrova. – Moskva : Pedagogika, 1997. – 200 s. **5. Fillipova Ju. V.** Detskaja psihodiagnostika. Prakticheskie zanjatija. Metodicheskie ukazanja / Ju. V. Fillipova. – Jaroslavl' : Institut «Otkrytoe obshhestvo», 2003. – 39 s. **6. Cukerman G. A.** Psihologicheskoe obsledovanie mladshih shkol'nikov / G. A. Cukerman. – Moskva : Vlados , 2001. – 160 s.

Received 10.01.2016

Reviewed 26.02.2016

Accepted 28.03.2016

УДК : 378.147:75

**О.М.Опалюк**  
sedoy74@ukr.net

### ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНІК ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА НА УРОКАХ МАЛЮВАННЯ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ

**Відомості про автора:** Опалюк Олег Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець – Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Email: sedoy74@ukr.net

**Contact:** Opaluch Oleg Nikolaevich, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of social pedagogy and social work of the Kamyanets – Podilsky national University named after Ivan Ohienko. Email: sedoy74@ukr.net.

**Опалюк О.М. Особливості використання нетрадиційних технік образотворчого мистецтва на уроках малювання в допоміжній школі.** У статті розглянуто особливості впровадження нетрадиційних технік образотворчого мистецтва на уроках малювання в допоміжній школі. Образотворче мистецтво відіграє велику роль у формуванні гармонійної особистості. Зокрема, нетрадиційне малювання значною мірою впливає на розвиток художнього смаку дітей і являється однією з складових частин загального процесу її виховання. Способом нетрадиційного малювання можна роздивитись внутрішній світ дитини, відчувати її неповторність і своєрідність, визначити емоційний стан, якісь скриті комплекси, проблеми чи страхи. Образи, які виникають в уяві дитини і відтворюються на папері, здатні допомогти виявити та передати таким безпечним і своєрідним способом всі ті думки, почуття, прагнення та бажання, які так складно передати словами. Нетрадиційне малювання відіграє важливу роль в основному психічному та інтелектуальному розвитку дитини. Адже орієнтуватися потрібно не на кінцевий продукт – власне малюнок, а на сам процес малювання, в ході якого дитина виражає свою індивідуальність та формує ряд можливостей.

У статті проаналізовано особливості вивчення нетрадиційних технік образотворчого мистецтва студентами та засвоєння ними теоретичних знань і набутих практичних вмінь. У статті висвітлено сутність, структуру та поетапність впровадження нетрадиційних технік образотворчого мистецтва на уроках малювання в допоміжній школі, що забезпечує успішність проведення нетрадиційних уроків образотворчого мистецтва та арт-терапевтичних занять, розглянуто основні поняття, які описують цей процес. У статті описано особливості впровадження нетрадиційних технік образотворчого мистецтва на уроках малювання в допоміжній школі для розвитку творчих здібностей.

Доведено, що малювання — найбільш природний і захопливий вид діяльності дітей та дорослих, у якому вони реалізують потребу самовираження, формують естетичний смак, відчуття гармонії, розширюють кругозір, розвивають творчі здібності, дрібну моторику рук, художнє сприйняття життя.

**Ключові слова:** образотворче мистецтво, нетрадиційні техніки, прикладні методики, соціальна робота, креативність, творче мислення, творчі здібності, зображувальна діяльність, образотворча діяльність, естетичний вплив, творча активність дітей, творчість.

**Опалюк О.Н. Особенности использования нетрадиционных техник изобразительного искусства на уроках рисования во вспомогательной школе.** В статье рассмотрены особенности внедрения нетрадиционных техник изобразительного искусства на уроках рисования во вспомогательной школе. Изобразительное искусство



играет большую роль в формировании гармоничной личности. В частности, нетрадиционное рисование в значительной мере влияет на развитие художественного вкуса детей и является одной из составных частей общего процесса ее воспитания. Способом нетрадиционного рисования можно разглядеть внутренний мир ребенка, почувствовать ее неповторимость и своеобразие, определить эмоциональное состояние, какие-то скрытые комплексы, проблемы или страхи. Образы, которые возникают в воображении ребенка и воспроизводятся на бумаге, способны помочь выявить и передать таким безопасным и своеобразным способом все те мысли, чувства, стремления и желания, которые так сложно передать словами. Нетрадиционное рисование играет важную роль в основном психическом и интеллектуальном развитии ребенка. Ведь ориентироваться нужно не на конечный продукт – собственно рисунок, а на сам процесс рисования, в ходе которого ребенок выражает свою индивидуальность и формирует ряд возможностей.

В статье проанализированы особенности изучения нетрадиционных техник изобразительного искусства студентами и усвоения ими теоретических знаний и приобретенных практических умений. В статье отражены сущность, структура и поэтапность внедрения нетрадиционных техник изобразительного искусства на уроках рисования во вспомогательной школе. что обеспечивает успешность проведения нетрадиционных уроков изобразительного искусства и арт-терапевтических занятий, рассмотрены основные понятия, описывающие этот процесс. В статье описаны особенности внедрения нетрадиционных техник изобразительного искусства на уроках рисования во вспомогательной школе. для развития творческих способностей и проведения арт-терапии.

Доказано, что рисование — наиболее естественный и увлекательный вид деятельности детей и взрослых, в котором они реализуют потребность самовыражения, формируют эстетический вкус, ощущение гармонии, расширяют кругозор, развивают творческие способности, мелкую моторику рук, художественное восприятие жизни.

**Ключевые слова:** изобразительное искусство, нетрадиционные техники, прикладные методики, социальная работа, креативность, творческое мышление, творческие способности, изобразительная деятельность, изобразительная деятельность, эстетическое воздействие, творческая активность детей, творчество.

**Opaljuk O.N. Features of use of unconventional techniques of fine art drawing lessons in a special school.** The article considers specific features of introduction of non-traditional techniques of fine art drawing lessons in a special school. Fine art plays an important role in the formation of a harmonious personality. In particular, non-traditional drawing has a

considerable influence on the development of the artistic taste of children and is an integral part of the overall process of her education. By way of non-traditional drawing you can see the inner world of the child, to feel its uniqueness and originality, to determine the emotional state, some hidden complexes, problems or fears. The images that arise in the child's imagination and reproduced on paper, can help to identify and pass this safe and unique way all those thoughts, feelings, aspirations and desires that are hard to put into words. Non-traditional painting plays an important role mainly mental and intellectual development of the child. After all, need not be guided by the final product – the actual drawing, and the drawing process, during which the child expresses their individuality and creates a number of opportunities.

The article analyzes the features of non-traditional learning techniques of fine art students and their grasp of theoretical knowledge and acquired practical skills. The article presents the essence, structure and phasing of the introduction of non-traditional techniques of fine art drawing lessons in a special school. what ensures the success of the innovative art classes and art therapy sessions, the basic concepts describing this process. The article describes the features of introduction of non-traditional techniques of fine art drawing lessons in a special school. for creativity development and art therapy.

It is proved that drawing is the most natural and exciting activity children and adults in which they implement the need of expression, form the aesthetic taste, sense of harmony, broaden their horizons, develop creativity, fine motor skills, artistic perception of life.

**Key words:** fine art, innovative technology, applied methods, social work, creativity, creative thinking, creative ability, art, art, aesthetic impact, creative activity of children, creativity.

**Постановка проблеми.** Заняття образотворчим мистецтвом слугувало людям засобом звільнення від напруги і стресів, допомагало у вирішенні величезного спектру проблем, створювало душевний комфорт спокій, наповнювало життєвою енергією, відновлювало життєві сили, виступало засобом психологічного і духовного відродження. З упевненістю можна сказати, що кожна дитина народжується з природними творчими задатками, але творчими людьми виростають лише ті, умови виховання яких дозволили розвинути ці здібності вчасно. Багато залежить від того, хто опиниться поруч із дітьми, коли вони робитимуть перші кроки у складний та багатогранний світ мистецтва. Не слід очікувати від дітей миттєвих успіхів і геніальних творів, адже не це є головною метою малювання. Усі діти по-своєму талановиті, кожна має творчий потенціал, який позитивно впливає на формування особи в цілому та її естетичні уподобання. Кожна дитина – індивідуальність, і для кожної необхідно знайти підхід. В першу чергу слід її зацікавити, бо

кожна робота, тим паче малювання повинно проходити із задоволенням. Отже, при нетрадиційному малюванні дитина може сміливо виражати свої почуття та емоції, малювати без заборон і правил, що ще більше її заохочуватиме. Малюючи фарбами учні допоміжної школи можуть сміливо змішувати кольори, використовувати руки, пальчики, інші підручні предмети, які допоможуть у створенні творчих робіт. Важливо не обмежувати лише запрограмованими видами образотворчої діяльності, а творчо підходити до цього процесу. При нетрадиційному малюванні дитина розвиває творчі здібності і талант на уроках малювання в допоміжній школі.

**Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій** свідчить, що образотворча діяльність відіграє велике значення для всебічного розвитку особистості. У процесі роботи з нетрадиційними техніками образотворчого мистецтва в дітей формуються спостережливість, естетичне сприйняття, художній смак, творчі здібності. Під час зображувальної діяльності дитина має можливість доступними засобами виразити свій емоційний стан, своє ставлення до навколишнього світу, вчиться самостійно створювати прекрасне, помічати його в повсякденному житті, у творах мистецтва саме нетрадиційними техніками образотворчого мистецтва на уроках малювання в допоміжній школі. Над цією темою працювали: Використання нетрадиційних технік малювання як засіб розвитку творчості в дітей дошкільного віку. Дайджест 2. Упорядник Н.В. Погрібняк, А.Ф. Михайліченко 2010 – 100 с. Казакова Р.Г., Сайганова Т.И., Седова О.М. та інших. Малювання з дітьми дошкільного віку: нетрадиційні техніки, планування, конспекти занять. – М.: Сфера, 2005. Федорова О.П., вихователь ДНЗ №67 Харківської міської ради, «Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку у зображувальній діяльності засобами нетрадиційного малювання», 2012, 77ст.

Під час виконання творчих робіт в нетрадиційних техніках в дитини відбувається тренування рухів пальців рук. Відомо, що розвиток зон мозку, які відповідають за мовлення, відбувається під впливом імпульсів, що йдуть від пальців. Якщо розвиток рухів пальців відстає, то затримується і розвиток мовлення, хоча загальна фізична активність дитини при цьому може бути нормальною. Стимулювання мовленнєвого розвитку дітей шляхом тренування пальців рук є одночасно й підготовкою руки до письма. Таким чином, стає зрозумілою важливість засвоєння дітьми вмій і навичок із зображувальної діяльності саме в цьому найкраще допоможуть нетрадиційні техніки образотворчого мистецтва які доцільно буде впроваджувати на уроках малювання в допоміжній школі.

Тому **метою нашого дослідження** є розкриття сутності впровадження нетрадиційних технік образотворчого мистецтва на уроках малювання в допоміжній школі.

**Виклад основного матеріалу.** Кожен з видів образотворчої діяльності має свої можливості і засоби для зображення предметів і явищ, у сукупності даючи можливість відобразити дійсність різноманітне і різнобічно. Малювання - більш складний засіб зображення, ніж ліплення та аплікація. Малювання фарбами, нанесення мазків на папір привертає увагу дитини ще в дошкільному віці. Діти близько півтора років вже охоче займаються малюванням, однак такі заняття спочатку мають характер забави, ігри з олівцем. У молодшому дошкільному віці малювання набуває характеру зображення. Діти малюють в дитячому саду олівцями і фарбами. Малюючи фарбами, дитина має можливість більш цілісно, нехай на перших порах нерасчленовано, передавати форму предмета, його колір. Лінійний малюнок олівцем дозволяє більш чітко передати частини та деталі предмета. У цьому процесі велике значення має зоровий контроль за рухом рисующої руки, за лінією, що утворює контур предмета.

Кожне заняття образотворчою діяльністю починається зі звернення вихователя до дітей, розмови з ними, а часто застосовується також показ якого -небудь наочного матеріалу. Надзвичайно важливо з перших кроків виховувати у дітей стійкий інтерес до образотворчої діяльності через різноманітні техніки образотворчого мистецтва, що сприяє вихованню посидючості, працездатності, наполегливості в досягненні результату. У дітей шести-семи років, виникають нові мотиви їхнього інтересу до занять-усвідомлене бажання навчитися добре малювати. Зростає інтерес до процесу виконання роботи за вказівками вихователя, щоб отримати хороший результат. Виникає прагнення виправляти і покращувати свою роботу.

Починаючи з молодшої групи необхідно виховувати у дітей інтерес до робіт товаришів, доброзичливе ставлення до них, вміння справедливо їх оцінювати різні техніки образотворчого мистецтва. Вихователю необхідно самому бути максимально тактовним і справедливим при оцінці роботи, висловлювати свої зауваження в м'якій, доброзичливій формі. Тільки за цієї умови він виховує дружелюбні товариські відносини між дітьми в процесі проведення занять з образотворчого мистецтва.

Образотворче мистецтво відіграє велику роль у формуванні гармонійної особистості. Зокрема, нетрадиційне малювання значною мірою впливає на розвиток художнього смаку дітей і являється однією з складових частин загального процесу її виховання.

Способом нетрадиційного малювання можна розвинути внутрішній світ дитини, відчути її неповторність і своєрідність, визначити емоційний стан, якісь скриті комплекси, проблеми чи страхи. Образи, які виникають в уяві дитини і відтворюються на папері, здатні допомогти виявити та передати таким безпечним і своєрідним способом всі ті думки, почуття, прагнення та бажання, які так складно передати

словами. Нетрадиційне малювання і образотворча діяльність відіграють важливу роль в основному психічному та інтелектуальному розвитку дитини. Адже орієнтуватися потрібно не на кінечний продукт – власне малюнок, а на сам процес малювання, в ході якого дитина виражає свою індивідуальність та формує ряд можливостей. Позбавляючи дитину молодшого віку можливості малювати навіть щось незрозуміле, ми позбавляємо її здатності фантазувати і уявляти, знижуємо можливості її творчого розвитку і, як наслідок, гасимо інтерес до мистецтва, творчої діяльності і краси в цілому. Зосереджуючи увагу на різних сторонах оточуючого світу, можна навчити дитину відтворити це в їхніх малюнках і роботах. Таким чином поступово сформується творчий підхід, який є дуже необхідним не лише для написання малюнків, картин, інші види творчих робіт, а й у повсякденному житті [5].

Активність дітей у процесі виконання роботи виявляється в хорошому темпі, безперервності її. У цьому відношенні в молодших групах припустимі значні індивідуальні відхилення: одні діти більш швидкі й активні, інші - повільні, мляві. У середній групі можливо підвищити вимоги до виконання роботи в різних техніках образотворчого мистецтва без відволікань, діти намагаються долати сповільненість темпу, властиву деяким дітям. Домагатися цього слід терпляче, наполегливо, але, не пред'являючи дітям категоричних вимог в різкій формі. У старшій групі боротьба з повільністю і частими відверненнями від роботи набуває особливого значення у зв'язку з підготовкою до школи. Необхідно дбати не тільки про хороше темпі роботи, а й про ретельність її виконання, без поспіху, яка заважає виконувати роботу акуратно, висловити повністю свій задум, зробити її закінченою. Акуратність і ретельність виконання традиційних і нетрадиційних технік образотворчого мистецтва залежить не тільки від дисциплінованості, але і від засвоєння навичок користування олівцем, пензлем. Навички з техніки малювання пов'язані з розвитком рук дитини, точністю, плавністю, свободою рухів. Розвиток рухів у різних видах образотворчої діяльності об'єднується цільовою установкою, що направляє це розвиток на зображення і передачу форми предметів або на побудову візерунка чи орнаменту. Опановують цими навичками всі діти дуже по-різному, однак при правильній методиці навчання всі вони оволодівають ними в обсязі, передбаченому програмою дитячого садка. Чимале значення для розвитку рухів мають ті трудові навички, які діти отримують в процесі підготовки до занять з образотворчої діяльності. Вчитель образотворчого мистецтва повинен бути готовий допомогти, але не опікувати дітей тоді, коли вони цього не потребують. Разом з тим слід пам'ятати, що навіть старші дошкільнята не можуть бути у всьому активними і послідовно діяльними без підтримки вихователя. Діти отримують задоволення від технік образотворчого мистецтва, у великій мірі завдяки тому, що в ці заняття включений процес придумування

змісту, розгортання дій, близьких грі. Необхідно підтримувати це прагнення, не обмежуючи дітей лише задачею зображення окремих предметів. Вигадування сюжету свого малюнка не тільки доставляє дітям задоволення, що теж дуже важливо, але й розвиває уяву, вигадку, уточнює уявлення. Вихователю необхідно враховувати це, намічаючи зміст занять, і не позбавляти дітей радості створення персонажів, зображення місця їх дії і самої дії доступними їм засобами, включаючи сюди і словесний розповідь.

У процесі вивчення технік образотворчого мистецтва на уроках малювання в допоміжній школі створюються сприятливі умови для розвитку тих відчуттів та емоцій, які поступово переходять в естетичні почуття, сприяють формуванню естетичного відношення до дійсності. Вже в молодшому дошкільному віці передача таких якостей предметів, як форма, забарвлення, будова, величина, , сприяють розвитку почуття кольору, ритму, форми-компонентів естетичного почуття, естетичного сприйняття і уявлень.

Оволодіння нетрадиційних техніками образотворчого мистецтва збагачує досвід дітей спостереженнями навколишнього, вчителю малювання слід неухильно дбати про естетичні враження, показувати дітям красу в навколишньому їх життя; організовуючи заняття, звертати увагу на те, щоб діти отримували можливість висловити отримані ними естетичні враження, уважно ставитися до підбору відповідного матеріалу.

Під час нетрадиційного малювання не слід очікувати від дітей миттєвих успіхів і геніальних творів, адже не це є головною метою малювання. Усі діти по-своєму талановиті, кожна має творчий потенціал, який позитивно впливає на формування особи в цілому та її естетичні уподобання, зокрема. Кожна дитина – індивідуальність, і для кожної необхідно знайти підхід. В першу чергу слід її зацікавити, бо кожна робота, тим паче малювання повинно проходити із задоволенням. Отже, при нетрадиційному малюванні дитина може сміливо виражати свої почуття та емоції, малювати без заборон і правил, що ще більше її заохочуватиме. Малюючи фарбами, можна сміливо змішувати кольори, використовувати руки, пальчики, інші підручні предмети, які допоможуть у створенні творчих робіт. Важливо не обмежуватись лише запрограмованими видами образотворчої діяльності, а творчо підходити до цього процесу. Залучаючи дітей до нетрадиційного малювання ми можемо спостерігати за унікальною палітрою індивідуальностей. І навіть якщо дитина після відвідування занять по образотворчому мистецтву не стане художником, вони залишать “культурний слід” у формуванні її особистості [5].

Отже, творчість – важлива складова системи виховання, в ній узагальнено весь життєвий досвід дитини – чуттєвий, ціннісний, моральний, естетичний, пізнавальний, трудовий та соціальний. Вона

лежить в основі успішного засвоєння нових знань, умінь та навичок, саме тому так важливо сформулювати у дітей основи творчості на уроках малювання в допоміжній школі.

**Висновки.** Отже, використання нетрадиційних технік на уроках малювання в допоміжній школі допомагає дітям подолати негативні емоції. Тобто мимоволі здійснюється психологічна корекція, яка допомагає знімати негативні емоційні переживання дітей. Тому завданням вчителя на уроках малювання в допоміжній школі є навчати дітей відтворювати навколишній світ, творчо мислити, уявляти, а також позбуватись негативних емоцій та переживань, що виникають у школяра в ході виконання практичних завдань з образотворчого мистецтва. Підсумовуючи сказане, варто наголосити, що учень може погано читати, писати, лічити, але чудово малювати. Отже, у нього добре розвинено почуття прекрасного. Нетрадиційні техніки малювання на уроках малювання в допоміжній школі допоможуть дітям почуватися вільними, побачити і передати на папері те, що у звичайні способи зробити значно важче. Нетрадиційні техніки малювання дають дитині можливість дивуватися і радіти світу.

**Перспективи подальших розвідок з цього напрямку:** створити експериментальну адресну методику нетрадиційних технік образотворчого мистецтва з метою впровадження на уроках малювання в допоміжній школі.

### Список використаних джерел

1. **Гуменюк, С. М.** Особливості розвитку творчих здібностей розумово відсталих дітей на заняттях з образотворчого мистецтва / С. М. Гуменюк // Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. І. Огієнка. Корекц. педагогіка і психологія. — 2011. — Вип. 3. — С. 54-58.
2. **Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень: моногр.** / Держ. фонд фундамент. дослідж. М-ва освіти і науки України / Ред.: В.О. Моляко; О.Л. Музика. — Житомир: Рута, 2006. — 320 с. — с. 306-319.
3. **Серьогіна, І. В.** Розвиток творчих здібностей студентів ВНЗ при вивченні курсу "Елементи декоративно-прикладного мистецтва" / І. В. Серьогіна // Педагогіка вищ. та серед. шк.: зб. наук. пр. — 2009. — Вип. 26. — С. 318-321.
4. **Стась, М. І.** Методика формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва: Автореф. дис... канд. пед. наук / М. І. Стась ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2007. — 20 с.
5. **Інтернет ресурс:** Нетрадиційне малювання в процесі виховання дитини. [http://artselo.com.ua/netradytysijne\\_maljuvannja/](http://artselo.com.ua/netradytysijne_maljuvannja/)

### References

1. **Gumenyuk, S. M.** Osoblivosti rozvitku tvorchikh zdibnostej rozumovo vidstalikh ditej na zanyattyakh z obrazotvorchogo mistetstva / S.

M. Gumenyuk // Visn. Kam'yanets'-Podil. nats. un-tu im. I. Ogiienka. Korekts. pedagogika i psikhologiya . — 2011. — Vip. 3. — S. 54-58. 2. **Zdibnosti, tvorchist', obdarovanist': teoriya, metodika, rezul'tati doslidzhen': monogr.** / Derzh. fond fundament. doslidzh. M-va osviti i nauki Ukraini / Red.: V.O. Molyako; O.L. Muzika. — ZHitomir: Ruta, 2006. — 320 s. — s. 306-319. 3. **Ser'ogina, I. V.** Rozvitok tvorchikh zdibnostej studentiv VNZ pri vivchenni kursu "Elementi dekorativno-prikladnogo mistetstva" / I. V. Ser'ogina // Pedagogika vishh. ta sered. shk.: zb. nauk. pr . — 2009. — Vip. 26. — S. 318-321. 4. **Stas', M. I.** Metodika formuvannya tvorchikh zdibnostej majbutnikh uchiteliv obrazotvorchogo mistetstva: Avtoref. dis... kand. ped. nauk / M. I. Stas' ; Nats. ped. un-t im. M.P.Dragomanova. — K., 2007. — 20 s. 5. **Internet resource:** non-traditional drawing in the process of raising a child. [http://artselo.com.ua/netradytsijne\\_maljuvannja/](http://artselo.com.ua/netradytsijne_maljuvannja/)

Received 29.01.2016

Reviewed 02.03.2016

Accepted 26.03.2016

УДК 376. 432-54

**О.І. Проскурняк**  
ponolena\_2008@mail.ru

### **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО РЕПЕРТУАРУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

**Відомості про автора:** Олена Проскурняк, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Україна. Email: [ponolena\\_2008@mail.ru](mailto:ponolena_2008@mail.ru)

**Contact:** Olena Proskurnyak, doctor of psychological sciences, professor, manager of department of correctional education and special psychology "Kharkov humanitarian-pedagogical academy" Kharkov regional council, Ukraine. Email: [ponolena\\_2008@mail.ru](mailto:ponolena_2008@mail.ru)

**О.І. Проскурняк. Формування комунікативного репертуару дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального дошкільного закладу.** На основі теоретичного та експериментального дослідження визначено особливості комунікативного репертуару розумово відсталих дітей: комунікативні знання мінімальні у порівнянні з дітьми без інтелектуальних порушень і використовуються дитиною не



в повному обсязі, не відповідно до ситуації; комунікативні уміння та навички актуалізуються і проявляються лише при наявності зовнішніх стимулів; комунікативні уміння та навички певною мірою використовуються у повсякденних, повторюваних соціально-побутових ситуаціях, але, у дітей виникають труднощі в орієнтуванні в зовнішніх змінах, що відбуваються; у діалогічній комунікативній взаємодії мають складнощі у підтримці діалогу; мовлення є стереотипним, активний словниковий запас не задовольняє вимоги щодо здійснення комунікативної діяльності; не вистачає навичок передання інформації; міміка і жести не завжди адекватні висловлюванням, низька експресивна грамотність. Перспективою подальшого дослідження є розроблення технологій оптимізації розвитку комунікативного репертуару дошкільників з інтелектуальними вадами.

**Ключові слова:** комунікативний репертуар, словниковий запас, мовлення, дошкільники, діти з інтелектуальними порушеннями.

**Проскурняк. Е.И. Фомирование коммуникативного репертуара детей с интеллектуальными нарушениями в условиях специального дошкольного учреждения.** В статье анализируются вопросы коммуникативного репертуара с интеллектуальным недоразвитием. Определяется, что уровень развития речи является решающим в развитии коммуникативного репертуара дошкольника. На основе теоретического и экспериментального исследования определены коммуникативного репертуара умственно отсталых детей: коммуникативные знания минимальны в сравнении с детьми без интеллектуальных нарушений и используются ребенком не в полном объеме, не соответственно ситуации; коммуникативные умения и навыки и проявляются только при наличии внешних стимулов; комунікативні уміння та навички певною мірою використовуються у речь стереотипна, активний словарний запас не удовлетворяет потребности коммуникативной деятельности; низкая экспессивная грамотность.

**Ключевые слова:** коммуникативный репертуар, словарный запас, речь, дошкільники, дети с интеллектуальными нарушениями.

**Proskurnyak O.I. Formation of Communication Repertory of Children with Mental Handicap in the Conditions of a Specialized Pre-school Institution.** The issues of formation of communication repertory of children with mental retardation are analyzed in the article. It is proved that the level of development of communication skills is crucial for formation of communication repertory of a preschool child. The communication skills of such children start developing later than of those without disturbance of

mental development. The defined peculiarities of the speech are as follows: speech is damaged, passive and active vocabulary is limited, grammatical constructions are poor and monotonous, informal dialogic speech is not developed. Because of shortcomings in thinking the consistency of the descriptive and narrative speech is poor. Appealing to such children by means of instructions, directions and explanations does not regulate and direct their practical activity. First short phrases are agrammatical and come extremely retarded – at the age of 6 years. Mentally retarded children less than normal children of the same age have a need to communicate interactively with those who surround them; they communicate less and take a passive role in communication. Retardation in the speech speed makes it difficult to perceive the speech and reduces communication facilities. It is proved that formation of the communication medium and special organization of speech situations in a specialized school encourage the development and correction of coherent speech. On the basis of theoretical and experimental research the peculiarities of the communicative repertory of mentally retarded people are defined: communication knowledge is minimal comparing with those without mental retardation; this knowledge is used not to the full extent and with no correspondence to the situation; communication skills are actualized and displayed only on condition that there are external incentives; communication skills are used to a certain extent in a day-to-day repeating routine, but children have difficulties in orientation in external changes that take place; in dialogic communication they have difficulties in participating in dialogues; their speech is stereotypic, the active vocabulary doesn't meet the requirements of communication; they lack skills to communicate information; mimicry and gestures are not always adequate to the utterances, the expressive competence is low. Children should attend a specialized pre-school institution with pleasure. To ensure this a laborious task and concerted action of a psychologist, teaching staff and parents are required, as the environment in the institution influences the communication activity of mentally retarded children. Development of the optimization technologies for the communication repertory of mentally retarded preschool children is a prospect for further research.

**Key words:** communication repertory, vocabulary, speech, preschool children, mentally retarded children.

**Актуальність дослідження.** Уміння контактувати з оточуючими є необхідним чинником у розвитку дитини, а дошкільника з інтелектуальними видами зокрема. Формування комунікативного репертуару – важлива умова психологічного розвитку дитини з особливими потребами, завдання підготовки його до навчання у школі.

Різним аспектам розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями приділяли такі учені як В. Бондар, В. Синьов, О.

Мамічева, Н. Макачук, О. Хохліна, І. Дмитрієва та ін. Але до сьогодні не вирішеною є проблема формування комунікативного репертуару дошкільників з інтелектуальними вадами.

**Метою** статті є аналіз проблеми особливостей та формування комунікативного репертуару дошкільників з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального дошкільного закладу.

Комунікативний репертуар особистості в контексті теорії комунікації розуміється як один з проявів особистості, який обумовлюється сукупністю її індивідуальних якостей та характеристик. Комунікативна особистість визначається ступенем її комунікативних потреб, наявним когнітивним рівнем, формуються в процесі пізнання та узагальнення досвіду. Для комунікативної компетентності вагомим є вміння добору комунікативного коду, який саме і забезпечує адекватне сприймання інформації та цілеспрямовану її передачу в рамках окресленої ситуації.

Вище обговорювалось питання щодо комунікативного досвіду, зазначалось, що психологи відводять йому особливе місце в організації комунікативної діяльності. З одного боку, досвід є соціальним і відображає інтеріоризовані норми та цінності культури, з іншого – є індивідуальним, оскільки ґрунтується на індивідуальних комунікативних особливостях та особистісних проявах (О. Дмитрієва, О. Леонтєв, М. Лісіна, В. Печерський, Т. Пироженко).

Рівень розвитку мовлення є вирішальним у формуванні комунікативного репертуару дошкільника. Отже, простежимо особливості розвитку мовлення дітей з розумовою відсталістю.

У дітей з інтелектуальними порушеннями, мовлення характеризується своїми особливостями, які пов'язані з певними чинниками [3]. Так, затримка інтелектуального розвитку обмежує виникнення у таких дітей потреб і бажання до ігрової, навчальної, трудової діяльності [3]. Також пізнавальна діяльність розумово відсталих дітей характеризується низкою особливостей. Сприймання у них уповільнене, неповне і нерозчленоване, діти погано пристосовуються до умов, які змінюються. У перші роки навчання діти майже не запам'ятовують як прочитане так і почуте. Мовлення у таких дітей починає розвиватися пізніше, ніж у дітей без порушень у розвитку, часто ушкоджене мовлення, пасивний і активний словник обмежені, граматичні конструкції характеризуються бідністю і одноманітністю. Внаслідок цього розмовне діалогічне мовлення недостатньо розвинене. Через недоліки мислення страждає послідовність описово-розповідного мовлення. Звернене до таких дітей мовлення у вигляді інструкцій, вказівок, пояснень не регулює і не спрямовує їхню практичну діяльність [3].

**Значна частина досліджень**, присвячених вивченню особливостей мовленнєвого розвитку дітей та підлітків з порушеннями інтелекту,

стосується питань логіко-змістової складової усного та писемного мовлення (Р. Гладушкіна, О. Дмитрієва, І. Коробейников, Р. Лалаєва, В. Петрова); виявлення та формування лексичної сторони мовлення (Г. Дульнев, Р. Лалаєва); визначення шляхів корекції граматичної складової мовлення (І. Мартиненко, В. Тарасун, С. Чаплинська); методик удосконалення усного та писемного мовлення (Н. Кравець та ін.).

У психологічних дослідженнях встановлено, що тоді як у дошкільному віці у дітей із нормальним інтелектом продовжується швидке збільшення активного словникового запасу, у розумово відсталих дітей такого збільшення не зафіксовано, а, навпаки, виявлені показники, що вказують на уповільнення у формуванні словникового запасу [1].

Як зазначала свого часу С. Рубінштейн, неповноцінний розвиток аналізаторів при олігофренії, як правило, викликає недорозвинення мислення. У зв'язку з цим перші окремі слова з'являються у 2-3 роки, а перші короткі фрази є аграматичними і з'являються з великим запізненням – у шестирічному віці. На момент шкільного навчання у дітей з розумовою відсталістю є значний недорозвиток мовленнєвої діяльності [5].

Акцентовано увагу на тому, що побутове мовлення олігофренів-дошкільнят є слабдорозвиненим у порівнянні з однолітками без відхилень у розумовому розвитку, що ускладнює спілкування не тільки з оточуючими дорослими, але із іншими дітьми. Такі діти не часто беруть участь у бесідах, відповіді їх є переважно простими [2].

Недорозвинення звукової сторони мовлення розумово відсталих дошкільнят пов'язане з недорозвитком моторики. Змінена вимова та порушення процесів знайомства з предметами, гальмує набуття дитиною такого соціального досвіду [2].

Порушення моторики впливає на комунікативну функцію мовлення. Існує довільне відтворення звуків, координування рухів артикуляційних органів у розумово відсталих дітей є утрудненим [2].

Розвиток мовленнєвої моторики у розумово відсталих дітей здійснюється повільно, недиференційовано, утрудненою є координація дихальних, фонаторних, та артикуляційних рухів у процесі мовлення. Несформованими у розумово відсталих учнів дітей є контроль (слуховий та кінестетичний) за правильністю звуків.

Недостатній розвиток фонематичного слуху, дефекти звуковідтворення, складнощі у розмежуванні у словах окремих звуків призводить до написання тексту з великими помилками. Окрім того, часто зустрічається дисграфія або дислексія, коли діти пишуть дзеркально, втрачають з поля зору порядок рядків при читанні та при писанні текстів.

У розумово відсталих дітей розвиток мовлення є більш залежним їхнім життєвим досвідом та спілкуванням з оточуючими, ніж в нормі розвитку, але внаслідок недорозвинення психічних процесів зазначений

процес відбувається уповільнено. Практична та пізнавальна діяльності, які розвиваються на видозміненій основі у подальшому не слугують достатнім підґрунтям для швидкого накопичення більшої кількості уявлень і не сприяють проявам у розумово відсталих дітей нових потреб та інтересів. Тому розумово відсталі діти менше, ніж нормальні однолітки відчують потребу в мовленнєвій взаємодії з оточуючими та менше спілкуються, є пасивними у комунікативній діяльності (В. Петрова, Ж. Шиф). В цілому, комунікативний репертуар розумово відсталих дітей формується із запізненням та характеризується порушеннями пов'язаними із затримкою у формуванні мовлення [3]. І надалі спонтанне формування є тривалим, тому діти з розумовою відсталістю потребують спеціального корекційного впливу.

У цих дітей знижена регулятивна функція мовлення, яка при нормальному розвитку вже на перших роках онтогенезу починає відігравати провідну роль у їхній поведінці. В процесі опанування знаннями та навичками, розумово відсталі діти більше орієнтуються на наочний матеріал, тому що не розуміють мовленнєву, словесну інструкцію (Г. Дульнев, Л. Лалаєва, М. Певзнер, В. Петрова та ін.).

Однією з причин, що ускладнює ці прояви є інтелектуальні порушення, недостатня мотивація мовлення, зафіксовані факти орієнтації дитини на знайомі їм мовленнєві ситуації. Так, якщо діти відчують сенс і потребу розповісти про щось, відповісти на запитання, попросити про послугу, пояснити свої бажання, якщо вони зайняті активною практичною діяльністю, а діяльність і висловлювання за своїм змістом близькі до повсякденного побуту, мотиви до застосування усного мовлення виникають легше, ніж в умовах словесних вправ [4].

Доведено, що створення мовного середовища, спеціальна організація мовленнєвих ситуацій у спеціальній школі є запорукою ефективності розвитку та корекції зв'язного мовлення (С. Кузенко, М. Певзнер, В. Петрова).

Отже, складний взаємозв'язок існуючих різних відхилень у розвитку стосовно анатоми-фізіологічних, психологічних та соціальних факторів визначають особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними вадами, обумовлюють значну кількість порушень у мовленні розумово відсталих дітей [2].

Корекція вимови, правильна диференціація звуків на слух сприяє правильності вимовляння, яке допомагає оптимальному розрізняттю звуків на слух. Патологія коркової діяльності і повільне утворення міжаналізаторних зв'язків гальмує якість вимовляння [2].

Дефекти мовлення перешкоджають появі правильної комунікативної взаємодії з оточуючими. Відсутність повноцінних контактів з оточуючими позначається на емоційному розвитку дітей та підлітків, а негативні емоції стимулюють агресивність у комунікативній діяльності розумово відсталих підлітків [3].

Отже, недоліки мовлення негативно впливають також на загальний розвиток особистості. У розумово відсталих учнів з'являється замкненість, невпевненість у своїх комунікативних можливостях, що також знижує інтерес до оточуючої дійсності [4].

Навіть після проведення корекційної роботи з удосконалення та розвитку мовлення, розумово відсталі діти часто у активному мовленні не використовують набутих мовленнєвих умінь, що пояснюється інертністю нервових процесів, порушеннями у переносі набутих умінь в інші життєві, суспільні, комунікативні ситуації [4].

В умовах спеціальної організації виховання розумово відсталі діти розширюють словниковий запас і вже перед першим класом використовувати різні частини мови [4].

Проаналізуємо комунікативні якості розумово відсталих дітей за реалізацією функцій: інформативних (відповідає за безпосередньо передані знання), емотивних (емпатійність, чуйність, тактовність, делікатність) та фактичних (якості, які відповідають за встановлення або підтримку взаємодії).

Інформативний аспект комунікативних якостей у розумово відсталих дітей має певні особливості: недостатність пам'яті негативно впливає на адекватність передачі інформації, фантазування змінює смисл комунікативної діяльності. Отже, для розумово відсталих дітей характерним є фантазування у ситуаціях комунікативної взаємодії, нечіткість у передачі інформації, певна «інформаційна викривленість».

Емоційна складова комунікативних якостей розумово відсталих дітей теж відзначається особливостями: нездатністю фіксувати настрій партнера з комунікативної взаємодії, нерозвиненість емпатії, егоїстична концентрація у комунікативній взаємодії на власних інтересах.

Фактичні комунікативні якості розумово відсталих дітей характеризуються низькою якістю комунікативної взаємодії, а саме: короткотривалістю, конфліктами, що часто виникають під час комунікативної взаємодії, некомунікабельністю та нав'язливістю.

Комунікативні якості, знання, уміння, навички, мовлення складають комунікативний репертуар розумово відсталих дітей, особливості становлення і прояву яких визначають у подальшому видовимність комунікативної діяльності.

Розумово відсталі діти вступають у комунікативні контакти в різних системах: «дитина-дитина», «дитина-член родини», «дитина-дорослий». Дослідженнями доведено, що у цих системах, зокрема, «дитина-дорослий», є порушення комунікативної взаємодії, міжособистісних стосунків.

Для розумово відсталих дітей розвиток мовлення є також ключовим складником комунікативної діяльності: якісне мовлення забезпечує комунікативно-мовленнєву відповідність.

Отже, розвинене мовлення, комунікативні уміння, навички

визначають комунікативний репертуар розумово відсталих дітей.

Напрями технологій формування комунікативного репертуару розумово відсталих дітей розглядаються як такі, що обумовлені вимогами середовища і спрямовані на оптимальну інтеграцію їх у суспільство в майбутньому, адаптацію до школи. Вони реалізуються у межах психолого-педагогічного супроводу, який здійснюють та координують психологи спеціального дошкільного закладу, вихователі, батьки.

Провідним напрямом є мотиваційний, який спрямований на стимулювання активності у комунікативній взаємодії розумово відсталих дошкільників.

Для розумово відсталих дітей соціальне оточення спеціального навчально-виховного закладу є певною моделлю, іншими словами зрізом суспільства. В дошкільному колективі, в цілому, формуються певні стосунки, зароджується орієнтація на загальнолюдські цінності. Комунікативна діяльність здійснюється за багатьма каналами та засобами. Метою є сприяння створенню такого мікроклімату в освітньо-виховному середовищі, який здатний активізувати дітей в опануванні ними комунікативною діяльністю.

Освітньо-виховне середовище дошкільного закладу покликане сприяти особистісному розвитку та реалізації комунікативної діяльності дітей, його потенціал далеко не вичерпаний.

Діти з легким ступенем розумової відсталості мають за допомогою корекційно-виховного впливу опанувати комунікативними знаннями і навичками в обсязі, який дозволить їх продовжити навчання у спеціальній школі, спілкуватися з оточуючими. Формування у них комунікативних потреб, пов'язано з реалізацією комунікативної активності. Тому поряд з іншими напрямками, має бути створення умов, які спрямовані на стимулювання комунікативної активності розумово відсталих дітей.

Це можливо за допомогою проведення корекційно-розвивальних занять.

Зауважимо, у діти повинні із задоволенням відвідувати спеціальний дошкільний заклад, а для цього необхідна узгоджена і кропітка робота психолога, педагогічного колективу, батьків, тому що, середовище закладу, як вже зауважувалося, впливає на активність розумово відсталих дітей у комунікативній діяльності.

Насамперед, корекцію комунікативного недорозвитку доцільно здійснювати засобами активного включення дітей у діяльність через спілкування з дорослими. Моделюючи на заняття, перед дітьми потрібно ставити певні комунікативні завдання і допомагати в їх вирішенні. У нашій практиці пропонувалися дидактичні ігри, а продуктивні види діяльності використовувалися в якості моделі ситуативно-ділової форми спілкування. На таких заняттях вихователь намагався створити умови

для виникнення у дітей потреби у комунікативній взаємодії, надавав допомогу у вирішенні комунікативних проблем, аналізував комунікативну активність дітей. Наприклад, заняття з ознайомлення з явищами фізичного світу використовувалися в якості моделі внеситуативно-пізнавальної форми спілкування. Вихователь стимулював активність дітей: задавав запитання, обговорював те, що діти почули, стимулював їх до вираження власних відчуттів, заохочував прояви ініціативи, намагався викликати зацікавлення дітей.

На заняттях з ознайомлення з явищами соціального світу (бесіди, читання, екскурсії) використовувалися якості моделі внеситуативно-особистісні форми спілкування. На цих заняттях вихователь створював проблемні ситуації, висловлював своє ставлення до певних питань, залучував дітей до оцінки ситуацій, вчинків, явищ, стимулював інтерес до морально-етичних проблем, узгодження дій дітей з вимогами дорослих.

Формування комунікативного репертуару здійснюється і на інших заняттях: зображувальної діяльності, трудового виховання. Наприклад, формуючи інтересу до малювання, вихователь супроводжують свої дії коментарями щодо кольорів, пензликів, олівців, коментує пейзажі, описує предмети. У подальшому заняття зображувальною діяльністю спрямовані на вміння аналізувати предмети, їх якості, конструювання, розвиток дрібної моторики, отже, на стимулювання комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Через навчання навичкам самообслуговування також розширюється комунікативний репертуар розумово відсталих дітей. Починаючи із найпростіших дій: принести шапочку, прибрати тарілку дітей не тільки формуються соціально-побутові навички, а й збагачується комунікативний репертуар, коригуються порушення моторної сфери. Дії з вербальної інструкції допомагають розвитку у дітей з порушеннями інтелекту словесної регуляції діяльності.

**Висновки.** Підсумовуючи вище зазначені особливості формування комунікативного репертуару розумово відсталих дітей слід вказати на певні загальні особливості.

По-перше, комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей з інтелектуальними вадами характеризується порушеннями фонематичної, синтаксичної, граматичної складових, низьким рівнем пасивного та активного словникового запасу.

По-друге, у дітей з порушеннями інтелекту фіксується зниження мотивації щодо комунікативної діяльності.

По-третє, недоліки мовленнєвого розвитку негативно впливають на загальний психічний стан особистості розумово відсталих дітей, і, водночас, на процеси, в яких реалізуються ситуативні переживання людини, що нерідко призводить до замкненої або агресивної поведінки.



По-четверте, в умовах спеціальних навчальних закладів в дітей з легким ступенем розумової відсталості недоліки розвитку мовлення певною мірою коригуються.

Зауважимо, що діти повинні із задоволенням відвідувати спеціальний дошкільний заклад, а для цього необхідна узгоджена і кропітка робота психолога, педагогічного колективу, батьків, тому що, середовище закладу, впливає на активність у комунікативній діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями. Перспективою подальшого дослідження є розроблення технологій оптимізації формування комунікативного репертуару дошкільників з інтелектуальними вадами в умовах спеціального навчального закладу.

### Список використаних джерел

1. **Дмитриева Е. Е.** Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития : автореф. дис. на получение науч. степени д-ра психол. наук : спец. 10.00.10 / Е. Е. Дмитриева. – Н. Новгород, 2005. – 53 с.
2. **Лалаева Р. И.** Особенности речевого развития умственно отсталых детей / Р. И. Лалаева // Дефектология. – 2003. – № 3. – С. 29–33.
3. **Певзнер М. С.** Динамика развития детей-олигофренов / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 222 с.
4. **Петрова В. Г.** Развитие речи и познавательная деятельность умственно отсталых школьников : автореф. дис. на получение науч. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.08 / В. Г. Петрова, 1975. – 36 с.
5. **Рубинштейн С. Я.** Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1986. – 190 с.

### References

1. **Dmitrieva E. E.** Kommunikativno-lichnostnoe razvitie detej doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta s legkimi formami psihicheskogo nedorazvitija : avtoref. dis. na poluchenie nauch. stepeni d-ra psihol. nauk : spec. 10.00.10 / E. E. Dmitrieva. – N. Novgorod, 2005. – 53 s.
2. **Lalaeva R. I.** Osobennosti rechevogo razvitija umstvenno otstalyh detej / R. I. Lalaeva // Defektologija. – 2003. – № 3. – S. 29–33.
3. **Pevzner M. S.** Dinamika razvitija detej-oligofrenov / M. S. Pevzner, V. I. Lubovskij. – M. : Izd-vo APN RSFSR, 1963. – 222 s.
4. **Petrova V. G.** Razvitie rechi i poznavatel'naja dejatel'nost' umstvenno otstalyh shkol'nikov : avtoref. dis. na poluchenie nauch. stepeni d-ra psihol. nauk : spec. 19.00.08 / V. G. Petrova, 1975. – 36 s.
5. **Rubinshtejn S. Ja.** Psihologija umstvenno otstalogo shkol'nika / S. Ja. Rubinshtejn. – M. : Pedagogika, 1986. – 190 s.

Received 11.02.2016  
Reviewed 12.03.2016  
Accepted 26.03.2016

**УДК: 159.973:376.42**

**Л. М. Руденко, М. В. Федоренко**  
lilianic@mail.ru mv\_fedorenko@i.ua

## **МУЛЬТИМОДАЛЬНА ПРОГРАМА КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКОВИХ ПОРУШЕНЬ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**

**Відомості про авторів:** Лілія Руденко, доктор психологічних наук, професор кафедри спеціальної психології та медицини Факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, e-mail: lilianic@mail.ru.

Марина Федоренко, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри спеціальної психології та медицини Факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, e-mail: mv\_fedorenko@i.ua.

**Contact:** Lilia Rudenko, doctor of psychological sciences, professor at the department of special psychology and medicine, Faculty of correctional pedagogy and psychology, National Pedagogical M. Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, e-mail: lilianic@mail.ru.

Maryna Fedorenko, PhD, lecturer at the department of special psychology and medicine, Faculty of correctional pedagogy and psychology, National Pedagogical M. Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, e-mail: mv\_fedorenko@i.ua.

**Руденко Л. М., Федоренко М. В. Мультимодальна програма корекції поведінкових порушень у розумово відсталих дітей.** У представленій статті описано мультимодальну програму корекції поведінкових порушень, яка може бути застосована для розумово відсталих дітей. Проаналізовано психологічну, педагогічну, медичну літературу з проблеми поведінкових порушень, та визначено поняття «поведінка», «поведінкові порушення», що трактуються різними науковцями по різному. Представлена мультимодальна програма корекції поведінкових порушень у розумово відсталих дітей включає роботу за декількома напрямками: психологічному, педагогічному, медичному та базується на основних принципах психокорекції: комплексності корекційних впливів; єдності діагностики, профілактики та корекції; диференційованого та індивідуального підходу; особистісно-діяльнісного підходу; ієрархічному принципі психологічної корекції; каузальному. За представленою програмою психологічна корекція реалізується в індивідуальній та груповій формах. Індивідуальна психокорекція є первинним етапом роботи з розумово

відсталими дітьми з поведінковими порушеннями, що передує груповій. В статті вказані завдання, особливості та переваги кожної з форм психологічної корекції. Обґрунтовано застосування для корекції поведінкових порушень у розумово відсталих дітей арт-терапії. Описана специфіка застосування всіх її методів: ігротерапії, ізотерапії, пісочної терапії, музикотерапії для даної категорії дітей. Окрім психологічного впливу на дітей через арт-терапію, мультимодальна програма корекції включає педагогічний, медичний, сімейний напрямки психокорекції. Робота з вчителями, вихователями та батьками полягає у інформуванні про особливості розумово відсталих дітей з поведінковими порушеннями, формуванні навичок керування поведінкою дитини в домашніх умовах та школі, наданні рекомендацій з загальними правилами взаємодії з такими дітьми. Медичний напрямок в мультимодальній програмі корекції поведінкових порушень у розумово відсталих дітей не є провідним, а лише допоміжним, що включає використання медикаментозної терапії. Встановлено взаємозв'язок між поведінковими порушеннями та соціальною дезадаптацією дітей.

**Ключові слова:** поведінкові порушення, розумова відсталість, психокорекція, психодіагностика, психопрофілактика, мультимодальна програма, соціальна дезадаптація, принципи психокорекції, ігротерапія, арт-терапія, пісочна терапія, ізотерапія.

**Руденко Л. М., Федоренко М. В. Мультимодальная программа коррекции поведенческих нарушений у умственно отсталых детей.** В представленной статье описано мультимодальную программу коррекции поведенческих нарушений, которая может быть использована для умственно отсталых детей. Проанализировано психологическую, педагогическую, медицинскую литературу по проблеме поведенческих нарушений, и определено понятие «поведение», «поведенческие нарушения», которые разными учеными трактуются по-разному. Представленная мультимодальная программа коррекции поведенческих нарушений у умственно отсталых детей включает работу по нескольким направлениям: психологическому, педагогическому, медицинскому и базируется на основных принципах психокоррекции: комплексности коррекционных воздействий; единства диагностики, профилактики и коррекции; дифференцированного и индивидуального подхода; личностно-деятельностного подхода; иерархическом принципе психологической коррекции; каузальном. В представленной программе психологическая коррекция может реализоваться в индивидуальной и групповой формах. Индивидуальная психокоррекция является первичным этапом работы с умственно отсталыми детьми с поведенческими нарушениями и предшествует групповой. В статье указаны задачи, особенности и преимущества каждой из форм психологической коррекции. Обосновано применение для коррекции

поведенческих нарушений у умственно отсталых детей арт-терапии. Описанная специфика применения всех ее методов: игротерапии, изотерапии, песочной терапии, музыкотерапии для данной категории детей. Кроме психологического воздействия на детей через арт-терапию, мультимодальная программа коррекции включает педагогическое, медицинское, семейное направления психокоррекции. Работа с учителями, воспитателями и родителями заключается в информировании об особенностях умственно отсталых детей с поведенческими нарушениями, формировании навыков управления поведением ребенка в домашних условиях и школе, предоставлении рекомендаций по общим правилам взаимодействия с такими детьми. Медицинское направление в мультимодальной программе коррекции поведенческих нарушений у умственно отсталых детей не является ведущими, а только вспомогательным, включает использование медикаментозной терапии. Установлена взаимосвязь между поведенческими нарушениями и социальной дезадаптацией детей.

**Ключевые слова:** поведенческие нарушения, умственная отсталость, психокоррекция, психодиагностика, психопрофилактика, мультимодальная программа, социальная дезадаптация, принципы психокоррекции, игротерапия, арттерапия, песочная терапия, изотерапия.

**Rudenko L. M., Fedorenko M. V. Multimodal program of correction of behavioral disorders in mentally challenged children.** The article talks about multimodal program of correction of behavioral disorders that can be applied to mentally challenged children. Psychological, educational, medical literature about behavioral disorders, was analyzed and defined the concept of "behavior", "behavioral violations" that are interpreted by different scientists in different ways. The presented multimodal program of correction of behavioral disorders in mentally challenged children includes work in several areas: psychological, educational, medical and is based on the basic principles of psycho correction: the complexity of corrective actions; unity of diagnostics, prevention and correction; differentiated and individual approach; personality-active approach; hierarchical principle psychological treatment; causal. The presented psychological correction program is implemented in individual and group forms. Individual psychological correction is the initial stage in the work with mentally challenged children with behavioral disorders which precedes group form. The article shows objectives, features and advantages of each form of psychological treatment. The application of art therapy in mentally challenged children for the correction of behavioral disorders is stated. Described the specifics of application of all methods: play therapy, isotherapy, sand therapy, music therapy for this category of children. In addition to the psychological impact on children through art therapy, multimodal correction program includes

educational, health, family areas of functioning. Working with teachers, educators and parents involves informing about the features of mentally challenged children with behavioral disorders, formation of the skills of behavior of the child at home and school, providing recommendations on general rules of interaction with children. Medical approach in multimodal program of correction of behavioral disorders in mentally challenged children are not leading, but only subsidiary that includes the use of drug therapy. The interrelation between behavioral disorders and social diasadaptation of children is shown.

**Key words:** behavioral disorders, mental retardation, correction, psychodiagnostics, psychological prevention, multimodal program, social exclusion, principles of correction, play therapy, art therapy, sand therapy.

Перетворення, що сьогодні відбуваються в Україні сприяють зміні розуміння психології людини, в тому числі і дитини, її поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій, мотивацій. Для деяких ці перетворення не мають яскравих, значних відбитків на житті, для інших вони призводять до складних трансформацій, що можуть призводити до порушень поведінки.

В останні десятиліття вивчення питання порушень поведінки в українській психологічній, педагогічній та медичній літературі значно розширилося. Психопрофілактика, психодіагностика, психокорекція та інші види надання психологічної допомоги дітям з порушеннями поведінки є дуже актуальними та стали користуватися значним попитом. Рання корекція порушень поведінки у дітей з розумовою відсталістю з точки зору мультимодального підходу є профілактикою психічної декомпенсації, а також стійких форм девіантної поведінки.

Вивченням порушень поведінки розумово відсталих дітей займалися вчені як в галузі спеціальної психології, так і корекційної педагогіки, зокрема Е. Альбрехт, Л. Виготський, О. Гаврилов, В. Ковальов, А. Лічко, С. Мнухін, М. Певзнер, В. Синьов, Г. Сухарева, Л. Шипіцина та ін.

Визначення терміну «поведінка» було дано основоположниками психологічної течії біхевіоризму Е. Торндайком та Дж. Уотсоном у ХХ столітті. Під поведінкою вони розуміли будь-які реакції індивіду (рухові, мовленнєві, вегетативні), що діють по схемі «стимул-реакція» [3; 7; 12].

Найважливішою характеристикою поведінки є її соціальна сутність – вона формується та реалізується в суспільстві, що в свою чергу передбачає адаптацію в соціальному середовищі з урахуванням індивідуальних особливостей дитини. В спеціальній психології особлива увага приділяється соціальній інтеграції дітей з порушенням інтелекту, їх включенню в соціальні групи.

Одним із чинників виникнення соціальної дезадаптації у розумово відсталих дітей, на думку В. Синьова, є перебування таких дітей у масових загальноосвітніх навчальних та виховних закладах, у той час, як такі діти потребують спеціальних закладів, висококваліфікованих педагогів у галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки, спеціальних навчальних програм [11]. Непідготовленість оточення прийняти розумово відсталу дитину, нав'язування їй способу життя та психологічного статусу, що суперечить її біологічним і психологічним потребам, призводить до порушень поведінки.

Для уникнення поведінкових порушень у дітей з розумовою відсталістю важливими чинниками є місце дитини в колективі однолітків, значимість виду діяльності, успіхи в засвоєнні навчального матеріалу, соціальна ситуація розвитку особистості.

Л. Каукенайте наголошував на необхідності формування правильної поведінки починаючи зі старшого дошкільного віку та використовувати для цього методи переконання (художні твори, розповіді про походження правил поведінки, столового етикету тощо, та на основі пояснення прикладів конкретних ситуацій) [5].

Проблема порушень поведінки у розумово відсталих дітей носить міждисциплінарний характер. Аналіз досліджень в галузі спеціальної психології, педагогіки та медицини показали, що у розумово відсталих дітей порушення поведінки є результатом первинного дефекту, визначаються особливостями їх особистісної сфери, своєрідністю соціальної ситуації розвитку.

Поліморфний характер структури поведінкових порушень, варіативність їх проявів у розумово відсталих дітей обумовлюють необхідність складання програм корекції, яка б включала всі напрямки допомоги: медичний, педагогічний, психологічний – тобто бути мультимодальною. Така програма є комплексом клініко-психолого-педагогічних впливів і повинна бути спрямована на виправлення наявних у дітей порушень розвитку, оптимізацію розвитку психічних процесів і функцій, гармонізацію розвитку особистісних якостей, має здійснюватися висококваліфікованим фахівцем у галузі спеціальної та медичної психології, корекційної педагогіки, нейропсихології та медицини.

Основним видом допомоги розумово відсталим дітям з поведінковими порушеннями має бути психологічна корекція, яка спрямована на надання конструктивної допомоги у вирішенні проблемних поведінкових ситуацій і відпрацюванні навичок саморегуляції та контролю.

Психологічна корекція поведінкових порушень буде ефективною лише опираючись на основні принципи допомоги розумово відсталим дітям:

1. Принцип комплексності корекційних впливів полягає в тому, що їх необхідно розглядати як єдиний комплекс клініко-психолого-

педагогічних впливів. Ефективність психологічної корекції буде залежати саме від врахування клінічних, педагогічних, психологічних факторів у розвитку дитини, її соціального середовища.

2. Принцип єдності діагностики, профілактики та корекції, який ґрунтується на розумінні того, що розробка дієвих методів та засобів психологічної допомоги можлива лише при ефективній психологічній діагностиці. Адже на попередньому етапі необхідно виявити особливості психічного розвитку дитини, зокрема, її актуальний рівень розвитку та потенційні можливості.

3. Принцип диференційованого та індивідуального підходу полягає в розумінні дитини як цілісної особистості з урахуванням всіх її проблем та індивідуальних особливостей. У процесі психологічної корекції необхідно орієнтуватися не на якусь окрему функцію або психічне явище, а на особистість в цілому. Тому під час надання психологічної допомоги фахівець має орієнтуватися на вік, стать, первинні порушення та коморбідні розлади.

4. Принцип особистісно-діяльнісного підходу. Особистість проявляється і формується в процесі діяльності. Тому психокорекційна робота повинна будуватися на врахуванні та усвідомленні провідного виду діяльності дитини, як цілісна, осмислена структура. Однак, не можна забувати про той вид діяльності, що є значущим для дитини в певному віці.

5. Ієрархічний принцип психологічної корекції, що базується на положеннях Л.Виготського, який вважав, що основний зміст корекційної роботи має бути спрямований на зону найближчого розвитку дитини. Тому психологічна корекція повинна будуватися як цілеспрямоване формування психологічних новоутворень, що складають важливу характеристику віку.

6. Казуальний принцип психологічної корекції, що реалізується за рахунок усунення причин та джерел відхилень у психічному розвитку дитини. Складна ієрархія відносин між симптомами та їх причинами, структура дефекту мають визначати завдання й цілі психологічної корекції [8].

Мультимодальна програма корекції поведінкових порушень у розумово відсталих дітей реалізується в двох видах: індивідуальній та груповій. В процесі індивідуальної психокорекції відбувається безпосередній вплив на конкретну дитину з боку психолога і використовуються при цьому різні методи роботи. Індивідуальна психокорекція, в основному, передре груповій, що дозволяє досягти кращих і якісніших результатів при послідовному проведенні групової роботи. Індивідуальна робота дозволяє вивчити причини виникнення поведінкових порушень не тільки за допомогою діагностичних методик, але і під час корекційної роботи, тобто з'являється можливість постстерігати за проявами і змінами в поведінці дитини; допомагає дитині усвідомити неадекватні форми поведінки на емоційному і

поведінковому рівнях реагування. Безсумнівним достоїнством індивідуальної психокорекції є те, що вона комплексно впливає на зміни в трьох головних сферах: інтелектуальній, емоційній, поведінковій.

В інтелектуальній сфері відбувається усвідомлення мотивів своєї поведінки, особливостей своїх стосунків, емоційних і поведінкових реакцій; неконструктивного характеру ряду своїх стосунків, емоційних і поведінкових стереотипів; зв'язок між різними психогенними чинниками і соматичними розладами.

У процесі психокорекції емоційної сфери дитина може: одержати емоційну підтримку від психолога, що сприяє ослабленню захисних механізмів; навчитися розуміти й вербалізувати свої почуття; випробувати щиріші почуття до самого себе; розкрити свої проблеми з відповідними їм переживаннями (часто прихованими від самого себе); модифікувати спосіб переживань, емоційного реагування.

В результаті проведеної корекційної роботи поведінкової сфери дитина може навчитися корегувати свої неадекватні реакції й опанувати новими формами поведінки.

Крім того, при індивідуальній роботі є можливість зорієнтуватися в тому, як дитина може себе поводити в групі, і виходячи з цього, адаптувати програму групової роботи з врахуванням індивідуальних особливостей дитини. В деяких випадках дитині може бути показана тільки індивідуальна робота або кількість індивідуальних занять є більшою ніж групових. Це повинно бути в тих випадках, якщо дитина надто тривожна, сором'язлива, якщо в неї спостерігаються депресивні стани, страхи або надмірно виражені поведінкові порушення. Перевагою індивідуальної психокорекції є те, що вона забезпечує конфіденційність та за своїм результатом буває глибшою, ніж групова. Вся увага психолога спрямована тільки на одну дитину. Індивідуальна психокорекція зручна тим, що краще розкриває особливості дитини, знімає з неї психологічні бар'єри. Але цей вид психокорекції малоефективний під час вирішення проблем міжособистісного характеру, для яких потрібна робота в групі [10].

Для ефективнішої психокорекційної роботи необхідно застосовувати основні методи індивідуального психокорекційного впливу: переконання, при якому психолог ґрунтовно роз'яснює дитині що, як і чому вона робить, а також, якщо в цьому є потреба, пояснює причини виникнення й спосіб рятування від недоліків; умовляння в основі якого лежить механізм прямого впливу психолога на підсвідомість клієнта, на використання не тільки розуму, а й почуттів та емоцій; психологічне консультування яке полягає в тому, щоб допомогти розібратися в проблемах і разом з дитиною знайти шляхи вирішення цієї ситуації. Психологічне консультування найчастіше розглядають як спеціальну сферу діяльності спеціального психолога.

При груповій психокорекції робота реалізується з групою дітей, як правило однакових за віком і маючих подібні проблеми. Вплив на



конкретну дитину відбувається шляхом організації спеціального процесу взаємодії учасників групи, в результаті якого і досягається мета психокорекції. В цьому випадку в якості психокорекційного впливу виступає група, в якій складається ситуація реального емоційного впливу, реальної поведінки, в яку включені діти з різними установками, поведінковими і емоційними реакціями. Загальними завданнями групової психокорекції, обумовленими самою специфікою методу є: емоційна стимуляція і активація спілкування у дітей з проблемами в поведінці; дослідження психологічних проблем у дітей і формування поведінки, пов'язаної з підтримкою, взаємодопомогою, взаєморозумінням і співпрацею; набуття навичок ефективного і гармонійного спілкування з оточуючими людьми; закріплення нових форм поведінки, які сприятимуть адекватній соціальній адаптації дітей і підлітків; вилучення проблемної поведінки у дитини [10].

Специфіка групової психокорекції полягає в цілеспрямованому використанні групової динаміки, тобто всієї сукупності взаємин і взаємодій, що виникають між учасниками групи, включаючи психолога, з корекційною метою. Групова психокорекція не є самостійним напрямом психокорекції, а являє собою лише специфічну форму, при використанні якої основним інструментом впливу виступає група дітей, на відміну від індивідуальної психокорекції, де таким інструментом є тільки сам психолог.

В рамках мультимодальної програми корекції поведінкових порушень у розумово відсталих дітей будуть ефективними методи арт-терапії. Через недорозвиненість мовної діяльності, неусвідомленість причин поведінки, неможливість зняття емоційної напруги, неможливість розвинути почуття самоконтролю над емоціями та навчити різним способам адекватної комунікації у колективі, арт-терапія може стати одними із провідних методів корекційної роботи для даної категорії дітей. Серед методів арт-терапії ефективними для застосування будуть ігротерапія, ізотерапія, музикотерапія, пісочна терапія та інші.

Одним з найбільш ефективних методів психокорекції поведінкових порушень, не залежно від віку, на нашу думку, є ігротерапія – метод психотерапевтичного впливу на дітей з використанням гри, що зближує учасників групи, знімає напруженість, тривогу, страх перед оточуючими, підвищує самооцінку, дозволяє перевірити себе у різних ситуаціях спілкування тощо. Ігротерапія ефективна у роботі з дітьми різних нозологій (за винятком тяжкого аутизму і дитячої шизофренії) [1].

Структуру дитячої гри становлять ролі, взяті на себе тими, хто грає; ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; ігрове використання предметів – заміщення реальних предметів ігровими (умовними); реальні відносини між граючими. У грі формується довільна поведінка дитини та її соціалізація [4].

В роботі з дітьми з поведінковими порушеннями пропонується застосовувати музикотерапію як самостійний метод, так і в поєднанні з іншими методами арт-терапії. При організації заняття необхідно робити акцент на ритмічні мелодії. Ефективніше, якщо музика звучить в живому виконанні, а не в формі аудіо запису. При підборі записів перевага має надаватися інструментальній музиці, особливо дитячій. На початкових етапах музика повинна відображати настрій і емоційний стан дитини. Потім музичний терапевт змінює темп, тембр, ритмічний малюнок, силу звуку тощо, для того щоб знизити рівень емоційної напруги дитини.

Позитивний ефект ізотерапії на корекцію поведінкових порушень у розумово відсталих дітей неможливо переоцінити. Малюнок відкриває вихід для внутрішніх конфліктів, сильних емоцій, допомагає зрозуміти власні почуття і переживання, усуває внутрішні зажими, сприяє підвищенню самооцінки, розслабленню тощо. Основна мета ізотерапія – гармонізація усіх сторін особистості через розвиток здатності самовираження і самопізнання.

Пісочна терапія як один з методів арт-терапії допомагає дитині побудувати унікальний образ, розгорнути дивовижний світ на піску, що відбиває картину внутрішнього світу, переживання дитини, відновити цілісність особистості і пройти шлях від найглибше схованих у підсвідомості думок і почуттів. Багатоплановість пісочної терапії дозволяє психологу вирішувати діагностичні та корекційні завдання. Конфлікти, проблеми, переживання, страхи трансформуються дитиною у символічні образи, а нові моделі взаємодії з ними, забезпечують їх вирішення у реальному житті. Все заняття з пісочної терапії дитина перебуває у казковій атмосфері, яка налаштовує її на навчання новим способам вирішення конфліктних ситуацій, новим способам поведінки, які допомагають їй адаптуватися до постійно змінних життєвих умов [9].

Окрім роботи психолога мультимодальна програма корекції поведінкових порушень у розумово відсталих дітей включає роботу з вихователями та вчителями. Вона спрямована на послаблення психологічної напруги яка виникає в зв'язку з проблемами і наслідками проявів поведінкових порушень у дітей і призводить до порушень навчального процесу. Сумісна роботи має за мету інформування педагогів про індивідуально-психологічні особливості особистості розумово відсталих дітей з поведінковими порушеннями і навчання ефективним способам взаємодії з ними, вироблення стратегії поведінки педагогів в складних ситуаціях. Обов'язковим в роботі з педагогами та вихователями є організація бесід, дискусій з приводу поведінкових порушень дітей [10].

Робота з батьками дітей вважається одним з пріоритетних напрямків роботи мультимодальної програми корекції поведінкових порушень, адже успіхи, отримані в процесі корекційної роботи дитини з фахівцем, потрібно підтримувати та розвивати в домашніх умовах.

Психолог має надавати відповідні рекомендації батькам, дотримання яких сприяє корекції міжособистісних стосунків в родині та між батьками і дитиною.

На етапі корекційної роботи необхідно ознайомити батьків з загальними правилами виховання розумово відсталої дитини з поведінковими порушеннями, навчити способам керувати поведінкою дитини в домашніх умовах, що сприяє підкріпленню результатів корекційної роботи психолога. Наголошується на прийнятті дитини, створенні позитивної моделі ставлення до неї, що засновано на любові, повазі, вірі в її можливості та успіхи.

Враховуючи вищевказане, робота з батьками проводилася в таких напрямках: інформування про причини, прогноз, особливості поведінки дитини з поведінковими порушеннями, завдання та методи допомоги; закріплення реалістичних уявлень батьків про ефективність їх виховного впливу на дитину; навчання ефективним способам спілкування з дитиною; навчання способам моделювання бажаної та скорочення проблемної поведінки дитини [13].

Важливим аспектом мультимодальної програми корекції поведінкових порушень у розумово відсталих дітей є медичний напрямок. Лише висококваліфікована допомога психіатра та невролога в комплексі з роботою психолога, педагога, батьків матиме позитивні результати. Медикаментозна терапія призначається у віці не раніше 6 років і тільки за індивідуальними показаннями: у тих випадках, коли порушення когнітивних функцій і відхилення в поведінці не можуть бути подолані за допомогою психолого-педагогічних і психотерапевтичних методів корекції [13].

Психокорекційна робота з дитиною може дати позитивну динаміку, якщо вона реалізується у взаємодії психолога, лікаря, педагога з дітьми і їхніми батьками, при активній ролі самої дитини, а також коли завдання такої роботи ставляться з урахуванням розуміння цілісної особистості, у сукупності всіх її якостей і властивостей.

Таким чином, розглянуті основні принципи, методи та форми, які можуть бути застосовані для створення мультимодальної програми корекції та сприятимуть зниженню всіх проявів поведінкових порушень у розумово відсталих дітей.

### Список використаних джерел

1. **Абрамян Л. А.** О возможностях игры для развития и коррекции социальных эмоций дошкольников / Л. А. Абрамян // Игра и самостоятельная деятельность детей в системе воспитания. – Таллин, 1984. 138 с.
2. **Бгажнокова И. М.** Особенности понимания и использования общекультурных норм поведения умственно отсталыми подростками / И. М. Бгажнокова, Ф. В. Мусукаева // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 46–52.
3. **Григорович Л. А.** Педагогика и психология : учеб. пособие / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская. – М. :

Гардарики, 2001. – 480 с. 4. **Исаев Д. Н.** Психическое недоразвитие у детей / Д. Н. Исаев. – Л., 1982. – 189 с. 5. **Каукенайте Л. Ю.** Формирование первоначальных навыков и привычек культуры поведения у учащихся первого класса вспомогательной школы : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук / Л. Ю. Каукенайте. – Л.: Ленинградский пед. институт им. А. И. Герцена, 1975. – 19 с. 6. **Кузікова С.** Вікова психокорекція / С. Кузікова. – Главник, 2008. – 144 с. 7. **Леонтьев А. Н.** Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – М., 1983. – 356 с. 8. **Мамайчук И. И.** Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 400 с. 9. **Медведева Е. А.** Комплект учебно-методических материалов по специализации «Арттерапия» в специальности «специальная психология» на факультете специальной педагогики и специальной психологии МГПУ / Е. А. Медведева – М. : МГПУ, 2006. – С. 1 – 16. 10. **Руденко Л. М.** Теоретичні та методичні засади діагностики і корекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю : дис. докт. псих. наук : 19.00.08 / Руденко Лілія Миколаївна. – Київ, 2013. – 524 с. 11. **Синьов В. М.** Особливості виховання соціально-нормативної поведінки учнів допоміжної школи / В. М. Синьов // Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія : [навч. посібник] / за ред. М. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський, 2004. – С. 197 – 203. 12. **Торндайк Э.** Бихевиоризм: принципы обучения, основанные на психологии / Э. Торндайк. – М., 1988 – 243 с. 13. **Федоренко М. В.** Психодіагностика та психокорекція синдрому гіперактивності у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю : дис. канд. псих. наук : 19.00.08 / Федоренко Марина Вікторівна – Київ, 2015. – 285 с.

### References

1. **Abramjan L. A.** O vozmozhnostjah igry dlja razvitija i korrekcii social'nyh jemocij doskol'nikov / L. A. Abramjan // Igra i samostojatel'naja dejatel'nost' detej v sisteme vospitanija. – Tallin, 1984. 138 s. 2. **Bgazhnokova I. M.** Osobennosti ponimaniya i ispol'zovanija obshhekul'turnyh norm povedenija umstvenno otstalymi podrostkami / I. M. Bgazhnokova, F. V. Musukaeva // Defektologija. – 1998. – № 5. – S. 46–52. 3. **Grigorovich L. A.** Pedagogika i psihologija : ucheb. posobie / L. A. Grigorovich, T. D. Marcinkovskaja. – M. : Gardariki, 2001. – 480 s. 4. **Isaev D. N.** Psihicheskoe nedorazvitie u detej / D. N. Isaev. – L., 1982. – 189 s. 5. **Kaukenajte L. Ju.** Formirovanie pervonachal'nyh navykov i privyчек kul'tury povedenija u uchashhihsja pervogo klassa vspomogatel'noj shkoly : avtoref. dis. na soisk. uchen. stepeni kand. ped. nauk / L. Ju. Kaukenajte. – L. : Leningradskij ped. institut im. A. I. Gercena, 1975. – 19 s. 6. **Kuzikova S.** Vikova psihokorekcija / S. Kuzikova. – Glavnik, 2008. –144 s. 7. **Leont'ev A. N.** Izbrannye psihologicheskie proizvedenija / A. N. Leont'ev. – M., 1983. – 356 s. 8. **Мамайчук И. И.** Psihokorre-

cionnye tehnologii dlja detej s problemami v razvitii / I. I. Mamajchuk. – Sankt-Peterburg : Rech', 2006. – 400 s. 9. **Medvedeva E. A.** Komplekt uchebno-metodicheskikh materialov po specializacii «Artterapija» v special'nosti «special'naja psihologija» na fakul'tete special'noj pedagogiki i special'noj psihologii MGPU / E. A. Medvedeva – M. : MGPU, 2006. – S. 1 – 16. 10. **Rudenko L. M.** Teoretichni ta metodichni zasadi diagnostiki i korekcii agresivnoi povedinki ditej z rozumovoju vidstalistju : dis. dokt. psih. nauk : 19.00.08 / Rudenko Lilija Mikolaïvna. – Kiïv, 2013. – 524 s. 11. **Sin'ov V. M.** Osoblivosti vihovannja social'no-normativnoi povedinki uchniv dopomizhnoi shkoli / V. M. Sin'ov // Psihologo-pedagogichni osnovi korekcijnoi roboti v special'nij shkoli. Hrestomatija : [navch. posibnik] / za red. M. P. Mironovoï. – Kam'janec'-Podil's'kij, 2004. – S. 197 – 203. 12. **Torndajk Je.** Bihevizm: principy obuchenija, osnovanne na psihologii / Je. Torndajk. – M., 1988 – 243 s. 13. **Fedorenko M. V.** Psihodiagnostika ta psihokorekcija sindromu giperaktivnosti u ditej doshkil'nogo viku z rozumovoju vidstalistju : dis. kand. psih. nauk : 19.00.08 / Fedorenko Marina Viktorivna – Kiïv, 2015. – 285 s.

Авторський внесок: Руденко Л. М. – 50%, Федоренко М. В. – 50%.

Received 20.01.2016

Reviewed 27.02.2016

Accepted 26.03.2016

УДК 376-056.36.02:[37.091.4 Монтессорі:615.851.4]

**М.Є. Родненко**  
m.rodnenok@gmail.com

## **КОРЕКЦІЯ БАЗОВИХ ПСИХІЧНИХ ФУНКЦІЙ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ ЗАСОБАМИ МОНТЕССОРІ-ТЕРАПІЇ**

**Відомості про автора:** Марина Родненко, Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова, Київ, Україна. Email: m.rodnenok@gmail.com

**Contact:** Marina Rodnenok, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine. Email: m.rodnenok@gmail.com

**Родненко М.Є. Корекція базових психічних функцій пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку із церебральним паралічем засобами Монтессорі-терапії.** В статті представлено та обгрунтовано систему корекційного впливу на базові психічні функції

пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з церебральним паралічем засобами Монтессорі-терапії. Узагальнено досвід корекційної роботи по використанню комплексної програми нейропсихологічної корекції порушень пізнавальної діяльності, що її вибудовано на основі тривірневої моделі, кожен з рівнів якої підлягає корекції. Програму розроблено відповідно до класичної концепції О.Р. Лурія про три функціональні блоки мозку і закономірностях їх включення до опосередкування психічних функцій. В програмі також використано принципову схему впровадження системи нейропсихологічних технологій за «методом заміщуючого онтогенезу». Надано пропозиції до його впровадження для дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Відповідно до рівнів корекції зазначено основні «корекційні мішені» кожного з корекційних блоків, відповідно до яких формуються комплексні методики корекційного впливу, сформульовано основні завдання та функції по кожному з цих напрямів. Визначено окремі нейропсихологічні симптоми (дисфункції), виокремлення більшості з яких не потребує спеціальних діагностичних прийомів і спрощує їхнє виявлення під час постійного спостереження за поведінкою та вправляннями дитини в Монтессорі-терапевтичному середовищі.

Визначено зміст та прийоми терапевтичного впливу в умовах спеціального підготовленого середовища. Описано систему Монтессорі-терапевтичних вправлянь, що послідовно в результаті цілеспрямованої багатоступеневої роботи опрацьовується на кожному рівні корекції під час терапевтичних сеансів у звуженому терапевтичному середовищі. Виокремлено та систематизовано перелік дидактичних Монтессорі-матеріалів, що рекомендовано до вправлянь під час опрацювання сенсомоторних навичок, корекції кінестетичних процесів, різних видів гнозису, фонематичного слуху, номінативних та мнестичних процесів, просторових уявлень та мовлення тощо, що і є за М.Монтессорі шляхом для розгортання та удосконалення інтелекту. Екстраполяція даного концептуального підходу в педагогіко-терапевтичну площину, де продуктивно інтегруються нейропсихологічна та Монтессорі-терапевтична складові, що доповнюють та уточнюють одна одну, інтенсифікує корекційний процес та робить його більш цілеспрямованим та ефективним.

**Ключові слова:** Монтессорі-терапія, нейропсихологічна корекція, метод заміщуючого онтогенезу, рівні корекції, звужене терапевтичне середовище, Монтессорі-терапевт, терапевтичний сеанс, адаптований дидактичний Монтессорі-матеріал.

**Родненко М.Е. Коррекция базовых психических функций познавательной деятельности детей дошкольного возраста с церебральным параличом средствами Монтеessori-терапии.** В статье представлено и обосновано систему коррекционного воздействия на

базовые психические функции познавательной деятельности детей дошкольного возраста с церебральным параличом средствами Монтессори-терапии. Обобщен опыт коррекционной работы по использованию комплексной программы нейропсихологической коррекции нарушений познавательной деятельности, выстроенной на основе трехуровневой модели, каждый из уровней которой подлежит коррекции. Программа разработана в соответствии с классической концепцией А.Р. Лурия о трех функциональных блоках мозга и закономерностях их включения в опосредование психических функций. В программе также использована принципиальная схема внедрения системы нейропсихологических технологий за «методом замещающего онтогенеза». Даны предложения к его использованию для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. В соответствии с уровнями коррекции указаны основные «коррекционные мишени» каждого из коррекционных блоков, согласно которым формируются комплексные методики коррекционного воздействия, сформулированы основные задачи и функции по каждому из этих направлений. Определены отдельные нейропсихологические симптомы (дисфункции), выделение большинства из которых не требует специальных диагностических приемов и упрощает их обнаружение при постоянном наблюдении за поведением и деятельностью ребенка в Монтессори-терапевтической среде.

Определено содержание и приемы терапевтического воздействия в условиях специальной подготовленной среды. Описана система Монтессори-терапевтических упражнений, которая последовательно в результате целенаправленной многоступенчатой работы прорабатывается на каждом уровне коррекции во время терапевтических сеансов в суженной терапевтической среде. Выделено и систематизировано перечень дидактических Монтессори-материалов, которые рекомендуются для отработки сенсомоторных навыков, коррекции кинестетических процессов, различных видов гнозиса, фонематического слуха, номинативных и мнестических процессов, пространственных представлений и речи и т.п., что в системе М. Монтессори и есть путь для развертывания и совершенствования интеллекта. Экстраполяция данного концептуального подхода в педагогико-терапевтическую плоскость, где продуктивно интегрируются нейропсихологическая и Монтессори-терапевтическая составляющие, которые дополняют и уточняют друг друга, интенсифицирует коррекционный процесс и делает его более целенаправленным и эффективным.

**Ключевые слова:** Монтессори-терапия, нейропсихологическая коррекция, метод замещающего онтогенеза, уровни коррекции, суженная терапевтическая среда, Монтессори-терапевт, терапевтический сеанс, адаптированный дидактический Монтессори-материал.

**Rodnenok M. Correction of basic cognitive mental functions of preschool children with cerebral palsy using Montessori therapy.** In the article are presented and justified the correction system of influence on the basic mental functions of cognitive activities preschool children with cerebral palsy by means of Montessori therapy. Generalized experience of correctional work on the use of the comprehensive program neuropsychological correction of disorders of cognitive activity, which based on three-level model, each of the levels which is subject to correction. The program was developed according to the classical mediation mental functions . The program also uses a fundamental algorithm of implementation of Neuropsychological technology " by replacing ontogenesis." Given the proposals for its implementation for children with impaired function of the musculoskeletal system. The proposals for its implementation for children with disorders of the musculoskeletal system. According to the levels of correction of the indicated key " correction target " of each of the correctional blocks that formed the comprehensive methods of correction of exposure, the main tasks and functions of each of these areas. Defined specific neuropsychological symptoms (dysfunction), the emphasis of most of which does not require special diagnostic techniques and makes their detection during constant observation of behavior and correction child in a Montessori-therapeutic environment.

Defined content and techniques of therapeutic effects in terms of special prepared environment. Describes the system of Montessori therapy correction that sequentially as a result of focused stage of work processed at each level of correction during therapy sessions in the limited therapeutic environment. Allocated and systematized list Montessori teaching materials recommended for corrections during the processing of sensorimotor skills, kinesthetic correction process, different types of gnosis phonemic hearing, nominative and mental processes of spatial representations and speech, etc., which is on M.Montessori way to deploy and improve intelligence. Extrapolation of this conceptual approach to therapeutic pedagogy-plane, which efficiently integrates neuropsychological and Montessori therapeutic components that are designed to complement and clarify each other correctional process and making it more focused and effective.

**Key words:** Montessori therapy, neuropsychological correction, method of replacing ontogenesis, correction levels, narrower therapeutic environment, Montessori therapist, a therapeutic session, adopted didactic Montessori-material.

В останні роки особливу увагу в педагогічній теорії та практиці як в Україні, так і за її межами скеровано на переосмислення концептуальних підходів до навчання дітей з обмеженнями життєдіяльності, зокрема із церебральним паралічем, та удосконалення змістовної частини цього навчання в нових соціально-економічних



умовах. Відповідно, чутливим стає питання щодо створення сучасних або пошуку та «перезавантаження» й до сьогодні ефективних корекційних методик, що мають на меті допомогти таким дітям подолати труднощі у розвитку, збалансовуючи підходи до структури онтогенезу та враховуючи фізіологічні, соціальні, соматичні та психічні фактори.

Однією з таких оригінальних педагогічних систем є система видатного італійського педагога, лікаря та філософа, психолога та антрополога Марії Монтессорі (1870-1952). І класична педагогічна система Монтессорі, і її новий терапевтичний напрям (Монтессорі-терапія), що «розвивається на основі сучасних ... уявлень практики роботи з дітьми, які мають різні порушення розвитку» [2, с.18], містять в собі величезні інтегративні, терапевтичні, діагностичні, інтеракційні та нейропсихологічні ресурси.

Дослідження в царині комплексної реабілітації, зокрема й можливостей методу М.Монтессорі, який «за своїми змістом, формами та засобами має ознаки інтегральної педагогічної реабілітаційної технології», [13, с.219] є важливою сферою наукового інтересу як практикуючих спеціалістів, так і науковців. Відповідно, науковий інтерес становить аналіз особливостей формування Монтессорі-терапії як «комплексної системи клініко-психолого-педагогічних та медичних впливів, скерованих на оптимізацію психічних процесів дитини з обмеженими можливостями у розвитку, на гармонізацію розвитку її особистості», [1, с.95] як результат трансформації ряду принципів та елементів, що детермінують педагогічну систему М.Монтессорі.

Педагогічна концепція М.Монтессорі містить в собі колосальні можливості і є абсолютно унікальною. Перетнувши сторічний рубіж, метод наукової педагогіки М.Монтессорі, будучи заснованим на переконанні автора щодо потенційної здатності мозку людини до трансформації, що було відкрито емпіричним шляхом, демонструє дивовижну єдність з актуальними сучасними ідеями та технологіями, що панують в царинах нейробіології, нейрофізіології та нейропсихології. М.Монтессорі було багато чого невідомо з того, що є зараз предметом наукових розвідок сучасних науковців на предмет пластичності мозку, тобто його здатності змінюватися у відповідь на дію середовища, проте саме автор методу зробила відкриття наявності у дитини з народження до дошкільного віку здатності вбирати властивості навколишнього середовища, просто знаходячись в ньому, і назвала такий тип розуму «вбираючим». На думку автора методу саме це відкриття й викликало революцію в освіті.

Дитячий нейропсихолог, професор Dr. Hughes (США) дає визначення освіти за системою Марії Монтессорі як методу розвитку, що є заснованим на принципах стимулювання мозкової діяльності. Автора методу Dr. Hughes вважає спеціалістом з дитячої нейропсихології розвитку [11]

Ми розділяємо точку зору, що філософські, психологічні, педагогічні основи методу наукової педагогіки Марії Монтесорі заклали перші підвалини сучасної цілісної концепції нейропсихологічної корекції, що є ефективною системою при багатьох видах дизонтогенезу, і вважаємо, що екстраполяція даного концептуального підходу в педагогіко-терапевтичну площину, де продуктивно інтегруються нейропсихологічна та Монтесорі-терапевтична складові, що покликані доповнювати та уточнювати одна одну, дозволяє інтенсифікувати корекційний процес та робить його більш цілеспрямованим та ефективним.

В статті представлено та обгрунтовано розроблену та апробовану систему корекційного впливу на базові психічні функції пізнавальної діяльності дошкільників, які страждають на церебральний параліч, засобами Монтесорі-терапії в умовах спеціального підготовленого середовища.

На переконання Н.В.Андрущенко, сенс методу Монтесорі-терапії, полягає у тому, аби знайти збережені форми активності дитини, що не є ушкодженими хворобою, і на їх основі створити передумови до розвитку.[1].

Серед основних задач корекційної роботи засобами Монтесорі-терапії, що доповнює «терапію вторинних порушень та синдромів, йоготерапію, психотерапію дитини з ДЦП» виділяють наступні: стимуляція пізнавальної активності в процесі предметно-практичної та навчальної діяльності; розширення сенсорно-перцептивного досвіду; засвоєння навичок самообслуговування, спілкування, соціалізації; розвиток шкільних навичок з опорою на конкретний матеріал Монтесорі-вправ; розвиток, гармонізація та стабілізація особистісних структур. [1, с.279].

Комплексу програму нейропсихологічної корекції порушень методом Монтесорі-терапії було скеровано на окремі нейропсихологічні симптоми (дисфункції), виокремлення більшості з яких не потребує спеціальних діагностичних прийомів. Ці симптоми виявляються під час постійного спостереження за дитиною в Монтесорі-терапевтичному середовищі (порушення мотивації, концентрації уваги, сприйняття, пам'яті тощо). Можливість об'єднати корекцію та діагностику дають дидактичні Монтесорі-матеріали, бо фактично кожен предмет матеріалу є тестовим, а за допомогою предметів сенсорної групи можна проводити діагностику.

Для дослідження нами було використано ряд діагностичних тестів, що відповідали психофізіологічним особливостям дітей дошкільного віку з ЦП, психодіагностичні методики для оцінки когнітивної сфери дитини, збір анамнезу, аналіз медичної та психологічної документації. Крім того, було проведено бесіди з батьками, педагогами та систематичні спостереження за поведінкою та вправліннями дітей під час роботи в терапевтичному середовищі.

**Методологічні основи дослідження:** положення спеціальної педагогіки, спеціальної психології щодо єдності закономірностей нормального та аномального розвитку дитини (Л.С.Виготський, Г.Я.Трошин); особливості психічного розвитку дітей із ДЦП (Б.Г.Ананьєв, Л.О.Бадалян, Л.А.Венгер, І.Г.Вечканова, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, Ю.С.Галлямова, Л.Д.Данилова, В.Л. Жевнерова, А.В. Запорожець, В.П.Зінченко, М.В.Ипполітова, Е.С.Калижнюк, Е.И.Кириченко, А.В.Кроткова, В.І.Козявкін, І.Ю.Левченко, О.Н.Леонтєв, І.І.Мамайчук, О.М.Мастюкова, О.Г.Приходько, Е.Ф.Рибалко, О.В.Романенко, С.Л. Рубінштейн, К.О.Семенова, А.Л.Сиротюк, Т.Н.Сімонова, Є.Ф.Соботович, Н.Ф.Тализіна, В.В.Тарасун, Г.Фрілінг, Е.Хейссерман, А.Г.Шевцов., Л.М.Шипіцина та ін.); теоретико-методологічні основи освітньо-реабілітаційної роботи з особами з обмеженнями життєдіяльності (В.І.Бондар, Є.Ф.Соботович, В.М.Синьов, В.В.Тарасун, В.Є.Турчинська, Т.В.Сак, А.Г.Шевцов, М.К.Шеремет та ін.).

Особливою актуальністю та новизною вирізняються ідеї та технології нейропсихологічного підходу до Монтессорі-терапії, що орієнтується як на окремі нейропсихологічні симптоми, так і на синдроми порушень вищих психічних функцій у дітей різного віку (Н.В.Андрущенко, Т.В. Ахутіна, Л.С. Виготський, Ж.М.Глозман, А.Н.Леонтєв, І.І.Мамайчук, О.Р.Лурія, Е.Г.Симерницька, А.Г.Семенович, Л.С.Цветкова, В.В. Тарасун та ін.).

**Матеріали та методи:** Експериментальна робота проводилась протягом 2014-2015 н.р. в групах дітей дошкільного віку з ДЦП спеціальних навчально-виховних закладів (м.Київ, м.Тернопіль, м.Дніпропетровськ, м.Чернігів, м.Запоріжжя). Цільовими групами, на яких було сфокусовано апробацію технології корекції в умовах Монтессорі-терапевтичного середовища, були різновікові діти дошкільного віку (від 3 до 6 років), які хворіють на ДЦП, загальною кількістю 86 осіб, з них: в формі спастичної диплегії - 64 особи, геміпаретичної форми – 22 особи.

**Методи дослідження:** констатувальний експеримент, що дозволяє виявити особливості складових елементів пізнавальної діяльності (увага, сприйняття, пам'ять, мислення, просторове сприйняття); формувальний експеримент, що представляє собою корекцію пізнавальної діяльності з дітьми дошкільного віку з ДЦП засобами Монтессорі-терапії; педагогічне спостереження в умовах діяльності дитини в Монтессорі-середовищі, аналіз медичних висновків та карток стану здоров'я дитини.

Комплексна програма нейропсихологічної корекції порушень пізнавальної діяльності засобами Монтессорі-терапії вибудована на основі трирівневої моделі, кожен з рівнів якої підлягає корекції, що її було розроблено відповідно до класичної концепції О.Р. Лурія про три функціональні блоки мозку і закономірностях їх включення до опосередкування психічних функцій, та теорії нейропсихологічної реабілітації Л.С. Цветкової:

1. Мимовільної саморегуляції, енергозабезпечення та стато-кінетичного балансу нейропсихосоматичних процесів.
2. Операціонального забезпечення взаємодії із собою та зовнішнім світом.
3. Довільної саморегуляції, мислення та змістотворної функції психічних процесів [8, с.17-18].

В розробленій моделі також використано принципову схему впровадження системи нейропсихологічних технологій за «методом заміщуючого онтогенезу», який передбачає активацію когнітивного потенціалу дитини в цілому, (А.В.Семенович, 2001) та є дотичним до ідеї природовідповідності, етапності біопсихологічного розвитку дитини в концепції М.Монтессорі. Відповідно до схеми впровадження системи нейропсихологічних технологій за методом заміщуючого онтогенезу (Г.В.Семенович, Т.В.Ахутіна та ін.) першою було впроваджено систему вправ, що є зорієнтованою на формування та корекцію регуляторних порушень, яка реалізується III блоком мозку, «тобто інтенцію скеровано від III-го до I-го, потім до II-го і знову до III-го функціональних мозкових блоків» [8, с.72].

Крім того, до кожного рівня включено системні елементи корекції засобами Монтессорі-терапії в умовах «звуженого» терапевтичного середовища та запропоновано до використання інші ефективні технології (або їх елементи) психолого-педагогічного супроводу.

При розробці методики корекції порушень пізнавальної діяльності дошкільників з ДЦП також було враховано модель корекційної роботи щодо подолання дефіцитарності діяльності мозкових структур І.І. Мамайчук [3, с.132-133].

Корекційна робота передбачає одночасне застосування впливу на усі три рівні. Проте визначальним в порядку застосування кожного рівня буде визначення структури первинного дефекту та кваліфікація типу розвитку окремої дитини. Чим нижче рівень несформованості, тим більше зусиль покладається на опрацювання методик 1-го рівня.

Зважаючи на викладене вище, розглянемо змістове наповнення кожного з етапів методу заміщуючого онтогенезу в контексті організації повсякденної корекційної практики, починаючи з корекції та абілітації функціонального статусу 3-го ФБМ.

Проте, передусім, на окреме висвітлення заслуговує питання щодо природи *уваги*, бо жодна психічна функція не може повноцінно без неї здійснюватися. М.Монтессорі вважала, що «Організація психічного життя починається с характеристичного феномену уваги» [6, с.92].

Будь-яке вправління дитини з дидактичним Монтессорі-матеріалом є інструментом для коригування довільної уваги дитини, відповідно, з самого початку і протягом всього терміну терапевтичного впливу ми проводимо корекцію порушень уваги дитини. Передусім, це дотримання структури діяльності («робочого циклу»), етапності роботи в усіх вправліннях дитини та неухильне виконання спеціальних правил

роботи в підготовленому середовищі і взаємодії з Монтессорі-терапевтом (мінімальне втручання терапевта у роботу та обмеженість вербальних інтеракцій при презентації/демонстрації вправ), здійснення контролю помилок. Можливість вибору (хоча й обмеженого) дидактичного матеріалу, що існує виключно в одному екземплярі, адаптація матеріалу, дотримання принципу «ізоляції труднощів» в матеріалах сенсорної групи і, власне виконання спеціальних «Уроків тиші» та вправ («Останні краплі», носіння ламких предметів, свічок тощо) безумовно сприяють концентрації уваги, посилюють її селективність.

В ході діагностичного обстеження дошкільників з ДЦП та спостереження за ними виявлено об'єктивні прояви дефіциту функцій довільної регуляції діяльності. Відповідно, з метою автоматизації навичок довільної регуляції, передусім в когнітивному та поведінковому плані, було визначено ряд завдань 3-го рівня, в т.ч.: вправляння у виборі видів діяльності та контроль за її протіканням, самостійне знаходження помилок та їх виправлення тощо.

Серед психологічних, логопедичних, психотерапевтичних методів 3-го рівня в корекції використовується і система вправлянь засобами Монтессорі-терапії, яку було розпочато з систематичного використання структурованої наочної презентації (в Монтессорі-терапії - «демонстрації»). Операції щодо розділення презентації на етапи (адаптована презентація), скорочення тривалості презентацій, зменшення кількості предметів матеріалу, - були корисними для забезпечення посильності роботи дитини в середовищі.

Під час індивідуального заняття терапевт стимулював дитину до самостійного обрання матеріалу, проте, враховуючи особливості психічного розвитку дітей з ДЦП, пропонував дитині варіант співпраці у форматі: «один матеріал (предмет, одиниця одягу, рішення, дія тощо) обираєш ти, а інший пропоную тобі я», спираючись на власне уявлення про те, які вправляння є передусім терапевтично доцільними для кожного пацієнта. Дитина, керуючись власним «я хочу», робила конкретний вибір.

Власне матеріал Монтессорі є розроблений таким чином, аби надавати дитині можливість «наочної та відчутної перевірки», внаслідок чого помилка стає «знеособлювальною і її можна контролювати» [4, с.271]. Дитині надавалась можливість, використовуючи методи контролю, самій виправляти власні помилки. Вміння працювати з матеріалом призводить до формування у дитини принципу «я можу» - рівня міцних автоматичних навичок.

Педагогіка М.Монтессорі є насиченою цілою низкою правил, ритуалів, обов'язків та норм взаємодії одного з одним та самим собою, засвоєння і, відповідно, дотримання яких є однією з умов формування довільної саморегуляції. Дошкільники за допомогою терапевта оволодівали спочатку ритуалами початку та кінця занять, оригінальних

індивідуальних привітань/прощань, потім правилами роботи з матеріалами в «підготовленому» середовищі, на кшталт: «попрацював – прибери». Після вправлення з матеріалом дитина самостійно або разом із дорослим має повернути його на місце постійної локації в середовищі. Таким чином, діє принцип вищого рівня довільної саморегуляції «я повинен».

Слабкість нейродинаміки психічних процесів у дошкільників з ДЦП визначала стратегію та зміст корекційного впливу. Серед загальноприйнятих підходів до корекції функцій III ФБМ виділялась ще й турбота про соматичне здоров'я дитини, що дозволяє закріпитися й I ФБМ.

Рівень мимовільної саморегуляції енергозабезпечення та статокінетичного балансу нейропсихосоматичних процесів формує та контролює соматичні, когнітивні та емоційні процеси. Основною метою корекції на цьому рівні є збалансування процесів збудження і гальмування, удосконалення механізму функціональної асиметрії мозку, розвиток дрібних м'язів руки і зорово-моторної координації.

Відповідно першою корекційною мішенню є формування у дитини фундаменту вертикально-горизонтальних взаємодій. Для цього використовується **комплексна методика психомоторної корекції**.

Методи 1-го рівня: арттерапевтичні, логоритмика, психомоторної корекції, сенсорної інтеграції, ароматерапія та Монтессорі-терапія.

Однією з важливих задач корекції 1 рівня є **оптимізація тону**. Відповідно програма корекційного впливу на 1 рівні передбачає передусім опрацювання цілого комплексу проявів порушень сприйняття глибокої чутливості та порушень тонічної регуляції тіла дитини. Для забезпечення соматичної стимуляції використовувалися вправи по розвитку тактильної чутливості, що за своєю природою є стимульними, зокрема: процедура миття рук зі зволоженням; вправлення за ступенем збільшення/зменшення гладкості /шорсткості; обмацування парних клаптиків тканин; вправлення на температурну чутливість та на розвиток відчуття тяжкості.

М.Монтессорі вважала, що розпізнавання відчуттів **смаку та нюху**, є надзвичайно цінною «самовиховною вправою». І тільки в системі М.Монтессорі автором для збагачення нюхових вражень, для розвитку і корекції смакового та нюхового сприйняття розроблено надзвичайно цінні дидактичні матеріали - смакові баночки та коробочки із запахами. Сучасні дослідження підтверджують, що збагачення нюхового середовища широким спектром запахів, призводить до народження нових клітин мозку (нейрогенезу). Під час проведення експерименту використовувались парні коробочки з такими запахами: солодкий – ваніль, теплий – запашний горошок, пряний – кориця, гіркий – герань, густий – пачуля. Крім того, для активізації мозкової діяльності Монтессорі-терапевтом використовувалась аромалампа, до якої на кожному сеансі додавалась ефірна олія одного з цитрусових плодів.

Зважаючи на те, що при зниженні тону м'язової та нервової системи у дітей з ДЦП нерідко утруднено фіксацію погляду, - формування сенсомоторних взаємодій розпочиналось із **зорової зосередженості**. При облаштуванні робочого місця завжди контролювалось дотримання розташування матеріалу по центру, що забезпечувало конвергенцію обох очей. Крім того, до програми комплексної корекції було включено серію вправ окорухового репертуару (Г.В.Семенович).

Монтессорі-терапевтичну концепцію вибудовано на визнанні важливості «активної цілеспрямованої предметно-практичної діяльності для «нормалізації» психіки та подолання порушень розвитку дитини» [1] в умовах спеціального простору. Таким підготовленим «збагаченим» простором, що здійснює значний вплив на мозок дитини і дозволяє йому формуватися оптимально, є Монтессорі-середовище. Насичене реальними об'єктами середовище збагачує сенсорний досвід дитини, розвиває її сенсомоторні системи, формує нейронну мережу, забезпечує розвиток зон мозку відповідно до генетичної програми, створюючи таким чином базу для формування вищих психічних функцій.

Варто відмітити, що способом побудови Монтессорі-середовище відтворює процес формування мозкової організації психічних процесів в онтогенезі. Від ствольових та підкіркових утворень в корі головного мозку – «знизу-вверх»; від правої півкулі мозку до лівої; від задніх відділів мозку до передніх. Практично кожна вправа має жорстко закріпленій просторовий формат побудови дидактичного матеріалу на столі або килимку: зліва-направо і зверху-вниз і закінчується справа вниз. Це вимагає закріплення місця постійної локації терапевта під час занять – праворуч від дитини.

Dr. Hughes відмічає серед особливостей системи М.Монтессорі «велику кількість фізичних «активностей» з викладанням практичних знань про устрій нашого світу» [11].

І дійсно, під час вправлянь в підготовленому середовищі діти роблять безліч спочатку - хаотичних, пізніше - впорядкованих рухів, чим розвивають сенсомоторні навички та вчаться контролювати цілеспрямовані та координовані рухові функції взагалі та рухи руки (зап'ястку) в горизонтальній площині зокрема; аналізують складні рухи, оволодівають «логічним аналізом рухів» [7, с.109], запам'ятовують та комбінують послідовність дій, формують цілеспрямовану та довільну діяльність, розвивають самостійність та формують навички соціальної поведінки тощо.

Робота з рамками для оволодіння навичками практичного життя, кожна з яких, за висловом М.Монтессорі, «ілюструє особливий процес одягання або роздягання», завдяки чому діти розвивають координовані рухи пальців, на практиці аналізують необхідні рухові навички та підготовляються до кожного руху окремо через повторні вправи [5,с.184].

Для поліпшення *сенсомоторної координації* та *корекції дрібної моторики* використовувалися вправи на перекладання дрібних речей (зерен, намистинок, м'ячиків), переливання води, різні види пересипання ложкою, опускання різних фігурок в отвір, складання різних видів пірамідок тощо. Для обертальних рухів кисті - вправи по збиванню піни, нанизуванню крупних намистин на товсту мотузку, закручуванню геометричних фігур з болтовим з'єднанням, обертання зубчастих коліс, вправи із дзигу, закручування мотузки в котушки, викладання візерунків за допомогою мозаїки з мотивів, що повторюються, вправляння з кінетичним піском.

Тонкі моторні навички та зорово-моторну координацію розвивали вправи, як за допомогою Монтессорі-матеріалу: обведення за допомогою пальців, малювання на піску та манці, різні види штрихування (використання металевих рамок-вкладишів), так і інших розвиткових матеріалів: перекладання різноманітних дрібних предметів) вправи із сортерами, вправи із стукалками, плетіння коси з трьох шнурів різного кольору з метою забезпечення перехресних рухів.

Під час індивідуальних та самостійних занять з матеріалом діти тренували три пальці (великий, вказівний, середній), вправлялися у розвиткові моторики рук – готували кисті руки до утримання олівця або ручки, тобто готувалися до процесу письма.

Таким чином, під час проведення корекції 1 рівня у дітей дошкільного віку з ДЦП повністю задовольняються потреби в практичних діях з предметами, формуються сенсорні та моторні системи, удосконалюються моторика та координація рухів, набувається контроль за власним тілом, поступово накопичується сенсорний досвід, який згодом стає основою формування різних видів дитячої діяльності. Крім того, результатом корекційного впливу є непряма підготовка дітей до роботи з дидактичними матеріалами з інших областей розвитку, засвоєння навичок самообслуговування, спілкування та соціальної поведінки.

Психічна діяльність здійснюється за умови взаємодії різних відділів головного мозку. Включення на початку корекційного курсу роботи по формуванню міжпівкульних зв'язків є обов'язковою умовою успішності реалізації програми нейропсихологічної корекції порушень.

Відповідно до корекційного комплексу було включено роботу по розвитку *міжпівкульних взаємодій*, зокрема: розвитку загальної рухової координації (ЛФК - проводилось спеціалістом); формуванню крупних співдружних рухів двома руками та ногами (оволодіння побутовими навичками); розвитку реципрокної координації рук та ніг. У випадку порушення міжпівкульної взаємодії виявляється утрудненим переведення інформації, що її отримано однією півкулею в іншу, зокрема зв'язок між мовленнєвою та немовленнєвою складовою психічних функцій. Відповідно, формуванню міжфункціональних зв'язків сприятиме розташування предметів у лівому полі зору дитини,



таким чином роблячи ліве поле зору більш значущим. Під час сеансу Монтесорі-терапевт завжди демонструє вправи та в подальшому дотримується виконання виключно у форматі: «зліва-направо» та «зверху-вниз». Також під час демонстрації та подальшого опрацювання предмети треба надавати дитині для обмацування передусім лівою рукою.

Після приділення уваги формуванню міжпівкульних взаємодій розпочинається «впровадження спеціальних когнітивних процедур більш високого порядку», де «мішенями стають ті психічні функції, які надбудовуються в онтогенезі над сенсомоторним фундаментом» [8, с.95].

На рівні операціонального забезпечення психічних процесів відпрацьовуються: соматогнозис, тактильний, зоровий та слуховий гнозис, моторна та мовленнєва кінетика, пам'ять, просторові уявлення та мовлення.

В оцінці положення тіла в просторі визначальну роль грає **глибока чутливість (пропріорецепція)**. Продовжуючи вправляння з базальної стимуляції, терапевт працює з дитиною над **кінестетичною чутливістю**, тобто відчуттям руху та положенням частин власного тіла. Кінестетична чутливість легко вступає у зв'язок з іншими видами чутливості – шкірною, вестибулярною, слуховою та зоровою, що в майбутньому стає базою формування міжсенсорних зв'язків. Для дітей з ЦП, які відчувають труднощі впізнання шляхом обмацування, система Монтесорі пропонує низку вправлянь з дидактичним матеріалом, що має терапевтичний вплив на порушення складних форм чутливості (тактильної, температурної, больової). Зокрема, матеріали *для розвитку дотику* \*: дошки для обмацування А, В та С, шорсткі таблички, шорсткі букви та цифри, ящик з тканинами; дошка Сегена в модифікованому матеріалі; матеріали по підбору пар з різною текстурою поверхні; геометричні тіла; *матеріали для розвитку відчуття тепла*: теплові пляшечки, теплові таблички; *матеріали для розвитку відчуття тяжкості*: вагові таблички; *матеріали для розвитку стереогностичного відчуття*: геометричні тіла, сортування, чарівний мішечок; геометричний комод (вкладання фігур у відповідні виїмки, повороти); вправи з рамками (для шнурування та зав'язування); вправи по пересипанню та переливанню.

Для формування **зорового гнозису** у дітей із ЦП використовувалась значна кількість предметів дидактичного матеріалу, що представляє сенсорну групу для розвитку зору, а саме: матеріали *для візуального розрізнення розмірів та розвитку окоміру*: циліндри-вкладиші, рожева башта, коричневі сходи; *матеріали для розрізнення кольорів та їх відтінків*: кольорові таблички (ящики 1-4); *матеріали для розрізнення розмірів і форми плоских фігур та просторових тіл*: кольорові циліндри. Колірний зоровий гнозис розвивали поступово: від яскравих кольорів спектру до менш яскравих.

Крім того, варто підкреслити, що для розвитку предметного

зорового гнозису, що є найбільш важливим для орієнтації в навколишньому середовищі, в системі Монтесорі для впізнання завжди використовуються виключно реальні предмети та картинки з реалістичними зображеннями.

Розвиток *фонематичного слуху* відбувався шляхом вправлення з шумовими коробочками та ознайомлення дітей з природними шумами (шурхіт газети, дзвіночки, скрип дверей, дзижчання комах тощо).

Сучасні науковці, які працюють в галузі нейропсихології, відмічають актуальність досліджень інтерпретації протікання *просторових процесів*. Просторові уявлення є такими, що «дебютують в онтогенезі одними з перших, тобто є базовими за походженням» [12, с.177].

Результати діагностики дошкільників із ДЦП та спостереження під час вправлень в середовищі підтвердили наявність дефіцитарного розвитку просторових уявлень у дітей з різними формами порушень опорно-рухового апарату, що призводить до ускладнень в просторово-часовому орієнтуванні.

Базою для навчання просторовим уявленням є усвідомлення дитиною простору та рухових можливостей власного тіла, тобто *схеми тіла*. Відповідно на першому етапі роботи по формуванню просторових уявлень терапевт ознайомлює дитину зі структурою зонованого терапевтичного середовища та працює над засвоєнням нею загального способу руху. Надалі визначає як асиметрію простору, так і асиметрію власного тіла. Потім - основні просторові координати на тілі: верх – голова, низ – ноги. Після декількох сеансів ці поняття відпрацьовувалися на схемі тіла (показ на собі основних частин тіла та обличчя).

Сучасна Монтесорі-терапевтична практика передбачає ефективний арсенал вправ, що сприяє поступовому розвитку та корекції просторових уявлень. Поняття «вище – нижче» було введено після роботи з матеріалом сенсорної групи, зокрема, блоком циліндрів (блок А), в якому змінюється параметр висоти та блок кольорових циліндрів (жовті циліндри).

З урахуванням наявності рухових порушень у дітей терапевтом пропонувались такі реконструктивні вправлення з Монтесорі-матеріалом для розвитку просторових уявлень: *про величину*: вправлення з матеріалами сенсорної групи (рожева башта, коричневі сходи, червоні штанги, блоки циліндрів, кольорові циліндри тощо); *про форму*: геометричні тіла; знаходження відповідного місця для площинних та об'ємних фігур (дошка Сегена); вправлення з геометричним комодом (вкладання фігур у відповідну виїмку, повороти фігур); обведення, штрихування, розмальовка шаблонів - контурів металевих рамок та вкладишів; копіювання намальованих фігур різного ступеню складності, штрихування геометричних фігур.

На наступному етапі роботи було здійснено перехід до зовнішнього простору. Досліджувалась схема тіла людини, яка стоїть

навпроти. Також пропонувались вправляння зі складання кубиків з обов'язковим дотриманням такого способу руху у просторі: «зліва-направо, зверху-вниз» (з верхнього лівого кутка). Лише після опрацювання етапів роботи з кубиками дітям пропонувалась робота з пазлами. Серія вправлень із зони навичок практичного життя теж здійснюється за вказаним порядком.

Варто зазначити, що будь-яку графічну діяльність дітьми дошкільного віку доцільно виконувати у вертикальній площині – найбільш природний спосіб сприйняття дитиною навколишнього. Ефективними видами роботи є також графічні диктанти на листочках в клітинку або використання масштабно-координатного паперу для креслення.

Формування просторового орієнтування тісно пов'язано з розвитком мовлення та мислення. Для формування узагальненої функції **мовлення** в системі Монтесорі вводяться поняття за допомогою триступеневого уроку (урок номенклатури). Широко використовується матеріали зони письма та читання по розширенню словникового запасу, читання з класифікацією.

Роботу на третьому етапі скеровано на формування у дитини автоматизованих рядів, тобто певного строгого порядку різних послідовностей подій, явищ, їхніх елементів, що його вибудовано або в просторовій, або в часовій, або в семантичній площині. Цю роботу передбачено з будь-яким матеріалом Монтесорі з усіх областей розвитку і побудовано з урахуванням відпрацювання понять «відправна точка», або поняття, від якого починається відлік.

Оволодівши просторовими відносинами в зовнішньому плані, мовленнєвому, діти стають готовими до етапу формування свого внутрішнього простору, здатними до маніпулювання ним, а значить, і до формування рівня довільної регуляції. Розвиток довільної регуляції залежить від становлення узагальненої функції слова, формування смислу та значень, здатності побудувати самостійне висловлювання, а також інтелектуальних процесів. Це завершальний етап корекції, саме на цьому етапі відбувається автоматизація всіх зазначених вище процесів.

У дітей дошкільного віку з ДЦП уявлення про простір складаються повільно та поступово. Відповідно, терапевт має включати в корекційну роботу комплекс вправлень, що формуватимуть у дітей вміння та навички орієнтування у просторі, в частинах власного тіла; даватимуть знання геометричних фігур, величин; сприятимуть міцному засвоєнню уявлень та навчатимуть дітей правильному позначенню ознак предметів, явищ та стану природи, визначенню пори року та часу.

В кожній області знань передбачено розвиток **пам'яті** в різних модальностях та корекція її порушень. Розвиток зорово-просторової пам'яті забезпечено постійною локацією кожної вправи в Монтесорі-середовищі, м'язової пам'яті – дотриманням алгоритму діяльності; зорової – вправами на «відкривання-закривання» з репертуару вправ

практичного життя.

За системою М.Монтессорі подальша робота по формуванню «дитячого інтелекту» має послідовно будуватися спочатку на збиранні фактів та їхньому розрізненні, подальшому вправлянні у розрізненні властивостей предметів, і, нарешті, розрізненні властивостей за їхніми ступенями (розташування за певним порядком, створення порядкових структур, тобто розподіленні предметів за розмірами, кольорами, формами, довжиною). Робота по розрізненню предметів за їхніми властивостями і є впорядкування. Розрізнити – значить впорядковувати. Впорядковувати – значить формувати інтелект. Розрізнення предметів і несе в собі основний порядок, що розподіляє всі предмети. Для дитини кожен предмет є на своєму місці, в своїй категорії, його можна потримати, його можна визначити, його можна назвати. Таким чином в свідомості дитини встановлюється первинний внутрішній порядок, який постійно накопичується та збагачується.

Підсумовуючи, зазначимо: використання засобів Монтессорі-терапії, що «вбудовується» в систему реабілітації, допомагає інтелекту дитини з обмеженнями життєдіяльності (самостійно або за допомогою дорослого) «здійснити свою внутрішню конструкцію»: розкрити власний потенціал розвитку, навчитися глибокій спостережливості та зосередженості, здатності пізнавати, розпізнавати, систематизувати, аналізувати, класифікувати, знаходити зв'язки, закономірності та відмінності, асоціювати тощо. А це і є «власний шлях до розгортання та удосконалення інтелекту» [10].

**Висновки.** Комплексна програма нейропсихологічної корекції базових психічних функцій пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку із ДЦП засобами Монтессорі-терапії є ефективною виключно в результаті цілеспрямованої багатоступеневої корекційної роботи, що її побудовано на схемі впровадження методу заміщуючого онтогенезу в корекційно-абілітаційну практику з включенням системних елементів Монтессорі-терапії в якості технології психолого-педагогічного супроводу в умовах терапевтичного середовища.

Універсальність та адекватність комплексної програми забезпечено послідовністю етапів трирівневого корекційного впливу та відповідністю концептів Монтессорі-освіти законам онтогенетичного розвитку, що відображають закономірності розвитку психічної сфери дитини. Таким чином, дотримання цієї послідовності забезпечує велику варіативність корекційного впливу на формування основних психічних функцій не тільки у дітей, які страждають на церебральний параліч, а у дітей з дуже широким спектром порушень онтогенезу.

### Список використаних джерел

1. **Андрущенко Н.В.** Монтессорі-педагогіка и Монтессорі-терапия – СПб.: Речь, 2011. – 316 с. 2. **Андрущенко Н.В.** Теоретические и практические основы Монтессорі-терапии / Андрущенко Н.В.//

Монтессори-терапия. Опыт и перспективы развития. – М.: В. Секачев, ИОИ, 2010. – 160 с. 3. **Мамайчук И.И.** Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2010. – 400 с. 4. **Монтессори М.** Впитывающий разум ребенка. – СПб.: Благотворительный фонд «ВОЛОНТЕРЫ», 2011. – 320 с. 5. **Монтессори М.** Научная педагогика I Дом ребенка. – М.: Народная книга, 2014. – 432 с. 6. **Монтессори М.** Научная педагогика II Элементарное образование. – М.: Народная книга, 2014. – 528 с. 7. **Монтессори М.,** Стендинг Э.М. и др. Ребенок в Храме. – СПб.: Благотворительный фонд «ВОЛОНТЕРЫ», 2013. – 320 с., ил. 8. **Семенович А.В.** Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. – М.: Генезис, 2012. – 474 с. 9. **Семенович А.В.** Введение в нейропсихологию детского возраста. – М.: Генезис, 2013. – 319 с. 10. **Фаусек Ю.И.** Развитие интеллекта у маленьких детей (по Монтессори). – Петроград: Начатки знаний, 1922. – 27 с. 11. **Hughes Steven Ph.D. L.P.** Neuropsychology and Montessori/ AMI / USA NEWS, January 2009, Vol XVIII № 1. 12. **Цыганок А.А.** Нейропсихолог в реабилитации и образовании. – М.: Теревинф, 2014. – 400 с. 13. **Шевцов А.Г.** Освітні основи реабілітології: Монографія. – К. : МП Леся, 2009. – 483 с.

#### References

1. **Andrushhenko N.V.** Montessori-pedagogika i Montessori-terapija – SPb.: Rech', 2011.-316 s. 2. **Andrushhenko N.V.** Teoreticheskie i prakticheskie osnovy Montessori-terapii / Andrushhenko N.V.// Montessori-terapija. Opyt i perspektivy razvitija. – М.: V. Sekachev, IOI, 2010. – 160 s. 3. **Mamajchuk I.I.** Psihokorrekcionnye tehnologii dlja detej s problemami v razvitii – SPb.: Rech', 2010. – 400 s. 4. **Montessori M.** Vpityvajushhhj razum rebenka 2-oe izdanie – SPb.: Blagotvoritel'nyj fond «VOLONTERY», 2011.-320 s. 5. **Montessori M.** Nauchnaja pedagogika I Dom rebenka. – М.: Narodnaja kniga, 2014. – 432 s. 6. **Montessori M.** Nauchnaja pedagogika II Jelementarnoe obrazovanie. – М.: Narodnaja kniga, 2014. – 528 s. 7. **Montessori M.,** Stending Je.M. i dr. Rebenok v Hrame. – SPb.: Blagotvoritel'nyj fond «VOLONTERY», 2013. – 320 s. 8. **Semenovich A.V.** Nejropsihologicheskaja korrekcija v detskom vozdaste Metod zameshahajushhego ontogeneza. – М.: Genezis, 2012. – 474 s. 9. **Semenovich A.V.** Vvedenie v nejropsihologiju detskogo vozrasta. – М.: Genezis, 2013. – 319 s. 10. **Fausek Ju.I.** Razvitie intellekta u malen'kih detej (po Montessori). – Petrograd: Nachatki znanij, 1922. – 27 s. 11. **Hughes Steven Ph.D. L.P.** Neuropsychology and Montessori/ AMI / USA NEWS, January 2009, Vol XVIII № 1. 12. **Cyganok A.A.** Nejropsiholog v rehabilitacii i obrazovanii. – М.: Terevinf, 2014. – 400 s. 13. **Shevcov A.G.** Osvitni osnovi rehabilitologii: Monografija. – К. : MP Lesja, 2009. – 483 s.

Received 04.02.2016

Reviewed 05.03.2016

Accepted 27.03.2016

**УДК 86-056.313**

**А.М. Савицький**  
savva2008@ukr.net

**ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ УЯВЛЕНЬ ПРО СЕБЕ ТА  
НАВКОЛИШНЄ СЕРЕДОВИЩЕ У ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ  
ДАУНА НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО  
НАВЧАННЯ**

**Відомості про автора:** Андрій Савицький, кандидат педагогічних наук, доцент Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. Email: savva2008@ukr.net

**Contact:** Andrey Savitckiy, PhD, Profesor M. Dragomanov National Pedagogikal University, Ukraine. Email: savva2008@ukr.net

**Савицький А.М. Особливості реалізації уявлень про себе та навколишнє середовище у дітей з синдромом Дауна на початковому етапі індивідуалізованого навчання.** У статті на основі аналізу наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників розглядається проблема готовності до індивідуалізованого навчання дітей з синдромом Дауна; проводиться аналіз дієвих форм і методів індивідуалізації навчання цих дітей; аналізуються дані щодо психофізичного профілю дитини з даною генетичною патологією, здійснюється дослідження анатомічних та біологічних складових розвитку психічних процесів дітей з синдромом Дауна; виявляються особливості в переважній обробці зорово-просторової інформації та відповідних можливостей експресивного мовлення; робиться психофізичне обґрунтування застосування індивідуалізованого навчання в процесі розвитку дітей з синдромом Дауна; виявляються фізіологічні основи розвитку психіки цих дітей та вивчаються слабкі і сильні сторони навчальної діяльності дітей з даною генетичною патологією.

Детально розглядається психомоторний розвиток дітей з даною генетичною патологією і пов'язані з ним основи здобуття освіти в молодшій школі. Здійснено аналіз особливостей розвитку психічних процесів та можливі форми інтеграції дітей з синдромом Дауна в освітні заклади. Визначено основні методологічні положення навчання цих дітей в умовах інтеграції до загальноосвітніх навчальних закладів. У статті обґрунтована необхідність розробки індивідуалізованої системи навчання дітей з синдромом Дауна. Визначено основні напрямки організації спеціального навчання дітей з даною генетичною патологією в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

**Ключові слова:** діти з синдромом Дауна, індивідуалізація, індивідуалізоване навчання, інклюзивна освіта, психомоторний профіль.

**Савицкий А.Н. Особенности реализации представлений о себе и окружающем пространстве у детей с синдромом Дауна на начальном этапе индивидуализированного обучения.** В статье на основе анализа научных работ отечественных и зарубежных исследователей рассматривается проблема готовности к индивидуализированному обучению детей с синдромом Дауна; проведен анализ действенных методов и форм организации обучения этих детей, также анализируются данные относительно психофизического профиля детей с генетической патологией; исследуются особенности анатомических и биологических составляющих психического развития детей с синдромом Дауна; определяются особенности преимущественной зрительно-пространственной обработки информации; делается психофизическое обоснование использования индивидуализированного обучения в процессе развития детей с синдромом Дауна.

В статье выявляются физиологические основы психического развития таких детей и изучаются сильные и слабые стороны учебной деятельности детей с данной генетической патологией. Детально рассматривается психомоторное развитие детей с данной генетической патологией и связанные с ним основы образования в младшей школе. Определены основные методологические положения обучения этих детей в условиях интеграции в общеобразовательные учебные заведения. В статье приводятся теоретические и практические основы специального обучения детей младшего школьного возраста с синдромом Дауна на основе применения специальных образовательных методик.

**Ключевые слова:** дети с синдромом Дауна, индивидуализация, индивидуализация обучения, психомоторный профиль.

**Savitsky A.N. Features of implementation of ideas about themselves and the surrounding space in children with down syndrome at the initial stage of individualized learning.** In article on the basis of the analysis of scientific works of domestic and foreign researchers the problem of an individualization of training of children with a Down syndrome is considered; also data of rather psychophysical profile of children with genetic pathology are analyzed; features of anatomic and biological components of mental development of children with a Down syndrome are investigated; features of primary visual and spatial information processing are defined; psychophysical justification of use of the individualized training in development of children with a Down syndrome becomes; physiological bases of mental development of such children come to light and are studied strong and weaknesses of educational activity of children with this genetic pathology.

Analysis of different approaches to the organisation of individualized

and differentiated studying in the class showed that there is not a common terminology that allows to build a theoretical system of work within a class with individualized and differentiated teaching. There are differences in key concepts of individualization and differentiation and in the understanding of the forms of organization of teaching in destination of individualized and differentiated tasks.

The analysis does not cover all aspects of this multifaceted problems. The prospect of its further research consist of the detailed studing and analysis of best practices of individualization and differentiation of teaching of primary school children with Down syndrome in Ukraine, influence of the foreign psycho-pedagogical concepts on the development of ideas based on individual-typological peculiarities of students with psychomotor features of development in native theory and practice of correctional education.

**Key words:** children with a Down syndrome, an individualization, individual approach, a training individualization, a psychomotor profile.

**Актуальність дослідження.** Діти з відхиленнями психофізичного розвитку мають, як відомо, стали соціальну та освітню дезадаптацію, яка обмежує можливості їхньої інтеграції в суспільство. У зв'язку з цим вони потребують постійного догляду та опіки (Т.К. Белякова, В.І. Бондар, Л.С. Вавіна, В.В.Засенко, А.В. Кігічак, М.О.Козленко, В.Г. Петрова, А.А. Самородський, В.М. Синьов, Н.М.Стадненко, О.П. Хохліна та ін.). Для людей із обмеженими можливостями необхідні спеціальні економічні, юридичні, соціальні та медичні гарантії (Л.Г. Камсюк, А.В. Кігічак, Л.В. Міхеєва).

За останнє десятиліття значно зросла кількість публікацій, присвячених вивченню осіб з синдромом Дауна. Та проблема навчання цих дітей залишається найменш розробленою як в науково-дослідному так і практичному аспектах.

Дидактична проблема індивідуалізації навчання на сучасному рівні охоплює велике коло питань в усіх ланках існуючої системи освіти і зокрема в загальноосвітньому закладі. Індивідуалізація навчання є одним з основних напрямлень, за яким відбувались багато чисельні пошуки у педагогіці. Для формування новітніх підходів до індивідуалізованого навчання дітей з психофізичними порушеннями, зокрема дітей з синдромом Дауна, особливого інтересу набуває аналіз функціональної готовності цих дітей до організованого навчання. [3, с.39-41]

У психолого-педагогічній літературі питання корекційно-розвивального навчання розумово відсталих дітей ґрунтовно представлено у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних учених. Визначено основні напрямки навчання дітей зазначеної категорії, з'ясовано труднощі в опануванні змісту шкільних предметів та окреслено шляхи вдосконалення навчального процесу (В.І. Бондар, В.



В. Воронкова, М. Ф. Гнезділов, Г. М. Дульнєв, І .Г. Єременко, М. О. Козленко, Н .П. Кравець, В. О. Липа, Г. М .Мерсіянова, С.Л.Мирський, В.Г.Петрова, М. М. Перова, Б. І. Пінський, В .М .Синьов, К.М. Турчинська, О.П. Хохліна та ін.). Провідні дослідники психомоторного розвитку дітей з синдромом Дауна сучасного періоду М. Бруні, С. Вайнерман, Н. Гіренко, П. Лаунтеслагер, П. Уіндерс та ін.

Для розробки психологічного обстеження дітей з СД, оцінки ступеню і характеру порушень розумового розвитку, а також психофізичних, вікових і інтелектуальних особливостей дітей з даним генетичним порушенням нами були використані методики, описані в працях Г. Дульнєва, Т. Єгорової, Л. Занкова, Е. Давиденкової, А. Лурія, Т. Розанової, Г. Сухаревої, В. Тарасун, Д. Шульженко, Г. Цикото та ін.

Методика експериментального дослідження була розділена на дві серії завдань. Так до першої серії увійшли тести, спрямовані на вивчення сенсорно-перцептивних процесів: зорове сприймання форми, розрізнення кольорів, конструктивний праксис і графічне моделювання. Виконання другого блоку завдань дало можливість з'ясувати особливості функціонування у дітей з СД процесів пам'яті, мислення, уваги, сприймання. Кожне, з запропонованих завдань, диференціювалось відповідно до рівня актуального розвитку кожної дитини і ускладнювалось за ступенем функціональних можливостей дітей (П. Гальперін, Л. Виготський). [6, с.75]

При вивченні особливостей розумового розвитку дітей ми враховували існуючу науковий дані про сформований рівень мовленнєвого розвитку, що впливає на якість виконання мисленнєвих завдань. В дослідженнях Л. Виготського, А. Запорожця, С. Рубінштейна та ін., визначено, що відповідно до розвитку мовлення об'єкти мислення, а також операції і дії з ними все більше вербалізуються. Так, при виконанні наочно-практичних завдань за допомогою мовлення аналізується його умова, складається план вирішення та відбувається контроль результатів. При вирішенні невербальних завдань досліджувані користуються внутрішнім мовленням. Мовлення грає провідну роль у розвитку логічного мислення (А. Соколов). [5, с.45-47]

Враховуючи специфічне недорозвинення мовлення у дітей даної нозологічної групи, значна частина діагностичних завдань носила невербальний характер, які не вимагали від дітей розгорнутої словесної відповіді щодо виконаних дій, але передбачали розуміння вербальної інструкції до їх виконання. Вербальні ж завдання дозволяли виявляти рівень розвитку усного мовлення у дітей даної категоріальної групи. [1, с.87]

В ході виконання завдань кожної серії тестів ми спостерігали за умінням дітей самостійно долати труднощі, реєстрували емоційні прояви на успішність (неуспішність) у виконанні завдань, контролювали стійкість уваги та динаміку працездатності. Вивчаючи психічні процеси, ми намагались бачити їх не ізольовано, розглядаючи взаємозв'язок

інтелекту і афекту, що супроводжують усі види людської діяльності (Л. Виготський, А. Н. Леонтьєв, А. Лурія, Л. Цветкова та ін). [3, с.71-73]

При обстеженні дітей даної нозологічної групи нами використовувались елементи навчання, які, з однієї сторони, відображали специфіку психічного недорозвинення дітей з синдромом Дауна, дозволяючи більш адекватно оцінювати актуальні і потенційні можливості когнітивної діяльності дітей, з іншої – педагогічна допомога і орієнтація дитини на неї дозволять сформувати можливі шляхи корекційно-педагогічної роботи з дітьми із різними формами розумового недорозвинення при СД. [2, с.67]

Успішність виконання завдання оцінювалась відповідно до тієї кількості сторонньої допомоги, якої потребувала дитина для її виконання. Таким чином, використання дитиною допомоги стало одним з головних критеріїв оцінки результатів при виконанні запропонованих завдань.

Усі види допомоги були застосовані тільки у тих ситуаціях, коли діти не могли самостійно розпочати виконання завдання, чи були певні складнощі у виконанні на одному з етапів. Так дозована допомога була спрямована на: стимуляцію до дії (спробуй, намагайся зробити, у тебе все вийде); організацію дії (спочатку потрібно..., потім спробуй..., наступний крок ...); введення зорових опорних підказок; демонстрація завдання експериментатором і подальше виконання дитиною.

Крім названих вище критеріїв оцінки розумового розвитку дітей з СД, ми також спиралась на рівень сформованості у них орієнтувальної діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін). Якість виконання завдання залежить від характеру орієнтувальної діяльності, яка є пусковим механізмом дії. [3, с.12]

Способи самостійного вирішення завдань різного ступеню складності і ефективність їх результатів дозволяли не тільки провести аналіз особливостей психічного розвитку дітей з СД, але й сформувати можливі способи розвитку їх пізнавальної діяльності в умовах корекційного навчання і виховання.

Відповідно до розроблених етапів дослідження первинне вивчення дітей з синдромом Дауна будувалось на основі бесіди. Метод бесіди широко використовується в практиці психолого-педагогічних досліджень.

Попередня бесіда дозволяє встановити контакт з дитиною, виявити її реакцію на спілкування із незнайомою людиною, оцінити її поведінку у попередньо організованій ситуації. Проведені бесіди з дітьми досліджуваної категорії давали можливість охарактеризувати деякі риси їхньої комунікативної поведінки, де важливого значення набували саме їх мовленнєві здібності.

Враховуючи, що однією із закономірностей недорозвинення психіки є порушення у формуванні мовлення, ми намагались вивчити стан комунікативно важливих форм мовлення. А саме, особливостей

розуміння мовлення дорослих і використання дітьми вербальних та невербальних засобів комунікації у спонтанному спілкуванні.

Відомо, що достатня комунікація є можливою лише в умовах повного розуміння намірів того хто говорить. Головним в цьому плані є уміння зрозуміти запитання співрозмовника. Таким чином, оцінка комунікативних умінь дітей з СД складалась з наступних показників:

- можливості розуміння інформації, що була у запитанні;
- сформованості засобів спілкування і можливості їх застосування у вербальній чи альтернативній формі (жест, міміка, вокалізація тощо);
- наявність потреби у спілкуванні, що формує певний рівень мотивації у сфері комунікативної взаємодії;
- особливості емоційних реакцій при комунікативній взаємодії.

В ході спеціально організованої бесіди ми намагались виявити інформаційно-змістовий компонент, тобто запас елементарних уявлень і відомостей про себе та навколишнє оточення. Індивідуальна бесіда складалась з низки запитань, об'єднані у 3 смислові групи: інформація про себе та оточуючих, часові та просторові уявлення, загальний кругозір та інтереси.

За результатами проведених бесід нами виявлено три групи дітей за ступенем сформованості усного мовлення. До першої, найслабшої групи, увійшло 78 дітей з СД (27,2%). Так, зазначаємо, що 23% з них були майже без мовленнєвими. Недорозвинення експресивного мовлення у них стало перепорою у проведенні розгорнутої бесіди. Разом з тим у дітей даної групи відмічались мовленнєві звуки і звукокомплекси, жестові і мімічні реакції. Дітям з СД цієї категоріальної групи було доступним виконання простих імперативних інструкцій і окремих вказівок.

За даними В. Орлової, Е. Самодумської, І. Штильбанса, відставання в темпах розвитку мовлення є найбільш типовим при СД. Але, не виключаючи цього факту вважаємо, що причиною мовленнєвого недорозвинення є умови соціального розвитку (майже всі діти цієї групи були вихованцями дитячих будинків-інтернатів). Виховання і навчання в закладах закритого типу значно пригальмовує і порушує психічний розвиток дітей даної категоріальної групи (Й. Лангмейер, З. Матейчек, Ю. Разенкова та ін.). [7, с.112-114]

Аналізуючи результати проведення бесіди з дітьми даної групи з низьким рівнем розвитку вербальної комунікації, зазначаємо, що мовлення дітей представлене елементарними фразами. На запитання: «Як тебе звати ?», 42% дітей назвали своє ім'я, 31% змогли назвати разом з іменем і прізвище. Майже всі діти цієї групи, що виховувались у родинах (12%) змогли назвати імена своїх батьків, наприклад: «Мама Іра, папа Саша». Також діти з родин, які відвідували дошкільні заклади, мали змогу назвати свою виховательку, але часто це було тільки по-батькові, наприклад: «Петрівна».

Дітям даної групи було складно відповісти на запитання: «З ким ти живеш?». Діти називали членів родини відповідно до їх рольових функцій по відношенню до дитини (мама, батько). Називаючи імена братів та сестер, дітям складно було пояснити їхній родинний зв'язок.

Достатню складність викликали у дітей даної групи питання, які потребували оперування із кількісною інформацією. Так, на запитання? «Скільки тобі років?», діти намагались визначити вік через пальці руки, що часто не співпадало з їх реальним віком. На запитання: «Скільки людей нараховує ваша родина?», діти, що виховувались в родинах, називали імена членів сім'ї, не намагаючись визначити їх кількість. Маємо зазначити, що саме запитання: «Скільки?», вони розуміли, але порахувати кількість так і не змогли.

Аналіз другого блоку запитань (орієнтація в часі і просторі) виявив, що у дітей найслабшої групи не сформовано узагальнююче поняття про пори року. Тільки після цілої низки підказок і уточнюючих запитань дітям вдавалося обрати правильну відповідь («Зараз зима чи літо?»). Також дітям даної функціональної групи були недоступні часові поняття «частини доби». Діти не диференціюють по зображенням картинок частину доби, яка відображає режимні моменти (ранок, вечір, ніч).

Питання, що спрямовані на вивчення орієнтації в просторі, також виявили достатню складність у диференціації просторових положень власного тіла. Дітям пропонувалось показати свою праву (ліву) руку, праву (ліву) руку експериментатора, інші частини тіла.

З'ясувалося, що більша половина дітей цієї групи (57%) спроможні розрізняти свою праву і ліву руки, здатні їх показати за вказівкою послідовно («Покажи спочатку ліву, а потім праву руку»). Значно складнішим завданням для дітей було визначення правої (лівої) руки експериментатора, вони не могли «перемістити» просторові координати людини навпроти для визначення сторони тіла.

Найменшу кількість відповідей ми отримали від дітей даної групи на запитання про оточуюче середовище. Відповіді на ці запитання склали всього 23%, в порівнянні з попереднім блоком у 72%.

Недостатній запас уявлень та інформаційних даних про місце їх життя, назву населеного пункту, адресу, назви тварин, птахів, дерев тощо, ще раз продемонстрував недорозвинення пізнавальних інтересів у дітей як наслідок дефіциту загальної активності, потреби у додаткових враженнях. Відповіді на запитання були достатньо обмеженими, діти не володіли даними про місце проживання (особливо діти вихованці будинків-інтернатів), назви тварин були недоступними, в деяких випадках спостерігалось звуконаслідування (собачка – «ав-ав», кіся – «мяв-мяу»).

Питання заключної частини бесіди стосувались інтересів дитини та їх улюблених занять. Більшості дітей цієї групи (71%) подобається гратись з іграшками, але пригадати назву більше 2-3 іграшок вони не

можуть («лялька», «машина»). На запитання: «В які ігри ти граєшся, назви їх?» часто діти відповідали назвою іграшок: «Машинки ... і ще кукли». На запитання «Ти граєшся сам, чи з іншими дітьми?» діти починали називати імена інших дітей родини чи групи, що вказувало на комунікативну співпрацю у грі.

В якості улюблених занять дітей з синдромом Дауна з даної функціональної групи називалися: «іграшки», «гулять», «гратись», «спати», «їсти» тощо.

Отже, отримавши відповіді на запитання ознайомчої бесіди, можемо підвести підсумки та зробити попередні висновки, а саме:

- діти найслабшої функціональної групи молодшого шкільного віку з синдромом Дауна мають достатньо обмежений запас знань про навколишнє середовище (задовільні відповіді було отримано на запитання, пов'язані із називанням імені, прізвища себе та батьків, але ці дані ще недостатньо диференційовані);
- виявилось, що діти не оперують поняттями «пори року», «частина доби», але мають уявлення про праву (ліву) руку і можуть послідовно їх демонструвати;
- у дітей даної функціональної групи наявний значний дефіцити мовленнєвої діяльності, яка представлена лепетними словами і словосполученнями, із специфічними викривленнями фонетичного образу слова;
- розуміння мовлення у дітей даної категоріальної групи підтверджується невербальними засобами: міміка, жести;
- не дивлячись на інертність мотивів спілкування з дорослими, при певній стимуляції діти не відмовляються з ними, що є необхідною передумовою для формування комунікативних навичок;
- характерними поведінковими реакціями в ході проведення бесіди відмічалися: підвищена неухважність, нездатність до психічного напруження, швидка виснажливність, що часто було пов'язано з низьким пізнавальним інтересом і, як наслідок, виявлялось у певній впертості, негативізмі та відмові від продовження бесіди.

Більш розвинутою, як в якісному так і кількісному відношенні, за результатами первинної бесіди виявилась наступна група дітей з синдромом Дауна, яка складала 56,6% (162 дитини). Всі діти цієї функціональної групи отримали виховання в родині, але 25 з них були забрані в родині із будинків маляти до 2-х років.

Всі діти цієї групи змогли відповісти як їх звати. Так 87% дітей назвали своє ім'я та прізвище, але ми не побачили чіткого розмежування між ім'ям та прізвищем, які діти використовували одночасно при відповіді на запитання: «Як тебе звати?».

Дітям цієї групи було доступне називання імен батьків, більшість з дітей навіть називали навіть ім'я та по-батькові. Дітям з синдромом Дауна другої групи, які виховувались в великих родині, вдавалось назвати всіх її членів, але визначити загальну кількість не виходило

(вони або знову починали перераховувати імена, або розводили руками, показуючи, що відповіді на це питання у них не має). Також маємо зазначити, що перераховуючи членів родини, діти даної групи себе називали «Я» (мама Ліда, папа Вова, братик Саша, баба Лена, дід Коля і я), як члена родини.

Діти цієї функціональної групи правильно відповідали на запитання: «Скільки тобі років?». В своїй переважній більшості їм було доступним називання кількості років, лише 12% дітей показали цифру на пальцях руки. Складнішим завданням для було порівняти: «Хто старший (молодший) і наскільки років, брат чи сестра?». В цій частині бесіди ми не отримали задовільних відповідей.

Наступний блок питань показав рівень обізнаності дітей щодо пори року. 23% дітей даної групи не змогли дати відповідь про пору року, інші мали про це уявлення, але могли навести дві полярних пори «Зима-літо». Близько третини дітей цієї групи назвали всі пори року. Маємо зазначити, що 13 дітей цієї вдало оперували і місяцями календарного року, їм було доступне називання, але вони плутались у порядку розташування місяців. Уявлення про пори року у дітей цієї функціональної групи частково сформовані, але носять генералізований, недиференційований характер.

При спробі з'ясувати, чи знають діти назви днів тижня, ми не отримали жодної повної правильної відповіді. Діти хаотично називали від 1-го до 5-ти днів тижня у вільному розташуванні. Третина дітей даної групи знаннями такого плану не володіють. Також виникали у них певні складнощі при диференціації дня і ночі. Більша половина дітей на запитання: «Зараз день чи ніч?», плутались у відповідях, не даючи правильної відповіді.

В подальшій серії запитань нам вдалося з'ясувати, що 69% дітей другої групи чітко диференціюють просторове розташування власних рук (право-ліво), а виконання просторового переносу і диференціація рук експериментатора були доступні лише 7% дітей даної групи.

Відповідно до плану первинної бесіди наступні запитання були спрямовані на вивчення кругозору дітей з СД. Так більшість дітей (78%) знають де вони проживають. У відповідях ми отримували назву міста чи села (іншого населеного пункту), причому діти чітко зазначали категорію населеного пункту.

На запитання: «Які свята ти знаєш?», найчастіше діти згадували «Новий рік». Але при спробі пригадати свято, також діти називали основні атрибути, наприклад: «Ялинка, подарунки, дід мороз.....сніг».

Вищими, в порівнянні з дітьми попередньої групи, виявились знання дітей цієї групи щодо відомих їм тварин. Так більшість дітей називали кота, собаку, мишу, жабу, зайчика тощо. Складнощі були у диференціації тварин на свійських та хижих, це частково було доступне 16% дітей. Деякі діти вдало пригадували тварин у недавно прочитаних їм книжках чи переглянутих фільмах.

В останній серії запитань з'ясовувались улюблені заняття дітей даної функціональної групи. Так як і у попередньої групи дівчата називали гру з ляльками, хлопчики – з машинками. Також додалися дитячі приладдя: лопатка, совок, відерце, м'ячик, шарик, пісок, велосипед, самокат, батут тощо. На запитання: «Чи грають вони самі?», діти швидко та емоційно перераховували імена товаришів чи братів (сестер). Більшість дітей цієї групи (97 дітей) відвідували дитячі дошкільні заклади, тому їм були доступні назви та правила рухливих дитячих ігор. Діти даної групи змогли повідомити про заняття у родині з іншими членами (ліплення, аплікація, малювання тощо), або назвати героїв улюблених мультиплікаційних фільмів.

На запитання: «Ти допомагаєш мамі?», всі діти стверджували про допомогу і намагалися вербально чи жестами розповісти про їхню домашню роботу по господарству (прибираю, готую обід, стираю, мию посуд та ін.).

Отримавши достатні результати, намагаємось підсумувати дані та зробити попередні висновки, отже:

- діти даної функціональної групи значно перевищують отримані показники попередньої групи і виявляють вищий рівень інтелектуального розвитку (вони здатні надати дані про себе та найближче родинне оточення, про знайомих однолітків, можуть вказати на прості види власної діяльності тощо);
- дані, отримані від дітей даної групи, відбивають їх власний досвід, побудований на спілкуванні з батьками, відвідуванні дитячого садочку, розвагах з членами родини та однолітками;
- у дітей частково сформовані узагальнені уявлення про пори року, календарні свята та назви місяців та днів тижня, але недорозвинення мовленнєвої та мнестичної діяльності значно впливають на послідовність та розгорнутість даних, що повідомляються;
- не дивлячись на якісні динамічні новоутворення психіки у дітей даної групи, мовлення продукується окремими словами, чи простою фразою з 2-3 слів;
- в ситуації діалогу (питання-відповідь) діти дають односкладові стверджувальні чи заперечувальні відповіді, не намагаючись самостійно продовжити висловлювання, що вказує на достатню обмеженість мовленнєвих засобів, яка значно знижує рівень мисленнєвої активності;
- у дітей даної групи значно більший об'єм даних, якими вони оперують, вищі показники емоційної стабільності та адекватності при обговоренні різних соціальних тем;
- відмічаємо вищий рівень довільної поведінки, зберігання дистанційної ситуації дорослий-дитина, підвищення часових показників активного спілкування до 15 хвилин, відсутність поривів щодо закінчення роботи, які у першій групі наставали вже на 5-6 хвилині.

Особливою на даному етапі констатувального дослідження виявилась третя група дітей з синдромом Дауна, яка відрізнялась від

попередніх значно вищим рівнем сформованості психофізичних показників. Проведемо аналіз ознайомчої бесіди з дітьми даної функціональної групи, в якій правильні відповіді на запитання дали 92 відсотки дітей . До цієї групи увійшло 46 дітей (16%), з яких 32 дівчинки та 14 хлопчиків. Всі діти цієї групи виховувались від народження у родинах. Також зазначимо про те, що більшість зростали у сім'ях де виховувалось від 2-х до 5-ти дітей.

Діти цієї функціональної групи називали своє ім'я, прізвище, навіть деякі ім'я по-батькові. Вони могли перерахувати всіх членів своєї родини за іменами та ролями, деяким з них було доступним називання батьків по імені та по-батькові.

На запитання: «Де ти живеш?», 87% дітей змогли назвати назву населеного пункту (місто Київ, село Тарасівка) та адресу проживання із зазначенням вулиці, будинку та номеру квартири.

При аналізі відповідей на запитання пов'язані із орієнтацією в часі та просторі 92% дітей цієї групи назвали всі пори року: «Літо, осінь, зима, весна». Більше половини дітей змогли додати до назви пори року характерні прикмети погодних умов, так: «Зима – холодно, сніг, мороз; осінь – дощ, вітер; літо – сонце, жарко». Також відмічаємо відповіді дітей з СД яким вдавалося перерахувати назви місяців календарного року. Вони часто плутались у порядку їхнього розташування, але вдало називали від 8-и до 12-ти місяців року.

Обізнаність дітей цієї групи у назвах днів тижня також заслуговує уваги, 67% з них вдало впорались з цим завданням. Інші плутались у порядку розташування, забували назви, але при називанні першої букви дня тижня швидко пригадували назву.

За допомогою тематичних картинок діти виявляли свої знання щодо зміни частин доби. 77% дітей вірно називали «день, ніч, ранок, вечір», інші замість «ніч» – говорили «спати», «ранок» - «сніданок», «день» - «гулять» тощо.

Всі діти цієї групи без помилок змогли показати свою праву (ліву) руку, але завдання у визначенні «дзеркального» спрямування правої (лівої) руки експериментатора, що сидів навпроти змогли подолати лише 42% дітей. Як і у попередніх групах це мисленнєве перевертання більшості дітей ще недоступне.

На запитання: «Яких ти знаєш тварин?», лише 4% дітей цієї групи обмежились називанням: собачки, kota, корови та ін. (3-4 назви). Інші діти назвали від 5-ти до 16-ти тварин серед яких були: мавпа, слон, змія, лев, кінь, черепаха, миша, ведмідь та ін.

В серії запитань пов'язаних з уподобаннями дітей у грі та розвагах ми отримували різні відповіді, які підкріплювались емоційною мімікою та пантомімікою дітей з використанням великої кількості жестів. Так, як і у двох перших групах, діти цієї групи віддавали перевагу грі з ляльками та машинками, але при спонуканнях: «Розкажи, а ще в які ігри граєшся?», діти пригадували більше. Так хлопчики зазначали про: гру з



м'ячем, футбол, бадмінтон, стрибки на батуті, плавання у басейні, стрільбу з лука, їзду на велосипеді чи самокаті, запуски повітряного змія тощо. У дівчат частіше були ігри з ляльками у «дочка й мама», гра у дитячу «Кухню», також дівчата хизувались грою на піаніно, можливістю вишивати, в'язати, плести з бісеру. Всі діти цієї групи малювали, робили аплікації, ліпили з пластиліну та вдало справлялися з різними видами конструкторів. Дітям подобались рухливі ігри на свіжому повітрі з іншими дітьми родини, чи у дитячому садочку. Всі діти достатньо рухливі, координовані, з достатнім тонусом м'язів тулуба та кінцівок, високим рівнем дрібної моторики пальців кисті руки.

**Висновки.** Підсумовуючи результати опитування зробимо попередні висновки щодо дітей цієї функціональної групи. Так зазначаємо, що:

- інформаційні дані про себе та оточуючих у дітей цієї групи представлені кількісно більше ніж у двох попередніх групах;

- розвиток в великій родині та тривале перебування у дошкільному закладі (з 3-х років) значно розширює загальний кругозір і запас понятійних даних, хоч вони генералізовані і не достатньо диференційовані, та не можуть в повній мірі застосовуватись в тій системі, в якій накопичувались в ході навчання;

- у дітей третьої групи помітний значно вищий рівень мовленнєвої діяльності в порівнянні з іншими групами (мовленнєві висловлювання оформлені простими реченнями з відповідними граматичними ознаками);

- діти демонстрували інтерес до співробітництва, просили ще позайматись, запитували: «Коли прийдете ще?»;

- діти були здатні слухати запитання дорослого, повністю розуміли про що йде мова у запитаннях, намагались на них відповідати самостійно;

- лише в окремих випадках ми спостерігали відмову від продовження бесіди, але це тільки в тих випадках коли дитини було не зрозумілим запитання.

Переходячи до наступного етапу дослідження стану психофізичної готовності до навчання дітей з синдромом Дауна підсумуємо данні отримані в ході первинної бесіди. Відповідно до якості і кількості отриманих від дітей відповідей вони були розподілені на три функціональних групи.

Діти першої групи виявили глибокий дефіцит мовленнєвої та інтелектуальної діяльності, що підтверджує феноменологію розумової відсталості при синдромі Дауна. Діти ж другої функціональна групи, не дивлячись на індивідуальні розрізнення та різні умови виховання виявили тенденції до психічних новоутворень, що виявлялися у актуалізації соціально значущих уявлень про себе як «Я», близьких оточуючих людей (мама, тато, дід, баба), простих актуальних даних про ігрову та побутову діяльність.

Найбільш дефіцитарним в психіці дітей усіх трьох груп виявилась продуктивність мислення, яка має реалізовуватись у несистематизованих поняттях, що узагальнюються на рівні життєвого досвіду, а мисленнєва обробка наявних даних, що потребують простого аналізу, порівняння та диференціації, у них викликає наявні труднощі. Відомо, що продуктивність мислення визначається не стільки віковими показниками, скільки змістом різнопланових видів її діяльності. В цьому контексті важливим є те, що у дітей другої функціональної групи виникли передумови до семантичного аналізу таких понять як «час», «пори року», «дні тижня». Ці поняття, в силу їхньої абстрактності, навіть при легких варіантах розумової відсталості викликають значні труднощі у дітей з синдромом Дауна в віці 8-ми років.

Порівнюючи функціональний стан дітей другої і третьої групи, вважаємо, що значної різниці в характеристиках інтелектуальної діяльності у них немає, лише констатуємо про деякі обмеження у засобах забезпечення того, що діти розуміють. Таким показником виявляється рівень сформованості мовлення та його опосередкована функція у мисленнєвій діяльності.

Рівень розвитку мовлення у дітей третьої функціональної групи значно вищий ніж у дітей першої і другої групи. Вони активно оперують поняттями та значеннями слів, виявляють достатній запас слів активного і пасивного словника, можуть тривало підтримувати діалог і бути активними та зосередженими протягом 20-30 хвилин.

Не зважаючи на спільний психомоторний профіль дітей з синдромом Дауна вони різняться між собою за ступенем недорозвинення пізнавальної діяльності, мовлення, моторики та стану недорозвинення сенсорних систем. Тому, відповідно, вони є різними і за способами навчання. Але до цього висновку фахівці в галузі корекційної педагогіки та психології прийшли не відразу. Отже залишається актуальним питання навчання і виховання дітей даної нозологічної групи та подальші пошуки оптимальних умов для розвитку цих дітей.

### Список використаних джерел

- 1. Бруни М.** Формирование навыков мелкой моторики у детей с синдромом Дауна /М. Бруни // Пер. с англ. А.Курт. – М.:Связь-Принт, 2005, - 212с.
- 2. Володько В.М.** Індивідуалізація і диференціація навчання / В.М. Володько // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. статей. – Ч.1. – К., 2000.– 136 с.
- 3. Катаева А.А., Стребелева Е.А.** Дошкольная олигофренопедагогика. / А.А. Катаева, Е.А. Стреблева // - М.: Просвещение, 1988. 264с.
- 4. Коберник Г.І.** Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика. / Г.І. Коберник // Монографія. – К.: Наук. світ, 2002. – 231 с.
- 5. Лаутеслагер П.** Двигательное развитие детей раннего возраста с синдромом Дауна. Проблемы и решения. / П. Лаутеслагер // Пер. с англ. О.Н. Ертановой. – М., «Монолит», 2003, 346с.
- 6. Фурман А.В.**

Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. / А.В. Фурман // Книга для вчителя. – К.: Освіта, 1993. – 224 с. **7. Шамова Т.І.** Индивидуальный и дифференцированный подход в обучении / Т.И. Шамова // Активизация обучения школьников. – М.: Педагогика, 1991. 213с.

### References

**1. Bruni M.** Formirovanie navyikov melkoy motoriki u detey s sindromom Dauna /M. Bruni // Per. s angl. A.Kurt. – М.:Svyaz-Print, 2005, - 212s. **2. Volodko V.M.** Individualizatsiya I diferentsiatsiya navchannya / V.M. Volodko // Problemi suchasnoyi pedagogichnoyi osviti: Zb. statey. – Ch.1. – К., 2000.– 136 s. **3. Kataeva A.A., Strebleva E.A.** Doshkolnaya oligofrenopedagogika. / A.A. Kataeva, E.A. Strebleva // - М.: Prosveschenie, 1988. 264s. **4. Kobernik G.I.** Individualizatsiya y diferentsiatsiya navchannya v pochatkovih klasah: teoriya ta metodika. / G.I. Kobernik // Monografiya. – К.: Nauk. svIt, 2002. – 231 s. **5. Lauteslager P.** Dvigatelnoe razvitie detey rannego vozrasta s sindromom Dauna. Problemy i resheniya. / P. Lauteslager // Per. s angl. O.N. Ertanovoy. – М., «Monolit», 2003, 346s. **6. Furman A.V.** Psihodiagnostika Intelaktu v sistemI diferentsiatsiyi navchannya. / A.V. Furman // Kniga dlya vchitelya. – К.: OsvIta, 1993. – 224 s. **7. Shamova T.I.** Individualnyi i differentsirovannyiy podhod v obuchenii / T.I. Shamova // Aktivizatsiya obucheniya shkolnikov. – М.: Pedagogika, 1991. 213s.

Received 24.01.2016  
Reviewed 26.02.2016  
Accepted 28.03.2016

УДК :376.1-056.2/3-044.247

**В.М. Синьов, М.К. Шеремет, Л.М. Руденко,**  
ikpp@ukr.net  
**Д.І. Шульженко**  
diakademia@mail.ru

## ОСВІТНЬО-ПСИХОЛОГІЧНА ІНТЕГРАЦІЯ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ УКРАЇНИ

**Відомості про автора:** Синьов В.М. доктор педагогічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки, академік НАПН України; Шеремет М.К. доктор педагогічних наук, професор кафедри логопедії, Руденко Л.М. доктор психологічних наук, професор кафедри

спеціальної психології та медицини. **E-mail:** [ikpp@ukr.net](mailto:ikpp@ukr.net). Шульженко Д.І. доктор психологічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки. **E-mail:** [diakademia@mail.ru](mailto:diakademia@mail.ru)

**Contact:** Sinyov V.M. doctor of pedagogic sciences, professor of the chair of psychocorrective pedagogics, academician of the NAPS of Ukraine; Sheremet M.K. doctor of pedagogic sciences, professor of the chair of speech therapy; Rudenko L.M. doctor of psychological sciences, professor of the chair of special psychology and medicine; Shulgenko D.I. doctor of psychological sciences, professor of the chair of psychocorrective pedagogics

**Синьов В.М., Шеремет М.К., Руденко Л.М., Шульженко Д.І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України.** В статті представлена авторська психолого-педагогічна позиція до проблем, які виникли внаслідок впровадження інклюзивної форми освіти та розглянуто питання освітньої інтеграції дітей із психофізичними порушеннями. Проаналізовано стан досліджень з питань інклюзивної форми навчання дітей за нозологіями, зокрема з інтелектуальними, мовленнєвими, аутистичними порушеннями. Розкрито, що саме ці категорії учнів представляють найбільшу групу дітей інтегрованих в клас здорових однолітків. Висвітлено практичний досвід роботи в інклюзивних школах України. Визначено низку перешкод організаційного, нормативно-правового, соціального, психолого-педагогічного та методичного характеру. Підкреслено, що у інклюзивних класах, в яких навчається дитина з порушеннями розвитку має створюватися «охоронний педагогічний режим», враховуючи типологічні та індивідуальні, для дітей різних нозологій, особливості працездатності, динаміку перебігу психічних процесів та хронічних захворювань, темп і ритм сприймання навчальної інформації, особливості поведінки та спілкування зі здоровими учнями. Запропоновано створити систему впровадження інклюзивного компоненту в освітній процес дошкільних, шкільних та спеціальних закладів. Представлено наукові дослідження та ефективність розробок методик інклюзивної освіти під керівництвом авторів статті. З'ясовано загальні проблемні питання включення та успішного навчання та шкільної соціалізації учнів з порушеннями у розвитку. Визначено організаційні, змістові, процесуальні та психологічні чинники, які негативно впливають на якість освіти дітей з порушеннями та позитивні тенденції розвитку освітньої інтеграції. Розроблені умови та особливості освітньо-психологічного процесу відповідно до реального соціально-економічного стану в Україні. Запропоновані окремі методики включення «особливого» учня в освітній процес школи та особливості застосування корекційних прийомів під час уроків. Розглянуто проблемні питання змісту та принципів роботи спеціаліста (асистента вчителя, спеціального психолога, логопеда), який реалізує роботу зі включення та психолого-

педагогічного супроводу розумово відсталих, аутичних учнів та дітей з порушеннями мовлення в шкільне середовище масової школи. Розкрито сутність поняття та зміст професійної та особистісної компетенції фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з розумовою відсталістю, тяжкими порушеннями мовлення та аутизмом. Виявлено та розкрито зв'язок між ефективністю включення учнів з «особливими освітніми потребами» та психолого-педагогічним супроводом їхніх батьків.

**Ключові слова:** освітня інтеграція, інклюзивна форма освіти, діти із інтелектуальними, мовленнєвими та аутистичними порушеннями, асистент вчителя, спеціальний (практичний психолог), логопед, корекційний педагог.

**Синёв В.М., Шеремет М.К., Руденко Л.М., Шульженко Д.И.**  
**Образовательно-психологическая интеграция школьников с психофизическими нарушениями в современных условиях Украины.** В статье на основе системного анализа рассматривается ряд проблемных аспектов образовательной интеграции детей с психофизическими нарушениями. Также представлены и проанализированы ряд исследований, в результате которых изучены вопросы инклюзивной формы образования учеников по нозологиям, а именно с интеллектуальными, речевыми, аутистическими, зрительными и опорно-руховыми нарушениями. Определено ряд препятствий организационного, нормативно-правового, социального, психолого-педагогического, особенно методического характера. Авторы статьи раскрывают ряд трудностей, которые возникли в результате инклюзивного процесса и особенности их преодоления в массовых школах Украины. Делается акцент на том, что в инклюзивных классах, в которых обучаются особенные ученики должен создаваться «охранительный педагогический режим»; необходимо учитывать типологические и индивидуальные особенности работоспособности, динамику протекания психических и хронических заболеваний, темп и ритм восприятия учебной информации, особенности поведения и общения со здоровыми одноклассниками. Предлагается создать систему реализации инклюзивного компонента в образовательный процесс дошкольных, школьных та специальных учреждений. На основе научных исследований авторов статьи и их учеников раскрыта суть методик инклюзивного образования; рассмотрены общие проблемные вопросы включения, успешного обучения школьной социализации учеников с различными нарушениями развития в массовой школе; определены организационные, содержательные, процессуальные и психологические факторы, которые негативно влияют на качество образования таких детей; представлено позитивне тенденции развития образовательной интеграции. Предложены отдельные методики реализации инклюзивного образования и определены особенности

применения коррекционных приемов во время проведения уроков. Рассмотрены отдельные методики включения особенного ученика в образовательный процесс школы и определены особенности применения коррекционных приемов на уроках. Рассмотрены проблемные вопросы профессиональной подготовки, содержания и принципов коррекционной работы специалиста(ассистента учителя, специального психолога, логопеда) в инклюзивной школе. В статье раскрыта связь между эффективностью включения учеников с «особенными образовательными потребностями» в школьную среду и психологическим сопровождением их родителей.

**Ключевые слова:** образовательная интеграция, инклюзивная форма образования, дети с интеллектуальными, речевыми, аутистическими, зрительными, опорно-двигательными нарушениями, ассистент учителя, специальный(практический) психолог, логопед, коррекционный педагог, тифлопедагог.

**Sinyov V.M., Sheremet M.K., Rudenko L.M., Shulgenko D.I. Educational-psychological integration of schoolchildren with psychophysical disorders in nowadays conditions in Ukraine.** The article talks about the authors psycho-pedagogical attitude to the problems arising from the implementation of inclusive education and the questions of educational integration of children with mental and physical disabilities. The state of research on inclusive form of education for children nosology, including intellectual, verbal, autistic disorders was analyzed. It was shown that these categories of students are the largest group of children in a class of integrated healthy peers. Highlighted the practical experience in working with inclusive schools in Ukraine. A number of obstacles organizational, legal, social, psychological, pedagogical and methodological were shown. Emphasized that in inclusive classrooms, in which the children with disabilities are studying should be has created "conservative pedagogic mode" given the typological and individual, for children of different nosology, features performance, dynamic flow of mental processes and chronic diseases, tempo and rhythm perception of educational information, behavior and communication with healthy students. An inclusive implementation of a system component in the educational process of preschool, school and special schools should be created. Presented research and effectiveness of developed methods of inclusive education under the guidance of the authors. It is found the general issues of inclusion and successfuleducation and school socialization of students with disabilities. Defined organizational, procedural and psychological factors that affect the quality of education for children with disabilities and the positive trends in the development of educational integration. Developed conditions and characteristics of the educational-psychological process according to the real socio-economic situation in Ukraine. Proposed methods of inclusion of "special" student in the

educational process of the school and features using correction techniques during lessons. Revised the problematic questions regarding principles of work of a specialist (assistant teacher, special psychologist, speech therapist), which implements the work on the inclusion of psychological and pedagogical support of mentally challenged, autistic students and children with speech disorders in the school environment of a regular school. Shown the essence of the concept and content of professional and personal competence of specialists in the field of inclusive education for children with mental disorders, severe speech disorders and autism. Discovered and disclosed the relationship between efficiency of inclusion of students with "special needs" and psycho-pedagogical support of their parents.

**Key words:** educational integration, inclusive form of education, children with intellectual, speech and autistic disorders, teachers assistant, special (practical psychologist), speech therapist, corrective pedagogue .

Останнім часом Україна, як член міжнародної спільноти, переходить до нової світоглядної парадигми, а саме «Єдине суспільство, яке включає людей з різноманітними проблемами. Формується нова культурна і освітня норма – повага до людей фізично і психічно хворих, яка закріплена міжнародним законодавством на рівні Організації Об'єднаних Націй. Втілення цієї нової парадигми в системі освіти України і є поступовим переходом від концепції інтегрованої освіти до концепції інклюзивної освіти на всіх рівнях, починаючи з дошкільної і загальноосвітньої. І якщо в процесі інтеграції людина пристосовується до закладу освіти, то при інклюзії, навпаки, освітній заклад створює всі необхідні умови для задоволення індивідуальних потреб людини, її вільного доступу до якісного навчання та виховання. Результати аналізу зарубіжних літературних джерел, а також низки документів і законодавчих актів, зокрема прийнятих в Україні, свідчать про те, що проблема інклюзії у навчанні та подальшої інтеграції людини у суспільство є інтернаціональною і дотепер вельми актуальною.

Саме за останні 25 років проблеми інклюзивної освіти досить активно досліджуються в Україні, проте залишаються для нашого суспільства актуальними, що є характерним і для світової освітньої галузі. Через складність і суперечливість цих проблем практичне впровадження інклюзивної освіти в Україні гальмується низкою перешкод організаційного, правозабезпечувального, соціального, психолого-педагогічного, перш за все – методичного характеру. При цьому серед основних напрямів реформування системи освіти нашої країни державою поставлене завдання забезпечити реальне інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами, хоча вже у самому формулюванні цієї позиції наявна суперечливість: якщо діти мають особливі освітні потреби, то їм потрібні особливі (ексклюзивні) освітні послуги, особливі умови (зміст, форми, методи, засоби) навчання, а не

звичайні – інклюзивні. На пошук позитивних шляхів вирішення цього протиріччя мають бути спрямовані наукові дослідження і практична діяльність освітніх установ, щоб дійсно забезпечити реалізацію права кожної дитини на якісну освіту, тобто: на сформованість таких компетентностей (знань, умінь, особистісних якостей), які необхідні для успішної соціалізації особистості (в різних сферах – в діяльності, суспільній поведінці, спілкуванні, самопізнанні та самоудосконаленні), з оптимістичним урахуванням її реальних можливостей, зумовлених біологічно; на виховання характеру і розвиток здібностей дитини; і на збереження і примноження її соматичного і психічного здоров'я в сукупності рухово-фізичних функцій, фізіологічного стану організму, сенсорних, мнемічних, мисленнєво-мовленнєвих, емоційно-вольових, регуляторно-мотиваційних функцій.

У випадках, коли йдеться про дітей з особливими освітніми потребами (в даному випадку – з обмеженими можливостями здоров'я, в тому числі – з інвалідністю, або, запропонуємо більш точний термін – з порушеннями психічного та/або фізичного розвитку), поняття «якісна освіта» має включати ще й такий спеціальний напрям, як корекція ушкоджених наявним порушенням процесів розвитку та соціалізації. Спеціальні освітні установи для таких дітей (дошкільні та шкільні) так і називаються – «для дітей, які потребують корекції фізичного та/або психічного розвитку». Підкреслимо також ще раз, що якісна освіта має зберігати та примножувати здоров'я дитини. З цією метою в інклюзивних, так як і у спеціальних школах, обов'язково має створюватися так званий «охоронний педагогічний режим» враховуючи типологічні та індивідуальні для дітей різних нозологій особливості працездатності, динаміку перебігу хронічних захворювань тощо. Необхідно також враховувати, що діти з обмеженими можливостями здоров'я різних нозологій суттєво відрізняються значним урізноманітненням пізнавальних можливостей як суб'єкти учбової діяльності, що мають оволодіти цензовим змістом освіти на її різних рівнях і отримати цьому офіційне документальне підтвердження.

Якщо торкнутися міжнародних публікацій, які відображають коло питань щодо інклюзивної освіти, то вони належать авторам загальнопедагогічних досліджень. Це є світовою тенденцією, яка характеризує ряд складних питань, що виникають у вчителів інклюзивних класів, у яких спільно навчаються здорові учні та діти з різними нозологіями: розумовою відсталістю, мовленнєвими, слуховими, зоровими, кінестетичними та аутистичними порушеннями. Зарубіжні спеціалісти з корекційної педагогіки та спеціальної психології не залучені до вирішення освітньо-інтеграційних питань займаючись лише питаннями спеціальної освіти. В цьому виникло протиріччя між ефективністю корекційного навчально-виховного процесу спеціальної школи і локальною, «симптоматичною» допомогою в інклюзивній школі. Світова практика обмежила питання освіти в інклюзивній школі



спільним перебуванням дітей здорових і тих, які мають порушення розвитку, упорядкуванням їхніх взаємостосунків, любов'ю, і, в деяких випадках, відвертим глузуванням.

На жаль, Україна пішла світовим шляхом, не враховуючи особливі соціально-економічні та психолого-педагогічні проблеми, що виникли внаслідок стихійного інклюзивного процесу. Різного роду проекти та їх виконавці за останні десять років не спромоглися забезпечити якісну інклюзивну, доступну для можливостей «особливих» учнів освіту. За результатами наших досліджень та опитування вчителів і батьків дітей з порушеннями у розвитку виявлено ряд психологічних чинників, що стоять на заваді успішного навчально-виховного процесу. Такими чинниками є: відсутність відповідних психолого-педагогічних умов навчання та виховання особливих учнів; невідповідність структури, темпу і ритму уроку до їхніх можливостей; формальність застосування індивідуально-диференційованого підходу; волонтаризм вчителів початкових класів по відношенню до «особливої» дитини; нівелювання функціональних обов'язків асистента вчителя; відсутність методик включення «особливого» учня в навчальний процес; тотальна некомпетентність вчителів щодо психологічних особливостей учня. Окрім того, на сьогодні виявилася тенденція за рахунок включення дітей із порушеннями розвитку збільшувати контингент учнів масової школи, що забезпечує такій школі існування, але при цьому її педагогічний колектив не уявляє собі, з якими труднощами його члени можуть зіткнутися.

Час від часу, на жаль, трапляються випадки порушення прав дітей-інвалідів. З одного боку, батькам відмовляють у прийомі до школи, з другого – останнім часом з'явилася примусова формальна інтеграція дітей-інвалідів в середовище здорових дітей без створення спеціальних освітніх умов, коли з метою економії інтернати розформовуються, дітей переводять у масові навчальні заклади, але умови для їх розвитку не створюють. До того ж, далеко не всі учасники освітнього процесу сьогодні готові прийняти до своєї спільноти дитину з порушеннями психофізичного розвитку (надалі – ППФР). Така неготовність пояснюється психологічними, морально-етичними і матеріально-технічними причинами. При цьому і самі батьки дітей-інвалідів надають перевагу домашньому навчанню, яке не сприяє отриманню дитиною якісної освіти, а головне – призводить до труднощів в її соціальній *адаптації і інтеграції в суспільство*. В той же час значна кількість батьків дітей-інвалідів надають перевагу інклюзивному навчанню і труднощі, які при цьому виникають, їх не лякають [6].

Вважаємо, що ці протиріччя, з одного боку, є джерелом розвитку інклюзивної форми освіти в Україні, коли учні отримують відповідно до їхніх психофізичних можливостей освіту, навчання та виховання, і навпаки, зазначене протиріччя не сприяє оптимальному розвитку інклюзивної освіти. В іншому випадку ми можемо говорити про трансформацію нового, для нашого інклюзивного напрямку і в цілому

освітньої інтеграції, в процес директивного нав'язування інклюзивної ідеї тим, хто не знає, яким чином її реалізувати.

Теоретичними розвідками займаються переважно громадські діячі, батьки, в коло інтересів яких входять здебільшого опис змісту нормативно-правового, організаційного та фінансово-економічного забезпечення інклюзивної освіти. Існують декілька теоретичних концепцій та моделей, які не відповідають реальному стану речей, за нашими визначеннями сучасної «інклюзивної педагогіки», «інклюзивної психології», «методики інклюзивного навчання та виховання».

Аналіз окремих наукових праць виявив наявність критичного погляду на доречність та ефективність інклюзивного процесу. Так, багатьох вчених, серед яких є автори цієї статті, турбує спекулятивний та агресивний підхід до нівелювання ролі та корекційного значення спеціальних установ для дітей з порушеннями і викривлене трактування принципів спеціальної дидактики та виховання. Окремо зазначимо, що створення та впровадження спеціальних методик, корекційних технологій довели в теорії і практиці роботи з розумово відсталими дітьми, дітьми з мовленнєвими, кінестетичними, сенсорними та аутистичними порушеннями свою винятковість і ефективність.

Позитивною рисою в становленні напрямку національної освітньої інтеграції є те, що до характерних особливостей досліджень, здійснених за останнє десятиріччя, відносяться тенденції до узагальненого теоретичного осмислення результатів інклюзивної форми навчання учнів різних нозологічних груп, які пояснюються складністю їхнього навчання зі здоровими однолітками; значним посиленням розробки питань корекційно-виховної роботи; вивченням психологічних особливостей дітей відповідно до типу дизонтогенезу; поглибленим експериментальним вивченням окремих питань пізнавальної, мовленнєвої, емоційно-регуляторної, поведінкової сфери дітей; розробкою інноваційних програм підготовки спеціалістів з інклюзії; широкого залучення до досліджень практичних працівників дошкільних, шкільних, освітньо-реабілітаційних установ, членів громадських організацій, батьків тощо; поєднання науково-дослідної роботи з підвищенням наукової та фахової кваліфікації спеціалістів інклюзивних закладів. Дослідження в області психокорекційної педагогіки (олігофренопедагогіки), логопедії, тифлопедагогіки, спеціальної психології, ортопедагогіки відзначаються різноманітністю аспектів і напрямів. У результаті цієї роботи отримано фактичний матеріал, який вказує на перспективу подолання труднощів впровадження інклюзивної форми освіти в Україні.

Таким чином на сучасному етапі необхідно провести модернізацію спеціальної освіти, а саме, на першому напрямку: на основі експериментальних даних визначити систему показників інтеграції дитини в масовий загальноосвітній заклад. Для цього необхідно розробити: зміст і форму перепідготовки спеціалістів масо-

вих закладів; зміст і форму кваліфікованої допомоги і підтримки інтегрованим дітям. Другий напрямок модернізації – це освітня і соціальна інтеграція означеної категорії дітей в систему масової освіти. Науковці багатьох країн світу (Польщі, Словачії, Нідерландів, Канада і ін.) на сьогодні визначають цю тенденцію як провідну ланку сучасної спеціальної освіти. Однозначно така форма спеціальної освіти не лише визнається науковцями корекційної освіти України, а, ми переконані, що вона повинна одержати державний статус. Знову постає питання підготовки спеціалістів для відповідної професійної діяльності як корекційних педагогів, так і практичних психологів (спеціальних). Якщо в плані підготовки проблема не стоїть так гостро, то з визначенням посади корекційного педагога в масовій інклюзивній школі (для надання допомоги дітям) проблема залишається відкритою. Але ті зрушення, які в Україні є з цієї проблеми, можна визнати як позитивні. Стверджувати нині про тотальну інтеграцію дітей з психофізичними порушеннями просто не реально через такі основні причини: по-перше, суто економічні, якщо вважати, що інтеграція це не просто перехід дитини-інваліда в масову школу – фундаментальна освітня інтеграція, як засвідчує досвід Заходу, на порядок економічно дорожча; по-друге, існує нагальна необхідність модифікації до умов інклюзивної школи спеціальних методик викладання тих чи інших предметів; по-третє, безумовно, проблему інтеграції необхідно вирішувати, насамперед, з урахуванням рівня розвитку кожної дитини, забезпечуючи інтеграцію на тому етапі розвитку, який буде для неї найбільш ефективним [22].

Зупинимося на окремих аспектах цієї проблеми за нозологіями.

Що стосується дітей з інтелектуальними порушеннями та їхнього спільного навчання і виховання в умовах інклюзивної форми освіти, то ми раніше говорили про реальність таких кроків української олігофренопедагогіки на шляху до найкращих світових стандартів соціалізації осіб з розумовою відсталістю, що підтверджується низкою фактів. По-перше, на 90-ті роки ХХ ст. – початок ХХІ ст. припадає бурхливе зростання мережі реабілітаційних центрів, у яких розумово відсталі особам та їх родинам надається відповідна комплексна, в тому числі і педагогічна допомога. Це сприяє тому, що все більше й більше розумово відсталіх осіб залишається у громаді, тобто перехід від їх інституалізації (виокремленого утримання у спеціальних закладах) до інтеграції у звичайні умови суспільного буття поступово здійснюється. По-друге, активізуються наукові дослідження і розширюється практика інтегрованого навчання розумово відсталіх дітей в загальноосвітніх масових школах. По-третє, в Україні створюються і активно працюють громадські недержавні організації, які спрямовують зусилля на мобілізацію різних установ та відомств на координацію їх діяльності щодо розв'язання правових, соціальних, медичних, педагогічних проблем роботи з розумово відсталіми особами [18].

Діапазон проблематики та глибина досліджень українських вчених-дефектологів щодо можливостей спільного навчання особливих дітей підвищується відповідно до розширення та удосконалення теорії та практики спеціального навчання, виховання та корекції дітей різних нозологій.

Так, на думку Є.П. Синьової, знання основних закономірностей психофізичного розвитку, особливостей сприймання, пам'яті, мислення, динаміки формування знань, умінь та навичок, природи здібностей і мотивів, психічного розвитку людини в цілому мають суттєве значення для розв'язання фундаментальних педагогічних проблем спеціальної освіти, таких як визначення мети, стандартів та змісту освіти, розроблення найбільш ефективних методів навчання і виховання дітей з різними порушеннями, зокрема, зору, оцінка результативності корекційно-педагогічних впливів тощо. У яких би типах навчальних закладів (інклюзивних або спеціальних загальноосвітніх) не перебували сліпі та слабозорі діти, їх навчання і виховання вимагає від тифлопсихології конкретних указівок щодо врахування вікових особливостей розвитку в умовах зорової депривації, специфіки пізнавальної та емоційно-вольової сфер, потреб та інтересів, міжособистісних стосунків. Особливої ролі набувають психологічні дослідження у зв'язку з сучасними ідеями особистісно орієнтованої освіти [19].

Розглядаючи інклюзію і соціалізацію дітей з порушеннями зору в історичному аспекті С.В.Федоренко виявила досить цінні дані про те, що в старших класах основними напрямками навчання і виховання незрячих учнів були розвиток інтелектуальних здібностей, навчання основних наук, вивчення початків ремесла. Таким чином, аналіз діяльності шкіл для сліпих в Україні на початку їх становлення показав, що вже в ті роки до процесу навчання, виховання та розвитку незрячих учнів було включене завдання формування в них і соціальної компетентності, яка є однією із передумов освітньої інтеграції. На рівень сформованості соціальної компетентності учнів з порушеннями зору впливають такі чинники: стан зору, потенційні можливості вихованців (інтереси, потреби, мотиви, здатності до самоосвітньої діяльності, рівень самоініціативи й самореалізації, уміння підпорядковувати власні інтереси, потреби спільній меті); найближче середовище, у якому виховується сліпа дитина; наявність психологічного, навчально-методичного, дидактичного супроводу; традиції навчального закладу та майстерність учителів, здатних успішно реалізувати завдання підготовки дітей до самостійного життя в суспільстві, що є важливими ознаками освітньо-психологічної інтеграції [20].

Щодо проблем та перспектив спільного навчання учнів з інтелектуальними та аутистичними порушеннями зі здоровими однокласниками, К.О. Островська зауважує: "... і до сьогоднішнього дня існує суспільна думка, що масові школи були недосяжними для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, взаємодія з однолітками та

можливість спілкування з ними була обмеженою. За її оцінкою це сприяло розповсюдженню і утвердженню стереотипу упередженого ставлення до дітей з особливими освітніми потребами з боку оточення. На них дивляться як на хворих людей, що погребують постійної уваги та турботи, таких, що не здатні навчатися з "нормальними" дітьми та взаємодіяти з ними. Дуже часто можна почути, що "особливі" діти можуть погано впливати на "здорових" дітей". Тому, назагал в суспільстві не спостерігаємо особливого бажання йти на зустріч дітям з особливими потребами. Вчений наголошує: оскільки процес інклюзії досить складний та об'ємний, в його основу необхідно закласти певні цінності та принципи: визнання спроможності до навчання кожної дитини та, відповідно, необхідність створення суспільством належних для цього умов; визнання факту, що інклюзивна освіта потребує додаткових ресурсів, необхідних для забезпечення особливих освітніх потреб дитини; рівний доступ до навчання в загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною; забезпечення права дітей розвиватися в родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої громади; розробити навчальні програми, в основі яких лежить особистісно орієнтований, індивідуальний підхід і які сприяють розвиткові вмій та навичок навчатися у продовж усього життя та повноцінній участі у житті громади, соціуму; надання позитивного сенсу поняттю розмаїтості, як невід'ємної частини досвіду людей, де кожен може зробити свій внесок, цінувати його, навчатися; залучення батьків до навчального процесу дітей як рівноправних партнерів і перших вчителів своїх дітей; використання результатів сучасних досліджень і практики під час реалізації інклюзивної моделі освіти; командний підхід у навчанні та вихованні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків та спеціалістів [14].

Значні складності виникають в інклюзивних умовах навчання і виховання у розумово відсталих дітей, зауважує І.В.Дмитрієва, оскільки ядерним порушенням у них є недорозвиток та ураження центральної нервової системи, відповідно ці типи представлені у психічному дизонтогенезу олігофренією та дитячою деменцією. З точки зору спеціальної психології та корекційної педагогіки ці категорії дітей характеризуються стійким порушенням пізнавальної діяльності і мають значні труднощі у навчанні, потребують спеціальних умов навчання та виховання, психологічного супроводу та застосування корекційних прийомів подолання розумових порушень. Разом з тим, за результатами проведеного нами моніторингу, залучення розумово відсталих дітей до інклюзивних класів та показників якості їх освіти, встановлено низький рівень знань та навичок за всіма предметами, деструктивний характер поведінки, розгубленість та безпорадність вчителів класу в комунікації з такою нозологією дітей. Такий стан пояснюється недостатнім забезпеченням цього процесу навчально-методичним матеріалом та

обмеженими можливостями кваліфікаційного корекційно-виховного впливу на учнів з порушенням інтелекту [2].

Для розумово відсталих дітей в інклюзивному процесі, як зазначає О.В. Гаврилов, більш спонукаючу силу мають заохочення у вигляді похвали за гарну поведінку, відзнаки перед товаришами, нагороди певним призом. Більшого значення набуває оцінка поведінки дітей перед групою, поєднана з певним підкріпленням у вигляді дозволу почергувати у столовій, нагодувати тварин у живому куточку, вигуляти їх тощо. Покарання інколи застосовується у формі заборони виконувати певну роботу, дивитися телевизор у вільний час тощо. Воно використовується лише у випадку, коли інші засоби впливу не приносять позитивного результату або вихователь повинен зупинити розвиток негативної звички поведінки [1].

Вивченню думки корекційних педагогів стосовно готовності сучасної системи освіти до впровадження інклюзивного навчання присвячено дослідження С.П. Миронової та М.Г.Буйняк, яке показало такі результати: 71% опитаних корекційних педагогів заперечує готовність системи освіти до впровадження інклюзії; 29% вважають, що сучасна система освіти готова лише частково. Більшість респондентів причинами такої неготовності зазначають не матеріальні труднощі в освіті, а негативну суспільну налаштованість щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку; небажання вчителів загальноосвітніх предметів реалізовувати індивідуальний підхід до дітей з труднощами у навчанні. Однією з небезпек інклюзивної освіти опитані називають її стихійність, відсутність достатньої кількості фахівців у невеликих містах і сільській місцевості. Дослідники підкреслюють, що жоден з опитаних не надав пропозицій щодо організаційного та навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання в Україні, що також свідчить про невпевненість у її необхідності, нерозуміння її вагомості [12].

Даючи оцінку освітньої інтеграції дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, А.Г. Шевцов з прикрістю зазначає, що багатьом з них складно або взагалі неможливо користуватися бібліотеками, спілкуватися з викладачами, науковцями, носіями знань. Їхнє спілкування зведене до мінімуму, вони не можуть пізнати багато наук на практиці, робити перші відкриття, мати фізичний доступ до інтегрованих центрів знань. Діти з порушенням опорно-рухового апарату за наших умов практично позбавлені можливості брати участь у повноцінному людському спілкуванні, проводити разом з усіма вільний час, відвідувати театри, музеї, гуртки та клуби, спілкуватися з природою, ходити в походи у ліс. Навіть те, що вони можуть зробити, їм дістається величезною фізичною та психоемоційною працею, а отже, вони швидше стомлюються і їм потрібно більше часу на відновлення сил. Вчений вважає, що більшість із них не має достатніх умов для успішного особистісного розвитку нарівні з іншими однолітками, хоча сповна мають розумові здібності для цього. Тому для їхнього повноцінного навчання необхідно заповнити саме цей вакуум практичних знань і життєвого досвіду. При

системному підході до навчання, безумовно, необхідно звертати увагу на особливості соціально-психологічного розвитку особистості людини з інвалідністю [21].

Перспективним щодо інклюзії дітей із фізичними порушеннями, на думку Л.І. Дробот є те, що в компенсаторно-адаптаційній сфері вже враховується специфіка контингенту учнів; її зміст спрямований на корекцію психофізичного розвитку особистості, створення компенсаційних, соціально-адаптаційних способів діяльності. Це виявляється в поєднанні освітньої й лікувальної роботи, організації ортопедичного та захисного режимів, розширенні й поглибленні фізичного виховання, реалізації методик, спрямованих на корекцію індивідуального розвитку з урахуванням особистісного потенціалу дитини [3].

Розглядаючи питання освітньої інтеграції необхідно зазначити, що ефективність її значною мірою залежить від сензитивності віку дитини, зони актуального та найближчого розвитку дошкільника. Вперше в Україні І.Б. Кузавою розроблена та успішно впроваджена в психолого-педагогічну практику система інклюзивної освіти дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку. Специфіка цієї моделі освіти проявляється в організації, змісті, методах навчання, формах його проведення. Вона стосується правових, науково-методологічних та адміністративних ресурсів, передбачаючи кардинальну перебудову сучасної системи дошкільної освіти: створення єдиного корекційно-розвивального середовища для дітей з різним рівнем психофізичного розвитку; розвиток пізнавального потенціалу дошкільників у спільній діяльності зі здоровими однолітками; організацію системи ефективного психолого-педагогічного супроводу процесу інклюзивної освіти через взаємодію діагностико-консультативного, корекційно-розвиткового, лікувально-профілактичного та соціально-трудового напрямків діяльності; корекція порушених психічних процесів і функцій, недоліків емоційно-особистісного розвитку; охорону і зміцнення фізичного, нервово-психічного здоров'я дітей; надання консультативної допомоги родинам, які виховують дітей із особливостями психофізичного розвитку; успішну соціалізацію вихованців [8].

Ми вважаємо здійснення психологічної корекції важливим компонентом системи включення аутичних дітей та підлітків в освітнє середовище. Психологічна корекція аутичних дітей в умовах організації інклюзивної освіти – це система заходів, спрямованих на запобігання проявам аутичного спектра засобами навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Психологічна корекція здійснюється в таких сферах шкільного життя як: під час уроків; в процесі позакласних виховних заходів; спортивних заходів під час перерви; під час приймання їжі; в процесі підготовки та проведення свят; під час прогулянок дітей; в процесі святкування днів народження дітей класу.

Психологічна корекція має на меті послаблення динаміки дизонтогенетичних проявів аутизму та посилення комунікативних, когнітивних та регулятивних механізмів особистісного розвитку аутичної дитини в інклюзивному середовищі здорових однолітків [23].

Ю.О. Бистрова зі співавторами, досліджуючи психологічні особливості учнів з порушеннями зору, радять вчителям початкових класів інклюзивної школи пам'ятати, що для таких дітей характерно відставання, порушення й своєрідність розвитку рухової активності, просторової орієнтації, формування уявлень і понять, способів предметно-практичної діяльності, особливостей емоційно-вольової сфери, соціальної комунікації. Важкі порушення сенсорної сфери порушують природний шлях розвитку дитини, вносять своєрідність у процес її навчання. Характерний для сліпих і слабкозорих дітей вербалізм уявлень призводить до формального заучування та викладу знань, набутих з комунікативного оточення та інформаційних джерел. Нечіткість, уповільненість, вузькість сприймання обумовлюють труднощі впізнавання, розрізнення предметів і явищ довкілля, їх форм, характерних зовнішніх ознак тощо Недорозвиненість дотику, загальної й дрібної моторики спричиняють неточність координованих рухів, уповільнене виконання дій, орієнтувальні утруднення [6].

В результаті аналізу світової літератури, виявлено, що в європейських і північноамериканських країнах широко використовується метод, назву якого дослівно можна перекласти з англійської як "Рівне наставництво" (Peer tutoring, peer mentoring). Рівне наставництво у сфері освіти було визначене в 1960 році педагогом і теоретиком Пауло Фрейре: "Основне завдання наставника – визвольне завдання. Це необхідність того, щоб вчителі відішли від інструктивних завдань і взяли на себе етичну позу ментора, який дійсно вірить в повну автономію, свободу та розвиток тих, для кого він або вона є наставником" [24]. Н. Івашура вважає, що для успішного використання рівного наставництва як компонента інклюзивної освіти, потрібна розробка спеціальної програми рівного наставництва та її дотримання. Рівний наставник робитиме свою частину роботи увесь час з певним втручанням вчителя. Також необхідно відмітити, що невірний підбір однолітка-наставника може виявитися руйнівним для аутичної дитини, якщо останній виявиться в ролі жертви. В свою чергу, правильний вибір допоможе учневі з аутизмом побудувати дружбу та довіру, як в навчальній, так і в соціальній сферах [4].

Молодим науковцям притаманно проявляти неабиякий інтерес до створення інноваційних систем та прийомів, спрямованих на подолання основного, ведучого порушення з метою поліпшення інших психічних функцій дитини. О.Б. Качуровська провела дослідження забезпечення комплексної реабілітації, створення передумов для соціалізації дітей дошкільного та шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. В умовах інклюзії розробляються комп'ютерні програми корекційної-



розвивального напрямку та впроваджуються у навчально-виховне середовище. У результаті розроблений фахівцями кафедри логопедії факультету корекційної педагогіки і психології навчально-програмний комплекс «Адаптація-Лого» забезпечує реалізацію індивідуального підходу і може бути використаний в умовах інклюзивного навчання дітей з порушенням мовлення. Зазначений програмний комплекс планується для дистанційного використання з метою поглиблення знань студентів-логопедів щодо методичних підходів використання спеціального програмного забезпечення як засобу корекції мовленнєвих порушень дітей [5].

У осмисленні сучасних вимог до створення системи освітньої інтеграції, а це є наше відповідальне теоретико-методологічне та методичне завдання, значним доробком вважаємо дослідження молодих українських вчених щодо готовності спеціаліста до роботи в інклюзивних умовах – вивченням стану готовності студентів шляхом експериментальних досліджень та розробкою методик підготовки під нашим науковим консультуванням та керівництвом. Досить перспективними є ефективні моделі підготовки майбутніх корекційних педагогів у сфері освітньої інтеграції (М. Буйняк, І. Дмитрієва, С. Миронова, В.Коваленко, М. Супрун, М.Федоренко); спеціальних (практичних) психологів (В.Кротенко, Л. Руденко, Д. Супрун, Д. Шульженко); логопедів (О. Гноєвська, З. Ленів, О. Качуровська, О. Мартинчук, Н. Пахомова,); фахівців з проблем аутизму (Н.Базима, Н.Івашура, Х.Качмарик, К.Островська, Л.Рибченко, Х.Сайко, Г.Хворова, О.Шульженко, Д. Шульженко, Т.Ярая).

Н. Пахомовою досліджено, що інтеграція складових професійної освіти визначається нині не лише кількістю і змістом предметів, формами та методами організації навчального процесу, а й розвитком і стимулюванням у майбутніх фахівців пізнавальної активності та прагнення до пошукової діяльності, формування здатності до інтегративності мислення, творчої самостійності й ініціативи, які розглядаються як підґрунтя до інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки [15].

Л.М. Руденко пропонує у зв'язку з підвищенням вимог до організації інклюзивного процесу в школі на основі комплексного медико-психолого-педагогічного підходу, включити в практику навчального процесу студентів і на курсах підвищення кваліфікації Навчально-методичного центру освітньої інтеграції факультету корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова інтеграційний курс «Клініко-психологічний практикум». Клініко-психологічний практикум забезпечує умови для формування в студентів та курсантів професійних умінь і навичок, необхідних для всебічного і глибокого вивчення дітей в умовах інклюзивних та спеціальних закладів. Розроблена програма практикуму, завдяки системі завдань, які побудовано в певній послідовності і вимагають виконання формуючої

діяльності, дозволяє скоротити обсяг теоретичного матеріалу (виключає недоцільне дублювання одних і тих же тем суміжними дисциплінами) та посилює розвивальний ефект навчання [17].

Компетентність фахівця у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок необхідних для ефективної діяльності в якості організатора і виконавця програм інклюзивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвої діяльності, а також способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначають здатність корекційного педагога успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» та освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр») [11]. В структурі інклюзивної діяльності логопеда, О. Мартинчук досліджує такі компоненти готовності фахівця до роботи в освітній інтеграції: діагностико-аналітична діяльність; корекційно-розвивальна діяльність; дидактична діяльність; виховна діяльність; консультативна діяльність; трансформаційна діяльність; конструктивно-організаторська діяльність; комунікативна діяльність.

3. Ленів у процесі наукових розвідок і практичних апробацій розроблено та впроваджено *структурно-функціональну інтегративну модель* підготовки фахівців, здатних працювати в умовах інклюзії, яка містить такі компоненти: 1) пропедевтично-мотиваційний; 2) змістовно-діяльнісний; 3) інтегративно-практичний. Сутністю *пропедевтично-мотиваційного* компонента є: формування необхідності усвідомлення, суспільного значення проблем інклюзії та потреби використання знань із спеціальної педагогіки і психології в педагогічній діяльності, уточнення та конкретизація ролі вчителя, висвітлення особливостей і відмінностей у діяльності педагога в умовах спеціального та інклюзивного навчання. Сутністю *змістовно-діялісного* компонента є: опанування студентами теоретичними знаннями, формування уявлень про інклюзію в дії (умови, зміст, механізми реалізації, моніторинг), розвиток уміння діяти в мультидисциплінарній команді фахівців інклюзивної школи. Сутністю *операційно-практичного* компонента є: формування вміння володіти та оперувати спеціальними та методиками стандартизованого оцінювання та диференційованого викладання, застосовувати набуті знання і навички на практиці, поширювати ці знання, вміння і навички серед педагогічної та батьківської громадськості [10].

Оскільки суттєвим важелем впливу на державні структури є мережа громадських організацій, які останнім часом значно оптимізують роботу МОН України, то до аналізу їхніх вимог та пропозицій прислухаються і наукові авторитети. Йдеться про інноваційну роль спеціаліста, який відповідає за інклюзивний компонент освіти учнів з аутистичним спектром порушень. Голова ГО «Дитина з майбутнім» Л.К. Рибченко вважає, що, вчителі, які працюють з дітьми зі спеціальними

освітніми потребами в інклюзивних закладах повинні поліпшити свої професійні навички, отримати консультативну поміч, навчально-методичне забезпечення освітніх та психологічних послуг. Кадрове питання інклюзивної освіти має важливе значення. Необхідно ввести нові дисципліни в базову педагогічну підготовку: «Ми говоримо про придбання спеціалістами навичок роботи з аутичними дітьми, підвищення їх професійного розвитку, участь в психолого-педагогічних тренінгах та науково-практичних семінарах» [16].

На думку В.І. Кротенко, при переході до інклюзивної освіти особливо важливо організовувати роботу не тільки з педагогами і дітьми, але й з батьками. Аналіз сучасних наукових досліджень та власний досвід роботи дозволяють стверджувати, що психологічного супроводу потребують батьки обох категорій дітей – і здорових, і з порушеннями психофізичного розвитку. Організаційні, діагностичні, консультативні, психокорекційні функції в школі з інклюзивною формою навчання виконує спеціальний психолог. Головне завдання спеціального психолога в роботі з сім'єю полягає в тому, щоб батьки змогли побачити реальну перспективу розвитку своєї дитини, визначили можливі труднощі соціального розвитку, які виникають на різних вікових етапах, а також визначили свою роль в процесі психолого-педагогічного супроводу дитини. Крім того, психолог повинен (звичайно, в коректній і тактовній формі) допомогти батькам позбавитись від ілюзій стосовно майбутнього дитини. Разом з тим він має підсилити віру батьків в можливість і перспективу розвитку дитини, в тому, що правильно організований корекційний вплив дозволить оптимізувати подальший і інтелектуальний, і особистісний розвиток дитини. У разі необхідності психолог також повинен здійснювати і корекцію психічних станів батьків, маючи на меті профілактику невротизації батьків. Цього можна досягти і надаючи індивідуальні консультативні послуги для них. Основу роботи з батьками здорових дітей має складати цикл занять, спрямованих на розвиток толерантності. В роботі з цими батьками слід дотримуватись підходу, який визначає толерантність як свідоме допущення суб'єктом будь-чого, що їм не схвалюється; як добровільне утримання від вчинення перепон «іншому»; як повага і визнання рівності, відмова від домінування і насилля, визнання багатомірності і різноманітності людської культури, норм поведінки; відмова від зведення цієї різноманітності до одноманітності або переважання будь-якої однієї точки зору [7].

Отже, як висновок, можна стверджувати, що інклюзивна форма освіти дітей із порушеннями у психофізичному розвитку є наразі інноваційним проектом і моделлю навчання та виховання в національному освітньому просторі. Водночас розроблення, впровадження та реалізація цього проекту надзвичайно важлива для загальної та соціально-психологічної реабілітації дітей різних нозологій. У разі коли ці недоліки долаються, для дитини відкривається

пізнавальний, діяльнісний, змістовний світ життя. Вона «заражається» дитячими радощами, інтересами, звичайними і незвичайними шкільними завданнями, долаючи при цьому негаразди – усамітнення та відчуження від свого оточення. Сам інклюзивний процес стає підґрунтям для психологічної корекції порушень особистісного розвитку дитини, розуміння її проблем з боку оточуючих її людей. Їхня допомога стимулюватиме формування довіри до інших людей, які зустрінуться в подальшому її житті. Однак і інклюзія реальною є там, де суспільство готове до її впровадження – як на державному рівні, так і на рівні педагогів і батьків. Зрештою це очищує і зближує різних фахівців, гуманізує освіту, сприяє самовдосконаленню і професійному розвитку кожного з них.

### Список використаних джерел

- 1. Гаврилов О.В.** Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 308 с.
- 2. Дмитрієва І.В.** Педагогічний супровід дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзії Інклюзивна освіта : реалії та перспективи / І.В.Дмитрієва / - Донецьк Матеріали регіональної конференції. Жовтень 2013, Донецьк, С. 72-77.
- 3. Дробот Л.І.** Інтеграція в суспільство вихованців шкіл-інтернатів для дітей з наслідками поліомієліту та церебральним паралічем / Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник /Ред. кол. Н.Софій (голова), І.Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор),та ін. — К.: Контекст,2000. — С.174-175.
- 4. Івашура Н.С.** Рівне наставництво в інклюзивній освіті дітей з аутизмом / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М.Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – № 22. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 84–87.
- 5. Качуровська О.Б.** Дистанційна освіта як одна із форм формування інформаційної компетентності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору / Корекційна педагогіка НПУ Ім. М.П. Драгоманова: Вісник «Української асоціації корекційних педагогів»/ за ред. В. М.Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012 – № 2/2012.
- 6. Комплексний** супровід дітей з порушеннями зору в умовах навчального закладу : навч.-метод. посіб. для слухачів курсів підвищ, кваліф. ін-ту післядипломної педагогічної освіти / Ю. О. Бистрова, А. М. Петруня, В. Є. Коваленко та ін.; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». — Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. — 288 с.
- 7. Кротенко В.І.** Психологічний супровід батьків під час навчання дітей в інклюзивних класах / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – № 24. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 315–320.
- 8. Кузава І.Б.** Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти

дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктор пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І. Б. Кузава. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2015. –40 с. **9. Лист Міністерства освіти** «Про порядок комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» від 02.04.2015р. №1/9-169. **10. Ленів З.П.** Особливості реалізації інклюзії та відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М.Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015 – № 29 – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 119–125. **11. Мартинчук О.В.** Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М.Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015 – № 29 – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 130–136. **12. Миронова С.П.** Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти // С.П. Миронова, М.Г. Буйняк// Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред.. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. XXIII. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. С. 16-23. 131. **13. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки** // [http://www. топ. gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf](http://www.top.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf) **14. Островська К.О.** Соціальна адаптація дорослих осіб із загальними розладами розвитку,—Львів: «Тріада плюс», 2012.—576 с. **15. Пахомова Н. Г.** Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ : монографія / Н. Г. Пахомова - Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013.-346 с. **16. Рибченко Л.К.** Педагогічні вимоги до інклюзивної освіти дітей з аутистичними розладами / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М.Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – № 29. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 83–88. **17. Руденко Л.М.** Впровадження інтеграційних модулів в викладання медичних дисциплін (на прикладі клініки інтелектуальних порушень) / Науковий часопис НПУ імені М. П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Зб. Наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – № 14. С. 134-137. **18. Синьов В.М.** Українська корекційна психопедагогіка на сучасному етапі еволюції системи спеціальної освіти / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна: Випуск VIII / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2006. С.46-50. **19. Синьова Є.П.** Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : моногр. / Є.П. Синьова. - К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. - 442 с. **20. Федоренко С.В.** Історичні аспекти формування соціальної

компетентності дітей з порушеннями зору Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М.Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – № 20. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 242–246. **21. Шевцов А.Г.** Освітні основи реабілітології : [монографія] / Гарійович Шевцов. - К.: „МП Леся”, 2009. - 483 с– 5. **22. Шеремет М.К.** Проблеми та перспективи спеціальної освіти / Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – Вип. VIII. – Сер. соціально-педагогічна. – С. 101–103. **23. Шульженко Д. І.** Психологічна корекція аутичних дітей в умовах інклюзивного навчання / Д. І. Шульженко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. пр. / за ред. П. Н. Таланчука. – № 6 (8). – К.: Університет «Україна», 2009. – С. 194–203. **24. Paulo Freire**, "Mentoring the mentor a critical dialogue with Paulo Freire," II Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education, Vo! 60,1997, ISBN 0-8204-3798-0

### References

**1. Gavry`lov O.V.** Osobly`vi dity` v zakladi i social`nomu seredovy`shhi : Navchal`ny`j posibny`k. – Kam'yanecz`-Podil`s'ky`j : Aksioma, 2009. – 308 s. **2. Dmy`triyeva I.V.** Pedagogichny`j suprovid ditej z obmezheny`my` mozhly`vostyamy` zdorov'ya v umovax inklyuziyi Inklyuzy`vna osvita : realiyi ta perspekty`vy` /I.V.Dmy`triyeva - Donecz`k Materialy` regional`noyi konferenciyi. Zhovten` 2013, Donecz`k, S. 72-77. **3. Drobot L.I.** Integraciya v suspil`stvo vy`xovanciv shkil-internativ dlya ditej z naslidkamy` poliomiylitu ta cerebral`ny`m paralichem / Kroky` do kompetentnosti ta integraciyi v suspil`stvo: naukovy`metody`chny`j zbirny`k /Red. kol. N.Sofij (golova), I.Yermakov (kerivny`k avtors`kogo kolekty`vu i naukovy`j redaktor),ta in. — K.: Kontekst,2000. — S.174-175. **4. Ivashura N.S.** Rivne nastavny`czstvo v inklyuzy`vnij osviti ditej z auty`zomom / Naukovy`j chasopy`s NPU im. M. P. Dragomanova: zb. nauk. pr. / za red. V. M.Sy`n`ova. – K.: NPU im. M. P. Dragomanova, 2012. – # 22. – Ser. 19. Korekcijna pedagogika ta special`na psy`xologiya. – S. 84–87. **5. Kachurovs`ka O.B.** Dy`stancijna osvita yak odna iz form formuvannya informacijnoyi kompetentnosti majbutnix uchy`teliv-logopediv do roboty` v umovax inklyuzy`vnogo osvitn`ogo prostoru / Korekcijna pedagogika NPU Im. M.P. Dragomanova: Visny`k «Ukrayins`koyi asociaciji korekcijny`x pedagogiv»/ za red. V. M.Sy`n`ova. – K.: NPU im. M. P. Dragomanova, 2012 – # 2. S. 20-23. **6. Kompleksny`j suprovid ditej z porushennyamy` zoru v umovax navchal`nogo zakladu : navch.-metod. posib. dlya sluxachiv kursiv pidvy`shh, kvalif. in-tu pislyady`plomnoyi pedagogichnoyi osvity` / Yu. O. By`strova, A. M. Petrunya, V. Ye. Kovalenko ta in.; Derzh. zakl. «Lutan. nacz. un-t imeni Tarasa Shevchenka». — Lugans`k : Vy`d-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2012. — 288 s. **7. Krotenko V.I.****

Psy`xologichny`j suprovid bat`kiv pid chas navchannya ditej v inklyuzy`vny`x klasax / Naukovy`j chasopy`s NPU im. M. P. Dragomanova: zb. nauk. pr. / za red. V. M.Sy`n`ova. – K.: NPU im. M. P. Dragomanova, 2013. – # 24. – Ser. 19. Korekciyna pedagogika ta special`na psy`xologiya. – S. 315–320. **8. Kuzava I.B.** Teorety`chni ta metody`chni zasady` inklyuzy`vnoyi osvity` doshkil`ny`kiv, yaki potrebuyut` korekciyi psy`xofizy`chnogo rozvy`tku : avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya doktor ped. nauk : 13.00.03 «Korekciyna pedagogika» / I. B. Kuzava. Nacz. ped. un-t im. M. P. Dragomanova. – K., 2015. –40 s. **9. Ly`st Ministerstva osvity`** «Pro poryadok komplektuvannya inklyuzy`vny`x grup u doshkil`ny`x navchal`ny`x zakladax» vid 02.04.2015r. #1/9-169. **10. Leniv Z.P.** Osobly`vosti realizaciyi inklyuziyi ta vidpovidny`x faxivciv: problemy`, dosvid, perspekty`vy` / Naukovy`j chasopy`s NPU im. M. P. Dragomanova: zb. nauk. pr. / za red. V. M.Sy`n`ova. – K.: NPU im. M. P. Dragomanova, 2015 – # 29 – Ser. 19. Korekciyna pedagogika ta special`na psy`xologiya. – S. 119–125. **11. Marty`nchuk O.V.** Sutnist` ponyattya ta zmist profesijnoyi kompetentnosti faxivciv u sferi inklyuzy`vnogo navchannya ditej z tyazhky`my` porushennyamy` movlennya / Naukovy`j chasopy`s NPU im. M. P. Dragomanova: zb. nauk. pr. / za red. V. M.Sy`n`ova. – K.: NPU im. M. P. Dragomanova, 2015 – # 29 – Ser. 19. Korekciyna pedagogika ta special`na psy`xologiya. – S. 130–136. **12. My`ronova S.P.** Poglyady` pedagogiv special`ny`x zakladiv na problemy` inklyuzy`vnoyi osvity` // S.P. My`ronova, M.G. Bujnyak// Zbirny`k naukovy`x prac` Kam'yanecz`-Podil`s`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni Ivana Ogiyenka / Za red.. O.V. Gavry`lova, V.I. Spivaka. – Vy`p. XXIII. Seriya: social`no-pedagogichna. – Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: Aksioma, 2013. S. 16-23. 131. **13. Nacional`na strategiya rozvy`tku osvity` v Ukrayini na 2012-2021 roky`** // <http://www.top.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> **14. Ostrovs`ka K.O.** Social`na adaptaciya dorosly`x osib iz zagal`ny`my` rozladamy` rozvy`tku,— L`viv: «Triada plyus», 2012.—576 s. **15. Paxomova N. G.** Teoriya i prakty`ka profesijnoyi pidgotovky` logopediv u VNZ : monografiya / N. G. Paxomova - Poltava : PNPU imeni V. G. Korolenka, 2013.-346 s. **16. Ry`bchenko L.K.** Pedagogichni vy`mogy` do inklyuzy`vnoyi osvity` ditej z auty`sty`chny`my` rozladamy` / Naukovy`j chasopy`s NPU im. M. P. Dragomanova: zb. nauk. pr. / za red. V. M.Sy`n`ova. – K.: NPU im. M. P. Dragomanova, 2015. – # 29. – Ser. 19. Korekciyna pedagogika ta special`na psy`xologiya. – S. 83–88. **17. Rudenko L.M.** Vprovadzheniya integracijny`x moduliv v vy`kladannya medy`chny`x dy`scy`plin (na pry`kladi kliniky` intelektual`ny`x porushen`) / Naukovy`j chasopy`s NPU imeni M. P.Dragomanova. Seriya 19. Korekciyna pedagogika ta psy`xologiya. Zb. Naukovy`x prac`. – K.: NPU imeni M. P. Dragomanova, 2009. – # 14. S. 134-137. **18. Sy`n`ov V.M.** Ukrayins`ka korekciyna psy`xopedagogika na suchasnomu etapi evolyuciyi sy`stemy` special`noyi osvity` / Zbirny`k naukovy`x prac` Kam'yanecz`-Podil`s`kogo derzhavnogo universy`tetu:

Seriya social`no-pedagogichna: Vy`pusk VIII / Za red. O.V. Gavry`lova, V.I. Spivaka. Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: PP Moshy`ns`ky`j V.S., 2006. S.46-50. **19. Sy`n`ova Ye.P.** Osobly`vosti rozvy`tku i vy`xovannya osoby`stosti pry`gly`boky`x porushennyax zoru : monogr. / Ye.P. Sy`n`ova. - K.: Vy`d-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2012. - 442 s. **20. Fedorenko S.V.** Istory`chni aspekty` formuvannya social`noyi kompetentnosti ditej z porushennyamy` zoru Naukovy`j chasopy`s NPU im. M. P. Dragomanova: zb. nauk. pr. / za red. V. M.Sy`n`ova. - K.: NPU im. M. P. Dragomanova, 2011. - # 20. - Ser. 19. Korekciyna pedagogika ta special`na psy`xologiya. - S. 242-246. **21. Shevczov A.G.** Osvitni osnovy` rehabilitologiyi : [monografiya] / Garrijoy`ch Shevczov. - K.: „MP Lesya”, 2009. - 483 s. **22. Sheremet M.K.** Problemy` ta perspekty`vy` special`noyi osvity` / Zb. nauk. pr. Kam'yanecz`-Podil`s`kogo derzhavnogo universy`tetu imeni Ivana Ogiyenka / za red. O. V. Gavry`lova, V. I. Spivaka. - Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: PP Moshy`ns`ky`j V.S., 2007. - Vy`p. VIII. - Ser. social`no-pedagogichna. - S. 101-103. **23. Shul`zhenko D. I.** Psy`xologichna korekciya auty`chny`x ditej v umovax inklyuzy`vnogo navchannya / D. I. Shul`zhenko //Aktual`ni problemy` navchannya ta vy`xovannya lyudej z osobly`vy`my` potrebamy`: zb. nauk. pr. / za red. P. N. Talanchuka. - # 6 (8). - K.: Universy`tet «Ukrayina», 2009. - S. 194-203. **24. Paulo Freire,** "Mentoring the mentor a critical dialogue with Paulo Freire," II Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education, Vo! 60,1997, ISBN 0-8204-3798-0

Received 20.01.2016

Reviewed 25.02.2016

Accepted 28.03.2016

УДК 267.056.36:159.943

A.B. Сімко  
7kort@ukr.net

## ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ НА РІЗНИХ РІВНЯХ ПОБУДОВИ РУХІВ

**Відомості про автора:** Сімко Алла, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: 7kort@ukr.net

**Contact:** Simko Alla, PhD, senior lecturer in speech therapy and special techniques Kamianetz-Podilskiy Ivan Ohienko National University, Kamianetz-Podilskiy, Ukraine. Email: 7kort@ukr.net



**Сімко А.В. Особливості психомоторного розвитку розумово відсталих дітей на різних рівнях побудови рухів.** У статті розглянуто опис координованості, як психомоторної якості, яка виявляє рівень координаційних механізмів. Здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень щодо проблеми психомоторики і її координаційних виявів розумово відсталих дітей. Встановлено, що порушення пізнавальної діяльності дитини змінюють її психомоторні можливості, а порушення моторних зон кори головного мозку призводять до змін психіки. Саме цей закономірний взаємозв'язок між психікою і моторикою дозволяє шляхом оптимізації фізичної активності розумово відсталих дітей здійснювати корекцію їх пізнавальної активності та психомоторних можливостей на різних рівнях побудови рухів. Упродовж формування психомоторних навичок узгоджується робота різних рівнів побудови рухів, а їх порушення виявляється у спроможності розумово відсталих дітей виконувати відповідні психомоторні дії. Водночас особливістю діагностики психомоторики є відсутність певного загального фактору психомоторної обдарованості, що спонукає виділяти все нові й нові самостійні фактори, які репрезентують нам нові психомоторні здібності. Моторика забезпечує, з одного боку, зв'язок психічного життя дитини з навколишнім світом, а з другого – в процесі функціонування цього зв'язку ускладнює психіку. Відповідно дитина спроможна ініціювати та контролювати більш складну моторну активність, що особливо актуально для розумово відсталих дітей. Психомоторика є невід'ємною складовою всіх форм активності дитини, в яких вона виявляє себе як індивід, індивідуальність, особистість. У процесі онтогенезу дітей формуються їх психомоторні уміння і розвиваються психомоторні якості.

**Ключові слова:** координація, психомоторика, розлади психомоторики, рівні побудови рухів, психомоторні дії, психомоторні навички, розумово відсталі діти.

**Симко А.В. Особенности психомоторного развития умственно отсталых детей на разных уровнях построения движений.** В статье рассматриваются описания координированности, как психомоторного качества, которое проявляет уровень координационных механизмов. Осуществлен теоретический анализ научных исследований, которые относятся к проблемам психомоторики и ее координационных проявлений у умственно отсталых детей. Установлено, что нарушения познавательной деятельности ребенка меняют его психомоторные возможности, а нарушение моторных зон коры головного мозга приводят к изменениям психики. Именно эта закономерная взаимосвязь между психикой и моторикой позволяет путем оптимизации физической активности умственно отсталых детей осуществлять коррекцию их

познавательной активности и психомоторных возможностей на разных уровнях построения движений. На протяжении формирования психомоторных навыков согласовывается работа на разных уровнях построения движений, а их нарушение проявляется в способности умственно отсталых детей исполнять соответствующие психомоторные действия. В то же время особенностью диагностики психомоторики существует отсутствие определенного общего фактора психомоторной одаренности, что вынуждает выделять все новые и новые самостоятельные факторы, которые репрезентируют нам новые психомоторные способности. Моторика обеспечивает, с одной стороны, связь психической жизни ребенка с окружающим миром, а с другой – в процессе функционирования этой связи усложняет психику. Соответственно ребенок способен инициировать и контролировать более сложную моторную активность, что особенно актуально для умственно отсталых детей. Психомоторика является неотъемлемой частью всех форм активности ребенка, в которых он проявляет себя как индивид, индивидуальность, личность. В процессе онтогенеза детей формируются их психомоторные умения и развиваются психомоторные навыки.

**Ключевые слова:** координация, психомоторика, расстройства психомоторики, уровни построения движений, психомоторные действия, психомоторные навыки, умственно отсталые дети.

**Simko A.V. Features of psychomotor development of mentally retarded children at different levels of building movements.** The article deals with the description of coordination as a psychomotor quality that detects the level of coordination mechanisms. We have done the theoretical analysis of research on problems of coordination and psychomotor manifestations of the mentally retarded children. It is established that a violation of the child's cognitive change its psychomotor capabilities and violation of the motor areas of the cortex lead to changes in the psyche. This is a logical relationship between the psyche and motor skills by allowing optimization of physical activity of mentally retarded children perform correction of cognitive and psychomotor activity opportunities at different levels of building movements. During the forming of psychomotor skills it consistent the work at different levels of building movements and their violation is manifested in the ability to perform mentally retarded psychomotor appropriate action. However, diagnosis of psychomotor feature is the absences of specific general psychomotor factor endowments, prompting allocate more and more independent factors that represent us new psychomotor skills. Motility provides, on the one hand the connection of mental life with the world, and on the other – in the operation of communications difficult psyche. So the child is able to initiate and control a

complex motor activity, which is especially important for mentally retarded children. Psychomotor is an integral part of all forms of activity of the child, in which it manifests itself as an individual and personality. During ontogeny children are forming their psychomotor skills and developing their psychomotor quality.

**Key words:** Coordination, psychomotor, psychomotor disorders, levels of building movements, psychomotor performance, psychomotor skills of mentally retarded children.

**Постановка проблеми.** Під координацією розуміють керування узгодженістю і співрозмірністю рухів та утримання пози, необхідної для виконання потрібної дії. У психолого-педагогічній літературі виділяють внутрішньо-м'язову (керування скороченнями окремих м'язових волокон), міжм'язову (узгодженість роботи окремих м'язів у процесі виконання дії), сенсорно-м'язову (узгодженість рухів людини в зовнішньому просторі та часі з внутрішніми умовами роботи м'язів) координацію. Можуть виділятися й інші види координацій та здібностей до керування рухами [7; 8].

Описуючи координованість як психомоторну якість, яка виявляє рівень координаційних механізмів, Є.П. Ільїн [5] підкреслює, що йдеться не про загальну координованість, а про групу координаційних якостей. Так, П. Хірц виділяє п'ять фундаментальних координаційних здібностей: 1) до просторової орієнтації; 2) до кінеститичної диференціації; 3) до рівноваги; 4) до ритму; 5) до реакції. К. Мекота виділяє чотири види координації: 1) рівновага; 2) спритність рук (вправність); 3) спритність локомоторного типу; 4) спритність нелокомоторного типу. В.І. Лях всі види координації поділяє на два великі класи: 1) координації на провідному рівні С (за М.О. Бернштейном), підкріпленому нижче розташованими фоновими рівнями В і А («тілесна спритність» за М.О. Бернштейном); 2) координації, які керуються на рівні D з фонами з рівнів С, В і А, які можуть виявлятися в різних поєднаннях («предметна» або спритність рук) [5, с. 149]. Отже, доцільно виділяти групу координаційних якостей, а не одну загальну координованість.

**Мета статті** – здійснити теоретичний аналіз підходів до координаційних характеристик психомоторики розумово відсталих дітей відповідно до теорії побудови рухів.

У сучасних дослідженнях психомоторики однозначно доведено, що між різними пропріоцептивними функціями, які забезпечують різні координації (табл. 1), також немає відповідності. Тобто можна добре відтворювати амплітуди і погано їх диференціювати чи навпаки [5, с. 150].

Таблиця 1.

**Перелік і класифікація пропріоцептивних функцій (за Є.П.Льїним, 2003)**

Пропріоцептивні функції	Параметри рухів і порядкові номери функцій		
	просторові	зусилля	часові
Оцінювання	1	2	3
Відмірювання	4	5	6
Відтворення	7	8	9
Диференціація:			
- параметра, що зростає	10	11	12
- параметра, що зменшується	13	14	15

Додамо, що є чимало різних, наприклад, часових характеристик координації рухів і спроможність їх відтворення у одного й того ж досліджуваного буде різна (відтворення часу реакції, відтворення часу одного широкоамплітудного руху, відтворення часу серії циклічних рухів), аналогічно просторових і силових характеристик. До того ж вони можуть виявлятися у різних діях, які керуються різними церебральними системами, функціональними органами, а також комбіновано, наприклад, швидкості, прискорення, імпульси сили тощо. Отже, говорити про якийсь один загальний показник координованості рухів досить складно. На точність рухів будуть впливати індивідуально-типологічні властивості нервової системи [10], зони інтенсивності вимірюваних параметрів, можливі ушкодження нервової системи, критичні періоди розвитку психомоторики [1].

За характеристики психомоторики і її координаційних виявів необхідно зупинитись на патологічних порушеннях рухів, які виникають у суб'єктів з кількох причин, зокрема: 1) за ушкодження задніх провідних шляхів спинного мозку (периферійних мотонейронів чи мозочка) може спостерігатися гіпотонія – пониження тону м'язів, що деколи доходить до ступеня атонії. Гіпертонія тону м'язів виникає за ушкодження пірамідних шляхів (спастичність). Виділяють і таку форму гіпертонії тону м'язів, як екстрапірамідна ригідність (ушкодження паллідіуму і чорної субстанції екстрапірамідної системи). Значний вияв ригідності може призвести до каталепсії (воскової гнучкості); 2) порушення довільних рухів за їх повної неможливості – паралічі, а за їх ослаблення – парези. Розрізняють різні форми паралічів і парезів залежно від локалізації уражень нервової системи: моноплегія (ураження однієї кінцівки), параплегія (уражені рухи обох рук або ніг), геміплегія (уражені кінцівки одного боку тіла), тетраплегія (уражені рухи всіх кінцівок). За ураження центрального мотонейрона виникає спастичний параліч, за ураження перефіричного мотонейрона – атонічний параліч. Уповільнення рухів за незначних парезів – брадикінезія (ушкодження підкіркових ядер); 3) порушення координації – атаксія. Виділяють динамічну атаксію, яка виявляється у русі, та статичну атаксію, яка виявляється у порушеннях рівноваги; 4) синкінезія

– рухи, що мимовільно приєднуються до довільних рухів також можуть бути патологічними (координаційні, імітаційні, глобальні); 5) змінені рухи, що не мають фізіологічної доцільності і виникають мимовільно (судоми, міоклонії, тремтіння тощо). До патологічних порушень психомоторики також зараховують втрату доцільності моторних дій, розлади довільних моторних дій, порушення динамічних моторних стереотипів (кінестетичні, кінетичні, просторові, регуляторні апраксії) за uszkodження лобних доль великих півкуль головного мозку. Існують й інші розлади психомоторики.

М.П. Вайзман пише: «до моменту появи книжки «Психомоторика» клініцисти охарактеризували п'ять форм моторної недостатності, що зустрічаються у дітей: 1) моторну дебільність (Г. Дюпре), яка характеризується недорозвитком пірамідних систем мозку і виявляється в зміні тону м'язів у русі (паратонії), підсиленні сухожильних рефлексів, синкінезіях, незграбності вольових рухів; 2) моторний інфантилізм (А. Гомбургер), в основі якого лежить затримка згасання деяких рефлексів, притаманних періоду раннього дитинства, пізній розвиток сидіння, ходьби, бігу, наявність супутніх атетоїдних рухів у руках і ногах; 3) екстрапірамідну недостатність (К. Якоб) з різким послабленням, збідненням міміки і жестів, захисних і автоматичних рухів, їх ритмічності; 4) фронтальну недостатність (М. Гуревич) з незначною здатністю вироблення моторних формул, багатством рухів за їх непродуктивності і безцільності, поганою активною увагою, недорозвитком мовлення за відносно доброго його розуміння; 5) мозочкову недостатність (А. Валлон) з асинергіями, розладами статичності, гіпотонією м'язів, неточністю рухів (дизметрією)» [3].

Вивчення рухових можливостей людини здійснюється як на основі загальнопсихологічних, так і спеціальних знань про психомоторику. На основі знань про психомоторні механізми людини в нормі класифікуються і їх порушення.

В.В. Ковальов [6], вивчаючи психомоторні розлади дітей, прийшов до висновку, що їх систематика розроблена недостатньо. Базуючись на дослідженнях М.О. Гуревича, В.М. Озерського, Г.Є. Сухаревої, Г.К. Ушакова, В.М. Башиної та на власному клінічному досвіді, він виділив сім основних типів розладів психомоторики в дитячому і підлітковому віці. Особливо велике значення, вважав він, має діагностика розладів психомоторики дітей з 2-3 років і до початку занять у школі, оскільки саме в цей віковий період найбільш інтенсивно дозрівають важливі структури моторного аналізатора і між ними встановлюється субординація. Основними типами розладів психомоторики є: 1) кататонічні і кататоподібні (належать до широкого кола розладів психомоторного збудження і загальмованості); 2) кататано-гебефренні (переважають у дитячому віці); 3) порушення психомоторики в структурі синдромів афективних розладів; 4) нав'язливі рухи і дії (виникають незалежно і всупереч бажанню

дитини); 5) психомоторні пароксизмальні розлади (характеризуються раптовістю виникнення і завершення, стереотипністю виявів, періодичністю); 6) регресивні розлади психомоторики; 7) порушення психомоторики за синдрому гіперактивності.

Грунтовний аналіз проблем психомоторики здійснили М.О. Гуревич і М.І. Озерецький в двотомній монографії «Психомоторика», опублікованій у 1930 р., та М.С. Лебединський у роботі «Розвиток вищої моторики у дитини».

Відчуття і сприймання рухів розумово відсталих дітей поступаються відображенню рухів дітей з нормальним психофізичним розвитком, що особливо виявляється у виконанні складно-координаційних дій. Водночас у частини дітей з легкою розумовою відсталістю показники психомоторних якостей можуть бути такими ж, як і у дітей з нормальним психофізичним розвитком. Середні результати досліджень психомоторних можливостей розумово відсталих дітей відповідають середнім показникам молодших дітей з нормальним психофізичним розвитком, причому відставання залежить від ступеня вираження інтелектуального порушення і збільшується з ускладненням дефекту. Проте лише кількісна оцінка психомоторного розвитку розумово відсталих дітей не дає можливості зрозуміти особливості їхніх психомоторних порушень. У зв'язку з цим М.П. Вайзман [3] для якісного аналізу психомоторних ушкоджень запропонував застосовувати розроблену М.О. Берштейном [2] порівневу теорію побудови рухів.

Ще І.П. Павлов підкреслював, що моторна функція людини реалізується в результаті спільної діяльності різних відділів центральної нервової системи, підпорядкованих корі головного мозку. Детально функції різних відділів кори головного мозку в керуванні психомоторикою досліджував О.Р. Лурія.

Теорія рівнів побудови рухів отримала підтвердження у працях О.В. Запорожця, О.Р. Лурії, її застосовували В.С. Гурфінкель, Я.М. Коц, М.Л. Шик, Д.Д. Донської, Л.В. Чхайдзе та інші.

Церебральні рівні побудови рухів, означені М.О. Берштейном літерами латинської абетки (А, В, С, D, E), характеризуються морфологічною локалізацією, певною аферентацією, смисловими завданнями дій (які кожен з рівнів розв'язує), фоновою роллю, патологічними синдромами і дисфункцією).

М.П. Вайзман, наприклад, описує різний характер аферентацій (сенсорних корекцій) у виконанні дітьми чотирирічного віку завдання з вихідного положення, стоячи в основній стойці з закритими очима, доторкнутися вказівним пальцем до кінчика носа та завдання для дітей 6 років метання м'яча в ціль. Різницю між завданнями проставити олівцем крапки на папері (на швидкість) та провести олівцем прямі лінії між лінійками аркуша за одиницю часу [3]. Автор підкреслює, що суттєвої різниці показників дітей з нормальним розвитком практично не

спостерігається, а в обстеженні розумово відсталих дітей помітна якісна структура дефекту їх психомоторики. Це означає, що вони не можуть виконати окремі дії, розв'язати окремі психомоторні завдання, провідними для яких є певні рівні побудови рухів, що ушкоджені.

Перед тестовими дослідженнями обов'язково проводиться неврологічне обстеження, яке дає інформацію про форми моторної недостатності. За вроджених або рано набутих порушень складних форм психічної діяльності у дітей спостерігається і специфічна моторна недостатність. Чим вищий ступінь розумової відсталості, тим складніші психомоторні порушення. За глибокої розумової відсталості майже не розвиваються мовлення і мислення, а відтак не формуються елементарні навички самообслуговування. За помірного і тяжкого ступеня розумової відсталості відбувається певний розвиток мовлення, формуються прості дії самообслуговування, але найбільші порушення спостерігаються в дрібній моториці. За легкої розумової відсталості дітям складно перебудовувати утворені психомоторні стереотипи, продовжувати рухову активність в умовах посилювальної втоми.

Відзначимо, що ще в двадцятих роках ХХ століття були надруковані перші роботи, спеціально присвячені дослідженню психомоторики розумово відсталих дітей (С. Райвічер, С. Чугунов, Г. Сухарева і Є. Осіпова, І. Талант та інші), у яких своєрідною особливістю психомоторики дітей цієї групи визнане те, що вони подеколи спроможні виконувати складні за координацією дії і водночас не можуть виконувати значно простіші (Е. Сеген, С. Рабінович, М. Вайзман) [3].

Зрозуміти ці факти допомагає аналіз стадій побудови психомоторних навичок та механізмів їх формування.

Різні автори виділяють різну кількість стадій формування моторних умінь (навичок). Виділені М.О. Бернштейном стадії (табл. 2) ґрунтуються на теорії рівнів побудови рухів, яка, на наш погляд, може бути основою розробки діагностичних і корекційних методик психомоторики.

Описані стадії формування навички характерні як дітям з нормальним психофізичним розвитком, так і розумово відсталим дітям, однак у них певні стадії будуть порушені.

Таблиця 2

### **Стадії формування (побудови) навички за М.О. Бернштейном (1991)**

- |  |
|--|
| 1. <u>Визначення провідного рівня побудови рухів</u> (у дорослих людей провідним стає рівень дій D, а у дітей – рівень простору C <sub>2</sub> ) і моторного складу (всього того, що належить до форми і характеру рухів, тобто стилю або способу дії)                                 |
| 2. <u>Виявлення і розподіл корекцій.</u> Ця фаза пов'язана з відчуттями рухів і сенсорними корекціями. Дію потрібно повторювати багато разів для того, щоб той, хто навчається, «навідчувався» всього різноманіття змінних зовнішніх обставин і пристосувальних реакцій у самому русі. |

Вся ця робота протікає деколи на три чверті безсвідомо, але розумним втручанням її можна пришвидшити
3. <u>Розгортання фонів.</u> Ця фаза є фактичним переключенням униз, у фоніві рівні тих корекцій, які вже визначались, і звільненням від них провідного рівня (тобто вихід цих корекцій з поля свідомості, її розвантаження; відтак ці корекції не потребують свідомого контролю, а виконуються автоматично нижче розташованими фоновими рівнями). При цьому автоматизм – це не рухи, а корекції (фони), що керують рухами та їх частинами, які не мають самостійного смислу
4. <u>Автоматизація рухів.</u> Автоматизація – це вироблення нових фонових автоматизмів. Автоматизація, що відбулася, – це вихід фонового рівня з-під контролю провідного, це перехід (перемикання) певної частини керування рухом на інший рівень, тобто на інші за якістю корекції
5. <u>Спрацьовування фонових корекцій між собою.</u> Ця стадія характеризується прилаштуванням старих і нових корекцій
6. <u>Стандартизація.</u> Цю стадію можна розглядати як етап остаточної обробки, прилаштування і шліфування навички, доведення її до стандарту
7. <u>Стабілізація.</u> Це стадія закріплення досягнутого стандарту, завдячуючи чому у деяких змінах зовнішніх умов (перепонах, відволікаючих факторів) не відбувається його деавтоматизації

Є.П. Ільїн пише: «На відміну від вроджених безумовнорефлекторних реакцій уміння набуваються упродовж життя. Процес такого засвоєння називається науцінням. Тоді не тільки утворюються нові умовно-рефлекторні зв'язки, а й розвиваються необхідні якості» [5, с. 101].

За оволодіння психомоторними діями маємо декілька видів науціння. Перцептивненауціння змінює особливості сприймання: знижує пороги сприймання й розрізнення; сприяє виділенню нових деталей; дозволяє розпізнавати релевантні складові. Сенсомоторненауціння полягає в пристосуванні сформованих раніше моторних дій до нових умов сприймання. Моторне науціння є різновидом сенсомоторного і відповідає за утворення образу моторної дії. Вербальне науціння є словесним означенням компонентів моторної дії. Подеколи різновидами науціння виділяють схоплювання суті явища і звикання [5, с. 101-102].

Засвоєння моторних дій, на думку І.М. Сеченова і О.В. Запорожця, має відображатися у свідомості людини. Рухи керуються не тільки відчуттями, а й думкою. В науцінні моторних дій значна роль належить повторенню, вправам, належній послідовності навчання, здоров'ю учня [9].

За формування моторних дій значна роль належить «зворотним зв'язкам» і сенсорним корекціям, що забезпечує розвивальне навчання [4].

Отже, під психомоторною координацією розуміють керування узгодженістю і співрозмірністю рухів необхідних для виконання



потрібної дії. Науковці вважають, що доцільно говорити не про загальну координованість, а про групу координаційних якостей, оскільки між ними слабкий зв'язок, або його зовсім немає.

За умов ушкодження певних ділянок мозку спостерігаються певні порушення довільних рухів. Для розуміння цих зв'язків для розумово відсталих дітей дошкільного віку доцільно застосовувати теорію рівнів побудови рухів розроблену М.О. Бернштейном. Вона дозволяє віднайти відповіді на питання, чому діти зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності можуть виконувати одні дії і не можуть виконати інші (подеколи простіші за координацією)? Це можливо тому, що ушкодження нервової системи на одних рівнях побудови рухів (які відповідають за виконання певних психомоторних завдань) більш значні ніж на інших.

У процесі формування психомоторних навичок узгоджується робота різних рівнів побудови рухів, а їх порушення виявляється на спроможності розумово відсталих дітей виконувати відповідні психомоторні дії.

### **Висновки**

У дітей зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності у віці 4 років ускладнені наслідування цілісних психомоторних дій в спільній діяльності дітей з дорослими, спостерігається певна координаційна ригідність, що пояснюється патологією спеціалізованих щодо руху відчуттів і сприймань, майже немає таких дій, у яких мета не повністю збігається з мотивом.

Рівень розвитку спроможності до спілкування до 5 років доцільно вивчати за позаситуативно-пізнавальною, а 6-7 років – за позаситуативно-особистісною формами, а спроможність до самоволодіння – за можливістю відкласти у часі виконання дій, що відповідають наміру дітей та обдумати шляхи і засоби реалізації цього наміру.

Під координацією розуміємо керування узгодженістю і співрозмірністю рухів та утримання пози, необхідної для виконання потрібної дії. Виділяють різні види координації. Досліджуючи координованість як психомоторну якість, варто говорити не про загальну координованість, а про групу координаційних якостей. У сучасних дослідженнях психомоторики однозначно доведено, що між різними пропріорецептивними функціями, що забезпечують координаційні можливості суб'єкта, немає відповідності.

### **Список використаних джерел**

**1. Азарова И. В.** Влияние критических периодов развития моторики на динамику скоростно-силовых проявлений детей 10-12 лет с различным уровнем физической подготовленности / И. В. Азарова // Вопросы биомеханики физических упражнений. – Омск: Омский государственный институт физической культуры, 1983. – С. 71-75.

**2. Бернштейн Н. А.** О построении движений / Н. А. Бернштейн. – М. :Медгиз, 1947. – 255 с. **3. Вайзман Н. П.** Психомоторика детей олигофренов / Н. П. Вайзман. – М. : Педагогика, 1976. – 104 с. **4. Давыдов В. В.** Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с. **5. Ильин Е. П.** Психомоторная организация человека / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с. **6. Ковалев В. В.** Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков / В. В. Ковалев. – М. : Медицина, 1985. – 288 с. **7. Лубовский В. И.** Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1978. – 224 с. **8. Любомирский Л. Е.** Управление движениями у детей и подростков / Л. Е. Любомирский. – М. : Педагогика, 1974. – 232 с. **9. Ротенберг В. С.** Мозг, обучение, здоровье. Книга для учителя / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 329 с. **10. Шинкарьук А.І.** Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта / А.І. Шинкарьук. – Кам'янець – Подільський: Оіум, 2005. – 448 с.

### References

**1. Azarova I. V.** Vliyanie kriticheskikh periodov razvitiya motoriki na dinamiku skorostno-silovykh proyavleniy detej 10-12 let s razlichnym urovnem fizicheskoy podgotovlennosti / I. V. Azarova // Voprosy biomekhaniki fizicheskikh uprazhnenij. – Omsk : Omskij gosudarstvennyj institut fizicheskoy kul'tury, 1983. – S. 71-75. **2. Bernshtejn N. A.** O postroenii dvizhenij / N. A. Bernshtejn. – М. : Medgiz, 1947. – 255 s. **3. Vajzman N. P.** Psihomotorika detej oligofrenov / N. P. Vajzman. – М. : Pedagogika, 1976. – 104 s. **4. Davydov V. V.** Problemy razvivayushchego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i ehksperimental'nogo psihologicheskogo issledovaniya / V. V. Davydov. – М. : Pedagogika, 1986. – 240 s. **5. Il'in E. P.** Psihomotornaya organizaciya cheloveka / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2003. – 384 s. **6. Kovalev V. V.** Semiotika i diagnostika psihicheskikh zabolevanij u detej i podrostkov / V. V. Kovalev. – М. : Medicina, 1985. – 288 s. **7. Lubovskij V. I.** Razvitie slovesnoj regulyacii dejstvij u detej (v norme i patalogii) / V. I. Lubovskij. – М. : Pedagogika, 1978. – 224 s. **8. Lyubomirskij L. E.** Upravlenie dvizheniyami u detej i podrostkov / L. E. Lyubomirskij. – М. : Pedagogika, 1974. – 232 s. **9. Rotenberg V. S.** Mozg, obuchenie, zdorov'e. Kniga dlya uchitelya / V. S. Rotenberg, S. M. Bondarekno. – М. : Prosveshchenie, 1989. – 329 s. **10. Shinkaryuk A. I.** Psihomotorno-rivneva struktura aktivnosti ta svobodі sub'ekta / A. I. Shinkaryuk. – Kam'yanec' – Podil's'kij : Oiyum, 2005. – 448 s.

Received 16.01.2016

Reviewed 26.02.2016

Accepted 28.03.2016

УДК 159.922.76-056.36:616.896

**Т.В. Скрипник**  
dr.skrypnyk@gmail.com

## **СТАНДАРТНІ ВИМОГИ ДО НАДАННЯ КВАЛІФІКОВАНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА**

**Відомості про автора:** Тетяна Скрипник, доктор психологічних наук, професор Київського університету імені Бориса Грінченка, Україна. Email: dr.skrypnyk@gmail.com

**Contact:** Tetiana Skrypnyk, Doctor of Psychology, Profesor Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine. Email: dr.skrypnyk@gmail.com

**Скрипник Т.В. Стандартні вимоги до надання кваліфікованої допомоги дітям з розладами аутистичного спектра.** У статті наголошено на актуальній необхідності розбудови в Україні фахової допомоги дітям з аутизмом, яка має здійснюватися за визнаними міжнародною спільнотою стандартними вимогами. Визначено складнощі надання кваліфікованої допомоги дітям з аутизмом в Україні, Розкрито зміст особливих освітніх потреб дитини з аутизмом, серед яких: особливі освітні умови, відповідні підходи підтримки аутичних дітей, психолого-педагогічний супровід, який здійснюється міждисциплінарною командою фахівців разом з батьками дитини. В статті йдеться про шляхи створення безперешкодного і відповідного освітнього простору для дітей з аутизмом. Головну увагу зосереджено на практичному аспекті процесу психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі. Названо ресурси середовища (предметно-просторові, організаційно-сміслові, соціально-психологічні) і ресурси дітей з аутизмом, розкриття яких сприяє впровадженню якісного освітнього процесу для них. Прописано відповідні психолого-педагогічні методи і засоби, які сприяють підвищенню адаптивних можливостей дітей з аутизмом. Розкрито авторську позицію щодо системного підходу до розбудови корекційно-розвивального процесу для дітей з аутизмом з урахуванням загальних закономірностей розвитку і опорою на їхні ресурси. Впроваджене експериментальне дослідження дало змогу дійти висновків щодо базових структур і станів, які є цими ресурсами: тонічна регуляція, сенсорна інтеграція, відчуття безпеки та довіри. Найважливішою умовою ефективного навчання дитини з аутизмом визначено узгоджену роботу міждисциплінарної групи супроводу, яка впроваджує індивідуальну програму розвитку і відстежує успішність досягнення поставлених актуальних цілей. Прописано компетентність та компетенції (практичні вміння) педагогів стосовно

впровадження процесів навчання, виховання і розвитку дітей з аутизмом. Визначено методика „Інструмент професійного розвитку педагогів ISSA” як засіб моніторингу професійної діяльності фахівців.

**Ключові слова:** стандартні вимоги, особливі освітні потреби, аутизм, міждисциплінарна команда супроводу.

**Скрыпник Т.В. Стандартные требования к предоставлению квалифицированной помощи детям с расстройствами аутистического спектра.** В статье акцентировано внимание на актуальной необходимости развития в Украине профессиональной помощи детям с аутизмом, которая должна осуществляться по признанным международным сообществом стандартным требованиям. Определены трудности оказания квалифицированной помощи детям с аутизмом в Украине, Раскрыто содержание особых образовательных потребностей ребенка с аутизмом, среди которых: особые образовательные условия, соответствующие подходы поддержки аутичных детей, психолого-педагогическое сопровождение, которое осуществляется междисциплинарной командой специалистов вместе с родителями ребенка. В статье говорится о путях создания беспрепятственного и соответствующего образовательного пространства для детей с аутизмом. Главное внимание сосредоточено на практическом аспекте процесса психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом в образовательном пространстве. Названы ресурсы среды (предметно-пространственные, организационно-смысловые, социально-психологические) и ресурсы детей с аутизмом, раскрытие которых способствует внедрению качественного образовательного процесса для них. Прописано соответствующие психолого-педагогические методы и средства, которые способствуют повышению адаптивных возможностей детей с аутизмом. Раскрыто авторскую позицию относительно системного подхода к развитию коррекционно-развивающего процесса для детей с аутизмом с учетом общих закономерностей развития и опорой на их ресурсы. Проведенное экспериментальное исследование позволило сделать выводы относительно базовых структур и состояний, которые являются этими ресурсами: тоническая регуляция, сенсорная интеграция, чувство безопасности и доверия. Важнейшим условием эффективного обучения ребенка с аутизмом определено согласованную работу междисциплинарной группы сопровождения, которая внедряет индивидуальную программу развития и отслеживает успешность достижения поставленных актуальных целей. Прописано компетентность и компетенции (практические умения) педагогов по внедрению процессов обучения, воспитания и развития детей с аутизмом. Определена методика "Инструмент профессионального

развития педагогов ISSA" как средство мониторинга профессиональной деятельности специалистов.

**Ключевые слова:** стандартные требования, особые образовательные потребности, аутизм, междисциплинарная команда сопровождения.

**Skrypnyk T. Professional Standards for providing assessment and treatment of children with autism.** The article deals with the creating appropriate and unimpeded education for children with autism. Teachers of educational institutions play the main role in this process. The author of this article discloses concept of "competence" of teachers on the implementation process of training, education and development of children with autism. The article describes the pedagogical experiment carried out in four educational institutions – two preschools and two secondary schools. The experiment was designed to ensure that teachers have mastered the technology of support for children with autism in the educational space and team interaction between members of IEP teams. The author demonstrates how the evaluation took place the pedagogical collective's current state of readiness to implementing innovation and performance that has been achieved. To evaluate we have used the method "Tool for professional development of teachers" developed by the international community educators ISSA. We presented in table the ordered main indicators of quality of teachers in target areas: interaction, family, inclusion, assessment and planning, training methods, developmental environment, professional development. The article deals with the practical aspects of psycho-pedagogical support of autistic children in educational settings. The most important component of efficient support of child on the spectrum is well-coordinated work of multidisciplinary team which implements Individual Developmental Program and evaluates the success in achievement of actual objectives. We determined the environmental resources and resources of children with autism (basic structures: a tone, a sense of trust, sensory integration). Implementation of these resources allows organizing a quality education for autistic children. The most important component of efficient support of child on the spectrum is well-coordinated work of multidisciplinary team which implements Individual Developmental Program and evaluates the success in achievement of short-term objectives.

The article described methods of the trainers, experts and supervisors with teachers to achieve their competence to work with children with ASD, success factors and challenges faced by the trainers of teachers. We note also prospects for further innovation work towards establishing continuity between preschool and school.

**Key words:** educational standards, special needs, ASD, multidisciplinary interaction, IEP Team.

У вересні 2015 р. експерти Комітету з прав людей з інвалідністю ООН у Заключному звіті зазначили відсутність в Україні державних послуг та освітніх програм, що сприяють фізичному, психічному та соціальному розвитку осіб з особливими потребами. Наголошено на необхідності створення доступних комплексних послуг та програм абілітації та реабілітації, забезпечивши комплексну, міждисциплінарну та індивідуальну підтримку таким особам та їхнім родинам. Висловлені зауваження стосуються всіх категорій дітей, але є такі порушення розвитку, стосовно яких не тільки мало що зроблено в нашій державі, але й наявна необізнаність освітянської спільноти щодо змісту та форм необхідної роботи. До такої категорії відносяться діти з розладами аутистичного спектра\* .

Складнощі надання кваліфікованої допомоги дітям з аутизмом в Україні пов'язані з різноплановими дефіцитами. Серед них:

- брак централізованої і відповідної підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю, здатних усвідомлено і ефективно здійснювати освітню діяльність по відношенню до дітей з аутизмом;
- брак системної ранньої допомоги як першої й необхідної ланки освітнього процесу, що не дає змоги на ранньому етапі розпочати необхідну корекційно-розвивальну роботу та надавати кваліфіковану допомогу родині;
- відсутність традицій і культури здійснення корекційно-розвивальної роботи з аутичними дітьми і роботи з родиною в цілому. Глобальними помилками в цьому контексті є: 1) неврахування першочергової важливості взаємодії батьків з дитиною і обставин життєдіяльності дитини в умовах родини; 2) заняття з дитиною виключно в індивідуальному режимі; 3) неузгодженість і хаотичність тих корекційних заходів, які застосовують до дитини;
- відсутність наступності освітнього процесу для дітей з аутизмом, що охоплює чіткий маршрут по всій освітній вертикалі: від ранньої допомоги до професіоналізації, при тому, з послідовним переданням педагогами свого досвіду щодо дитини від однієї освітньої ланки до іншої.

Теоретико-методологічні, нормативно-правові та організаційно-методичні питання освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами не раз піднімалися в науково-методичних матеріалах [2; 5], Але недостатньо розроблено алгоритм впровадження плідної співпраці між учасниками цього процесу, а також на сьогодні нема чітко визначених вимог до розбудови безперешкодного і відповідного освітнього простору для дітей з аутизмом.

Тому мета статті – з опорою на світовий досвід систематизувати стандарти впровадження освіти для дітей з аутизмом.

---

\* Термін узгоджено з Уніфікованим клінічним протоколом медичної допомоги та медичної реабілітації „Розлади аутистичного спектра (розлади загального розвитку)” (2015 р.).

Слід зазначити, що є два типи стандартів: 1) стандарти, оголошені і прийняті офіційно; 2) стандарти, які не затвердили офіційно, але застосовують на практиці з метою забезпечення якості послуг, відповідних вимогам професійної спільноти. У даній статті ми використовуємо термін «стандарти», який відповідає другому типу стандартів. Стандартні вимоги стосуються структурних і процесуальних характеристик, наявність яких необхідна для організації допомоги дітям з аутизмом. При цьому акцент робиться на мінімальні вимоги до організації фахової допомоги, без дотримання яких неможлива реалізація основних принципів такої діяльності.

Діти з розладами аутистичного спектра (як і будь-які інші діти з порушеннями психофізичного розвитку) мають свої особливі освітні потреби. Знання про це, а також – уміння створювати відповідні умови, які б уможливили продуктивне навчання цих дітей, має входити до компетентностей педагогів.

Особливі освітні потреби дітей з аутизмом зумовлені ядерними порушеннями, з одного боку, і їхніми сильними сторонами, з іншого.

Це передусім такі освітні потреби, як:

1. Особливі умови освітнього середовища, які сприяють зменшенню дестабілізаційних чинників для дітей з аутизмом.
2. Відповідні психолого-педагогічні методи і засоби підтримки цих дітей, які сприяють підвищенню їхніх адаптивних можливостей.
3. Психолого-педагогічний супровід дитини в освітньому процесі, що здійснюється міждисциплінарною командою фахівців разом з батьками дитини: розроблення Індивідуальної програми розвитку, визначення актуальних цілей, ролі кожного з учасників команди в процесі узгодженого і послідовного досягнення цих цілей.

Зупинимося детальніше на кожному з окреслених освітніх потреб.

**1. Особливі (відповідні і безперешкодні) умови освітнього середовища.** Зазначена потреба зумовлена специфікою сприймання особами з аутизмом навколишнього середовища, яке вони убагажують як хаос розрізнених стимулів, що грубо втручаються у створений ними для себе комфортний простір. Світовою спільнотою напрацьовано підхід, за якого відбувається зменшення дестабілізаційних чинників для аутичних дітей [1]. Так, визначено, що створення високоорганізованого простору робить довкілля для них чітким, впорядкованим та передбачуваним, а також суттєво полегшує розуміння того, що відбувається, де, з ким і скільки часу їй треба щось робити, а також – що буде потім. Розробник комплексної програми ТЕАССН\*\* , яка в декількох країнах отримала статус державної програми навчання і розвитку для дітей з аутизмом, – Е Шоплер довів, що саме діти з аутизмом ефективно навчаються з опорою на принцип структурованості та візуальну підтримку [7].

---

\*\* Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children, Терапія і навчання аутичних дітей та таких, які мають комунікативні порушення.

**2. Відповідні психолого-педагогічні методи і засоби, які сприяють підвищенню адаптивних можливостей дітей з аутизмом.** Всесвітня практика терапевтичної допомоги особам з розладами аутистичного спектра засвідчила, що їхнім “лікуванням” є освітні (корекційно-розвивальні та навчально-виховні) програми. Фахівцями різних країн з питань аутизму напрацьовано численні методи, прийоми і засоби психолого-педагогічної допомоги таким особам, при цьому на сьогодні немає однозначності й узгодженості щодо вибору і застосування цих підходів.

Професійні стандарти по роботі з аутичними дітьми, визначені об’єднанням професіоналів Council for Exceptional Children [6]. Серед них:

*1) підходи поведінкового напрямку:*

- ✓ когнітивно-біхевіоральне втручання;
- ✓ окремі методи прикладного аналізу поведінки (Applied Behavior Analysis, АВА): вплив на попередній стимул задля досягнення бажаної поведінки (antecedent-based interventions); диференційне (індивідуально підібране) підкріплення (Differential Reinforcement); аналіз окремих спроб (Discrete Trial Teaching); функціональна оцінка поведінки;
- ✓ моделювання та відеомоделювання;

*2) напрями соціально-комунікативно розвитку:*

- ✓ функціональний комунікативний тренінг та тренінг соціальних вмінь;
- ✓ структурована ігрова взаємодія у групі;
- ✓ терапія з однолітками;
- ✓ обмін комунікативними картинками (PECS)
- ✓ саморегуляція та здатність контролювати себе (Self-management) та ін.

*3) напрями фізичного (психомоторного) розвитку:*

- ✓ фізичні вправи та фізичне навантаження.

Аналізуючи наявні підходи, методи та засоби психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом, ми не знаходимо такого, який би охоплював цілісність дитини, з одного боку, та спирався на загальні закономірності розвитку, з іншого. Такий орієнтир можна реалізувати за умови розроблення індивідуально орієнтованої стратегії корекційно-розвивальної роботи, яка спирається на системний підхід і передбачає всебічне розкриття особливостей психічної організації дитини з опорою на її сильні сторони та ресурси розвитку.

Ми визначаємо такі *сильні сторони дітей з аутизмом*, як: схильність до впорядкованості, завершеності, структурованості, орієнтир в часі і просторі, розвинена механічна пам’ять, висока здатність запам’ятовувати мовні коди (оперування упорядкованими знаками), кмітливість, уміння убачати деталі доквілля тощо. До сильних сторін можна також віднести інтереси таких дітей. Уважність до сильних сторін дитини свідчить про повагу до неї з боку дорослих, а також уможливорює налагодження повноцінного контакту з нею та продуктивний вплив на її розвиток. Опора на закономірності розвитку



дає змогу визначити ті базові структури і функції, як є ресурсами розвитку дітей, його підґрунтям (передумовами).

*Ресурси дітей з аутизмом* – це такі базові структури, як: тонічна регуляція, чуттєвий досвід (сенсорна інтеграція) та базове почуття безпеки і довіри. Проведене нами дослідження [4] виявило, що діти з аутизмом мають порушення базових структур на рівні трьох названих компонентів психіки: на рівні психомоторики у них не сформовані тонічна регуляція і динамічна рівновага; на рівні соціально-емоційної сфери – відсутність базового почуття безпеки і довіри, інтересу до людей; на когнітивному рівні – брак повноцінного чуттєвого досвіду, специфічна сенсорна дезінтеграція.

За нашим глибоким переконанням, підтвердженим практикою, тільки тоді, коли будуть сформовані базові структури (насамперед – тонічна регуляція, почуття довіри та сенсорна інтеграція), освітній процес дитини з аутизмом буде спиратися на онтогенетичну послідовність формування тих чи інших функцій як на справжній фундамент, що зумовить надійність і продуктивність її розвитку.

**3. Психолого-педагогічний супровід дитини в освітньому процесі, що здійснюється міждисциплінарною командою фахівців разом з батьками дитини.** Освітній процес дитини з аутизмом (як і будь-якої дитини з особливими освітніми потребами) набуває конкретики тільки тоді, коли навколо неї гуртуються фахівці, які разом з батьками створюють міждисциплінарну, полісуб'єктну команду психолого-педагогічного супроводу і розпочинають колегіальну роботу в напрямі продумування та реалізації компетентного освітнього маршруту для цієї дитини.

З опорою на міжнародні стандарти, організаційно-правову документацію та наш власний досвід, можна дати таке визначення психолого-педагогічного супроводу – це пролонгований процес, спрямований на випередження виникнення (або усунення) чинників, що зумовлюють у дітей з особливими освітніми потребами дестабілізаційний стан, а також на формування їхніх адаптивних функцій.

Алгоритм діяльності групи супроводу розгортається таким чином: з самого початку має бути визначено, які саме фахівці будуть опікуватися виховним і корекційно-розвивальним процесами з дитиною в навчальному закладі. Це мають бути: координатор (завуч школи / вихователь-методист ДНЗ), педагог супроводу (асистент вчителя / асистент вихователя), вчитель-дефектолог, практичний психолог, логопед, інструктор з фізкультури, музичний керівник, батьки дитини, фахівці, які опікуються дитиною за межами закладу освіти, лікарі. Провідну роль в налагодженні узгодженої взаємодії фахівців навколо дитини грає координатор групи, який відповідає за внутрішню комунікацію всіх, хто долучений до процесу супроводу.

Координатор групи заздалегідь, до зустрічі просить всіх учасників підготувати свої спостереження за дитиною, щоб можна було обмінятися враженнями стосовно неї, відзначити її сильні сторони і потреби та предметно попрацювати над актуальними цілями щодо навчально-виховного процесу для неї. Кожний з учасників групи супроводу отримує завдання відслідковувати особливі прояви дитини, а також фіксувати ситуації, коли у неї з'являється проблемна поведінка. Узагальнення зібраної інформації дає змогу встановити бар'єри навчання і розвитку дитини та актуальні завдання щодо її освітнього процесу.

Найважливішим результатом роботи групи супроводу є розроблення Індивідуальної програми розвитку дитини, центральне місце в якій займають ретельно виписані за принципами цілепокладання SMART актуальні цілі для дитини [3]. Ефективність психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі залежить від згуртованої роботи групи супроводу, здатної працювати в режимі командної взаємодії і здійснювати повноцінну психолого-педагогічну допомогу дитині – створювати умови для відповідного освітнього процесу для неї, що фіксується в Індивідуальній програмі розвитку.

Компетентність фахівців освітніх закладів можна визначити як їхню особистісну здатність і готовність розв'язувати актуальні освітні завдання, здійснювати ефективну навчально-виховну діяльність, усвідомлюючи її соціальну значущість, особисту відповідальність за її результати, необхідність її постійного удосконалення. Педагогічна компетентність інтегрує різні види компетенцій: пізнавально-інтелектуальну, діагностичну, організаторську, прогностичну, інформаційну, аналітичну, комунікативну, рефлексивну, творчу, методичну, дослідницьку та інші.

Для визначення якості роботи педагогів є розроблені в межах методики „Інструмент професійного розвитку ISSA” індикатори, що конкретизували особливості педагогічної діяльності у семи цільових напрямках: взаємодія, родина, інклюзія, оцінка і планування, методи навчання, розвивальне середовище, професійний розвиток. За методикою, педагоги здатні самі проаналізувати свої прояви у тій чи іншій сфері з використанням оцінок: „незадовільна практика”, „гарний старт”, „якісна практика роботи”, а також визначити, який додатковий професійний розвиток є необхідним для досягнення ними якісної практичної діяльності, необхідної для впровадження навчально-виховного процесу для дітей з аутизмом.

Таким чином, структурні та процесуальні характеристики організації допомоги дітям з аутизмом за стандартними вимогами, яких необхідно притримуватися як мінімальних вимог: системний підхід, що передбачає урахування як зовнішніх (можливості освітнього середовища), так і внутрішніх (потенціал дитини) ресурсів цілісного освітнього процесу у взаємозв'язку усіх структурних компонентів; розроблення та реалізація корекційно-розвивальної стратегії як

пропедевтичної роботи щодо перебування дитини з аутизмом в освітньому закладі; впровадження алгоритму діяльності міждисциплінарної команди супроводу їхнього освітнього процесу; продуктивна взаємодія та співпраця фахівців з родиною дитини з аутизмом; континуум професійного зростання педагогів; самооцінка ними власного фахового рівня; регулярний моніторинг якості надання психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом. Дотримання цих умов уможлиблює реалізацію основних принципів освітньої діяльності для таких дітей, серед яких найголовніший – дитиноцентризм, що, за умови відповідної компетентності фахівців, уможлиблює створення безперешкодної освіти для дітей з аутизмом, дотримання наступності і досягнення ними життєвої компетентності та можливості реалізовувати свій потенціал у суспільстві.

### **Список використаних джерел**

Гайдукевич, С. Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.]. – Минск : БГПУ, 2006. Сатмари П. Дети с аутизмом. – СПб.: Питер, 2005. – 224 с. Gajdukevich, S. E. Organizacija obrazovatel'noj sredy dlja detej s osobennostjami psihofizicheskogo razvitija v uslovijah integrirovannogo obuchenija. 2. Колупаєва А. А. Програма курсу Основи інклюзивної освіти / А. А. Колупаєва. – К.: АСК, 2012.-31 с. Kolupajeva A. A. Programa kursu Osnovy inkljuzivnoji osvity. 3. Скрипник Т. В. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: [навч.-наочн. посіб.] / Уклад. Т. Скрипник. — Харків: Факт, 2015. – 60 с. Skrypnyk T. V. Tehnologii psihologo-pedagogichnogo suprovodu ditej z autizmom v osvitn'omu prostori. 4. Скрипник Т. В. Системно-феноменологічний підхід до діагностики та корекції розвитку дітей з аутизмом : дис...д-ра психол.наук : 19.00.08 / Скрипник Тетяна Вікторівна; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – К., 2010. – 385 с. Skrypnyk T. V. Sistemno-fenomenologichnij pidhid do diagnostiki ta korekciji rozvitku ditej z autizmom. 5. Таранченко О. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / О. М. Таранченко, Ю. М. Найда. – К.: Видавнича група АТОПОЛ, 2012. – 120 с. Taranchenko O. M. Diferencijovane vkladannja v inkljuzivnomu klasi. 6. Autism spectrum disorders. A resource pack for school staff. The National Autistic Society (2011). Режим доступу: <http://www.autism.org.uk/24999>. 7. Virues-Ortega, J., Julio, F., & Pastor, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 940-953.

Received 06.02.2016

Reviewed 10.03.2016

Accepted 26.03.2016

УДК 376-056.36: 316.614

**І.В.Татьянчикова**

iv-tat@bk.ru

## **ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В СПЕЦІАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

**Відомості про автора:** Татьяначикова Ірина, доктор педагогічних наук, доцент кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ Донецької області, Україна. Email: iv-tat@bk.ru

**Contact:** Tatyanchykova Irina, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Technology correction and inclusive education State higher education institution "Donbass State Pedagogical University," Sloviansk, Donetsk region, Ukraine. Email: iv-tat@bk.ru

**Татьянчикова І.В. Шляхи забезпечення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку в спеціальному навчальному закладі.** У статті розглянуто проблему соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку в умовах спеціального навчального закладу. Визначено теоретичні передумови та психолого-педагогічні основи забезпечення соціалізації учнів цієї категорії в контексті особистісного, системного та діяльнісного підходів. Представлено систему корекційно-виховної роботи в спеціальній загальноосвітній школі, виходячи з основних стадій соціалізації: адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки. Розглянуто завдання та основні змістові лінії педагогічного впливу на кожній стадії. Педагогічну роботу, відповідно до суті кожної стадії соціалізації, представлено спеціально розробленими корекційно-розвивальними програмами з урахуванням основних компонентів педагогічної системи – цільового, організаційного, змістового, методичного, результативного. Кожну програму розроблено відповідно до основних модулів, які визначено з урахуванням предмета корекційно-розвивального впливу та власної мети і завдань. Ефективність використання запропонованих спеціальних програм підтверджено позитивними результатами, які отримано на кожній стадії соціалізації в спеціальному навчальному закладі.

**Ключові слова:** соціалізація, діти з вадами інтелектуального розвитку, стадії соціалізації, система корекційно-виховної роботи, корекційно-розвивальні програми, компоненти педагогічної системи.

**Татьянчикова И.В. Пути обеспечения социализации детей с нарушениями интеллектуального развития в специальном учебном заведении.** В статье рассмотрена проблема социализации детей с нарушениями интеллектуального развития в условиях специального учебного заведения. Определены теоретические предпосылки и психолого-педагогические основы обеспечения социализации учащихся этой категории в контексте личностного, системного и деятельностного подходов. Представлена система коррекционно-воспитательной работы в специальной общеобразовательной школе, исходя из основных стадий социализации: адаптации, индивидуализации, интеграции, ранней трудовой подготовки. Рассмотрены задания и основные содержательные линии педагогического влияния на каждой стадии. Педагогическая работа, в соответствии с сущностью каждой стадии социализации, представлена специально разработанными коррекционно-развивающими программами с учетом основных компонентов педагогической системы – целевого, организационного, содержательного, методического, результативного. Каждая программа разработана в соответствии с основными модулями, определенными с учетом предмета коррекционно-развивающего влияния и собственной цели и заданий. Эффективность использования предложенных специальных программ подтверждена положительными результатами, полученными на каждой стадии социализации в специальном учебном заведении.

**Ключевые слова:** социализация, дети с нарушениями интеллектуального развития, стадии социализации, система коррекционно-воспитательной работы, коррекционно-развивающие программы, компоненты педагогической системы.

**Tatyanchikova I.V. Ways to ensure the socialization of children with intellectual disabilities in a special school.** In the article the problem of socialization of children with intellectual disabilities in a special school. Determined the theoretical background and psychological and pedagogical foundations for the socialization of students in this category in the context of personal, system and activity approaches. The system of corrective training in special secondary school, based on the main stages of socialization: adaptation, individualization, integration, early labor training. Jobs and are considered the main substantive lines of pedagogical influence on each stage. Educational activities, in accordance with the essence of each stage of socialization, presented specially designed correction and enrichment programs, taking into account the main components of the educational system - the target, organizational, informative, methodical, efficient. Each program is developed in accordance with the basic modules defined taking into account the subject of remedial developmental influence and own goals and tasks. The efficiency of the proposed special programs confirmed by the positive results obtained at each stage of socialization in a special school.

**Key words:** socialization, children with intellectual disabilities, the socialization stage, corrective training system, correctional and educational programs, components of pedagogical system.

Удосконалення змісту особистісно орієнтованої освіти, створення навчально-виховних технологій нового покоління шляхом впровадження інноваційних підходів, методів, що спрямовані, зокрема, на подолання проблем у дітей, які потребують спеціальної допомоги – основний контент освітньої парадигми сьогодення. Особливістю сучасної системи освіти є докорінне переосмислення її мети і завдань. На перший план виступає системна, поступова і послідовна спеціальна педагогічна робота, яка спрямована на розвиток соціальної активності, виховання життєздатності через формування життєвих компетентностей, що забезпечить спроможність ефективного існування дитини з особливими потребами у соціумі.

Виходячи з цього, психолого-педагогічна проблема забезпечення соціалізації дитини та формування її особистості у закладах освіти набуває особливої актуальності. Сучасна школа зобов'язана підготувати учня до життєдіяльності, орієнтуючись на його індивідуальні можливості та перспективи розвитку. Система педагогічних засобів має забезпечити соціально адекватні форми самоактуалізації школярів, самопрояву з метою подальшого освоєння життєвого простору. Ще більшої актуальності набуває проблема забезпечення соціалізації дітей з порушеннями розумового розвитку, процес соціалізації яких перебігає зі значними труднощами, що зумовлено їх обмеженими інтелектуальними можливостями. Водночас, від успішності соціалізації залежить не тільки самовідновлюваність суспільних відносин, але й комфортність життєдіяльності осіб цієї категорії у нових соціальних умовах.

У психолого-педагогічній літературі проблемі соціалізації присвячені праці Г.М. Андрєєвої, Л.С. Виготського, В.Г. Криська, Н.М. Лавриченко, М.П. Лукашевича, А.В. Мудрика, В.В. Москаленко, Л.Е. Орбан-Лембрик, Л.Д. Столяренко, Т. Шибутані, О. Grim, F. Giddings та ін.). Здійснено низку досліджень щодо особливостей соціалізації осіб з обмеженими психофізичними можливостями (Л.І. Аксьонова, В.І. Бондар, Ю.О. Бистрова, О.П. Глоба, Т. Жулковська, В.В. Засенко, А.Й. Капська, В.М. Синьов, Є.П. Синьова, І.В. Татьянчикова, О.П. Хохліна, Л.М. Шипіцина, W. Tisdall та ін.), в яких підкреслюється, що послідовне та цілісне забезпечення соціалізації учнів має складати важливий напрям корекційно-виховної роботи спеціального навчального закладу.

Отже, забезпечення соціалізації учнів з інтелектуальними вадами передбачає цілеспрямований і планомірний вплив педагогів на їх свідомість і поведінку, створення сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку дітей протягом усіх років навчання у спеціальній загальноосвітній школі. Метою такого впливу є соціальне зростання

дитини на основі формування у неї знань і дотримання соціальних норм і цінностей, правил поведінки і спілкування, відповідного ставлення до них; адекватного усвідомлення та використання у життєдіяльності своїх особливостей і можливостей; становлення особистісних якостей та особистості загалом.

Розв'язання проблеми соціалізації учнів розглядається в контексті психолого-педагогічних основ забезпечення цього процесу у спеціальному навчальному закладі. Під психологічними основами розуміються визначені зміст предмета корекційно-розвивального впливу на дітей, тобто того, що має коригуватись та розвиватись у них у процесі соціалізації на різних стадіях, виявлені особливості його прояву і становлення в учнів за відповідними показниками; під педагогічними основами мається на увазі визначені вимоги до спеціальної організації педагогічного процесу (змісту, методики, організаційних форм), спрямованого на соціалізацію учнів з урахуванням її сутності та особливостей дітей [6, с. 193].

Психолого-педагогічні основи забезпечення соціалізації розглядаються з позиції особистісного, системного та діяльнісного підходів. Особистісний підхід передбачає максимальну опору на особистісне зростання дитини, розгляд кожної її окремої психічної властивості в контексті особистості у цілому. При цьому особистісний розвиток пов'язується щонайперше з входженням людини у суспільні відносини, із соціалізацією та самодетермінацією у процесі індивідуалізації завдяки розвитку самосвідомості. Тобто, проходячи стадії соціалізації, дитина здобуває відповідних особистісних надбань у контексті становлення особистості у цілому в умовах використання спеціально визначених напрямів та засобів педагогічної роботи.

Відповідно до діяльнісного підходу, соціалізація має передбачати максимально можливе соціальне зростання дитини в умовах виконання та засвоєння нею свідомої цілеспрямованої діяльності. Особливого значення у характеристиці діяльності учня набуває усвідомленість. Усвідомленість діяльності вказує на її сформованість, про що свідчать ефективно використання школярем знань на практиці, довільна регуляція навчально-практичних дій, їх гнучкість, лабільність. При цьому робиться акцент на засвоєнні діяльності дитиною, на реалізацію себе у діяльності, насамперед через усвідомленість нею своїх здібностей і можливостей.

Системний підхід передбачає розгляд корекційно-розвивальної роботи як підсистеми щодо системи загальної і спеціальної освіти, в якій закономірно пов'язані всі компоненти педагогічного процесу – цільовий, організаційний, змістовий, методичний, результативний. Відповідно до предмета корекційно-розвивального впливу на дитину з інтелектуальними вадами, передумов та складових його становлення, добираються методика, зміст та організаційні форми забезпечення соціалізації на кожній з її стадій для досягнення показників

ефективності. Предметом корекційно-розвивального впливу розглядається формування їх особистості та підготовка до самостійного життя в умовах соціуму. Соціалізація відбувається за основними стадіями, яких проходить дитина у спеціальній загальноосвітній школі (адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки), що передбачає конкретизацію мети, предмета, показників ефективності та методики педагогічної роботи з дітьми на кожній з них.

При розробленні корекційно-розвивальної роботи на кожній стадії соціалізації враховуються теоретичні положення про: сфери забезпечення соціалізації (діяльність, спілкування, самосвідомість); суть, види, механізми і показники адаптації; особливості соціально-психологічної адаптації дітей з інтелектуальними вадами; особливості прояву у них тривожності та агресивності як показників дезадаптованості; особливості самосвідомості та самооцінки розумово відсталих дітей, шляхи їх формування; сутність і особливості рольової поведінки, виконання учнями соціальних ролей; психофізичні можливості та їх розвиток у дітей з інтелектуальними вадами; особливу корекційно-розвивальну роль їхньої трудової підготовки; провідну роль професійно-трудового навчання у підготовці розумово відсталих дітей до самостійного життя; роль спеціально організованого (корекційного) навчання дітей з недоліками розвитку в процесі їхньої соціальної адаптації та реабілітації.

Педагогічний вплив на кожній стадії здійснюється за основними змістовими лініями:

1. *На стадії адаптації*: формування в учнів знань про соціальні норми і цінності, правила поведінки і спілкування; навичок і вмінь соціальної поведінки; послаблення або усунення тривожності (особистісної, ситуативної, шкільної) та агресивності.

2. *На стадії індивідуалізації*: формування в учнів адекватної самооцінки, самосвідомості, усвідомлення та розвиток своїх якостей та можливостей; добір профілів професійно-трудового навчання, відповідних особливостям та можливостям розвитку дітей.

3. *На стадії інтеграції*: використання та розвиток якостей та можливостей дітей у позакласній роботі (у вільний час, при організації дозвілля, під час відвідування гуртків); добір та сприяння виконанню учнями різноманітних соціальних ролей з урахуванням їх особливостей, соціально-психологічних якостей, необхідних для функціонування у соціальній групі.

4. *На стадії ранньої трудової підготовки*: орієнтування дитини щодо майбутньої професії (професії, якої навчають у школі); підвищення ефективності професійно-трудової діяльності учнів на основі врахування і розвитку їх можливостей та професійно важливих якостей.

Слід зазначити, що забезпечення соціалізації розумово відсталих учнів у спеціальному навчальному закладі має здійснюватись



послідовно, на всіх основних її стадіях на підставі використання спеціально розробленої системи корекційно-виховної роботи у позакласний час. Забезпечення соціалізації школярів передбачає поетапність такої роботи на основі сприяння цьому процесу за показниками, визначеними за предмет корекційно-розвивального впливу на кожній стадії. Для цього необхідним є визначення організаційних форм, змісту і методики, тобто добір адекватних педагогічних засобів впливу. Система педагогічної роботи, відповідно до суті кожної стадії соціалізації, представлена спеціально розробленими корекційно-розвивальними програмами.

Змістовий компонент кожної програми включає основні модулі, які визначаються напрямками роботи на кожній стадії соціалізації відповідно до предмета корекційно-розвивального впливу, мети та завдань. Так, *на стадії адаптації* представлено 5 модулів: «Я і школа», «Правила поведінки», «Правила успішного спілкування», «Як побороти тривожність», «Попередження конфліктів (як позбутись агресивності)»; *на стадії індивідуалізації* – 3 модулі: «Який я є», «Мої сильні або слабкі сторони», «Професії, яких навчають у школі»; *на стадії інтеграції* – 2 модулі: «Як зробити для себе вільний час цікавим і корисним», «Опановуємо соціальні ролі»; *на стадії ранньої трудової підготовки* – 3 модулі: «Світ професій: профорієнтаційна робота»; «Як правильно визначити професію», «Мої перші професійні досягнення».

Цілеспрямований педагогічний вплив на учнів здійснюється на спеціальних заняттях переважно у фронтальній та груповій формі. Значна увага приділяється індивідуальній роботі з учнями. Забезпечення соціалізації на кожній з її стадій реалізовується у таких організаційних формах: *на стадії адаптації* – виховні години, лекції, диспути, спеціальні заняття, домашні завдання, соціально-рольові ігри, конкурси; *на стадії індивідуалізації* – виховні години, лекції, диспути, дискусії, рольові ігри, спеціальні заняття, виставки, екскурсії; *на стадії інтеграції* – виховні години, лекції, гурткова робота, конкурси, виставки виробів учнів, заняття за інтересами, відвідування різних позашкільних закладів, сюжетно-рольові ігри, виконання певних доручень; *на стадії ранньої трудової підготовки* – диспути, дискусії, лекції, екскурсії на виробництво, зустрічі з представниками робітничих професій, перегляд фрагментів кінофільмів, тематичні вечори, свята, опрацювання художньої літератури, суспільно-корисна праця, робота гуртків, суспільно-корисні акції, професійно-ділові ігри, конкурси, виставки виробів учнів, випуск стінгазет.

У процесі педагогічного впливу використовується більшість методів виховання: методи формування свідомості (бесіда, лекція, диспут, приклад); методи організації діяльності, спілкування, досвіду суспільної поведінки (суспільна думка, педагогічна вимога, вправа, привчання, створення виховних ситуацій); методи стимулювання і

мотивації діяльності (змагання, заохочення, покарання); методи контролю, самоконтролю і самооцінки діяльності та поведінки (педагогічне спостереження, бесіди, опитування). Використовуються також методи навчання (словесні, наочні, практичні) та психологічні методи (тренінги, казкотерапія, арттерапія).

Корекційно-розвивальна робота, спрямована на забезпечення соціалізації учнів з інтелектуальними вадами, проводиться відповідно до визначених завдань на кожній її стадії.

Так, завданнями на *стадії адаптації* визначені наступні: створення умов для успішної адаптації дитини у спеціальному навчальному закладі; забезпечення безконфліктного існування дитини в учнівському колективі; засвоєння дитиною соціальних норм і цінностей, вироблення на їх основі зразків поведінки та соціальних навичок.

На *стадії індивідуалізації* – формування здатності до усвідомлення й адекватного оцінювання дитиною своїх індивідуальних властивостей; розкриття та розвиток у дитини позитивного особистісного потенціалу, допомога у набутті віри у себе, прагненні самореалізуватися; формування в учнів досвіду самостійного прийняття рішень, адекватної оцінки результатів своєї діяльності, усвідомлення здібностей у різних видах діяльності та можливостей їх прояву.

На *стадії інтеграції* завданнями визначено: орієнтування учнів на різнобічну діяльність, формування у них навичок самостійної організації свого вільного часу, різних форм дозвілля, залучення до активної участі у розв'язанні питань внутрішкільного життя; сприяння всебічному розвитку школярів, їх індивідуальних особливостей; оптимальному виконанню ними певних соціальних ролей відповідно до своїх нахилів і здібностей; забезпечення можливості кожній дитині знайти своє місце в колективі однолітків, а також принести певну користь колективу школи.

Завданнями на *стадії ранньої трудової підготовки* визначено: підвищення ефективності профорієнтаційної роботи на основі надання школярам розгорнутої інформації про коло професій, яких навчають у школі, та вимог, які висуваються до їх виконавців (кваліфікації, найбільш важливих характеристик: предмета, мети, умов, знарядь праці, перспектив працевлаштування); підвищення ефективності професійно-трудової діяльності школярів; посилення соціальної спрямованості професійно-трудового навчання учнів на основі забезпечення виготовлення соціально значущої продукції; формування навичок спільної професійно-трудової діяльності і спілкування у процесі професійно-трудової діяльності (звернення за допомогою, оцінка результатів діяльності тощо).

Слід зазначити, що спеціально організована педагогічна робота суттєво позначається на рівні соціалізованості школярів з вадами інтелектуального розвитку на кожній стадії соціалізації. Результати запровадження запропонованої системи корекційно-виховної роботи

показують значне підвищення в учнів як загального рівня успішності соціалізації, так і соціалізованості за окремими показниками. При цьому найбільшою мірою це впливає на соціалізованість учнів на стадії адаптації та ранньої трудової підготовки. Найменшу соціалізованість учнів визначено на стадії індивідуалізації та інтеграції, на що повинні звернути особливу увагу педагоги.

Отримані позитивні результати підтверджують припущення про можливість забезпечення соціалізації дітей і вказують на ефективність запропонованої системи корекційно-виховної роботи.

Забезпечуючи соціалізацію учнів з інтелектуальними порушеннями, педагоги мають дотримуватися найважливіших положень психолого-педагогічної науки про те, що дитина – особистість, становлення якої відбувається шляхом культурного зростання в процесі соціалізації на основі розвитку її потенційних можливостей; ефективність соціалізації визначається спроможністю дитини до подальшої самореалізації та саморозвитку; дитина – особистість, яка здатна до самостійної життєдіяльності.

Основні напрями оптимізації соціалізації учнів з вадами інтелектуального розвитку пов'язуються з послідовним здійсненням з ними педагогічної роботи відповідно до змісту її стадій та передбачених ефектів:

- підвищення ефективності процесу адаптації учнів;
- посилення процесу індивідуалізації учнів;
- сприяння інтеграції учнів;
- удосконалення соціалізації учнів у процесі професійної підготовки.

### Список використаних джерел

1. **Висоцька А. М.** Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумовою відсталістю (5-10 класи) : метод. рек. / А. М. Висоцька. – К. : ВГСПО «Нац. Асамблея інвалідів України», 2012. – 106 с.
2. **Капська А. Й.** Принципи і закономірності соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями / А. Й. Капська // Соціальна робота в Україні: теорія і практика : наук.-метод. журн. – 2006. – № 1(13). – С. 5–22.
3. **Москаленко В. В.** Соціалізація личности / В. В. Москаленко. – К. : Вища шк., 1986. – 200 с.
4. **Соціалізація** особистості школяра / за ред. Л. Є. Орбан. – Івано-Франківськ, 1996. – 68 с.
5. **Татьянчикова І. В.** Корекційно-розвивальна програма забезпечення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку в спеціальному навчальному закладі : метод. рек. практ. працівникам спец. загальноосвіт. шк. / І. В. Татьяначикова. – Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. – 163 с.
6. **Татьянчикова І. В.** Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : моногр. / І. В. Татьяначикова. – Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. – 381 с.

### References

1. **Vysoc'ka A. M.** Organizacija pozaklasnoi' vyhovnoi' roboty v special'nyh navchal'nyh zakladah dlja ditej z rozumovoju vidstalistju (5-10 klasy) : metod. rek. / A. M. Vysoc'ka. – K. : VGSPo «Nac. Asambleja invalidiv Ukraïny», 2012. – 106 s.
2. **Kaps'ka A. J.** Pryncypy i zakonimnosti social'no-pedagogichnoi' rehabilitacii' ditej z obmezhenymy funkcional'nymy mozhlyvostjamy / A. J. Kaps'ka // Social'na robota v Ukraïni: teorija i praktyka : nauk.-metod. zhurn. – 2006. – № 1(13). – S. 5–22.
3. **Moskalenko V. V.** Socializacija lichnosti / V. V. Moskalenko. – K. : Vishha shk., 1986. – 200 s.
4. **Socializacija** osobystosti shkoljara / za red. L. Je. Orban. – Ivano-Frankivs'k, 1996. – 68 s.
5. **Tat'janchykova I. V.** Korekcijno-rozvyval'na programa zabezpechennja socializacii' ditej z vadamy intelektual'nogo rozvytku v special'nomu navchal'nomu zakladi : metod. rek. prakt. pracivnykam spec. zagal'noosvit. shk. / I. V. Tat'janchykova. – Slov'jans'k : Vyd-vo B. I. Matorina, 2014. – 163 s.
6. **Tat'janchykova I. V.** Socializacija ditej z porushennjamy intelektual'nogo rozvytku : monogr. / I. V. Tat'janchykova. – Slov'jans'k : Vyd-vo B. I. Matorina, 2014. – 381 s.

Received 20.01.2016

Reviewed 26.02.2016

Accepted 28.03.2016

376-056.36 : 37.016 : 62/64] (043.5)

**В.С. Товстоган**  
vtovst1957@mail.ru

### МЕТОДИКА ОЦІНКИ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

**Відомості про автора:** Володимир Товстоган, кандидат педагогічних наук, доцент Херсонського державного університету, Херсон, Україна. E-mail: vtovst1957@mail.ru

**Contact:** Vladimir Tovstogan, candidate of pedagogical Sciences, Profesor Kherson state University, Kherson, Ukraine. Email: vtovst1957@mail.ru

**Товстоган В.С. Методика оцінки професійно-трудої компетентності в учнів із психофізичними порушеннями.** В роботі на основі вивчення освітніх нормативних документів, аналізу наукових джерел дано визначення професійно-трудої компетентності, як мети і кінцевого результату навчання учнів спеціальних шкіл та якісної

інтегрованої характеристики розвитку особистості учня на певному віковому етапі. Обґрунтовано складові зазначеної компетентності, визначені критерії та рівні її сформованості. Розкрито значення окремих складових професійно-трудової компетентності стосовно набуття молодого людиною конкурентоздатності, мобільності, впевності в собі на підставі здобутих компетенцій. На основі отриманих результатів катamnестичного вивчення, бесід із випускниками спеціальних шкіл підтверджена актуальність упровадження компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів в спеціальну освіту. Вказано на тенденцію до скорочення професійної сталості випускників, як показника ефективності учителів трудового навчання спеціальних шкіл. Узагальнено науково-методичні здобутки, які слугують підґрунтям для діагностики та формування окремих складових професійно-трудової компетентності учнів з обмеженими пізнавальними можливостями. Звернена увага на відсутність уніфікації компетенцій/компетентностей, неоднозначність підходів щодо визначення критеріїв оцінки їх сформованості. Представлено модель професійно-трудової компетентності у вигляді трьох блоків: двох базових, яким відповідає відповідно – інтелект і здібності та особистісні якості і властивості, а третій блок – професійний. Розроблено професійний блок на основі даних професіограм професій столяра, слюсаря, швеї, яким навчають учнів у спеціальних школах. Представлений блок включає такі складові: професійні знання, організаційно-операційні, графічно-технологічні, професіографічні, соціальні, інформаційні, економічні компетентності. Визначені такі критерії оцінки сформованості складових професійно-трудової компетентності: теоретичні професійні знання, досвід використання знань у профільній майстерні, ставлення до процесу, змісту і результату здобутої компетентності, мотиваційна готовність до актуалізації отриманого досвіду та емоційно-вольова саморегуляція. Зроблено акцент на актуальності критеріїв оцінки майбутніх фахівців, відмінних від визначених у освітньому Державному стандарті – активності особистості стосовно здобуття необхідного досвіду, здатності її до саморегуляції, самомотивації.

**Ключові слова:** модель професійно-трудової компетентності, учні з психофізичними порушеннями, критерії та рівні сформованості компетентності, методика дослідження.

**Товстоган В.С. Методика оценки профессионально-трудова компетентности у учащихся с психофизическими нарушениями.** В работе на основе изучения образовательных государственных нормативных документов, анализа научных исследований дано определение профессионально-трудова компетентности, как цели и конечного результата обучения учащихся специальных (коррекционных) школ и как интегрированной характеристики развития личности ученика

на определенном возрастном этапе. Обоснованы структурные составляющие отмеченной компетентности, определены критерии и уровни ее сформированности. Раскрыто значение отдельных составляющих профессионально-трудовой компетентности для приобретения учащейся молодежью таких качеств, как конкурентоспособность, мобильность, уверенность в себе на основе усвоенных компетенций/компетентностей. В результате полученных данных катamnестичного изучения выпускников специальных школ, проведенных с ними бесед подтверждена актуальность внедрения компетентностного подхода в специальное образование с целью формирования личности ученика, способного жить, учиться, и работать в современном мире. Указано на тенденцию к сокращению профессиональной устойчивости выпускников, как показателя эффективности работы учителей трудового обучения специальных школ. Обобщены научно-методические достижения ученых в области коррекционной педагогики и специальной психологии, которые служат основой для диагностического изучения составляющих профессионально-трудовой компетентности в учащихся с ограниченными познавательными возможностями и дальнейшей прицельной коррекционно-развивающей работы с каждым учеником по исправлению обнаруженных «слабых» мест в структуре компетенций/компетентностей. Обращено внимание на отсутствие унификации компетенций/ компетентностей, на неоднозначность подходов, касающихся определения критериев оценки их сформированности. Представлена модель профессионально-трудовой компетентности в виде трех блоков: двух базовых, которым отвечает интеллект и способности, а также личностные качества и свойства. Третий блок - профессиональный. Разработан профессиональный блок на основе данных профессиограм столяра, слесаря, швеи, которым обучают учащихся в специальной школе. Представленный блок включает следующие составляющие: профессиональные знания, организационные и операционные, графические и технологические, знания профессиографии, социальные, информационные, экономические компетентности. Определены критерии оценки сформированности составляющих профессионально-трудовой компетентности, к ним отнесены теоретические профессиональные знания, опыт использования знаний в профильной мастерской, отношения к процессу, содержанию и результату полученной компетентности, мотивационная готовность к актуализации полученного опыта и эмоционально-волевая саморегуляция.

**Ключевые слова:** модель профессионально-трудовой компетентности, ученики с психофизическими нарушениями, критерии и уровни сформированности компетентности, методики исследования.

**Tovstogan V.S. Method of estimation of professional competence at a student with psikhofizicheskimi violations which combine teaching with work in labour workshops.** As a result of study of results of employment of graduating students of the special schools, and also after the conducted conversations with them the author of the article is confirm actuality of introduction in the special education of idea of educational approach, oriented to jurisdiction, and also personality-oriented approach in teaching. It is indicated on a tendency to reduction of professional stability of graduating students, as an index of efficiency of work of teachers of the labour teaching of the special schools. Scientific-methodical achievements of scientists are generalized in area of correction pedagogics and special psychology, which serve as foundation for the diagnostic study of constituents of professional-labour competence in a student with the limited cognitive possibilities, and further aiming correction-developing work with every student on the removal of found out «weak» points in the structure of jurisdictions. Paid regard to absence standardization of kompetency/kompetentnostey, on the ambiguousness of approaches in relation to determination of criteria of estimation of their presence. The model of professional competence is presented student with psikhofizicheskimi violations as three blocks - one base block plugs in itself an intellect and capabilities, and the second base block includes personality qualities and properties. The third block is named professional. A professional block is developed on the basis of information of profессиogram joiner, slesarya, seamstress, as known professions which students are taught at special school. The presented block includes the followings constituents: professional knowledges, organizational and operating jurisdictions, graphic and technological abilities, knowledge of profессиografii, social, informative, economic jurisdiction/competence. The criteria of estimation of formed of constituents of professional competence of student are certain the special school, to them theoretical professional knowledges are attributed, experience of the use of knowledges a workshop in which taught, attitudes toward a process, maintenance and result of poluchenoy competence, motivational readiness to actualization of the got experience and emotional-volitional self-regulation.

**Key words:** model of professional competence student in the conditions of school workshop, students with psikhofizicheskimi violations, criteria and levels of sformirovanosti competence, research methods.

Сучасні соціально-економічні тенденції в Україні, глобалізація європейських економік, ринку праці, зміни в інформаційному полі, технологіях, виробництві обумовлюють виникнення нових професій і вимог до фахівців. Ці обставини з одного боку ставлять високі вимоги до компетентності фахівців, а з іншого – ускладнюють соціально-трудова адаптацію випускників не тільки спеціальних, а й загальноосвітніх шкіл.

Особливістю спеціальних шкіл для дітей з порушенням фізичного та (або) психічного розвитку є здійснення одночасно з корекційним навчанням та вихованням учнів професійної підготовки. Тобто в період навчання в школі відбувається професійне визначення школярів. Вирішення зазначеної проблеми ґрунтується на теорії корекційно-розвиваючого навчання, започаткованої Л. Виготським та розвинутої ученими-дефектологами Г. Дульневим, І. Єременко, О. Лурія, М. Певзнер, Б. Пінським, В. Синьовим, Н. Стадненко, Ж. Шиф та ін. [5; 6].

Катамнестичне вивчення випускників спеціальних навчальних закладів (всього 150 вихованців), що проводилося нами у різних регіонах України (Київ, Миколаїв, Сумщина, Херсонщина) продемонструвало, в цілому, низькі результати їхньої професійно-трудової адаптації та продовження подальшої професійної діяльності. Так, у Херсонській області і місті Херсоні продовжили навчання і професійну діяльність за отриманою в школі професією лише 15,3% респондентів, в містах Київ і Суми – 30% опитаних і 44,7% - в місті Миколаєві, що пояснюється як об'єктивними (попитом конкретних професій на ринку праці, низькою конкурентною спроможністю вихованців, незадовільним матеріально-технічним оснащенням шкільних майстерень тощо), так і суб'єктивними чинниками (недоліками профорієнтаційної роботи і методики професійно-трудової підготовки в школі, її вузькою спеціалізацією, відсутністю партнерських, ділових зв'язків школи із виробництвом, системною взаємодією з випускниками, батьками тощо). До кінця 2014 року лише 14% обстежених продовжили працювати за отриманою професією. 22.7% випускників технічних училищ були працевлаштовані завдяки близьким, знайомим, але не за отриманою спеціальністю, 36% опитаних були відраховані з технічних училищ. Таким чином, середньо статистично близько 70% випускників спеціальних шкіл знаходяться на утриманні батьків, що у порівнянні з даними, отриманими ученими-дефектологами в минулому столітті, є негативною соціальною тенденцією. Зокрема, «професійна сталість» вихованців (за К. Турчинською), як показник ефективності роботи учителів трудового навчання, у нашому обстеженні склав 14%, у дослідженнях В. Карвяліса (1973) – 50,8%, О. Агавеляна (1974) – 42%, Д. Горелова (1975) – 47%, К. Турчинської (1976) – 40%, А. Раку (1979) – 38,75% [7, с. 33]. Причому із збільшенням трудового стажу випускників ці відсотки мають тенденцію до зменшення. Зазначені результати є наслідком недостатньої професійно- трудової компетентності зазначеної категорії молоді.

На сьогодні в освітянський простір України впроваджені нормативно-правові документи, в основу яких покладено компетентнісний підхід: 2011 року було затверджено Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, 2013 року – Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими



освітніми потребами, як складову Державного стандарту початкової освіти. Метою упровадження компетентнісного підходу є формування компетентної особистості, конкурентоспроможної, мобільної, здатної до самонавчання. В результаті даного процесу людина має набути уміння жити, навчатися, працювати і жити разом (Ж. Делор).

Мета статті: на основі аналізу наукових досліджень та затверджених в Україні освітньо-нормативних документів, які регламентують впровадження компетентнісного підходу в спеціальні освітні заклади (як мети і результату навчально-виховного процесу), запропонувати модель професійно-трудової компетентності, обґрунтувати її складові, критерії та рівні сформованості в учнів спеціальних шкіл.

На сьогодні проблема формування професійно-трудової компетентності, як інтегрованої особистісної якості, у вітчизняній корекційній психопедагогіці залишається актуальною: не визначена структура зазначеної компетентності, не розроблені її складові, критерії та рівні сформованості, а, отже, і методика її формування. Серед сучасних наукових розвідок, пов'язаних із зазначеною проблемою, на нашу думку, заслуговують на увагу та аналіз дослідження Ю. Бистрової і К. Рейди. Так, у дисертації Ю. Бистрової (науковий консультант В. Синьов) визначено рівні готовності та шляхи корекції професійного самовизначення зазначеної категорії школярів; розроблено та апробовано систему психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями у період від молодшої школи до закінчення середнього спеціального загальноосвітнього навчального закладу [1, с. 10-38]. Дослідження, присвячене темі виховання готовності учнів з вадами інтелекту до самостійної трудової діяльності, виконала К. Рейда (науковий консультант В. Бондар). Ученою уточнено визначення поняття «готовність», її складові, критерії та рівні сформованості в учнів за різних умов навчання. В навчальному посібнику В. Бондаря і К. Рейди висвітлені питання теорії та практики формування трудової компетентності в розумово відсталих школярів, в основу структури якої покладені дві складові готовності учнів до самостійної трудової діяльності – професійна (технічні і технологічні знання, операційні вміння та навички, вміння реалізувати їх у практичній діяльності) і особистісна (позитивне ставлення до праці, орієнтованість у завданні, самостійність, дисциплінованість) [1, с. 74].

Науковою основою наших наукових пошуків, що стосуються галузі трудового навчання, слугують дослідження широкої кагорти класиків олігофренопедагогіки: О.Граборова, Г. Дульнева, В. Карвяліса, Є. Ковальової, Г.Мерсіянової, С. Мирського, Н. Павлової, Б. Пінського, К. Турчинської та ін.) і сучасних продовжувачів їхньої справи – розробників теорії корекційної спрямованості трудового навчання: В. Бондаря, В. Синьова, О. Хохліної та ін.

Проведений нами аналіз наукових досліджень вітчизняних (Н. Бібік, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачова та ін.) та закордонних учених (В. Байденко, О. Бермус, В. Болотов, І. Зимня, В. Краєвський, В. Серіков, Ю. Татур, І. Фруміна, А. Хуторської, Ю. Фролов, М. Чошанов, В. Шадриков, П. Щедровицький та ін.), що стосуються тлумачення компетентностей, їх класифікації, складових, критеріїв та рівнів сформованості, показав, що освіта в Україні та інших країнах зустрілася із спільною проблемою: неоднозначність у трактуванні компетентностей, різними підходами щодо їх класифікації, визначення об'єму складових компетентності, а це в свою чергу ускладнює розробку процедур, критеріїв оцінки компетентності, як результату навчальних досягнень.

Так, у нових Державних стандартах термін «компетентність» визначається як інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. В «Стратегії модернізації змісту загальної освіти» (2001 р.), прийнятого в Росії, під компетентністю розуміють «не тільки когнітивну і операційно-технологічну складові, а і мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову». Порівнюючи зазначені компоненти з наведеними російською ученою І. Зимньою (а це – когнітивна складова, досвід використання знань, ставлення до процесу, змісту і результату здобутих компетентностей, мотиваційна готовність до актуалізації отриманого досвіду і саморегуляція) [3, с.14], приходимо до висновку, що між ними є певна спільність. Відмінність полягає у більш повному і змістовому представленні складових, необхідних для професійно-трудової діяльності. Це стосується внутрішньої активності (самотивації) і здатності до саморегуляції. Саме на необхідності формування цих якостей наполягають європейські дослідники компетентнісного підходу в освіті (Ж. Делор, Б. Оскарссон, В. Хутмакер, та ін.) [4, с. 32]. Тому сукупність характеристик, наведених І. Зимньою, нами була обрана в якості загальних орієнтовних критеріїв оцінки змісту професійно-трудової компетентності учнів спеціальної школи [3, с. 9].

В наукових джерелах широко представлені (окрім знань, умінь, навичок) категорії «готовність», «здібність», акцентується увага на важливості таких особистісних якостей, як відповідальність, упевненість, переконаність, цілеспрямованість, наполегливість, толерантність; здатність до саморегуляції (емоційно-вольова сфера), ціннісні орієнтації тощо.

Модель професійно-трудової компетентності, представлена нами, містить три блоки: два базових – блок інтелектуальних, мисленевих дій, що характеризують людину з боку інтелекту і здібностей та блок особистісних якостей, властивостей, котрі формуються в навчально-виховному процесі школи. Перші два блока - базові, тому що слугують

підґрунтям для формування професійно-трудової компетентності; і мають бути, переважно, сформовані у період до професійно-трудового навчання (в 1-4 класах), в процесі якого вони надалі будуть лише розвиватися. Третій блок – професійно-трудова, який розпочинається у п'ятому класі.

Стисло зупинимося на характеристиці та методиці дослідження кожного із зазначених блоків.

Перший блок включає такі базові особистісні складові як інтелект і здібності (О. Лібін). Інтелект кожного обстеженого учня нами «вимірювався» середнім балом оцінок з усіх навчальних дисциплін. Низькому рівню інтелекта відповідав інтервал (4-6) балів – «трійка», середньому рівню – інтервал у межах (7 – 9) балів, високому рівню – 10-12 балів.

Відповідність професійних здібностей учня обраному профілю трудового навчання перевірялася за допомогою експрес-теста, розробленого для вчителя трудового навчання. На основі отриманих відповідей учитель надає характеристику на кожного учня. Наведемо ці завдання: 1. Характеристика темпу опанування знаннями, вміннями з відповідної діяльності. 2. Широта перенесення вміння, навички, сформованих у процесі діяльності, на інші аналогічні практичні чи життєві ситуації. 3. Енергетична економність виконання даної діяльності (відносно висока працездатність, правильний розподіл зусиль під час виконання роботи). 4. Індивідуальна своєрідність виконання діяльності (пошук власного способу виконання завдання). 5. Мотивація, прагнення до даної діяльності, іноді всупереч обставинам. 6. Результативність діяльності, підкріплена стійким позитивним емоційним задоволенням від її виконання. На основі позитивної оцінки певної характеристики учителем здібності учня оцінювалися 1 балом, в раз негативної – 0 балів. Позитивні відповіді (1 бал) за наведеними характеристиками склалися в балах: високому рівню здібності відповідав інтервал від 5 до 6 балів, середньому – 3 – 4 бали, низькому – 0 – 2 бали.

Другий базовий блок – особистісний – передбачав представленість у психолого-педагогічній характеристиці учня таких якостей і властивостей, як працелюбність, відповідальність, організованість, цілеспрямованість, прагнення самостійно виконувати доручення, соціальна адаптивність (здатність налагоджувати суспільні стосунки, вміння звертатися за допомогою тощо), творчо-пошукова активність (прагнення чи здатність вирішувати завдання в нестандартних ситуаціях).

Для визначення присутності в характеристиці учня зазначених якостей ми використали метод експертних оцінок. Експертами виступали усі учителі-предметники, вихователь класу і вчителі молодших класів, де раніше навчався учень. Кожна якість оцінювалася трьома оцінками: присутня якість – 2 бали, періодично проявляється чи слабо виражена - 1 бал, відсутня якість – 0 балів.

Третій блок – професійно-трудоий, він забезпечує адекватність формування професійно важливих якостей і виконання професійних задач зі спеціальності: виробничо-технічних, експлуатаційних, дослідницьких тощо.

Аналіз відібраних професіограм робітничих професій (столяра, слюсара, швеї), які учні опановують у спеціальних школах, дозволив нам визначити певні складові (компетенції) професійно-трудої компетентності. Наведемо нижче структуру професійно-трудої компетентності цих професій, критерії та показники сформованості її складових.

1. Когнітивна компетентність (професійні знання) – це знання з техніки та технології [5, с. 24]. В програмах та методичних посібниках виділені три основні групи професійних термінів: а) «предмети діяльності» (назви виробів, деталей, матеріалів та їх характеристик); б) «засоби діяльності» (назви інструментів, машин, пристроїв та їх деталей); в) «програмування діяльності» (терміни, що регулюють виконання учнями практичних завдань). Знання термінів кожної із зазначених груп перевірялася згідно таких критеріїв: правильність, повнота, усвідомленість, міцність, узагальненість, системність. Відповідь по кожній із зазначених груп оцінювався відповідно: 2 бали – за повну і правильну відповідь 1 бал – за неповну правильну відповідь; 0 балів – за неправильну відповідь. Допомога вчителя не враховується. Максимальна кількість балів – 6 балів. Високий рівень опанування зазначеною компетентністю відповідає 5-6 балам, середній рівень – 3-4 балам, низький – 0-2 балам.

2. Організаційно-операційна компетентність (досвід професійної діяльності): передбачає оцінку досвіду роботи з інструкцією, інструментом, обладнанням, матеріалом, контрольно-вимірвальним інструментом. За Г. Мерсіяною, - це розвиток загальнотрудових і спеціальних умінь - уміння учнів визначати послідовність виконання практичних дій на основі аналізу отриманої інструкції, предмета діяльності, його частин та технологію обробки матеріалу; здійснювати самоконтроль в процесі виконання практичного завдання; порівнювати виконану трудову дію за наданим зразком-еталоном чи схематичним зображенням, визначати план трудових дій-операцій. Перевіряється факт сформованості даної компетенції шляхом виконання самостійних завдань (виготовлення виробів), передбачених програмою навчання відповідно до віку за такими показниками: 1.Орієнтувальна діяльність (процес сприйняття та усвідомлення отриманого завдання): читає інструкцію і приступає самостійно або задає уточнюючі запитання стосовно отриманого завдання і приступає до виконання завдання – 3 бали; читає інструкцію, приступає до роботи самостійно, але починає діяти не вірно – 2 бали; читає інструкцію до завдання і пасивно чекає вказівок – 1 бал; не читає інструкцію і приступає до виконання завдання, діє не вірно – 0 балів. 2. Підготовки учнем робочого місця, інструменту,

обладнання, контрольних засобів, матеріалу до виконання завдання з дотриманням правил охорони праці: все розмістив(ла) самостійно на робочому місці правильно – 3 бали; все підготував(ла) після непрямої підказки – 2 бали; підготував(ла) після прямої підказки – 1 бал; підготував(ла) після безпосередньої допомоги учителя – «0 балів. 3. Рівень самостійності в процесі виконання завдання: виконує самостійно, застосовує контроль кожної операції – 3 бали; виконує самостійно, використав 1 непряму підказку – 2 бали; виконує самостійно, використав 1 пряму підказку – 1 бал; потребує постійної допомоги, вказівок учителя – 0 балів. 4. Дотримання навичок самоконтролю: дотримується самостійно – 3 бали; дотримується після непрямого нагадування (чи все ти виконав? що треба зробити після виконаної дії?) – 2 бали; дотримується після 1 прямого нагадування (ти не перевіряв виконану дію, не виконав контрольного виміру після відрізування чи відпилювання матеріалу) – 1 бал; потребує постійного: двох і більше нагадувань – 0 балів. 5. Якість виконаної роботи: виріб відповідає вимогам завдання, естетичний, красивий – 3 балів; виріб відповідає вимогам завдання, проте має незначні вади зовнішнього вигляду: «шероховатості» фактури, нерівні краї, не витримано потрібного допуску тощо – 2 бали; виріб має брак (один базовий параметр не відповідає умові завдання) – 1 бали; виріб має дві і більше невідповідностей (браку) згідно отриманого завдання – 0 бал. 6. Термін виконання завдання: виріб виконано у встановлений термін – 3 бали; виріб виконано, але не вчасно – 2 бал; виріб виконано більше половини завдання – 1 бал; виріб не виконано (виконано менше половини завдання) – 0 балів. 7. Усний звіт про виконану роботу: надано повний звіт про виконану роботу – 2 бали; звіт про роботу надано з опорою на допомогу вчителя – 1 бал; звіт про роботу не надано -0 балів. 8. Рефлексія. Самоаналіз виконаного завдання (чи задоволений виконаною роботою? з якими труднощами зустрівся? які здібності отримав? над чим ще слід попрацювати? тощо). 9. Аргументована самооцінка власної роботи: адекватна – 2 бали; адекватна після уточнюючих запитань учителем – 1 бал; неадекватна – 0 балів.

Підсумковий результат, що відповідає 20-36 балам відповідає високому рівню сформованих вмінь, 8-21 балів – середньому рівню, 0-7 балів – низькому рівню організаційно-операційної компетентності.

3. Графічно-технологічна (стосується професій швачки, столяра, слюсаря та ін.) – характеризує вміння користуватися технологічною (технологічним процесом, технологічною інструкцією, операційною технологічною картою, інструкційною картою, складеним планом послідовності виконання практичних робіт) та конструкторською документацією (кресленням – викрійки, виробу, деталі; схемами, ескізами тощо), зразком виробу; визначення одиниць виміру – метри, сантиметри, міліметри; визначення величини (довжини, ширини, товщини, висоти, периметру, площі, кута тощо), порядку нанесення

креслення на об'єкт (предмет), розуміння умовних графічних позначень (визначення контурних ліній деталей, невидимих ліній, отворів, розміру швів тощо).

4. Професіографічна: знання вимог професії до особистісних якостей людини, здібностей, досвіду. При відсутності позитивної відповіді учнем, йому надавався перелік вимог до особистості, серед яких він мав визначити і обґрунтувати вибір найголовніших. Оцінка знань оцінювалася таким чином: 2 бали – знає основні вимоги до кандидата на професію, обґрунтовує їх; 1 бал – орієнтується у вимогах, з допомогою вчителя; 0 балів – не знає вимог.

5. Соціальна компетентність, на нашу думку, має включати такі складові: а) компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, засвоєння способів отримання знань із різних джерел інформації, в тому числі позашкільних; б) компетентність у сфері соціально-трудової діяльності: вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, застосовувати знання під час вирішення соціально-професійних задач, знаходити творче вирішення соціальних задач в стандартних і нестандартних ситуаціях, навички самоорганізації; в) компетентність соціальної взаємодії: вміння співпрацювати і підпорядковувати власні потреби колективним; спілкуватися в усній і письмовій формі, використовуючи різні засоби комунікації, вміння орієнтуватися у нормах та етиці взаємовідносин; г) організація власного життя відповідно до соціально значущих уявлень щодо здорового способу життя.

Кожна складова соціальної компетентності оцінювалася 2 балами у разі чіткої її проявленості, 1 бал – при незначному прояві, 0 балів – коли вона не проявлена. Потім складалися бали кожної складової соціальної компетентності: інтервал 5-8 балів відповідав високому рівню її сформованості, 3-4 – середньому рівню, 0-2 – низькому.

6. Інформаційна компетентність – здатність отримувати потрібну професійну, соціальну інформацію, вміння приймати, зберігати, обробляти, поширювати інформацію, працювати в інформаційних системах, через інтернет, електронну пошту і т. ін. З'ясовується рівень її сформованості безпосередньо шляхом виконання завдань на комп'ютері та застосуванням методу проектів під час виконання робіт на уроках трудового навчання. Компетентність оцінюється як «проявлена» (2 бали), коли учень використовує пошукові системи для пояснення необхідних термінів, користується поштою, скайпом, знаходить та аналізує фотографії, рисунки виробів, порівнює їх із виробами, що виконуються згідно навчальної програми; «частково проявлена» (1 бал) – учень прагне виконувати зазначені види завдань за допомогою дорослого, користується результатами наданої допомоги, прагне закріпити отримані вміння; «непроявлена» (0 балів) – учень не виконує зазначених завдань, не орієнтується в інформації, стороння допомога неефективна.

7. Економічна компетентність потребує розуміння та використання

в професійній діяльності школярами таких соціально-економічних понять: ціна товару, собівартість виготовленого виробу, цінні папери, акція, реальна заробітна платня, інфляція, умови праці, охорона праці, профспілки, безробіття, біржа праці, реклама, права споживача та захист його прав, фінансові послуги, банк, ломбард, страхові послуги, податки, страхування, нотаріальні, медичні послуги, соціальний захист населення (В. Воронкова, С. Козакова, Т. Стариченко) [5, с. 78]. Перевіряється методом бесіди та в процесі застосування методу проектів: компетентність оцінюється як «проявлена», коли дитина виконує розрахунки собівартості виробу з опорою на консультацію учителя, орієнтується в економічних поняттях - 2 бали, частково сформована (учень потребує постійної допомоги в розрахунках, орієнтується в декількох поняттях) – 1 бал, «непроявлена» (не орієнтується в поняттях, не може виконати розрахунок) – 0 балів.

Таким чином, розглядаючи складові професійно-трудової компетентності, нами були розглянуті критерії і показники сформованості, що стосуються теоретичного і практичного аспектів трудової діяльності.

Зупинимось на критеріях та показниках оцінки *ставлення* підлітка до об'єкту діяльності. До рис характеру, що виражають ставлення молоді до праці, на думку вченого-дефектолога В. Бондаря, слід віднести працелюбність, акуратність, старанність, справедливість, сумлінність, ініціативність, відповідальність. Цінний досвід накопичений у працях А.Макаренка і В. Сухомлинського. Ставлення до змісту компетентності і її об'єкту, тобто до виконання отриманого завдання (ціннісно-змістовий аспект), у нашому дослідженні оцінювалося за такими рівнями і показниками: стійка позитивна мотивація – 3 бали; позитивна ситуативна – 2 бали; індиферентна – 1 бал; ситуативно чи постійно негативна – 0 балів; невиразна, недиференційована – уточнювалася методом бесіди в кінці роботи.

*Емоційно-вольова регуляція* процесу діяльності і результату прояву компетентності характеризує свідоме регулювання людиною своєї поведінки і діяльності, пов'язаних із долаттям внутрішніх і зовнішніх перешкод. В якості показників її прояву нами були відібрані такі (В. Лозова, І.Зимня, А. Троцько та ін.): ініціативність, характеристики діяльності (енергічність, інтенсивність, результати активності), позитивне ставлення до діяльності (сумлінність, інтерес, допитливість), самостійність, усвідомленість діяльності, вольові властивості особистості, які відповідають «силі волі» (наполегливість, рішучість, витримка, здатність чинити опір відволікаючим впливам, доведення дорученої справи до кінця, готовність долати об'єктивні перешкоди на шляху до мети, пов'язаної із реалізацією компетентності), цілеспрямованість, творчість. Визначення саморегуляції відбувалося методом експертних оцінок (учителі та вихователі школи). Наявність в учня не менше 75% позитивних показників оцінювався, як високий

рівень саморегуляції, не менше 50% - середній, менше 50% - низький.

*Готовність* до прояву компетентності відносять, насамперед, мотиваційну готовність, що проявляється у захопленні професією, прагненні до професійного росту, саморозвитку, вдосконалення досвіду професійної діяльності. Структуру поняття «готовність» учня до усвідомленого вибору професії формується у старшому підлітковому віці і включає в себе інформаційну, мотиваційно-ціннісну та практичну складові готовності. Як варіант її дослідження – посібник В. Бондаря [2, с. 65-127]. Інший підхід у Є. Клімова, який вважає, що цю готовність забезпечують такі внутрішні ознаки: висока реалістична самооцінка, спілкування, енергічність.

Отримані бали згідно описаних критеріїв та показників кожної складової професійно-трудової компетентності складаються, потім аналізуються та визначається на їх основі зміст подальшої навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи працівниками спеціальної школи з кожним учнем: учителя трудового навчання, математики, соціально-побутового орієнтування, фізики, української літератури, психолога, соціального педагога, вихователя, контроль з боку медичних фахівців, планується робота з батьками тощо.

Якісний і кількісний аналіз результатів дослідження, умови формування складових компетентності – тема нашої наступної статті.

### Список використаних джерел

**1. Бистрова Ю.О.** Система психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями: автореферат ...докт. псих.наук. 19.00.08 / Ю.О. Бистрова. – К., 2013. – 40 с. **2. Бондар В.І.** Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: Навчальний посібник. / В.І. Бондар, К.В. Рейда. – К.: «МП Леся», 2010. – 168 с. **3. Зимняя И.А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. — // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С.3-57. **4. Оскарссон Б.** Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 / Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта, Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. – М., 2001. – С. 29-37. **5. Мерсіянова Г.М.** Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посібник / Мерсіянова Г.М. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 80 с. **6. Товстоган В.С.** Методичне забезпечення професійного відбору у системі трудової підготовки учнів допоміжної школи: автореф. ...канд. пед. наук. 13.00.03/ В.С. Товстоган. – К., 2002. – 18 с. **7. Турчинська К.М.** Профорієнтація во вспомогательной школе. – К.: Радянська школа, 1976. – 126 с.



## References

- 1. Bystrova Yu.O.** Systema psykholoho-pedahohichnoho zabezpechennya profesiyno-trudovoyi sotsializatsiyi osib z psykhofizychnymy porushennyamy: avtoreferat ...dokt. psykhnauk. 19.00.08 /Yu.O. Bystrova. – K., 2013. – 40 s.
- 2. Bondar V.I.** Osoblyvosti formuvannya trudovoyi kompetentnosti rozumovo vidstalykh uchniv: Navchalnyy posibnyk. / V.I. Bondar, K.V. Reyda. – K.: «MP Lesya», 2010. – 168 s.
- 3. Zimnyaya I.A.** Kliychevyiie kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya. // Trudy metodologicheskogo seminaru «Rossiya v Bolonskom protsesse: problemy, zadachi, perspektivy». M.: Issledovatel'skij tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. S.3-57.
- 4. Oskarsson B.** Bazoviye naviki kak obyazatelnyj komponent vyisokokachestvennogo professionalnogo obrazovaniya. Otsenka kachestva professionalnogo obrazovaniya. Doklad 5 / Pod obshc. red. V.I. Bajidenko, Dzh. van Zantvorta, Evropejskij fond podgotovki kadrov. Proekt DELFI. M., 2001. S. 29-37.
- 5. Mersijanova G.M.** Pidvishhennja effektivnosti trudovogo navchannja rozumovo vidstalih shkoljariv na osnovi udoskonalennja jogo zmistu / G.M.Mersijanova // Teorija i praktika oligofrenopedagogiki – 2006. - №1. – s.31-45.
- 6. Tovstohan V.S.** Metodychne zabezpechennya profesiynoho vidboru u systemi trudovoyi pidhotovky uchniv dopomizhnoyi shkoly: avtoref. ...kand. ped. nauk. 13.00.03/ V.S. Tovstohan. – K., 2002. – 18 s.
- 7. Turchynska K.M.** Proforyentatsiya vo vspomohatelnoi shkole. – K.: Radianska shkola, 1976. – 126 s.

Received 24.01.2016

Reviewed 27.02.2016

Accepted 26.03.2016

УДК 376.352-053.6:37.035

**М.І.Федоренко, С.В.Руденко**  
mf16@ukr.net, lilianic@mail.ru

## ОСОБЛИВОСТІ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

**Відомості про автора:** Мирослав Федоренко, кандидат педагогічних наук, Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова, Київ, Україна. Email: [mf16@ukr.net](mailto:mf16@ukr.net)

Софія Руденко, аспірант Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова, Київ, Україна. Email: [lilianic@mail.ru](mailto:lilianic@mail.ru)

**Contact:** Myroslav Fedorenko, PhD, National Pedagogical M.Dragomanov University. – Kyiv, Ukraine. Email: [mf16@ukr.net](mailto:mf16@ukr.net)

Sophia Rudenko, PhD student, National Pedagogical M.Dragomanov University. – Kyiv, Ukraine. Email: [lilianic@mail.ru](mailto:lilianic@mail.ru)

**Федоренко М.І., Руденко С.В. Особливості правового виховання старшокласників з порушеннями зору.** У статті розкрито актуальність вивчення стану та особливостей формування правової компетентності учнів старших класів, котрі мають глибокі порушення зору. Проаналізована загальна та спеціальна література, присвячена питанням правового виховання. Встановлена недостатня вивченість зазначеної проблеми.

Подані завдання та зміст правового виховання дітей з порушеннями зору. Представлена структура правової компетентності учнів старших класів та визначені відповідні компетенції (інтелектуальні, емоційні, поведінкові). Представлена методика проведення експерименту. Розроблені критерії та показники, що дають змогу розподілити учнів старших класів за рівнями (високий, середній та низький) сформованості правової компетентності. Описані рівні сформованості правової компетентності старшокласників з нормальним та порушеним зором. Вивчено стан правового виховання в спеціальних школах для дітей з порушеннями зору та подана його характеристика. Виявлена певна специфіка в формуванні правових компетенцій в учнів з порушеннями зору.

Розроблено методику правового виховання, що має бути ефективною в розв'язанні зазначеної проблеми. Представлені принципи, на яких має будуватися зазначена методика: принцип гуманізації; умовно-концентричний принцип; принцип інтеграції навчальних предметів; принцип громадянськості; принцип індивідуального та диференційованого підходів до виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Розроблені наступні шляхи правового виховання старшокласників з порушеннями зору: посилення роботи з батьками у напрямку правового виховання; посилення міжпредметних зв'язків у правовому вихованні; організація для незрячих учнів старших класів наукових гуртків правової спрямованості; проведення екскурсій з компонентом правового виховання; створення доступних джерел інформації для учнів з порушеннями зору; проведення тематичних дидактичних та інтерактивних ігор з метою формування правових компетентностей учнів; робота з вчителями та вихователями по підвищенню їх рівня правових компетентностей.

**Ключові слова:** правове виховання, компетентність, компетенції, особливості, старшокласники, порушення зору.

**Федоренко М.И., Руденко С.В. Особенности правового воспитания старшекласников с нарушениями зрения.** В статье раскрыта актуальность вопроса изучения состояния и особенностей

формирования правовой компетентности учащихся старших классов с глубокими нарушениями зрения. Проанализирована общая и специальная литература, посвященная вопросам правового воспитания. Установлена недостаточная изученность данной проблемы.

Представлены задачи и содержание правового воспитания детей с нарушениями зрения. Подана структура правовой компетентности учащихся старших классов и определены соответствующие компетенции (интеллектуальные, эмоциональные, поведенческие). Представлена методика проведения эксперимента. Разработаны критерии и показатели, позволяющие распределить учеников старших классов по уровням (высокий, средний и низкий) сформированности правовой компетентности. Описаны уровни сформированности правовой компетентности старшеклассников с нормальным и нарушенным зрением. Изучено состояние правового воспитания в специальных школах для детей с нарушениями зрения и представлена его характеристика. Выявлена определенная специфика в формировании правовых компетенций у учащихся с нарушениями зрения.

Разработано методику правового воспитания, которая должна стать эффективной в решении указанной проблемы. Представлены принципы, на которых должна строиться указанная методика: принцип гуманизации; условно-концентрический принцип; принцип интеграции учебных предметов; принцип гражданственности; принцип индивидуального и дифференцированного подходов к воспитанию детей с нарушениями психофизического развития. Разработаны следующие пути правового воспитания старшеклассников с нарушениями зрения: усиление работы с родителями в направлении правового воспитания; усиление межпредметных связей в правовом воспитании; организация для незрячих учеников старших классов научных кружков правовой направленности; проведение экскурсий с компонентом правового воспитания; создание доступных источников информации для незрячих учеников; проведение тематических дидактических и интерактивных игр с целью формирования правовых компетенций учащихся; работа с учителями и воспитателями по повышению их уровня правовых компетенций.

**Ключевые слова:** правовое воспитание, компетентность, компетенции, особенности, старшеклассники, нарушение зрения.

**Fedorenko M.I., Rudenko S.V. Features of legal education of high school students with visual impairments.** The article shows the relevance of studying the state and features of formation of legal competence of high school students who have a profound visual impairment. The common and special literature on the issue of legal education was analyzed. The insufficient study of the problem was determined.

Submitted objectives and content of legal education of children with

visual impairments. The structure of legal competence of high school students was presented and relevant jurisdiction were identified (intellectual, emotional, behavioral). The methods of the experiment was presented. Developed criterias and indicators that allow to distribute high school students by levels (high, medium and low) of formation of legal competence. Described levels of legal competence seniors with normal and impaired vision. The state of legal education in special schools for children with visual impairments was studied and its characteristic was given. Revealed some specificity in the formation of legal competence in students with visual impairments.

The method of legal education, supposed to be effective in solving the problem was developed. Presented the principles on which the method should be based: the principle of humanization; conditional concentric principle; the principle of integration of subjects; the principle of citizenship; the principle of individual and differentiated approach to the education of children with violation of mental and physical development. Developed following ways of legal education of high school students with visual impairments: increased work with parents in the direction of legal education; strengthening of interdisciplinary connections in legal education; organization of scientific groups with legal orientation for blind high school students; excursions with a component of legal education; creation of sources of information available for students with visual impairments; thematic didactic and interactive games with the purpose to form the legal competence of students; work with teachers and educators to improve their level of legal competence.

**Key words:** legal education, competence, competencies, features, high school students, visual impairments.

Сучасне складне політичне, економічне та соціальне становище України висуває нові вимоги до українського громадянина. Період ґрунтовних реформ супроводжується зниженням рівня життя, правового і соціального захисту населення, особливо молоді, яка має порушення психофізичного розвитку. Актуальною стає проблема формування в них нового типу громадянина, котрий здатний соціалізуватися в сучасних умовах. З огляду на це потребує уваги удосконалення процесу правового виховання в контексті формування правової культури та свідомості учнів з особливими освітніми потребами, зокрема, учнів з порушеннями зору.

Питанням правового виховання молоді присвячено чимало праць, зокрема, можна виділити таких вчених: В.Андейцев, Л.Герасіна, В.Головченко, О.Данильян, О.Дзьобань, Ю.Калиновський, В.Колісник, С.Максимов, Є.Мануйлов, Л.Марченко, І.Рябко, М.Штангрет та ін.

Проблеми правового виховання в олігофренопедагогіці досліджувалися багатьма вченими (І.Бех, Т.Кісліцина, О.Ляшенко, М.Мягкова, Б.Пузанов, В.Синьов та ін.). Окремі питання цієї проблеми

вивчалися в сурдопедагогіці (О.Дмитрієва, В.Засенко, І.Колесник та ін.).

Питання правового виховання учнів з порушеннями зору ученими-тифлопедагогами ґрунтовно не досліджувалось. Можна назвати деяких вітчизняних учених, роботи яких присвячені окремим питанням правового виховання дітей з порушеннями зору різних вікових категорій (М.Панов, Є.Синьова, Л.Солнцева, С.Федоренко та ін.).

Проте ґрунтовному дослідженню проблеми особливостей правового виховання старшокласників шкіл для дітей з глибокими порушеннями зору не надавалось особливої уваги. Тому одним із завдань нашого наукового дослідження стало вивчення стану правового виховання цієї категорії дітей та розробка шляхів його удосконалення.

На думку Є.Синьової, правове виховання разом з правовим навчанням формує правову культуру особистості. Автор визначає правову культуру, як категорію філософії права, що характеризує обумовлене природним правом, всім соціальним, духовним, політичним, економічним ладом правове життя людини і людства і полягає у досягнутому рівні розвитку правової діяльності, правосвідомості, забезпечує верховенство права у суспільному житті, дієвість гуманітарних принципів справедливості, свободи і гуманізму, визначення людини як вищої соціальної цінності, захист її честі й гідності, а також гарантованість державою, міжнародними інституціями захисту прав і свобод, загальнолюдських цінностей [3, с. 232].

Учені (Є.Синьова, С.Федоренко) вважають, що правове виховання включає передусім формування свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків, глибокої поваги до законів і правил людського життя, готовності дотримуватися та сумлінно виконувати визначені вимоги, які виражають волю та інтереси народу [4].

Є.Синьова провідними завданнями правового виховання у школах для дітей з порушеннями зору визначає наступні:

- 1) формування правової свідомості як головного фактору, що визначає особливості соціально нормативної поведінки людини;
- 2) вироблення у вихованців умінь, навичок та звичок поведінки відповідно до правових норм;
- 3) формування активної позиції учнів у правовій сфері, що має проявлятися у нетерпимому ставленні до правопорушень, прагненні боротися з цим явищем;
- 4) подолання у правовій свідомості вихованців помилкових поглядів і переконань, які формувались колись при перебуванні в негативному середовищі [2].

Основні завдання спеціальної школи в правовому вихованні дітей з порушеннями зору ми вбачаємо в наступному:

- в ознайомленні старшокласників з основними правовими актами держави;
- у вихованні свідомого ставлення до законів України та формуванні переконання в необхідності їх виконання;

- у прищепленні навичок законослухняної поведінки, уміння захищати свої права і свободи в установленому порядку;
- у засвоєнні основних норм, що стосуються прав дитини, прав інваліда, формуванні вміння застосовувати в самостійному житті отриманих знань та навичок.

У нашому дослідженні ми визначаємо правове виховання як цілеспрямований вплив на підлітка з порушеннями зору з метою формування у нього відповідної правової компетентності, що дозволить цій категорії дітей успішно адаптуватися до сучасних соціально-правових умов суспільства.

За Т.Ремех [1], до структури правової компетентності учня відносять наступні компетенції:

1) інформаційна (вміння працювати із правовими та юридичними документами, користуватися довідковою літературою, глобальною мережею Інтернет тощо для самостійного пошуку правової інформації; здатність аналізувати й систематизувати інформацію правового змісту, користуватися зразками юридичних документів);

2) логічна (вміння визначати та застосовувати теоретичні правові поняття, терміни, категорії для аналізу й пояснення правових явищ, процесів, подій державно-правової дійсності; здатність визначати причинно-наслідкові зв'язки, сутність і значення правових явищ, процесів і подій, пов'язаних із правом, суть і форми зв'язків особи й суспільства; уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати й узагальнювати інформацію правового змісту);

3) аксіологічна (вміння формулювати емоційно-ціннісне ставлення до права як суспільного явища, що задовольняє інтереси й потреби суспільства, окреслює бажані ідейно-ціннісні налаштування; здатність висловлювати власні оцінні судження, оперуючи такими категоріями, як справедливість, право, демократія, свобода, права людини на основі здобутих знань та з урахуванням загальнолюдських і національних цінностей, власної системи цінностей; уміння формулювати обґрунтовану думку щодо суспільних проблем, пов'язаних із правом);

4) практично-поведінкова (вміння представляти правові теоретичні знання в різних формах (усній, письмовій, графічній тощо), використовувати їх для виконання практичних завдань, аналізу й розв'язання правових завдань і ситуацій, визначати й обирати альтернативні підходи та рішення; уміння здійснювати й пояснювати вибір моделі поведінки в повсякденних життєвих ситуаціях на підставі норм права й положень законодавства, реалізувати їх у різних видах правовідносин; усвідомлення відповідальності за власну поведінку).

Стосовно до дітей з глибокими порушеннями зору, то ми вважаємо за доцільне виділення наступної сукупності компетенцій:

- інтелектуальні (правові знання, розуміння їх змісту, осмислення правової інформації, аналіз цих знань);
- емоційні (правова самосвідомість, установка на правомірну

поведінку, перетворення правових знань у власні правові переконання);

- поведінкові (уміння обирати зразковий варіант поведінки та застосовувати отримані правові знання та вміння в повсякденному самостійному житті, співвіднесення своїх дій і дій інших людей з нормами поведінки, готовність діяти, керуючись правовими знаннями та переконаннями).

Відповідно до зазначених компетенцій нами були визначені критерії та показники, що дають змогу розподілити учнів старших класів за рівнями сформованості правової компетентності.

Високий рівень правової компетентності передбачає, що учень має високий рівень обізнаності з законами, правовою термінологією; володіє практичними моделями застосування правових знань; здатний аналізувати правові проблеми та життєві ситуації; за допомогою правових знань регулює свою поведінку; дотримується активної громадянської позиції тощо.

Середній рівень правової компетентності притаманний учню, який має опосередковані знання законів чи правової термінології; не володіє повною мірою практичними моделями застосування правових знань; при аналізі правових проблем та життєвих ситуацій стикається з певними труднощами; займає пасивну громадянську позицію тощо.

Низький рівень правової компетентності мають учні, які не знайомі з законами та правовою термінологією; не можуть застосувати свої знання з права в повсякденному житті; не здатні аналізувати правові проблеми та життєві ситуації; не мають громадянської позиції тощо.

У дослідженні взяли участь 69 учнів 10-12 класів, серед яких 40 – учні спеціальних шкіл для дітей з порушеннями зору (школа-інтернат для сліпих дітей № 5 ім. Я.Батюка м. Києва) та 29 старшокласників з нормальним зором (загальноосвітній навчальний заклад № 159 м. Києва).

Для досягнення мети і розв'язання поставлених завдань був використаний комплекс методів: анкетування, опитування, педагогічні спостереження, бесіди, аналіз шкільної документації.

Експеримент відбувався в два етапи. На першому етапі виявлялися наявні правові знання, емоційне налаштування на їх засвоєння, на другому - виявлялися практичні вміння засвоєння цих знань.

Матеріалом для дослідження послужили питання з області трудового, кримінального та адміністративного права. Однак ці дані не можуть слугувати показником ставлення учнів до тих чи інших правових норм, а виступають лише показником рівня засвоєння знань. Тому були використані ймовірні життєві ситуації змодельовані на сюжетах з елементів кримінального та адміністративного законодавства.

Вирішення пізнавальних та емоційних завдань, правове навчання і виховання створює об'єктивні передумови для вироблення звички до дотримання правових норм.

З метою виявлення ставлення старшокласників до суспільно

прийнятих норм моралі та права, а також усвідомлення ними необхідності існування та функціонування законів у державі було застосоване опитування. Його результати продемонстрували, що більшість старшокласників (як з нормальним, так і з порушеним зором) надають великого значення праву, законам, а також знанню правових норм. Проте серед опитаних значна частина учнів не змогли чітко визначити, що є законом.

Аналіз даних дозволив на основі узагальнених інтеграційних якостей описати рівні сформованості правової компетентності старшокласників з нормальним та порушеним зором, де діти були розподілені за високим, середнім та низьким рівнями відповідно до визначених вище критеріїв та показників.

Високий рівень правових компетенцій був виявлений лише у 7,5% учнів з порушеннями зору та 20,7% в учнів з нормальним зором. У старшокласників з порушеннями зору середній рівень спостерігався у 35% та в 44,8% дітей з нормальним зором. Низький рівень правових компетенцій був констатований більш ніж в половині учнів з порушеннями зору – 57,5%, в учнів з нормальним зором – лише у 34,5%.

Отже, більшість учнів спеціальної школи-інтернату (за даними здійсненого аналізу) характеризуються як пасивний об'єкт навчання, інтерес до права в них мало виражений, правові знання уривчасті та збіднені, юридичної термінологією вони не володіють недостатньо, відрізняються від старшокласників з нормальним зором правовою незрілістю в судженнях і вчинках, засвоєні правові знання не завжди приймаються як основа особистих переконань, переважає тривожність, невпевненість в собі. Установлено, що знання про права, обов'язки та відповідальність у учнів спеціальної школи для дітей з глибокими порушеннями зору не пов'язані з практикою повсякденної поведінки, відзначається низький рівень правової культури, нерозуміння та неадекватна самостійна оцінка суспільних явищ, соціально правова незрілість, правовий нігілізм і скептицизм.

Вивчення стану правового виховання в спеціальних школах для дітей з глибокими порушеннями зору показало, що цей процес здійснюється малоефективно. Хоча аналіз планів виховної роботи та анкетування психолого-педагогічного персоналу засвідчили певну увагу до цієї складової виховання дітей в умовах спеціального навчального закладу.

Аналіз навчальних планів показав, що в молодших класах учні з порушеннями зору вивчають навчальну дисципліну «Я у світі», на якій дізнаються про суспільство як єдність людських спільнот, їх різноманітність; стосунки людей у суспільстві; права та обов'язки громадян; правопорушення, поширені серед дітей, відповідальність за них тощо.

У старших класах вивчаються дисципліни «Основи правознавства» та «Правознавство». Учні знайомлять: з елементами



теорії права, що забезпечують формування в них уявлень про право як особливу предметно-практичну область; відомостями про основні права і свободи людини; різноманітними галузями права; способами реалізації та захисту людиною і громадянином своїх прав і свобод. Курс надає учням правову інформацію практичного характеру, знайомить їх з типовими для їх віку соціально-правовими проблемами та способами їх вирішення, спираючись на конкретні норми законодавства України тощо.

Наше дослідження виявило певну специфіку в формування правових компетенцій в учнів з порушеннями зору, зокрема:

1. Учні, в основному, перебувають у школах-інтернатах. Вони «ізолювані» від зовнішнього світу та не стикаються з тими правовими проблемами чи ситуаціями, які щоденно вирішують учні з нормальним зором.

2. Самостійність учнів з порушеннями зору нижча, ніж у їх однолітків з нормальним зором, оскільки учні з порушеним зором перебувають під постійним наглядом вчителів, вихователів, батьків.

3. Роль батьків у правовому вихованні учнів з порушеннями зору незначна, оскільки діти перебувають під надмірною їх опікою та не беруть або лише частково приймають участь у вирішенні проблем, пов'язаних з правовими відносинами в житті сім'ї.

4. Відсутність додаткової навчальної літератури та джерел інформації на правову тематику для учнів з порушеннями зору. Більшість підручників шрифтом Брайля застаріли і не відповідають сучасним навчальним програмам. Знайти інформацію на правову чи юридичну тематику, опубліковану шрифтом Брайля, досить складно.

5. Спеціальні виховні заходи, присвячені правовому вихованню в школах-інтернатах, проводяться, але в недостатній кількості.

Враховуючи зазначену вище специфіку формування правових компетенцій в учнів з порушеннями зору, недоліки в процесі їхнього правового виховання та рекомендації вчителів і вихователів, було розроблено методичку правового виховання, що, на нашу думку, має бути ефективною в розв'язанні зазначеної проблеми.

Методика базується на наступних принципах:

- принцип гуманізації – пріоритет загальнолюдських цінностей, життя та здоров'я людини, вільного розвитку особистості, виховання громадянськості, працьовитості, поваги до прав і свобод інших людей, любові до Батьківщини та родини;

- умовно-концентричний принцип – кожен навчальний рік має свою наскрізну тему, що допомагає вибудувати мету поступового переходу дітей «з країни дитинства в світ дорослих», дозволяє навчати дітей жити в злагоді з іншими людьми;

- принцип інтеграції навчальних предметів – матеріал, пропонується учням має бути тісно пов'язаний з іншими навчальними циклами (математичним, філологічним, природознавчим тощо);

- принцип громадянськості;

- принцип індивідуального та диференційованого підходів до виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Виходячи з зазначених принципів розроблені наступні шляхи правового виховання старшокласників з порушеннями зору:

1. Посилення роботи з батьками у напрямку правового виховання.

Необхідно регулярно проводити круглі столи, конференції, батьківські збори тощо з батьками на правову тематику. У роботі з сім'єю основна роль відводиться вихователю в спілкуванні з батьками, контакту з ними, але при виникненні проблем, має проводитися індивідуальна робота соціального педагога та тифлопсихолога. Постійно під їх контролем мають знаходитися неблагополучні сім'ї.

2. Посилення міжпредметних зв'язків у правовому вихованні.

Аналіз навчальних програм виявив дисципліни які потенційно можуть сприяти правовому вихованню, зокрема інформатика. Наприклад, можна запропонувати на цих уроках при вивченні теми «Редагування тексту» давати для редагування тексту правознавчий матеріал тощо.

3. Організація для незрячих учнів старших класів наукових гуртків правової спрямованості.

4. Проведення екскурсій з компонентом правового виховання.

Екскурсії для старшокласників з порушеннями зору проводяться, але в більшості вони стосуються соціально-побутового орієнтування. Потрібно провести екскурсії до закладів соціального захисту населення, різноманітних юридичних установ тощо. На позакласні заходи, можна запросити юристів, працівників сфери права та ін. Організація «днів відкритих дверей» в підрозділах правоохоронних органів, зустрічей з практичними працівниками

5. Створення доступних джерел інформації для незрячих учнів.

Враховуючи стрімку зміну законодавства та законодавчих актів України, учні з порушеннями зору не мають змоги знайти відповідну літературу шрифтом Брайля. Загалом, сучасною правознавчою літературою учні старших класів не забезпечені. Проте, за допомогою сучасних технічних засобів старшокласники можуть використовувати програми-озвучки або синтезатори мови для пошуку відповідної інформації в глобальній мережі Інтернет.

6. Проведення тематичних дидактичних та інтерактивних ігор з метою формування правових компетенцій учнів.

7. Робота з вчителями та вихователями по підвищенню їх рівня правової компетентності.

Отже, на сучасному етапі розвитку суспільства, враховуючи реформи, що відбуваються в Україні, правове виховання, як ніколи, набуває важливого значення. Розглянуті проблеми та запропоновані вище шляхи роботи мають сприяти підвищенню рівня правової культури учнів з порушеннями зору та, як кінцевий результат, сприяти формуванню правових компетентностей незрячих випускників.

### Список використаних джерел

1. Ремех Т. О. Компоненти і прояви правової предметної компетентності учня [Електронний ресурс] / Тетяна Олексіївна Ремех // 3 (27). – 2015. – Режим доступу до ресурсу: [http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3741](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3741). 2. Синьова Є. П. Особливості розвитку та виховання особистості при глибоких порушеннях зору : монографія / Євгенія Павлівна Синьова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 442 с. 3. Синьова Є. П. Формування правової культури в старшокласників з порушеннями зору / Є. П. Синьова // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 5 (13). – 336 с. 4. Синьова Є. П. Тифлопедагогіка : підр. для студ. вищ. навч. закл. / Є. П. Синьова, С. В. Федоренко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 325 с. 5. Федоренко М. І. Напрями підвищення рівня економічного виховання учнів з порушеннями зору / М. І. Федоренко // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. V. – В 2-х т., т. 2. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. – С. 313-323.

### References

1. Remeh T. O. Komponenti i projavi pravovoi predmetnoi kompetentnosti uchnja [Elektronnij resurs] / Tetjana Oleksiivna Remeh // 3 (27). – 2015. – Rezhim dostupu do resursu: [http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3741](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3741). 2. Sin'ova Є. P. Osoblivosti rozvitku ta vihovannja osobistosti pri glibokih porushennjah zoru : monografija / Evgenija Pavlivna Sin'ova. – K. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2012. – 442 s. 3. Sin'ova Є. P. Formuvannja pravovoi kul'turi v starshoklasnikiv z porushennjami zoru / Є. P. Sin'ova // Social'no-psihologichni problemi tiflopedagogiki : zb. nauk. prac'. – K. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2011. – Vip. 5 (13). – 336 s. 4. Sin'ova Є. P. Tiflopedagogika : pidr. dlja stud. vishh. navch. zakl. / Є. P. Sin'ova, S. V. Fedorenko. – K. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2009. – 325 s. 5. Fedorenko M. I. Naprjami pidvishhennja rivnja ekonomichnogo vihovannja uchniv z porushennjami zoru / M. I. Fedorenko // Aktual'ni pitannja korekcijnoi osviti (pedagogichni nauki) : zb. nauk. prac' / za red. V. M. Sin'ova, O. V. Gavrilova. – Vip. V. – V 2-h t., t. 2. – Kam'janec'-Podil's'kij : PP Medobori-2006, 2015. – S. 313-323.

Авторський внесок: Федоренко М.І. – 50%, Руденко С.В. – 50%.

Received 29.01.2016

Reviewed 02.03.2016

Accepted 27.03.2016

**УДК 376-056:37.015.3**

**Г.М. Хворова**  
akhvorova@ukr.net

**ПРОГРАМА СПРИЯННЯ КОМПЕТЕНТНОМУ БАТЬКІВСТВУ  
ДІТЕЙ З ПОЛІСИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ У  
РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЗАКЛАДАХ**

**Відомості про автора:** Ганна Хворова, кандидат педагогічних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри ортопедагогіки та реабілітології, факультет корекційної педагогіки та психології, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м.Київ, Email: akhvorova@ukr.net

**Contact:** Hanna Khvorova , Ph.D., Associate Professor, Acting Head of the Department of Rehabilogy and Ortopedagogy, department of Correctional Pedagogy and Psychology, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, akhvorova@ukr.net

**Хворова Г.М. Програма сприяння компетентному батьківству дітей з полісистемними порушеннями розвитку у реабілітаційних закладах.** Стаття присвячена практичним питанням створення та реалізації Програми сприяння компетентному батьківству дітей з полісистемними порушеннями розвитку (аутизм, ДЦП) у сучасному реабілітаційному закладі.

У вступі статті йдеться про становлення понять «батьківська компетентність», «компетентне батьківство» в понятійному полі сучасної спеціальної педагогіки. Мета роботи: науково обґрунтувати та описати етапи реалізації Програми сприяння компетентному батьківству дітей з полісистемними порушеннями розвитку (аутизм, ДЦП), визначити методи та очікувані результати етапів.

В основній частині статті описані відомі функції сучасних реабілітаційних закладів, обґрунтована доцільність введення функції сприяння формуванню компетентного батьківства, викладено зміст компетентного батьківства у дошкільному дитинстві при наявності полісистемними порушень розвитку дитини. Описані етапи впровадження Програми сприяння компетентному батьківству дітей з полісистемними порушеннями розвитку (аутизм, ДЦП), визначені зміст, методи та прийоми реалізації на кожному етапі: створення посади експерта з компетентного батьківства; вивчення та аналіз конфліктів між батьками та персоналом закладу, модерація конфліктів експертом з компетентного батьківства, управління конфліктами; тренінги компетентного батьківства за Методикою Незавершених Ситуацій. Розкриті зміст та цілі адаптації Методики Незавершених Ситуацій (МНС) для діагностики і формування компетентності батьків дітей з

полісистемними порушеннями розвитку. Показано, що компетентність батьків дітей з полісистемними порушеннями розвитку складається з трьох складових: взаємодія з дитиною, взаємодія з навколишнім середовищем, забезпечення якості життя родителя. Розкрито зміст тренінгів батьківської компетентності за Методикою Незавершених Ситуацій (МНС), що мають на меті формування всіх трьох складових батьківської компетентності, достатня сформованість яких дасть батькам дітей з полісистемними порушеннями розвитку можливість у майбутньому правильно оцінювати свої проблеми та знаходити ресурси для їх вирішення, будувати конструктивні стосунки з оточуючим середовищем, уникати «батьківського вигорання» та необґрунтованого домінування та патерналізму по відношенню до себе. Все вищевказане дозволить батькам забезпечувати позитивний напрям когнітивного, емоційного, соціального та особистого розвитку дитини з полісистемним порушенням розвитку (аутизм, ДЦП) протягом усього періоду «особливого батьківства»

У висновку наведено узагальнення необхідних заходів та процесів, які є умовою ефективного сприяння компетентному батьківству в реабілітаційному закладі, оцінювання короткострокових та прогнозування довгострокових результатів тренінгів батьківської компетентності.

Дана наукова робота є складовою частиною розробки методології формування батьківської компетентності.

**Ключові слова:** діти з полісистемними порушеннями розвитку, батьківська компетентність, взаємодія з дитиною, взаємодія з навколишнім середовищем, забезпечення якості життя, Методика Незавершених Ситуацій.

**Хворова А.М. Програма содействия компетентному родительству детей с полисистемными нарушениями развития в реабилитационных учреждениях.** Стаття посвящена практическим вопросам создания и реализации Программы содействия компетентному родительству детей с полисистемными нарушениями развития (аутизм, ДЦП) в современном реабилитационном учреждении.

Во введении статье говорится о становлении понятий «родительская компетентность», «компетентное родительство» в понятийном поле современной специальной педагогики.

Цель работы: научно обосновать и описать этапы реализации Программы содействия компетентному родительству детей с полисистемными нарушениями развития (аутизм, ДЦП), определить методы и ожидаемые результаты этапов.

В основной части статьи описаны известные функции современных реабилитационных учреждений, обоснована целесообразность введения функции содействия формированию

компетентного родительства, изложено содержание компетентного родительства в дошкольном детстве при наличии полисистемными нарушений развития ребенка. Описаны этапы внедрения Программы содействия компетентному родительству детей с полисистемными нарушениями развития (аутизм, ДЦП), определены содержание, методы и приемы реализации на каждом этапе: создание должности эксперта по компетентному родительству; изучение и анализ конфликтов между родителями и персоналом заведения, модерация конфликтов экспертом по компетентному родительству, управление конфликтами; тренинги компетентного родительства по Методике Незавершенных Ситуаций. Раскрыты содержание и цели адаптации Методики Незавершенных Ситуаций (МНС) для диагностики и формирования компетентности родителей детей с полисистемными нарушениями развития. Показано, что компетентность родителей детей с полисистемными нарушениями развития состоит из трех составляющих: взаимодействие с ребенком, взаимодействие с окружающей средой, обеспечение качества жизни родителя. Раскрыто содержание тренингов родительской компетентности по Методике Незавершенных Ситуаций (МНС), имеющих целью формирование всех трех составляющих родительской компетентности, достаточная сформированность которых даст родителям детей с полисистемными нарушениями развития возможность в будущем правильно оценивать свои проблемы и находить ресурсы для их решения, строить конструктивные отношения с окружающей средой, избегать «родительского выгорания» и необоснованного доминирования и патернализма по отношению к себе. Все вышесказанное позволит родителям обеспечивать положительное направление когнитивного, эмоционального, социального и личностного развития ребенка с полисистемным нарушением развития (аутизм, ДЦП) в течение всего периода «особого родительства»

В заключении приведены выводы о совокупности необходимых действий и процессов, которые являются условием эффективного содействия компетентному родительству в реабилитационном учреждении, оценки краткосрочных и прогнозирования долгосрочных результатов тренингов родительской компетентности.

Данная научная работа является составной частью разработки методологии формирования родительской компетентности.

**Ключевые слова:** дети с полисистемными нарушениями развития, родительская компетентность, взаимодействие с ребенком, взаимодействие с окружающей средой, обеспечение качества жизни, Методика Незавершенных Ситуаций.

**Khvorova A. Facilitation Programme competent parenting children with multisystem developmental disorders) in rehabilitation**

**facility.** This article is devoted to practical issues of creating and implementing programs promoting competent parenting children with multisystem developmental disorders (autism, cerebral palsy) in modern rehabilitation facility.

In the introduction, the article refers to the establishment of the concepts of "parental competence", "competent parenting" in contemporary conceptual field of special education. Objective: To describe and justify the scientific stages of the Program promoting competent parenting children with multisystem developmental disorders (autism, cerebral palsy), to determine methods and expected results of stages.

The main part of the article describes the known functions of modern rehabilitation facilities expediency input function promotion of competent parenting content described competent parenting in early childhood in the presence of multisystem disorders development. Described stages of implementation of the Programme promoting competent parenting children with multisystem developmental disorders (autism, cerebral palsy), defined the content, methods and techniques at each stage of implementation: the creation of the post of competent parenting expert; study and analysis of conflicts between parents and staff of the institutions, conflict moderation competent expert in parenting, conflict management; competent parenting training on the methodology of unfinished situations. The content and purpose of adaptation Methods Unfinished Situations (MUS) for the diagnosis and formation of competence of parents of children with multisystem developmental disorders. It is shown that the competence of parents of children with multisystem developmental disorders consist of three components: the interaction with the child, the interaction with the environment, the quality of life of parents. The content of trainings parental competence by the Methods Unfinished Situations (MUS), aimed at the formation of all three components of parental competence, adequate formation which will give parents of children with multisystem developmental opportunity in the future to properly assess their problems and find resources to address them, building design relationship with the environment, avoid "parent burnout" and unjustified domination and paternalism towards him. All foregoing enable parents to provide positive direction cognitive, emotional, social and personal development of children with multisystem developmental disabilities (autism, cerebral palsy) throughout the period of "special fatherhood"

In conclusion, generalizations are necessary steps and processes that are effective by promoting competent parenting in a rehabilitation facility, evaluation and forecasting short-term results of trainings parental competence.

This research work is part of the design methodology of forming parental competence.

**Key words:** children with multisystem developmental disorders, parental competence, interaction with the child, the interaction with the environment, quality of life, Methods Unfinished Situations.

В умовах зростаючого протиріччя між потребами та правами родин, що виховують дітей с полісистемними порушеннями розвитку та можливостями системи освіти, особливого значення набуває формування батьківської компетентності, високий рівень якої збільшує можливість конструктивного діалогу між батьками та державними інституціями (освіта, медицина, соціальні служби). Життя вимагає від батьків, а особливо від батьків дітей з порушеннями розвитку, цілеспрямованого формування компетентності у сфері «особливого» батьківства, зосередженості на якісному виконанні батьківських функцій. Роль сім'ї у розв'язанні проблем соціалізації осіб з вадами психофізичного розвитку досліджується багатьма вченими, зокрема, В.Бондарем, Р.Кравченко, Ю.Мануйловою, М.Матвєєвою, С.Мироною, О.Поляковим, Л.Смирною, В.Синьовим, В.Тищенком, В.Турчінською, Т.Черняєвою, В.Тесленко, О.Хохліною, О.Холостовою, А.Шевцовим та ін.

Результати аналізу наукових досліджень і психолого-педагогічної практики висвітили наявність суперечностей між зростаючими потребами сучасного суспільства в компетентному батьківстві та недостатньою науковою розробленістю теоретичних і науково-методичних основ розвитку батьківської компетентності; між високим рівнем вимог до сім'ї у вихованні дитини з порушеннями розвитку у зв'язку з деінституалізацією державних освітніх та соціальних послуг, впровадженням інклюзивного навчання за місцем проживання та неготовністю батьків вирішувати численні проблеми, які відрізняються від тих проблем, що мають їх родичі та друзі, які виховують дітей без порушень розвитку.

Сучасний стан реалізації актуальної ідеї компетентного батьківства полягає в пошуку ефективних способів його формування, зокрема в батьків дітей з полісистемними порушеннями. Проблема батьківської компетентності привертала увагу багатьох дослідників, серед них - Ю.Гіппенрейтер, М.Єрміхіна, Н.Мізіна, О.Смірнова, А.Співаковська, В.Селіна, Р.Овчарова, О.Хартман.

Разом з тим, вивчення науково-методичної літератури з корекційної педагогіки показує, що ця наука поки що залишає проблему формування батьківської компетентності поза своєю увагою. Сам термін «формування батьківської компетентності» майже ніким з дослідників (Н.Назарова, О.Мастюкова, О.Стребелева, О.Приходько, О.Нікольська, О.Баєнська, А.Обухівська, Т.Ілляшенко, А.Душка та ін.) не використовується. Автори вживають терміни «робота з батьками», «психокорекція та психотерапія родини», «проблеми родини», що відображають патерналістській підхід до батьків, які в такому ракурсі



виступають як «об'єкт жалю та піклування» або своєрідні «інструменти» в руках фахівців.

Аналіз та узагальнення результатів наукових досліджень засвідчують, що в сучасній психолого-педагогічній теорії та практиці розробленню проблеми формування батьківської компетентності у вихованні дітей з порушеннями психофізичного розвитку приділяється недостатня увага, оскільки такі роботи спрямовуються переважно на вивчення сімей, які виховують таких дітей: обґрунтування системного підходу (М.Селигман, Р.Дарлінг, Е.Ейдемиллер, І.Добряков та ін.); структура сім'ї, сімейні взаємодії, сімейні функції та життєвий цикл сім'ї (О.Мастюкова, А.Московкіна, М.Іпполітова, М.Семаго, О.Романчук), аналіз актуальних досліджень щодо родин, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку (В.Ткачова). Вивчалися також психологічні особливості батьківського ставлення до дітей з порушеннями розвитку: до дітей з аутизмом (Л.Печерникова, М.Химко), до дітей з моторними порушеннями (Л.Колпакова, О.Романова, Н.Шаронова). Напрацьовано чимало методичних рекомендацій та порад для батьків (О.Мастюкова, А.Московкіна, О.Нікольська, О.Баєнська, А.Шевцов, Л.Чеботарьова). Існують ґрунтовні дослідження, присвячені психокорекції та психотерапії родин, що виховують дітей з відхиленнями у розвитку (В.Ткачова), у яких зроблено висновок, що головною митою такої роботи є зміцнення педагогічного потенціалу родини, формування в батьків «моделі співпраці» як оптимальної форми виховання дітей з відхиленнями в розвитку. Таким чином, автори досліджень та методичних розробок с питань психологічної допомоги сім'ям дітей з порушеннями психофізичного розвитку «вийшли» на батьківську компетентність як наріжне поняття у різноманітній взаємодії родин з фахівцями.

Аналіз наявних джерел (А.Шевцов, В.Нечипоренко) [1,5] показує, що освітні та соціально-реабілітаційні установи, що надають послуги дітям з полісистемними порушеннями розвитку загалом виконують наступні функції:

- функція раннього втручання (рання психолого-педагогічна допомога, корекція відхилень розвитку дітей раннього віку);
- освітня функція (надання можливості дітям з полісистемними порушеннями розвитку отримання освіти та засвоєння змісту освіти відповідно до державного стандарту спеціальної освіти як кінцевого результату навчання учнів які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку);
- функція фізичного та медичного реабілітування (надання можливості повного або часткового відновлення втрачених функцій організму дітей, зміцнення їхнього здоров'я);
- функція соціального реабілітування (створення умов для отримання дітьми з полісистемними порушеннями розвитку вмінь,

навичок, особистісних якостей, необхідних для повноцінного життя в суспільстві; допрофесійна підготовка та професійне орієнтування).

Аналіз науково-методичних джерел (А.Шевцов, С.Корнієнко) [1] та емпіричний аналіз корекційно-реабілітаційної дійсності приводять до висновку, що функції закладу, пов'язані з «роботою з батьками», розглядаються як другорядні та суто інструментальні. Проведені нами дослідження [2,3] говорять про доцільність висунення **функції сприяння компетентному батьківству** як окремої важливої функції корекційно-реабілітаційного закладу з залученням відповідних ресурсів (додаткові штатні одиниці, заходи щодо розвитку відповідних компетенцій адміністрації та всіх співробітників, робочий час співробітників тощо).

Доведено[2,3], що для компетентного виконання батьківської функції батькам дітей з полісистемними порушеннями розвитку бажано мати багаточисельні знання, вміння, навички. Так, наприклад, батькам дітей від 1 до 3 років бажано знати: нормативи для всіх сфер розвитку дитини та як треба діяти у випадку, коли «щось не так»; клініку полісистемних порушень розвитку: форми ДЦП та(або) види розладів спектру аутизму; показання, принципи дії та побочні ефекти препаратів, які призначають лікарі; зміст та цілі визнаних методик реабілітації дітей з полісистемними порушеннями розвитку: Бобат-терапія, сенсорна інтеграція, кондуктивна педагогіка Петьо, АВА-терапія, анімало терапія тощо; прийоми та методи формування навичок самообслуговування; прийоми та методи подолання проблемної поведінки; загальні знання про психологію дитини раннього віку; що таке індивідуальна програма реабілітації (ІПР), навіщо вона потрібна, хто та як її заповнює;

уміти:

сортувати и аналізувати інформацію щодо діагнозів, методів лікування, медикаментозних препаратів (особливо стосовно нетрадиційної медицини);

не впадати в оману, ставити перед собою реальні цілі та методично йти до них; створювати для дитини розвивальне середовище; зав'язувати та підтримувати стосунки з батьками інших дітей з полісистемними порушеннями розвитку, отримувати допомогу та допомагати іншим; відстоювати право дитини на комплексне реабілітування (медичне, психологічне, педагогічне, соціальне реабілітування) відповідно до чинного законодавства, зокрема за допомогою ІПР; вимагати виконання ІПР у відповідних органів виконавчої влади (місцевих та загальнодержавних), у випадку невиконання – подавати судовий позов.

Батькам дітей від 3 до 7 років з полісистемними порушеннями розвитку бажано знати: що таке психолого-медико-педагогічна консультація (ПМК), навіщо вона потрібна, як її пройти; у яких закладах можливо отримати дошкільну освіту за місцем проживання; зміст та сутність усіх напрямків корекційного дошкільного виховання дитини з полісистемним порушенням розвитку (сенсорне, розумове,

фізичне, трудове, моральне, естетичне виховання); необхідність та засоби формування ігрової діяльності дітей з полісистемним порушенням розвитку; види та функції ігор відповідно до вікової норми; прийоми та методи формування ігрової діяльності; зміст та сутність, прийоми та методи підготовки дитини з полісистемним порушенням розвитку до навчання в школі;

уміти:

організувати життя родини таким чином, щоб була забезпечена належна якість життя усіх її членів; забезпечити можливості спілкування дитини з однолітками та формувати в неї необхідні для цього навички; створювати в дитини необхідну мотивацію до розвитку та навчання; долати проблемну поведінку дитини.

Отже, програма сприяння компетентному батьківству дітей з полісистемними порушеннями розвитку, яка діє в закладі (центрі ранньої соціальної реабілітації, спеціальному дитячому садку, навчально-реабілітаційному центрі, спеціальній школі) має наступні цілі:

1) створення умов для формування в батьків необхідних знань, вмінь, навичок, що забезпечують належне виконання батьківських функцій та максимальну якість батьківського життя як зараз так і в майбутньому;

2) управління конфліктами між батьками та персоналом закладу, досягнення безконфліктної ефективної взаємодії «батьки-фахівці закладу» [4].

Провідні ідеї Програми сприяння компетентному батьківству дітей з полісистемними порушеннями розвитку відображені в правилах спілкування фахівців з батьками, що формує батьківську компетентність:

1. Недерективне спілкування. Не спілкуйтесь як керівник з підлеглими, не кажіть: «Ви повинні» - кажіть: «Ви можете».

2. Будьте уважними до батьків, майте час та терпіння вислуховувати їх.

3. Не звертайтеся до них тільки тоді коли вам від них щось потрібно.

4. Не повчайте, а ненав'язливо інформуйте .

5. Помічайте успіх дитини та зусилля батьків. Не кажіть весь час тільки про недоліки, дефіцити та неповносправність.

6. Ви тут для того, щоб вирішувати проблеми, а не говорити про них, та давати батькам доручення. Ви вже компетентні (якщо працюєте на своїй посаді), а батьки можуть стати компетентнішими.

7. Будьте вдячні батькам за те, що вони дали вам роботу.

Для реалізації програми сприяння компетентному батьківству заклад потребує постійно діючого експерта з компетентного батьківства, який виконує функції модератора, тренера, арбітра, адвоката тощо. Цю роль може виконувати психолог, корекційний педагог, соціальний

педагог. Обов'язковою умовою є незавантаженість експерта іншими обов'язками.

Реалізація програми сприяння компетентному батьківству передбачає наступні види діяльності, яка відбувається у два етапи:

I етап: «експерт – персонал закладу» (тривалість – від 6 місяців, результат -покращення параметрів взаємодії фахівців з батьками) - навчання фахівців правилам та прийомам безконфліктного спілкування з батьками; вивчення та аналіз конфліктів між батьками та персоналом закладу, модерація конфліктів експертом з компетентного батьківства, управління конфліктами; тренінг за Методикою Незавершених Ситуацій, адаптованої для відпрацьовування компетентного реагування фахівців у взаємодії з батьками; вивчення (повторення) основних понять корекційної педагогіки та групова рефлексія на тему: «Теоретичні основи корекційної педагогіки у компетентному батьківському вихованні дітей з полісистемними порушеннями розвитку».

Ознаками готовності закладу до другого етапу є істотне зниження кількості та ступеню напруження конфліктних ситуацій між батьками та фахівцями; загальне покращення психологічної атмосфери; наявність переважної більшості батьків, які виявляють готовність та бажання до участі в групових заходах та зацікавлені у збільшенні власної батьківської компетентності.

II етап: «експерт – персонал закладу - батьки» (тривалість – весь подальший термін роботи закладу, результат – покращення параметрів батьківської компетентності) передбачає регулярні групові зустрічі експерта з компетентного батьківства та інших фахівців закладу з батьками. Під час таких зустрічей доцільно організовувати тренінги компетентного батьківства за Методикою Незавершених Ситуацій.

**Методика Незавершених Ситуацій (МНС)**, яка була адаптована нами для діагностики і формування компетентності батьків дітей з полісистемними порушеннями розвитку, визначає поняття батьківської компетентності як системи знань, настанов, навичок і умінь, що забезпечують родителю можливість ефективної взаємодії з дитиною. За нашим глибоким переконанням, у випадку родителя дитини з полісистемним порушенням розвитку таке розуміння недостатнє і відображує лише одну компетенцію: «взаємодія з дитиною». Компетентність такого родителя, яка розуміється як уміння вирішувати проблеми, що виникають в процесі виконання батьківської функції, включає ще дві компетенції: «взаємодія із зовнішнім середовищем» (зовнішнім по відношенню до діади «родитель-дитина») і «підтримка якості життя» (якість життя - рівень задоволення базових потреб людини в найбільш важливих її сферах: батьківство, подружні стосунки, професійне зростання, відпочинок та розваги. Для високої якості життя всі без виключення сфери мають бути в рівновазі).

Основна, але не єдина, ознака компетентної і ефективної батьківської поведінки – здатність забезпечити позитивний напрям

когнітивного, емоційного, соціального та особистого розвитку дитини. У нашому випадку ми додаємо 1) здатність взаємодіяти із зовнішнім середовищем, отримуючи потрібний результат і вирішуючи проблеми; 2) здатність забезпечувати якість власного життя. Батьківська компетентність розуміється як градуальна характеристика, змінна від низького рівня до високого. Важливим питанням при створенні методики було визначення та опис індикаторів компетентної батьківської поведінки. Створюючи такі описи, ми спиралися на гуманістичний підхід до розуміння конструктивної дитячо-батьківської взаємодії. У його основі лежить уявлення про дитину як окрему, потребує поваги особу, зі своїми потребами та бажаннями. При цьому у жодному випадку недопустимо, вважаємо ми, задовольняти потреби та бажання дитини шляхом прирівнювання до нуля якості життя її матері. Завдання батьків в руслі гуманістичного підходу бачиться як сприяння всебічного розвитку дитини – її самостійності, активності, ініціативності, позитивного самосприйняття, упевненості в собі, здібності до співпраці, здатності співчувати іншим, розуміти їх і т. п., при цьому у випадку «особливого» батьківства неможливо вирішити ці завдання без вміння грамотно взаємодіяти із зовнішнім світом, оскільки таким чином замість активності та ін. ми матимемо симбіотичний зв'язок. Не менш важливим завданням бачиться підтримка рівноваги: батьківство - подружні (партнерські) стосунки - професійне зростання - відпочинок та розваги; без якої дуже швидко відбувається вигорання та фізичне і моральне виснаження родителя, який «приніс себе в жертву». Внаслідок незадовільного рівня розвитку двох найважливіших компонентів компетентності «особливих» батьків: здібності взаємодіяти із зовнішнім середовищем, отримуючи потрібний результат і вирішуючи проблеми; здібності забезпечувати якість власного життя, неминуче западатиме і той компонент, який на сьогоднішній день помилково вважається в соціумі головним та єдиним змістом компетентності «особливого» родителя, – уміння взаємодіяти з дитиною і задовольняти її (дитини) потреби. Тому нами беруться за еталонні ті поведінкові прояви батьків, які відповідають розвитку всіх цих напрямів. Для оцінювання першої складової компетентності батьків дітей з полісистемними порушеннями розвитку – взаємодія з дитиною, ми аналізуємо ситуації з області взаємодії з дітьми по трьох вікових групах – дошкільників (3–6 років), школярів (7–10 років) і підлітків (11–16 років). Це виходить з припущення про те, що батьківська компетентність має свої варіації у зв'язку з віком дітей (іншими словами, діти різного віку у зв'язку з особливими завданнями свого розвитку вимагають від батьків різних умінь).

На нашу думку, будь-яка проблемна ситуація у взаємодії родителя дитини з полісистемними порушеннями розвитку, може бути віднесена або до «базового типу» (проблемна ситуація за своєю сутністю можлива і у випадку батьківської взаємодії з нормотиповою дитиною, але інакше

виглядає), або до специфічного, додаткового типу. В обох випадках існує певний набір умінь (компетенцій), необхідних для вирішення ситуації (для компетентної реакції)

Специфічні для батьків дітей з полісистемними порушеннями розвитку дошкільного віку типи проблемних ситуацій у компетенції **«Взаємодія з дитиною»**:

- потреба здійснювати поступове та терпляче навчання дитини
- необхідність подолання проблемної поведінки дитини.
- відсутність в дитини мотивації до діяльності, яка на даний момент необхідна для її розвитку (навчання, спорт, самообслуговування тощо)
- необхідність допомогти дитині прийняти та адекватно оцінити самого себе, навчити налагоджувати стосунки з іншими людьми
- необхідність допомогти дитині навчитися оцінювати ситуацію та приймати рішення

Компетенція **«Взаємодія родителя із зовнішнім середовищем»** має на увазі здатність ефективною взаємодією з величезною кількістю людей, зовнішніх по відношенню до діади «родитель-дитина» (другий родитель (або партнер родителя), інші діти родителя, батьки і інші родичі родителя, друзі, сусіди, однокласники дитини та їх батьки, лікарі, педагоги, реабілітологи, представники органів державного управління, батьки дітей на дитячому майданчику тощо) з метою вирішити всілякі проблеми з наступними цілями:

- забезпечення потреб самої дитини (фізіологічні потреби, потреби в лікуванні, реабілітації, навчанні, потреби в якісному дозвіллі і спілкуванні з однолітками, в професійній орієнтації і так далі);
- забезпечення якості власного життя родителя.

Специфічні для батьків дітей з полісистемними порушеннями розвитку типи проблемних ситуацій у компетенції **«Взаємодія з зовнішнім середовищем»**:

1. Захист прав родителя та/або дитини.

*Модель компетентної реакції*: оцінити і осмислити ситуацію з точки зору своїх інтересів і інтересів своєї дитини; пригадати (або з'ясувати у відповідних джерелах) права і обов'язки всіх учасників ситуації і в деяких випадках – словесно їх промовити; виконати свої обов'язки (намітити план їх виконання в майбутньому); вказати на це іншій стороні; виразити надію на виконання іншою стороною її обов'язків; оцінити міру вирішення проблеми і прийняти рішення про доцільність подальших дій.

2. Проблема небажаного спілкування

*Модель компетентної реакції*: ввічливо давати зрозуміти, що не потребуєте порад, роблячи наголос на ключовому слові: «Дякую, ми маємо лікаря», «Я не обговорюю це з сторонніми людьми»; не підтримувати неприємні для себе розмови, не задовольняти нездорову цікавість; не дозволяти ображати себе та дитину.

Емпіричний досвід показує, що можливості формування компетенції «Здатність забезпечувати якість власного життя» безпосередньо залежать від сформованості двох попередніх: здібності взаємодії родителя з дитиною і здатності взаємодії родителя із зовнішнім середовищем. Проблемні ситуації в цьому розділі відображають ті моменти в житті родителя дитини з полісистемними порушеннями розвитку, на якому лежить вся повнота відповідальності за дитини (зазвичай, це мати), в яких батьків стоїть перед вибором – спробувати поліпшити якість власного життя або в черговий раз «принести себе в жертву».

*Модель компетентної реакції наступна:* оцінити і осмислити ситуацію з точки зору своїх інтересів і інтересів своєї дитини (у тому числі – і в довгостроковій перспективі); якщо на перший погляд ці інтереси протирічать один одному – співвіднести кількісно ваші можливі «виграші» і можливі «втрати» для дитини; в разі значної переваги ваших «виграшів» прийняти позитивне рішення; оцінити наявні ресурси для реалізації своїх планів, при необхідності залучити додаткові ресурси, тимчасово передати свою відповідальність за дитину на відповідальну особу, яка також має обов'язки по відношенню до дитини; отримати максимальний ефект з тих змін, на які ви зважилися ради підвищення якості свого життя; оцінити ефект для себе та дитини, зробити висновки на майбутнє.

Для реалізації та практичного впровадження у діяльність Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Промінь» МСПУ нами була запропонована Програма сприяння формуванню компетентності батьків дітей з полісистемними порушеннями розвитку (аутизм, ДЦП). Ознайомлення та практична робота з Програмою передбачається на методичному об'єднанні та педагогічній раді Центру з метою підвищення рівня знань, вмінь та навичок фахівців закладу щодо компетентної взаємодії з батьками дітей з інвалідністю.

**Висновок.** Розробка практичних методів сприяння формуванню компетентного батьківства є однією з актуальних проблем сучасної спеціальної педагогіки. Впровадження у реабілітаційному закладі ефективної програми сприяння формуванню компетентного батьківства передбачає наступні заходи та процеси: створення посади експерта з компетентного батьківства; вивчення та аналіз конфліктів між батьками та персоналом закладу, модерація конфліктів експертом з компетентного батьківства, управління конфліктами; тренінги компетентного батьківства за Методикою Незавершених Ситуацій. Такі тренінги доцільно проводити регулярно, поступово залучаючи до них все більшу кількість батьків дітей з полісистемними порушеннями розвитку, з метою формування всіх трьох складових батьківської компетентності (взаємодія з дитиною, взаємодія з середовищем, здатність забезпечити якість власного життя), що дасть батькам дітей з полісистемними порушеннями розвитку можливість у майбутньому правильно оцінювати

свої проблеми та знаходити ресурси для їх вирішення, будувати конструктивні стосунки з оточуючим середовищем, уникати «батьківського вигорання» та необґрунтованого домінування та патерналізму по відношенню до себе. Все вищевказане дозволить батькам забезпечувати позитивний напрям когнітивного, емоційного, соціального та особистого розвитку дитини з полісистемним порушенням розвитку (аутизм, ДЦП) протягом усього періоду «особливого батьківства».

### Список використаних джерел

1. **Шевцов А.Г.** Освітні основи реабілітології: [монографія] / А.Г. Шевцов. – К.: « МП Леся», 2009. – 483 с. 2. **Хворова Г.М.** Зміст та рівні батьківської компетентності у корекційно-педагогічному аспекті. // Хворова Г.М. / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака.– Вип. XVII в двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2015. – 368 с. – С. 355 – 362. 3. **Хворова Г.М.** Компетентностний підхід до питань взаємодії батьків з фахівцями в корекційній освіті дітей з полісистемними порушеннями розвитку // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та психологія: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. - № 29. – 370 с. - С.236-243. 4. **Ємельяненко Л.М.** Конфліктологія: Навч. посіб. / Л.М.Ємельяненко, В.М.Петюх, Л.В. Торгова, А.М.Гриненко. — К.: КНЕУ, 2003. — 315 с. 5. **Нечипоренко В. В.** Теоретичні і методичні засади навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу, як відкритої соціально-освітньої системи: дис. ... доктора пед наук: 13.00.03. – корекційна педагогіка/ Нечипоренко В.В. – Київ, 2013. – 531 с.

### References

1. **Shevcov A.G.** Osvitni osnovy reabilitologii': [monografija] / A.G. Shevcov. – K.: « MP Lesja», 2009. – 483 s. 2. **Hvorova G.M.** Zmist ta rivni bat'kivs'koi' kompetentnosti u korekcijno-pedagogichnomu aspekti. // Hvorova G.M. / Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka / Za red. O.V.Gavrylova, V.I.Spivaka.– Vyp. XVII v dvoh chastynah, chastyna 1. Serija: social'no-pedagogichna. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Medobory-2006, 2015. – 368 s. – S. 355 – 362. 3. **Hvorova G.M.** Kompetentnostnyj pidhid do pytan' vzajemodii' bat'kiv z fahivcjamy v korekciijnij osviti ditej z polisystemnymy porushennjamy rozvytku // Naukovyj chasopys NPU imeni M.P.Dragomanova. Serija № 19. Korekcijna pedagogika ta psihologija: Zb. naukovykh prac'. – K.: NPU imeni M.P.Dragomanova, 2015. - № 29. – 370 s. - S.236-243. 4. **Jemel'janenko L.M.** Konfliktologija: Navch. posib. / L.M.Jemel'janenko, V.M.Petjuh, L.V. Torgova, A.M.Grynenko. — K.:



KNEU, 2003. — 315 s. 5. **Nechyporenko V. V.** Teoretychni i metodychni zasady navchal'no-reabilitacijnoi' dijal'nosti special'nogo zakladu, jak vidkrytoi' social'no-osvitn'oi' systemy: dys. ... doktora ped nauk: 13.00.03. – korekcyjna pedagogika/ Nechyporenko V.V. – Kyi'v, 2013. – 531 s.

Received 26.01.2016

Reviewed 28.02.2016

Accepted 29.03.2016

**УДК 37.013.82 : 376.2**

**А.Г. Шевцов,**  
dr\_shevtsov@ukr.net

## **КВАЛІФІКАЦІЙНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОКУПАЦІОНАЛЬНОГО ТЕРАПЕВТА (ЕРГОТЕРАПЕВТА) В СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ**

**Відомості про автора:** Андрій Шевцов, доктор педагогічних наук, професор кафедри ортопедагогіки та реабілітології Національного національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. Email: dr\_shevtsov@ukr.net.

**Contact:** Andriy Shevtsov, Doctor in Special Education Sciences, Professor Department of Orthopedagogy and Rehabilitology at the Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine. Email: dr\_shevtsov@ukr.net.

**Шевцов А.Г. Кваліфікаційна характеристика окупационального терапевта (ерготерапевта) в системі корекційно-реабілітаційної роботи.** У статті розглянута кваліфікаційна характеристика популярної за кордоном спеціальності із сфери комплексної медико-соціальної допомоги особам зі стійкими порушеннями здоров'я та обмеженнями життєдіяльності – «окупациональний терапевт», або «ерготерапевт». Із аналізу базових концепцій та завдань окупациональної терапії (occupational therapy) за практикою різних країн ми можемо віднести цей реабілітаційний інструмент до класу, так званих, інтегральних реабілітаційних технологій (складних та мультидисциплінарних). Вона виникла на стикові медицини, спеціальної педагогіки, андрогогіки, спеціальної психології, соціальної роботи, та інших гуманітарних і антропологічних наук.

Програма терапії проектується таким чином, щоб максимально сприяти використанню функцій, які відповідають вимогам оточуючого людину робочого, соціального, психологічного та побутового

середовища. Істотною особливістю окупаціональної терапії є активне залучення людини у терапевтичний процес. Окупаціональні терапевти дістають освіту із соціальних, педагогічних, психологічних, біологічних і медичних наук, професійних навичок і методів.

Вітчизняний шлях впровадження цієї реабілітаційної технології, на нашу думку, полягає в ідеї виведення поняття окупаціональної терапії зі сфери монополії медицини (у її вузькому розумінні) і спрямування методології ОТ у міждисциплінарну сферу, у бік підсилення соціально-психолого-педагогічного впливу саме на особистість та вищі психічні функції людини з інвалідністю.

Кваліфікаційна характеристика професії ерготерапевт серед його завдань та обов'язків визначає, цей фахівець сприяє набуттю людьми з обмеженнями життєдіяльності максимального рівня функціональності та незалежності у всіх аспектах життя через певний набір занять та активних реабілітаційних технологій, відновленню у них фізичного, соціального та психічного здоров'я, поверненню людини до нормального соціального, трудового та побутового функціонування, відновлення автономності, інтеграції її у суспільство.

**Ключові слова:** діти та доросли з інвалідністю, окупаціональна терапія, ерготерапія, трудотерапія, соціально-побутова реабілітація, кваліфікаційна характеристика, підготовка кадрів.

**Шевцов А.Г. Квалификационная характеристика окупационального терапевта (эрготерапевта) в системе коррекционно-реабилитационной работы.** В статье рассмотрена квалификационная характеристика популярной за рубежом специальности в сфере комплексной медико-социальной помощи лицам с устойчивыми нарушениями здоровья и ограничениями жизнедеятельности - «окупациональный терапевт», или «эрготерапевт». Из анализа базовых концепций и задач окупациональной терапии (occupational therapy) по практике различных стран мы можем отнести этот реабилитационный инструмент к классу так называемых интегральных реабилитационных технологий (сложных и мультидисциплинарных). Она возникла на стыке медицины, специальной педагогики, андрагогики, специальной психологии, социальной работы и других гуманитарных и антропологических наук.

Программа терапии проектируется таким образом, чтобы максимально способствовать использованию функций, которые отвечают требованиям окружающей человека рабочей, социальной, психологической и бытовой среды. Существенной особенностью окупациональной терапии является активное вовлечение человека в терапевтический процесс. Окупациональные терапевты получают образование в области социальных, педагогических, психологических,

биологических и медицинских наук, профессиональных навыков и методов.

Отечественный путь внедрения этой реабилитационной технологии заключается в идее вывода понятия окупациональной терапии из сферы монополии медицины (в ее узком понимании) и направление методологии ОТ в междисциплинарную сферу, в сторону усиления социально-психолого-педагогического воздействия именно на личность и высшие психические функции человека с инвалидностью.

Квалификационная характеристика профессии эрготерапевт среди его задач и обязанностей определяет, что этот специалист способствует приобретению людьми с ограничениями жизнедеятельности максимального уровня функциональности и независимости во всех аспектах жизни через определенный набор занятий и активных реабилитационных технологий, восстановлению в них физического, социального и психического здоровья, возвращению человека к нормальной социальной, трудовой и бытовой функционализации, восстановления автономности, интеграции его в общество.

**Ключевые слова:** дети и взрослые с инвалидностью, окупациональная терапия, эрготерапия, трудотерапия, социально-бытовая реабилитация, квалификационная характеристика, подготовка кадров.

### **Shevtsov A.G. Qualifying characteristic for occupation therapist in the system of education and rehabilitation work.**

The article considers the qualification for popular specialty areas of the complex medical and social assistance to people with impairments and limitations of life - "occupation therapist " or "ergotherapist." From the analysis of the basic concepts and tasks of the occupational therapy for the practice of various countries, we can classify this rehabilitation tool to the group of the so-called integral rehabilitation technology (complex and multidisciplinary). It emerged from the intersection of medicine, special education, androgogy, special psychology, social work, and other humanitarian and anthropological sciences.

Therapy program is designed so as to maximize the use of features that comply with the surrounding people working, social, psychological and domestic environment. The essential feature of occupation therapy is the active involvement of humans in the therapeutic process. Occupation therapists study the social, educational, psychological, biological and medical sciences and techniques.

Domestic way of implementation of the rehabilitation technology is the idea of the output concepts occupation therapy from the monopoly scope of medicine (in its narrow sense) and direct the methodology of OT in to the interdisciplinary sphere, in the direction of strengthening the socio-psycho-

pedagogical influence on the personality and higher mental functions of the person with a disability.

Qualifying characteristic for occupation therapist profession among its tasks and responsibilities stipulates that expert assist for the disabled persons maximum level of function and independence in all aspects of life through a set of exercises and active rehabilitation technologies, updating them physical, social and mental health, the return to a normal human social, labor and household operation, restoration of autonomy, its integration into society.

**Key words:** children and adults with disabilities, occupational therapy, occupational therapy, ergotherapy, social rehabilitation, job description, training.

У цьому матеріалі розглянута кваліфікаційна характеристика популярної за кордоном спеціальності із сфери комплексної медико-соціальної допомоги особам зі стійкими порушеннями здоров'я та обмеженнями життєдіяльності – «окупаціональний терапевт» або «ерготерапевт». Із аналізу базових концепцій та завдань окупаціональної терапії (occupational therapy) за практикою різних країн ми можемо віднести цей реабілітаційний інструмент до класу, так званих, інтегральних реабілітаційних технологій (складних та мультидисциплінарних) [3]. Вона виникла на стикові медицини, спеціальної педагогіки, андрогогіки, спеціальної психології, соціальної роботи, та інших гуманітарних і антропологічних наук.

Професія „окупаціонального терапевта”, яка є вельми розповсюдженою на світовому ринку праці, має змістовну історію свого розвитку протягом ХХ ст. Представники цієї спеціальності мають широкий попит у реабілітаційних центрах, соціальних службах і лікувальних установах за кордоном. Вони можуть бути, безумовно, корисними і в українських вітчизняних корекційно-реабілітаційних закладах.

Окупаціональні терапевти за кордоном об'єднуються у такі потужні національні та міжнародні спілки й організації, як: Всесвітня федерація окупаціональних терапевтів (The World Federation of Occupational Therapists, WFOT); Рада окупаціональних терапевтів європейських країн (Council of Occupational Therapists of the European Countries, COTEC); Європейська мережа закладів вищої освіти з окупаціональної терапії (The European Network of Occupational Therapy in Higher Education, ENOTHE); Шведська асоціація окупаціональних терапевтів (The Swedish Association of Occupational Therapists, FSA); Німецька спілка ерготерапевтів (German Association of Occupational Therapists, Deutscher Verband der Ergotherapeuten); Американська асоціація окупаціональної терапії (The American Occupational Therapy Association, AOTA); Канадська асоціація окупаціональних терапевтів

(Canadian Association of Occupational Therapists); Російська асоціація ерготерапевтів (Русская Ассоциация Эрготерапевтов, РАЭТ) тощо.

Окупаціональна терапія (ОТ) – у буквальному перекладі "занятійна терапія" або "лікування заняттями, зайнятістю" – технологія реабілітування людей з обмеженнями життєдіяльності через певний набір занять з метою відновлення у них максимального рівня функцій та незалежності у всіх аспектах життя. Ця активна реабілітаційна технологія приводить до відновлення та збереження здоров'я, повернення людини до нормального соціального та побутового функціонування, інтеграції її у суспільство.

У Німеччині та Франції синонімом окупаціональної терапії є ерготерапія (Ergotherapy), у Швеції відповідно вживається термін *Arbetssterapi*. В Росії, при можливому і досить адекватному з лінгвістичної точки зору перекладі цих термінів як „трудотерапія”, найбільш близькими до вжитку у цьому випадку вважаються такі категорії як „соціально-побутова адаптація, реабілітація” та „соціально-середовищна орієнтація”.

Через складнощі точного перекладу поняття „окупаціональна терапія” національними мовами в різних країнах вживаються різні терміни, а це пов'язано відповідно не тільки зі словниковими питаннями національних мов. Відмінності понятійно-категоріального апарату приводять і до несхожостей у змісті та цілях цієї діяльності, науково-теоретичній базі та напряду відповідної фахової підготовки.

В українському мовному середовищі може з'явитися спокуса зупинитися у перекладі терміну „окупаціональна терапія” на словах, близьких до шведського терміну *Arbetssterapi*: „трудотерапія” або „працетерапія”. Це може бути помилкою, адже, ми в такому випадку матимемо небажане звуження цього поняття через різні обставини. Зокрема, у зв'язку з тим, що у психотерапевтичній традиції є реабілітаційна методика, пов'язана з лікуванням психічно хворих людей за допомогою праці.

Трудотерапію у медичних джерелах іноді також відносять помилково і до форми лікувальної фізкультури, поряд з вправами на воді, механотерапією, масажем тощо. Це, звичайно, виправдано тим, що з фізичної точки зору вона відновлює або покращує м'язову силу та рухливість у суглобах, нормалізує кровообіг і трофіку, тренує і пристосовує певні функції організму до використання їх в оптимальному режимі тощо. Міністерство праці і соціального розвитку Росії у центрах соціальної реабілітації вводить ставки трудотерапевтів, а фахівці, що працюють у цій сфері, нерідко називають себе "інструкторами по труду".

І хоча термін "трудотерапія" входить сьогодні у професійну лексику сфери соціально-реабілітаційних технологій і, звичайно, стосується більш широкого нозологічного кола людей, які потребують соціальної та медичної реабілітації, ніж тільки психічно хворих та

наркозалежних осіб, лікуванням трудом є лише одним із аспектів окупаціональної терапії і остання не може ним обмежуватися [2].

Така інтегральна реабілітаційна технологія, як ОТ, з досить широким спектром видів роботи з людиною, не може бути зведена тільки до її реабілітації фізичною працею, як не можна зводити її до переважно медичної сфери впливу на функції організму.

Адже ця комплексна реабілітаційна методика не тільки вирішує завдання прямого заміщення втрачених функцій фізичного здоров'я дублюючими навичками, вживаючи, безумовно, медичні, лікувальні технології, а також використовує суто психолого-педагогічні та корекційно-педагогічні інструменти для відпрацювання у дитини чи дорослого з інвалідністю соціальних навичок, здійснення соціально-побутової адаптації, формування компенсаторних способів життя, нових мотивацій до діяльності та особистісних потреб.

Розглянемо основні тлумачення поняття, визначення цілей та змісту окупаціональної терапії у закордонній практиці. За визначенням офіційних роз'яснювально-методичних джерел Всесвітньої федерації окупаціональних терапевтів, окупаціональна терапія розглядається переважно як професія сфери охорони здоров'я, яка базується на знанні про те, що цілеспрямована діяльність може сприяти доброму здоров'ю і благополуччю у всіх аспектах щоденного життя. Її цілями мають бути просування, розвиток, відновлення і підтримка здібностей (можливостей), потрібних для того, щоб людина була спроможна справитися зі щоденною діяльністю, а також для попередження дисфункцій.

Програма терапії проектується таким чином, щоб максимально сприяти використанню функцій, які відповідають вимогам оточуючого людину робочого, соціального, психологічного та побутового середовища. Істотною особливістю окупаціональної терапії є активне залучення людини у терапевтичний процес. Окупаціональні терапевти дістають освіту із соціальних, педагогічних, психологічних, біологічних і медичних наук, професійних навичок і методів. Практика студентів формує інтегральну частину курсу.

Окупаціональні терапевти працюють зі всіма віковими групами та в широкому ряду фізичних і психологічних сфер. Місцями їх роботи можуть бути лікарні, клініки, денні та реабілітаційні центри, програми допомоги на дому, спеціальні школи, індустрія та приватні підприємства. Багато окупаціональних терапевтів працюють у сфері приватної практики та як педагоги і консультанти.

Далі WFOT зазначає, що ОТ – це процес, заснований на первинних і повторних оцінках. Окупаціональний терапевт разом з людиною, яка шукає допомоги, фокусується на індивідуальних та середовищних можливостях і проблемах, що відносяться до повсякденного життя людини. Оцінка включає використання стандартизованих процедур, інтерв'ю, спостереження у різноманітних ситуаціях та консультації з

важливими в житті людини особами. Результати оцінки – підстава плану, який включає короткострокові та довгострокові цілі терапії. План повинен має відповідати рівню особистісного розвитку, схильностей, ролей, преференцій стилю життя і оточення.

Втручання фокусується на особистісно-орієнтованих та середовищно-орієнтованих програмах. Вони проектуються таким чином, щоб полегшити виконання щоденних завдань і адаптацію умов, в яких людина працює, живе та соціалізується. Вправи включають в себе: навчання новим технологіям; забезпечення ресурсами для зменшення напруження; використання устаткування, що полегшує незалежність в особистому самогляді та зменшує середовищні бар'єри. Окупаціональні терапевти визнають важливість командної взаємодії. Кооперація і координація дій з іншими професіоналами, сім'ями, доглядальницями і волонтерами є необхідними для реалізації цілісного підходу.

Національні підходи частково кореспондуються з наведеними вище визначеннями, проте існують у них і цікаві для подальшого аналізу відмінності та специфічні внутрішні суперечності.

Розбіжності у тлумаченні цілей, завдань та змісту окупаціональної терапії чітко усвідомлюються міжнародним співтовариством фахівців. Згадана вище Всесвітня федерація окупаціональних терапевтів з 1994 р. проводить роботу щодо з'ясування та узгодження базових термінів ОТ. У цей час секретаріат WFOT вже має сьомий варіант документа „Визначення окупаціональної терапії”, в якому зібрані тлумачення понять ОТ за версіями національних асоціацій 40 країн світу станом на серпень 2005 р. Поняття визначені національними мовами країн з паралельним перекладом англійською і, в основному, охоплюють питання самого терміну окупаціональна терапія, її цілі та завдання, а також посилення на сферу застосування професії окупаціонального терапевта. Наведемо деякі приклади з цього документа.

За дефініціями Австралійської асоціації окупаціональних терапевтів, основними аспектами цієї реабілітаційної технології є такі.

1. Окупаціональна терапія – професія сфери здоров'я, що використовує певні види діяльності для попередження та подолання фізичних, емоційних та соціальних обмеженостей осіб будь-якого віку. Її цілями є підвищення, збереження та відновлення функціональної незалежності у навичках повсякденного життя.

2. Окупаціональна терапія має відношення до гуманітарної діяльності та її важливості у здоров'ї людей будь-якого віку.

Цілі терапії досягаються завдяки техніці або діяльності, призначеної для: зменшення та контролю патології; відновлення і (або) зміцнення функціональних можливостей; допомоги (фасилітації) опануванню навичкам і функціональним здібностям для адаптації або виробництва; поліпшення та збереження здоров'я.

3. Окупаціональна терапія тренує, зберігає та розвиває компетентну поведінку у різних сферах життя, навчанні та праці відповідно до особливостей хвороби, дефектів розвитку і (або) психологічної дисфункції, інших ризиків здоров'я.

Бельгійська асоціація ерготерапевтів відносить представників цієї професії до середнього медичного персоналу, які допомагають уникнути пацієнтам страждань, пов'язаних з фізичною, психічною та (або) соціальною інвалідністю, для того, щоб дозволити їм здобувати, відновлювати або зберігати оптимум можливостей, необхідних у повсякденному житті, своїй професійній діяльності або дозвіллі, за допомогою конкретних активностей. При цьому враховується потенціал пацієнта, а також його скованість оточуючим середовищем.

Бразильська асоціація окупаціональних терапевтів визначає окупаціональну терапію як галузь знань у сферах здоров'я, освіти і соціальній сфері, що інтегрує технології, орієнтовані на розкріпачення людей та їх автономію.

Канадська асоціація окупаціональних терапевтів, визначаючи ключову роль ОТ, стверджує, що окупаціональний терапевт може надавати прямі послуги не тільки індивідуальним клієнтам, а й виконувати свої функції як менеджер, дослідник, розробник реабілітаційних програм, освітянин або як частина іншої професійної ролі. У ролі клієнтів окупаціонального терапевта можуть бути також установи, організації або групи осіб.

Індійська асоціація окупаціональних терапевтів у ролі методів реалізації цілей діяльності цих фахівців на першому місці бачить застосування новітніх комп'ютерних технологій. З другого боку, після 1992–1993 рр. в Індії як синонім ОТ використовується термін „ергомедицина” з відповідними, таким чином, результатами для змісту цієї діяльності.

Професіональна асоціація окупаціональних терапевтів Іспанії визнає ОТ одночасно як медичну, так і соціальну дисципліну.

Шведська асоціація трудотерапевтів визначає, що окупаціональна терапія стосується життя людини у контексті її соціально- та культурновизначеної діяльності.

Британська асоціація окупаціональних терапевтів саме слово „оссурація” трактує як повсякденну активність, що відображає культурні цінності, забезпечує структуру та сенс життя.

У цілому простежується чітка відмінність британського та американського підходів як базових, до парадигми окупаціональної терапії: американська традиція трактує її більше у бік медичної допомоги, медичних методів впливу на індивіда. У той час, як британці реалізують у цій реабілітаційній технології переважно соціальні та психолого-педагогічні завдання та методи.

Фахівці Російської асоціації ерготерапевтів відносять ерготерапію до медичної спеціальності, проте її характерною рисою вбачають



міждисциплінарність. Вона включає знання кількох спеціальностей – педагогіки, психології, соціології, біомеханіки, фізичної терапії. Термін "зайнятість" (occupation), в контексті ерготерапії характеризує різні види діяльності, які зустрічаються в житті кожної людини і додають їй сенс.

Зайнятість підрозділяється на повсякденну активність, роботу і продуктивну діяльність, дозвілля. Повсякденною активністю є особиста гігієна, одягання, прийом їжі, медикаментів, функціональне спілкування, мобільність, задоволення сексуальних потреб. Робота і продуктивна діяльність включає домашні обов'язки, турботу про інших людей, отримання освіти, роботу (оплачувану або волонтерську), дозвілля – відпочинок, гру, хобі.

Помилкою буде також прирівнювати ОТ до такого виду терапії як лікувальна фізкультура. Проте, у той самий час факультет оздоровчої фізичної культури і туризму Білоруської державної академії фізичної культури приймає осіб, які мають середню спеціальну медичну освіту, на спеціальність „Фізична реабілітація, ерготерапія” з відповідним отриманням випускниками кваліфікації „Інструктор-методист з ерготерапії, викладач фізичної культури”.

Окупаціональна терапія необхідна дітям із проблемами, пов'язаними з широким спектром діагнозів, як медичних, так і психолого-педагогічних: від недоношеності, ДЦП, мускульної дистрофії та інших вроджених аномалій до розумової відсталості, аутизму, труднощів у навчанні (включаючи дислексію). Виділяються ними також емоційні розлади, поведінкові проблеми, фобії та просто шкільна неуспішність (останній перелік особистісних проблем у контексті нашого розгляду викликає подив і навряд чи може бути достатньою підставою для втручання саме окупаціонального терапевта, адже ці проблеми мають вирішувати фахівці іншого напрямку) [4].

Рання ОТ для таких дітей дозволяє: полегшити нормальний розвиток і стимулювати раннє навчання; розвинути рухові навички, розуміння себе, емоційну зрілість, когнітивну сферу, комунікацію; досягти самостійності в життєвих навичках, включаючи самообслуговування, мобільність і соціальну адаптацію.

Серед проблем підлітків, молоді та дорослих, що мають показання для втручання дій окупаціонального терапевта, крім психофізичної патології, згадуються також і діагнози суто соціально-педагогічного та корекційно-педагогічного характеру: сімейна і соціальна дизадаптація; алкогольна або наркотична залежність, соціопатологія поведіння, труднощі у навчанні, післястресові депресії тощо.

Серед результатів роботи окупаціональних терапевтів у таких випадках ці автори називають: збільшення можливостей для самостійного функціонування в щоденних заняттях, що вимагає застосування фізичних, соціальних і когнітивних навичок, стимулювання здорових і продуктивних взаємин, одержання

передпрофесійних і професійних навичок, розвиток прийнятних навичок рішення проблем і керування життєвими ситуаціями тощо.

Очевидно, що випускник медичного навчального закладу, фахівець з лікувальної фізкультури, фізичної реабілітації не в змозі впоратися з таким обсягом та специфікою задач.

У деяких країнах окупаціональні терапевти і їх асистенти працюють у різноманітних установах і організаціях, наприклад: центрах дитячого здоров'я і денного догляду за дітьми, дитячих садках, державних і приватних школах, навчальних центрах мікрорайонів, поліклініках, відділеннях "швидкої допомоги", реабілітаційних центрах та установах для людей з порушеннями розвитку, психіатричних лікарнях та диспансерах, центрах психічного здоров'я, гуртожитках і центрах "на півшляху" (halfway)" для людей, що повертаються до нормального життя, у приватній практиці, центрах лікування опіків, пренатальних центрах інтенсивної терапії, ортопедичних клініках, геріатричних установах.

Кафедра окупаціональної терапії факультету реабілітаційної медицини університету штату Альберта (Канада) для своїх студентів дає таку статистику робочих місць за цією спеціальністю станом на 2005 р. Приблизно 7% окупаціональних терапевтів працює у сфері приватної практики (національний рівень приватного сектора дає статистику 25%). Решта робочих місць зосереджено у таких напрямках: сфера довгострокового догляду, догляду у період загострення, геріатричної турботи – 28%, лікарні загального типу – 21%, реабілітаційні центри – 19%, служби педіатричної допомоги дітям - 8%, освіта – 4%, догляд у громаді та на дому – 1%, наукові дослідження – 1%, психічне здоров'я – 1%, інші сфери (корекційна робота, клініки для лікування алкогольної та наркозалежності, промисловість, страхові компанії) – 10%.

За оцінками СОТЕС, більш як 50 тис. окупаціональних терапевтів є членами відповідних національних спілок. Але у середньому в Європі на кожні 100 тис. населення працюють 25 представників цієї спеціальності. Американська асоціація окупаціональної терапії налічує, наприклад, близько 35 тис. окупаціональних терапевтів, асистентів та студентів.

Тривалість навчання окупаціональних терапевтів загалом становить від 3 до 4 років із середньою потребою в академічній практиці обсягом 1280 год. Більшість країн у Європі пропонує курси підвищення кваліфікації, програми навчання магістрів та спеціалістів. У той самий час, за даними СОТЕС (2004), підготовка за програмами PhD в Європі не доступна. Проте, Американська асоціація окупаціональної терапії інформує про докторальні програми в університетах США (Doctoral Degree Programs) як другий варіант постпрофесійної підготовки окупаціональних терапевтів поряд з варіантом магістерського навчання. При цьому така підготовка може здійснюватися з метою отримання студентами ступеня доктора філософії з реабілітаційних наук (PhD in

Rehab Science). Базовою для цих рівнів є професійна підготовка з окупаціональної терапії з отриманням ступеня бакалавра.

Освітні програми з окупаціональної терапії американських університетів приділяють певну увагу також знаннями і навичкам у дослідницькій та адміністративній сферах.

Розповсюдженою є практика, коли у магістратуру з ОТ можуть вступати студенти, які одержали ступінь бакалавра за іншою спеціальністю. Однак, при цьому абітурієнт до такої магістратури повинен мати сертифікати з таких курсів, які можна пройти окремо в інших університетах чи коледжах: „Анатомія і фізіологія людини з лабораторним практикумом”, „Психологія розвитку”, „Психологія аномального розвитку”, „Соціологія (родина і суспільство)”, „соціологія (соціальні проблеми)”, „Дослідницький курс зі статистики”.

У магістратурі студенти вивчають спеціальні дисципліни і протягом двох повних років проходять дві практики в літній період, захищають дослідницький проект і складають іспит перед закінченням освіти. Для професійної сертифікації існує спеціальний державний іспит, а в деяких штатах потрібно додаткове ліцензування на право професійної практики, яку можна одержати після випускних іспитів.

У магістратурі студенти можуть, наприклад, опанувати такі курси як: "Вступ до ОТ", "Анатомія для ОТ", "Зріст і розвиток людини", "Біомеханіка та ОТ-кінезіологія", "Фізична реабілітація", "Психосоціальна реабілітація", "Професійні навички в ОТ", "Окупаційна терапія і геріатрія", "Неврологічні науки для ОТ", "ОТ і діти", "Організація досліджень і статистика в ОТ", "Лідерство і адміністрація", "Прикладні дослідження в ОТ", "Застосування технологій в ОТ", "Дослідження випадків (case study)", "Теорія і програма практики в ОТ", "Професійні проблеми в ОТ", а також курси на вибір.

Розглянемо концептуальні ерготерапевтичні підходи і відповідну систему навчання ерготерапевтів у Франції [1].

Прийом до навчального закладу відповідного напрямку підготовки в цій країні здійснюється на основі іспитів з біології, фізики та французької мови. Проводяться також іспити, які містять психотехнічні тести. В середньому конкурс становить – 25 абітурієнтів на одне місце.

Під час навчання майбутнього фахівця з ерготерапії її методи розглядаються на двох рівнях.

**На рівні особистості** (залежно від кожного випадку) ми маємо мету заповнити відповідні прогалини та компенсувати дефіцитні функції, сприяти реструктуризації особистості або розвивати збережені здібності для функціональної та особистісної адаптації людини. Для цього ерготерапевт створює умови, що імітують трудову діяльність або міжлюдську взаємодію, він може запропонувати клієнту допоміжне обладнання, або, навіть, розробити і виготовити адекватне устаткування.

**На рівні оточення** ерготерапевт працює як у сфері міжособистісних взаємовідносин, так і на рівні матеріального,

архітектурного і міського середовища з метою перетворити це середовище на більш доступне і адаптоване для клієнта. Через це ерготерапевт має тісно взаємодіяти з відповідними промисловими та комерційними підприємствами (і як з роботодавцями, і як з виробниками), місцевими громадами, асоціаціями тощо. Таким чином, знання специфіки особистості клієнта, його патології здоров'я, оточення, зв'язків між цими різними факторами дозволяє ерготерапевту оцінити втрату автономності людини у всіх аспектах її життя. Він функціонує як посередник між потребами в адаптації особи з обмеженими можливостями здоров'я і вимогами повсякденного життя.

Така парадигма зумовлює наявність наступних розділів у програмі навчання французьких ерготерапевтів.

- 1) Вивчення людини як на соматичному рівні (анатомія, фізіологія), так і на психічному та інтелектуальному рівні (розвиток психомоторики, функцій мислення, міжособистісні та комунікативні функції).
- 2) Вивчення людини у її активності: кінезіологічні та біомеханічні компоненти руху.
- 3) Розгляд відносин „людина – робота”, ергономічної методології та її зв'язків з ерготерапевтичними вправами.
- 4) Навчання професійним, ігровим та експресивним технікам, що дозволяють студентам набути практичних навичок та експериментувати під час створення ситуацій, які він може запропонувати у рамках реабілітації.
- 5) Вивчення патологій та видів інвалідності як у сфері фізичних порушень, так і у психічній сфері.
- 6) Навчання методам лікування та реабілітації, що відносяться безпосередньо до ерготерапії.
- 7) Навчання методам реадaptaції та реінтеграції, що потребує вивчення людини з інвалідністю в його оточенні (побут, архітектура, міські умови життєдіяльності тощо). Саме в цих рамках студент навчається використовувати, а також розробляти та виготовляти те обладнання, що відноситься до його компетенції (орти, допоміжні технічні засоби тощо).
- 8) Вивчення професійного та соціального законодавства, що відображає специфіку інвалідності. Воно містить аналіз адміністративної та юридичної ситуації з метою кращої інтеграції людини з інвалідністю у суспільство.
- 9) Вивчення основ ерготерапії, її місця в організації охорони здоров'я.
- 10) Теоретичні та практичні заняття з обов'язковим практичним стажуванням.

Освіта побудована з акцентом на методологію, яка приводить майбутнього ерготерапевта до аналізу різних параметрів оцінки людини, що втратила автономність, до розробки і здійснення адаптованої терапевтичної допомоги.

Резюмуючи зазначений вище спектр тлумачень понять та моделей підготовки з окупаціональної терапії, можна висловитись про цю реабілітаційну технологію як таку, що стосується життєвої компетентнісної сфери людини з інвалідністю і значною мірою дотична корекційно педагогічним або корекційно андрогогічним (у випадку

необхідності корекційного впливу на дорослу людину) проблемам науки і практики.

В українській системі корекційно-розвиткової роботи з дітьми та соціально-медичної реабілітації дорослих з інвалідністю існує великий досвід і відповідні розвинуті методики як на теоретичному рівні, так і у практиці (особливо це стосується системи корекційного навчально-виховного процесу для дітей з вадами психофізичного розвитку).

У той самий час, розвиток ОТ в Україні як самостійного напрямку серед інтегральних корекційно-реабілітаційних методик і впровадження її як окремої сфери професійної діяльності, безумовно, розширило б можливості та арсенал інструментів допомоги держави і суспільства особам з інвалідністю та літнім людям, які потребують корекційного та медико-соціального реабілітаційного впливу фахівців. Крім того, разом з імплементацією ОТ як цілісної системи реабілітаційної допомоги у вітчизняні медико-соціальні установи, реабілітаційні центри, корекційні освітні заклади та інші корекційно-реабілітаційні служби ми маємо нагоду перейняти і найкращий сучасний світовий досвід у відповідній сфері, новітні методики та наукові розробки.

Таким чином, вітчизняний шлях впровадження цієї реабілітаційної технології, на нашу думку, полягає в ідеї виведення поняття окупаціональної терапії зі сфери монополії медицини (у її вузькому розумінні) і спрямування методології ОТ у міждисциплінарну сферу, у бік підсилення соціально-психолого-педагогічного впливу саме на особистість та вищі психічні функції людини з інвалідністю.

Це переміщення центру тяжіння ОТ до кола соціального, психолого-педагогічного та навчально-виховного аспектів роботи з людиною не повинно у жодному разі перешкоджати впровадженню методик фізичного реабілітаційного тренінгу функцій організму, досвід якого ми успадковуємо із багатой світової історії розвитку методики та методології окупаціональної терапії.

Так само ми одночасно зберігаємо статус-кво ідеології окупаціональної терапії як інтегральної і міждисциплінарної галузі науки, практичної діяльності та підготовки фахівців.

Для розуміння ОТ як такої, що стосується сфери здоров'я, потрібно також повернутися до з'ясування сутності самого поняття „здоров'я”. У статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я зазначено, що „здоров'я є станом повного фізичного, душевного та соціального благополуччя, а не тільки відсутності хвороб та фізичних дефектів.” Безумовно, таке визначення здоров'я вже існує у новій медичній парадигмі, яка зближає медицину та корекційну педагогіку у площині науково-практичної діяльності та підготовки фахівців.

Отже, аналіз світового досвіду розвитку та впровадження ОТ у практику доводить, що у цій інтегральній реабілітаційній технології системоутворювальний зміст набуває робота з особистістю людини, формування у неї способів діяльності відповідно до мети її соціального

інтегрування, адаптування, підвищення якості життя, формування стилю незалежного життя тощо. Це може бути відображено і в практиці адаптування системи підготовки окупаціональних терапевтів до умов українського освітнього поля. Отже, у підсумку наведемо кваліфікаційний опис професії окупаціональний терапевт (ерготерапевт).

### **Кваліфікаційна характеристика професії ерготерапевт.**

#### **Завдання та обов'язки.**

Сприяє набуттю людьми з обмеженнями життєдіяльності максимального рівня функціональності та незалежності у всіх аспектах життя через певний набір занять та активних реабілітаційних технологій, відновленню у них фізичного, соціального та психічного здоров'я, поверненню людини до нормального соціального, трудового та побутового функціонування, відновлення автономності, інтеграції її у суспільство.

Розроблює відповідно до державних та галузевих стандартів, типових планів, методик та рекомендацій охорони здоров'я та освіти, Державної типової програми реабілітації інвалідів та дітей-інвалідів рекомендації щодо мети, змісту і порядку комплексної реабілітаційної роботи у закладах та установах для дітей і дорослих, які мають стійкі вади здоров'я та порушення психофізичного розвитку.

Приймає участь у проведенні діагностики та оцінки активності, ступеню порушень психофізичного стану, обмежень життєдіяльності та втрати автономності людини. Проводить за планом ерготерапевтичні, реабілітаційні, навчальні, соціально-адаптаційні, соціально-побутові, корекційні, компенсаторні заходи та заняття. Застосовує сучасні методи трудової терапії відповідно до призначень лікарів та вчителів з корекційної освіти, працює під їх контролем.

Здійснює формування компенсаторних способів життя людини з порушеннями здоров'я, нових мотивацій до діяльності та відповідних особистісних потреб, покращення життєдіяльності та відновлення автономності людини.

У складі мультидисциплінарної команди бере участь у створенні індивідуальної програми реабілітації для інваліда та дитини-інваліда згідно з переліком реабілітаційних послуг, технічних та інших засобів реабілітації, виробів медичного призначення залежно від нозологій захворювань та корекційно-реабілітаційних потреб дитини або дорослого. Працює в тісному контакті з фахівцями інших спеціальностей, що беруть участь у реабілітаційному процесі – лікарями, психологами (за спеціалізаціями), фізіологами, логопедами, педагогами, соціальними працівниками, дієтологами, вчителями з корекційної освіти, фахівцями з фізичної реабілітації тощо, бере участь у координації їхньої діяльності.

Забезпечує разом з іншими працівниками здорові і безпечні умови навчання, виховання та праці відповідної категорії дітей і дорослих.

Залучає членів їхніх сімей до участі в реабілітаційній роботі, правильного використання прийомів ерготерапії, фізичної та психолого-педагогічної корекції психофізичного стану, застосування відновлювальних занять та вправ, подолання фізичних або психічних вад, недоліків здоров'я, що перешкоджають повноцінному функціонуванню людини.

Надає консультації з питань корекційно-реабілітаційних заходів. Допомагає батькам реалізувати індивідуальний план реабілітаційної роботи з дитиною в умовах сім'ї.

Веде встановлену реабілітаційну, медичну, психолого-педагогічну та статистичну документацію. Постійно підвищує професійний та загальноосвітній рівень. Виконує професійні завдання та обов'язки з додержанням норм етики та моралі.

#### **Повинен знати:**

- теорію і практику ерготерапевтичних, лікувально-відновлювальних, корекційно-реабілітаційних заходів та процесів, корекції психофізичного розвитку дітей, психологічної допомоги, соціально-побутової адаптації, трудової та професійної реабілітації, трудової терапії, соціально-середовищної реабілітації дітей та дорослих з обмеженнями життєдіяльності;

- цілі, принципи реабілітації дітей і дорослих, методологію та зміст ерготерапевтичних заходів та вправ;

- стандартизовані методи оцінки активності, ступенів порушень психофізичного стану та обмежень життєдіяльності людини;

- загальні та спеціальні медичні, психолого-педагогічні, реабілітаційні та соціальні дисципліни;

- ефективні методи, форми, прийоми реабілітаційної роботи, корекційного та компенсуючого навчання і виховання;

- основи законодавства та нормативні документи України, міжнародні документи з питань охорони здоров'я, освіти, реабілітації, соціального захисту, прав осіб інвалідністю, дітей з порушеннями психофізичного розвитку;

- державні стандарти, програмно-методичні документи і матеріали з відновного лікування, освіти, реабілітації, соціальної роботи для діяльності з дітьми та дорослими з обмеженнями життєдіяльності;

- індивідуальні психологічні особливості та нозологічні характеристики дітей і дорослих з обмеженнями життєдіяльності;

- методологічні та практичні засади застосування Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (МКФ, 2001) та Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-10);

- правила використання технологічних засобів та обладнання навчальних кабінетів, класів, спортивних та ігрових залів, спеціалізованих приміщень, які створено для відновлювальної

лікувальної, реабілітаційної та корекційної роботи; сучасні досягнення науки та практики у відповідних галузях реабілітації;

- основи управління й організації корекційно-реабілітаційних процесів в закладах охорони здоров'я, у масових і спеціалізованих закладах для дітей, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку;

- етичні норми і правила організації реабілітації дітей та дорослих з обмеженнями життєдіяльності;

- норми і правила ведення лікувальної, психолого-педагогічної, реабілітаційної та статистичної документації.

#### **Кваліфікаційні вимоги.**

Провідний ерготерапевт: вища освіта відповідної галузі знань (спеціальності) за освітнім ступенем магістра та підвищення кваліфікації. Наявність сертифікатів, що підтверджують здатність застосовувати на практиці відповідні методики реабілітаційної роботи з дітьми та дорослими з обмеженнями життєдіяльності. Стаж роботи за професією ерготерапевта I категорії — не менше 3 років.

Ерготерапевт I категорії: вища освіта відповідної галузі знань (спеціальності) за освітнім ступенем магістра та підвищення кваліфікації. Наявність сертифікатів, що підтверджують здатність застосовувати на практиці відповідні методики реабілітаційної роботи з дітьми та з обмеженнями життєдіяльності. Стаж роботи за професією ерготерапевта II категорії — не менше 2 років.

Ерготерапевт II категорії: вища освіта відповідної галузі знань (спеціальності) за освітнім ступенем магістра та підвищення кваліфікації. Наявність сертифікату, що підтверджує здатність застосовувати на практиці відповідні методики реабілітаційної роботи з дітьми, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку. Стаж роботи за професією ерготерапевта — не менше 2 років.

Ерготерапевт: вища освіта відповідної галузі знань (спеціальності) за освітнім ступенем магістра без вимог до стажу роботи.

#### **Список використаних джерел**

1. **Габль Г.** Обучение эрготерапии во Франции // Габль Г. / Трудотерапия: зарубежный и отечественный опыт. — Бишкек : Ассоциация социальных работников Кыргызской Республики, 2002. — 204 с. — С. 54–73.
2. **Холостова Е. И.** Социальная реабилитация: учебн. пособ / Е. И. Холостова, Н.Ф. Дементьева ; [2-е изд.]. — М. : Дашков и К°, 2003. — 340 с.
3. **Шевцов А.Г.** Освітні основи реабілітології : [монографія] / Андрій Гаррійович Шевцов. — К. : МП Леся, 2009. — 483 с.
4. **Ярская-Смирнова Е. Р.** Социальная работа с инвалидами / Ярская-Смирнова Е.Р., Наберушкина Э.К. — СПб. : Питер, 2004. — 316 с.

Received 12.01.2016

Reviewed 25.02.2016

Accepted 26.03.2016



УДК: 159.922.76-056.34:616.899.2]:159.943

**Я.В. Шевцова, С.В. Полещук**  
yanashevcova@mail.ru

## **ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТАНУ ПСИХОМОТОРИКИ І ПЕРЦЕПТИВНО-КОГНІТИВНИХ ФУНКЦІЙ УЧНІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ**

**Відомості про авторів:** Шевцова Яна, кандидат психологічних наук, Херсонський державний університет, Херсон, Україна. Email: yanashevcova@mail.ru.

Полещук Сабіна, кандидат біологічних наук, Херсонський державний університет, Херсон, Україна. Email: sabina\_pol@mail.ru.

**Contact:** Shevtsova Yana, PhD, Kherson State University, Kherson, Ukraine. Email: yanashevcova@mail.ru.

Poleschuk Sabina, PhD, Kherson State University, Kherson, Ukraine. Email: sabina\_pol@mail.ru

**Шевцова Я.В., Полещук С.В. Порівняльний аналіз стану психомоторики і перцептивно-когнітивних функцій учнів з вадами інтелекту.** У статті представлений аналіз результатів самостійного експериментального дослідження рівня стану психомоторики і перцептивно-когнітивних функцій молодших школярів з вадами інтелекту, проведеного з опорою на нейропсихологічний методологічний підхід.

Нейропсихологічне обстеження проводилося за схемою адаптованого комплексного нейропсихологічного дослідження, яке включало 14 блоків завдань, спрямованих на оцінку сформованості кінестетичного, просторового та динамічного праксису, слухомоторних координацій, слухомовленнєвої пам'яті, стереогнозису, зорового гнозису, зорової пам'яті, мовлення, рахунку, мислення, читання, письма та малюнку. Отримані результати були проаналізовані за допомогою методів варіаційної статистики: визначались достовірність різниці між вибірками за t-критерієм та коефіцієнти кореляції між показниками стану психомоторики і перцептивно-когнітивних функцій.

За результатами дослідження було встановлено значне зниження успішності виконання тестових завдань учнями з розумовою відсталістю порівняно з однолітками зі збереженим інтелектом. Найбільші труднощі викликали завдання на слухомовленнєву пам'ять, слухомоторні координації та динамічний праксис. Для всіх досліджуваних показників була зафіксована позитивна вікова динаміка.

Порівняльний аналіз стану сформованості психомоторних якостей та перцептивно-когнітивних функцій на основі визначення коефіцієнтів

кореляції показав наявність значних відмінностей у силі зв'язків між досліджуваними показниками в контрольній та основній групах. Більшість показників контрольної групи виявились взаємозалежними, значення коефіцієнтів кореляції відповідали середній або високій силі зв'язку. Це, на нашу думку, свідчить про достатньо гармонійний перебіг процесів дозрівання досліджуваних функцій. В основній групі значимі кореляційні зв'язки переважно слабкої і частково середньої сили виявлені лише між окремими показниками: між динамічним праксисом та слухомоторною координацією, між стереогнозисом та всіма видів праксису, між зоровим гнозисом та кінестетичним і просторовим праксисом, між просторовим праксисом та активністю мислення. Отже, у молодших школярів з вадами інтелекту не сформовані на достатньому рівні необхідні координації між основними компонентами психомоторних і перцептивно-когнітивних дій. При цьому, ймовірно, певне системоутворююче значення мають стереогнозис та зоровий гнозис, які базуються на процесах, що формуються в ранньому онтогенезі.

Отримані результати дозволяють визначити напрями проведення патогенетично-орієнтованої адаптивної корекції порушень психомоторного та перцептивно-когнітивного розвитку дітей з вадами інтелекту, спрямованої на зміцнення психофізіологічного базису навчальної діяльності.

**Ключові слова:** психомоторика, перцептивно-когнітивні функції, вади інтелекту, молодший шкільний вік, нейропсихологічне дослідження, кореляційний аналіз.

**Шевцова Я.В., Полецук С.В. Сравнительный анализ состояния психомоторики и перцептивно-когнитивных функций учеников с нарушениями интеллекта.** В статье представлен анализ результатов самостоятельного экспериментального исследования состояния психомоторики и перцептивно-когнитивных функций учеников младших классов с нарушениями интеллекта, проведенного с опорой на нейропсихологический методологический подход.

Нейропсихологическое обследование проводилось по схеме адаптированного комплексного нейропсихологического исследования, включающего 14 блоков заданий, направленных на оценку сформированности кинестетического, пространственного и динамического праксиса, слухомоторных координаций, слухо-речевой памяти, стереогнозиса, зрительного гнозиса, зрительной памяти, речи, счета, мышления, чтения, письма и рисунка. Полученные результаты анализировались методами вариационной статистики: определялась достоверность различий между выборками по t-критерию и коэффициенты корреляции между показателями состояния психомоторики и перцептивно-когнитивных функций.

По результатам исследования было выявлено значительное снижение успешности выполнения тестовых заданий учениками с умственной отсталостью в сравнении с ровесниками с сохранным интеллектом. Наибольшие затруднения вызывали задания на слухоречевую память, слухомоторные координации и динамический праксис. Для всех исследованных показателей была зафиксирована позитивная возрастная динамика.

Сравнительный анализ состояния психомоторных качеств и перцептивно-когнитивных функций на основе определения коэффициентов корреляции показал наличие значительных отличий в силе связей между исследуемыми показателями в контрольной и основной группах. Большинство показателей контрольной группы оказались взаимозависимы, значения коэффициентов корреляции соответствовали средней или высокой силе связи. Это, по нашему мнению, свидетельствует о вполне гармоничном протекании процессов созревания исследуемых функций. В основной группе значимые корреляционные связи преимущественно слабой и частично средней силы выявлены только между некоторыми показателями: между динамическим праксисом и слухомоторной координацией, между стереогнозисом и всеми видами праксиса, между зрительным гнозисом и кинестетическим и пространственным праксисом, между пространственным праксисом и активностью мышления. Следовательно, у младших школьников с нарушениями интеллекта не сформированы на достаточном уровне необходимые координации между основными компонентами психомоторных и перцептивно-когнитивных действий. При этом, возможно, определенное системообразующее значение имеют стереогнозис и зрительный гнозис, основывающиеся на процессах, которые формируются в раннем онтогенезе.

Полученные результаты позволяют определить задачи патогенетически-ориентированной адаптивной коррекции нарушений психомоторного и перцептивно-когнитивного развития детей с нарушениями интеллекта, направленной на укрепление психофизиологического базиса учебной деятельности.

**Ключевые слова:** психомоторика, перцептивно-когнитивные функции, нарушения интеллекта, младший школьный возраст, нейропсихологическое исследование, корреляционный анализ.

**Shevtsova Ya.V., Poleschuk S.V. The comparative analysis of the psychomotor and perceptual-cognitive functions of pupils with intellectual disabilities.** The article presents the results of the experimental study of psychomotor and perceptual-cognitive functions of primary school children with intellectual disabilities. The study was conducted by relying on neuropsychological methodological approach.

The neuropsychological examination was carried out under the adapted

comprehensive neuropsychological examination scheme, including 14 blocks of tasks: kinesthetic, spatial and dynamic praxis, auditory-motor coordination, auditory-verbal memory, stereognosis, visual gnosis, visual memory, speech, counting, thinking, reading, writing, and drawing. The results were analyzed by methods of variation statistics with determining the significance of differences between samples by t-test and correlation between the state of psychomotor and perceptual-cognitive functions.

The study showed that the level of successful execution of all tests by children with mental retardation was significantly lower than that of peers with normal intellect. The greatest difficulties caused by auditory-verbal memory, auditory-motor coordination and dynamic praxis tests. For all of the indicators positive age dynamics was recorded.

The comparative analysis of psychomotor and perceptual-cognitive functions showed the presence of significant differences in the strength of correlations between the studied parameters in the study and main groups. Most of the control group indices were interdependent, the value of the correlation coefficients corresponds to medium or high strength connections. In our opinion, this suggests that the maturing processes of studied functions develop quite harmoniously in children with normal intellect.

In the study group significant correlations were detected only between certain parameters: between the dynamic praxis and the auditory-motor coordination; between the stereognosis and all kinds of praxis; between the visual gnosis and the kinesthetic and the spatial praxis; between the spatial praxis and the thinking activity. The value of the correlation coefficients corresponded to mostly mild and partly average power of connection.

Consequently, in primary school children with intellectual disabilities the necessary coordination between the main components of the psychomotor and perceptual-cognitive actions are not formed at a sufficient level. At the same time, the stereognosis and the visual gnosis, which based on the processes that formed in early ontogeny, may have a certain importance for system links formation.

These results allow us to determine the tasks of the pathogenetic-oriented adaptive correction of psychomotor and perceptual-cognitive development of children with intellectual disabilities, aimed at strengthening the psycho-physiological basis of their learning activities.

**Key words:** psychomotor, perceptual-cognitive functions, intellectual disability, primary school age, neuropsychological study, correlation analysis.

**Актуальність дослідження** взаємозв'язків між показниками, які характеризують стан психомоторного розвитку і перцептивно-когнітивних функцій учнів із розумовою відсталістю, обумовлена тим що, руховий аналізатор має тісні взаємозв'язки з усіма структурами центральної нервової системи, бере участь у всіх сферах психічної діяльності та має велике значення у розвитку різноманітних мозкових

функцій. Своєрідність рухової сфери найбільшою мірою проявляється на рівні психомоторики і тому саме визначення психомоторних якостей є важливим компонентом оцінки психофізичного розвитку дитини. Недоліки у формуванні моторних якостей спостерігаються у всіх категоріях дітей з вадами інтелектуального розвитку, вони виступають провідними показниками в психолого-педагогічній діагностиці відхилень у психофізичному розвитку дитини [5, с. 7-13].

**Розробленість проблеми.** У теоретичних та методичних працях українських науковців, присвячених питанням діагностики та корекції психічного розвитку дітей різних категорій та вікових груп, знаходять відображення чимало аспектів проблеми комплексного аналізу рівня психічного розвитку дитини, вирішення яких дало змогу більш диференційовано підійти до вивчення особливостей пізнавальної діяльності дітей із розумовою відсталістю, до виявлення їхніх потенційних можливостей, побудови оригінальних систем корекційної роботи (І. Г. Єременко, С. Д. Максименко, В. М. Синьов, Є. Ф. Соботович, Н. М. Стадненко, Н. М. Макаруч, О. П. Хохліна та ін.). Ці дослідження довели, що своєчасна діагностика та корекція має вирішальний вплив на розвиток психомоторики дитини з психофізичними вадами, та визначили засади подальшого розвитку різноманітних підходів до спеціальної допомоги таким дітям (Т. П. Вісковатова, Ю. З. Гільбух, Т. В. Дегтяренко, О. В. Киричук, М. К. Шеремет, С. Д. Яковлева, М. Д. Ярмаченко та ін.). Вивчення складних проблем цілеспрямованого формування інтелекту дітей з психофізичними вадами (І. М. Озерецький, А. Г. Обухівська, В. В. Тарасун, Л. І. Фомічова та ін.) показало, що на ранніх етапах онтогенезу інтелектуальний розвиток відбувається у процесі різноманітних видів цілеспрямованої діяльності, які є зовнішніми та формуючими чинниками [1, с 54-65; 2, с 384; 7, с. 200].

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом розвитку багатьох нейропсихологічних та фізіологічних функцій [4, с. 42-45]. Оцінка розвитку дитини молодшого шкільного віку у зв'язку з цим визначається саме за показником психомоторного розвитку, а не окремих процесів та функцій, як це відбувається вже в більш старшому віці, коли вони поступово відособлюються один від одного та отримують відносну самостійність. Для наукового обґрунтування системи корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на вдосконалення пізнавальної сфери учнів з розумовою відсталістю, необхідні інтегральні уявлення про характер психомоторних обмежень та їх вплив на стан перцептивно-когнітивних функцій у зазначеній категорії дітей. Вирішення цієї проблеми й стало підставою для обґрунтування мети і завдань експериментального дослідження.

**Метою** дослідження було комплексне вивчення стану психомоторики і перцептивно-когнітивних функцій дітей молодшого шкільного віку із розумовою відсталістю у порівнянні з однолітками без

вад інтелекту та визначення взаємозв'язків між показниками психомоторного та перцептивно-когнітивного розвитку.

При визначенні стану психомоторики та перцептивно-когнітивних функцій спиралась на нейропсихологічний методологічний підхід, який займає провідне місце в наукових дослідженнях, що спрямовані на вирішення проблем психічного онтогенезу та дизонтогенезу, зокрема актуальних проблем когнітивної психології та пропедевтичної педагогіки. Він дозволяє оцінити та описати ті системно-динамічні перебудови в психофункціональних системах мозку, які супроводжують психомоторний і перцептивно-когнітивний розвиток дитини [6; с. 154-160].

Нейропсихологічне обстеження проводилося за схемою адаптованого комплексного нейропсихологічного дослідження, розробленою Всеросійським центром дитячої неврології на основі загальноприйнятої (запропонованої О.Р. Лурія) [3; с 352].

Комплексне нейропсихологічне обстеження включало 67 проб, які склали 14 блоків завдань, спрямованих на оцінку сформованості певної конкретної психічної функції у дитини. Відповідно до поставленої мети використані тестові завдання нами були поділені на дві основні категорії, які дозволяли здійснити дослідження стану психомоторики і перцептивно-когнітивних функцій у дітей молодшого шкільного віку із розумовою відсталістю та їх однолітків без вад інтелектуального розвитку.

Стан психомоторного розвитку визначався за такими показниками: кінестетичний праксис (виконання за зоровим зразком, виконання за тактильним відчуттям, перенесення поз); просторовий праксис; динамічний праксис (зміна трьох положень кисті, виконання графічної проби, реципрокна координація).

Стан перцептивно-когнітивних функції визначався за наступними показниками: слухомоторні координації, стереогнозис, зоровий гнозис, зорова пам'ять, мовлення, слухо-мовленнєва пам'ять, малюнок, читання, письмо, рахунок, мислення.

У дослідженні взяли участь 100 дітей молодшого шкільного віку. Згідно з метою нашої роботи даний контингент було поділено на дві групи: основну – учні із розумовою відсталістю та контрольну – учні без вад інтелектуального розвитку. Основну групу склали 50 учнів 1-3-х класів спеціальних загальноосвітніх шкіл № 1, та № 2 м. Херсона, а також спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ст. Херсонської обласної ради смт. Калінінське Херсонської області віком від 7 до 12 років. Контрольну групу склали 50 учнів молодших класів ЗОШ № 1 м. Цюрупинська Херсонської області віком 7-12 років.

Аналіз отриманих результатів проводився за сумарним загальним показником успішності виконання всіх вище зазначених нейропсихологічних завдань учнями 1х-3х класів лівою і правою рукою

окремо дівчатами і хлопцями (статистична обробка є загальноприйнятою з використанням t-критерія Стьюдента).

Порівняльний аналіз стану психомоторики та перцептивно-когнітивних функцій проводився на основі визначення відповідних кореляційних зв'язків, а також якісного аналізу взаємозалежності рівня сформованості окремих досліджуваних дій з урахуванням їх операційної структури.

Сумарний показник успішності виконання завдань нейропсихологічної методики молодшими школярами з вадами інтелекту склав  $54,5 \pm 2,1\%$  в той час, як у дітей без порушень інтелекту успішність за 11 блоками оцінки психомоторних якостей і перцептивно-когнітивних функцій становила в цілому  $90,3 \pm 0,7\%$ .

Дослідження стану психомоторних якостей у дітей молодшого шкільного віку показало достовірні відмінності між основною та контрольною групами за показниками кінестетичного, просторового і динамічного праксису (табл. 1).

При вивченні кінестетичного праксису у переважної частини молодших школярів із розумовою відсталістю спостерігалися значні утруднення у відтворенні положення кисті за зоровим зразком, пошук поз, перебирання пальців, перемикання на іншу позу. Деякі учні практично не виконували пробу на перенесення поз (переважно з лівої на праву руку).

Таблиця 1

**Результати дослідження стану психомоторних якостей у дітей молодшого шкільного віку основної та контрольної групи ( $M \pm m$ )**

<b>Кінестетичний праксис</b>				
Клас	Контрольна група		Основна група	
	<b>Дівчата</b>	<b>Хлопці</b>	<b>Дівчата</b>	<b>Хлопці</b>
1 клас	$98,1 \pm 1,0$	$97,8 \pm 1,2$	$57,9 \pm 2,5^*$	$56,3 \pm 3,1^*$
2 клас	$99,5 \pm 0,4$	$100,0 \pm 0,0$	$61,7 \pm 4,6^*$	$64,6 \pm 2,7^*$
3 клас	$100,0 \pm 0,0$	$100,0 \pm 0,0$	$65,5 \pm 5,3^*$	$66,3 \pm 4,7^*$
<b>Просторовий праксис</b>				
Клас	Контрольна група		Основна група	
	<b>Дівчата</b>	<b>Хлопці</b>	<b>Дівчата</b>	<b>Хлопці</b>
1 клас	$98,8 \pm 0,6$	$99,5 \pm 0,5$	$51,2 \pm 2,7^*$	$55,2 \pm 3,1^*$
2 клас	$100,0 \pm 0,0$	$99,6 \pm 0,2$	$53,7 \pm 4,3^*$	$57,1 \pm 2,7^*$
3 клас	$100,0 \pm 0,0$	$100,0 \pm 0,0$	$64,6 \pm 2,1^*$	$68,6 \pm 1,9^*$
<b>Динамічний праксис</b>				
Клас	Контрольна група		Основна група	
	<b>Дівчата</b>	<b>Хлопці</b>	<b>Дівчата</b>	<b>Хлопці</b>
1 клас	$92,8 \pm 1,6$	$94,9 \pm 1,8$	$52,0 \pm 4,4^*$	$54,2 \pm 8,4^*$
2 клас	$99,2 \pm 0,3$	$100,0 \pm 0,0$	$54,6 \pm 5,1^*$	$63,3 \pm 4,3^*$
3 клас	$99,3 \pm 0,5$	$99,7 \pm 0,3$	$58,1 \pm 7,6^*$	$61,3 \pm 5,3^*$

Примітка: Вірогідність різниці між групами \*-  $p < 0,05$ .

У завданнях на дослідження стану розвитку просторового праксису учні основної групи найчастіше припускались наступних

помилки: невірне відтворення пози, дзеркальність при виконанні, особливо у дворучних та перехресних пробах.

При виконанні завдань на динамічний праксис значна кількість учнів молодших класів із розумовою відсталістю не могла відразу запам'ятати послідовність рухів, плутала їх, в деяких випадках мали місце прояви персеверацій і відмови від виконання завдання. Рухи дітей при розумовій відсталості характеризувалися відсутністю плавного переходу від одного руху до іншого, виконання рухових завдань супроводжувалось напруженням всієї руки.

Отримані дані свідчать, що рухові порушення у дітей основної групи здебільшого обумовлені недоліками координаційної сфери, у них знижена швидкість і спритність виконання завдань, порушена здатність до ритмізації й диференціювання силових, часових і просторових параметрів рухів.

Недосконалість довільної саморегуляції психомоторних дій, тонкої диференціації рухів, скоординованої взаємодії м'язового апарату пальців кистей рук утруднює формування перцептивних рухових дій, оволодіння навичками малюнка, письма і цілим рядом інших навчальних і трудових вмінь, що може негативно позначатися на розвитку пізнавальної діяльності дитини. Це підтверджується результатами порівняння середніх показників успішності виконання завдань на стереогнозис, письмо та малюнок в учнів контрольної та основної групи (табл. 2).

Таблиця 2

**Результати дослідження стану стереогнозису та графічних навичок у дітей молодшого шкільного віку (M±m)**

<b>Стереогнозис</b>				
Клас	Контрольна група		Основна група	
	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці
1 клас	99,4±0,5	99,4±0,5	60,6±6,7*	61,1±0,5*
2 клас	100,0±0,0	100,0±0,0	63,2±7,1*	64,1±3,6*
3 клас	100,0±0,0	100,0±0,0	69,5±4,2*	71,0±8,6*
<b>Малюнок</b>				
Клас	Контрольна група		Основна група	
	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці
1 клас	99,2±0,3	96,7±1,4	51,2±3,6*	52,6±6,8*
2 клас	98,1±0,6	99,7±0,2	58,7±7,6*	59,2±6,2*
3 клас	100,0±0,0	100,0±0,0	61,6±8,6*	61,5±6,3*
<b>Письмо</b>				
Клас	Контрольна група		Основна група	
	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці
1 клас	93,1±1,9	94,2±1,9	49,0±3,4*	47,2±4,1*
2 клас	99,0±0,5	98,4±0,6	56,5±6,4*	55,3±1,7*
3 клас	100,0±0,0	100,0±0,0	59,4±3,0*	58,1±6,8*

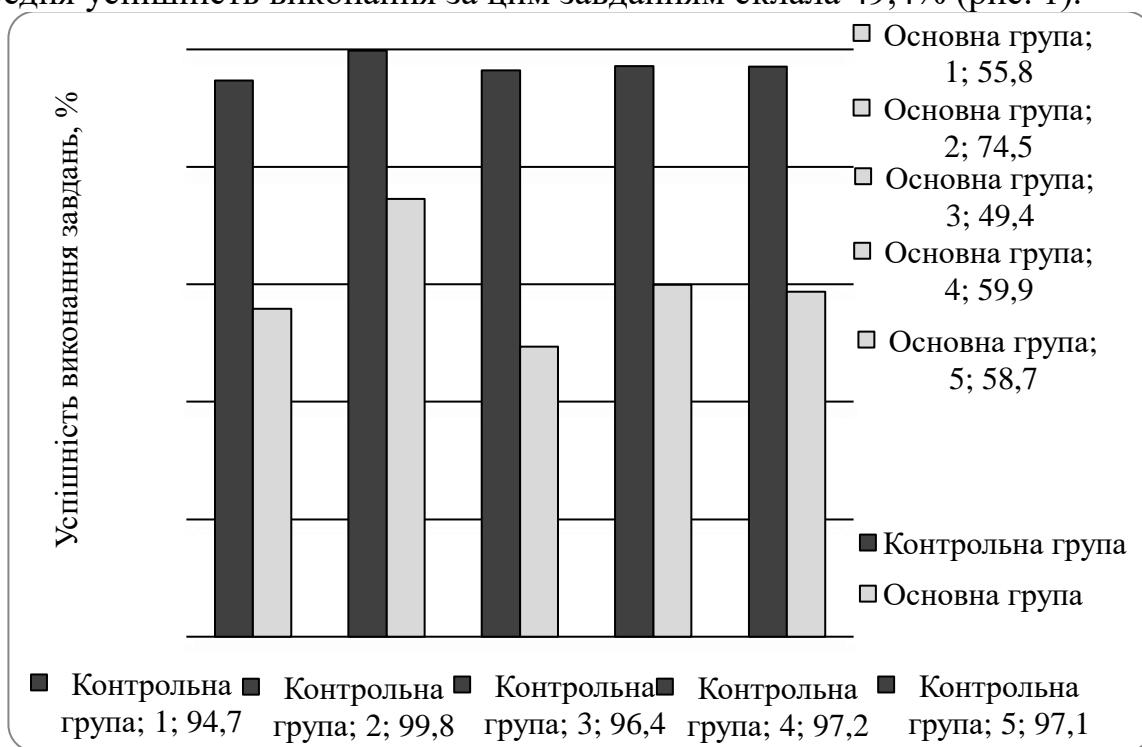
Примітка: Вірогідність різниці між групами \*-  $p < 0,05$ ;



Середня успішність виконання завдання на стереогнозис учнями основної групи виявилась достовірно меншою, ніж у контрольної групи, але цей показник мав значні індивідуальні відмінності: 38% учнів із розумовою відсталістю виконали це завдання з успішністю 80-100%, 14% - з успішністю 25-35%. При цьому така нерівномірність спостерігалась в усіх вікових групах, від 1-го до 3-го класу. Це може розглядатись як свідчення того, що віковий період дозрівання стереогнозису вже завершився, а неуспішність виконання відповідних завдань в окремих учнів є проявом недостатності відповідних ланок: тактильного сприйняття, перцептивних дій, сформованості уявлень про предмети та здатності до їх актуалізації, міжпівкулевої взаємодії та ін.

Виконання тестового завдання «малюнок» у більшості учнів з розумовою відсталістю грубо відстає від вікової норми і характеризуються дуже низькою якістю. У них проявляється: неправильне просторове розташування зображень, не передаються пропорції предметів, відсутні необхідні елементи, а деякі діти навіть не можуть змальовувати зі зразка. У самостійному малюнку на вільну тему в більшості дітей відсутній сюжет. Стан сформованості образотворчих навичок у більшості дітей молодшого шкільного віку перебуває на рівні трьох років.

Найменш сформованою з досліджуваних перцептивно-когнітивних функцій учнів з вадами інтелекту виявилась слухомовленнєва пам'ять, середня успішність виконання за цим завданням склала 49,4% (рис. 1).



**Рис. 1. Результати дослідження перцептивно-когнітивних функцій учнів 1-3 класів: 1 – слухомоторні координації, 2 – зоровий гнозис, 3 – слухомовленнєва пам'ять; 4 – зорова пам'ять; 5 – мислення.**

Більшість учнів основної групи зазнавала значних утруднень при запам'ятовуванні груп слів, фрази, короткого оповідання, не демонструвала активності під час пригадування, оповідання передавала окремими словами, називаючи героїв та деякі елементи сюжету. Виконання завдань на слухомовленнєву пам'ять багатьма учнями виявилось можливим тільки за умов постійної допомоги дорослого, деякі учні навіть за таких умов не дали відповіді. Порівняння стану слухомовленнєвої пам'яті учнів з вадами інтелекту 1-3-х класів показало наявність позитивної динаміки.

Під час обстеження слухомоторної координації учнів із розумовою відсталістю відзначалися грубі порушення ритму і навіть найбільш легкі завдання викликали у них значні утруднення. Для учнів виявилися важкими завдання, як на оцінку, так і на відтворення ритмічного завдання. Діти не могли порахувати кількість ударів, не вловлювали структуру ритму, робили зайві удари, утруднялися при переході від одного ритму до іншого.

Відносно оцінки зорового гнозису маємо зазначити, що більшість учнів основної групи успішно виконувала завдання на впізнання реалістичних предметів. В той же час, значна кількість дітей зазнавала утруднень, якщо предмети були представлені у незвичному вигляді: у контурному, перекресленому або накладеному один на одного зображенні. При цьому вони часто вдавалися до допоміжних дій (обводили контур пальцем), переключення на нове завдання значно ускладнювалося вираженою інертністю. Деякі молодші школярі із розумовою відсталістю відмовлялися виконувати завдання, аргументуючи це тим, що «не знають, що це таке».

В цілому по основній групі стан зорового гнозису виявився таким же неоднорідним, як і стан стереогнозису, що також може свідчити про переважно індивідуальний характер труднощів. Слід зазначити, що низькі показники виконання завдань на стереогнозис в окремих учнів могли сполучатись як з низькими, так і з достатньо високими показниками зорового гнозису, тобто індивідуальні труднощі у впізнаванні предметів можуть мати модальну специфічність або стосуватись різних аналізаторних систем.

Порівняльний аналіз стану сформованості психомоторних якостей та перцептивно-когнітивних функцій у дітей контрольної групи на основі визначення коефіцієнтів кореляції показав наявність значимих взаємозв'язків між більшістю груп показників (табл. 3). Значення коефіцієнтів кореляції (від 0,52 до 0,82) відповідають середній або високій силі зв'язку.

Таблиця 3

**Значимі кореляційні взаємозв'язки між показниками  
нейропсихологічного обстеження молодших школярів**

№	Показники нейропсихологічного обстеження		Контрольна група		Основна група	
	Психомоторні якості	Перцептивно-когнітивні функції	Хлопці	Дівчата	Хлопці РВ	Дівчата РВ
1	Кінестетичний праксис	1 Слухомоторна координація	r=0,68	r=0,67	-	-
		2 Стереогнозис	r=0,70	r=0,65	r=0,48	r=0,45
		3 Зоровий гнозис	r=0,61	r=0,60	r=0,41	r=0,42
		4 Малюнок	r=0,70	r=0,72	-	-
		5 Зорова пам'ять	r=0,67	r=0,67	-	-
		6 Письмо	r=0,71	r=0,71	-	-
		7 Активність мислення	r=0,66	r=0,67	-	-
2	Просторовий праксис	1 Слухомоторна координація	r=0,62	r=0,65	-	-
		2 Стереогнозис	r=0,61	r=0,62	r=0,41	r=0,41
		3 Зоровий гнозис	r=0,65	r=0,63	r=0,42	r=0,41
		4 Малюнок	r=0,62	r=0,59	-	-
		5 Зорова пам'ять	r=0,61	r=0,65	-	-
		6 Письмо	r=0,67	r=0,65	-	-
		7 Активність мислення	r=0,65	r=0,68	r= 0,42	r= 0,42
3	Динамічний праксис	1 Слухомоторна координація	r =0,82	r=0,79	r=0,52	r=0,55
		2 Стереогнозис	r =0,65	r=0,67	r =0,42	r=0,44
		3 Зоровий гнозис	r =0,52	r=0,54		
		4 Малюнок	r =0,52	r=0,57	-	-
		5 Зорова пам'ять	r =0,52	r=0,54	-	-
		6 Письмо	r=0,65	r=0,65	-	-
		7 Активність мислення	r =0,71	r=0,72	-	-

Високий рівень кореляції в контрольній групі зафіксований для взаємозв'язку динамічного праксису зі слухомоторною координацією (r=0,82 для хлопців, r=0,79 для дівчат) і з активністю мислення (r=0,71 та r=0,72 відповідно), а також кінестетичного праксису з письмом і малюнком (значення r від 0,72 до 0,70). Слід зазначити, що завдання на динамічний праксис і слухомоторну координацію викликали певні труднощі у частини дітей контрольної групи, особливо першокласників. Виконання цих завдань потребує здатності до швидкого засвоєння серії рухів, яка в цьому віці саме формується. Висока кореляція між кінестетикою, письмом і малюнком також відображає особливості цього вікового періоду, коли відбувається становлення писемного мовлення.

Таким чином, можна припустити, що високий рівень взаємозалежності властивий тим показникам психомоторики і

перцептивно-когнітивних функцій дітей з умовно нормативним розвитком, в основі яких лежать одні й ті ж ланки мозкових функціональних систем, що знаходяться в періоді активного дозрівання.

Кореляційний аналіз результатів нейропсихологічного дослідження учнів молодших класів з розумовою відсталістю виявив наявність значимих зв'язків (переважно слабкої і частково середньої сили) лише між окремими показниками (табл. 3). Зокрема, середній рівень кореляції спостерігається між динамічним праксисом та слухомоторною координацією ( $r=0,52$  для хлопців,  $r=0,55$  для дівчат), тобто між тими показниками, взаємозв'язок яких виявився найсильнішим і в основній групі. Рівень сформованості стереогнозису значимо корелює з показниками всіх видів праксису: кінестетичного, просторового, динамічного (значення  $r$  від 0,41 до 0,48); зорового гнозису – з кінестетичним і просторовим праксисом (значення  $r$  складають 0,41-0,42). Також було виявлено кореляційні зв'язки між просторовим праксисом і активністю мислення ( $r=0,42$ ).

Отримані результати свідчать про те, що у дітей з вадами інтелекту не сформовані на достатньому рівні гармонійні співвідношення між сенсорними і моторними компонентами рухової дії, тобто між такими необхідними компонентами забезпечення оптимального стану психомоторики і перцептивно-когнітивних функцій, які безсумнівно залучаються до реалізації всіх форм психічної діяльності дітей. При цьому, ймовірно, певне системоутворююче значення мають стереогнозис та зоровий гнозис, які базуються на процесах, що формуються в ранньому онтогенезі (тактильне і зорове сприйняття, перцептивні дії), а також на наявності в пам'яті дитини образів оточуючих предметів.

Особливості становлення взаємозв'язків між психомоторикою і перцептивно-когнітивними функціями у молодших школярів з вадами інтелекту обов'язково повинні братися до уваги при проведенні навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи. Зокрема, по можливості треба паралельно працювати над тими функціями, до складу яких входять спільні ланки, забезпечуючи зміцнення зв'язків між ними. Учні, у яких структура психомоторних і перцептивно-когнітивних порушень неоднорідна, потребують додаткового планомірного відпрацювання найбільш порушених ланок з опорою на краще збережені.

Таким чином, отримані результати нейропсихологічного обстеження молодших школярів з вадами інтелекту дозволяють визначити напрями проведення патогенетично-орієнтованої адаптивної корекції порушень психомоторного та перцептивно-когнітивного розвитку, спрямованої на зміцнення психофізіологічного базису навчальної діяльності.

### Список використаних джерел

1. Дегтяренко, Т. В. Особливості психомоторного розвитку у розумово відсталих молодших школярів / Т. В. Дегтяренко, Я. В. Шевцова // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського держ. ун-ту. – Кам'янець-Подільський, 2012. – Ч. 2, вип. №19. – С 54-65.
2. Ильин, Е. П. Психомоторная организация человека : учеб. для высш. уч. заведений / Е. П. Ильин : Питер, 2003. – 384 с.
3. Кисова, В. В. Практикум по специальной психологии : учеб. для высш. уч. заведений / В. В. Кисова, И. А. Конева. – СПб. : Речь, 2006. – 352 с.
4. Кузнецов, А. Психомоторика – важлива передумова адаптації першокласника до навчання / А. Кузнецов // Дефектологія. – 1999. – № 1. – С. 42-45.
5. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. – М. : Академия, 2002. – С. 7-13.
6. Симерницкая, Э. Г. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости / Э. Г. Симерницкая // Нейропсихология сегодня / под. ред. Е. Д. Хомской. – М. : МГУ, 1995. – С. 154-160.
7. Шинкарьук, А. І. Розвиток моторики і психіки : проблема активності та свободи / А. І. Шинкарьук. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет; інформаційно-видавничий відділ, 2002. – 200 с.

### References

1. Degtjarenko, T. V. Osoblivosti psihomotornogo rozvitku u rozumovo vidstalih molodshih shkoljariv / T. V. Degtjarenko, Ja. V. Shevcova // Zb. nauk. prac' Kam'janec'-Podil's'kogo derzh. un-tu. – Kam'janec'-Podil's'kij, 2012. – Ch. 2, vip. №19. – S 54-65.
2. Il'in, E. P. Psihomotornaja organizacija cheloveka : ucheb. dlja vyssh. uch. zavedenij / E. P. Il'in : Piter, 2003. – 384 s.
3. Kisova, V. V. Praktikum po special'noj psihologii : ucheb. dlja vyssh. uch. zavedenij / V. V. Kisova, I. A. Koneva. – SPb. : Rech', 2006. – 352 s.
4. Kuznecov, A. Psihomotorika – vazhliva peredumova adaptacii pershoklasnika do navchannja / A. Kuznecov // Defektologija. – 1999. – № 1. – S. 42-45.
5. Semenovich, A. V. Nejropsihologicheskaja diagnostika i korrekcija v detskom vozraste / A. V. Semenovich. – M. : Akademija, 2002. – S. 7-13.
6. Simernickaja, Je. G. Nejropsihologicheskaja diagnostika i korrekcija shkol'noj neuspevaemosti / Je. G. Simernickaja // Nejropsihologija segodnja / pod. red. E. D. Homskoj. – M. : MGU, 1995. – S. 154-160.
7. Shinkarjuk, A. I. Rozvitok motoriki i psihiki : problema aktivnosti ta svobodi / A. I. Shinkarjuk. – Kam'janec'-Podil's'kij : Kam'janec'-Podil's'kij derzhavnij pedagogichnij universitet; informacijno-vidavnichij viddil, 2002. – 200

Авторський внесок: Шевцова Я.В. – 50%, Полещук С.В. – 50%.

Received 26.01.2016

Reviewed 28.02.2016

Accepted 26.03.2016

УДК: 376-056.263:376.035:316.614](091)(477)

**В.М. Шевченко**

shevchenko\_volodumur@ukr.net

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

**Відомості про автора:** Володимир Шевченко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, Київ, Україна. Email: shevchenko\_volodumur@ukr.net

**Contact:** Volodymyr Shevchenko, PhD, Institute of special pedagogic National academy of pedagogical sciences. Email: shevchenko\_volodumur@ukr.net

**Шевченко В.М. Організація ігрової діяльності дітей з порушеннями слуху в дошкільному закладі.** У статті автор розкриває роль та значення ігор у вихованні дітей з порушеннями слуху, особливості ігор дітей, формулює завдання, висвітлює організацію ігрової діяльності в дошкільному закладі. Автор зазначає, що гра є одним з тих видів дитячої діяльності, який використовується дорослими з метою виховання дошкільників, навчаючи їх різних дій з предметами, способів і засобів спілкування. При правильному і послідовному керівництві дорослих гра стає важливим засобом морального, розумового і мовного розвитку дітей з порушеннями слуху. Через формування і збагачення предметної та ігрової діяльності можна впливати на ті сторони розвитку дитини, які страждають внаслідок зниження слуху. Основне завдання ігрової діяльності дошкільників з порушеннями слуху - формування самої діяльності: розвиток інтересу до ігор, навчання діям з іграшками, формування рольової поведінки, вміння використовувати предмети-замінники та уявні предмети і дії, прагнення відображати в іграх дії людей та їх відносини, уміння розгортати і збагачувати сюжети ігор. Щоб навчання ігор відбувалося повноцінно та вони виконували свою розвиваючу функцію, в дитячих закладах повинні бути створені необхідні умови. Це пов'язано з тим, що гра як вид діяльності, спрямована на пізнання дитиною навколишнього світу шляхом активної співучасті у праці та повсякденній життєдіяльності людей. Формування ігрової діяльності дітей з порушеннями слуху будується з урахуванням закономірностей гри дітей раннього і дошкільного віку, також враховується своєрідність ігор глухих та слаббачуючих дошкільників. У грі дитина пізнає навколишній світ, розвивається її мислення, мова, почуття, воля, формуються

взаємостосунки з однолітками, відбувається становлення самооцінки і самосвідомості, довільність поведінки. Розвиток дитини в грі відбувається, насамперед, за рахунок різноманітної спрямованості її змісту.

**Ключові слова:** гра, ігрова діяльність, діти з порушеннями слуху, керівництво іграми.

**Шевченко В.Н. Организация игровой деятельности детей с нарушениями слуха в дошкольном заведении.** В статье автор раскрывает роль и значение игр в воспитании детей с нарушениями слуха, особенности игр детей, формулирует задачи и освещает организацию игровой деятельности в дошкольном заведении. Автор отмечает, что игра является одним из тех видов детской деятельности, который используется взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучая их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. При правильном и последовательном руководстве взрослых игра становится важным средством нравственного, умственного и речевого развития детей с нарушениями слуха. Через формирование и обогащение предметной и игровой деятельности можно влиять на те стороны развития ребенка, которые страдают вследствие снижения слуха. Основная задача игровой деятельности дошкольников с нарушениями слуха - формирование самой деятельности: развитие интереса к играм, обучение действиям с игрушками, формирование ролевого поведения, умение использовать предметы-заменители и воображаемые предметы и действия, стремление отражать в играх действия людей и их отношения, умение разворачивать и обогащать сюжеты игр. Чтобы обучение игр происходило полноценно и они выполняли свою развивающую функцию, в детских учреждениях должны быть созданы необходимые условия. Это связано с тем, что игра как вид деятельности, направленная на познание ребенком окружающего мира путем активного соучастия в труде и повседневной жизнедеятельности людей. Формирования игровой деятельности детей с нарушениями слуха строится с учетом закономерностей игры детей раннего и дошкольного возраста, также учитывается своеобразие игр глухих и слабослышащих дошкольников. В игре ребенок познает окружающий мир, развивается его мышление, речь, чувства, воля, формируются взаимоотношения со сверстниками, происходит становление самооценки и самосознания, произвольность поведения. Развитие ребенка в игре происходит, прежде всего, за счет разнообразной направленности ее содержания.

**Ключевые слова:** игра, игровая деятельность, дети с нарушениями слуха, руководство играми.

**Shevchenko V. Organization of play for children with hearing impairment in preschools.** The author reveals the role and importance of games in the education of children with hearing impairment. Highlights features kids games, formulates objectives, organization of play in preschools. The author notes that the game is one of those kinds of children's activities that is used by adults to educate preschoolers. The game teaches them various actions with objects, methods and means of communication. With proper and consistent management of adult game is an important means of moral, intellectual and language development of children with hearing impairment. Child development and early school age is associated with the formation of the subject, gaming, graphic, constructive, work. This process is knowledge of objects and phenomena of the world, the relationships people develop language and communication skills, is the origin of the human person. The full formation of these activities in children with hearing impairment is in the process of targeting them through the game. The main objective of the game of preschool children with hearing impairment - forming activity itself. This refers to the development of interest in the games, training actions with toys, role-forming behavior, ability to use substitute objects and imaginary objects and actions reflect the aspirations of the people in the games and their relationships, ability to expand and enrich the scenes games. To study the games and was fully play its developmental function in children's institutions must be created the necessary conditions. The most important condition in the games of children with hearing Games is constant guidance from the teacher. Depending on the age of the children it is different. Formation of play for children with hearing impairment is based on patterns of games infants and preschool children. Also take into account the uniqueness of games deaf and hard of hearing preschool children.

**Key words:** game play activity, children with hearing impairment, management games.

Вирішення теоретичних і практичних проблем розбудови системи національної освіти – її пріоритетної мети, структури, змісту, наукових та організаційних засад – зумовлює потребу у продукуванні нових ідей виховання дітей дошкільного віку з порушеннями слуху.

Згідно загальноприйнятого визначення, *гра* - один з тих видів дитячої діяльності, який використовується дорослими з метою виховання дошкільників, навчаючи їх різних дій з предметами, способів і засобів спілкування. У грі дитина розвивається як особистість, у неї формуються ті сторони психіки, від яких надалі будуть залежати успішність її навчальної і трудової діяльності та стосунки з людьми. Гра для дітей дошкільного віку - найулюбленіший, бажаний і цікавий вид діяльності. Не даремно педагоги вважають гру вершиною дитячого щастя і благополуччя, запорукою психічного і фізичного здоров'я, комфортності.



Дослідження даної проблеми (Жуковська Р., Маркова Т., Менджеричька Д., Поніманська Т., Саморукова П., Усова О. та ін.) показали, що місце гри у пізнанні світу інше, ніж праці і навчання. У ній здійснюється практичне, дійове засвоєння раніше одержаних знань. Інтерес дитини до гри поступово вичерпується відповідно до рівня засвоєння знань і умінь, які її складають, тому вона розвивається, з'являються нові сюжети, ролі.

Метою статті є зазначення важливості виховання дітей дошкільного віку з порушеннями слуху в умовах реформування освіти.

Розвиток дитини раннього та дошкільного віку пов'язаний з формуванням предметної, ігрової, образотворчої, конструктивної, трудової діяльності, в процесі яких відбувається пізнання предметів і явищ навколишнього світу, відносин людей, розвивається мова і навички спілкування, відбувається зародження особистості людини. Повноцінне формування цих видів діяльності у дітей з порушеннями слуху відбувається в процесі цілеспрямованого впливу на них за допомогою гри.

У грі діти орієнтуються в мотивах діяльності дорослих, засвоюють правила соціальної поведінки і моральні норми, що діють у суспільстві [4, с. 303].

При правильному і послідовному керівництві дорослих гра стає важливим засобом морального, розумового і мовного розвитку глухих і слабочуючих дітей. Через формування і збагачення предметної та ігрової діяльності можна впливати на ті сторони розвитку дитини, які страждають через зниження слуху [2, с. 92-93].

Ігри глухих дошкільників триваліші, ніж у чуючих однолітків. Глухі діти не завжди можуть самостійно усвідомити приховані стосунки, зате наочні предметні дії відображають в іграх детально. У слабочуючих дітей, які користуються фразовою мовою, як правило, рівень гри вище: у старшому дошкільному віці у них з'являється сюжетно-рольова гра, однак вона не досягає рівня гри нормально чуючих однолітків [1, с. 177].

Основне завдання навчання ігрової діяльності дошкільників з порушеннями слуху - формування самої діяльності: розвиток інтересу до ігор, навчання діям з іграшками, формування рольової поведінки, вміння використовувати предмети - замітники та уявні предмети і дії, прагнення відображати в іграх дії людей та їх відносини, вміння розгортати і збагачувати сюжети ігор. У грі можуть бути реалізовані й інші, важливі для психічного розвитку дитини з вадами слуху завдання.

Завдання дидактичної гри полягає в тому, щоб навчити дітей правильно, повно і точно сприймати предмети, їх властивості і відносини (величину, форму, колір, просторові відносини і т.д.). Завдання морального розвитку пов'язані з можливістю відображення в іграх відносин людей, норм поведінки. Розвиток дитини в грі має важливе значення для її розумового виховання. Через підбір тематики

ігор розширюються уявлення дітей про навколишній світ, його предмети і явища. У грі повноцінно може бути реалізовано завдання мовленнєвого розвитку дітей з порушеним слухом. Оскільки у грі дитина взаємодіє з іншими дітьми, з дорослими, тут мотивовано й природно може бути організовано мовне спілкування [1, с. 172-173].

Для того, щоб навчання ігор проходило повноцінно, необхідно створити для них умови протягом дня, передбачити їх у режимі. Навчання ігор відбувається в різних формах: у вільній діяльності дітей, на прогулянках, на заняттях з різних розділів програми і на спеціальних заняттях по грі. У залежності від кількості часу ігри можуть бути дидактичними або сюжетно-рольовими. На прогулянці проводять рухливі ігри, ігри з піском, снігом та іншими природними матеріалами.

Найважливішою умовою навчання дітей з порушеннями слуху ігор є постійне керівництво з боку вихователя, що у залежності від віку дітей носить різний характер. З маленькими дітьми вихователь обіграє іграшки, показує можливі способи їх використання. У середній групі допомагає дітям підібрати іграшки для ігор, вводить в ігри дітей предмети-замінники, показує можливі ролі. У старших групах його керівництво полягає у проведенні підготовчої роботи, планування з дітьми ігор, пропозиції підготовчої роботи, пропозиції варіювання сюжету і т.д. [2, с. 97].

Формування ігрової діяльності дітей з порушеннями слуху будується з урахуванням закономірностей гри дітей раннього і дошкільного віку. В процесі навчання також враховується своєрідність ігор глухих та слабочуючих дошкільників.

При роботі з дітьми переддошкільного віку важливо викликати інтерес до іграшок, бажання грати, засвоїти предметні дії з іграшками, навчити переносити дії, здійснювані з одними іграшками, на інші. На цьому етапі закладаються передумови майбутньої сюжетної гри. У більшості випадків глухі і слабочуючі малюки не вміють грати з сюжетними іграшками, а обмежуються маніпулюванням, тобто крутять іграшки, перекладають з місця на місце, безцільно катають машини або водять ляльок по кімнаті. Ігри носять нетривалі характер і швидко закінчуються.

Основним змістом роботи з дітьми двох-трирічного віку є формування предметно-ігрових дій. Оволодіння діями з ігровими предметами - основа процесуальних ігор. Навчання предметним діям відбувається в побуті, при формуванні навичок самообслуговування, на заняттях з ознайомлення з навколишнім світом. Діти повинні не тільки зрозуміти призначення кожної іграшки, а й освоїти способи дії з нею. На першому році навчання діти вчать правильно відтворювати дії з ляльками та іншими сюжетними іграшками, поступово включаючи в гру посуд, одяг та ін. Вихователь спонукає дітей розглядати іграшки, порівнювати їх, розвиваючи увагу, пам'ять. Основні іграшки, які

використовуються на цьому етапі, - ляльки, іграшки-тварини: ведмедик, зайчик, собака, кішка, машини, м'ячі, одяг, меблі, посуд для ляльок. Вихователь демонструє дітям спочатку різні способи дій з однією іграшкою, потім кілька ігрових дій об'єднуються в нескладний сюжет.

Основним методом навчання гри дітей двох-трирічного віку є виконання дій з наслідування вихователя. Роботу з малюками починають з виконання пов'язаних дій, тобто дитина одночасно з дорослими виконує ті ж дії з аналогічною іграшкою.

Ігри молодших дошкільнят включають більшу кількість дій з іграшками, в них відображається те, що діти бачать у реальному житті. Важливо, щоб діти засвоїли логіку і послідовність ігрових дій, навчилися окремі дії об'єднувати в єдиний сюжет. Проведенню ігор передують спостереження за діями дорослих, предметами, якими вони користуються, а також розгляд малюнків, обігрування іграшок. Діти вчаться переносити спостережувані дії в гру за допомогою вихователя, який демонструє правильну послідовність дій у грі. Такі ігри носять характер дидактичних, тому що з їх допомогою діти опановують послідовність дій, а потім вчаться переносити їх у власну діяльність в реальному житті.

Накопичення досвіду ігрових дій, розширення кількості сюжетів ігор дають можливість ускладнити ігрову діяльність дітей шляхом використання предметів-замінників. Їх використання доцільне тоді, коли у дітей накопичений досвід дій з реальними предметами та іграшками. Важливе значення має послідовність введення предметів-замінників (Вигодська Г.Л.). Коли вихователь тільки приступає до навчання ігор з використанням замінників, він демонструє дію з реальним предметом (праскою, гребінцем). Потім у відсутність реального предмета підшукується і перейменовується відповідний предмет (наприклад, брусок як праска) та демонструється дія з ним.

Для глухих дітей характерно, що в міру оволодіння ігровою діяльністю їх ігрові дії стають більш розгорнутими, повними, починають рясніти подробицями, деталями. Так, годуючи ляльку, дитина вже не обмежується тим, що підносить ложку до її рота. Попередньо вона наливає їжу з каструлі в тарілку, помішує їжу, дмухає на неї, щоб не обпекти ляльку, наливає добавку з каструлі і знову годує і т.д.

В процесі накопичення дітьми досвіду дій з предметами-замінниками та засвоєння сенсу їх використання вихователь показує дії лише реальним предметом, разом з дітьми підшукує предмет-замінник і позначає його новим ім'ям, але не демонструє дії з ним. У старшому дошкільному віці вже буває досить простого вказівки на можливість використання будь-якого поліфункціонального предмета в ролі сюжетної іграшки (наприклад, ця паличка буде термометром). Слід пам'ятати, що заміщуючий предмет повинен мати схожість з реальним предметом.

Так, використання палички в ролі термометра більш доречно, ніж ручки або олівця. Перш ніж вводити умовний предмет, потрібно бути впевненим у тому, що діти добре оволоділи діями з реальним предметом і що вони розуміють предметну співвіднесеність слова (наприклад, використовували в іграх справжній або іграшковий термометр, користувалися ложкою при годуванні ляльки і т.д.).

Таким чином, в роботі з глухими і слабочуючими дітьми у віці від двох до чотирьох років основна увага звертається на оволодіння ними структури і послідовності предметно-ігрових дій як способу побудови гри, де в якості основи гри виступає реальна предметна дія, яка імітується через дії з ігровим предметом. Проводяться такі ігри як «Лялька захворіла», «Прання», «Купання ляльки» і т.д. [2, с. 102].

В процесі оволодіння структурою і послідовністю ігрових дій у дітей з порушеннями слуху середнього дошкільного віку починає формуватися рольова поведінка. При такому способі гри основним у сюжеті є персонаж, характерну поведінку якого дитина імітує, підпорядковуючи їй ігрові дії. Недостатнє розуміння взаємин людей, труднощів вербального позначення ролі дошкільнятами з порушеним слухом повинні спонукати вихователя накопичити багато вражень про діяльність дорослих, спочатку тих, хто оточує дитину в дитячому садку (няні, виховательки, кухарі, медсестри), а потім і тих, з ким діти зустрічаються рідше (лікаря, продавця). Значення вихователя під час навчання дітей рольовій поведінці також дуже велике: беручи участь в грі з певної теми, він показує дітям ігрові можливості різних ролей. Якщо спочатку діти при освоєнні ролі переважно прагнуть відтворити ігрові дії, то в старшому дошкільному віці увага акцентується на взаєминах людей. Вихователь фіксує увагу дітей на цьому, беручи участь в грі, демонструє різні почуття та емоції.

Розширення уявлень про професійну зайнятість людей відбувається різними шляхами: перш за все, організовуються спеціальні спостереження за діяльністю, наприклад, кухаря. Пояснивши, що кухар готуватиме обід для всіх дітей, потрібно уважно оглянути кухню: плиту, холодильник, столи. Вихователь фіксує увагу на діях кухаря (варить суп, мие, ріже, кладе в каструлю м'ясо, овочі і т.д.).

Дошкільнята з порушеннями слуху довго засвоюють значення слів, що позначають почуття, емоції людей, тому важливо забезпечити уточнення значення цих слів у побуті, на заняттях з ознайомлення з навколишнім і розвитку мовлення. Вихователь допомагає дітям розподіляти ролі, стежить за тим, щоб сором'язливі, а також діти з нечіткою мовою змогли відчувати себе впевнено в головних ролях. Необхідно пам'ятати, що гра є найважливішим засобом розвитку особистісних якостей дитини: самостійності, ініціативності, сприяє формуванню міжособистісних відносин в групі.

Однак при виконанні тих чи інших ролей недостатньо тільки відтворити ігрові дії. У старшому дошкільному віці гра побудована не лише на зображенні діяльності людей, але і на передачі їх взаємин. Вихователь, перш за все сам, відтворює почуття, ставлення людей, виконуючи ролі в грі і фіксує на цьому увагу дітей («Лікар піклується про хворого» і т.д.). Для дітей завжди складно дається розподіл ролей, тому вихователь допомагає їм. Він стежить, щоб найбільш активні не виконували багато разів одні й ті ж ролі, щоб сором'язливі, а також діти з нечіткою мовою могли відчувати себе впевнено в головних ролях. Але робити це слід делікатно, зважаючи на бажання дітей, враховуючи особливості їх характерів. Не слід диктувати і нав'язувати роль, яка не подобається дитині.

В процесі освоєння дітьми різних ролей, ігри піднімаються на новий рівень також за рахунок включення предметів-замінників, використання дій і предметів в уявному плані. Однак уявними можуть стати лише ті дії, які добре засвоєні в побуті, зрозумілі за змістом і доступні всім дітям.

Ігри старших дошкільників стають більш тривалими, в процесі їх засвоєння вони видозмінюються, збагачуються новими елементами, розширюється коло діючих осіб і відображуваних явищ. На цьому етапі відбувається оволодіння способами побудови сюжету. Через гру старші діти пізнають світ навколо себе, включаються в систему соціальних відносин. Найбільш часто діти грають в такі ігри, як «Місто», «Транспорт», «У лікаря» і т.д.

У цих іграх об'єднується ряд сюжетів (наприклад, хвороба дитини, прихід лікаря, дії батьків, відвідування поліклініки, відвідування магазину і купівля подарунка для бабусі). У таких колективних іграх беруть участь діти, а для цього потрібен ретельний відбір мовних засобів, їх попереднє уточнення.

Вихователь вчить дітей наповнювати ігри новими враженнями і знаннями, відтворювати працю людей, їх відносини і почуття. Така гра дозволяє включення елементів планування, спілкування дітей з приводу сюжету і виконуваних ролей, їх оцінку. Гра повинна бути підготовлена як у змістовному, так і в плані мовного оформлення. Діти повинні знати назви ігор, дійових осіб, вміти за допомогою вихователя розподілити ролі [1, с. 175-176].

Підготовка до гри триває кілька днів, проводиться як на заняттях з гри, так і у вільний час, на прогулянках і тісно пов'язана з матеріалом інших занять. Умовно можна виділити наступні етапи в підготовці до сюжетно-рольової гри:

- підготовка до екскурсії (визначення вихователем її мети, вибір об'єктів спостереження, відбір мовного матеріалу, який буде повідомлено під час екскурсії);

- проведення екскурсії, виконання дій під час екскурсії (купівля подарунка для когось з дітей, відправлення листів та листівок тощо);
- бесіда про враження від екскурсії, розширення уявлень дітей в процесі розглядання малюнків, книг, альбомів; уточнення і активізація необхідно мовного матеріалу;
- закріплення знань дітей в процесі малювання, дидактичної або рухливої гри;
- обігрування сюжетних іграшок, підбір предметів-замінників;
- виготовлення необхідних атрибутів;
- визначення задуму майбутньої гри, планування її етапів, розподіл ролей;
- проведення колективної гри за участю вихователя;
- висловлення безпосередніх вражень від гри, виконаних ролей [3, с. 106].

Складна сюжетно-рольова гра вимагає від дітей оволодіння мовним матеріалом, пов'язаним як з організацією гри, так і з її змістом. Крім сюжетно-рольових в програмі є ігри-драматизації, які проводяться за участю вихователя і сурдопедагога. [1, с. 177].

Отже, можемо зробити висновок, що гра як вид діяльності, спрямована на пізнання дитиною навколишнього світу шляхом активної співучасті у праці та повсякденній життєдіяльності людей. У грі дитина пізнає навколишній світ, розвивається її мислення, мова, почуття, воля, формуються взаємовідносини з однолітками, відбувається становлення самооцінки і самосвідомості, довільність поведінки. Розвиток дитини в грі відбувається, перш за все, за рахунок різноманітної спрямованості її змісту.

Проведений науковий пошук не вичерпує всіх питань означеної проблеми. Перспективи подальшого дослідження пов'язані з поглибленим вивченням питання ігрової діяльності дітей дошкільного віку зі значними порушеннями слуху.

### Список використаних джерел

1. **Головчиц Л.А.** Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха / Головчиц Л.А. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
2. **Носкова Л.П.** Дошкольное воспитание аномальных детей: Кн. для учителя и воспитателя / Носкова Л.П., Соколова Н.Д., Гаврилушкина О.П. и др. – Москва: Просвещение, 1993. – 224 с.
3. **Игры и игрушки** в жизни детей. Пособие для педагогов ДОУ / Под ред. Т.И. Оверчук; сост. Р.А. Горб – М.: Издательство ГНОМид, 2006. – 240 с.
4. **Поніманська Т.І.** Основи дошкільної педагогіки / Поніманська Т.І. – Київ: Абрис, 1998. – 448 с.

### References

1. **Golovchic L.A.** Doshkol'naja surdopedagogika: Vospitanie i obuchenie doshkol'nikov s narushenijami sluha / Golovchic L.A. – Moskva: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2001. - 304 s.
2. **Noskova L.P.** Doshkol'noe vospitanie anomal'nyh detej: Kn. dlja uchitelja i vospitatelja / Noskova L.P., Sokolova N.D., Gavrilushkina O.P. i dr. - Moskva: Prosveshhenie, 1993. - 224 s.
3. **Igry i igrushki v zhizni detej.** Posobie dlja pedagogov DOU / Pod red. T.I. Overchuk; sost. R.A. Gorb – M.: Izdatel'stvo GNOMiD, 2006. - 240 s.
4. **Ponimans'ka T.I. Osnovi doshkil'noi pedagogiki** / Ponimans'ka T.I. – Kiïv: Abris, 1998. - 448 s.

Received 16.01.2016

Reviewed 27.02.2016

Accepted 26.03.2016

УДК: 159.98-051.001/002:376

**О.Є. Шульженко,**  
diakademia@mail.ru

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ СПЕЦІАЛЬНОГО (ПРАКТИЧНОГО) ПСИХОЛОГА ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

**Відомості про автора:** Олександр Шульженко, Національний педагогічний університет ім.і М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна. E- mail: diakademia@mail.ru

**Contact:** Shulzhenko O.Ye., Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine. E- mail: diakademia@mail.ru

**Шульженко О.Є.** Теоретико-методологічні основи особистісної готовності спеціального (практичного) психолога до корекційної роботи з дітьми із порушеннями аутистичного спектру. У статті розглядається теоретико-методологічні аспекти проблеми формування особистісної готовності спеціальних (практичних) психологів до корекційної роботи. Здійснено теоретичний аналіз поняття «особистісної готовності психолога». Представлено теоретичне обґрунтування формування системи особистісної готовності спеціального психолога та її структурних компонентів. На основі науково-практичних робіт дослідників проблеми професійного становлення майбутнього психолога підкреслено провідну роль особистісної готовності у психологічному процесі.

Особистісна готовність до професійної психологічної діяльності розуміється авторами як складне структурне утворення особистості, що ґрунтується на стійкій внутрішній мотивації до професійної діяльності в умовах загальної та спеціальної освіти, характеризується наявністю сукупності професійно важливих якостей майбутніх психологів (здатність до емпатійних проявів, толерантність, емоційна стійкість, психологічна проникливість, комунікативна компетентність) та забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію.

У результаті теоретичного аналізу з'ясовано, що необхідні для професійної діяльності спеціального психолога особистісні якості не формуються самостійно, а вимагають певної спрямованості процесу професійної психологічної підготовки. Разом з тим, змістовий аналіз сучасної освіти майбутніх спеціальних психологів показав лише фундаментальну психологічну підготовкою, вагому частину якої займає теоретична основа, а практична частина є фрагментарною та представлена такими видами професійної діяльності як психодіагностика та психокорекція.

Визначено, під час підготовки спеціального (практичного) психолога до роботи з аутичними дітьми має бути врахована специфіка кожного виду його професійної діяльності, що полягає у специфічній термінології, способах дій та поведінки, своєрідному характері психодіагностичної, психоконсультативної, психокорекційної діяльності та особливому психологічному внутрішньому стані учасників процесу.

З'ясовано структуру особистісної готовності, яка представляє собою сукупність компонентів: когнітивного, мотиваційно-почуттєвого, поведінкового, регуляторно - вольового.

Узагальнено різні визначення поняття готовності, які не взаємовиключають одне одного, а розширюють і поглиблюють уявлення про складність і багатогранність феномена готовності спеціального психолога до корекційної діяльності.

Зроблено висновок, що спеціальний (практичний) психолог з високим рівнем особистісної готовності характеризується вмінням налагоджувати та підтримувати конструктивні контакти з усіма учасниками корекційного навчання та виховання дітей з порушеннями аутистичного спектру, безоцінним ставленням до них, відкритістю, толерантністю, емоційною стійкістю, здатністю швидко та ефективно вирішувати проблеми, що виникатимуть в процесі професійної психологічної діяльності.

**Ключові слова:** теорія, вчені, особистісна готовність, спеціальний (практичний) психолог, сукупність особистісних якостей.

**Шульженко А.Е. Теоретико-методологические основы личностной готовности специального (практического) психолога к коррекционной работе с детьми с нарушениями аутистического**



**спектра.** В статье представлено теоретико-методологические аспекты проблемы формирования личностной готовности специальных (практических) психологов к коррекционной работе с аутичными детьми. Проведено теоретический анализ понятия личностной готовности психолога. Представлено теоретическое обоснование формирования системы личностной готовности специального психолога и структурных компонентов. На основе научно-практических работ исследователей проблемы профессионального становления будущего психолога подчеркнута главная роль личностной готовности в психологическом процессе. Личностная готовность к профессиональной деятельности подразумевается авторами как сложное структурное образование личности, что опирается на стойкую внутреннюю мотивацию к профессиональной деятельности в условиях общего и специального образования, характеризуется наличием совокупных профессионально важных качеств будущих психологов (способность к эмпатийным проявлениям, толерантность, эмоциональная стойкость, психологическая проникновенность, коммуникативная компетентность) и обеспечивает эффективные межличностные взаимодействия.

В результате теоретического анализа выяснено, что необходимые для профессиональной деятельности специального психолога личностные качества не формируются самостоятельно, а требуют некой направленности процесса профессиональной психологической подготовки. Вместе с тем, содержательный анализ современного образования будущих психологов, показывает только фундаментальную психологическую подготовку, важную часть которой занимает теория, а практическая часть есть фрагментарной и представлена такими видами профессиональной деятельности как психодиагностика и психокоррекция.

Определено, что во время подготовки специального психолога к работе с аутичными детьми должна учитываться специфика каждого вида профессиональной деятельности психолога, что лежит в специфической терминологии, способах действий и поведения, своеобразном характере деятельности и особом внутреннем настрое участников процесса.

Определено структуру личностной готовности, что представляет собой совокупность компонентов: когнитивного, мотивационно-чувственного, поведенческого, регуляторно-волевого.

Обобщено разные определения понятий готовности, которые не взаимоисключают одно другого, а расширяют и углубляют представление о сложности и многогранности феномена готовности специального психолога к коррекционной деятельности.

Сделано вывод, что специальный (практический) психолог с высоким уровнем личностной готовности характеризуется умением налаживать и поддерживать конструктивные контакты со всеми

участниками коррекционной учебы и воспитания детей с нарушениями аутистического спектра, безоценочным отношением к ним, открытостью, толерантностью, эмоциональной стойкостью, быстро и эффективно решать проблемы, что возникают в процессе профессиональной психологической деятельности.

**Ключевые слова:** теория, ученые, личностная готовность, специальный(практический психолог ),совокупность личностных качеств.

**Shulzhenko O.Ye. Theoretical and methodological background of personal preparedness of special (practicing) psychologist in correctional work with children with autism spectrum disorders.** This article describes the theoretical and methodological aspects of the problem associated with formation of personal preparedness of a special (practicing) psychologist to correctional work. The theoretical analysis of the concept of “personal preparedness of psychologist” was done. The theoretical justification for the formation of a system of special psychologist personal preparedness and its structural components, was provided. Based on the scientific and research works of researchers of a future psychologist professional development, the leading role of personal preparedness in the psychological process was emphasized.

As a result of the theoretical analysis, it was found that the personal qualities necessary for professional psychologist are not formed independently but require a certain orientation of the professional psychological training process. However, the content analysis of the current education of future special psychologists showed only fundamental psychological training, the significant part of which covers the theoretical basis, and the practical part is fragmented and represented by such types of professional activities as psychological diagnostics and psychological correction.

It was identified that, during the training of a special (practicing) psychologist to work with autistic children, the specificity of each type of his/her professional activity, which is the specific terminology, the mode of action and behavior, the peculiar nature of psycho diagnostic, psycho consultative and psycho corrective activities and the special psychological inner state of the process participants, should be taken into account.

The structure of the personal preparedness, which is an aggregation of cognitive, motivational and sensory, behavioral, regulatory and volitional components, was made clear.

Different definitions of the preparedness concept, which are not mutually exclusive but expand and deepen the understanding of the complexity and diversity of the phenomenon of special psychologist’s preparedness to corrective activities, were summarized

The conclusion was made that the special (practicing) psychologist with a high level of personal preparedness is characterized by the ability to establish and maintain constructive contacts with all parties to the remedial teaching and upbringing of children with autism spectrum disorders, the unbiased attitude to them, openness, tolerance, emotional stability, ability to quickly and efficiently solve problems that arise in the process of professional psychological activity.

**Key words:** theory, scientists, personal preparedness, special (practicing) psychologist, aggregation of personal qualities.

Проблематика професійного становлення особистості практичного психолога представлена низкою методологічних, загальнотеоретичних і прикладних досліджень (Г.О. Балл, Л.В. Долинська, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, Н.І. Пов'якель, В.В. Рибалка, В.А. Семиченко, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко та інші). У дослідженнях розглядаються вимоги до особистості психолога, представлений аналіз його професійно важливих якостей. Особистісна готовність майбутніх психологів розглядається дослідниками як складова частина професійного відбору на психолого-педагогічні спеціальності (О.Ф. Бондаренко, О.О. Бодальов, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Л.М. Собчик, Н.В. Чепелева та ін.).

Професія спеціального психолога-практика на сучасному етапі становлення та розвитку спеціальної психології отримує широке коло розповсюдження та підтримується запитом суспільства. Однак, найінтенсивніше висококваліфікованими психологами більшою мірою забезпечується сфера освіти. Теоретико-методологічний аналіз психолого-педагогічної літератури та досліджень дав змогу стверджувати, що готовність майбутніх психологів до ефективної професійної діяльності, зокрема в умовах корекційної та інклюзивної форми освіти, традиційною інформаційно-догматичною формою навчання забезпечується не в повній мірі. Тому існує необхідність підвищення рівня готовності майбутніх спеціалістів до фахової діяльності в зазначеній сфері.

Розгляд особливостей розвитку та формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності виступає актуальною проблемою. Це, насамперед, пов'язане з тим, що в період професійної підготовки засвоюються основні ціннісні уявлення, що характеризують професійну спільноту, знання, вміння, навички, необхідні для майбутньої професійної діяльності та для успішного «професійного старту». У період навчання у вищому навчальному закладі у людини формуються та розвиваються професійно важливі якості особистості, починає формуватися професійна самосвідомість, що досить часто виявляється і в успішності навчальної діяльності [ 7,8,10,12,14,15].

Розглядаючи проблему готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, слід зазначити, що остання формується в процесі підготовки та виступає її результатом. Тому для дослідження проблеми особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців є необхідним здійснення теоретико-методологічного аналізу не тільки проблеми готовності, а й підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності.

В традиційному розумінні підготовка спеціалістів у вищій школі виступає процесом формування професійної компетенції, яка разом із предметними знаннями має включати в себе професійну, психологічну та особистісну готовність особистості до майбутньої діяльності. Кінцевим результатом підготовки (як процесу) є підготовленість чи готовність до чогось, щодо освітніх процесів використовуються терміни освіченість (як більш загальний) та навченість (як більш конкретний, предметний). Готовність визначається як стан, коли все зроблено, все готово для реалізації чогось: дії, функції, процесу тощо. Вченими стверджується, що готовність – це складне особистісне утворення, багаторівнева та багатопланова система якостей і властивостей особистості, які у своїй сукупності дозволяють певному суб'єкту ефективно виконувати конкретну діяльність [6].

В рамках особистісного підходу готовність розглядається в контексті особистісних передумов успішної діяльності. Прибічники цього підходу наголошують на необхідності вдосконалення психічних процесів, станів і властивостей особистості, які необхідні для ефективної діяльності. Тобто готовність трактується як особистісне утворення, інтегративна стійка характеристика, що сприяє успішній діяльності. Прихильники особистісного підходу (С.Л. Марков [6], В.В.Рибалка [13], С.К. Шандрук [6]), стан готовності вважали цілісним проявом особистості у відповідних умовах діяльності та життя; К.О. Абульханова-Славська [1], Б.Г. Ананьєв [6], І.С. Кон [6], О.М. Леонт'єв [6] та інші трактували цей феномен як прояв індивідуально-особистісних якостей, як процес формування морально-психологічних якостей особистості, що визначають відношення до професійної діяльності, забезпечують їх успішне здійснення; Психологічний стан готовності розглядається як внутрішнє налаштування, пристосування можливостей особистості до продуктивних і успішних дій в конкретній ситуації. Таким чином, готовність до певного виду діяльності визначається, насамперед, психологічним станом особистості. Останній проявляється перед початком діяльності, коли виникає необхідність остаточного прийняття рішення про власну готовність до виконання поставленого завдання. Дослідники (М.А. Гуліна, І.А. Зязюн, Н.В. Пророк) зазначали, що психологічна готовність, як складний особистісний стан, виникає на основі передбачення ситуації, майбутньої дії та залежить як від

особистих властивостей та якостей фахівця, так і від характеру майбутньої діяльності [7].

Таким чином, на особистісному рівні структура готовності розглядається науковцями як симптомокомплекс ознак: вольові якості, спрямованість інтелектуальних процесів, спеціалізована спостережливість, творча уява, здатність до саморегуляції тощо.

С.Д. Максименко, О.М. Пелех пропонують наступне тлумачення поняття готовності до діяльності: «готовність до того чи іншого виду діяльності є цілеспрямованим вираженням особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки». Дослідники зазначають, що «тимчасова і тривала готовність знаходяться в єдності. Перша являє собою щоразу створюване функціональне вістря і цим самим підвищує дієвість другої. Виникнення готовності як стану залежить від її тривалого різновиду, а тимчасовий визначає продуктивність останнього в даних конкретних обставинах і включає в себе актуалізовані компоненти, які при повторному використанні «повертаються» на своє попереднє місце. Так відбувається стосовно конкретних поточних задач діяльності тимчасова трансформація особистісних установок, стійких мотивів, досвіду» [9, с. 70-72]. Тобто, необхідний для ефективної професійної діяльності актуалізований стан тимчасової готовності передбачає наявність стійкої сукупності рис тривалої готовності, котра, у свою чергу, мала пройти складний процес формування, динамічним стрижнем якого є оволодіння професією в умовах навчального закладу.

Особливої уваги заслуговує питання виділення компонентів у структурі готовності. Науковці-дослідники (І.С.Булах, Л.В.Долинська) виділили в структурі психологічної готовності студентів наступні компоненти: мотиваційний (інтерес до професії, позитивне ставлення до неї); орієнтаційний (уявлення студентів про умови та особливості професійної діяльності, її вимоги до особистості фахівця); операційний (володіння необхідними знаннями, вміннями, навичками, способами та прийомами професійної діяльності); вольовий (здатність до самоконтролю, уміння управляти собою); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки та результатів діяльності) [4,5].

Таким чином, можна зазначити, що готовність фахівця будь-якого напрямку та профілю складається із професійної придатності особистості (сукупність індивідуально-типологічних особистостей спеціаліста, характерологічних рис та здібностей, необхідних для успішної професійної діяльності, а також відсутність показників, які перешкоджають участі фахівця в професійній діяльності) і підготовленості до діяльності (знання, вміння та навички, які фахівець отримав під час підготовки).

Узагальнюючи різні визначення поняття готовності, ми вважаємо, що вони не взаємовиключають одне одного, а розширюють і

поглиблюють уявлення про складність і багатогранність феномена готовності. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що готовність розглядається як інтегральне особистісне явище, система якостей особистості, яка забезпечує результативність діяльності спеціаліста, виконання ним певних функцій, або функціональний стан, який визначає успішність виконання професійних дій. Успішне формування професіоналізму особистості та діяльності майбутніх фахівців базується на їх готовності до діяльності. Разом із тим, науковці у своїх дослідженнях виокремлюють такі види готовності: професійну, психологічну та особистісну.

На думку Н.І. Пов'якель, психологічна готовність психологів до фахової діяльності обумовлює наявність не тільки низки професійно важливих особистісних властивостей та якостей (емпатійності, адекватної самооцінки, толерантності до фрустрацій, сенситивності, відсутності проєкцій тощо), а й комунікативних умінь (встановлювати контакт, слухати інших, розмовляти і переконувати, продуктивно рефлексувати тощо), властивостей психічних процесів (розвиненість розумових операцій і процесів, здатність до тривалої концентрації, гнучкість і оперативність процесів мислення, широти і обсягу уваги тощо), здатності до партнерства і діалогу у регуляції професійного мислення і створенні професійних відносин [11].

Я.Л. Коломінський кваліфікував психологічну готовність як особливий психічний стан, який забезпечує прийняття самостійних рішень та успішне виконання професійних завдань [8].

Психічний стан готовності, хоч і не є якістю особистості, може характеризувати можливість майбутнього фахівця вирішувати в процесі підготовки завдання, наближені до реальних умов професійної діяльності, а після закінчення навчання успішно включитися в роботу за спеціальністю. Психічний стан готовності сприяє актуалізації та пристосуванню можливостей особистості для успішних дій в певній галузі. Тобто, можна характеризувати психічний стан готовності майбутнього спеціаліста, спеціального психолога, як внутрішню налаштованість на визначену поведінку при виконанні навчальних та трудових завдань, орієнтованість на активні та цілеспрямовані дії.

Психологічна готовність складається зі стійких (досвід, здібності, характер, професійно значущі якості) та динамічних (усвідомлення завдань, умов, у яких буде відбуватися її виконання, визначення шляхів досягнення і т.д.) проявів, тобто на неї впливають як якості людини, так і конкретні умови, в яких здійснюється діяльність. Виділяють зовнішні та внутрішні умови, що визначають психологічну готовність. До них належать наступні: зміст завдань та їх проблемність, новизна, творчий характер; середовище діяльності; особливості стимулювання дій і результатів; мотивація, прагнення до досягнення результату; оцінка ймовірності його досягнення та самооцінка власної готовності; стан здоров'я і самопочуття; уміння налаштовуватись, створювати

оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності ( В.В. Рибалка [13], Н.В. Чепелева [6]).

Особливого значення набуває особистісна готовність до професійної діяльності майбутніх психологів як фахівців, покликаних надавати психологічну допомогу аутистичній особистості в складних умовах життя. Стосовно проблеми особистісної готовності можна зазначити, що інтерес науковців до розробки цієї проблеми останнім часом помітно зріс. Особистісна готовність студентів до професійної діяльності має складну динамічну структуру і є сукупністю інтелектуальних, рефлексивних і психофізіологічних компонентів у їх співвідношенні з проблемами суспільства.

Що стосується нашого дослідження, то поняття «особистісна готовність» виступає інтегральним утворенням в структурі готовності суб'єкта професійного становлення, в даному випадку, психолога. Особистісно-професійна готовність виступає детермінантою успішної й ефективної діяльності, зміст і структура якої визначається вимогами діяльності до психічних процесів, станів, досвіду і якостей особистості. Вона передбачає оволодіння загальнонауковими знаннями, набуття знань, умінь, навичок, необхідних для виконання професійних функцій, формування вмій вирішувати професійні завдання, комплексу особистісних якостей, що визначають професійну стійкість і готовність до праці.

Особистісна готовність виступає необхідною умовою успішної професійної самореалізації та психологічної діяльності молодого фахівця-психолога. Особистісна готовність розуміється вченими як комплексне психологічне утворення, як сплав функціональних, операційних та особистісних компонентів.

Загалом, особистісну готовність до професійної діяльності можна трактувати як форму установки (проекції минулого досвіду на ситуацію «тут і зараз»), що передує будь-яким психічним явищам та проявам; мотиваційну готовність до «впорядкування» свого образу світу (така готовність дає людині можливість усвідомити сенс і цінність того, що вона робить); професійно-особистісну готовність до самореалізації через процес персоналізації.

О.Ф. Бондаренко [3] та інші вчені в структурі готовності майбутнього фахівця основним вважали особистісний компонент, який включає три основних якості: автентичність, прийняття та емпатію.

Аналіз теоретичних джерел показав, що особистісна готовність майбутнього психолога до професійної діяльності є соціокультурним і психологічним феноменом, до складу якої входить впорядкована сукупність ціннісно-змістовних, регулювальників, що забезпечують стійкість його суб'єктної позиції та емоційно-вольових станів.

Таким чином, ми можемо бачити, що в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях актуалізується питання готовності майбутніх психологів до фахової діяльності. Дослідники вважають, що процес

формування готовності повинен бути поетапним (від оволодіння концептуальним апаратом психологічної науки до формування професійних і особистісних якостей майбутніх фахівців), систематичним, відповідати освітнім цінностям (гуманістичні принципи підготовки фахівців, науково обґрунтовані методи навчання, визначеність майбутніх психологів щодо розуміння механізмів психофізичного душевного руху, духовної властивості особистості) тощо.

### Список використаних джерел

**1. Абульханова-Славская К. А.** Категория субъекта в современной психологии / К. А. Абульханова-Славская // Сучасна психологія в ціннісному вимірі : матеріали третіх Костюківських читань (Київ, 20–22 грудня 1994 г.). – К., 1994. – 312 с. **2. Балл Г. О.** Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г. О. Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : наук.-метод. зб. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – К., 1994. – С. 98–100. **3. Бондаренко О. Ф.** Психологічні особливості сучасної молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків / О. Ф. Бондаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 8–11. **4. Булах І. С.** Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навч.-метод. посібник / Булах І. С., Долинська Л. В. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 114 с. **5. Долінська Ю. Г.** Особистісне зростання практичного психолога в процесі його професійної підготовки / Ю. Г. Долінська // Психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 1998. – Вип. І. – С. 155–160. **6. Енциклопедія освіти** / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. **7. Зязюн І. А.** Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : ВПОЛ, 2000. – С. 11–57. **8. Коломинский Я. Л.** Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога / Я. Л. Коломинский // Психологія. – Минск, 2000. – № 2 (19). – С. 4–19. **9. Максименко С. Д.** Технологія спілкування (комунікативна компетентність вчителя: сутність і шляхи формування) / Максименко С. Д., Заброцький М. М. – К. : Главник, 2005. – 112 с. **10. Молоканов М. В.** О некоторых аспектах отбора кандидатов в практические психологи / М. В. Молоканов // Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика : материалы междунар. конф. (Одесса, 14-17 мая 1992). – Одесса, 1992. – С. 34–36. **11. Пов'якель Н. І.** Професійна рефлексія психолога-практика / Пов'якель Н. І. // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6/7. – С. 3–6. **12. Рекешева Ф. М.** Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Рекешева Ф. М. ; Астрахан. гос. ун-т.- Астрахань, 2007. – 156 с. **13. Рибалка В. В.** Психологічна культура особистості у професійній підготовці та діяльності практичного



психолога / В. В. Рибалка // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 29–32. **14. Семенова Е. М.** Эмоциональная культура педагога / Семенова Е. М. // Тренинг эмоциональной устойчивости педагога : учеб. пособие. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – С. 52–56. **15. Сисоева С. О.** Педагогична творчість вчителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоева // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 161–172.

### References

**1. Abul`xanova-Slavskaya K. A.** Kategoriy`ya suby`ekta v sovremennoj psy`xology`y` / K. A. Abul`xanova-Slavskaya // Suchasna psy`xologiya v cinnisnomu vy`miri : materialy` tretix Kostyukivs`ky`x chy`tan` (Ky`yiv, 20–22 grudnya 1994 g.). – K., 1994. – 312 s. **2. Ball G. O.** Pro psy`xologichni zasady` formuvannya gotovnosti do profesijnoyi praci / G. O. Ball // Psy`xologo-pedagogichni problemy` profesijnoyi osvity` : nauk.-metod. zb. / redkol.: I. A. Zyazyun (golova) [ta in.]. – K., 1994. – S. 98–100. **3. Bondarenko O. F.** Psy`xologichni osobly`vosti suchasnoyi molodi ta problemy` profesijnoyi pidgotovky` psy`xologiv-prakty`kiv / O. F. Bondarenko // Prakty`chna psy`xologiya ta social`na robota. – 2003. – # 4. – S. 8–11. **4. Bulax I. S.** Psy`xologichni aspekty` mizhosoby`stisnoyi vzayemodiyi vy`kladachiv i studentiv : navch.-metod. posibny`k / Bulax I. S., Doly`ns`ka L. V. – K. : NPU im. M. P. Dragomanova, 2002. – 114 s. **5. Dolins`ka Yu. G.** Osoby`stisne zrostannya prakty`chnogo psy`xologa v procesi jogo profesijnoyi pidgotovky` / Yu. G. Dolins`ka // Psy`xologiya : zb. nauk. pr. – K. : NPU, 1998. – Vy`p. I. – S. 155–160. **6. Ency`klopediya osvity` / APN Ukrayiny` ; golov. red. V. G. Kremen`.** – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s. **7. Zyazyun I. A.** Intelektual`no-tvorchy`j rozvy`tok osoby`stosti v umovax neperervnoyi osvity` / I. A. Zyazyun // Neperervna profesijna osvita: problemy`, poshuky`, perspekty`vy` : monografiya / za red. I. A. Zyazyuna. – K. : VIPOL, 2000. – S. 11–57. **8. Kolomy`nsky`j Ya. L.** Psy`xology`cheskaya kul`tura – uslovy`e y` cel` deyatel`nosti` psy`xologa / Ya. L. Kolomy`nsky`j // Psy`xologiya. – My`nsk, 2000. – # 2 (19). – S. 4–19. **9. Maksy`menko S. D.** Texnologiya spilkuvannya (komunikaty`vna kompetentnist` vchy`telya: sutnist` i shlyaxy` formuvannya) / Maksy`menko S. D., Zabroczy`j M. M. – K. : Glavnny`k, 2005. – 112 s. **10. Molokanov M. V.** O nekotory`x aspektax otbora kandy`datov v prakty`chesky`e psy`xology` / M. V. Molokanov // Aktual`nye problemy` psy`xology`cheskoj sluzhby: teory`ya y` prakty`ka : matery`aly mezhdunar. konf. (Odessa, 14-17 maya 1992). – Odessa, 1992. – S. 34–36. **11. Pov'yakel` N. I.** Profesijna refleksiyapsy`xologa-prakty`ka / Pov'yakel` N. I. // Prakty`chna psy`xologiya ta social`na robota. – 1998. – # 6/7. – S. 3–6. **12. Rekesheva F. M.** Uslovy`ya razvy`ty`ya psy`xology`cheskoj gotovnosti` k professy`onal`noj deyatel`nosti` studentov-psy`xologov : dy`s. ... kand. psy`xol. nauk : 19.00.13 / Rekesheva F. M. ; Astraxan. gos. un-t.- Astraxan`,

2007. – 156 s. **13. Ry`balka V. V.** Psy`xologichna kul`tura osoby`stosti u profesijnij pidgotovci ta diyal`nosti prakty`chnogo psy`xologa / V. V. Ry`balka // Problemy` pidgotovky` i pidvy`shhennya kvalifikaciyi prakty`chny`x psy`xologiv u vy`shhy`x navchal`ny`x zakladaх. – K. : Nika-Centr, 2002. – S. 29–32. **14. Semenova E. M.** Эмоцу`onal`naya kul`tura pedagoga / Semenova E. M. // Treny`ng эмоцу`onal`noj ustojchy`vosty` pedagoga : ucheb. posoby`e. – M. : Y`zd-vo Y`n-ta Psy`xoterapy`y`, 2002. – S. 52–56. **15. Sy`soyeva S. O.** Pedagogichna tvorchist` vchy`telya: vy`znachennya, teorety`chna model`, funkciyi pidgotovky` / S. O. Sy`soyeva // Pedagogika i psy`xologiya. – 1998. – # 2. – S. 161–172.

Received 20.01.2016

Reviewed 25.02.2016

Accepted 29.03.2016

**УДК 376:159.922.76**

**С.Д. Яковлева**  
yakovleva\_ya@mail.ru

### **ДІАГНОСТИКА СТАНУ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ В ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ТА ДІТЕЙ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ**

**Відомості про автора:** Професор Світлана Дмитрівна Яковлева, Херсонського державного університету. E-mail: yakovleva\_ya@mail.ru.

**Contact:** Profesor Svitlana Dmutrivna Yakovleva, Kherson State University. E-mail: yakovleva\_\_ya@mail.ru.

**С.Д.Яковлева. Діагностика стану когнітивних процесів в дітей із затримкою психічного розвитку та дітей з дитячим церебральним паралічем.** Представлено теоретичне та практичне обґрунтування необхідності дослідження стану когнітивних процесів в дітей з затримкою психічного розвитку та з дитячим церебральним паралічем, враховуючи наявність в останніх ЗПР. Необхідність ранньої діагностики обумовлена можливістю надання конкретної корекційно-розвивальної допомоги дітям з метою їх подальшого навчання та покращення стану соматичного здоров'я.

**Ключові слова:** стан когнітивних процесів, діти з дитячим церебральним паралічем, діти з затримкою психічного розвитку, рання діагностика, корекційно-розвивальне навчання.

**Яковлева С.Д. Диагностика состояния когнитивных процессов у детей с задержкой психического развития и детей с детским церебральным параличом.** Представлено теоретическое и практическое обоснование необходимости исследования состояния когнитивных процессов у детей с задержкой психического развития и детей с детским церебральным параличом, учитывая наличие у последних ЗПР. Необходимость ранней диагностики обусловлена возможностью оказания конкретной коррекционно-развивающей помощи детям с целью их дальнейшего обучения и улучшения соматического здоровья.

**Ключевые слова:** состояние когнитивных процессов, дети с детским церебральным параличом, дети с задержкой психического развития, ранняя диагностика, коррекционно-развивающее обучение.

**Yakovleva S.D. Diagnosis of cognitive processes in children with mental retardation and children with cerebral palsy.** The theoretical and practical justification for study of cognitive processes in children with mental retardation and cerebral palsy, given the presence of the last CRA. The need for early diagnosis due to the ability to provide specific correctional and developmental assistance to children for further education and improvement of physical health.

Dynamics components of cognitive processes determined by the state of physiological functions showed that the abuse of brain structures responsible for psychomotor children with cerebral palsy, causing changes of cognitive function, and slightly behind the children with CRA, inhibiting overall mental development of children with cerebral palsy and requires the second option correctional and developmental education (for L.M.Shypitsynoyu), which recommended that students with learning difficulties in general education programs but able to assimilate it in terms of a special school with only slow motion. Studying this option lasts for 5 years, including diagnostic class.

The results of diagnostic indicators of personality component made it possible to determine the nature of motivation to study primary school children, the condition of formation of individual children who participated in the experiment, the emotional state of the system and the tendency to form learning. They identified a complex emotional retardation of children with a weak type of emergency, inability to plan their activities, the inability to regulate emotional processes switching.

**Key words:** status of cognitive processes, children with cerebral palsy, children with mental retardation, early diagnosis, correction and developing education.

**Актуальність проблеми.** Варіант психічного дизонтогенезу, до

якого відносяться як випадки затриманого психічного розвитку, так і відносно стійкі стани незрілості емоційно-вольової сфери та інтелектуальної недостатності, що не досягає рівня слабоумства носить назву затримки психічного розвитку (ЗПР).

Нейропсихологічні дослідження дітей даної групи виявляють динамічний характер уражень коркових функцій, обумовленість їх дефіцитарності низьким психічним тонусом, підвищеною виснаженістю, недостатністю автоматизації рухів та дій. Ряд авторів зазначають, що ЗПР проявляється інертністю психічних процесів, зниженим у порівнянні з нормою рівнем розвитку сприйняття, що проявляється в обмеженості, фрагментарності знань про навколишній світ, недостатній продуктивності довільної пам'яті, неточностях та труднощах відтворення, відставання у розвитку всіх форм мислення. В даної групи дітей не сформовані основні мисленнєві операції – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, знижена пізнавальна активність [3].

Питання правильної організації корекційного навчання дітей із ЗПР піднімає С.Г. Шевченко, який зазначає необхідність створення «Концепції корекційно-розвивального навчання» для даної категорії дітей, у якій враховувалася б єдина термінологія, єдині підходи до організації навчання, де буде вирішено питання про систематичний лікарський нагляд, профілактичне лікування тощо [5].

Класи корекції для дітей з пограничними відхиленнями, якими є групи дітей із ЗПР, назвали класами «вирівнювання», що передбачає багатоаспектність корекції: корекція недоліків психофізичного розвитку, урівноваження порушених або недорозвинених функцій організму та приведення індивідуальної та групової поведінки аномальних дітей у відповідність з системою суспільних норм та цінностей. Щоб допомогти дитині з ЗПР, необхідно попередньо вичерпно вивчити стан її психіки, фізичного здоров'я, визначити потенційні можливості розвитку, а лише потім організувати для неї педагогічно доцільну діяльність [8].

Корекція повинна бути спрямована на всю особистість, тобто на всі недоліки фізичного та психічного розвитку. Саме на педагогічно-виховний вплив можна розраховувати, говорячи про дітей з вадами інтелектуального розвитку. Педагогічний процес у допоміжній школі побудований відповідно до психофізичних можливостей дітей і конкретизований у своїх компонентах. За цих умов можливий корекційний вплив на цю категорію дітей.

Більша частина дітей, хворих на дитячий церебральний параліч (ДЦП), має збережені потенційні можливості розвитку вищих форм пізнавальної діяльності. Багато з них навчається за програмою масової школи: залежно від рухових порушень — у спеціальних школах-інтернатах, вдома чи в масовій школі, але частина має затримку психічного розвитку за рахунок порушень у рухових відділах головного мозку. З розвитком інтеграційних процесів, які розпочалися в системі спеціальних і масових шкіл, більшість дітей з порушеннями опорно-

рухового апарату отримують можливість відвідувати загальноосвітню школу. Тому дуже актуальним є питання адаптації їх у більш широкому соціумі [7; 9], що й слугувало **метою** наших досліджень, які викладені в даній статті.

Усім дітям цієї категорії властива нерівномірна сформованість різних пізнавальних функцій, дисгармонійність інтелектуального розвитку. Дослідники наголошують на слабкості так званої невербальної складової інтелекту, тобто тієї частини інтелектуальних функцій, які не пов'язані з мовленням. Такими є сенсорні функції — різні види відчуттів та відповідні їм сприймання, уявлення і, зокрема, просторова, сенсомоторна координації. Це той блок інтелекту, який, як уже зазначалося, найближче пов'язаний з органічними ураженнями мозку, хоча вираженість сенсорних порушень не має прямого зв'язку з важкими руховими розладами [4].

Для визначення напрямків корекційного навчання необхідним є визначення стану сприйняття та відчуття дітей з ДЦП. Найсуттєвішими для пізнання властивостей предметів і явищ навколишнього світу і подальшого розвитку дитини є зорові, слухові, тактильні, кінестетичні відчуття та сприймання. Усі вони тісно пов'язані з руховими функціями, які у дітей з церебральним паралічем є порушеними. Тому й формування названих функцій у цих дітей неповноцінне.

Так, недорозвиненість зорового сприймання, як уже зазначалося, пов'язана з недорозвиненістю руху очей та порушеннями фіксації погляду. Крім того, запізнений розвиток предметних дій не дозволяє дитині активно розглядати предмети, що зумовлює запізніле формування зорових образів уявлення і розпізнавання знайомих предметів. З цих же причин з труднощами формуються уявлення про форму, величину й застосування цих еталонів у пізнанні навколишнього предметного світу.

Отже, недоліки формування сенсорних функцій, безпосередньо пов'язаних з органічними ураженнями мозку, зокрема, із порушенням рухових функцій, зумовлюють у дітей з церебральним паралічем серйозні перепони щодо конкретно-чуттєвого пізнання світу. Це виявляється у запізненому й недостатньо інтенсивному розвитку предметних дій, за допомогою яких дитина пізнає властивості предметів. У результаті затримується формування уявлення про колір, форму, величину та здатності диференціювати предмети за цими ознаками, а також розрізняти їх на дотик, орієнтуватись у їх взаємному розташуванні.

Усе це робить для дитини навколишній світ менш диференційованим, різні предмети і явища мало привертають її увагу, а отже, і не збуджують інтересу, активності. Значною перепорою до вияву активності є утруднення дій з предметами через рухові обмеження, часто обмеження поля зору. Тим часом дитина з хворобливо ослабленою нервовою системою має дуже невеликі можливості подолати

ці труднощі через низьку психічну працездатність, нестійкість уваги. В результаті у неї не формується здатність до цілеспрямованої діяльності, яка у здорової дитини великою мірою розвивається спонтанно. Щоб дитина з церебральним паралічем ефективніше знайомилась з властивостями навколишнього предметного світу, дорослі повинні узяти на себе функцію організаторів її діяльності: пробуджувати інтерес до всього, що її оточує, та допомагати їй досліджувати властивості предметів [6].

Коли говорять про нормальний інтелект такої дитини, то, насамперед, мають на увазі, що вона не є розумово відсталою і має достатні передумови для розвитку. Проте навіть у найкращому випадку у неї виникатиме ряд труднощів на цьому шляху, зумовлених як органічним ураженням мозку, так і тими особливими умовами її життя, які створюються її захворюванням. У зв'язку з цим усі діти цієї категорії потребують тривалої й послідовної педагогічної допомоги, яка повинна починатись якомога раніше і супроводжувати їх на всіх етапах життя [1; 2].

Враховуючи подібність сприйняття та можливості дітей з ЗПР та дітей з ДЦП, була зроблена спроба діагностувати когнітивні процеси цих груп дітей з метою з'ясування можливостей навчальної діяльності та корекційного впливу для її оптимізації.

У експериментальному дослідженні брали участь 62 учня з ЗПР та 113 учнів з ДЦП молодшого шкільного віку.

Було здійснено діагностику основних когнітивних процесів, серед яких були пам'ять, увага та стан мисленнєвих процесів. Діагностика проводилася за допомогою психологічних тестів. Попередньо в даних групах проводилося дослідження сили нервових процесів за нейрофізіологічною методикою М.В.Макаренка та В.С.Лизогуба «Діагност-1» [8].

Діагностика стану когнітивних процесів відбувалася згідно сили нервових процесів в учнів даних груп, які за силою нервових процесів (НП) розподілилися наступним чином: в групі дітей з ЗПР: сильний тип – 12 учнів, середній тип сили НП – 40 учнів, слабкий тип НП – 10 учнів; в групі дітей з ДЦП: сильний тип – 38 учнів, середній тип сили НП – 43 учнів, слабкий тип НП – 32 учні. Як видно з розподілу, в обох групах переважав середній тип сили НП, а сильний та слабкий типи розподілилися майже порівну. Це може свідчити про подібність стану когнітивних процесів в даних групах респондентів.

Дослідження уваги як одного з ведучих процесів ВПД передбачало з'ясування можливостей зосередження для визначення розумової працездатності і включало в себе стійкість, перемикування та обсяг. Проведені дослідження уваги за методиками коректурних таблиць Бурдона, Анфімова, та чорно-червоних таблиць Шульте-Горбова визначили стан складових уваги в досліджуваних групах.

Пам'ять в навчальному процесі школярів є важливою складовою і її стан безпосередньо впливає на розумову працездатність. Дослідження

пам'яті проводили за трьома методиками: визначення пам'яті на слова, на числа та на фігури.

Стан мислення досліджувався за трьома методиками: 1) Виділення суттєвих ознак, 2) Визначення спільних рис, 3) «Схематизація. Дорога до будиночків».

Стан когнітивних процесів досліджуваних груп дітей відображений у таблиці 1.

Установлено, що в дітей з ДЦП спостерігається достатньо швидке реагування мозкових структур на відміну від дітей групи ЗПР, про що свідчать показники переключення уваги, в той же час складові показників пам'яті були більш високими у дітей з ЗПР, особливо відмічено різницю у показниках образної складової пам'яті. Показники складових мисленневих процесів в дітей з ЗПР були вищими при визначенні суттєвих ознак поняття та наочно-образного мислення. Методика визначення стану мислення щодо узагальнення та відволікаємості показала подібність результатів дослідження як у дітей з ЗПР, так і групі дітей з ДЦП.

Таким чином, динаміка складових когнітивних процесів, які визначалися згідно стану психофізіологічних функцій показала, що порушення мозкових структур, які відповідають за психомоторику дітей з ДЦП, спричиняють зміни розвитку когнітивних функцій, і дещо відстають від дітей з ЗПР, що гальмує загальний психічний розвиток дітей з ДЦП і вимагає відмінного варіанту корекційно-розвивального навчання (за Л.М.Шипіциною) від того, яке рекомендовано учням, що мають утруднення в засвоєнні загальноосвітньої програми, але здатні до засвоєння її в умовах спеціальної школи лише з уповільненим темпом. Навчання за таким варіантом триває протягом 5 років, включаючи діагностичний клас.

Результати діагностики показників особистісного компонента дали можливість визначити характер мотивації до навчання молодших школярів, стан сформованості їхньої особистості, ситуативну, особистісну та шкільну тривожність, поведінку та тенденції до формування учіння. (Табл. 2). Вони визначили складну емоційну загальмованість дітей з слабким типом НС, невміння планувати свою діяльність, невміння регулювати процеси емоційних переключень.

Тобто, застосування ранньої діагностики стану когнітивних процесів та особистісного компоненту в дітей з порушеннями у психофізичному розвитку дасть можливість здійснити необхідну корекцію, яка буде сприяти їх всебічному розвитку дітей з ЗПР та з ДЦП. Особистісний складник навчальної діяльності, який є результатом інтеграції психофізіологічних функцій, психічних процесів та станів може бути сформований організацією навчальної діяльності, корекція якої залежить від ранньої та правильної діагностики стану психофізіологічних та психічних процесів.

### Список використаних джерел

1. **Акатов Л.И.** Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 368 с.
2. **Ахутина, Т.В.** Здоровьезберегающие технологии: нейропсихологический подход // Вопросы психолог. — 2002. — № 4. — С.101-111.
3. **Будіш В.** Сутність корекційно-виховної роботи у допоміжній школі // Спеціальна психологія. Тексти : в 2-х ч. / за ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський держ. пед. ун-т, інф.-вид. відділ, 2001. — Ч. 2. — 140 с.
4. **Василенко Н.А.** Психопатологическая характеристика учащихся с церебральным параличом // Дефектология. — 1980. — № 1. — С.12-13.
5. **Єременко І.Г.** До питання про стандартизацію освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку // Дефектологія. — 2000. — № 4. — С.4-9.
6. **Коновалов В. Ю.** Психосоматические аспекты развития ребенка и их влияние на эффективность учебной деятельности // Практическая психология и логопедия. — 2005. — № 3 (14). — С. 27-28.
7. **Ломов Б.Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 226 с.
8. **Макаренко Н. В.** Методика проведения обследований и оценки нейродинамических свойств высшей нервной деятельности человека // Физиологический журнал. — 1999. — Т. 45, № 4. — С. 125-131.
9. **Платонов К.К.** Психология. — М.: Высшая школа, 1977. — 246 с.

### References

1. **Akatov, L.Y.** Sotsyalnaia reabylytatsyia detei s ohranychenymy vozmozhnostiamy zdorovia. Psykholohycheskye osnovy. — M. : Humanyt. yzd. tsentr VLADOS, 2003. — 368 s.
2. **Akhutyna, T.V.** Zdorovezberehaiushchye tekhnolohyy: neiropsykholohycheskyi podkhod // Vopr. psykholoh. — 2002. — № 4. — S.101-111.
3. **Baudish, V.** Sutnist korektsiino-vykhovnoi roboty u dopomizhnii shkoli / V. Baudish // Spetsialna psykholohiia. Teksty : v 2-kh ch. / za red. M. P. Matvieievoi, S. P. Myronovoi. — Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi derzh. ped. un-t, inf.-vyd. viddil, 2001. — Ch. 2. — 140 s.
4. **Vasylenko, N.A.** Psykhopatolohycheskaia kharakterystyka uchashchykhisia s tserebralnym paralychom / N.A. Vasylenko // Defektolohyia. — 1980. — № 1. — S.12-13.
5. **Yeremenko, I.H.** Do pytannia pro standartyzatsiiu osvity ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku / I.H. Yeremenko //Defektolohiia. — 2000. — № 4. — S.4-9.
6. **Konovalov, V. Yu.** Psykhosomatycheskye aspekty razvytyia rebenka y ykh vlyiane na effektivnost uchebnoi deiatelnosti // Praktych. psykholoh. y lohoped. — 2005. — № 3 (14). — S. 27-28.
7. **Lomov, B.F.** Metodolohycheskye y teoreticheskye problemy psykholohyy/ B.F.Lomov. — M.: Nauka, 1984. — 226 s.
8. **Makarenko, N. V.** Metodyka provedeniya obsledovanyi y otsenky neirodynamycheskykh svoistv vysshei nervnoi deiatelnosti cheloveka // Fyzyloh. zhurn. — 1999. — T. 45, № 4. — S. 125-131.
9. **Platonov, K.K.** Psykholohyia. — M.: Vysshaia shkola, 1977. — 246 s.



Таблиця 1.  
Показники стану когнітивних функцій дітей з ЗПР та ДЦП  
молодшого шкільного віку

Показники	Групи респондентів та типи НП					
	Діти з ЗПР			Діти з ДЦП		
	Сильний n = 12	Середній n = 40	Слабкий n = 10	Сильний n = 38	Середній n = 43	Слабкий n = 32
	Пам'ять					
Механічна	8,5 ± 0,35	7,14 ± 0,43	7,0 ± 0,75	6,76 ± 0,23	6,19 ± 0,27	5,28 ± 0,27
Вебральна	38,58 ± 4,43	28,27 ± 2,4	27,3 ± 2,6	32,37 ± 1,94	36,05 ± 1,71	29,72 ± 1,47
Образна	79,5 ± 3,17	57,75 ± 4,22	55,7 ± 4,3	49,66 ± 1,42	49,88 ± 1,44	47,78 ± 1,87
	Увага					
Стійкість	7,25 ± 0,29	5,45 ± 0,46	5,45 ± 1,03	6,16 ± 0,25	4,7 ± 0,39	3,0 ± 0,23
Переключення	37,08 ± 1,65	52,9 ± 4,27	57,4 ± 3,28	54,87 ± 2,1	54,3 ± 2,86	57,16 ± 0,62
Обсяг	6,5 ± 0,32	5,23 ± 0,21	4,83 ± 0,32	5,37 ± 0,22	4,14 ± 0,31	3,44 ± 0,18
	Мисленнєві процеси					
Суттєві ознаки поняття	8,0 ± 0	6,6 ± 0,32	5,9 ± 0,43	6,34 ± 0,28	5,19 ± 0,29	5,47 ± 0,18
Узагальнення та відволікання	6,58 ± 0,54	6,41 ± 0,39	6,2 ± 0,56	6,32 ± 0,19	5,26 ± 0,34	3,5 ± 0,22
Наочно-образне мислення	10,9 ± 0,91	7,57 ± 0,58	7,2 ± 0,87	6,47 ± 0,25	5,19 ± 0,29	3,75 ± 0,24

Таблиця 2.  
Показники особистісного компонента дітей з ЗПР та ДЦП  
молодшого шкільного віку

Показники	Групи респондентів та типи НП					
	Діти з ЗПР			Діти з ДЦП		
	Сильний n = 12	Середній n = 40	Слабкий n = 10	Сильний n = 38	Середній n = 43	Слабкий n = 32
	Емоційна сфера					
Загальна емоційність	4,8 ± 0,16	7,15 ± 0,42	6,38 ± 0,33	2,04 ± 0,13	6,19 ± 0,27	5,28 ± 0,27
Шкільна тривожність	35,8 ± 1,47	34,5 ± 1,13	30,1 ± 1,59	32,37 ± 1,94	36,05 ± 1,71	29,72 ± 1,47
Особистісна тривожність	51,7 ± 4,1	62,2 ± 2,7	65,6 ± 4,25	49,66 ± 1,42	49,88 ± 1,44	47,78 ± 1,87
Ситуативна тривожність	49,8 ± 5,4	55,2 ± 4,37	55,7 ± 5,87	6,16 ± 0,25	4,7 ± 0,39	3,0 ± 0,23
	Особистісний компонент					
Рівень мотивації	25 ± 1,09	19,2 ± 1,36	11,9 ± 0,98	24,91 ± 1,63	15,6 ± 0,93	12,1 ± 1,33
Загальна оцінка поведінки за Ю.З.Гільбухом	29,5 ± 4,5	28,2 ± 2,08	26 ± 2,4	29,27 ± 2,49	24,06 ± 2,7	27,2 ± 3,64

Received 16.01.2016  
Reviewed 26.02.2016  
Accepted 28.03.2016

**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

Бугера Ю.Ю.	Характеристика основних показників та критеріїв вивчення уваги у розумово відсталих молодших школярів.....	5
Вержиховська О. М.	Особливості вивчення рівня сформованості моральних якостей у молодших розумово відсталих школярів.....	14
Вихляєв Ю.М.	Підвищення рухової активності осіб з обмеженими сенсорними можливостями....	23
Галецька Ю.В.	До питання використання міжпредметних зв'язків на уроках географії у спеціальному загальноосвітньому навчальному закладі для розумово відсталих дітей.....	32
Гаяш О.В.	Наукова концепція Л.С. Виготського про зв'язок навчання і розвитку та її втілення у корекційній психопедагогіці сьогодення....	40
Гончаренко Г.М.	Особливості прояву когнітивного компоненту пізнавальної активності розумово відсталих учнів на уроках фізики	49
Длужневська А., Кухарчик И., Аль-Хамісі Д.	Соціально-освітній аспект роботи з дітьми з СДУГ з використанням багаторівневої систематичної підтримки.....	58
Докучина Т.О.	Особливості діяльності психологічної служби в умовах інклюзивного закладу.....	73
Дудорова Л.Ю.	Обґрунтування засобів активного туризму оздоровчої спрямованості для студентів з обмеженими можливостями здоров'я.....	82
Дячок С.Ю.	Соціальна компетенція як складова формування особистості дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.....	91
Заплатинська А.Б., Каліна В.Л.	Система баламетрики у корекційно-розвивальній роботі з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку та труднощами у навчанні.....	99
Золотарьова Т.В.	Методика стимулювання розвитку в молодших школярів уміння використовувати правила створення композиції в процесі тематичного малювання.....	108
Картава Ю. А.	Проблеми практики організації музичного виховання дошкільників зі зниженим зором.	120
Коваленко В.Є.	До проблеми діагностування емоційної регуляції розумово відсталих молодших школярів.....	131

Ковальчук І.І.	Порівняльна характеристика інтелектуальної діяльності нормально розвинених і розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку.....	140
Константинов О.В.	Передумови розробки психолого-педагогічного і методичного забезпечення процесу професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів.....	149
Кулеша Є. М., Курацки К. Левицький В.Е.	Ефективність казкотерапії в опануванні страхів дітей у віці шести років.....	158
Лонтковський Ю.А.	До питання про методику організації і проведення уроків ручної праці з учнями з порушеним інтелектом.....	172
Ляшко В.В.	Диференційоване нейрохірургічне лікування локальної спастичності нижніх кінцівок у хворих з органічними ураженнями центральної нервової системи.....	184
Малинович Л. М., Легендзевич Г.Я. Марцинковська Б., Конечна І., Смолінська К.	Індивідуальний стиль діяльності в контексті компенсаторних можливостей розумово відсталих дітей.....	196
Мельніченко Ю. В.	Структурування проблем дослідження готовності дітей до шкільного навчання.....	205
Одинченко Л.К.	Модель комунікативних компетенцій дітей з синдромом Аспергера.....	215
Омельченко М. С.	Особливості корекції фізичного розвитку дошкільнят із цервікальним типом рухових порушень засобами горизонтального пластичного балету.....	232
Опалюк О.М.	Методична організація роботи зі структурними компонентами підручника географії в навчанні дітей з розумовою відсталістю.....	244
Проскурняк О.І.	Дослідження сформованості комунікативних навичок у дітей із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку.....	254
Руденко Л. М., Федоренко М. В.	Особливості використання нетрадиційних технік образотворчого мистецтва на уроках малювання в допоміжній школі.....	263
	Формування комунікативного репертуару дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального дошкільного закладу	272
	Мультиmodalна програма корекції поведінкових порушень у розумово відсталих дітей.....	282

Родненко М.Є.	Корекція базових психічних функцій пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку із церебральним паралічем засобами Монтессорі-терапії.....	293
Савицький А.М.	Особливості реалізації уявлень про себе та навколишнє середовище у дітей з синдромом Дауна на початковому етапі індивідуалізованого навчання.....	310
Синьов В.М., Шеремет М.К., Руденко Л.М., Шульженко Д.І. Сімко А.В.	Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України.....	323
Скрипник Т.В.	Особливості психомоторного розвитку розумово відсталих дітей на різних рівнях побудови рухів.....	344
Скрипник Т.В.	Стандартні вимоги до надання кваліфікованої допомоги дітям з розладами аутистичного спектра.....	355
Татьянчикова І.В.	Шляхи забезпечення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку в спеціальному навчальному закладі.....	364
Товстоган В.С.	Методика оцінки професійно-трудової компетентності в учнів із психофізичними порушеннями.....	372
Федоренко М.І., Руденко С.В. Хворова Г.М.	Особливості правового виховання старшокласників з порушеннями зору.....	385
Федоренко М.І., Руденко С.В. Хворова Г.М.	Програма сприяння компетентному батьківству дітей з полісистемними порушеннями розвитку у реабілітаційних закладах.....	396
Шевцов А.Г.	Кваліфікаційна характеристика окупаціонального терапевта (ерготерапевта) в системі корекційно-реабілітаційної роботи	409
Шевцова Я.В., Полещук С.В.	Порівняльний аналіз стану психомоторики і перцептивно-когнітивних функцій учнів з вадами інтелекту.....	425
Шевченко В.М.	Організація ігрової діяльності дітей з порушеннями слуху в дошкільному закладі	438
Шульженко О.Є.	Теоретико-методологічні основи особистісної готовності спеціального (практичного) психолога до корекційної роботи з дітьми із порушеннями аутистичного спектру.....	447
Яковлева С.Д.	Діагностика стану когнітивних процесів в дітей із затримкою психічного розвитку та дітей з дитячим церебральним паралічем...	458



## CONTENTS

Buhera Yu.	Characteristics of the main parameters and criteria for the study of attention of mentally retarded primary school pupils.....	5
Verzhihovska O.	Peculiarities of studying of moral qualities formation level of mentally retarded primary school pupils.....	14
Vykhliaiev Yuri	Increased motor activity of people with sensory disabilities.....	23
Galetska Y.	By the use of interdisciplinary contacts in geography lessons at a special general school for mentally retarded children.....	32
Hayash O.	Scientific concept by L.S.Vyhotskyi about the relation between education and development and its implementation in modern corrective psychology and pedagogy.....	40
Honcharenko H.	Peculiarities of the Manifestation of the Cognitive Component of the Informative Activity of the Mentally Retarded Pupils at the Lessons of Physics.....	49
Dluzniewska A., Kucharczyk I., Al-Khamisy D.	Social-educational aspect of functioning the child with ADHD from the viewpoint of necessity of multisided systemic support.....	58
Dokuchyna T.	Features of activity of psychological service in conditions of inclusive education.....	73
Dudorova L.	Rationale for the use of active recreational nature tourism for students with disabilities.....	82
Diachok S.	Social competence as part of identity formation of children with moderate and severe mental retardation.....	91
Zaplatynska A., Kalina V.	The system of balametricis revealed as correctional-educational facility for children with learning difficulties and impaired mental and physical development.....	99
Zolotaryova T.	Method of stimulation of development for pupils of junior forms of ability to use rules of creation of composition in the process of the thematic drawing.....	108
Kartava Y.	Practical problems of music education organization for pre-schoolers with poor sight...	120
Kovalenko V.	The problem of mentally retarded junior schoolchildren emotional regulation diagnosing	131

Kovalchuk I.	Comparative characteristics of the intellectual activity of the senior preschool children with normal development and mental retardation.....	140
Konstantyniv O.	Premises for development of psychological-pedagogical and methodological maintenance of professional education of mentally disabled students.....	149
Kulesza E. M, Kuracki K.	Efficiency of fairy tale therapy in curbing fears of children under the age of six years.....	158
Levitskiy V.	To the question about methodology of organization and conducting lesson of hand labour with students with the intellectual disabilities.....	172
Lontkovskiy Y.	Differentiated neurosurgical treatment of local spasticity of patients' with organic lesions of the centralnervous system lower limbs.....	184
Lyashko V.	Individual style of activity in the context of compensatory abilities of mentally retarded children.....	196
Malinovich L., Lehendzevych H.	Comprehensive approach to examination of readiness of children for schooling.....	205
Marcinkowska B., Konieczna I., Smolinska K.	Model of communication competences children with Asperger's syndrome.....	215
Melnichenko Yu.	Peculiarities of correction of physical development of preschool children with cervical type of movement disorders by means of horizontal plastique ballet.....	232
Odynchenko L.	Methodical organization of work with structural components of geography textbook for intellectually backward pupils.....	244
Omelchenko M.	Research of formation of communicative skills in children with intellectual disabilities of primary school age.....	254
Opaljuk O.	Features of use of unconventional techniques of fine art drawing lessons in a special school.....	263
Proskurnyak O.	Formation of Communication Repertory of Children with Mental Handicap in the Conditions of a Specialized Pre-school Institution.....	272
Rudenko L., Fedorenko M.	Multimodal program of correction of behavioral disorders in mentally challenged children.....	282
Rodnenok M.	Correction of basic cognitive mental functions of preschool children with cerebral palsy using Montessori therapy.....	293

Savitsky A.	Features of implementation of ideas about themselves and the surrounding space in children with down syndrome at the initial stage of individualized learning.....	310
Sinyov V., Sheremet M., Rudenko L., Shulgenko D. Simko A.	Educational-psychological integration of schoolchildren with psychophysical disorders in nowadays conditions in Ukraine.....	323
	Features of psychomotor development of mentally retarded children at different levels of building movements.....	344
Skrypnyk T.	Professional Standards for providing assessment and treatment of children with autism.....	355
Tatyanchikova I.	Ways to ensure the socialization of children with intellectual disabilities in a special school.....	364
Tovstogan V.	Method of estimation of professional competence at a student with psikhofizicheskimi violations which combine teaching with work in labour workshops.....	372
Fedorenko M., Rudenko S. Khvorova A.	Features of legal education of high school students with visual impairments.....	385
	Facilitation Programme competent parenting children with multisystem developmental disorders) in rehabilitation facility.....	396
Shevtsov A.	Qualifying characteristic for occupation therapist in the system of education and rehabilitation work	409
Shevtsova Ya., Poleschuk S.	The comparative analysis of the psychomotor and perceptual-cognitive functions of pupils with intellectual disabilities.....	425
Shevchenko V.	Organization of play for children with hearing impairment in preschools.....	438
Shulzhenko O.	Theoretical and methodological background of personal preparedness of special (practicing) psychologist in correctional work with children with autism spectrum disorders.....	447
Yakovleva S.	Diagnosis of cognitive processes in children with mental retardation and children with cerebral palsy.....	458



**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 2**

**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 28,6. Acc. edit. side 31,4 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 2**

**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. 28,6. Обл. вид. арк. 31,4 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.