

Index Copernicus

ISSN 2413-2578

ICV 2016: 53.06

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 11

Кам'янець-Подільський
„Медобори-2006”
2018

УДК 376 (082)

ББК 74.30

А-43

Рецензенти:

М.І. Супрун

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

Є.М. Кулеша

доктор габілітований, Академія Спеціальної Педагогіки ім. Марії Гжегожевської, Варшава, Республіка Польща.

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; **Є. 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 № 6 від 26 червня 2018 року)

А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 11/ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.– Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. – 322 с.

ISSN 2413-2578

ICV 2016: 53.06

У збірнику наукових праць висвітлюються питання спеціальної освіти, представлено широкий спектр наукових пошуків та практичних доробок вітчизняних дослідників. Показані особливості організації та проведення навчально-виховної, корекційної-розвивальної та реабілітаційної роботи з різними віковими групами осіб з особливими освітніми потребами як в умовах закладів дошкільної, шкільної та позашкільної освіти, 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.

Адресується спеціалістам в галузі спеціальної 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

© Автори статей, 2018

Index Copernicus

ISSN 2413-2578

ICV 2016: 53.06

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 11

Kamyanets-Podilsky

“Medobory-2006”

2018

UDC 376 (082)

LBC 74.30

A-43

Editors:

M.I. Suprun Doctor of pedagogy, professor of psychopedagogy of National Pedagogical M.P. Dragomanov University.

E.M. Kulesha in Edukation Professor of the Maria Grzegorzewska University, director of the Education Therapy Department, Warszawa, Republic Poland.

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 № 6 dated 26 June 2018)*

A-43 Important issues of correctional education (pedagogical sciences): Collection of scientific papers: Issue 11/ edited by V.M. Synyov, O.V. Gavrylov – Kamyanets-Podilsky: PP Medobory-2006, 2018 – 322 p.

ISSN 2413-2578

ICV 2016: 53.06

The collection of scientific works highlights important issues of special 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 special education needs 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 special 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 2016: 53.06

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

© Authors of the articles, 2018

УДК: 159.973:376.42

С.В. Березка

berezka.sonya@gmail.com

МОДЕЛЬ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКОВИХ РОЗЛАДІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

Відомості про автора: Березка Софія Вікторівна, асистент кафедри практичної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Слов'янськ, Україна. У колі наукових інтересів: проблема діагностики та психокорекції поведінкових розладів дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту. Email: berezka.sonya@gmail.com

Contact: Berezka Sophia, assistant professor of the department of practical psychology, «Donbas State Pedagogical University», Slavyansk, Ukraine. Academic interests: the problem of diagnosis and psycho-correction of behavioral disorders of preschool children with intellectual disabilities. Email: berezka.sonya@gmail.com

Березка С.В. Модель психокорекції поведінкових розладів дітей з порушеннями інтелекту. Стаття присвячена дослідженню поведінкових розладів та їх психокорекції у дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту. Теоретичний аналіз наукової літератури та сучасних досліджень з проблеми відображає три різні підходи до бачення сутності та засобів психокорекції поведінкових розладів. У статті узагальнено проаналізовано кожен підхід та виділено єдині для всіх компоненти поведінкових розладів для дошкільників з порушенням інтелекту. На основі виділених компонентів запропоновано авторську модель здійснення психокорекції поведінкових розладів у дітей з порушеннями інтелекту на основі психолого-педагогічного підходу. Розроблена модель наочно відображає основні напрями, форми та методи здійснення психокорекції поведінкових розладів. Детально розглянуто зміст та завдання основних напрямків роботи з дітьми, батьками та педагогами. Визначено основні етапи, завдання та принципи здійснення психокорекції поведінкових розладів дошкільників. Визначено структурні компоненти індивідуальних та групових занять з психокорекції поведінкових розладів дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту.

Ключові слова: поведінкові розлади; клінічний, соціально-педагогічний, психолого-педагогічний підхід; психокорекція, модель психокорекції, діти з порушенням інтелекту.

Березка С.В. Модель психокоррекции поведенческих расстройств дошкольников с нарушением интеллекта. Статья посвящена изучению поведенческих расстройств и их психокоррекции у детей с нарушением интеллекта в дошкольном возрасте. Теоретический анализ научной литературы и современных исследований проблемы отражает три разных подхода к видению сущности и способ коррекции поведенческих расстройств. В статье проанализировано каждый подход и выделены общие для всех компоненты поведенческих расстройств для дошкольников с нарушением интеллекта. Основываясь на выделенных компонентах, предложена авторская модель психокоррекции поведенческих расстройств у детей с нарушением интеллекта на основе психолого-педагогического подхода. Разработанная модель наглядно отражает основные направления, формы и метод психокоррекции поведенческих расстройств. Детально рассмотрено содержание и задание основных направлений в работе с детьми, родителями и педагогами. Определены основные этапы, задания и принципы осуществления психокоррекции поведенческих расстройств дошкольников. Определены структурные компоненты индивидуальных и групповых занятий по психокоррекции поведенческих расстройств детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: поведенческие расстройства; клинический, социально-педагогический, психолого-педагогический подход, психокоррекция, модель психокоррекции, дети с нарушением интеллекта.

Berezka S.V. Model of psycho-correction of behavioral disorders of preschool children with intellectual disability. The article is devoted to the study of behavioral disorders and their psycho-correction in children with intellectual disability in the preschool age. The theoretical analysis of the scientific literature and modern research of the problem reflects three different approaches to the vision of the essence and the way of correction of behavioral disorders. Each approach is analyzed in the article and general components of behavioral disorders for preschool children with intellectual disabilities are identified. Based on the selected components, the author's model of psycho-correction of behavioral disorders in children with intellectual disability on the basis of the psychological-pedagogical approach was proposed. The developed model clearly reflects the main directions, forms and method of psycho-correction of behavioral disorders. The content and tasks of the main directions in work with children, parents and teachers are considered in detail. The main stage, tasks and principles of psycho-correction of behavioral disorders of preschool children are determined. Structural components of individual and group sessions on psycho-correction of behavioral disorders of preschool children with intellectual disabilities are

determined.

Key words: behavioral disorders; clinical, socio-pedagogical, psychological-pedagogical approach, psycho-correction, a model of psycho-correction, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Систематичне збільшення поведінкових розладів у дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту вимагає пошуку шляхів вирішення ефективних методів психокорекції даної проблеми на ранніх етапах її появи та розвитку. На сьогодні, у сучасній науці існує три основні підходи до тлумачення поведінкових розладів. В рамках клінічного підходу поведінкові розлади розглядаються, як окрема нозологічна одиниця (в DSM-IV та в МКЗ-10: F90 - F98 поведінкові та емоційні розлади, що починаються у дитячому віці) і поєднують в собі розлади, що характеризуються повторними стійкими взірцями нетовариської, агресивної чи демонстративної поведінки при стійкій нездатності контролювати поведінку відносно встановлених в суспільстві правил та норм (DSM-IV, МКЗ-10, Д. Ісаєв, В. Ковальов, С. Поздняков, Г. Сухарева та ін.) [4]. Вивчення спеціальної літератури дозволило зробити висновок про те, що поведінкові розлади, які виникають у дітей з порушенням формування особистості чи в процесі патологічних ситуативних реакцій, відносяться до нервово-психічної патології, тобто є проявом іншого захворювання чи відхилення, а рушійним фактором появи та розвитку такої поведінки є негативне соціальне оточення та неправильний педагогічний вплив [2, 6]. Відповідно даний підхід, соціально-педагогічний, розглядає поведінкові розлади, як усі форми поведінки, що відхиляються від соціально-прийнятих норм суспільства, вікових особливостей дитини та наносять реальну шкоду суспільству чи особистості (А. Висоцька, І. Гладченко, Е. Іванов, Е. Крутикова, І. Коробейніков, А. Ляшенко, Н. Макаруч, М. Матвеева, Г. Поппе, Л. Шипіцина, Л. Шипова). Соціально-педагогічний підхід ототожнює терміни «поведінкові розлади» та «девіантна поведінка». Провідні дослідники девіантології наголошують увагу на тому, що через особливості розвитку навиків самоконтролю та уявлень про соціальні норми «поведінка, що відхиляється» може застосовуватись по відношенню до дітей віком не менше шести років, а остаточно фіксувати її краще після дев'яти років (Е. Змановська, В. Панок) [2]. За наявності стійкої девіантної поведінки у дошкільника до шести років її краще розглядати як прояв порушення психічного розвитку, при цьому поведінковий розлад є не окремим захворюванням, а відхиленням у поведінці. Вирішальним фактором утворення та розвитку поведінкових розладів при цьому є психічний розвиток дитини-дошкільника з порушенням інтелекту, тому нами виділено третій підхід – психолого-педагогічний (М. Вайнер, Ю. В'юнков,

І. Григор'єва, В. Засенко, Ю. Замазій, А. Колупаєва, В. Коваленко, О. Мамічева, Н. Макарчук, О. Марінушкіна, В. Мельниченко, Л. Міненко, В. Мухіна, Н. Серомаха та ін.). Не дивлячись на відмінність зазначених підходів для всіх трьох спільним є те, що поведінкові розлади призводять до порушення щоденного функціонування дошкільників з порушенням інтелекту, мають генералізований та довготривалий (не менше шести місяців) характер. Окрім того, аналіз клінічного, соціально-педагогічного та психолого-педагогічного підходу дозволив також виділити спільні для всіх трьох підходів компоненти – це агресія, гіперактивність, імпульсивність, а також недисциплінованість (систематичне порушенням правил та норм) дитини дошкільного віку з порушеннями інтелекту. Враховуючи той факт, що у дітей дошкільного віку агресивність, гіперактивність, недисциплінованість не можуть бути ще сформованими як особистісні риси, то по відношенню до дошкільників з порушеннями інтелекту доцільніше використовувати терміни: агресивна, імпульсивна, гіперактивна та недисциплінована поведінка (Ю. Аксьонова, С. Валявко, Ю. Замазій, О. Марінушкіна).

На нашу думку, оскільки змінити біологічні чинники (які є провідними у клінічному підході) психолог не здатен, проте може їх частково нівелювати та здійснювати психологічний супровід дитини з порушенням інтелекту, корегуючи вплив найближчого оточення та її психічний розвиток, то для психокорекції поведінкових розладів доцільніше здійснювати пошук засобів корекції з точки зору психолого-педагогічного підходу.

Аналіз останніх досліджень. Вивченням різних аспектів поведінки, її розладів та особливостей психологічної корекції дітей з порушеннями інтелекту займалися такі дослідники, як: Г. Блеч, І. Бобренко, А. Висоцька, І. Гладченко, Т. Дегтяренко, А. Душка, В. Засенко, А. Колупаєва, Н. Макарчук, Н. Максимова, О. Мамічева, Е. Мілютіна, Г. Міненко, В. Піскун, Л. Руденко, В. Синьов, Н. Стадненко, Г. Цикото, С. Трикоз, О. Хохліна, В. Худік, С. Федоренко, О. Чеботарьова та ін.

Мета статті полягає у визначенні моделі психокорекції поведінкових розладів дошкільників з порушенням інтелекту.

Виклад основного матеріалу. З точки зору психолого-педагогічного підходу тлумачення поведінкових розладів дошкільників з інтелектуальними порушеннями ранній початок психокорекційної роботи дозволить запобігти появі та розвитку вторинних дефектів [1, 5, 6]. Основуючись на теоретико-методологічний аналіз спеціальної літератури та сучасні дослідження поведінкових розладів нами була розроблена модель психокорекції поведінкових розладів у дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелекту. Схематично модель психокорекції поведінкових розладів представлена на рис. 1

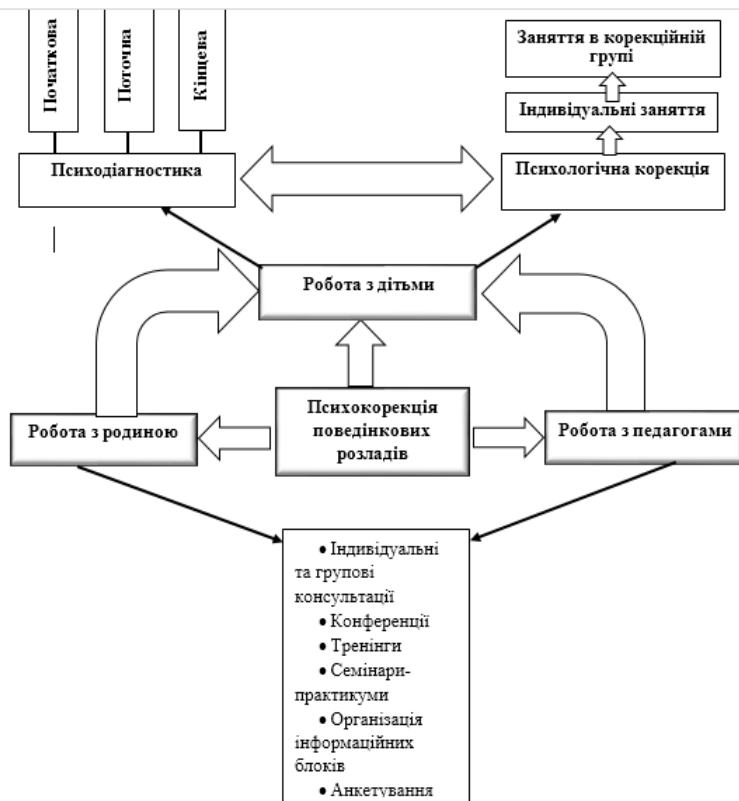


Рис. 1. Модель психокорекції поведінкових розладів дошкільників з порушенням інтелекту.

Модель психокорекції поведінкових розладів дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку наочно відображає основні напрями, етапи, складові та форми роботи.

З рис. 1 видно, що психокорекційний вплив здійснюється в трьох основних напрямках – робота з дітьми, батьками та педагогами. Ці три основні напрямки обрані через те, що дитина весь час перебуває в системі (родина, дошкільний заклад), відповідно і психокорекція має мати системний вплив. Тобто, якщо не проводити роботу з батьками або педагогами дошкільник знову повертається до невідкоригованої системи, яка постійно на нього негативно впливає і не дає змогу позитивним змінам закріпитись, призводячи до нівелювання ефективності корекційного впливу. Наприклад, високий рівень тривожності дитини може бути викликаний конфліктами у родині або авторитарним стилем педагога, якщо здійснювати лише симптоматичну корекцію (тільки робота з тривожністю), то повернувшись у туж саму сімейну атмосферу через певний проміжок часу тривожність знову зросте. Тому психокорекція завжди має бути каузальною та системною. Окрім того, включеність у процес психологічної допомоги батьків та вихователів дає можливість прискорити та підвищити ефективність психокорекційного впливу. Тому, три зазначені напрями роботи є взаємопов'язаними і невід'ємними складовими успішної

психокорекційної роботи поведінкових розладів дошкільників з порушенням інтелекту.

Розглянемо більш детально кожен напрямок.

Робота з дітьми включає декілька основних блоків:

1. *Психодіагностичний*: проводився з метою систематичного спостереження за емоційними станами дітей та оцінки результативності програми. І відповідно включає в себе: *початкову, поточну та кінцеву психодіагностику*. Комплексна діагностика проводиться перед початком та вкінці проведення корекції (початкова та кінцева). Дана діагностика спрямована на визначення рівня сформованості основних компонентів поведінкових розладів (агресивної та гіперактивної поведінки). Поточна психодіагностика проводиться на кожному занятті (на початку та по завершенню) за допомогою експрес-діагностики.

2. Блок власне *психологічної корекції* містить в собі декілька етапів. *Перший етап (підготовчий)* проводиться в індивідуальній формі з метою підготовки та подальшим включенням дітей до групової роботи. Підготовчий етап має такі завдання:

- симптоматична корекція спрямована на зняття нагальних симптомів, а також симптомів, які унеможливають роботу дитини в групі;

- корекція особистісних рис, які не дозволяють дошкільнику почувати себе комфортно в групі;

- розвиток основних уявлень необхідних для здійснення подальшої групової роботи: розвиток знань про основні емоції та почуття, формування вміння їх розпізнавати, знайомство з основними психокорекційними техніками.

Змістова частина індивідуальної роботи підбирається для кожної дитини на основі отриманих даних в ході первинної діагностики і зібраного анамнезу.

Другий етап психологічної корекції має форму групових корекційно-розвивальних занять. Кількість дітей у групі сягає від 4 до 6 осіб (в залежності від складності порушення та загального рівня розвитку дитини). Кожне заняття має корекційну, розвивальну та виховну мету. Тривалість однієї групової зустрічі залежить від якості уваги дітей та швидкості виконання ними завдань. Заняття можуть складатись з різних видів психологічних ігор, етичних бесід, рольових програвань ситуацій, вправ на релаксацію та розвиток самоконтролю, психологічних етюдів, пантомім, дихальної гімнастики та з різних видів арт-терапії: ізо-терапії, музикотерапії, казкотерпії, ігротерапії, психогімнастики, терапії природними матеріалами (піском чи глиною).

Основою є аналіз основних показників агресивної та гіперактивної поведінки дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелекту, групові психокорекційні заняття передбачають реалізацію таких завдань:

Корекційні:

- корекція (відреагування) негативних емоційних станів (тривожності, гніву, злості, занепокоєння, роздратованості, емоційного напруження, агресії тощо);

- корекція особистісних та вольових якостей, що сприяють появі поведінкових розладів (негативізм, демонстративність, імпульсивність тощо);

- корекція деструктивних елементів у поведінці;

- корекція міжособистісних взаємин дітей з порушенням інтелекту;

- корекція самооцінки;

Розвиваючі:

- розвиток вмінь усвідомлювати та диференціювати власні емоції та почуття інших;

- розвиток навичок та вмінь відреагування власних негативних почуттів соціально допустимими способами, які є безпечними для особистості та її оточуючих, та реакцій на негативні ситуації;

- розвиток самоконтролю та навиків релаксації;

- розвиток емпатії та дружелюбності;

- розвиток вмінь взаємодіяти з оточуючими;

- розвиток вмінь аналізувати проблемну ситуацію;

- розвиток конструктивних поведінкових реакцій у проблемній ситуації.

Виховні:

- формування моральних життєвих поглядів та цінностей;

- засвоєння правил та норм поведінки в колективі;

- естетичне виховання.

Структура групового психокорекційного заняття для дітей з порушенням інтелекту залежить від тематики та мети кожного заняття, але обов'язковими елементами для корекції поведінкових розладів мають бути:

- ритуали (наприклад, «Ритуал привітання» та «Ритуал прощання») важлива частина усіх занять, вони допомагають дітям зблизитись, налаштуватись на роботу, формувати певні рамки для самоконтролю;

- експрес-діагностика з метою відстеження динаміки емоційного стану кожної дитини;

- вправи на активізацію уваги, зазвичай проводились після рухливих ігор з метою концентрації уваги для подальшої роботи;

- психогімнастика, дихальна гімнастика або ігри чи вправи на *зняття психоемоційної напруги та негативних емоційних станів, релаксацію;*

- психогімнастика, дихальна гімнастика або ігри чи вправи на *розвиток самоконтролю;*

- варіативна частина – вправи, ігри, етичні бесіди, психологічні етюди, які є різними на кожному занятті і залежать від теми та мети

заняття (наприклад вправи на формування єдності колективу, позитивної атмосфери, розвиток емпатії, довіри до оточуючих, комунікативних здібностей дошкільника та подолання тактильних бар'єрів, формування моральних цінностей, правил поведінки тощо).

Усі заняття проводяться за добровільної участі дітей, без оцінювального ставлення, в доброзичливій та позитивній атмосфері.

Як ми вже зазначали, ефективною буде лише та психокорекція, яка буде залучати найближче оточення дитини. Саме тому, наша психокорекційна модель містить *напрямки роботи з педагогами та батьками* дошкільників з порушеннями інтелекту. З рис. 1 видно, що і для батьків, і для педагогів можна застосовувати однакові методи роботи (семінари, тренінги, індивідуальні та групові консультації, круглі столи, організація інформаційних стендів та кутків тощо), які навіть можуть мати однакову тематику та дещо відмінну змістову частину. Основною загальною метою напрямку роботи з батьками та педагогами є психологічна просвіта та забезпечення практичними рекомендаціями та методами роботи і поводження з дітьми, які мають прояви поведінкових розладів. Тому, зазначені методи мають спільну теоретичну частину, яка розкриває психологічні особливості дитини дошкільного віку з певними проявами (агресії, гіперактивності, демонстративності тощо) поведінкових розладів та особливостями взаємодії з ними. Практична частина буде різною: для батьків необхідно підібрати вправи, які закріплюють вміння взаємодіяти з власними дітьми у тій чи іншій ситуації, краще їх розуміти та сприяти всебічному розвитку, а для педагогів, розробити практичні рекомендації щодо елементів корекції тих чи інших відхилень у поведінці дитини під час виховного процесу в навчальному закладі.

Отже, на нашу думку, така модель психокорекції поведінкових розладів забезпечить системний, комплексний та індивідуальний підхід до кожної дитини та сприятиме підвищенню ефективності результату. Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у розробці на основі запропонованої моделі програми психокорекції поведінкових розладів дошкільників з порушенням інтелекту.

Бібліографія

1. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників: нав.-метод. посіб. / Н.О. Макаруч, А.М. Висоцька, О.В. Чеботарьова, А.В. Міненко, С.В. Трикоз, Г.О. Блеч, І.В. Бобренко, І.В. Гладненко. – К. : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. – 337 с. **2. Змановская Е.В.** Девиантология. Психология отклоняющегося поведения / Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2004. – 288 с. **3. Колупаєва А.А.** Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: науково-методичний посібник / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011.

– 274 с. **4. Критерії діагностики і психотерапії розладів психіки та поведінки** [Електронний ресурс] / Під ред. Б. В. Михайлова, С. І. Табачнікова, О. К. Напрєєнка, В. В. Домбровської // Новини української психіатрії. – Харків, 2003. – Режим доступу: <http://www.psychiatry.ua/books/criteria/paper10.htm>. **5. Нагорна О. Б.** Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / О. Б. Нагорна. – Рівне, 2012. – 99 с. **6. Психологія розумово відсталої дитини: підручник** / В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с. **7. Руденко Л.М., Федоренко М.В.** Мультиmodalна програма корекції поведінкових порушень у розумово відсталих дітей / Л.М. Руденко, М.В. Федоренко // Актуальні проблеми корекційної освіти. – 2016. – № 7. – Режим доступу: <http://aqce.com.ua/download/publications/94/98.pdf>

References

1. Makarchuk, N.O., Vysotska, A.M., Chebotarova, O.V., Minenko, A.V., Trykoz, S.V., Blech, H.O. et al. (2014). Dydaktychni ta metodychni zasady spetsialnoi osvity rozumovo vidstalykh doshkilnykiv [Didactic and methodical foundations of special education for mentally retarded preschoolers]. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky NAPN Ukrainy [in Ukrainian]. **2. Zmanovskaia E.V.** (2004). Devyantolohyia. Psykhologhyia otkloniaiushchegosia povedenyia [Deviantology. Psychology of deviant behavior]. Moskva: Akademyia [in Russian]. **3. Kolupaieva, A.A. & Savchuk, L.O.** (2011). Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia [Children with special educational needs and organization of their education]. Kyiv: Vydavnycha hrupa «АТОПОЛ» [in Ukrainian]. **4. Mykhailova, B. V.,** Tabachnikova, S. I., Naprieienka, O. K., Dombrovskoi, V. V. (Eds.). (2003). Kryterii diahnostryky i psykhoterapii rozladiv psykhiky ta povedinky [Criteria for diagnosis and psychotherapy of mental and behavioral disorders]. Kharkiv. Retrieved from <http://www.psychiatry.ua/books/criteria/paper10.htm> [in Ukrainian]. **5. Nahorna O. B.** (2012). Osoblyvosti korektsiino-vykhovn oi roboty z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: navchalno-metodychnyi posibnyk [Features of correctional and educational work with children with special educational needs: educational and methodical manual]. Rivne [in Ukrainian]. **6. Synjov, V.M.,** Matvejeva, M.P., Khokhlina, O.P. (2008). Psykhologhija rozumovo vidstaloji dytyny [Psychology of the mentally retarded child]. Kyiv: Knowledge [in Ukrainian]. **7. Rudenko L.M.,** Fedorenko M.V. (2016). Multymodalna prohrama korektsii povedinkovykh porushen u rozumovo vidstalykh ditei [Multimodal program for correction of behavioral disorders in mentally retarded children]. Aktualni problemy korektsiinoi osvity - Actual problems of corrective education, 8. Retrieved from <http://aqce.com.ua/download/publications/94/98.pdf> [in Ukrainian].

Дата відправлення 31.03.2018 р.

УДК 376.056.264–056.36:159.962

О.Б.Бєлова
alena.bielova77@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УВАГИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Відомості про автора: Бєлова Олена Борисівна кандидат, педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна. Email: alena-belova77@yandex.ua

Contact: Belova Olena the Profesor of Pedagogical Sciences, Kamyanets` - Podilskyi Ivan Ohienko National University, Department of Correction and Social Pedagogies and Psychology, Kamianets-Podilsky, Ukraine.

Email:alena-belova77@yandex.ru

Bielova O. The study of the aggression state of the junior schoolchildren with the disorders of speech development / International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies. – Warsaw.: Maria Grzegorzewska University, Vol. 2, No. 2, 2015, pp. 76-81.; **Bielova O.** The study of the instrumental aggression in the junior schoolchildren with the disordered speech development / International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies. – Warsaw.: Maria Grzegorzewska University, Vol. 3, No. 2, 2016, pp. 32-37.; **Бєлова О. Б.** Особливості розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку з нормальним та порушеним мовленням / Олена Борисівна Бєлова // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам.-Под. : Аксіома, 2010. – Вип. 9. – С. 54–64. _____

Бєлова О. Б. Особливості розвитку уваги у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Стаття висвітлює науково-теоретичний аналіз у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі з проблеми дослідження розвитку уваги у дітей з порушеннями мовлення. Публікація присвячена вивченню особливостей розвитку довільної уваги у дітей старшого дошкільного віку з типовим психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення (фонетичним недорозвиненням мовлення – ФНМ, фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення – ФФНМ, загальним недорозвиненням мовлення – ЗНМ). Проаналізовано різні типи діагностичних методик, що направлені на вивчення продуктивності, стійкості, переключення, розподілу, об'єму та рівню

розвитку фонематичної уваги у дітей старшого дошкільного віку з типовим та порушеним мовленнєвим розвитком. Проведено обстеження довільної уваги у зазначеної категорії дітей; проаналізовано та обґрунтовано матеріали наукового дослідження (розкрито рівень розвитку продуктивності, стійкості, переключення, розподілу, об'єму уваги, визначено рівень фонематичного зосередження); висвітлено висновки та пропозиції щодо отриманих результатів.

Ключові слова: довільна увага, діти дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Белова О. Б. Особенности развития внимания у детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Стаття освітає науко-теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования развития внимания у детей с нарушениями речи. Публикация посвящена изучению особенностей развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с типичным психофизическим развитием и с нарушениями речи. Проанализированы различные типы диагностических методик, направленных на изучение производительности, устойчивости, переключения, распределения, объема и уровня развития фонематической внимания у детей старшего дошкольного возраста с типичным и нарушенным речевым развитием. Проведено обследование произвольного внимания у указанной категории детей; проанализированы материалы научного исследования, освещены выводы и предложения относительно полученных результатов.

Ключевые слова: произвольное внимание, дети дошкольного возраста с нарушениями речевого развития.

Belova O. B. Development of attention in children of preschool age.

The article covers the scientific and theoretical analysis in domestic and foreign psychological and pedagogical literature on the problem of studying the development of attention in children with speech disorders. The publication is devoted to the study of the peculiarities of the development of arbitrary attention in children of the senior preschool age (with normal physical and psychological development and also in kids with phonetic underdeveloped speech (henceforth we use abbreviation: phonetic underdeveloped speech – PhUS), phonetic-phonemic underdeveloped speech (henceforth we use abbreviation: phonetic-phonemic underdeveloped speech – Ph-PhUS) and general speech underdevelopment (henceforth we use abbreviation: unsharply manifested general speech underdevelopment – GSU). Different types of diagnostic techniques are analyzed, aimed at studying productivity, stability, switching, distribution, volume and level of development of phonemic attention in children of the senior preschool age

with typical and violated speech development. An examination of any attention in this category of children was conducted; the materials of scientific research were analyzed and substantiated.

Keywords: attention, kids with the disorder of speech development, kids with phonetic underdeveloped speech, phonetic-phonemic underdeveloped speech, unsharply manifested general speech underdevelopment.

Постановка проблеми. Увага забезпечує сприймання та розуміння особистістю предметів та явищ, відносин між ними; є невід’ємною частиною психічних процесів та станів; являється – необхідним психологічним компонентом діяльності особистості. Увага повноцінно взаємодіє з іншими психічними функціями які допомагають реалізовувати свою діяльність завдяки формуванню (мислення), збереженню (пам’ять) отриманню (сприймання) інформації. Це означає, що порушення уваги призводить к порушенню інших когнітивних функцій та до зміні емоційного фону особистості.

Успішність організації навчально-виховного процесу, залежить від стану сформованості у дітей психічних явищ, основна роль серед яких належить довільній формі уваги. Недостатній розвиток властивостей уваги є причиною труднощів, особливо у дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку при опануванні знаннями, уміннями та навичками (Н. Гаврилова, С. Конопляста, Т. Сак, Н. Пахомова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Аналіз останніх досліджень. Проблему уваги вивчали в межах загально-теоретичних психологічних (Т. Дуткевич, Ю.Трофімов, О. Цигипало та ін.), педагогічних (Л. Виготський, О. Леонтев та ін.), та фізіологічних (Л. Бадалян, Ю. Биков, Е. Хомська та ін.) підходів; у дітей з типовим психофізичним розвитком (Л. Василенко Р. Павелків, В. Поліщук, М. Савчин та ін.) та в межах вивчення психічних процесів у дітей з порушеннями мовлення (Л. Андрусина, Н. Гаврилова, С. Конопляста, Р. Мартинова, Н. Пахомова, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Трошин); атиповим розвитком (Ю. Бугера, В. Шорохова та ін.).

Мета дослідження – вивчення особливостей розвитку довільної уваги у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку (фонетичним недорозвиненням мовлення – ФНМ, фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення – ФФНМ, загальним недорозвиненням мовлення – ЗНМ).

Виклад основного матеріалу. Наукові дослідження (В. Воробьевої, В. Глухової, Н. Гаврилової, С. Коноплястої, О. Мастюкової, Т. Сак та ін.) доводять, що порушення мовленнєвої діяльності значно впливають на когнітивний розвиток дітей, зокрема на процеси уваги [1, 3].

У дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку увага

характеризується нестійкістю, низьким рівнем довільності, їм важко виконувати завдання за словесною інструкцією. Такі труднощі викликають складнощі у плануванні своїх дій, порушують аналіз та синтез отриманої інформації. Що призводить до великої кількості помилок при диференціації кольорів, форм, розташуванні фігур тощо. Так, у дітей із ЗНМ (А. Ястребова, Л. Спіров, О. Мастюкова, Т. Філічова та ін.) спостерігали недостатню стійкість уваги, обмеженість у можливостях її розподілу. Часто являються не сформованими або частково порушеними усі види контролю за діяльністю. Розподіл уваги між мовленням та практичною діяльністю визиває відповідні труднощі при виконанні поставлених перед дітьми завдань.

С. Конопляста відмічає, що діти з ринолалією мають розгальмовану, не стійку увагу. Під час навчальних занять у них спостерігається зниження рівня працездатності та продуктивності. К. Беккер, Л. Юрова, А. Кузьміна у дітей із заїканням відмічають знижену пізнавальну активність, низьку концентрацію уваги. За їх дослідженнями такі діти гірше виконують діяльність, яка потребує високого рівня автоматизації. У такої групи дітей можливий знижений процес довільної уваги, що вказує на ступінь порушення власного мовно-моторного компоненту, так як відбувається тісний взаємозв'язок між ступенем порушення уваги та важкістю мовленнєвого порушення (В. Калягін, Е. Кулієв та ін.) [1].

Науковці Л. Волкова, А. Вінокур та ін. у своїх дослідженнях розкривають, що діти з ФНМ мають недостатньо стійку увагу. А дослідження Г. Каше, В. Філічової та ін. свідчать, що у дітей з ФФНМ переважає швидке виснаження, відволікання, зниження рівня стійкості та переключення уваги. Все це залежить від недостатньої рухливості основних нервових процесів в корі головного мозку індивідуальних відмінностей.

У свою ж чергу Р. Мартинова у своїх дослідженнях вказує, що у деяких дітей-дислалаків спостерігається втомленість, виснажливність, відволікання, але у загальному ці діти налаштовані на отримання позитивного результату. А у дітей дизартриків при будь-якому навантаженні спостерігається характерна нестійкість уваги, втомлення, відволікання [1].

Згідно з дослідженнями Т. Бахмач, С. Коноплястої, А. Обухівської, Т. Сак увага дітей з порушенням мовлення має певні особливості такі як:

- а) зменшення стійкості, концентрації уваги внаслідок загальної втоми;
- б) неадекватні коливання уваги часто без будь-якої причини;
- в) генералізованість і селективність уваги виявляється у неспроможності дітей зосередитися на розв'язанні завдання [3].

Діти з порушенням мовлення відрізняються за якісними показниками уваги. Наприклад, одним притаманна нестійка увага, що поєднується з достатнім рівнем розвитку пізнавальної діяльності (сприймання, пам'яті, наочно-образного і словесно-логічного мислення). При цьому основним чинником є порушення саморегуляції. Іншим дітям властивий обмежений обсяг уваги, що поєднується з недорозвитком пізнавальних процесів, уповільненим темпом діяльності, недостатньою короткотривалою пам'яттю.

Характерна особливість довільної уваги у дітей з порушенням мовлення полягає в залежності від модальності подразників (зорового або слухового): в умовах словесної інструкції дітям важче зосередити увагу на виконанні завдання, ніж в умовах зорової. Дітям складно, майже недоступно розподіляти увагу між мовою і практичними діями.

Більшість дітей з порушенням мовлення не можуть зосередитися і підтримувати нормальний рівень уваги протягом тривалого часу. Обсяг, стійкість, розподіл, переключення уваги в них гірші, ніж у ровесників з типовим розвитком. У процесі виконання навчального завдання діти реагують навіть на незначні подразники навколишнього середовища: малопомітний рух предметів або слабкий звук відволікають їхню увагу. Часто діти концентрують увагу на другорядних подразниках і не реагують на основні.

Таким чином, аналіз літературних джерел доводить, що у дітей із порушеним мовленнєвим розвитком спостерігається зниження уваги, такі діти швидко втомлюються, часто відволікаються, через що знижується продуктивність засвоєння матеріалу на заняттях.

В сучасній психології існують різні методи дослідження процесу уваги у дітей дошкільного. Зокрема, для діагностики слухової уваги використовуються методику К. Черрі "Вечірка з коктейлем"; для зорової – методика вибіркового бачення (У. Найсер), методики пошуку, методики реєстрації рухів оком, методики, що вимагають розподілу уваги; для тактильної – методики, що вимагають розподілу уваги; для діагностики обсягу уваги – методики повного відтворення; для діагностики спрямованості – методики передналаштування. Також для дослідження уваги можна використовувати методики, які використовують фізіологічні кореляти уваги.

Аналіз науково-методичних джерел в галузі психології, логопедії та нейропсихології виявив, що існують різні типи методик, які дають можливість вивчити різноманітні процеси уваги. В нашому дослідженні були обрані методики, які відповідали віку досліджуваних дітей та дозволяли вивчити продуктивність, стійкість, переключення, розподіл, об'єм та рівень розвитку фонематичної уваги у дітей з типовим та порушеним мовленнєвим розвитком.

Для дослідження рівня продуктивності та стійкості уваги нами була використана методика Р. Нємова "Знайди і викресли". Матеріали експериментального дослідження показали, що низький рівень (від 0 до 2 балів) спостерігався лише у старших дошкільників з порушеннями мовлення, зокрема у дітей з ЗНМ III рівня (75 %), найменше було дітей з ФНМ (14,2%) та ФФНМ (40 %). Середній рівень (від 3 до 4 балів) мали 66,7 % дітей ФНМ (57,3%) та ФФНМ (60 %), 25% – ЗНМ та 40% дошкільників з типовим психофізичним розвитком. Високий рівень (від 5 до 6 балів) спостерігався у незначної частини дошкільників з порушеннями мовлення, а саме у 28,5 % у дітей з ФНМ; найбільше цей рівень відповідав дітям з типовим психофізичним розвитком (60%) (див. рис. 1).

Аналіз якості виконання методики виявив, що у дошкільників з типовим мовленнєвим розвитком переважає дуже високий рівень продуктивності та стійкості уваги. Рівень продуктивності та стійкості уваги у дошкільнят з порушеннями мовленнєвого розвитку різний і залежить від складності порушень. Слід зазначити також, що під час проведення діагностики дошкільники логопати, особливо з загальним недорозвиненням мовлення, часто виявляли небажання працювати і потребували постійного стимулювання та демонстрації зразка роботи. Потрібно зазначити, що були дошкільники з фонетичним недорозвиненням мовлення, які виконували завдання на рівні зі своїми однолітками без мовленнєвих патологій.

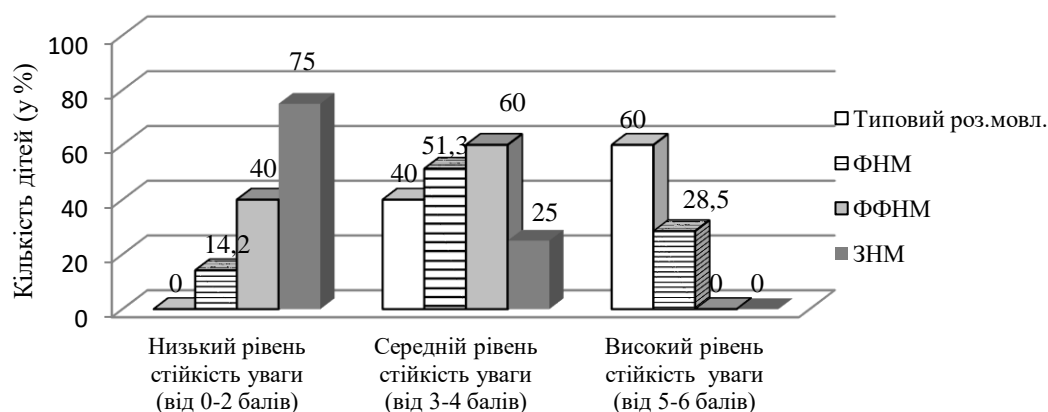


Рис. 1. Визначення продуктивності та стійкості рівня уваги у дітей дошкільного віку

Наступним кроком було визначення переключення та розподілу уваги дитини, за допомогою методики "Простав значки". У процесі дослідження нами було визначено, що значна кількість дітей з ПМР (ФНМ – 14,2%, ФФНМ – 20% ЗНМ – 87%) мали низький рівень (від 0 до 1 балів) на відмінно від їх ровесників без мовленнєвих порушень (5%). Середній рівень (від 2 до 3 балів) було визначено у дітей більше у дітей з типовим психофізичним розвитком (50%) та з ФФНМ (80%),

менше у дошкільників з ФНМ (57,3%), та із ЗНМ було лише 13%. Високий рівень (від 4 до 5 балів) був притаманний найбільшій кількості дітей (45%) без порушень мовлення, і у лише 14,2% у дітей ФНМ (див. рис. 2).



Рис. 2. Визначення переключення та розподілу рівня уваги у дітей дошкільного віку

Відповідно до отриманих результатів у дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку наявні проблеми з переключенням та розподілом уваги, причому при тяжких мовленнєвих порушеннях – ці проблеми є вираженими.

З метою визначення об'єму уваги дошкільнятам пропонувалася методика "Запам'ятай та розстав крапки", під час виконання завдання узагальнені показники дослідження показали, що низький рівень (від 0 до 1 балів) найбільше було виявлено у 63 % дітей з ЗНМ, у 60% з ФФНМ, 42,8% з ФНМ, та 5% у дошкільників з типовим психофізичним розвитком. Найбільше спостерігалось дітей з середнім рівнем (від 2 до 3 балів) у 25% дітей з ФНМ – 57,2% з типовим розвитком мовлення – 42%, у 40% дошкільників з ФФНМ та у 37% дітей з ЗНМ. Високий рівень (від 4 до 5 балів) був притаманний більшості дошкільникам з типовим психофізичним розвитком – 70%, у інших категоріях дітей він був відсутній (див. рис. 3).

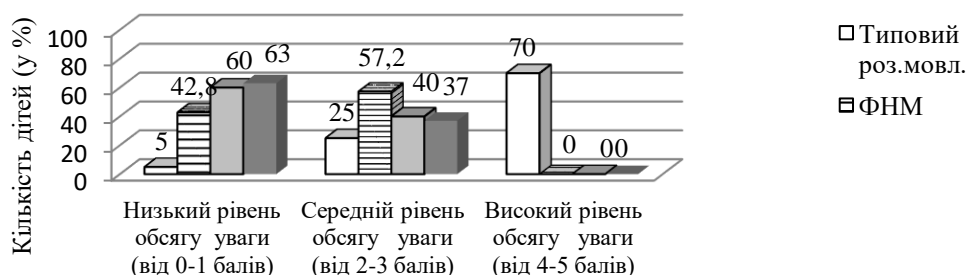


Рис. 3. Визначення обсягу рівня уваги у дітей дошкільного віку

Більшість дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями (ЗНМ) не могли справитися із завданням, шукали очима наочний зразок, тому показали переважно дуже низький рівень об'єму уваги. Дошкільнята без

мовленнєвих порушень також показали різні результати, що, можливо, можна пояснити це їх віковою особливістю.

Результати аналізу особливостей виконання дошкільниками завдань, що направлені на вивчення властивостей вибірковості уваги показали, що низький рівень (від 0 до 3 балів) мали лише дошкільники з ФФНМ (20%) та ЗНМ (38 %).

Середній рівень уваги (від 4 до 7 балів) був більше притаманний дітям з ФНМ (71,4%), ФФНМ (60) та типовим психофізичним розвитком (58%), ніж із дошкільникам з ЗНМ ІІІ (23 %). Високий рівень (від 8 до 10 балів) вибірковості спостерігався у усіх категоріяx дітей (типовий психофізичний розвиток – 42 %, ФНМ – 28,6 %, ФФНМ –20% та ЗНМ –39 %) (див. рис. 4).

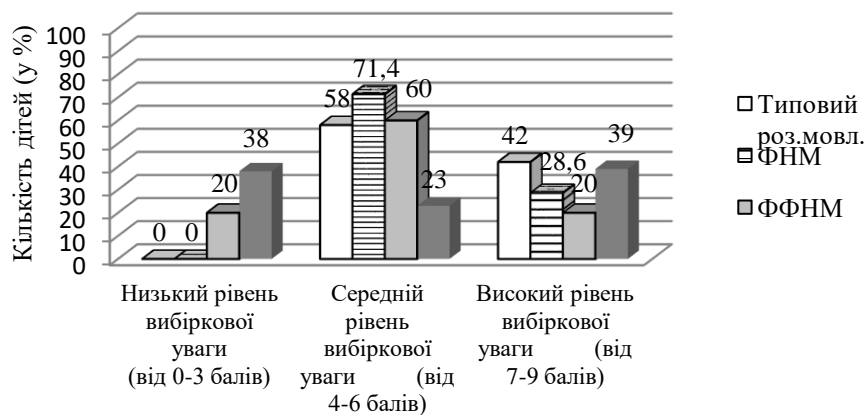


Рис. 4. Визначення вибіркового рівня уваги у дітей дошкільного віку

Аналіз матеріалів дослідження з концентрації уваги показав, що низький рівень (від 0 до 3 балів) найбільше спостерігався у дітей з ЗНМ (60 %) та з ФФНМ (40%), менше – у дітей з ФФНМ (28,5%), і лише у 12 % дітей з типовим психофізичним розвитком він був присутній.

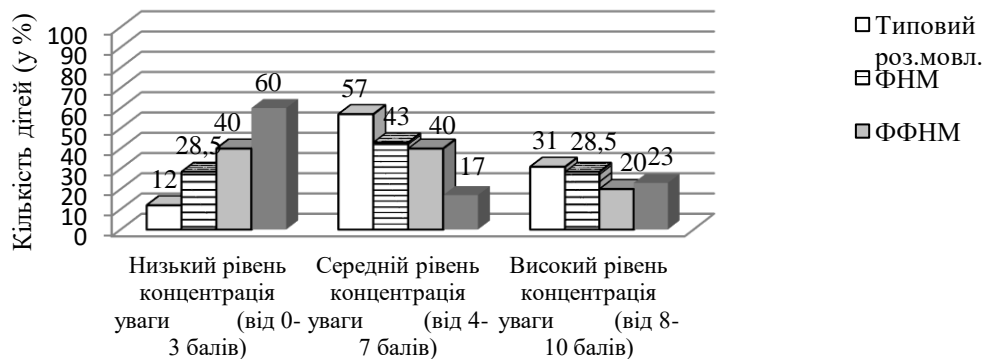


Рис. 5. Визначення концентрації рівня уваги у дітей дошкільного віку

Середній рівень (від 3 до 4 балів) найбільше мали діти з типовим розвитком мовлення (57%) та з ФНМ (43%), менше – у ФФНМ (40%), і найменше його було виявлено у дітей ЗНМ (17%). Високий рівень був притаманний 31% дітей з типовим розвитком мовлення, трохи менше дошкільникам з ФНМ (28,5%), ФФНМ (27%), і 23 % дітям з ЗНМ (див. рис. 5).

Правильне мовлення дитини неможливе без розвитку фонематичної уваги, яка є складовою уваги в цілому. За допомогою методики Ю. Гільбух нами було досліджено розвиток фонематичної уваги у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Зокрема, було визначено, що значна кількість дітей з ПМР (ФНМ – 14,2%, ФФНМ – 40% ЗНМ – 80%) мали низький рівень (від 0 до 3 балів) на відмінно від їх ровесників без мовленнєвих порушень. Середній рівень (від 4 до 7 балів) було визначено у дітей більше у дітей з порушеним мовленням зокрема, з ФФНМ – (60%), з ФНМ (57,3%) з ЗНМ (20%) і дітей з типовим психофізичним розвитком 30%. Високий рівень (від 8 до 10 балів) був притаманний найбільшій кількості дітей без порушень мовлення (70%), і у лише 28,5 % у дітей ФНМ (див. рис. 6).

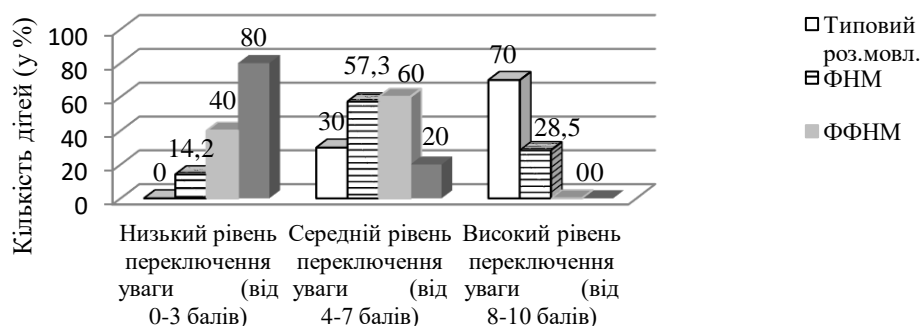


Рис. 2.6. Визначення рівня розвитку фонематичної уваги у дітей дошкільного віку

Результати дослідження показали, що у дітей з типовим мовленнєвим розвитком високий рівень фонематичного уваги. У дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку переважно середній та низький рівень розвитку фонематичної уваги.

Висновки дослідження. Аналіз матеріалів дослідження показав, що більшість дітей старшого дошкільного віку з типовим мовленнєвим розвитком мали високий (53%) та середній (43,3%) розвиток властивостей уваги. Краще виконували завдання на продуктивність, стійкість, об'єм та фонематичне сприйняття. У де яких дітей концентрація, переключеність та знаходиться на стадії формування. Встановлено, що у старших дошкільників з порушеннями мовлення низький (41,7%) та середній (59,2%) рівень розвитку властивостей уваги. Високий рівень уваги спостерігався у 31,7% дітей з ФНМ.

Досліджено, чим складніше порушення мовлення, тим більша вірогідність порушень довільної уваги та її властивостей. У дошкільників з ПМР існують проблеми з переключенням та розподілом уваги, особливо це проявляється при тяжких мовленнєвих порушеннях. Спостерігався низький рівень фонематичної уваги (36,2%). Більшість дітей з ПМР потребували додаткової допомоги, і витрачали багато часу щоб зосередитись на завданні.

Перспективою для подальшого вивчення видів та властивостей уваги є розробка корекційних занять для дітей з порушеннями мовлення та їх апробація в умовах ДНЗ.

Бібліографія

1. Белова О. Б. Особливості розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку з нормальним та порушеним мовленням / Олена Борисівна Белова // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. 9. – С. 54–64. **2. Гаврилова Н. С.** Класифікації порушень мовлення / Н. С. Гаврилова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. соціально педагогічна. Вип. XX : у 2-х ч., ч.1 / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. – С. 293–315. **3. Логопсихологія** : навч. посібник / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. М. К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. – 293 с.

References

1. Bielova O. B. Osoblyvosti rozvytku uvahy u ditei molodshoho shkilnoho viku z normalnym ta porushenym movlenniam / Olena Borysivna Bielova // Problemy suchasnoi psykholohii : zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufriievoi. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2010. – Vyp. 9. – С. 54–64. **2. Havrylova N. S.** Klasyfikatsii porushen movlennia / N. S. Havrylova // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Ser. sotsialno pedahohichna. Vyp. KhKh : u 2-kh ch., ch.1 / za red. O. V. Havrylova, V. I. Spivaka. – Kamianets-Podilskiy : Medobory-2006, 2012. – S. 293–315. **3. Lohopsykholohiia** : navch. posibnyk / S. Yu. Konopliasta, T. V. Sak ; za red. M. K. Sheremet. – K. : Znannia, 2010. – 293 s.

Дата відправлення 25.04.2018 р.

УДК 37.043.2-056.3 : 005.336.2-051(045)

Ю. О. Бистрова

j.bystrova@itcompete.org

В. Є.Коваленко

kovalenkov811@gmail.com

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У СФЕРІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Відомості про автора: Бистрова Юлія, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету, Херсон, Україна. У колі наукових інтересів: організація корекційно-педагогічної діяльності педагога в умовах освітньої інклюзії; проблема професійно-трудової соціалізації осіб з особливими освітніми потребами. E-mail: j.bystrova@itcompete.org

Коваленко Вікторія, кандидат психологічних наук, доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ „Харківська гуманітарно-педагогічна академія” ХОР, Харків, Україна. У колі наукових інтересів: організація корекційно-педагогічної діяльності педагога в умовах освітньої інклюзії; проблема емоційного розвитку розумово відсталих дітей в різних освітніх умовах (інституціалізованих, інклюзивних). E-mail: kovalenkov811@gmail.com

Contact: Bystrova Yuliya, Grand PhD in (Psychology) sciences, Professor, University of Computer Science and Skills, Lodz, Poland; Kherson State University, Kherson, Ukraine. In the sphere of scientific interests: the organization of correctional and pedagogical activity of the teacher in the conditions of educational inclusiveness; the problem psychological and pedagogical support of professional labor socialization of people with psychical and physical disorders.

Kovalenko Viktoriia, PhD (Candidate of Psychological Sciences), associate professor, Department of Correctional Education and Special Psychology, Kharkiv Academy of Humanities and Pedagogy, Kharkiv, Ukraine. In the sphere of scientific interests: the organization of correctional and pedagogical activity of the teacher in the conditions of educational inclusiveness; the problem of the emotional development of mentally retarded children in various educational settings (institutionalized, inclusive).

Відомості про наявність друкованих статей у загальнодержавних та міжнародних базах даних на дану тематику: Бистрова Ю. О. Експериментально-освітній округ інклюзивного навчання як новітня модель комплексного забезпечення соціалізації дітей з особливими

освітніми потребами / Ю. О. Бистрова. – Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяславль-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до вип. 35: Тематичний випуск «Вища освіта України». – Том VIII (59). – Київ : Гнозис, 2015. – С. 24 – 31.; **Bystrova Yu., Kovalenko V.** Development of teachers professional readiness to inclusive teaching of children with special educational needs Nowoczesna edukacja: flozofa, innowacja, doświadczenie / Yu. Bystrova, V. Kovalenko. – Nr 2. – Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2015. – p. 112-117.

Бистрова Ю. О., Коваленко В. Є. Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. У статті зазначається необхідність створення системи психолого-педагогічного супроводу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах освітньої інклюзії. Основною складовою такої системи, на погляд авторів, має бути підготовка саме міждисциплінарної команди вихователів, вчителів, асистентів вчителя, логопедів та спеціальних психологів для спільної роботи. Одна з ефективних форм такої підготовки, що дозволить підвищити професійну компетентність членів команди в сфері інклюзивної освіти, – це організація тренінгів.

Авторами охарактеризовано сутність тренінгу як засобу підвищення професійної компетентності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП. Науково обґрунтовано вибір саме компетентнісного підходу в тренінговій роботі. Визначено основні методи в організації тренінгу – метод проблематизації та дедукції. Авторами ретельно обґрунтована та опрацьована структура тренінгу підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з ООП, виділено три блоки: вступний, основний та заключний. Основний блок – проблеми технології організації навчання дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі – розділено на тематичні інформаційні міні-лекції та практичні завдання для самостійного виконання в групах.

Ключові слова: інклюзія, дитина з особливими освітніми потребами, соціалізація, міждисциплінарна команда, взаємодія, компетентність, компетенції, тренінг.

Быстрова Ю. А., Коваленко В. Е. Тренинг как средство повышения профессиональной компетентности педагогов в сфере инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями. В статье отмечается необходимость создания системы психолого-педагогического сопровождения социализации детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в условиях инклюзии. Основной составляющей такой системы, по мнению авторов,

должна быть подготовка междисциплинарной команды воспитателей, учителей, ассистентов учителя, логопедов и специальных психологов для совместной работы. Одна из эффективных форм такой подготовки, позволяющей повысить компетентность членов команды в сфере инклюзивного образования, – это организация тренингов.

Авторами научно обоснован выбор именно компетентного подхода в тренинговой работе. Раскрыто понятие компетенций и компетентности специалиста. Компетенция рассматривается как совокупность взаимосвязанных качеств личности, относящихся к определенному кругу явлений и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности. Компетентность – владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к предмету деятельности.

Определены основные методы в организации тренинга – проблематизации и дедукции. Раскрыта структура тренинга, выделены составляющие блоки: вводный, основной и заключительный. Основной блок посвящен проблемам и технологиям организации обучения детей с ООП в инклюзивной образовательной среде и разделен на тематические информационные мини-лекции с практическими заданиями.

Ключевые слова: инклюзия, ребенок с особыми образовательными потребностями, социализация, междисциплинарная команда, взаимодействие, компетентность, компетенции, тренинг.

Bystrova Yu. O., Kovalenko V. Ye. Training: Way to Improve Professional Competence of Teachers in Inclusive Education for Children with Special Educational Needs. The article confirms the necessity of creating a system of psychological and pedagogical support for the socialisation of children with special educational needs (SEN) considering their inclusion during the period from the junior school till the graduation from the secondary vocational educational institution. The authors believe that the main component of such system should be the professional development for an interdisciplinary team of educators, teachers, teacher assistants, speech therapists and special psychologists aimed at their further concerted efforts. In this regard, the organisation of trainings shall be an effective form of the noted development which will increase the professional competence of team members in the field of inclusive education.

The authors define the essence of the training as a way to improve professional competence of teachers in inclusive education for children with SEN. The research emphasised that training is one of the active methods of group work which is basically the process of planned human changes aimed at the personal and professional development of a person. Therefore, the training foresees acquiring, analysing and re-evaluating the person's own life experiences in the process of group interaction. The scholars scientifically

substantiated the choice of the competence approach in the training work. The article also revealed the concept of competences of an expert and his/her expertise (overall competence).

The research defined the key methods in the training organisation, namely the methods of problematisation and deduction. The authors have thoroughly substantiated and examined the structure of the training for improving professional competence of teachers in inclusive education for children with SEN; they distinguished three blocks, particularly: introductory, main and final. The main block investigates the issues of the practice of organising teaching for children with SEN in the inclusive educational environment and it is divided into thematic informational mini-lectures and self-instructional practical tasks for groups.

The article reveals the topics of training blocks: legal frameworks in support of the introduction of inclusive education of children with SEN; organising the interaction of the interdisciplinary team in the process of developing individual education plans (IEPs) and an individual development programme (IDP); elaborating the programme of phenomenological psychological, medical and pedagogical diagnostics using methods that allow to identify the area of actual and immediate development of a child with SEN; adaptation and modification of the spatial, subjective, psychological, didactic and social components of the educational environment; planning and organising work with parents and other correctional and rehabilitation institutions; defining models and features of conducting "binary lessons" by a teacher and teacher assistant; discovering individual and typological peculiarities of the development of a certain nosological group of children with SEN for the application of individual and differentiated approaches in the educational process.

Key words: inclusion, child with special educational needs, socialisation, interdisciplinary team, interaction, overall competence, competences, training.

Постановка проблеми. В умовах становлення та зміцнення української державності, розвитку національної культури й освіти головним завданням навчання та виховання учнів загальноосвітніх шкіл України є підготовка їх до виконання суспільних обов'язків, тобто їх соціалізація. У Законі України „Про освіту” говориться, що школа повинна забезпечувати всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвивати її таланти, розумові та фізичні здібності, виховувати високі моральні якості, формувати громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачувати на цій основі інтелектуальний, творчий, культурний потенціал народу. Особливо гостро ця проблема постає у зв'язку з впровадженням інклюзивної освіти, адже для забезпечення успішної діяльності, та як наслідок –

всебічного розвитку дитини з особливими освітніми потребами (ООП) педагог має володіти спеціальними знаннями та компетенціями [5].

Зазначимо, що для успішного впровадження інклюзивного навчання необхідна організація психолого-педагогічного забезпечення соціалізації дітей з ООП. Це складний, багатофункціональний особистісно орієнтований процес, що містить сукупність заходів психолого-педагогічного впливу формувального, розвивального, корекційного, реабілітаційного та профорієнтаційного характеру на становлення особистості учня, формування в процесі діяльності його соціально важливих якостей і компетенцій [2].

Тому вкрай необхідно найближчим часом розробити та втілити в практику систему психолого-педагогічного супроводу соціалізації дітей з ООП в умовах інклюзії протягом періоду від молодшої школи до закінчення середнього спеціального загальноосвітнього навчального закладу. Визначити концептуальні, структурні та субстратні складники системи, що уможливить логічне обґрунтування багатофункціональної моделі забезпечення становлення особистості як цілісного, неперервного, поступового психолого-педагогічного процесу. Практичні аспекти психологічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами міждисциплінарною командою, що складається з компетентних спеціальних психологів та корекційних педагогів досліджували І. Бех, Ю. Бистрова, В. Бондар, С. Конопляста, М. Малофєєв, І. Мамайчук, В. Синьов, О. Хохліна.

Тому дуже важливо на початковому етапі розвитку Нової української школи приділити увагу саме цьому найважливішому питанню – підвищення професійної компетентності педагогів та вихователів закладів освіти в сфері розвивальної та корекційно спрямованої роботи в умовах інклюзивного навчання, впровадження нових, інтерактивних методів фахової підготовки (І. Бех, В. Бондар, О. Дубовик, В. Коваленко, В. Луговий, С. Миронова, О. Пехота, Ю. Пінчук, О. Проскурняк, В. Синьов, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.). Актуальності набуває осмислення процесів взаємопроникнення знань та їхнього руху до єдності завдяки використанню такого ресурсу, як інтеграція, що покликана впорядкувати загальні і спеціальні знання в цілісну систему, упорядковану різноманітними відношеннями та взаємозв'язками. Вивчення процесу підготовки фахівця на основі системного аналізу представлено у наукових доробках С. Максименка, Н. Чепелевої, Д. Супрун, Т. Яценко.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми підвищення кваліфікації та набуття професійних компетенцій психолого-педагогічних кадрів в умовах формування інноваційного освітнього середовища розроблялися вітчизняними і зарубіжними науковцями (В. Андрущенко, А. Бойко, В. Бондар, Л. Вовк, Н. Дем'яненко,

Л. Дікінсон Ю. Лянной, С. Миронова, О. Падалка, В. Паламарчук, О. Романовський, В. Синьов, О. Тимошенко, М. Шеремет, О. Шовнюк та ін.). Теоретичні та методичні засади неперервної професійної освіти, навчання впродовж життя висвітлені в працях С. Гончаренка, Н. Ничкало, С. Сисоєвої та ін. На необхідність вдосконалення організації навчального процесу в зв'язку з різними особистісними, емоційними та пізнавальними можливостями вихованців вказували ряд вчених (А. Алексюк, В. Бондар, Б. Гольдшмідт, М. Гольдшмідт, І. Демченко, В. Зінкевичус, В. Коваленко, Л. Костельна, В. Плохій, О. Попович, Дж. Рассел, Л. Романішина, В. Синьов, М. Чошанов, Н. Шиян, П. Юцявічене та інші). Психологічні засади взаємодії у контексті професійної підготовки висвітлені в працях І. Беха, О. Леонтьєва, Б. Ломова, В. Моляко, Р. Нємова, А. Петровського та ін.

На наш погляд, для успішної організації психолого-педагогічного супроводу соціалізації дітей з ООП необхідно підготувати саме міждисциплінарну команду вихователів, вчителів, асистентів вчителя, логопедів та спеціальних психологів для спільної роботи. Одна з форм такої підготовки, що дозволить підвищити професійну компетентність членів команди в сфері інклюзивної освіти, – це організація тренінгів.

Мета статті - охарактеризувати сутність тренінгу як засобу підвищення професійної компетентності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу статті. У науковій літературі акцентовано (Н. Баранова, А. Гришин, Г. Ковальчук, О. Набока), що тренінг є одним з активних методів групової роботи, його розуміють як процес запланованих змін людини, спрямованих на її особистісний і професійний розвиток, шляхом набуття, аналізу й переоцінки власного життєвого досвіду в процесі групової взаємодії [1, с. 10]. Разом з тим, тренінг є ефективною формою роботи щодо засвоєння знань та формування умінь і навичок, сприяє організації міжособистісної взаємодії, обміну професійним досвідом між учасниками тренінгу. На відміну від традиційного навчання, в процесі тренінгу відбувається активізація всього потенціалу людини: рівень та обсяг її компетентності (професійної, соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо. У контексті проблематики наукової статті, поділяємо точку зору А. Хуторського, В. Шадрикова та розглядаємо компетенцію як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які стосуються певного кола явищ і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності. Компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до предмету діяльності [4]. Отже, компетенція відноситься не до суб'єкта діяльності, а до кола питань, що стосуються діяльності.

Компетенції – це функціональні завдання, пов'язані з діяльністю, які педагог може успішно вирішувати. Компетентність же стосується суб'єкта діяльності, це надбання особистості, завдяки якому людина може вирішувати конкретні завдання.

На думку М. Головань, у сфері освіти компетенція – це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності [3].

На наше переконання, компетентний педагог у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами володіє знаннями та здібностями, що дозволяють йому ефективно здійснювати процес корекційного виховання (в широкому розумінні цього поняття, що включає і корекційне навчання) учнів з психофізичними порушеннями розвитку в умовах освітньої інклюзії.

Важливою особливістю тренінгу, як форми підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є те, що учасники тренінгу не лише мають отримати нову інформацію про особливості та технологію індивідуального супроводу дитини з ООП в умовах інклюзивного закладу освіти, але й відпрацювати одночасно навички розробки індивідуального навчального плану та індивідуальної програми розвитку; побудови „бінарного уроку” із застосуванням технологій диференційованого викладання, використовуючи їх на практиці.

Апробація застосування тренінгу, як засобу підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами відбувалася в ході навчання педагогів (вихователів, вчителів, соціальних педагогів, психологів закладів освіти) Хмельницького ДНЗ № 36 „Вербиченька”, Хмельницького ДНЗ № 34 „Тополька”, Хмельницького ДНЗ № 56 „Боровичок”, Хмельницького науково-методичного центру, Хмельницького ДНЗ № 43 „Горобинка”, Хмельницької спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів №15 імені Олександра Співачука, Нікопольського КДНЗ № 56 „Усмішка”, Нікопольського КДНЗ №27 „Ромашка”, ясел-садку №3 „Веселка” (м. Каховка), ясел-садку №9 „Оленка” (м. Каховка), благодійної організації „СОС Дитяче Містечко” (м. Бровари), Центру реабілітації дітей з інвалідністю (м. Бровари), ДНЗ „Золота рибка” (м. Бровари), ДНЗ „Лісова казка” (м. Бровари), ДНЗ ясла-садок №2 (м. Віньковецьк), КЗ „Рубіжанський навчально-реабілітаційний центр „Кришталік” (м. Рубіжне), Тербовлянського навчально-виховного

комплексу, Нетішинського центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів, Центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів (м. Миргород), Калинівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів Херсонської обласної ради, Новокаховської ЗОШ №3, Гірської обласної спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату, Тернопільської міської ПМПК.

Розглянемо більш детально вимоги та зміст тренінгу як засобу підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Кількість учасників тренінгу повинна бути не великою. Оптимальна кількість учасників – 20 осіб. Важливо керуватися наступним правилом: чим більша група, тим більш сповільнюється швидкість навчання. При плануванні тренінгу важливо врахувати фактор часу. Робота тренінгової групи здійснюється впродовж двох днів. Така побудова тренінгу дозволяє його учасникам отримати час для усвідомлення та інтеріоризації інформації першого дня роботи, виділити питання, на які було отримано відповідь впродовж першого дня, а також намітити для себе нерозв'язані проблемні питання, сформулювати конкретний запит до тренера та можливість його відпрацювання в ході роботи в другий день тренінгу.

Під час роботи важливо продумати декілька перерв, щоб учасники мали змогу відпочити та в ході нетворкінгу зав'язати нові професійні контакти й обмінятися професійним досвідом з колегами.

У структурі тренінгу підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами доцільно виділяти три блоки: вступний, основний та заключний. Перший блок має включати вступ (представлення тренерської команди; надання короткої інформації про програму тренінгу, розклад роботи; знайомство з учасниками тренінгу, висловлювання про очікування від тренінгу).

Щоб навчання в ході тренінгу було більш продуктивним і результативним необхідно: на початку заняття провести вправу-активізатор, яка дозволить учасникам познайомитись один з одним, створити позитивне емоційне тло та атмосферу „прийняття” думки кожного. Можливо поєднати в ігровій формі вправи для знайомства та визначення очікувань учасників тренінгу. Така побудова роботи дозволить учасникам конкретизувати цілі тренінгу і визначить спрямування діяльності групи. Завдання тренерів полягає в тому, щоб допомогти групі зрозуміти і сформулювати результати, яких вони досягнуть.

У подальшому необхідно озвучити „Правила”. Це ефективний метод для досягнення атмосфери довіри та співпраці. Дуже важливо, щоб всі учасники тренінгу були згодні з кожним правилом і сприйняли його. Тому після того, як кожне правило озвучується тренером, пропонується групі прийняти його. В результаті учасники тренінгової групи

усвідомлюють, на що спрямований тренінг і що очікується від них самих. До того ж така побудова тренінгу дає можливість тренерам зорієнтуватись у ширині професійного досвіду кожного учасника у сфері навчання дітей з особливими освітніми потребами, ставлення до освітньої інклюзії та ступені прийняття і розуміння канонів інклюзивної освіти дітей з ООП.

Наступним розпочинається основний блок тренінгу, який присвячено проблемі організації навчання дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі закладу освіти. На наше переконання, його доцільно розпочинати з визначення проблематики „інклюзивної освіти дітей з ООП” та групового обговорення. Для цього доцільно застосовувати дедуктивний метод навчання, який передбачає вибір логіки розкриття змісту досліджуваної теми – від загального до часткового. В основі цієї частини тренінгу покладена проблематизація учасників заходу. Тренер ставить перед тренінговими мікрогрупами (доцільно виділення трьох мікрогруп) проблемні завдання, що потребують самостійних міркувань від загальних положень до більш часткових. Зокрема, доцільне застосування прийому виділення груп умов або факторів, які важливо створити (урахувати) для успішного впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі закладу дошкільної освіти або загальноосвітньої школи. Після презентації кожною групою факторів або умов ефективного впровадження інклюзивної освіти дітей з ООП, завдання тренерів узагальнити напрацювання кожної з мікрогруп та сформулювати загальні положення, а потім поступово наводити окремі випадки, більш конкретні задачі, які необхідно розв’язати для впровадження освітньої інклюзії.

Дедуктивний метод сприяє швидкому засвоєнню навчального матеріалу, активніше розвиває абстрактне мислення учасників тренінгу. Такий підхід дає змогу тренінговій групі раніше засвоювати знання загального й абстрактного характеру і вже з них виводити більш часткові та конкретні.

Таким чином у центрі уваги тренінгової групи виникають наступні проблеми: нормативно-правового забезпечення впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП; організації взаємодії міждисциплінарної команди (вчителя, асистента-вчителя, асистента дитини, педагога-дефектолога, психолога, медичного працівника та батьків дитини з особливими освітніми потребами) в процесі розробки індивідуального навчального плану та індивідуальної програми розвитку; побудови програми феноменологічної психолого-медико-педагогічної діагностики з використанням методів, що дозволяють виявити зону актуального та найближчого розвитку дитини з ООП; на основі результатів комплексної діагностики визначення адаптацій та модифікацій просторово-предметного, психодидактичного та соціального компонентів освітнього середовища; планування та організації роботи з батьками та іншими корекційно-реабілітаційними

установами для здійснення конвергентного впливу на розвиток дитини з ООП з метою розкриття її можливостей, шляхом активізації компенсаторних механізмів; визначення моделей та особливостей проведення „бінарних уроків” вчителем та асистентом вчителя для максимального задоволення освітніх потреб всіх учнів інклюзивного класу; розкриття індивідуальних та типологічних особливостей розвитку дітей з ООП певної нозологічної групи (залежно від „структури дефекту” за Л. Виготським) для застосування індивідуального та диференційованого підходу у навчально-виховному процесі.

Застосування дедуктивного методу дозволяє виділити проблематику тренінгу та зрозуміти методику подальшої роботи тренінгової групи. Кожне із наступних завдань, які будуть поставлені перед учасниками тренінгових мікрогруп, будуть покликані розкрити шляхи подолання зазначених проблем та їх практичну реалізацію для формування професійних компетенцій.

Така організація роботи тренінгових мікрогруп дає можливість тренерам подати відомості (міні-лекції), які будуть необхідні присутнім. Тренерське завдання – не тільки запропонувати нову інформацію, але й переконати групу у її корисності для вирішення проблеми. Міні-лекції закінчуються колективним обговоренням або вправами, під час яких на практиці використовується засвоєна інформація.

Варто зазначити, що в ході тренінгу має бути організоване навчання, в процесі якого активність учасників вища, ніж активність тренерів. Важливо так організувати роботу учасників тренінгу, щоб дати їм змогу пережити „ситуацію успіху”, отримати задоволення, активізувати їх, стимулювати інтерес до пізнання. Тренінгова група має відкрити в собі нові можливості, відчуття того, що вони знають і вміють більше, ніж до цього часу думали про себе.

Завершується тренінг спеціальними заключними вправами. Мета вправ на завершення тренінгу полягає в тому, щоб закріпити атмосферу роботи в групі, ефективно завершити інтерактивне спілкування, зарядити позитивним емоційним настроєм. Після вправ на завершення тренінгу має здійснюватися оцінка-аналіз тренінгу. Оцінювання можна проводити у формі відгуків присутніх. Мета оцінювання – перевірити якість навчання і визначити наскільки воно було ефективним. Оцінювання має не лише діагностичну функцію, але і прогностичну та корегуючу. Воно дозволяє корегувати проведення подібних занять, а також дає імпульс до виявлення нових ідей, допомагає зрозуміти, наскільки була досягнута мета.

Висновки і перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку. Отже, застосування тренінгового підходу дає можливість педагогам, які планують працювати в міждисциплінарній команді супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному закладі освіти у безпечних, з одного боку,

трохи штучних, а з іншого – наближених до реальності умовах взаємодії з іншими фахівцями оволодіти знаннями та отримати навички складання індивідуального навчального плану та індивідуальної програми розвитку; зрозуміти технологію навчання учнів з нормальним розвитком та особливими освітніми потребами в єдиному класному колективі, де визнається індивідуальність кожного з дітей. Подальше дослідження у представленому напрямку плануємо в аспекті розробки тренінгів з метою формування психологічної готовності педагогів до впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП в закладах освіти.

Бібліографія

1. Баранова Н. П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності / Баранова Н. П. – Харків : Вид. група „Основа”, 2009. – 159 с. **2. Бистрова Ю. О.** Соціалізація слабозорих дітей (комплексне забезпечення) / Ю. О. Бистрова, В. Є. Коваленко, А. М. Петруня. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – С. 251 – 252. **3. Головань М.** Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять / М. С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – №8(18). – С. 224 – 234. **4. Компетентнісний** підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : „К. І.С”, 2004. – 112 с. **5. Synyov V.N.** Optimization of inclusive education and upbringing of children with special educational needs Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie / V. N. Synyov, Y. P. Synyova. – Nr 1(9). – Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności Wydawca „WSIU”, 2018 – p. 70 – 75.

Bibliografia

1. Baranova N. P. Treninhy dla vchyteliv z pedahohichnoi maisternosti / Baranova N. P. – Kharkiv : Vyd. hrupa „Osnova”, 2009. – 159 s. **2. Bystrova Yu. O.** Sotsializatsiia slabozorykh ditei (kompleksne zabezpechennia) / Yu. O. Bystrova, V. Ye. Kovalenko, A. M. Petrunia. – Luhansk : Vyd-vo DZ „LNU imeni Tarasa Shevchenka”, 2012. – S. 251 – 252. **3. Holovan M.** Kompetentsiia ta kompetentnist: porivnialnyi analiz poniat / M. S. Holovan // Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. – 2011. – №8(18). – S. 224 – 234. **4. Kompetentnisnyi** pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy / Pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – Kyiv : „K. I.S”, 2004. – 112 s. **5. Synyov V.N.** Optimization of inclusive education and upbringing of children with special educational needs Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie / V. N. Synyov, Y. P. Synyova. – Nr 1(9). – Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności Wydawca „WSIU”, 2018 – p. 70 – 75.

Авторський внесок:

Бистрова Ю. О. – 50%, Коваленко В. Є. – 50%.

Дата відправлення 16.04.2018 р.

УДК 376.1-056.264:376.1

О.В. Боряк
oksana_boriak@ukr.net

СИСТЕМА ДІАГНОСТИКИ, ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Відомості про автора: Боряк Оксана, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Суми, Україна. У колі наукових інтересів: проблема діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку – розумовою відсталістю. E-mail: oksana_boriak@ukr.net

Contact: Oksana Boryak, PhD of pedagogical, associate professor of department of special and inclusive education in Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine. Academic interests: the problem of diagnosis, formation and correction of speech activity in children with intellectual disabilities – mental retardation. E-mail: oksana_boriak@ukr.net

Боряк О. В. Прикладні аспекти формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку / О. В. Боряк // Збірник наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу». – Слов'янськ, 2017. – № 1 (81). – С. 74–87. **Боряк О. В.** Психолого-педагогічні умови формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку / О. В. Боряк // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Випуск LXIX, Том 1. – Херсонський державний університет, Видавничий дім «Гельветика», 2016. – С. 121-127. **Oksana Boryak** (2016). Theoretical bases of speech activity of mentally. European journal of Special Education Research, Volume 1, issue 2, pp. 67-79

Боряк О.В. Система діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. У статті обґрунтовано теоретико-методологічні засади експериментальної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.

Запропонована система передбачає підвищення результативності процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих молодших школярів. Урахування індивідуальних психофізичних можливостей учнів забезпечує оптимальну динаміку розвитку мовленнєвої діяльності; зміст навчання передбачає варіативність його використання у початковій школі (на основі можливості перерозподілу навчального матеріалу відповідно психофізичним можливостям учнів).

Дотримання алгоритму поетапної діагностики, формування та корекції як основи розвитку мовленнєвої діяльності розглядається з точки зору урахування психофізичних функціональних можливостей дітей із розумовою відсталістю. Формування та корекція мовленнєвої діяльності є важливою умовою досягнення кінцевих результатів мовленнєвої комунікації, вдосконалення процесів життєзабезпечення зазначеної категорії дітей.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, порушення мовлення, розумово відсталі діти, молодший шкільний вік, цілісна система, діагностика, формування, корекція, алгоритм, логокорекційна робота, розвиток мовлення, навчально-корекційний процес, спеціальні навчальні заклади освіти.

Боряк О.В. Система диагностики, формирования и коррекции речевой деятельности умственно отсталых детей младшего школьного возраста. В статье представлены теоретико-методологические основы экспериментальной системы диагностики, формирования и коррекции речевой деятельности умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

Предложенная система предполагает повышение результативности процесса формирования и коррекции речевой деятельности умственно отсталых младших школьников. Учет индивидуальных психофизических возможностей учащихся обеспечивает оптимальную динамику развития речевой деятельности; содержание обучения предполагает вариативность его использования в начальной школе (на основе возможности перераспределения учебного материала в соответствии с психофизическими возможностями учащихся).

Соблюдение алгоритма поэтапной диагностики, формирования и коррекции как основы речевой деятельности рассматривается с точки зрения учета психофизических функциональных возможностей детей с умственной отсталостью. Формирование и коррекция речевой деятельности является важным условием достижения конечных результатов речевой коммуникации, совершенствования процессов жизнеобеспечения указанной категории детей.

Ключевые слова: речевая деятельность, нарушение речи, умственно отсталые дети, младший школьный возраст, целостная система, диагностика, формирование, коррекция, алгоритм, логокоррекционная работа, развитие речи.

Oksana Boryak. The system of diagnosis, formation and correction of speech activity of mentally retarded children of primary school age. The theoretical and methodological diagnostics foundations, formation and correction of mentally retarded children speech activity of primary school age were investigated and experimentally proved for the first time. The scientific fundamentals speech foundations disorders caused to mental retardation (MR) are presented: causality, the cognitive specificity component of speech activity during mental retardation, mechanisms of speech disorders in mentally retarded children (MRC).

The functional system of language and speech, its structural components in the disorders development, caused to mental retardation, were investigated. The theoretical substantiation of systemic speech underdevelopment, caused by MR, was shown and qualitative characteristics of its severity were identified.

Characterization of the speech activity of the MRC of the primary school age was generalized as a result of a multifaceted analysis of pedagogical, psychological literary sources.

The diagnosis of speech activity MRC is presented in the study. The organizational and pedagogical conditions for the formation and correction of speech activity were allocated in special educational institutions for children with MRC. The structure and organization of the diagnostic stage of the study was proved:

1. Experimental method of investigating speech activity MRC of primary school age (the psycholinguistic aspect).

2. Experimental technique for diagnosing speech activity of mentally retarded children of primary school age (logopedic aspect).

The criteria of substantiation for the development of speech activity and differential diagnosis of speech disorders of mentally retarded children of primary school age were proved.

The experiment results showed significant differences from the normal state the basic indicators formation of the provision of the programming subsystem and the interpretation of speech acts (kinesthetic perception, kinesthetic praxis, auditory perception and auditory gnosis). The using of adapted neuropsychological techniques provided new data on spatial, kinesthetic, dynamic gnosis and praxis in mentally retarded children of primary school age.

It has been experimentally proved that children with mental retardation are very disorder not only by the operational-dynamic, but also by the communicative-verbal level of the regulatory subsystem.

As a result, the generalized symptoms of the semiotic subsystem (at expressive and impressive levels), identified at the final stage of research, subsystems of programming and regulation in children with mental retardation in most cases have the appropriate syndromes.

The research results confirmed our assumptions that, in spite of certain scientific developments in the context of the problem under study, its insufficient development both in the theoretical and in the practical direction remains topical. This confirms the need of research work on the problem and correction of speech activity formation of mentally retarded children of primary school age.

Key words: speech activity, mentally retarded children, junior school age, systemic speech disorders, differential diagnostics, formation and correction of speech activity.

Постановка проблеми. Як зазначав провідний науковець нашої країни – В. Синьов, до числа найважливіших напрямків корекційно-виховного впливу на розумово відсталих дітей (РВД) відносяться: 1) корекція недоліків розвитку пізнавальних процесів; 2) корекція мовленнєвогорозвитку; 3) корекція емоційно-вольової сфери; 4) корекція порушень моторики, фізичного розвитку; 5) корекція соціальної поведінки [4, с. 385].

Ми відокремлюємо для теоретичного аналізу та узагальнення закономірностей відповідної педагогічної діяльності лише другий з названих напрямків. Обґрунтування його важливості для розв'язання соціальних завдань спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із розумовою відсталістю представлено у наших попередніх публікаціях [1].

Цілісний аналіз стану проблеми діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку у науково-теоретичній та емпіричній площині, а також одержаний арсенал результатів констатувального дослідження дозволяє охарактеризувати цей стан як недостатній.

Ключові напрями цього аналізу щодо специфіки мовленнєвого розвитку у РВД, структури та закономірностей мовленнєвих порушень, розкриття їх етіо-патогенетичних механізмів та вивчення зумовленостей проявів порушень мовлення розумовою відсталістю виявив, що ці діти мають складні механізми порушень мовленнєвої діяльності.

Ми притримуємося тієї принципової точки зору, що РВД розглядати як однорідну категорію дітей із порушеннями мовлення спричиненими розумовою відсталістю на сьогодні неможливо. Тому застосування у корекційно-педагогічній роботі з ними єдиних стандартних методик та

одновекторних корекційно-педагогічних прийомів є малоефективним. Оскільки, такі діти є поліморфною як у клінічному, так і психолого-педагогічному відношенні категорією осіб.

Ми маємо усі підстави стверджувати, що на сьогодні в Україні у вирішенні цієї проблеми залишаються не до кінця реалізованими резерви комплексного багатоступового впливу на розвиток такої дитини.

Агреговані результати констатувального етапу дослідження довели необхідність переосмислення змісту корекційно-педагогічної роботи щодо формування та корекції мовленнєвої діяльності у РВД молодшого шкільного віку та пошуку нестандартних корекційно-інноваційних шляхів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Комплексне вивчення стану та визначення особливостей і закономірностей мовленнєвого розвитку дітей із РВ як в звичному логопедичному просторі так і через призму підсистем функціональної системи мови та мовлення з урахуванням стану сформованості базових складових розумового розвитку, дозволило нам інтегрувати увесь масив одержаних експериментальних даних і вибудувати стратегію та тактику формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД, враховуючи віковий та дизонтогенетичний аспекти.

В спеціальній освіті в цілому (і в психокорекційній педагогіці зокрема) представлений ряд робіт, в яких теоретично осмислені закономірні положення, що відображають сутність корекційно-розвивальної роботи (Гнезділов М., 1967; Граборов О., 1961; Дмитрієва І., 2008; Дульнев Г., 1981; Єременко І., 1985; Лубовський В., 1983; Миронова С., 2010; Моргуліс І., 1984; Синьов В., 1988; 2010).

Методика цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку (підготовчий – четвертий класи) складається з авторських методик, методичних прийомів, а також адаптованих відповідних методик корекційно-розвивального навчання та розвитку мовлення у психолінгвістичному, лінгво-педагогічному та психолого-педагогічному напрямках таких сучасних дослідників як А. Аксьонова, Г. Блеч, Л. Борщевська, Н. Борякова, З. Будаєва, Г. Варданян, В. Вороб'їова, О. Гаврилушкіна, Н. Голуб, Т. Датешидзе, Л. Дмитрієва, А. Єгорова, А. Зікеєв, О. Казанцева, О. Катаєва, Г. Каше, С. Конопляста, О. Корнєв, Р. Лалаєва, В. Ліпакова, Л. Логвінова, І. Омельченко, М. Савченко, Л. Парамонова, В. Петрова, Г. Піонтківська, І. Позднякова, В. Тарасун, М. Шеремет, Р. Юрова.

Мета статті – визначити та обґрунтувати структуру цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Керуючись вищезазначеним, нами розроблено та змістовно забезпечено цілісну систему діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку.

Вона заснована на міждисциплінарному підході та інтеграції усіх ланок процесу супроводу дитини із РВ у закладах освіти спільно з сім'єю. Запропонована система являє собою цілеспрямовано організований освітній простір який заповнює спільна робота фахівців (вчителів-логопедів, дефектологів, психологів), членів родини, що виховує дитину із РВ та самої дитини.

Система ґрунтується на використанні інноваційних педагогічних засобів, що сприяє формуванню та корекції мовленнєвої діяльності школярів зазначеної категорії та підвищенню успішності їх соціальної адаптації та інтеграції у суспільство. Систему забезпечують пріоритетні напрями: діагностичний, логопедичний, психолого-педагогічний.

Ймовірність, що очікування корекційного ефекту щодо формування мовленнєвої діяльності РВД можна досягти за умови спеціально створених умов: науково обґрунтованого системного аналізу проявів як мовленнєвого так і психічного дизонтогенезу; розробки принципів, методів та змісту диференціальної діагностики мовленнєвого розвитку, з урахуванням психологічних механізмів та закономірностей формування мовленнєвої діяльності у процесі дизонтогенезу; розробки варіативної (топології) різних проявів порушень мовленнєвого розвитку в середині цієї нозології дітей, ураховуючи структуру та складність як розумового, так і мовленнєвого порушення; розробки спеціальної системи корекційно-розвивального впливу з опорою на визначення причин та індивідуальних особливостей порушень мовленнєвого розвитку у РВД з урахуванням різного ступеню розумової відсталості та супутньої патології розвитку.

У межах нашого дослідження ми розглядаємо цілісну систему – як взаємодію різноманітних взаємопов'язаних структурних компонентів, які об'єднуються однією освітньою метою розвитку індивідуальності та особистості [3].

Метою цілісної системи є: забезпечення умов диференційованої діагностики, корекційно-розвивальної роботи та максимально можливої компенсації порушень мовленнєвого розвитку, активізація когнітивного та особистісного потенціалу під час формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку.

Основні принципи побудови системи: теоретико-методологічні, спеціально-методичні, частково методичні, логокорекційні.

Теоретико-методологічні принципи: об'єктивності, детермінізму, єдності свідомості і діяльності, розвитку, особистісного підходу, системності.

Спеціально-методичні принципи: уваги до матерії мови, розуміння мовних значень, оцінки виразності мовлення, розвитку мовного чуття («чуття мови»), випереджаючого розвитку усного мовлення перед писемним, прискорення темпів збагачення мовлення.

Частково методичні принципи: комунікативної спрямованості навчання; навчання мові та мовленню як діяльності; взаємозв'язку сенсорного, розумового і мовленнєвого розвитку; забезпечення активної мовленнєвої практики; організації спостережень над мовним матеріалом; комплексного підходу до розвитку всіх сторін мовлення; збагачення мотивації мовленнєвої діяльності; забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий розвиток.

Принципи логопедичної корекції: принцип урахування структури та механізмів порушень функціональної системи мови та мовлення; принцип системності; принцип комплексності, поетапності та безперервності логопедичної корекції; каузальний принцип корекції (урахування причин, механізмів, структури мовленнєвого дизонтогенезу внаслідок РВ); виділення провідних розладів в структурі дефекту; принцип розвитку; онтогенетичний принцип; обхідного шляху.

Функціонування запропонованої системи передбачає два модулі: концептуально-стратегічний та технологічний. Кожний модуль має функціональні блоки. *Концептуально-стратегічний модуль* – концептуальний блок. *Технологічний модуль:* діагностико-пропедевтичний (підготовчий) блок; формувально-корекційний (основний) блок; результативно-оцінювальний (узагальнюючий) блок.

Концептуально-стратегічний модуль цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку включає: теоретико-методологічну основу; принципи побудови; концепцію, її вихідні положення: провідні положення, загальні та спеціальні закономірності, педагогічні умови процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності.

Дагностико-пропедевтичний, формувально-корекційний та результативно-оцінювальний блоки відносяться до технологічного модулю, який включає: вихідні показники; педагогічну технологію формування та корекції мовленнєвої діяльності до якої належать: інтегративна модель, її алгоритм; програмно-методичне забезпечення на основі варіативно-модульного навчання (розвиток мовлення); забезпечення корекційно-розвивального впливу на основі реалізації освітніх та корекційно-розвивальних програм; методичні рекомендації для педагогів та батьків щодо підвищення ефективності формування та корекції мовленнєвої діяльності у РВД молодшого шкільного віку; навчальна програма підготовки та підвищення кваліфікації фахівців.

Структура цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку подано на рис. 1.

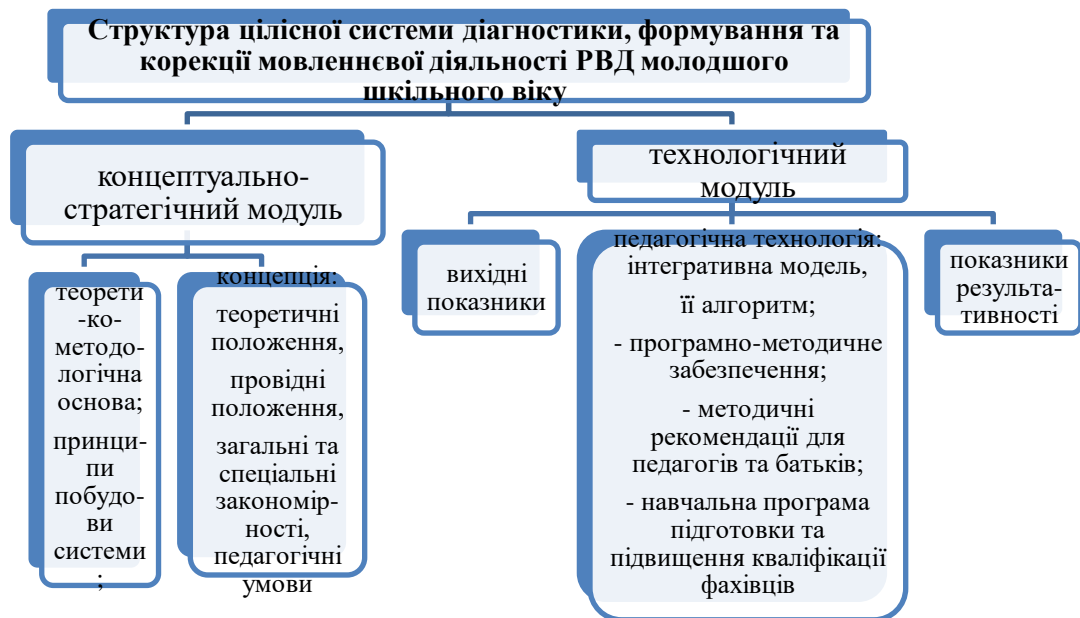


Рис. 1. Структура цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку

Запропонована система являє собою цілеспрямовано організований освітній простір, який заповнює спеціально скорегована взаємодія фахівців дефектологічного, логопедичного та психологічного профілів, членів родини та самої дитини.

Систему забезпечують пріоритетні напрями: діагностичний, логопедичний (лінгво-педагогічний), психолого-педагогічний, соціальний (родинний).

Концептуальний блок покладений в основу концептуально-стратегічного модулю цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку включає:

➤ теоретичні положення, які розкривають процес діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку і ґрунтуються на психолінгвістичній періодизації мовленнєвого розвитку та критеріях його оцінювання у лексичній, граматичній, фонетико-фонематичний ланках, які враховують закономірності та психологічні механізми онтогенезу мовлення в нормі, і патологічні чинники, які детермінують недорозвиток відповідних мовленнєвих структур (Соботович Є., 1997; 2002; 2004); психолінгвістичній моделі мовленнєвої діяльності в умовах типового та порушеного онтогенезу, що дає змогу по-новому підійти до вирішення проблем пошуку ефективних і раціональних шляхів формування мовленнєвої діяльності та корекції її порушень [5]; удосконаленні змісту освіти РВД з позицій психолінгвістики та відповідного структурування корекційно-розвивального втручання у контексті цілісного навчально-виховного процесу засобами специфічного

психолінгвістичного та лінгво-дидактичного забезпечення педагогічного впливу (С. Конопляста, О. Корнєв, Н. Пахомова, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.); фундаментальних вчень про мовленнєву діяльність, її психологічні механізми і їх формування за умов порушеного онтогенезу в лінгвістичній та комунікативній ланках (С. Конопляста, І. Мартиненко, І. Омельченко, Н. Савінова, М. Шеремет та ін.).

У нашому дослідженні ми спиралися на вчення про структуру мовних знань, механізми їх засвоєння на практичному рівні оволодіння мовленнєвою діяльністю (М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія, Д. Слобін, Дж. Грін, О. Шахнарович та ін.); психолінгвістичний підхід до аналізу мовленнєвого розвитку дитини і його формування за умов нормального та порушеного онтогенезу (Н. Жукова, О. Леонтєв, Ж. Піаже, Є. Соботович, Ф. Сохін, В. Тищенко, О. Шахнарович, Н. Юрьєва та ін.); вчення про попередження та корекцію порушень мовленнєвого розвитку у дітей (Л. Волкова, Б. Гріншпун, Н. Жукова, Р. Левіна, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічева, Н. Чевельова, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.); вчення про тісний взаємозв'язок ліній розвитку фонетичної, лексичної та граматичної сторін мовлення з одного боку, та когнітивних процесів – з іншого (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Корнєв, Р. Левіна, Р. Лалаєва, О. Лурія, О. Мастюкова, Є. Соботович, О. Шахнарович та ін.); вчення про специфіку порушень мовленнєвої діяльності при РВ (І. Дмитрієва, Г. Каше, Р. Лалаєва, В. Петрова, М. Савченко, В. Синьов, Є. Соботович, Г. Сухарева, В. Тищенко та ін.);

Для забезпечення безперервності процесу мовленнєвого розвитку під час корекційно-формуального навчання слід забезпечити взаємозв'язок усіх навчальних предметів, переважно: розвиток мовлення – українська мова (письмо) – читання, в плані удосконалення мовленнєвої діяльності учнів.

➤ Закономірності процесу діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку:

- загальні (урахування фундаментальних аспектів мовленнєвої діяльності: структурний компонент (формування фонетичної, лексичної, граматичної сторін мовлення); функціональний компонент (розвиток зв'язного мовлення та комунікативної діяльності); когнітивний компонент (формування здібності до елементарного усвідомлення явищ мови та мовлення); диференціальна діагностика; взаємозв'язок формування мовлення та моторики, розвиток мовлення та пізнавальних процесів; урахування поетапності формування мовленнєвих навичок (спочатку – диференціація мовних одиниць на основі наочно-дійового, наочно-образного мислення з опорою на зовнішні дії, потім – процес закріплення засвоєного під час сприйняття в імпресивному мовленні (сприймання мовних фонем, але не вживання їх під час комунікативних

дій), диференціація мовленнєвих одиниць в експресивному мовленні, наступне – інтеріоризація отриманих мовленнєвих вмінь та навичок, формування вміння виконання дій в розумовому плані, за уявою); особистісно-орієнтований підхід; урахування зони актуального та найближчого розвитку; системний підхід; комплексний логопедичний вплив; психоемоційний вплив;

- *специфічні* (формування та корекція мовленнєвої діяльності у зв'язку з оволодінням різними видами практичної діяльності (ігрової, образотворчої, конструювання, елементарної, трудової; співвіднесення мовлення і змісту реальних практичних дій); урахування форм словесної регуляції, можливе РВУ на різних вікових етапах та періодах навчання; можливість формування мовленнєвих навичок засобами навчальної діяльності; професійна компетентність дорослих і мовленнєвий розвиток дітей, поетапність засвоєння і формування мовленнєвих знань, умінь та навичок; урахування інертності процесів під час процесу формування та корекції: збільшення кількості часу, дозованість матеріалу тощо).

► Педагогічні умови діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності, зокрема:

- науково-методичне забезпечення процесу діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності, що сприяє становленню мовленнєвої компетентності педагогів у питаннях мовленнєвої підготовленості учнів, орієнтації батьків на мовленнєвий розвиток дитини в визначених напрямках;

- диференціація змісту, засобів, форм, методів і прийомів загально мовленнєвої підготовки та мовленнєвої комунікації;

- моделювання мовленнєвого освітнього простору в системі мовленнєвої взаємодії (комунікації);

- взаємопов'язаність суб'єктних підсистем – зовнішньої (педагоги, батьки, як носії мовленнєвого досвіду та знань) і внутрішньої (діти як суб'єкт процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності);

- інтеграція цінностей культури і традицій художньо-мовленнєвої діяльності у навально виховному процесі тощо.

Передбачається, що створення означених умов сприятиме успішній інтеграції дітей у сучасний соціум, покращить їхню загально мовленнєву підготовку, комунікативні можливості на основі впровадження сучасних технологій, інноваційних форм організації уроків з однієї сторони; з іншої – розвитку особистісної сфери школярів.

Вище викладене забезпечує концептуально-стратегічний блок цілісної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку, окрім якого відокремлюється педагогічна технологія формування та корекції мовленнєвої діяльності. Розробка, обґрунтування та впровадження педагогічної технології процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей

має практичну спрямованість і представлена у наступному пункті нашого дисертаційного дослідження.

Функціональними складовими розробленої діагностично-корекційно-формуальної системи є відповідні змістовні блоки. Як зазначалося вище, цілісна система діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку складається з двох модулів: концептуально-стратегічного та технологічного. Кожний модуль складається з блоків, змістом яких є визначені етапи які включають конкретну мету, відповідні завдання і напрями корекційно-формуальної роботи.

Основа модульного принципу запропонованої системи – взаємодоповнюваність та мобільність внутрішніх структур (блоків, етапів), їх можливість виконувати конкретні завдання, але одночасно бути спрямованими на вирішення загальної кінцевої мети. Усе це забезпечує загальну варіативність, функціональність та мобільність системи, можливість кадрового забезпечення (його взаємодоповнюваність та взаємозаміну) та найбільш раціональне використання науково-технічних засобів та інноваційних технологій.

Розроблена система діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності побудована таким чином, що зміст окремих блоків розрахований на роботу як з кожною дитиною так і з дітьми, які мають ускладнені варіанти як мовленнєвого, так і психічного розвитку.

В основу технологічного блоку покладені діагностико-пропедевтичний, формуально-корекційний та результативно-оцінювальний блоки.

1. Діагностико-пропедевтичний блок. *Мета* діагностико-пропедевтичного блоку – за результатами лінгвопедагогічного та логопедичного обстеження визначити вихідні показники особливостей розвитку мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей.

Вихідні показники:

1) *типологія варіантів мовленнєвого розвитку* (керуючись даними про рівні сформованості складових підсистем функціональної системи мови та мовлення та рівні сформованості базових складових мовленнєвої діяльності): умовно типовий – мовлення без порушень, але за рівнем розвитку компонентів мовленнєвої діяльності (правильністю, відповідністю, обсягом, часом та тривалістю формування) не відповідає нормі; дизонтогенетичний – СНМ різного ступеню важкості;

2) *ступінь РВ* – легкий або помірний;

3) *супутні порушення розвитку* – урахування супутніх порушень психо-нервово-соматичних;

4) *вік дитини з РВ*.

Розробляючи зміст цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД ми керувалися технологією корекції порушень мовленнєвого розвитку у дітей із ВНП

С. Коноплястої [2]. Також, ми чітко дотримувалися провідних положень концепції висвітленої в концептуально-стратегічному модулі. По-перше, вважали, що недоцільно здійснювати роботу з формування та корекції мовленнєвої діяльності окремо від корекції порушень пізнавального розвитку, оскільки результати констатації засвідчили тісну взаємообумовленість та взаємозалежність пізнавального та мовленнєвого розвитку у дітей цієї категорії; по-друге, розроблена цілісна система діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності не повинна обмежуватися порушеннями мовлення чи варіантом психічного дизонтогенезу, оскільки тим самим буде втрачатися цілісність, систематичність та ефективність корекційного впливу.

2. Формувально-корекційний блок. *Мета* – апробація педагогічної технології формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку.

➤ *Пропедевтично-обов'язковий (підготовчий) етап.* *Мета* – підвищення рівня функціональної мовної та мовленнєвої готовності: 1) активізація та формування механізмів (фізіологічних, психологічних, психолінгвістичних) розвитку мовлення; 2) корекція порушень психомоторного та мовленнєвого розвитку; 3) забезпечення індивідуальної траєкторії психомоторного, пізнавального та мовленнєвого розвитку РВД.

Тривалість – залежно від ступеню розумової відсталості, рівня пізнавального та мовленнєвого розвитку, супутніх порушень розвитку – підготовчий – 1 клас.

➤ *Змістовно-корекційний (основний) етап.* *Мета* – подальший розвиток базових підсистем функціональної системи мови та мовлення і компонентів мовленнєвої діяльності, усного та писемного мовлення: формування у взаємозв'язку лексико-граматичної, фонетико-фонематичної сторони мовлення та зв'язного мовлення як основних компонентів усного мовлення; формування навичок читання та письма: формування звуко-буквенного аналізу, удосконалення навичок слухання і говоріння; попередження виникнення/корекція дислексії та дисграфії.

Тривалість – залежно від ступеню розумової відсталості, рівня пізнавального та мовленнєвого розвитку, супутніх порушень розвитку – два – три роки (1 (2) – 3 (4) клас).

➤ *Функціонально-мовленнєвий (заключний) етап.* *Мета* – розвиток базових підсистем функціональної системи мови та мовлення; удосконалення навичок мовно-мовленнєвої діяльності, зв'язного усного (діа-монологічного) мовлення, корекція порушень писемного мовлення, удосконалення навичок читання та письма.

Тривалість – залежно від ступеню розумової відсталості, рівня пізнавального та мовленнєвого розвитку, супутніх порушень розвитку – рік – два роки (4 – 4 (5) клас).

3. Результативно-оцінювальний блок. *Мета* – діагностика результатів формування та корекції мовленнєвої діяльності: базових підсистем функціональної системи мови та мовлення, компонентів мовленнєвої діяльності: фонетико-фонематичного, лексико-граматичного, морфологічного, синтаксичного, розвитку зв'язного усного мовлення; рівня сформованості писемного мовлення: процесів читання та письма, виправлення дислексій/дисграфій.

➤ *Підсумково-діагностичний етап.* *Мета* – діагностика результатів формування базових підсистем функціональної системи мови та мовлення і складових мовленнєвої діяльності.

➤ *Підсумково-аналітичний етап.* *Мета* – системний аналіз агрегованих результатів експериментальної діяльності; прогнозування напрямів подальшої роботи щодо формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД.

Висновки. У межах результативно-оцінювального етапу було використано анкети для фахівців, діагностичні методики психолінгвопедагогічного обстеження рівнів сформованості підсистем функціональної системи мови та мовлення та мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку, тотожні з методиками констатувального етапу дослідження. На цьому етапі було визначено рівні сформованості мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку після впровадження педагогічної технології формування та корекції мовленнєвої діяльності зазначеної категорії дітей які буде висвітлено у наших наступних публікаціях.

Бібліографія

1. Боряк О. В. Прикладні аспекти формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку / О. В. Боряк // Збірник наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу». – Слов'янськ, 2017. – № 1 (81). – С. 74–87. ; 2. Боряк О. В. Психолого-педагогічні умови формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку / О. В. Боряк // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Випуск LXIX, Том 1. – Херсонський державний університет, Видавничий дім «Гельветика», 2016. – С. 121-127.; 3. Конопляста С. Ю. Ринолалія від А до Я: Монографія / С. Ю. Конопляста. – К.: Книга-плюс, 2016. – 312 с.; 4. Педагогическая система – Общие основы педагогики: конспект лекций. –[http:// www.e-reading.club/.../Pisareva_-obshchie_osnovy_pedagogiki_konspekt_lekciii.ht](http://www.e-reading.club/.../Pisareva_-obshchie_osnovy_pedagogiki_konspekt_lekciii.ht).; 5. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : «МП Леся», 2010. –779 с.; 6. Соботович Є. Ф. Вади мовленнєвого розвитку у дітей і шляхи їх корекції / Є. Ф. Соботович. – Київ: ІСДО, 1995. – 204 с. http://npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ikpp_kkp_Spec%20psihologiya%202%20ch/120.html;

7. Oksana Boryak (2016). Theoretical bases of speech activity of mentally. European journal of Special Education Research, Volume 1, issue 2, pp. 67-79;

Reference

- 1. Boryak O. V.** Pry`kladni aspekty` formuvannya movlennyevoyi diyal`nosti rozumovo vidstaly`x ditej molodshogo shkil`nogo viku / O. V. Boryak // Zbirny`k naukovy`x pracz` «Gumanizaciya navchal`no-vy`xovnogo procesu». – Slov'yans`k, 2017. – # 1 (81). – S. 74-87. ; **2. Boryak O. V.** Psy`xologo-pedagogichni umovy` formuvannya ta korekciyi movlennyevoyi diyal`nosti rozumovo vidstaly`x ditej molodshogo shkil`nogo viku / O. V. Boryak // Zbirny`k naukovy`x pracz` «Pedagogichni nauky`». – Vy`pusk LXIX, Tom 1. – Xersons`ky`j derzhavny`j universy`tet, Vy`davny`chy`j dim «Gel`vety`ka», 2016. – S. 121-127.; **3. Konoplyasta S. Yu.** Ry`nolaliya vid A do Ya: Monografiya / S. Yu. Konoplyasta. – K.: Kny`ga-plyus, 2016. – 312 s.; **4. Pedagogy`cheskaya sy`stema** – Obshhy`e osnovy pedagogy`ky`: konspekt lekcy`j. –[http:// www.e-reading.club/.../Pisareva_-obshchie_osnovy_pedagogiki__konspekt_lekciii.ht.](http://www.e-reading.club/.../Pisareva_-obshchie_osnovy_pedagogiki__konspekt_lekciii.ht;); **5. Sy`n`ov V. M.** Psy`xologo-pedagogichni problemy` defektologiyi ta penitenciariyi / V. M. Sy`n`ov. – K. : «MP Lesya», 2010. –779 s.; **6. Sobotovy`ch Ye. F.** Vady` movlennyeвого rozvy`tku u ditej i shlyaxy` yix korekciyi / Ye. F. Sobotovy`ch. – Ky`yiv: ISDO, 1995. – 204 s. http://npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ikpp_kkp_Spec%20psihologiya%202%20ch/120.html; **7. Oksana Boryak (2016).** Theoretical bases of speech activity of mentally. European journal of Special Education Research, Volume 1, issue 2, pp. 67-79/

Дата відправлення 27.04.2018 р.

УДК 376 – 056.36

О.М. Вержиховська
defectologia@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ ПРИ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Відомості про автора: Вержиховська Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна. Email: defectologia@gmail.com.

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

У статті розкриті положення щодо вивчення теоретико –практичних основ використання невербальних засобів спілкування при роботі з молодших школярами з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема звертається увага на залежність розвитку міжособистісного спілкування школярів з типовим розвитком та з порушеннями інтелектуального розвитку від правильного застосування засобів невербального спілкування.

Автор звертає увагу на те, що молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку в значній мірі, ніж їх однолітки з типовим розвитком інтелекту, мають труднощі у міжособистісному спілкуванні та у використанні невербальних засобів спілкування. Це пояснюється цілою низкою причин, а саме: молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку відрізняється недостатньою диференційованістю, нестабільністю, різкими перепадами настрою, що впливає на всі форми соціальних контактів з оточуючими людьми; істотне значення мають знижена активність пізнавальних процесів, що веде до затримки формування системи знань про оточуючий світ та інших людей, а також недостатня сформованість мотивації, інтересів, вольових і моральних якостей, обмеження соціальних контактів; не менш важливу роль відіграє низький рівень розвитку мовлення у цієї категорії дітей. Процес відображення емоційних станів молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку за допомогою невербальних засобів спілкування (інтонаційними характеристиками голосу, зовнішнім виглядом, жестами, поведінкою, мімікою, дотиком тощо) є одним з перспективних шляхів пізнання механізмів їх успішної соціалізації, створює умови для включення цих дітей у міжособистісне спілкування, подолання значеннєвих бар'єрів, зниження конфліктних ситуацій і корекції власної поведінки.

На його думку, корекція соціально-перцептивної сфери у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку розкриває широкі компенсаторні можливості розвитку особистості даної категорії дітей у плані адаптації і соціалізації у суспільстві. Навчальна корекційно-розвиваюча програма, свого роду це соціально-психологічний тренінг, що дозволяє удосконалювати процес спілкування та особистісного сприймання. Вона може бути включена у структуру психолого-педагогічного впливу для створення умов успішної соціальної адаптації і корекції випадків дезадаптації у них.

Підсумовуючи результати досліджень автор вказує на те, що цілеспрямована корекційно-розвивальна робота з розвитку навичок

використання невербальних засобів при міжособистісному спілкуванні у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку дасть змогу у подальшому знизити ризик негативного впливу середовища на особистість дитини з порушеннями інтелектуального розвитку і підвищити її ступінь соціалізації. Саме це і потребує подальшого вивчення та розробки як у теоретичному, так і практичному планах.

Ключові слова: міжособистісне спілкування, невербальні засоби спілкування, молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку.

Вержиховская Е.Н. Особенности использования невербальных средств общения при работе с младшими школьниками с нарушениями интеллектуального развития. В статье раскрыты положения по изучению теоретико-практических основ использования невербальных средств общения при работе с младшими школьниками с нарушениями интеллектуального развития, в частности обращается внимание на зависимость развития межличностного общения школьников с типичным развитием и с нарушениями интеллектуального развития от правильного применения средств невербального общения.

Автор обращает внимание на то, что младшие школьники с нарушениями интеллектуального развития в значительной степени, чем их сверстники с типичным развитием интеллекта, имеют трудности в межличностном общении и в использовании невербальных средств общения. Это объясняется целым рядом причин, а именно: младшие школьники с нарушениями интеллектуального развития отличаются низким уровнем дифференциации, нестабильностью, резкими перепадами настроения, что влияет на все формы их социальных контактов с окружающими людьми. Существенное значение при этом имеет сниженный уровень активности познавательных процессов, что ведет к задержке формирования системы знаний об окружающем мире и других людях, а также недостаточный уровень проявления мотивации, интересов, волевых и нравственных качеств, ограничение социальных контактов; не менее важную роль играет низкий уровень развития речи у этой категории детей. Процесс отражения эмоциональных состояний детьми с помощью невербальных средств общения (интонационных характеристик голоса, внешнего вида, жестов, поведения, мимики, прикосновения) является одним из перспективных путей познания механизмов их успешной социализации, что создает условия для включения младших школьников с нарушениями интеллектуального развития в межличностное общение, преодоление смысловых барьеров, снижение конфликтных ситуаций и коррекции собственного поведения.

По его мнению, коррекция социально-перцептивной сферы у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития

раскрывает широкие компенсаторные возможности развития личности данной категории детей в плане адаптации и социализации в обществе. Учебная коррекционно-развивающая программа, своего рода это социально-психологический тренинг, позволяет совершенствовать процесс общения и личностного восприятия. Она может быть включена в структуру психолого-педагогического воздействия для создания условий успешной социальной адаптации и коррекции случаев дезадаптации у них.

Подводя итоги исследований, автор указывает на то, что целенаправленная коррекционно-развивающая работа по развитию навыков использования невербальных средств при межличностном общении у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития позволит в дальнейшем снизить риск негативного влияния среды на личность ребенка с нарушениями интеллектуального развития и повысить ее степень социализации. Именно это и требует дальнейшего изучения и разработки, как в теоретическом, так и практическом планах.

Ключевые слова: межличностное общение, невербальные средства общения, младшие школьники с нарушениями интеллектуального развития.

Specific usage of non-verbal communication when working with junior students with intellectual disabilities. The article highlights the provisions underlying the study of theoretical and practical bases for using non-verbal means of communication when working with junior schoolchildren with intellectual disabilities, in particular, attention is drawn to the dependence on the correct use of nonverbal communication as concerns the development of interpersonal communication in students with typical development and those with impaired intellectual abilities.

The author draws attention to the fact that nonverbal communication is a kind of communication that does not make use of the spoken word, however it plays an important role in the exchange of emotions both between people and between animals, including communication between man and trained animals. In his view, all non-verbal means of communication can be described by several systems, namely: opto-kinetic system: gestures, facial expressions, pantomime, body movements (kinesics); paralinguistic system: vocalization, range, and tone of voice; extralinguistic system: tempo, pause, crying, laughter, cough, etc .; proxemica: system of organization of space and time; eye contact: visual communication.

Ability to correctly recognize non-verbal signs helps eliminate the difficulties encountered in communication, and adapt oneself in the process of conversation, make communication more productive, helps establish contact, interpersonal understanding, and achieve the most effective communication. The main tasks of non-verbal communication may include:

creation and support of psychological contact, regulation of the communication process adding new meaningful shades to verbal text, correct interpretation of words; expression of emotions, ratings, roles, and content of the situation.

The author finds that younger students with intellectual disabilities are significantly more affected than their peers with a typical development of intelligence, experiencing difficulty in interpersonal communication and using nonverbal means of communication. This is due to a number of reasons, namely: younger students with intellectual disabilities are characterized by insufficient differentiation, instability, rapid mood swings, affecting all forms of social contact with others. Of significant importance is the decreased activity of cognitive processes, which leads to a delay in the formation of a system of knowledge about the surrounding world and other people, as well as lack of motivation, interests, volitional and moral qualities, and limited social contacts. Not less important is the low level of speech development in this category of children. The process of reflection of the emotional states in junior pupils with intellectual disabilities by means of nonverbal means of communication (intonational characteristics of voice, appearance, gestures, behavior, facial expression, touch, etc.) is one of the promising ways of perceiving the mechanisms of their successful socialization, creating conditions for the inclusion of these children in interpersonal communication, overcoming of semantic barriers, reduction of conflict situations, and correction of own behavior.

In his opinion, the correction of the social-perceptual sphere in junior students with intellectual disabilities offers broad compensatory opportunities for the development of the personality of this category of children in terms of their adaptation and socialization. Educational correction and development program is a kind of social-psychological training, which allows to improve the process of communication and personal perception. It can be included in the structure of psychological and pedagogical influence to create conditions conducive to successful social adaptation and correction of socially maladjusted children.

Summing up the results of the research, the author points out that purposeful correction-development work on developing the non-verbal skills in interpersonal communication with junior pupils with intellectual disabilities will further reduce the risk of negative environmental impact on the personality of the child with intellectual disabilities and improve his/her level of socialization. These issues require further research and development in both theoretical and practical terms.

Key words: interpersonal communication, nonverbal means of communication, younger students with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Однією з найважливіших у педагогічній науці та практиці виступає проблема інноваційного підходу до формування міжособистісної взаємодії, що потребує проведення досліджень, спрямованих на розробку педагогічного забезпечення ефективного виховного впливу в зазначеному напрямі. Основна мета корекційного навчання та виховання полягає у підготовці дітей із порушеннями психофізичного розвитку до самостійної життєдіяльності, інтеграції в сучасну систему суспільних відносин. Психолого-педагогічні тенденції, які пов'язані з наданням відповідної допомоги дітям цієї категорії, встановлюють першочергові завдання у системі корекційної освіти щодо виділення провідної мети процесу навчання, виховання, корекції, які дають змогу надалі адаптувати та соціалізувати школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в різних видах міжособистісної взаємодії, спілкування та діяльності.

Найбільш ефективним засобом міжособистісного комунікативного зв'язку як дітей з типовим розвитком, так і з порушеннями інтелектуального розвитку виступає вербальне спілкування (надання словесної інформації), що поєднується з невербальним (надання інформації за допомогою немовних знакових систем), при цьому роль останнього є не менш суттєвою.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що науковці невербальне спілкування розглядали у наступних напрямках, зокрема: характеристика змісту та сутності невербального спілкування, як ефективного і результативного засобу оптимізації соціальної та перцептивної сфери особистості, що впливає на розвиток психічних процесів у просторово-часовому вимірюванні, спрямовує увагу на спілкування за допомогою рухів тіла, жестів, дистанцій, пауз (В. Зайчук, Г. Ковальов, О. Леонт'єв, С. Максименко, Ю. Некрасова, Л. Петровська); розробка, функціональний та структурний опис класифікацій методів та засобів невербального спілкування (С. Крутецький, П. М'ясоїд, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, К. Ушинський); розробка і характеристика інноваційних технік невербальної міжособистісної взаємодії, які включають методичні вказівки щодо використання відповідних засобів невербальної комунікації (Л. Божович, І. Горелов, В. Лабунська, О. Рутер); аналіз відповідних знакових систем (оптико-кінетична, парата екстралінгвістична, просторово-часова, контакт «очі в очі») та видів, які відносяться до невербальної комунікації (І. Горелов, В. Лабунська); виділення та змістовна характеристика зон міжособистісного вербального та невербального спілкування (Л. Орбан-Лембрик, Л. Резников, М. Савчин, О. Урсун, Е. Хом).

Засоби невербального міжособистісного спілкування виконують однакову розвиваючу функцію як для дітей з типовим розвитком, так і з порушеннями інтелектуального розвитку.

Дослідження теоретичних аспектів питання міжособистісного вербального та невербального спілкування дітей з порушеннями інтелектуального розвитку проходило за наступними напрямками: характеристика змісту, сутності та особливостей розвитку вербального та невербального спілкування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (В. Воронкова, Г. Дульнєв, В. Мачіхіна, Б. Пінський); вивчення психолого-педагогічних особливостей міжособистісного спілкування молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку (Е. Баєнська, М. Ліблінг, О. Микільська, В. Пермякова, К. Слепович, Р. Тригер); корекційне значення невербальних засобів спілкування у розвитку міжособистісної взаємодії учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (І. Бгажнокова, Д. Бойков, М. Гайдукевич, М. Гнезділов, Л. Дробот, В. Ковальчук, В. Липи, Г. Мерсіянової, І. Татяничкової, Л. Уфимцева).

Вищезначене, дає нам змогу побачити, що питання особливостей використання невербальних засобів спілкування при роботі з молодших школярами з порушеннями інтелектуального розвитку є актуальним і недостатньо розробленим у спеціальній психології та корекційній педагогії.

Мета статті полягає у розкритті теоретико-практичних основ використання невербальних засобів спілкування при роботі з молодших школярами з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Спілкування – це увесь спектр зв'язків і взаємодії людей, спосіб формування розвитку, реалізації та регуляції соціальних відносин і психологічних особливостей окремої людини, що здійснюється через безпосереднє чи опосередковані контакти, які вступають особистості та групи.

Під засобами спілкування розуміють те, як людина реалізує зміст та ціль спілкування. Виокремлюють вербальне (мовленнєве, словесне) спілкування та невербальне (несловесне).

Невербальне спілкування – вид спілкування без використання слів, та відіграє велику роль в обміні емоціями як між людьми, так і між тваринами, в тому числі між людиною і дресированими тваринами. Його переважно складають: голос, пісня; зовнішній вигляд, одяг, поза, вираз обличчя, посмішка, погляд; рух, танець, хода, жести, кивання головою, погойдування кінцівками, напрямок кінцівок, імітація поведінки (наприклад, хитання двома спрямованими вниз пальцями нагадує ходіння ногами); оплески; дотик; рукостискання; обійми; поведінка, дії: впевненість, обережність, байдужість, агресивність; міміка, флірт.

Усі невербальні засоби спілкування можна описати декількома системами. Це: оптико-кінетична система: жести, міміка, пантоміма, рухи тіла (кінесика); паралінгвістична система: вокалізація, діапазон та тональність голосу; екстралінгвістична система: темп, пауза, плач, сміх, кашель тощо; проксеміка: система організації простору і часу; контакт очей: візуальне спілкування.

Уміння правильно впізнавати невербальні знаки дозволяє усувати труднощі, що виникають у спілкуванні, і перебудуватися у процесі бесіди, зробити спілкування більш продуктивним, допомагає встановити контакт, міжособистісне взаєморозуміння, досягти найбільшої ефективності спілкування.

До основних завдань невербального спілкування можливо віднести: створення і підтримка психологічного контакту, регуляція процесу спілкування; додавання нових значимих відтінків словесному тексту, правильне тлумачення слів; вираз емоцій, оцінок, ролей, змісту ситуації.

Молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку в значній мірі, ніж їх однолітки з типовим розвитком інтелекту, мають труднощі у міжособистісному спілкуванні та у використанні невербальних засобів спілкування. Це пояснюється цілою низкою причин, а саме: молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку відрізняється недостатньою диференційованістю, нестабільністю, різкими перепадами настрою, що впливає на всі форми соціальних контактів з оточуючими людьми; істотне значення мають знижена активність пізнавальних процесів, що веде до затримки формування системи знань про оточуючий світ та інших людей, а також недостатня сформованість мотивації, інтересів, вольових і моральних якостей, обмеження соціальних контактів; не менш важливу роль відіграє низький рівень розвитку мовлення у цієї категорії дітей.

У зв'язку зі специфічними особливостями порушень у когнітивній діяльності, в результаті органічних уражень кори головного мозку і, як наслідок, депривації вищих психічних функцій у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку виникають істотні труднощі у сприйнятті емоційних станів іншої людини, які можуть призводити до неадекватного сприймання інформації про людину у процесі міжособистісного спілкування.

У молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігається складність розпізнавання емоційних станів за виразом обличчя, жестами та мімікою, що пов'язано з недостатнім рівнем сформованості їх емоційно-вольової сфери. Процес відображення емоційних станів молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку за допомогою невербальних засобів спілкування (інтонаційними характеристиками голосу, зовнішнім виглядом, жестами, поведінкою, мімікою, дотиком тощо) є одним з

перспективних шляхів пізнання механізмів їх успішної соціалізації, створює умови для включення цих дітей у міжособистісне спілкування, подолання значеннєвих бар'єрів, зниження конфліктних ситуацій і корекції власної поведінки. При цьому у них іде формування правильної поведінки за зовнішньою експресією, оцінювання якісних характеристик інших людей, розвитку уміння вирішувати конфліктні ситуації, приймати правильні рішення у різних ситуаціях та актуалізувати і порівнювати власний досвід поведінки, яка є біологічно-соціально обумовленим способом організації та засвоєння дитиною з порушеннями інтелектуального розвитку невербальних засобів спілкування, що проявляється в індивідуальній конкретно-чуттєвій формі дій, вчинків та поведінки.

Використання невербального матеріалу підвищує педагогічний вплив на розвиток емоційних станів у дітей, що фактично не враховується у процесі навчання і виховання цієї категорії дітей. Дослідження своєрідності емоційного сприймання та усвідомленого розуміння психічних станів особистості під впливом інтонаційних установок дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку дозволить підвищити ефективність використання педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу.

На нашу думку, першочерговим етапом розвитку невербальної комунікації у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку та типовим розвитком є вивчення рівня сформованості невербальних засобів спілкування у них за допомогою відповідного діагностичного інструментарію, ефективним при цьому є використання наступних методів: спостереження за особливостями спілкуванням молодших школярів та використання ними невербальних засобів у ході експериментального дослідження; дослідження сприймання і розуміння емоційного стану молодших школярів під впливом інтонаційних установок за допомогою відповідних психодіагностичних методик (дослідження рівня сприймання і розуміння молодшими школярами емоційних станів за інтонаційними характеристиками голосу; з'ясування рівня усвідомлення дітьми досвіду спілкування за допомогою відповідних рухів, жестів, емоцій, показаних на малюнках, а також з використанням інтонації під час спілкування з дорослим; вивчення залежності інтонаційних установок і статтю педагога; аналіз дітьми соціально-психологічних ситуацій).

При дослідженні рівня сформованості невербальних засобів спілкування у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку ми побачили, що для більшості із них характерним є те, що вони не сприймають і не розуміють емоційні стани: радості, страждання, стражу, тощо за інтонаційними характеристиками голосу, інтонацією; не усвідомлюють досвід спілкування у соціумі за допомогою відповідних

рухів, жестів, емоцій за малюнками; не розрізняють інтонаційні установки за статтю людини; не усвідомлюють зміст та сутність соціально-психологічних ситуацій. Особливістю переключення фіксованої поведінки молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку є порушення її перебудови до нових об'єктивних умов дійсності, унаслідок чого виникає дезадаптованість і порушення взаємодії з навколишньою дійсністю. Дана особливість фіксованої установки молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку збільшується порушенням координації і регуляції діяльності нервової системи при порушеннях інтелекту.

Специфічність сприймання і розуміння емоційних станів людини, формування її образу, можливість розуміння соціально-психологічних ситуацій за установками у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку пов'язана не стільки з порушенням сприймання, скільки з неповноцінністю їхніх відчуттів і з недостатністю організації й інтерпретації чуттєвого матеріалу, а також з особливостями перебудови фіксованої установки і порушенням регуляторних функцій діяльності центральної нервової системи. Тому весь процес сприймання і розуміння проходить на дефектній основі зі значними порушеннями. Але корекція соціально-перцептивної сфери у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку розкриває широкі компенсаторні можливості розвитку особистості даної категорії дітей у плані адаптації і соціалізації у суспільстві. Навчальна корекційно-розвиваюча програма, свого роду це соціально-психологічний тренінг, що дозволяє удосконалювати процес спілкування та особистісного сприймання. Вона може бути включена у структуру психолого-педагогічного впливу для створення умов успішної соціальної адаптації і корекції випадків дезадаптації у них.

Корекційно-розвивальна програма з формування навичок використання невербальних засобів при міжособистісному спілкуванні у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку повинна включати наступні етапи: первинне ознайомлення з емоційними станами дитини та з акустичними засобами невербального спілкування особистості; співвіднесення акустичних аналогів з експресією обличчя емоційних станів; довільне вираження емоційних станів через акустичні засоби невербального спілкування; цілеспрямоване використання невербального матеріалу у міжособистісному спілкуванні.

Висновки та перспективні напрямки дослідження. Корекційно-розвивальне навчання допоможе удосконалити у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку невербальні уміння та навички, розширити експресивний репертуар, усвідомити власну невербальну поведінку через аналіз невербальних засобів спілкування для адекватного відображення комунікаторів і досягти позитивного

результату у процесі міжособистісного спілкування та в інших видах діяльності. Отже, цілеспрямована корекційно-розвивальна робота з розвитку навичок використання невербальних засобів при міжособистісному спілкуванні у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку дасть змогу у подальшому знизити ризик негативного впливу середовища на особистість дитини з порушеннями інтелектуального розвитку і підвищити її ступінь соціалізації. Саме це і потребує подальшого вивчення та розробки як у теоретичному, так і практичному планах.

Бібліографія

1.Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навчальний посібник / С.Г. Карпенчук. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с. **2. Липа В. А.** Основы коррекционной педагогики: учебное пособие / В.А. Липа. – Донецк : Лебидь, 2002. – 327 с. **3.Пороцкая Т.И.** Работа воспитателя вспомогательной школы. Из опыта работы: кн. для воспитателя / Т.И. Пороцкая. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

Reference

1.Karpenchuk S. H. Teoriia i metodyka vykhovannia: navch. posib. / S.H. Karpenchuk. – K.: Vyshcha shkola, 1997. – 304 s. **2.Lypa V. A.** Osnovy korrektsyonnoi pedahohyky: ucheb. posob. / V. A. Lypa. – Donetsk : Lebyd, 2002. – 327s. **3. Porotskaia T.Y.** Rabota vospytatelia vspomohatelnoi shkolы. Yz opyta raboty: kn. dlia vospytatelia / T.Y. Porotskaia. – M.: Prosveshchenye, 1984. – 176 s.

Дата відправлення 22.04.2018 р.

УДК: 376-056.262

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

МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕННЯ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ МОТОРИКИ РУХОВОГО ОБМЕЖУЮЧОГО ТИПУ

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

Information about the author: Gavrylova Natalia Stepanivna, Candidate of Psychological Sciences, associate professor of the speech therapy and special methods department of the faculty of correctional and social pedagogy and psychology of the Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com

Гаврилова Н.С. Типи порушень артикуляційної моторики та особливості їх корекції. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 8 / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016 – Т. 1 – С. 54-64. **Гаврилова Н.С.** Анатомо-фізіологічні особливості периферійних органів мовлення. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В.Гаврилова. – Вип. IV – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2014. – С. 30-48. **Гаврилова Н.С.** Система корекції порушень фонетичного боку мовлення. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – №27 – С. 37-44.

У статті подано характеристику рухового обмежуючого типу порушення артикуляційної моторики, розглянуто причини його виникнення. А також охарактеризовано в загальному методика корекції цього типу порушення. Наведено приклад формування таких артикуляційних позицій як “лопата” та “гірка вверху”, необхідність для утворення яких виникають при наявності короткої під'язикової уздечки. Подано приклад формування артикуляційних позицій “голодний вовк” і “парканчик” при наявності у дітей прогенії та прогнатії.

Ключові слова: обмежуючо-руховий тип порушення артикуляційної моторики, порушення будови органів артикуляції, методика корекції.

Методика корекции нарушения артикуляционной моторики двигательного-ограничивающего типа. В статье представлено характеристику двигательного-ограничивающего типа нарушения артикуляционной моторики, рассмотрено причины его возникновения. А также охарактеризовано методика корекции этого типа нарушения в общем. Наведено примеры формирования таких артикуляционных позиций как «лопата», «горка вверху», необходимость в формировании которых возникают при наличии короткой подъязычной уздечки. Представлено примеры формирования артикуляционных позиций «голодный волк». «заборчик» при наличии у детей прогении и прогнатии.

Ключевые слова: двигательно-ограничивающий тип нарушения артикуляционной моторики, нарушения строения органов артикуляции, методика коррекции.

Correction technique of articulation motility violation of the motor limiting type. At the present stage, an urgent problem of speech therapy is the systematization of the gained experience and the development of a clear and consistent technique taking into account the individual peculiarities of violation of articulation motility in children.

Therefore, the **purpose** of our study laid in the field of determination of the formation of a systemic step-by-step method for correction of articulatory motility disorders, which could be used to prepare children to the correct pronunciation of phonemes.

The article describes the motor limiting type of violation of articulation motility and the reasons for its occurrence. It also contains general characteristics of the correctional technique for this type of violation. We give an example of the formation of the articulation positions "shovel" and "slide above" in case of short hyoid hypertrophy. We also give an example of the formation of articulation positions "hungry wolf" and "fence" in children with progenies and prognathism.

As a result of the experiment, we determined that the allocation of a separate motor limiting type of violation of articulation motility made it possible to create a technique that helped to systematize the preparatory work for the production of speech sounds in the organic form of the dyslalia and open rhinolalia.

We also determined the efficiency of application of the technique for restoring the correct bite in progeny (prognathism).

We discovered that the proposed complexes fit for use in different age periods of a child's development: early, pre-school and school age, and also with the children having combined violations.

Keywords: motor limiting type of the articulation motility violation, violation of articulatory organs structure, correction technique.

Постановка проблеми. Причини виникнення порушень артикуляційної моторики, як показують дослідження науковців (О. Архіпової, С. Коноплястої, Ю. Рібцун, О. Ревуцької, Н. Приходько, М. Шеремет та інших) різноманітні: неправильна будова периферійних органів мовлення, порушення іннервації периферійних органів мовлення, порушення праксису. Для подолання кожного з цих відхилень рекомендовано застосовувати диференційовані засоби – логопедичний масаж, артикуляційну та дихальну гімнастику. Не зважаючи на те, що зазначена проблема досліджувалася науковцями вона потребує поглибленого вивчення та формування нових підходів, що ляжуть в

основу методики корекції цих порушень, дозволять поетапно і системно описати кожне з них.

З огляду на це метою нашого дослідження було визначено формування поетапної системної методики корекції порушень артикуляційної моторики, при застосуванні якої можна було б підготувати дітей до правильної вимови фонем.

Аналіз науково-теоретичних джерел. Для корекції порушень артикуляційної моторики традиційно науковцями та логопедами (Ю. Рібцун, В. Тищенко та іншими) було запропоновано застосовувати артикуляційні та дихальні вправи уже при роботі з дітьми дошкільного і навіть переддошкільного віку, що готує їх до вимови звуків мовлення. О. Архиповою, О. Новіковою, О. Приходько та іншими доведено, що ефективним засобом корекції порушень артикуляційної моторики є класичний масаж, проте його пропонують застосовувати в основному при дизартрії, в окремих випадках при відкритій ринолалії обумовленій незрощенням твердого, м'якого піднебіння та язичка. Також окремі елементи масажу було запропоновано використовувати для розтягування короткої під'язикової вуздечки (О. Новіковою). Таким чином, хоча і окремі прийоми описані були, в загальному послідовно методика корекції цих порушень представлена не була. І для того, щоб її сформувавати нами було виділено типи порушень артикуляційної моторики Для кожного з яких було описано поетапність та правила проведення корекційної роботи. У статті нами представлено зразки методики корекції порушень артикуляційної моторики рухового обмежуючого типу.

Основна частина. Причиною *рухового обмежуючого типу* визначено порушення будови периферійних органів мовлення. Частина з цих порушень можна корегувати шляхом використання елементів масажу, артикуляційних та дихальних вправ. Зокрема до них нами було віднесено коротку під'язикову вуздечку та прогенію (прогнатію). У цих випадках при обмеженні виконання рухів корекційна робота може бути ефективною оскільки ми маємо справу з динамічними органами артикуляції. Також, до цього типу порушення нами було віднесено незрощення верхньої губи чи м'якого піднебіння і язичка, хоча поруч з порушеннями будови периферійних органів мовлення у цих випадках було виявлено і слабкий, знижений тонус м'язів.

Наслідком рухового обмежуючого типу порушення є недоліки вимови фонем, переважно найскладніших за артикуляцією. Характерною є спотворена їх вимова. З огляду на це передбачено у цих випадках формування артикуляційних позицій, необхідних для постановки та правильної вимови звуків мовлення. Було передбачено, що таким чином проведена робота сприятиме легкості утворення цих позицій дітьми, а тому це пришвидшить темп постановки звуків та

визначить, у подальшому, ефективність їх введення у щоденне спілкування.

Загальні рекомендації щодо методики корекції порушень артикуляційної моторики рухового-обмежуючого типу

Визначено, що при цьому типі порушення артикуляційної моторики з метою корекції ефективно застосовувати такі види масажу як класичний та самомасаж.

Місце проведення логопедичного масажу - локально, в місці порушення будови органу артикуляції, в межах одного органу артикуляції.

Особливості проведення масажу: прийоми корекційного впливу вибирають диференційовано в залежності від тону м'язів – при тонусі норма, надають перевагу прийомам легкого впливу (переважно погладжуванню); при слабкості м'язів, поруч з легкими застосовують прийоми з інтенсивнішим впливом (розтирання).

Послідовність застосування прийомів логопедичного масажу, артикуляційних та дихальних вправ. Починають корекційну роботу з проведення класичного масажу, поступово вводять елементи самомасажу, пасивні та пасивно-активні артикуляційні та дихальні вправи, вправи з недовільним, а потім і з самостійним рівнем виконання перед дзеркалом.

Кількість артикуляційних позицій необхідних для формування. переважно одна, максимум дві артикуляційні позиції для корекції кожного окремого порушення будови периферійних органів мовлення. Зокрема, при наявності короткої під'язикової вуздечки формують позиції язика «Лопата» та «Гірка вверху»; при прогенії чи прогнатії – позицію зубо-щелепної системи «Парканчик»; незрощенні верхньої губи – позиції губ «Трубочка» і «Качечка»; незрощенні твердого, м'якого піднебіння і язичка – позицію «Язичок вверху».

Наведемо приклади особливостей формування артикуляційних позицій базових для постановки звуків мовлення з використанням елементів масажу, артикуляційних та дихальних вправ

Коротка під'язикова вуздечка

Позиція у якій має знаходитися логопед та дитина

Найчастіше з проблемою корекції порушень звуковимови при наявності короткої під'язикової вуздечки звертаються у дошкільний період, або в молодшій школі, інколи і у старшому шкільному віці, а тому позицію для роботи вибирають сидячи на стільці. Спинка стільця при цьому не повинна бути високою, а логопед має сидіти навпроти дитини. Також поруч має стояти дзеркало, щоб зручно було під час виконання артикуляційних вправ повернутися до нього.

Методика формування позиції “лопата” при наявності короткої під’язикової вуздечки

Завдання 1 – витягнути і захопити кінчик язика (пасивний рівень).

Дитині пропонують витягнути язик вперед, а тоді захоплюють його кінчик великим і вказівним пальцями обмотаними стерильним бинтом. Захопити кінчик язика можна через тканину. Для цього підходить льон, бавовна, а також це можна зробити зондом “щипчики”. Якщо кінчик язика закручується вниз, ледве дотягуючись до нижньої губи, спочатку зондом “сердечко” ковзаючими рухами піднімаємо його вверх трішки розтягуючи вуздечку, а тоді, коли тіло язика просунуте вперед, захоплюємо його кінчик.

Завдання 2 – розтягнути під’язикову вуздечку.

Дитині пропонують язик висунути вперед, а тоді зондом “щипчики” захоплюємо язик справа (зліва) від під’язикової вуздечки і витягуємо його вперед. Захоплювати язик потрібно не занадто міцно, таким чином, щоб зонд ковзав по язикові і дитина у кожному мить могла забрати язик назад в ротову порожнину. Процедуру повторюють декілька разів.

Захопивши кінчик язика пальцями витягуємо його вперед, вправо, вліво вверх і вниз. Тримати кінчик язика потрібно легко, таким чином, щоб у будь який момент дитина могла відсмикнути і забрати його.

Дитині пропонують захопити кінчик власного язика і витягувати його вперед і вниз.

Завдання 3 – формування позиції язика лопата (самостійний рівень).

Пропонують перед дзеркалом виконувати по черзі артикуляційні вправи “киця п’є молоко”. “лопата”. Зразок виконання демонструє сам логопед.

Методика формування позиції “гірка вверху” при наявності короткої під’язикової вуздечки

Завдання 1 – підняти язик вверх (пасивний рівень).

Елемент масажу. Дитині пропонують широко відкрити рот і витягнути язик вперед у позицію “лопата”. Зонд “сердечко” заводять під язик і ковзаючими рухами піднімають його вверх.

Елемент самомасажу. Дитині пропонують широко відкрити рот і витягнути язик у позицію “лопата”. Під язик пропонують покласти великий палець таким чином, щоб нігтьова пластинка була направлена вниз, а пучка вверх. Шляхом згинання та розгинання пропонують піднімати язик вверх. Зразок виконання вправи демонструє логопед.

Пасивна артикуляційна вправа. Дитині пропонують широко відкрити рот і витягнути язик у позицію “лопата”. Захоплюють кінчик язика пальцями збоку і підносять його вверх. Якщо дитина готова працювати самостійно то підносити язик вверх таким чином вона може сама. При цьому зразок виконання демонструє логопед.

Завдання 2. Підняти і втримати язик вверху (пасивно-активний рівень).

Пасивно-активна вправа. Дитині пропонують широко відкрити рот і витягнути язик у позицію “лопата”. Під язик пропонують покласти великий палець таким чином, щоб нігтьова пластинка була направлена вниз, а пучка вверху. Тоді просять дитину поцокати піднімаючи свій язик своїм великим пальцем вверху. Зразок виконання вправи демонструє логопед. Дитині пропнують спочатку притримувати язик вверху пальцем, а потім, коли він присмоктався рекомендовано його забрати, а язик при цьому ще якусь мить, щоб знаходився вверху.

Завдання 3 – утворення позиції “гірка вверху”.

Вправи з самостійним рівнем виконання. Дитині пропонують широко відкрити рот. Широкий з округленим кінчиком язик покласти на верхню губу, або завести за верхні зуби (достатньо для постановки верхньоязикових звуків, коли утворена одна з запропонованих позицій, оскільки дві можуть утворити не всі діти).

Порушення будови зубо-щелепної системи прогнатія (прогенія)

Переважно з необхідністю постановки звуків мовлення при наявності прогенії (прогнатії у дітей) звертаються до логопеда з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Проте, максимальна ефективність роботи по формуванню у дітей правильного прикусу, шляхом логопедичного впливу у переддошкільному (а навіть у немовлячому) та дошкільному віці, тоді, коли ще повністю не вирости спочатку молочні зуби, або до початку заміни молочних зубів постійними. У старшому віці ми теж можемо формувати у дітей артикуляційну позицію «парканчик», проте, у цей період більшою мірою відбувається компенсація і вони потім підсовують нижні зуби до верхніх лише під час вимови свистячих та шиплячих звуків мовлення.

Позиція у якій має знаходитися логопед та дитини

У період дошкільня чи молодшої школи позиції найкраще формувати тоді, коли дитина сидить на стільчику з високою спинкою, а логопед при цьому стоїть у неї за спиною. Голова дитини при цьому лежить на спинці стільця, або вільно лягає на логопеда, який стоїть за нею ззаду.

У переддошкільному (немовлячому) віці позиції можна формувати тоді, коли дитини лежить на спині на прямій поверхні, а логопед сидить перед нею. Або вона лежить на колінах логопеда вкритих м'яким рушником.

Методика формування позиції “парканчик” при прогенії

Завдання 1 – розслабити нижню щелепу так, щоб рот відкрився, а м'язи не чинили протидію, коли ми витягуватимемо її вперед.

Елемент масажу. Дитині пропонуємо привідкрити рот. Кладемо руки долонями справа і зліва в області скроні. Використовуючи прийом “відчутного погладжування” прямими рухами, широкою площею долоні, внутрішньою частиною пальців рук ковзаємо вздовж жувального м'язу

зверху вниз таким чином, щоб трішечки за руками просувалася зверху вниз шкіра і розслаблялася нижня щелепа.

Ці погладжувальні рухи можна поєднувати з вібраційним “струшуванням”. Для цього фіксуємо пучки пальців рук, в верхній частині жувального м’язу, легко натискаємо і струшуємо, переступаємо на відстань одного пальця вниз і знову натискаємо і струшуємо. Використовуючи метод “переступання” просуваємося вздовж жувального м’язу зверху вниз до нижньощелепної кістки.

Закінчуємо цей етап роботи прийомом погладження.

Завдання 2 – просунути нижню щелепу вперед.

Елементи масажу. Дитині пропонуємо привідкрити рот. Фіксуємо долоні рук справа і зліва в області скроней. Відчутними погладжувальними рухами ковзаємо зверху вниз до нижньощелепної кістки і вперед до середньої лінії підборіддя вздовж нижнього краю нижньощелепної кістки легенько просовуючи нижню щелепу при цьому вперед.

Кладемо вказівний або середній пальці правої, а потім лівої руки боковими краями під підборіддям у місці згину де починається шия. Відчутно поглажуючи у напрямку до підборіддя по черзі пальцями правої та лівої руки просовуємо нижнє підборіддя трішечки вперед.

По черзі використовуємо оба прийоми масажу просовуючи нижню щелепу вперед. Процедуру повторюємо декілька разів.

Пасивна артикуляційна вправа. Просимо дитину привідкрити рот. Кладемо великий і вказівний палець під нижньою губою, при цьому добре коли три інші пальці (мізинець, безіменний та середній) будуть знаходитися під підборіддям. Вони мають лежати широкою площею бокових країв. Захоплюємо пучками пальців нижню губу і легенько відтягуємо її вперед таким чином, щоб за нею вперед просунулася нижня губа. Відпускаємо її і пальцями, що знаходяться під підборіддям легко піднімаємо, підбиваючи і трішечки опускаємо нижню щелепу, привідкриваючи рот. Таким чином розслабляємо м’язи нижньої щелепи. Тоді знову захоплюємо легко нижню губу і знову відтягуємо її вперед таким чином, щоб за губою просувалася нижня щелепа. Процедуру повторюємо декілька разів.

Пасивно-активна вправа. Використовуючи або прийоми масажу, або пасивну артикуляційну вправу формуємо у дитини позицію зубів “парканчик”, коли нижні зуби прилягають до внутрішньої частини верхніх зубів і пропонуємо втримувати дитині цю позицію самостійно. Для відлічування часу використовуємо лічбу. При виконанні цієї вправи відпускаємо нижню щелепу дитини тоді, коли відчули напруження в м’язах, що означатиме, що дитина готова втримувати позицію самостійно. Вправу виконуємо з дитиною перед дзеркалом.

Вправи з недовільним та самостійним рівнем виконання.

“Оближи ложку (блюдечко)”. Дитині пропонуємо дотягнутися кінчиком язика до ложки (блюдечка) і облизати її (його). При цьому ложку (блюдечко) потрібно тримати вертикально перед губами увігнутим боком таким чином, щоб створити умови, щоб дитина з силою тягнулася кінчиком язика вперед. Також можна в процесі виконання дитиною вправи відтягувати ложку (блюдечко), щоб дитина тягнулася до них. Вправу виконують без дзеркала.

“Дотягнися кінчиком язика до носа”. Дитині пропонують тягнутися кінчиком язика до носа. При цьому можна створити ігрову ситуацію, підтягувати ніс до кінчика язика. Насправді немає значення чи дотягнеться дитина кінчиком язика до носа чи ні. Важливо, щоб в процесі того як дитина буде тягнутися кінчиком язика вгору за ним нижня щелепа просувалася вперед. Вправу виконують перед дзеркалом.

“Закуси верхню губу”. Дитині пропонують висунути нижню щелепу вперед і захопити верхню губу та покусати її. Захопити верхню губу нижньою і втримати цю позицію певний час (під лічбу).

Завдання 3. Сформуванню вміння наближати нижні зуби до внутрішнього боку верхніх зубів.

Вправи з самостійним рівнем виконання.

“Голодний вовк”. Дитині пропонують поклати зубами. При цьому слідкують, щоб нижні зуби наближались до внутрішнього боку верхніх зубів. Вправу виконують перед дзеркалом.

“Парканчик”. Дитині пропонують наближити нижні зуби до внутрішнього боку верхніх зубів, а губи при цьому розтягнути таким чином, щоб було видно верхні і нижні зуби. Позицію пропонують втримувати певний проміжок часу (під лічбу). Вправу виконують перед дзеркалом.

Методика формування позиції “парканчик” при прогнатії

Завдання 1 – розслабити нижню щелепу так, щоб рот відкрився, а м’язи не чинили протидію, коли ми відтягуватимемо її назад.

Реалізуємо перше завдання шляхом використання елементів масажу так як і при прогенії.

Завдання 2 – сформуванню вміння відтягувати нижню щелепу назад.

Елементи масажу. Дитині пропонуємо відкрити рот. Кладемо пучки пальців рук справа і зліва від середньої лінії підборіддя таким чином, щоб охопити ними верхній і нижній край нижньощелепної кістки. Ковзаючими рухами відчутно прогладжуємо назад вздовж нижньощелепної кістки і трішки вгору у напрямку до мочки вуха таким чином, щоб відтягнути нижню щелепу назад.

Дитині пропонуємо відкрити рот. Кладемо вказівний або середній пальці правої, а потім лівої руки боковими краями відразу ж під підборіддям. Відчутно погладжуючи по черзі пальцями правої та лівої

руки рухаємося у напрямку до місця згину де починається шия таким чином, щоб відтягнути нижню щелепу назад.

По черзі використовуємо оба прийоми масажу відсовуючи нижню щелепу назад. Процедуру повторюємо декілька разів.

Пасивно-активна вправа. Використовуючи прийоми масажу вправу формуємо у дитини позицію зубів “парканчик”, коли нижні зуби прилягають до внутрішньої частини верхніх зубів і пропонуємо втримувати дитині цю позицію самостійно. Для відлічування часу використовуємо лічбу. При виконанні цієї вправи відпускаємо нижню щелепу дитини тоді, коли відчули напруження в м’язах, що означатиме, що дитина готова втримувати позицію самостійно. Вправу виконуємо з дитиною перед дзеркалом.

Вправи з самостійним рівнем виконання.

“Дотягнися кінчиком язика до підборіддя”. Дитині пропонуємо широко відкрити рот і кінчиком язика тягнутися до підборіддя. Особливого значення немає, що дитина не дотягнеться кінчиком язика до підборіддя, має значення лише те, щоб під час витягування язика відсовувалася нижня щелепа назад. Вправу виконують перед дзеркалом.

“Закуси верхніми зубами нижню губу”. Дитині пропонують нижню щелепу відсунути назад, верхніми зубами наскільки може дитина обхопити нижню губу, покусати її, а потім закусити і втримати певний проміжок часу (під лічбу). Вправу виконують перед дзеркалом.

“Стара бабуся”. Пропонують втягнути губи та покусати їх. Вправу виконують перед дзеркалом.

Завдання 3 – сформувати вміння наближати нижні зуби до внутрішнього боку верхніх зубів.

Пропонують виконувати вправи з самостійним рівнем виконання “Голодний вовк” та “Парканчик”. Вправи виконують перед дзеркалом.

Рекомендації щодо застосування комплексів прийомів масажу та артикуляційних вправ

Визначено, ефективність застосування запропонованих комплексів з метою не лише формування артикуляційних позицій базових для формування вимови звуків, але і, в окремих випадках (при неправильній будові зубо-щелепної системи) можливість відновлення правильної будови.

Запропоновані комплекси прийомів та вправ можна застосовувати при проведенні корекційного навчання не лише у дошкільному та шкільному віці, але й в переддошкільний період розвитку дитини. Чим дитина менша, тим при застосуванні комплексів є більшою ефективність у роботі.

Також запропоновану методику можна застосовувати у роботі з дітьми з іншими нозологіями (при порушеннях інтелекту, зору, слуху, розладах спектру аутизму на певному етапі коли діти уже дозволяють до себе торкатися, при дитячому центральному паралічеві) за потреби,

якщо поруч у цих дітей виявлено порушення будови периферійних органів мовлення.

Виявлено, що комплекси ефективно застосовувати не лише у повній версії, але й частково. Для дітей з психологічним рівнем розвитком до трьох років пропонують прийоми та вправи пасивного, пасивно-активного та окремі вправи недовільного рівня. Тоді коли для старших дітей доступним та ефективним буде виконання завдань усіх чотирьох рівнів. Якщо ж діти не дозволяють себе торкатися, але готові працювати за наслідуванням, тоді можна застосовувати для відновлення порушених функцій вправи з недовільним самостійним рівнем виконання та самомасажу. Ефективність у цьому випадку буде, хоча тривалість проведення корекційної роботи збільшиться.

Висновки. Таким чином, було визначено, що слід виділяти окремо руховий обмежуючий тип порушення артикуляційної моторики обумовлений порушення будови периферійних органів мовлення, що зустрічається як самостійне порушення при органічній формі дислалії чи ринолалії, а також може входити у комбінований варіант відхилення у розвитку, оскільки особливості його усунення є спільні.

Визначено, що ефективним для формування артикуляційних позицій при цьому типі порушення є застосування прийомів класичного масажу та самомасажу, а також артикуляційних та дихальних вправ. Послідовність їх застосування має значення лише на початкових рівнях пасивному та пасивно-активному, вправи ж самостійного та недовільного рівня можуть застосовуватися у тій послідовності, що зацікавить дитину.

Визначено ефективність застосування методики не лише з метою формування артикуляційних позицій базових для постановки звуків мовлення, але й з метою відновлення правильності будови, зокрема, правильного прикусу.

Запропоновані комплекси можна використовувати для проведення підготовки до стимуляції звуковимови та як передуючі постановці звуків. Корекційну роботу слід проводити з урахуванням як вікових особливостей розвитку дитини так і особливостей психічної сфери дитини.

Бібліографія

1. **Архипова Е.Ф.** Логопедический массаж при дизартрии. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. - 118 с. ;
2. **Конопляста С.Ю.** Ринолалія від А до Я. Монографія. – К.: Книга-плюс, - 2015. – 312 с.
3. **Новикова Е.Ф.** Зондовый массаж: коррекция звукопроизношения. Наглядно-практическое пособие. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2000. – 496 с.;
4. **Приходько О.Г.** Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений у детей раннего и дошкольного возраста. – С-П: КАРО, 2016. – 160 с.;
5. **Рібцун Ю.В.** Особливості артикуляційної

моторики у дітей п'ятого року життя із ФФНМ. Педагогіка здоров'я: зб. наук. пр. Всеукр. наук.-практ. конф., 7 квітня 2011 р. / за ред. проф. О.М. Микитюка. – Х. ХНПУ ім. Г.С.Сковороди, 2011. – С. 326-331.
6. **Тищенко В.** Як навчити дитину правильно розмовляти: Від народження до 5 років: Поради батькам. / В. Тищенко, Ю. Рібцун – К.: Літера ЛТД, 2006. – 128 с. 7. **Шеремет М.К.**, Ревуцька О.В. Логопедія (корекційна робота при дислалії): навчальний посібник. – К. 2009. – 244 с.

References

1. **Arhipova E.F.** Logopedicheskiy masazh pri dizartrii. – М.: AST: Astrel; Vladimir: VKT, 2008.- 118 s.; 2. **Konopliasta S.U.** Rynolalia vid A do Ya. Monografia. – К.: Knyga-plus, - 2015. – 312 s.; 3. Novikova Ye.F. Zondovy masazh: korrekciya zvukoproiznosheniya. Nagliadno-praktichieskoye posobiye. – М.: «Izdatelstvo GNOM i D», 2000. – 496 s. 4. **Приходько О.Г.** Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений у детей раннего и дошкольного возраста. – С-П: КАРО, 2016. – 160 с. 5. **Ribcun Yu. V.** Osoblyvosti artykulyatsiynoyi motoryky u ditey pyatoho roku zhuttya iz FFNM. Pedagogika zdorovya: zb. nauk. pr. Vseukr. nauk.-prakt. conf., 7 kvitnya 2011 r. / za red. prof. O.M. Mykytyuka. – H. HNPU im. H.S. Skovorody, 2011. – S. 326-331. 6. **Tyshchenko V.** Yak navchyty dytnu pravylnu rozmovliaty: Vid narodzhennia do 5 rokiv: Porady batkam. / V. Tyshchenko, Yu. Ribcun – К.: Litera LTD, 2006. – 128 s. 7. **Sheremet M.K.**, Revucka O.V. Logopedia (korrekciyna robota pry dyslalii): navchalnyi posibnyk. – К. 2009. – 244 s.

Дата відправлення 27.04.2018 р.

УДК 376.2.016:81-028.31

Ю.В. Галецька
yuliyagala@ukr.net

ДОСЛІДЖЕННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ПІКТОГРАМ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ.

Відомості про автора: Галецька Юлія, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: особливості організації навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з

дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. E-mail: yuliyagala@ukr.net.

Contact: Galetska Yuliya, Ph.D., assistant of speech therapy and special techniques department Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: feature the organization of educational and correctional-developing work with children with the moderate and severe mental retardation. E-mail: yuliyagala@ukr.net.

Галецька Ю.В. До питання використання піктограм у корекційній роботі з розумово відсталими дошкільниками / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 9, у 2 т. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП. «Медобори-2006», 2017. – Т.2. – С. 46-54.

В статті продовжується вивчення особливостей використання піктограм у корекційній роботі, зокрема, описано результати обстеження лексичної сторони мовлення із застосуванням піктограм у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Досліджено розуміння питальних речень, інструкцій, антонімів, вмінь узагальнювати поняття, знання дитинчат тварин, назв професій тощо. У дітей цієї групи виявлено порушення загальної розбірливості мовлення, численні виражені спотворення в багатьох фонетичних групах, відсутність голосових модуляцій; порушені всі компоненти мовлення, як вимовна сторона, так і лексичний, граматичний і фонематичний розвиток. Відмічається виражене обмеження словникового запасу, діти часто вживають слова в неточному значенні, підміняючи їх за подібністю, за ситуацією, за звуковим складом. Використання символів не втрачає своєї актуальності на всіх етапах логопедичної роботи. Це дає можливість активізувати всі види аналізаторів, розвиває процеси мислення, пам'ять, увагу, виховує самостійність, наполегливість, а це набагато пришвидшує навчальний процес. Результати обстеження, проведеного у формі гри, в цілому підтвердили, що проведення ігор з використанням піктограм є ефективним методом розвитку мовлення дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: дитина з порушеннями розумового розвитку, лексична сторона мовлення, символ (піктограма), спеціальний дошкільний заклад.

Галецкая Ю.В. Исследование лексической стороны речи с использованием пиктограмм у дошкольников с нарушениями умственного развития. В статье продолжается изучение особенностей использования пиктограмм в коррекционной работе, в частности, описаны результаты обследования лексической стороны речи с применением пиктограмм у детей старшего дошкольного возраста с

нарушениями интеллектуального развития. Исследованы понимание вопросительных предложений, инструкций, антонимов, умений обобщать понятия, знания детенышей животных, названий профессий и т.д. У детей этой группы выявлены нарушения общей разборчивости речи, многочисленные искажения во многих фонетических группах, отсутствие голосовых модуляций; нарушены все компоненты речи, как произносимая сторона, так и лексическое, грамматическое и фонематическое развитие. Отмечается выраженное ограничение словарного запаса, дети часто употребляют слова в неточном смысле, подменяя их по сходству, по ситуации, по звуковому составу. Использование символов не теряет своей актуальности на всех этапах логопедической работы. Это дает возможность активизировать все виды анализаторов, развивает процессы мышления, память, внимание, воспитывает самостоятельность, настойчивость, а это гораздо ускоряет учебный процесс. Результаты обследования, проведенного в форме игры, в целом подтвердили, что проведение игр с использованием пиктограмм является эффективным методом развития речи дошкольников с нарушениями интеллектуального развития.

Ключевые слова: умственно отсталый ребенок, лексическая сторона речи, символ (пиктограмма), специальное дошкольное учреждение.

Galetska Y. Research of the lexical side of speech with the use of pictograms in preschoolers with intellectual disabilities. The article describes the results of the examination of the lexical side of the speech of children of the senior preschool age with intellectual disabilities. In particular, the understanding of questionnaires, instructions, antonyms, abilities to generalize concepts, knowledge of cubs of animals, names of professions and others. The children of this group revealed a violation of the general legibility of speech, numerous expressed distortions in many phonetic groups, the lack of voice modulation; violated all components of speech, both verbal, and lexical, grammatical and phonemic development. The pronounced restriction of vocabulary is noted, children often use words in an inaccurate sense, substituting them for similarity, by situation, by sound composition. Violated the mastery of grammatical forms of speech, overlooked prepositions, incorrectly used endings, categories of numbers, genus. The use of symbols does not lose its relevance at all stages of speech therapy. At each lesson, children encounter symbols. The icons are used in logopedic classes with children with intellectual disabilities, mainly for the purpose of developing the lexical side of speech and phrasing. This makes it possible to activate all kinds of analyzers, develops processes of thinking, memory, attention, improves autonomy, perseverance, and it accelerates the learning process much more. It is much easier for the child to learn the concept, when it is not only shown speech therapist on itself, but also marked by understandable to the child. The results of the survey conducted in the form of the game, in

general, confirmed that the use of pictogram games is an effective method for the development of speech of preschool children with intellectual disabilities.

Keywords: mentally retarded children, lexical side of the speech, symbol (icon), special preschool.

Постановка проблеми. Піктограми використовуються на логопедичних заняттях з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку переважно з метою розвитку лексичної сторони мовлення та фразового мовлення. Нами було здійснено обстеження лексичної сторони мовлення дітей з порушеннями розумового розвитку старшого дошкільного віку дефектологічної групи. У дітей цієї групи за результатами логопедичного обстеження виявлено: порушення загальної розбірливості мовлення, «змазаність» звуковимови (численні виражені спотворення в багатьох фонетичних групах), відсутність голосових модуляцій. Порушені всі компоненти мовлення: як вимовна сторона, так і лексичний, граматичний і фонематичний розвиток. Відмічається виражене обмеження словникового запасу, яке проявляється в тому, що діти користуються тільки повсякденними словами, часто вживають слова в неточному значенні, підміняючи їх за подібністю, за ситуацією, за звуковим складом. Порушено оволодіння граматичними формами мови: упускаються прийменники, недоговорюються або неправильно вживаються закінчення, категорії числа, роду.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження лексичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. На ранніх етапах оволодіння мовою провідна роль належить лексичному рівню, а в подальшому на перший план виступає словотворчий рівень. В мовленні дітей старшого дошкільного віку з порушеннями розумового розвитку часто зустрічаються помилки, які носять назву аграматизмів. При обстеженні спостерігалися фрази: «У лисиці лисячий хвіст», «У Каті синій сумка», «Книга впала в підлогу», «У кімнаті шість стілець» тощо. Крім цього, у таких дітей в порівнянні з однолітками малий об'єм (якісний і кількісний) словника.

Обстеження лексичної сторони мовлення дітей проводилося в ранкові години, коли діти менше стомлені і легше йдуть на контакт. Почали ми з бесіди, яка дала можливість зрозуміти, чи розуміє дитина звернене до неї мовлення. Таким чином, ми обстежили імпресивну сторону мовлення. Щоб дітям було комфортніше, і вони охоче відповідали на питання ми обіграли ситуацію і ввели казкового персонажа – Вінні-Пуха. Звучить музика з мультфільму і логопед запитує: «Хто ж це так співає?». Якщо дитина не впізнавала, то загадували загадку: Пихкає, як пампушка, Наш пухкий ... (Ведмедик).

Після відгадки дітям показували з-за ширми ведмедя. Вінні-Пух питав у дітей: «Як тебе звати?». І діти охоче відповідали, якщо все-таки мовчали, то ведмежа їм допомагало.

В.: Мою маму звать Анастасія Петрівна, а твою? (Відповіді дітей).

В.: Я живу в лісі (ілюстрація). А де ти живеш? (Відповіді дітей).

В.: Я дуже люблю мед? А ти, що любиш? (Відповіді дітей).

В.: А я у вихідні гуляю з П'ятачком! А ти де? (Відповіді дітей).

В.: У мене вдома багато горщиків з медом, шишки, повітряні кулі. А ти чим любиш гратись? (Відповіді дітей).

В.: Які в тебе найулюбленіші свята? У мене день народження. (Відповіді дітей).

В результаті бесіди з'ясувалося, що не всі діти можуть відповісти на прості запитання. Деякі не можуть пригадати, де були у вихідні дні (плутають поняття вчора, сьогодні, завтра), не можуть назвати улюблене свято (називають тільки символи свят). Майже всі діти не вміють формувати словосполучення, давати повні відповіді, немає досвіду словотворення.

Далі ми обстежили дітей на розуміння питальних речень (на картинках герої казок). За правильну відповідь дітям вручалась фішка (див.табл. 1).

Таблиця 1

Розуміння питальних речень

Питання	X1	X2	X3	X4	X5
В кого з героїв смугаста шапочка?	на Бабусі Язі	у Буратинки	+	у Буратіни	на котику
Хто несе вудку?	-	-	+	добрий котик	-
В кого самий великий капелюх?	-	на королівні	-	+	-
Хто стоїть поряд з Незнайкою?	жирафа	-	оліньок	жирафка	жирафа
В кого з героїв сама довга шия?	-	у Буратіни	показ	-	показала із зусиллям
Хто з героїв самий злий?	+	-	-	Баба Яга	+
В кого на голові корона?	у кролика	-	-	+	-
Який герой справа від Вінні-Пуха?	-	котик	-	-	-
Результат в %	20	17	16,4	32,8	24,6

В результаті бесіди, і виконання завдань з дітьми у формі гри, з'ясувалося, що діти розуміють звернене до них мовлення, але відчують труднощі в поняттях праворуч, ліворуч, плутають диких і домашніх тварин, невірно розуміють значення слів. І всі 5 дітей показали досить низький результат. На розуміння інструкцій дошкільниками з порушеннями інтелектуального розвитку, ми використовували сюжетно-рольову гру «Магазин». На полицях були предмети різної величини, форми і кольору: іграшки, картинки, коробочки. Діти купували за словесною інструкцією логопеда (або були в ролі продавця). Результати обстеження дітей на розуміння інструкцій зазначені в таблиці 2.

Таблиця 2

**Розуміння інструкцій дошкільниками з порушеннями
розумового розвитку**

№ з/п	Питання	X1	X2	X3	X4	X5
1.	Подзвони дзвіночком, щоб магазин відкрився	+	+	+	+	+
2.	Візьми ляльку і постав на полицю	+	-	+	-	+
3.	Дай мені великий м'яч, а маленький сховай	-	+	+	+	-
4.	Візьми синій олівець і намалюй сніжинки	+	-	+	+	+
5.	Дай мені маленьку машинку і поклади до кузова м'ячик	-	-	-	-	-
6.	Дай картинку, де намальована зима	+	+	+	+	-
7.	Дай мені зайчика, а ляльку поклади в ліжечко	+	-	-	-	+
8.	Покажи малюнок: «Діти катаються на санчатах»	+	+	+	+	+
9.	Покажи малюнок: «Діти збирають яблука»	+	+	+	+	+
10.	Покажи диких тварин	+	-	-	+	-
11.	Покажи домашніх тварин	+	+	+	-	-
12.	Знайди на полиці Буратіно і посади поряд з Мальвіною	-	-	+	-	+
Результат в %		75	58	75	58	58

Таким чином, за результатами обстеження видно, що діти розуміють прості словесні інструкції, граючи, виконують дії з іграшками. Всі 5 дітей не зрозуміли і не виконали інструкцію: «Дай мені маленьку машинку і поклади до кузова м'ячик». Далі ми обстежили сформованість узагальнюючих понять у формі гри «Назви одним словом» (Замість питань картинки (пиктограми); результати показані у таблиці 3.

Таблиця 3

Дослідження вмінь узагальнювати поняття (на початку року)

Піктограма	X1	X2	X3	X4	X5
Ложка, чашка, блюдечко	-	плутає меблі і посуд	посудка	+	+
Чоботи, черевики, сандалі	+	+	-	+	+
Шафа, крісло, стіл	мебеля +-	+	+	-	-
Помідора, буряк, капуста	+	фрукти	+	+	-
Вовк, заєць, білка	дикі звірі +-	звірята	домашні тварини	тварини	домашні звірі
Автобус, трамвай, літак	-	меблі	-	-	-
Суниця, полуниця, смородина	фрукти	-	плутає ягоди і фрукти	-	ягодки
Кішка, собака, корова	+	+	+	тварини	+
Яблуко, лимон, персик	-	овочі	фрукт	-	плутає овочі і фрукти
Результат в %	44,4	33,3	44,4	38,8	44,4

Таким чином, з таблиці 4 видно, що всі 5 дітей не можуть узагальнювати поняття: фрукти, транспорт, дикі тварини, меблі тощо. Двоє з п'яти показали низький результат 33,3% і 38,8%. В кінці року діти обстежувалися у вигляді гри «Квіточка». Відповідаючи правильно на питання, з'являлася на столі пелюстка (з відповідей складалася квітка).

Таблиця 4

Дослідження вмінь узагальнювати поняття (в кінці року)

Перерахуй, доповни, скажи одним словом	X1	X2	X3	X4	X5
Яке взуття наділа Оксанка?	+	+	+	+	-
Мама дістала посуд для чаю. Який?	-	кухонний	-	чайниковий	-
Назви диких тварин	+	+	+	+	+
Ми зараз мамі допоможемо, меблі в домі ми	+	+	+	+	+

розставимо. Які?					
Курка, качка, індик...	+	+	+	+	+
Апельсин, лимон, груша...	+	садові фрукти	+	-	+
Корова, коза, собака...	+	домашні звірі +/-	+	+	звірі для дому
Ми їдемо в далекі краї. На якому транспорті?	-	+	+	+	на конячці
Що любить заєць?	-	+	-	+	+
Результат в %	66	72,2	77,7	77,7	55,5

Таким чином, до кінця року всі п'ять обстежуваних дітей правильно узагальнили поняття: меблі, домашні (дикі) тварини, птахи. Одна дитина з п'яти не назвала фрукти, і всі діти не назвали поняття: чайний посуд. В цілому за допомогою ігор з використанням піктограм результати підвищилися на 28%. Наступним завданням було вивчення розвитку антонімії в дошкільників з порушеннями розумового розвитку (див.табл. 5).

Таблиця 5

Розвиток антонімії (на початку року)

Речення, піктограма	X1	X2	X3	X4	X5
Слон великий – комар...	веселий	-	пищить	малюсенький	хороший
Камінь важкий, а пушинка...	-	біла	-	пушиста	хороша
Попелюшка добра, а мачуха...	-	+	+	недобра	+
Взимку холодно, а влітку...	+	дождік	+	+	+
Цукор солодкий, а гірчиця...	-	-	несолодка	-	-
Кричать голосно, а шепотіти...	не кричить	+	-	+	-
Сажа чорна, а сніг...	-	холодний	-	сніжний	-
Результат в %	14,2	28,5	28,5	28,5	28,5

Таким чином, з таблиці видно, що діти плутають поняття антоніми з синонімами. Всі п'ять дітей не можуть розрізнити смакові якості за допомогою антонімів (солодко - гірко), всі п'ять дітей не розуміють поняття (важкий - легкий, чорний - білий). Всі діти показали низький результат обстеження 14-28%. Для повторного обстеження в кінці року використовували гру з м'ячем «Скажи навпаки». Дитина, піймавши м'яч, має сказати слово протилежне за значенням. Таким чином, до кінця року діти показали наступні результати обстеження антонімії (див.табл. 6).

Таблиця 6

Розвиток антонімії (в кінці року)

Слово, піктограма	X1	X2	X3	X4	X5
Одягнути	+	роздягнити	+	+	+
Кинути	+	+	-	викинути	+
Покласти	не покласти	+	-	+	+
Купити	-	+	+	відібрати	-
Дати	+	забрати	+	+	не давати
Налити	-	пити	-	+	не налити
Сховати	-	+	+	-	-
Результати	Правильні відповіді в процентному співвідношенні				
На початку року	14,2	28,5	28,5	28,5	28,5
В кінці року	42,8	57,1	57,1	57,1	42,8

При повторному обстеженні були дані більш складні завдання. Двоє з п'яти дітей замість антонімів, підбирали слова з часткою не-. Троє з п'яти дали по 4 правильних відповіді. Після проведених, на протязі року, логопедичних занять діти навчилися розуміти і підбирати протилежні за значенням слова, їх результати покращилися на 25%.

Обстеження дошкільників з порушеннями розумового розвитку на знання слів, що позначають тварин та їх дитинчат проводилося у вигляді гри «Чия мама, чий діти?». Ми роздавали дітям картинки (піктограми) із зображенням дитинчат, а собі залишали картинки, що зображують дорослих тварин. «Плаче кішка, втратила вона своїх дітей. Хто її діти? ». «Кошенята», - відповідає дитина, у якої є картинка, яка підходить, і бере собі картку із зображенням кішки. Гра йшла до тих пір, поки всі дитинчата не знайшли собі мам. Результати обстеження подані в таблиці 7.

Таблиця 7

Знання дитинчат тварин (на початку року)

Фраза, пiктограма	X1	X2	X3	X4	X5
В кiшки	-	кiски	+	+	котiки
В качки	качата	+	-	-	+
В собаки	+	собачки	+	-	-
В корови	-	-	коровки	+	+
У вовчицi	+	вовчати	+	вовчики	-
В курки	курчаки	циплята	+	-	+
Результат в %	33,3	16,6	66,7	33,3	50

Таким чином, з обстеження видно, що дiти не знають назв дитинчат тварин. Майже всi дiти дають по 2-3 неправильних вiдповiдi. Двоє з п'яти дiтей показали низькi результати обстеження (15-35%). I одна дитина з п'яти дала 4 правильних вiдповiдi. Середнiй результат групи дослiджуваних дiтей складає 40%. В кiнцi року обстеження проводилося за допомогою дидактичної гри «Плутанина». Прилетiла пташка i переплутала дитинчат, i тепер у них рiзні мами (див.табл. 8). Дiти виправляли помилки, промовляли: «Це кiшка. Ось тобi кошеня».

Таблиця 8

Знання дитинчат тварин

Фраза, пiктограма	X1	X2	X3	X4	X5
В кiшки	+	+	+	+	+
В качки	+	+	+	качонята	+
В собаки	собачки	+	+	+	+
В корови	+	тельонки	+	-	-
У вовчицi	+	вовчонок	-	+	+
В курки	-	+	+	+	+
Результат	Правильнi вiдповiдi в процентному співвiдношеннi				
На початку року	33,3	16,6	66,7	33,3	50
В кiнцi року	66,7	66,7	83,3	66,7	83,3

Таким чином, до кiнця року всi п'ять дiтей iз шести питань дають чотири правильнi вiдповiдi; двоє дiтей мають по одній помилцi; троє дiтей по двi помилки. Їх результати покращилися на 33%.

Наступне обстеження проводилося у формi гри «Загадки». Мета: активiзувати словниковий запас з теми «Професiї», навчити дiтей впiзнавати професiї по дiї. Результати обстеження показанi в таблицi 9.

Таблиця 9

Знання дітьми назв професій (на початку року)

Питання, піктограма	X1	X2	X3	X4	X5
Хто в нас завжди в польоті і сидить він в літаку?	-	-	-	-	-
Хто вам продасть молоко для улюбленої кішки?	+	продавщица +-	+	+	+
Хто машиною керує, за кермом сигналізує?	-	-	-	-	машиніст
Хто пошеє сукню Тані, штани Вані?	-	-	-	тьотя, яка шиє	-
Хто на пожежу приїжджає, вогонь заливши, людей спасає?	+	+	пожарист	+	-
Хто вилікує від хвороб?	доктор +	доктор Айболить	+	+	+
Результат в %	50	33,3	33,3	50	33,3

Таким чином, із таблиці видно, що дітям важко називати професії за дією. Всі п'ятеро дітей не змогли назвати професії: пілот, шофер, швачка. Двоє не можуть назвати професії: лікар, пожежник. Отже, середній показник по групі досліджуваних дітей 40%. Систематичне проведення логопедичних занять на протязі навчального року відбилося на результатах. Порівняння результатів до і після проведення занять свідчить про те, що у словнику дітей відбулися істотні зміни. Обстеження проводилося у формі гри «Листоноша» (див.табл. 10). Логопед повідомляв дітям: «Я вам роздам листи-картинки і буду задавати питання, а ви на них будете відповідати і показувати лист».

Таблиця 10

Знання дітьми назв професій

Питання, піктограма	X1	X2	X3	X4	X5
Хто керує машиною?	+	+	+	+	-
Хто готує їжу?	+	+	+	+	+
Хто шиє одяг?	швейст	-	+	+	+
Хто вчить дітей?	+	вихователь	+	-	+
Хто керує літаком?	-	+	+	+	-
Хто продає цукерки?	+	+	-	+	+
Результат	Правильні відповіді в процентному співвідношенні				
На початку року	50	33,3	33,3	50	33,3
В кінці року	66,7	66,7	83,3	83,3	66,7

З таблиці видно, що до кінця року діти дають більше правильних відповідей при називанні професій. Всі п'ять дітей, правильно назвали поняття: шофер, кухар. Троє засвоїли поняття пілот, вчитель. В цілому у дітей по одній, дві помилки, що говорить про покращення результатів на 33,3%. Результати дослідження лексичної сторони мовлення дошкільників з порушеннями розумового розвитку відображені в таблиці 11.

Таблиця 11

**Результати обстеження лексичної сторони мовлення
дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку**

Показник	X1		X2		X3		X4		X5	
	Поч.	Кін.	Поч.	Кін.	Поч.	Кін.	Поч.	Кін.	Поч.	Кін.
Сформованість узагальнюючих понять	44,4	66,7	33,3	72,2	44,4	77,7	38,8	77,7	44,4	55,5
Обстеження словника антонімів	14,2	42,8	28,5	57,1	28,5	57,1	28,5	57,1	28,5	42,8
Знання дитинчат тварин.	33,3	66,7	16,6	66,7	66,7	83,3	33,3	66,7	50	83,3
Сформованість вміння називати професії	50	66,7	33,3	66,7	33,3	83,3	50	83,3	33,3	66,7

З таблиці 11 видно, що результати обстеження істотно покращилися (в середньому по групі на 40%), що свідчить про ефективність обраної методики, з опорою на провідний вид діяльності дошкільників – ігрову діяльність.

Висновки. Використання символів не втрачає своєї актуальності на всіх етапах логопедичної роботи. На кожному занятті діти зустрічаються із символами. Це дає можливість активізувати всі види аналізаторів, розвиває процеси мислення, пам'ять, увагу, виховує самостійність, наполегливість, а це набагато пришвидшує навчальний процес. Дитині значно легше засвоїти поняття, коли воно позначене зрозумілим, близьким для дитини образом, легким для сприймання. Результати обстеження, проведеного у формі гри, в цілому підтвердили, що проведення ігор з використанням піктограм є ефективним методом розвитку мовлення дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку. Діти покращили результати обстеження, підвищився рівень лексичної сторони мовлення у цієї категорії дітей.

Дата відправлення 25.04.2018 р.

УДК 376-056.264-053.4

А.В. Голуб
goluballa@i.ua

МЕТОДОЛОГІЯ, ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПРИ ДИЗАРТРИЯХ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Відомості про автора: Голуб Алла – логопед Ніжинської дитячої поліклініки; аспірантка кафедри логопедії Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. E-mail goluballa@i.ua

Contact: **Golub** Alla – speech therapist Nizhyn children's clinic; postgraduate student of the speech therapy department National Pedagogical Dragomanov University. E-mail goluballa@i.ua

Голуб А.В. Узагальнені результати впровадження інноваційного підходу до корекції усного мовлення дітей старшого дошкільного віку при дизартриях // Науково-методичний журнал «Логопедія» / за ред. М.К. Шеремет . – К.,: ДІА, 2018. – № 12. – С. 19-23.

Голуб А.В. **Методологія, організація та зміст програмно-методичного комплексу формування та корекції порушення усного мовлення дітей при дизартриях старшого дошкільного віку.** У статті представлено основні концептуальні засади корекційно-логопедичної роботи по подоланню вад усного мовлення при дизартриях у дітей старшого дошкільного віку; обґрунтовано необхідність впровадження інноваційного навчально-методичного комплексу формування та корекції порушення усного мовлення при дизартриях у старших дошкільників, яке обумовлено, перш за все, осучасненими підходами до розуміння структури та механізмів порушення усного мовлення при дизартриях у дітей старшого дошкільного віку; розкрито мету, завдання, організацію та зміст навчального експерименту.

Ключові слова: навчально-методичний комплекс, синергетичний підхід, диференціація, інтеграція, індивідуалізація; профіль усного мовлення, модуль усного мовлення, програмне забезпечення усного мовлення, ступені тяжкості дизартрії, форми дизартрії, категорії дітей з дизартриями.

Голуб А.В. Методология, организация и содержание программно-методического комплекса формирования и коррекции нарушения устной речи детей при дизартриях старшего дошкольного возраста. В статье представлены основные концептуальные основы коррекционно-логопедической работы по преодолению недостатков устной речи при дизартриях у детей старшего дошкольного возраста; обоснована необходимость внедрения инновационного учебно-методического комплекса формирования и коррекции нарушения устной речи при дизартриях у старших дошкольников, которое обусловлено, прежде всего, осовремененными подходами к пониманию структуры и механизмов нарушения устной речи при дизартриях у детей старшего дошкольного возраста; раскрыты цели, задачи, организация и содержание учебного эксперимента.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, синергетический подход, дифференциация, интеграция, индивидуализация; профиль устной речи, модуль устной речи, программное обеспечение устной речи, степени тяжести дизартрии, формы дизартрии, категории детей с дизартрией.

Golub A.V. Methodology, organization and content of the program-methodical complex for the formation and correction of speech disorders of children at dysarthria of the senior preschool age. The article presents the basic conceptual foundations of correctional-speech therapist work on the elimination of speech disorders during dysarthria in children of the senior preschool age; the necessity of introducing an innovative educational and methodical complex for the formation and correction of oral speech disorder in older preschool children is substantiated, which is due, above all, to modernized approaches to understanding the structure and mechanisms of speech disorders in dysarthria in children of the senior preschool age; the purpose, task, organization and content of the learning experiment are disclosed.

Key words: educational-methodical complex, synergetic approach, differentiation, integration, individualization; oral speech profile, oral speech module, oral speech software, severity of dysarthria, dysarthria, children with dysarthria.

Актуальність проблеми. В Україні сьогодні проблема розвитку та корекції порушення усного мовлення дітей з дизартріями залишається однією із найбільш складних і недостатньо вирішених. Актуальність та перспективність дослідження обраної проблеми зумовлена: стійкою тенденцією до збільшення народжуваності дітей з дизартріями; відсутністю в Україні сучасних комплексних досліджень усного мовлення дітей старшого дошкільного віку при дизартріях; наявною

практикою одновекторного підходу до діагностики, формування та корекції усного мовлення дітей з дизартріями; недостатнім рівнем ефективності логопедичної корекції порушень усного мовлення у старших дошкільників з дизартріями.

Аналіз досліджень і публікацій. Дизартрія як складна мовленнєва патологія інтенсивно вивчається та висвітлюється в теоретичному та практичному аспектах у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі. Наукова розробка проблеми усного мовлення при дизартріях в логопедії пов'язана з іменами відомих неврологів, психіатрів, психологів, педагогів, нейрофізіологів (Grewel, Darley, Aronson, Brown, О. Винарська, О. Мастюкова, Л. Шипіцина, І. Мамайчук, І. Панченко, Л. Лопатіна, О. Архіпова, В. Тарасун, М. Шеремет, Н. Пахомова, С. Конопляста, В. Галущенко та ін.).

Останні десятиріччя вивчення розладів усного мовлення у дітей з дизартріями здійснюється, в основному, у руслі педагогічних позицій, де, як правило, враховується лише лінгвістичний підхід: дослідження кожного компоненту мовленнєвої системи (фонетико-фонематичні процеси, лексико-граматична будова, зв'язне мовлення з його просодичним оформленням (О. Архіпова, В. Тарасун, С. Конопляста, В. Галущенко, М. Шеремет, Н. Пахомова, Л. Брюховських та ін.); розглядаються загальні принципи логопедичної роботи без урахування різноманітних форм дизартрії. На нашу думку, немає системних робіт, щодо корекції усного мовлення при дизартріях; висвітлюється, в основному, стерта дизартрія, найчастіше, її псевдобульбарна форма. Відчувається гострий дефіцит досліджень показників інших структурних компонентів усного мовлення дітей з дизартріями, які є не менш актуальними: психологічний, психолінгвістичний, нейропсихологічний. Загальний рівень ефективності подолання вад усного мовлення при дизартріях залишається недостатнім, оскільки, як ми вважаємо, не застосовується повне багатосистемне комплексне міждисциплінарне і в той час *диференційне* вивчення усного мовлення дітей з різними формами дизартрії: сприйняття та відтворення усієї структури мовленнєвих характеристик (психолінгвістичний аспект), їх взаємозв'язок та взаємообумовленість з когнітивним, моторним розвитком, розвитком регуляторних функцій (нейропсихологічний аспект), аналіз зазначених питань експериментальними методами (логопедичний аспект).

Метою статті є теоретичне обґрунтування навчально-методичного комплексу формування та корекції порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку при дизартріях (розкрити його методологію, організацію та зміст).

Виклад матеріалу дослідження. Сучасне розуміння дефініції усного мовлення (УМ) як складного логоінтеграційного утворення, що

складається із основних структурних компонентів, забезпечило можливість проведення констатувального дослідження вивчення стану сформованості усного мовлення у чотирьох стратегічних напрямках (психолого-педагогічному, нейропсихологічному, лінгвістичному та психолінгвістичному). Це, у свою чергу, уможливило зрозуміти об'ємну картину актуального стану УМ у дітей з дизартріями старшого дошкільного віку. Результати констатації засвідчували, що діти з дизартріями мають більш складні порушення усного мовлення, ніж традиційно вважалося в логопедії. Є усі підстави вважати, що природа і механізми порушень усного мовлення при дизартріях у дітей старшого дошкільного віку мають складний, багаторівневий, мультифакторний характер. Якісно-кількісний аналіз стану УМ забезпечив розуміння як глибини так і тяжкості порушень УМ даної категорії дітей. З'явилися науково-обгрунтовані підстави вперше зазначити нову типологію профільно-модульних варіантів порушень УМ у старших дошкільників з дизартріями.

Профільно-модульний (якісно-кількісний) аналіз УМ визначили як своєрідний логопедичний естамп зв'язку покомпонентного аналізу УМ із моделлю програмного забезпечення УМ. Нами виділені такі профілі УМ: онтогенетичний (діти з артикуляційними диспраксіями (АД) та просодичним дефіцитом (ПД) та дизонтогенетичний (класична («чиста») дизартрія та дизартрія у контексті комбінованого мовленнєвого дефекту (дизартрія+заїкування та дизартрія+моторна алалія). Виділені наступні модулі УМ: помірно порушений, середньо порушений, важко порушений, глибоко порушений, тотально порушений.

Саме *профільно-модульний* аналіз УМ дозволив отримати повну картину про актуальний стан сформованості УМ дітей різних категорій з різними формами дизартрії старшого дошкільного віку. Це забезпечило, усвідомлення та розуміння механізмів і симптоматики дизартричних розладів дизонтогенетичного типу у дітей різних категорій. *Профільно-модульний* аналіз УМ дітей з дизартріями різних категорій забезпечив можливість класифікувати дизартрію за ступенем тяжкості: *1-ий ступінь дизартричних розладів – легкий* (мінімальні дизартричні розлади (МДР), це діти або з артикуляційними диспраксіями (АД), або з просодичним дефіцитом (ПД); *2-ий ступінь дизартричних розладів – виражений* (ВД – виражена дизартрія); *3-ій ступінь дизартричних розладів – глибокий* (ГД – глибока дизартрія).

Виділення ступенів дизартричних розладів розширило наше уявлення про механізми та структуру порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартріями різних категорій. У свою чергу, вдалося пояснити зв'язок між профільно-модульним аналізом усного мовлення дітей-дизартриків різних категорій та ступенями

тяжкості дизартрії. Це дозволило провести паралелі між структурою УМ, дизонтогенезом УМ при дизартріях та структурою дефекту при дизартріях у дітей різних категорій (*структура УМ – дизонтогенез УМ при дизартріях – структура дефекту при дизартріях*).

Профільно-модульний аналіз УМ дітей різних категорій з дизартріями дозволив також вперше здійснити порівняльний покомпонентний аналіз багатоаспектності УМ при дизартріях у дітей з ДЦП та при ІДР. Вперше здійснено порівняльне дослідження усного мовлення у дітей з ізольованою дизартрією розвитку та дизартрією при ДЦП, враховуючи природу та механізми дизартричних розладів, який утвердив, що актуальний стан сформованості структурних компонентів УМ в кількісно-якісних характеристиках має як подібні так і відмінні риси.

Достатньо доказова багатокомпонентна експериментальна база дослідження усного мовлення у розрізі *профільно-модульного аналізу* УМ дітей-дизартриків різних категорій дозволила побачити та виявити *глибину* та *тяжкість* усного мовлення дітей різних категорій з дизартріями. У результаті міжсистемного багатофакторного аналізу агрегованих даних діагностики усного мовлення дітей з дизартріями різних категорій виявлено закономірності, взаємозалежність та взаємообумовленість стану сформованості базових компонентів УМ, структури та механізму дефекту при дизартріях як вадою УМ та здатності до програмного забезпечення УМ. Це вивело нас на простоту пояснення дизонтогенезу усного мовлення дітей з дизартріями та забезпечило можливість описати цілісну завершену картину усного мовлення у дітей різних категорій з дизартричними розладами старшого дошкільного віку.

Ми вважали, що подолати дизартричні розлади можливо, враховуючи нові осучаснені дані про складну структуру усного мовлення як логоінтеграційного утворення, використовуючи запропонований профільно-модульний аналіз.

Спираючись на констатації, безперечно зрозуміло, що подолання вад УМ у дітей з дизартріями є можливим лише за умови подолання дизартричних розладів, розуміння яких забезпечили інноваційні підходи щодо діагностики та розуміння структури та механізмів порушень усного мовлення при дизартріях у дітей старшого дошкільного віку. Це вимагало розробки сучасного програмно-методичного комплексу формування та корекції порушень усного мовлення у дітей з дизартріями старшого дошкільного віку через створення відповідного алгоритму функціонування та забезпечення його змісту.

Концептуальними засадами корекційно-логопедичної роботи по подоланню вад усного мовлення при дизартріях у дітей старшого дошкільного віку стали наступні науково-теоретичні положення:

міждисциплінарний підхід до теорії усного мовлення як процесу взаємодії базових структурних компонентів (психологічного (М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, О. Лурія, М. Монтесорі, С. Рубінштейн та ін.), лінгвістичного (Т. Ніколаєва, О. Лаптева, О. Селіванова, Ч. Пірс, М. Бахтін, Ю. Лотман та ін.), нейропсихологічного (О. Лурія, Є. Хомська, Т. Ахутіна, О. Винарська, Т. Глезерман, Р. Левіна, Н. Бернштейн, П. Анохін, Н. Жинкін, В. Шкловський, Т. Візель, В. Тарасун та ін.), психолінгвістичного (О. Леонт'єв, М. Жинкін, І. Зимня, Є. Соботович, Е. Данилавичюте, В. Тищенко, та ін.), педагогічного (О. Архіпова, Л. Лопатіна, Є. Серебрякова, Л. Позднякова, С. Конопляста, В. Галущенко, М. Шеремет, Н. Пахомова та ін.); нейролінгвістична теорія програмного забезпечення мовлення Т. Ахутіної; вчення Л. Виготського про складну структуру дефекту; вчення про рівневу організацію побудови рухів (М. Бернштейн); положення про роль кінестезій в управлінні рухами, взаємодії кінестетичної та кінетичної організації основ рухів (П. Анохін, М. Жинкін, О. Лурія, А. Смолянінов та ін.); теорія взаємозв'язку між станом усного мовлення та станом моторної сфери дитини (О. Винарська, Л. Данілова, М. Кольцова, О. Архіпова та ін.); вчення про психофізіологічні механізми оволодіння звуковимовою в онтогенезі (В. Бельтюков, М. Жинкін, Р. Левіна, М. Хватцев та ін.); лінгвістичне та психолінгвістичне вчення про поступове засвоєння мовних парадигм, які визначаються закономірностями їх засвоєння у процесі мовленнєвого онтогенезу; про необхідність засвоєння знань як парадигматичної, так і синтагматичної системи мови (О. Лурія, І. Зимня, І. Сикорський, Є. Соботович, В. Тарасун ін.); психолінгвістичні засади про розвиток зв'язного монологічного усного мовлення засобами писемного мовлення (О. Лурія); вчення про мовну здатність та мовну активність (М. Хомський, О. Лурія та ін.); холистичне вчення про людину (Б. Анан'єв, К. Юнг, В. Мерлін, П. Катаєв, Ф. Капра, Н. Шривастава, У. Раї та ін.).

Можливість глибше зрозуміти структуру усного мовлення при дизартріях старших дошкільників, зорієтувало нас у необхідності використати основні засади поняття усного мовлення і в подальшому корекційному процесі. *По-перше*, ми враховували визначені нами *профільно-модульні* варіанти порушень усного мовлення. *По-друге* – структурні компоненти усного мовлення (нейропсихологічний, лінгвістичний, психолінгвістичний), які визначали основні корекційні напрями логопедичного впливу. *По-третє* – враховували визначену здатність до програмного забезпечення УМ старших дошкільників з дизартріями. *По-четверте* – брали до уваги складність дизартрії як мовленнєвої вади (її ступінь: мінімальні дизартричні розлади (МДР), виражена дизартрія (ВД), глибока дизартрія (ГД)). *По-п'яте* – враховували форму дизартрії (*спастико-паретична, спастико-ригідна,*

гіперкінетична, атактична та мішані форми дизартрії (спастико-гіперкінетична, спастико-атактична, спастико-атактико-гіперкінетична) та категорії дітей з дизартріями (діти з дитячим церебральним паралічем (ДЦП) та діти з ізольованою дизартрією розвитку (ІДР) – це *по-шосте*.

Ефективність навчально-корекційного процесу ми вбачали у синергетичному підході. *Синергетичність* – важлива властивість комплексного міждисциплінарного підходу, ефективність якого визнавали саме в *системності*. Синергетичний підхід передбачав сукупність функціонування взаємопов'язаних елементів навчальної *системи*: блоків, етапів, напрямів.

Комплексна корекція порушень усного мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартріями забезпечувалась чотирма блоками, двома етапами та шістьма напрямками, кожен із яких забезпечувався змістом та мав свою мету.

I блок - клініко-педагогічний, зміст якого полягав у *медичному напрямі*, який забезпечувався лікарями-неврологами, рефлексотерапевтами, фізіотерапевтами, нейрокінезітерапевтами, середнім медичним персоналом (медикаментозне лікування, ЛФК, масаж, рефлексотерапія, фізіотерапія та ін..) та *напрямі педагогічної корекції*, який забезпечувався дефектологами (Войта-терапія, Бобат-терапія, Монтессорі-терапія, дельфінотерапія, іпотерапія, арт-терапія та ін.).

II блок – організаційно-структурний представлений покроковими та одночасно узгоджено об'єднаними між собою вихідними параметрами – своєрідними трьома крапками перетину: 1) категоріями дітей з дизартріями (діти з ДЦП та ізольованою дизартрією розвитку); 2) формами дизартрії; 3) профілем УМ; модулем УМ; програмним забезпеченням УМ; ступенем тяжкості дизартрії.

III блок – основний - представлений двома етапами: *загальнообов'язковим (базовим)* та *основним корекційно-розвивальним*, кожний з яких мав *напрями*.

I етап основного блоку - загальнообов'язковий (базовий) - розрахований для усіх дітей з дизартріями. Загальнообов'язковий етап має два напрями – *основоположний* (представлений традиційними підходами щодо усунення вад УМ дітей з дизартріями) та *інноваційний* (представлений нетрадиційними авторськими методиками).

Основоположний напрям

Основна мета: покращення м'язового тону, мимічної, артикуляційної мускулатури.

Зміст: психомоторна база мовлення (логопедичний диференційний масаж, розвиток дрібної, загальної моторики).

Інноваційний напрям

А. Енерго-інформаційний

Основна мета: пробудження внутрішньої (духовної) енергії (Кундаліні); регуляція психо-емоційного стану дитини з дизартрією, створення енергетичного балансу (рівноваги).

Зміст: методи сахаджа-йоги (медитація, масаж Пітх (масаж голови), дихальні вправи, акватерапія, музикотерапія, ствердження).

Методичне забезпечення: авторський навчально-методичний посібник «Йога для дітей». Форма подачі матеріалу: казка.

Б. Англо-інформаційний напрям

Основна мета: покращення стану м'язів артикуляції, розвиток дихальної системи, голосової функції засобами фонетико-інтонаційних особливостей англійської мови.

Зміст: специфічна вимова англійських голосних, лексичний матеріал із різною вимовою голосних, лексичний матеріал із [h], [w]; специфічне інтонування на англійській мові (запитання, речення, вірші-мініатюри).

Методичне забезпечення: авторський навчально-методичний посібник «В гостях у Генрі» (подані основні лексичні теми: «Приємне знайомство», «Моя сім'я», «Предмети побуту», «Тварини»). Форма подачі матеріалу: вивчення англійської через римування).

II етап основного блоку - основний корекційно-розвивальний представлений трьома напрямками.

А. Загальне методичне забезпечення структурних компонентів усного мовлення дітей з дизартріями (нейропсихологічного, лінгвістичного та психолінгвістичного компонентів УМ).

Б. Диференційна корекція усного мовлення дітей з дизартріями (зазначалися: *профіль усного мовлення; модуль усного мовлення; ступінь тяжкості дизартрії; тонусний стан м'язів артикуляційної мускулатури (форма дизартрії); стан програмного забезпечення УМ; категорія дітей з дизартріями (діти з ДЦП та ізольованою дизартрією розвитку); напрями корекції усного мовлення*).

Мета: покращення усіх рівнів усного мовлення.

Зміст: представлений змістовними основних напрямів усного мовлення для кожного варіанта профілю та модуля усного мовлення для дітей з дизартріями старшого дошкільного віку.

Методичне забезпечення: авторські навчально-методичні посібники «Подорож Романка та Маринки до країни звуків», «Подорож Романка та Маринки до країни Мови». Форма подачі матеріалу: лінгвістичні казки.

В. Забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку усного мовлення дитини-дизартрика: передбачав розроблення індивідуального алгоритму з урахуванням специфіки розвитку кожної дитини з дизартрією.

IV блок - контрольньо-оцінювальний

Мета: порівняльний аналіз показників стану сформованості структурних компонентів усного мовлення дітей з дизартріями

(нейропсихологічного, лінгвістичного та психолінгвістичного) на етапах констатувального та навчального експериментів.

Навчально-корекційна робота по подоланню вад усного мовлення у старших дошкільників при дизартріях мала неперервний, системний, багатопрофільний та комплексний характер.

Висновки. Запропонований навчально-методичний комплекс формування та корекції порушення усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку при дизартріях відповідав, на нашу думку, вимогам сучасного освітнього простору: по-перше, він враховував та відображав інноваційні підходи щодо діагностики та розуміння структури та механізмів порушень усного мовлення при дизартріях у дітей старшого дошкільного віку; по-друге – продемонстрував інноваційні авторські методики щодо формування та корекції порушення усного мовлення при дизартріях у старших дошкільників; по-третє – забезпечив ефективність розвитку та корекції порушення усного мовлення у дітей зазначеної категорії.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Запропонований навчально-методичний комплекс формування та корекції порушення усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку при дизартріях довів не лише свою ефективність, а також відкрив подальші перспективи розвитку теорії та практики роботи з дітьми із тяжкими вадами мовлення. Можливості впровадженого нами *профільно-модульного* аналізу усного мовлення дітей з дизартріями різних категорій старшого дошкільного віку запевнили нас у його універсальній здатності забезпечення не лише логопедичної діагностики, але й корекції. У нас є усі підстави *профільно-модульний аналіз* усного мовлення дітей з будь-якими мовленнєвими порушеннями назвати *мета-підходом - діагностично-формуючим інструментом* комплексного (міждисциплінарного) дослідження усного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Бібліографія

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М.: АСТ: Астрель, 2008. – 254, [2] с.: ил. – (Высшая школа). **2. Знание реальности** (всемирная культура и духовность) // Альманах № 1. – Украина, Киев, 2001. – 80 с. **3. Конопляста С.Ю.** Ринолалія від А до Я: Монографія. – К.: Книга-плюс, 2015. – 312 с. **4. Корнев А.Я.** Основы логопатологии детского возраста. Клинические и психологические аспекты. – СПб.: Речь. - 2006. – 380 с.: ил. **5. Краузе Е.Н.** Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика: Практическое пособие. – 3-е изд. – СПб.: КОРОНА-Век, 2007. – 80 с.: ил. **6. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей:** Сб. методических рекомендаций. – СПб.,

Москва: САГА: ФОРУМ, 2006. - 272 с. **7. Нирмала Шривастава** *Метасовременная эпоха: Пер. с англ. – Московский Союз Сахаджа Йогов, 1998. – 298 с.* **8. Приходько О.Г.** Особенности логопедической работы при дизартрии с детьми, страдающими ДЦП и другими видами неврологической патологии // Развитие и коррекция. - М., 1999. **9. Смолянинов А.Г.** *Новый взгляд на оздоровление позвоночника в повседневной жизни у взрослых и детей. Нейрокинезитерапия. - Киев, 2013.* **10. Соботович Є.Ф.** *Порушення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 204 с. Рос. мовою.* **11. Сохин Ф.А.** *Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 224 с.* **12. Теорія і практика сучасної логопедії: Зб. наукових праць: Вип. 4. – К.: Актуальна освіта, 2007. – 166 с.**

References

1. Arхy`rova E.F. *Korrekcuy`onno-logopeduy`cheskaya rabota po preodoleny`yu stertoj dy`zartry`y` u detej. M.: AST: Astrel`, 2008. – 254, [2] s.: y`l. – (Vysshaya shkola).* **2. Znany`e real`nosty` (vsemy`rnaya kul`tura y` duhovnost`)** // *Al`manax # 1. – Ukray`na, Ky`ev, 2001. – 80 s.* **3. Konoplyasta S.Yu.** *Ry`nolaliya vid A do Ya: Monografiya. – K.: Kny`galyus, 2015. – 312 s.* **4. Kornev A.Ya.** *Osnovy logopatology`y` detskogo vozrasta. Kly`ny`chesky`e y` psy`xology`chesky`e aspekty. – SPb.: Rech`. - 2006. – 380 s.: y`l.* **5. Krauze E.N.** *Logopeduy`chesky`j massazh y` arty`kulyacy`onnaya gy`mnasty`ka: Prakty`cheskoe posoby`e. – 3-e y`zd. – SPb.: KORONA-Vek, 2007. – 80 s.: y`l.* **6. Logopeduy`cheskaya dy`agnosty`ka y` korrekcy`ya narusheny`j rechy` u detej: Sb. metody`chesky`x rekomendacy`j. – SPb., Moskva: SAGA: FORUM, 2006. - 272 s.** **7. Ny`rmala Shry`vastava** *Metasovremennaya эпоха: Пер. s angl. – Moskovsky`j Soyuz Saxadzha Jogov, 1998. – 298 s.* **8. Pry`hod`ko O.G.** *Osobennosty` logopeduy`cheskoj raboty pry` dy`zartry`y` s det`my`, stradayushhy`my` DCzP y` drugy`my` vy`damy` nevrology`cheskoj patology`y` // Razvy`ty`e y` korrekcy`ya. - M., 1999.* **9. Smolyany`nov A.G.** *Novyj vzglyad na ozdorovleny`e pozvonochny`ka v povsednevnoj zhy`zny` u vzroslyx y` detej. Nejroky`nezy`terapy`ya. - Ky`ev, 2013.* **10. Sobotovy`ch Ye.F.** *Porushennya movnogo rozvy`tku v ditej ta shlyaxy` yix korekciyi: Navchal`no-metody`chny`j posibny`k. – K.: ISDO, 1995. – 204 s. Ros. movoyu.* **11. Soxy`n F.A.** *Psy`xologo-pedagogy`chesky`e osnovy razvy`ty`ya rechy` doshkol`ny`kov. – M.: Y`zdatel`stvo Moskovskogo psy`xologo-socy`al`nogo y`nsty`tuta; Voronezh: Y`zdatel`stvo NPO «МОДЭК», 2002. – 224 s.* **12. Teoriya i prakty`ka suchasnoyi logopediyi: Zb. naukovy`x pracz`: Vy`p. 4. – K.: Aktual`na osvita, 2007. – 166 s.**

Дата відправлення 21.04.2018 р.

УДК 37.013.82:159.942-053.6

Б.Т. Дем'яненко,

boris1952@ukr.net;

М.А. Слишко,

margarita666sma@gmail.com;

Ю.Ю. Мухіна

yuliamukhina@ukr.net

КЛІНІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНИХ ТА ПОВЕДІНКОВИХ ПОРУШЕНЬ У ПІДЛІТКІВ З АКЦЕНТУАЦІЯМИ ХАРАКТЕРУ

Відомості про авторів: Дем'яненко Борис, кандидат медичних наук, доцент кафедри спеціальної психології та медицини Факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: інтегральна психотерапія, емоційні та поведінкові порушення у підлітків, групова та сімейна психотерапія, супервізія студентів. E-mail: boris1952@ukr.net. Кількість статей – 8.

Слишко Маргарита, студентка першого курсу магістратури кафедри спеціальної психології та медицини Факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: особливості формування та психологічної корекції емоційних та поведінкових порушень у підлітків. E-mail: margarita666sma@gmail.com. Кількість статей – 1.

Мухіна Юлія, студентка четвертого курсу бакалаврату кафедри спеціальної психології та медицини Факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: особливості формування адитивної поведінки у підлітків. E-mail: yuliamukhina@ukr.net. Кількість статей – 0.

Contact: Demjanenko Boris, PhD of medical sciences, associate professor of special psychology and medicine, Faculty of Correctional Pedagogy and Psychology in National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine. In the field of scientific interests: integrated psychotherapy, emotional and behavioral disorders in adolescents, group and family psychotherapy, supervision of students. E-mail: boris1952@ukr.net. Number of articles - 8.

Slyshko Margarita, M.A. of special psychology and medicine, Faculty of Correctional Pedagogy and Psychology in National Pedagogical Dragomanov

University, Kiev, Ukraine. In the field of scientific interests: peculiarities of formation and psychological correction of emotional and behavioral disorders in adolescents. E-mail: margarita666sma@gmail.com. Number of articles - 1.

Mukhina Yuliya, Ph.D. student of special psychology and medicine, Faculty of Correctional Pedagogy and Psychology in National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine. In a field of scientific interests: the peculiarities of the formation of addictive behavior in adolescents. E-mail: yuliamukhina@ukr.net. Number of articles - 0.

Дем'яненко Б.Т., Слишко М.А., Мухіна Ю.Ю. Клініко-психологічні особливості та психологічна корекція емоційних та поведінкових порушень у підлітків з акцентуаціями характеру. У статті розглядається актуальна проблема корекційної педагогіки та психотерапії: емоційні і поведінкові порушення у підлітків з акцентуаціями характеру. Аналізуються психологічні чинники схильності до формування адиктивної поведінки. Акцентується увага на зростанні тяжкості емоційних порушень, які в значній частині випадків досягають ступеня невротичних станів. З позицій основних напрямків психотерапії розглядаються психологічні механізми формування емоційних проблем і поведінкових порушень. Особлива увага приділяється теорії об'єктних відносин, яка займає одне з домінуючих положень в сучасній психотерапії. Результати дослідження показали, що 21,2% підлітків 11-12 років і 23,4% підлітків 15-16 років мали емоційні і поведінкові проблеми, які досягали межового рівня. Аналіз проектних малюнків, а також символіки символ-драми дозволив виявити закономірності формування символів внутрішньої сімейної системи (по Р.Шварцу). Були виділені три варіанти групи ризику відповідно до особливостей емоційних порушень і механізмів їх формування. В рамках розроблюваної нами інтегральної психотерапії, яка отримала назву екзистенційно-когнітивно-аналітична психотерапія, виділено три основні рівні: психодинамічний, соціодинамічний і екзистенційно-динамічний. Групова психологічна корекція здійснювалася на вищезазначених трьох рівнях з використанням інтегрального підходу.

Ключові слова: емоційні та поведінкові проблеми, підлітки, акцентуації характеру, механізми психологічного захисту, психологічна корекція, інтегральна психотерапія.

Демьяненко Б.Т., Слышко М.А., Мухина Ю.Ю. Клинико-психологические особенности и психологическая коррекция эмоциональных и поведенческих нарушений у подростков с акцентуациями характера В статье рассматривается актуальная проблема коррекционной педагогики и психотерапии: эмоциональные и поведенческие нарушения у подростков с акцентуациями характера.

Анализируются психологические факторы склонности к формированию аддиктивного поведения. Акцентируется внимание на росте тяжести эмоциональных нарушений, которые в значительной части случаев достигают степени невротических состояний. С позиций основных направлений психотерапии рассматриваются психологические механизмы формирования эмоциональных проблем и поведенческих нарушений. Особое внимание уделяется теории объектных отношений, которая занимает одно из доминирующих положений в современной психотерапии. Результаты исследования показали, что 21,2% подростков 11-12 лет и 23,4% подростков 15-16 лет имели эмоциональные и поведенческие проблемы, которые достигали пограничного уровня. Анализ проективных рисунков, а также символики символ-драмы позволил выявить закономерности формирования символов внутренней семейной системы (по Р.Шварцу). Были выделены три варианта группы риска в соответствии с особенностями эмоциональных нарушений и механизмами их формирования. В рамках разрабатываемой нами интегральной психотерапии, которая получила название экзистенциально-когнитивно-аналитическая психотерапия, выделено три основных уровня: психодинамический, социодинамический и экзистенциально-динамический. Групповая психологическая коррекция осуществлялась на вышеупомянутых трёх уровнях с использованием интегрального подхода.

Ключевые слова: эмоциональные и поведенческие проблемы, подростки, акцентуации характера, механизмы психологической защиты, психологическая коррекция, интегральная психотерапия.

Demjanenko B.T., Slyshko M.A., Mukhina Y.Y. Clinico-psychological features and psychological correction of emotional and behavioral disorders in adolescents with character accentuation. The article deals with the actual problem of correctional pedagogy and psychotherapy: emotional and behavioral disorders in adolescents with character accentuations. Also, psychological factors of addiction to the formation of addictive behavior are analyzed. Attention is focused on the growth of the severity of emotional disorders, which in a significant part of cases reach the degree of neurotic states. From the perspective of the main directions of psychotherapy, psychological mechanisms of the formation of emotional problems and behavioral disorders are considered. Particular attention is paid to the theory of object relations, which occupies one of the dominant positions in modern psychotherapy. Attention is drawn to the peculiarities of the puberty period in adolescents as a period of residence of the second separation-individuation and the edipal complex. It is noted that adolescents often express their psychological problems through a mechanism of psychological defense, which is called "acting out." The results of the study

showed that 21.2% of adolescents 11-12 years old and 23.4% of adolescents aged 15-16 had emotional and behavioral problems that reached the limit. It was revealed that the dominant types of character accentuations in adolescents were hyperthymic, emotional and exalted types. The most frequent protection mechanisms were denial, projection and compensation. The analysis of the projective drawings "The non-existent animal" and "The family's drawing of animals", as well as symbolic symbols of the drama made it possible to reveal the patterns of the formation of the symbols of the internal family system (according to R. Schwartz). Identified phenomena can be treated as "key symbols" in the understanding of Donald Winnicott, which require an accentuated attention in the conduct of psychological correction. Three variants of the risk group were identified in accordance with the peculiarities of emotional disorders and the mechanisms of their formation. Within the framework of the integral psychotherapy developed by us, which is called existential-cognitive-analytical psychotherapy, three main levels are identified: psychodynamic, sociodynamic and existential-dynamic. Within these stages we allocate batteries of psychodiagnostic techniques. Group psychological correction was carried out at the above mentioned three levels using the integral approach (symbol-drama, systemic family therapy of subpersonalities, scheme-therapy by J. Young in combination with elements of Gestalt therapy and EBCT of A. Ellis).

Key words: emotional and behavioral problems, adolescents, character accentuations, psychological defense mechanisms, psychological correction, integral psychotherapy.

Актуальність даної теми обґрунтовується тим, що існує тенденція до зростання тяжкості емоційних та поведінкових порушень у підлітків, збільшуються та ускладнюються їх симптоматичні прояви. Сучасні дослідження вказують на поширеність емоційних та поведінкових проблем: 50% підлітків відмічали у себе негативні емоційні стани, а група ризику складає 44% від загальної кількості. Відповідно до даних зарубіжних та вітчизняних досліджень приблизно у 15% підлітків вираженість симптоматики поведінкових та емоційних порушень надає підстави говорити про необхідність залучення до роботи з ними служб охорони здоров'я. [3]

Однією з найбільш гострих криз психічного розвитку людини є підліткова криза, центральною проблематикою якої є невідповідність між можливостями, рівнем соціального розвитку і статусом підлітка та новими потребами, що виникають. На думку П.Блоса у підлітковому віці відбувається повторне проживання сепарації-індивідуації (за М.Малер), а також загострення переживань, пов'язаних з Едіповим комплексом. Виникаючі протиріччя ускладнюються асинхронією різних рівнів розвитку підлітка, що загострює існуючі конфлікти (як зовнішні, так і

внутрішні) і створює несприятливі умови для подальшого росту і розвитку особистості, що також є однією із причин поширеності поведінкових та емоційних порушень. [3]

Аналіз останніх досліджень. Представники ортодоксального психоаналізу (З.Фрейд, Ш.Ференці, Ж.Лакан, К.Абрахам) ключову роль у формуванні неврозів пов'язували із проживанням Едіпового комплексу та формування Супер-Его.

Подальший розвиток розуміння механізмів формування емоційних та поведінкових порушень отримало у дослідженнях учня З.Фрейда О.Феніхеля. Як і К.Абрахам, О.Феніхель виділяє так звані прегенітальні конверсії, що пов'язані із прегенітальними потягами, розмежовуючи їх з істеричними, які виражають переживання Едіпального комплексу. Внаслідок прегенітальних конверсій можна спостерігати такі особливості симптомів: сексуалізація мовлення та мислення, посилення амбівалентності та бісексуальності, що може знаходити вираження у формі тіків, заїкання, симптомів бронхіальної астми тощо. Також О.Феніхель вказує на те, що перверсії та імпульсивні неврози є Его-синтонними, тобто сприймаються Его клієнта як його невід'ємна органічна частина. Особливістю імпульсивних неврозів він вважає нездатність витримувати напруження та прагнення її зняти; відбувається оральна та тактильна фіксація, сам захист набуває характеру потягу; часто імпульсивний невроз є захистом від депресії. Адиктивну поведінку, і зокрема наркоманію та алкоголізм, О.Феніхель пояснює потребою задоволення оральних потягів, сексуальних імпульсів, потреби у безпеці та підтримці самоповаги. Депресивні стани пояснюються тим, що з утраченим об'єктом ідентифікується не лише Его (З.Фрейд), а і Супер-Его. Тому при відсутності об'єкта ідентифікації тиск Супер-Его на Его зростає, що у свою чергу може призвести до суїциду. [6]

Проблему формування емоційних та поведінкових порушень у підлітків розглядала А.Фрейд, зокрема у книзі «Психологія Я та механізми захисту». Акцентується увага на амбівалентності переживань та ролі механізмів психологічного захисту, що активізуються імпульсами лібідо внаслідок статевого дозрівання. Виділяються три групи відповідно до напрямку звернення афекту та специфіки порушень. Перша група відзначається зверненням афекту назовні, тривогою, страхом, регресією та залежністю. Особливістю другої групи звернення афекту на себе, що призводить до виникнення депресій, суїцидальних та психосоматичних проявів, реактивних утворень. Третя група характеризується зверненням агресивних імпульсів назовні, на об'єкти залежності. Дані розробки є аналогічними до теорії об'єктних відносин, а також співпадають із теорією прив'язаності Дж.Боулбі, поняттями «перехідна область» та «перехідних об'єкт» у розумінні Д.Віннікотта та теорією контейнування У.Біона. [3]

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку психотерапії характеризується використанням інтегральних підходів. Один з інтегративних підходів – це кататимно-імаготивна психотерапія, розроблена Х.Льорнером. Теоретична база даного напрямку заснована як на концепції ортодоксального психоаналізу, так і на більш пізніх розробках, що стосуються доєдпальної фази розвитку: первинні відносини з об'єктами (Дж.Боулбі, А.Волькан), теорія регресії М.Балінта, нова концепція нарцисизму (Х.Кохут, О.Кернберг, М.Грунбергер). Необхідною умовою для проведення даної психотерапії є наявність контрольованої психотерапевтичної регресії, що характеризує особливі відносини, що встановлюються між клієнтом та психотерапевтом і відповідають тим фазам розвитку, що передували виникненню травми. Особливістю даної регресії є контрольованість та зворотність, а також те, що вона у символічній формі дозволяє проживати повторно конфліктні ситуації та трансформувати їх у позитивний внутрішній досвід. [1] Інтегративними підходами у психотерапії також є концепції внутрішньої сімейної системи(ВСС) Р.Шварца, схема-терапії(СТ) Дж.Янга, психоаналітична концепція адиктивної поведінки М.Мюррей. [3]

Концепція «контролюючої дитини» за М.Мюррей є аналогічною до понять перехідного символу, перехідного об'єкта та формування «Хибного Я» у концепції Д.Віннікотта.

Порівняльний аналіз гуманістичного психоаналізу К.Хорні, СТ Дж.Янга, трансактного аналізу Е.Берна та концепції М.Мюррей вказує, що формування «контролюючої дитини» (М.Мюррей) аналогічно поняттям «Ідеалізованого Я» (К.Хорні), копінговому режиму гіперкомпенсації (Дж.Янг) та «Батьку-в-Дитині» або «Електроду» (Е.Берн).

Сучасні дослідники адиктивної поведінки (Х.Кохут, Р.Столорю, М.Мюррей, Дж. Уайнхольд, Б.Уайнхолд, Е.С. Калмикова, Е.В. Бітюцкая, В.В. Барцалкіна) звертали увагу на те, що особливу роль у формуванні адикцій відіграє рання психічна травма. Наслідком такої травматизації є схильність залежної людини відчувати сильні негативні емоції: депресію, тривогу, пустоти, провини, сорому, нікчемності, страху, злості. «Контролююча дитина» для захисту від даних негативних емоцій використовує наступні типи психологічного захисту: відсторонене самозаспокоєння (трудоголізм, азартні ігри, екстремальні види спорту, непослідовні сексуальні зв'язки, вживання наркотиків та алкоголю), капітуляція (пасивна конформістська поведінка, прагнення до схвалення), гіперкомпенсація (нарцистичне самовозвеличення, зверхня поведінка, погрози і напади та маніпуляції). [2; 3; 4; 5]

Зважаючи на актуальність проблеми формування емоційних та поведінкових порушень у підлітків та розробки адекватних програм

психологічної корекції, нами у грудні 2017 року було почате дослідження підлітків учнів 6 класу школи №206 у місті Києві у кількості 33 чоловік: 17 дівчаток та 16 хлопчиків. Нами застосовувались наступні експериментально-психологічні методики:

1. Опитувальник Р.Гудмана «Сильні сторони та труднощі (ССТ)»
2. Методика діагностики рівня невротизації Вассермана
3. Методика експрес-діагностики невроза К.Хека, Х.Хесс
4. Проективні методики: Неіснуюча тварина, Малюнок сім'ї, Сім'я тварин, Складна ситуація, Дім-дерево-людина
5. «Самооцінка генералізованого типу прив'язаності» К.Бартоломью, В.Горовіца
6. «Досвід близьких відносин» К.Бреннан, Р.К.Фрейли
7. «Діагностика типу акцентуацій рис характеру» К.Леонгарда, Г.Шмішека
8. Опитувальник «Індекс життєвого стилю (LSI)» Р.Плутчика, Г.Келлермана, Х.Р.Конте

З березня 2018 року на базі 206 школи у 10 класі ми почали дослідження психологічних чинників схильності до адитивної поведінки у підлітків. У дослідженні взяли участь 20 підлітків у віці 15-16 років: 12 дівчат та 8 хлопчиків. Ми застосовували аналогічні методики, які використовувалися для дослідження учнів 6 класу, а також наступні експериментально-психологічні методики:

1. Тест «Схильність до залежної поведінки» М.Д.Менделєвич
2. Тест шкільної тривожності Філіпса

Також нами було проведено 4 сеанси символ-драми за авторською методикою Б.Т.Дем'яненко, після проведених сеансів підлітки малювали основні символи та образи і символи внутрішньої сімейної системи.

У процесі дослідження були виявлені наступні емоційні та поведінкові порушення:

1) У 21,21% підлітків 6 класу були виявлені емоційні та поведінкові проблеми, які досягали межового рівня (група ризику) відповідно до результатів за опитувальником «ССТ» Р.Гудмана. Були виявлені такі психологічні проблеми: невпевненість високого рівня наявна у 21,2% респондентів, на межовому – у 30,3%; почуття самотності високого рівня у 9,1%, межового – у 12,1%; гнів на високому рівні – 9,1%, межовий – 24,2%; тривога високого рівня відзначається у 12,1%, межового – у 21,2%; страх високого рівня у 9,1%, межового у 24,2%; образи високого рівня у 9,1%, межового – у 27,3%; спонтанні коливання настрою межового рівня складають 21,2%, прояви емоційної лабільності високого рівня – 15,2%; труднощі вирішення проблем високого рівня відмічали 12,1% дітей, межового – 24,2%, аналогічні результати були отримані за шкалою «підвищена втомлюваність». Крім того нами були виявлені як нарцистичні, так і псевдокомпенсаторні тенденції:

зверхність високого рівня у 12,1% і середнього у 36,4%; так і депресивні тенденції: почуття власної неповноцінності високого рівня у 12,1%, середнього у 18,2%

2) У 23,4% підлітків 10 класу були виявлені емоційні та поведінкові проблеми, які досягали межового рівня (група ризику) відповідно до результатів за опитувальником «ССТ» Р.Гудмана. Були виявлені такі проблеми: невпевненість високого рівня наявна у 19,8% респондентів, на межовому – у 20,3%; почуття самотності високого рівня у 18,6%, межового – у 16,4%; гнів на високому рівні – 12,3%, межовий – 21,8%; тривога високого рівня відзначається у 16,3%, межового – у 14,2%; страх високого рівня у 8,4%, межового у 12,2%; образи високого рівня у 16,2%, межового – у 23,4%; спонтанні коливання настрою межового рівня складають 25,2%, прояви емоційної лабільності високого рівня – 23,4%; труднощі вирішення проблем високого рівня відмічали 13,1% дітей, межового – 22,2%; за шкалою «підвищена втомлюваність» високий рівень відмічали 18,2%, а межового – 14,6%. Крім того нами були виявлені як нарцистичні, так і псевдокомпенсаторні тенденції: зверхність високого рівня у 24,2% і середнього у 32,4%; так і депресивні тенденції: почуття власної неповноцінності високого рівня у 10,1%, середнього у 16,2%

3) За методикою Вассермана у 30,3% респондентів обох класів відмічається середній рівень невротизації, при цьому 44,4% з них мають чітко виражену тенденцію до високого рівня невротизації. В усіх підлітків простежуються виражені акцентуації гіпертичного, екзальтованого, циклотимного, педантичного, демонстративного типів.

4) Відповідно до результатів малюнкових тестів у 66,7% підлітків обох класів спостерігається виражені тривога, страх, занепокоєність думками інших людей, насторожене ставлення до оточення. У 51,5% яскраво виражені архетипічні символи материнського захисту. Зокрема у 33,3% дітей у малюнках наявні символи, що свідчать про глибинні проблеми, пов'язані з параноїдно-шизоїдною стадією розвитку. У 45,5% наявний яскраво виражені агресивні прояви, що проявляється у відповідній символіці (панцири, шипи, роги, чітко та з сильним натиском промальовані зуби, переважання червоного та помаранчевого кольорів).

Висновки. На основі отриманих результатів методик ми виокремили групи підлітків у залежності від ведучих психологічних проблем:

1) У першій групі превалюючими емоційними порушеннями є тривога, страх; підліткам цієї групи притаманні гіпертична та екзальтована акцентуації характеру; ведучий механізм захисту – заперечення. Ключовими особливостями символіки у малюнках є великі очі та вуха, що свідчить про насторожене, тривожне ставлення до

оточуючої дійсності. У внутрішній сімейній системі підлітки малювали внутрішню дитину в образі ховрашка, зайця, кролика.

2) У другій групі домінують гнів та образа; основні акцентуації даної групи – збудлива, дистимна та демонстративна; ведучими механізмами захисту є проекція та заміщення. Ключовим символом, що проявляється у малюнковій символіці, є потреба захисту, що зображується як панцир, пір'я, шипи, домінування красного кольору. У внутрішній сімейній системі вони зображували Пожежників (Захисників) у вигляді символів вогню, шаблі, щита, обладунків.

3) Для третьої групи характерні психосоматичні прояви, субдепресивні стани, аутоагресія, невротичні стани; домінуючими є ригідна та педантична акцентуації; основні механізми захисту – регресія та компенсація. У символіці домінує потреба у захисті, що проявляється у наявності обмежень, чітких кордонів, обмеженого простору. Підлітки цієї групи у внутрішній сімейній системі малювали внутрішніх батьків у образах змії, диких кішок, драконів, биків, грифонів тощо.

Для підлітків 6 класу було характерним домінування першої групи (тривога, страх) – 45,5%; для підлітків 10 класу було характерним домінування третьої групи (психосоматичні та субдепресивні стани) – 42,1%. Для підлітків третьої групи була характерною схильність до залежності від комп'ютерних ігор, а також страх не відповідати очікуванням оточуючих за тестом шкільної тривожності Філіпса (31,5%). За методиками «Досвід близьких відносин» К.Бреннан, Р.К.Фрейли та «Самооцінка генералізованого типу прив'язаності» К.Бартоломью, В.Горовіца для підлітків даної групи характерний тривожно-амбівалентний тип прихильності, що відповідає поняттю співзалежність у Дж. і Б. Уайнхолд. Схильність до хімічної залежності (нарко- та алкозалежність) була виявлена у 31,5% респондентів 10 класу, які входили до першої групи. За тестом шкільної тривожності Філіпса у них були яскраво виражені переживання соціального стресу та фрустрація потреби у досягненні успіху (15,7%). За методиками «Досвід близьких відносин» К.Бреннан, Р.К.Фрейли та «Самооцінка генералізованого типу прив'язаності» К.Бартоломью, В.Горовіца був виявлений відсторонено-унікаючий тип прихильності, що відповідає поняттю контр-залежності у Дж. і Б. Уайнхолд. Підлітки 10 класу, що входили до виділеної нами другої групи, мали схильність до спортивного та музикального фанатизму. За тестом шкільної тривожності Філіпса для них характерні страх самовираження та страх перевірки знань (15,7%). За методиками «Досвід близьких відносин» К.Бреннан, Р.К.Фрейли та «Самооцінка генералізованого типу прив'язаності» К.Бартоломью, В.Горовіца виявлений боязливий (обережний) тип прихильності.

Нами був виявлений зв'язок між малюнками «Неіснуюча тварина», які чітко проявляли домінуючу архетипічну символіку, із символами малюнків «Сім'я тварин», у яких ця символіка розпадалася на окремі символи, але зберігала чітку схожість з архетипічним образом. Також ми виявили, що ключовий архетипічний символ також розпадався на окремі частини і повторювався під час актуалізації внутрішньої сімейної системи у символ-драмі. Можна стверджувати, що ці символи відносяться до «ключових символів» у розумінні Д.Віннікотта, які потребують акцентованої уваги під час психологічної корекції.

Також у наших дослідженнях ми знайшли кореляцію виражених емоційних та поведінкових проблем підлітків із ненадійним типом прив'язаності у батьків, зокрема у матері, особливо з так названим надзалученим/тривожно-амбівалентним та боязливим/обережним типами.

Ми продовжуємо наші дослідження для уточнення кореляційних зв'язків між поведінковими та емоційними порушеннями та механізмами їх формування як у підлітків, так і у їх батьків. Ми також працюємо над створенням програми групової психологічної корекції, а також готуємо тренінги для батьків.

Бібліографія

- 1. Базисное руководство по психотерапии** / А.Хайгл-Эверс, Ф. Хайгл, Ю. Отт, У. Рюгер. – СПб: Восточно-Европейский Институт Психоанализа» совместно с издательством «Речь», 2002. – 784 с.
- 2. Барцалкина В.В.** Терапия последствий детских травм, депривации и насилия как профилактика аддиктивного поведения / В. В. Барцалкина. // Психологическая наука и образование. – 2010. – №5. – С. 208–217.
- 3. Дем'яненко Б.Т.** Особливості формування емоційних та поведінкових порушень у підлітків / Б. Т. Дем'яненко, М. А. Слишко. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2018. – №35. – С. 106–111.
- 4. Калмыкова Е.С.** Роль типа привязанности в генезе аддиктивного поведения: постановка проблемы. Ч. 1 / Е. С. Калмыкова, М. А. Гагарина, М. А. Падун. // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – №6. – С. 45–53.
- 5. Уайнхолд Б.** Противозависимость: бегство от близости/ Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд / пер. с англ. Е. Бабенко, Г. Смолин. – Каменец-Подольский: Аксиома, 2009. – 328 с.
- 6. Фенихель О.** Психоаналитическая теория невротизма / О. Фенихель / пер. с англ., вступ. ст. А. Б. Хавина. – М.: Академический Проект; Трикста, 2013. – 620 с. – (2).

References

- 1. Bazisnoe rukovodstvo po psihoterapii** / A.Haygl-Evers, F. Haygl, Yu. Ott, U. Ryuger. – SPb: Vostochno-Evropeyskiy Institut Psihoanaliza» sovместno s izdatelstvom «Rech», 2002. – 784 s.
- 2. Bartsalkina V.V.**

Terapiya posledstviy detskih travm, deprivatsii i nasiliya kak profilaktika addiktivnogo povedeniya / V. V. Bartsalkina. // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2010. – #5. – S. 208–217. **3. Demianenko B.T.** Osoblyvosti formuvannya emotsiinykh ta povedinkovykh porushen u pidlitkiv / B. T. Demianenko, M. A. Slyshko. // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhohiia. – 2018. – №35. – S. 106–111. **4. Kalmyikova E.S.** Rol tipa privyazannosti v geneze addiktivnogo povedeniya: postanovka problemy. Ch. 1 / E. S. Kalmyikova, M. A. Gagarina, M. A. Padun. // Psihologicheskii zhurnal. – 2006. – T. 27. – #6. – S. 45–53. **5. Uaynhold B.** Protivozavisimost: begstvo ot blizosti/ B. Uaynhold, Dzh. Uaynhold / per. s angl.. E. Babenko, G. Smolin. – Kamenets-Podolskiy: Aksioma, 2009. – 328 s. **6. Fenihel O.** Psihoanaliticheskaya teoriya nevrozov / O. Fenihel / per. s angl., vstup. st. A. B. Havina. – M.: Akademicheskiiy Proekt; Triksta, 2013. – 620 s. – (2).

Авторський внесок:

Дем'яненко Б.Т. – 40%, Слишко М.А. – 30%, Мухіна Ю.Ю. – 30%.

Дата відправлення статті – 13.05.2018.

УДК 378.091.312

О.І. Дмитрієва,
oksana.dmsvit@gmail.com
Т.О. Докучина,
dokuchyna@gmail.com

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГУ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Відомості про автора: Дмитрієва Оксана, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: правова освіта школярів з порушеннями слуху, психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху у спеціальних та інклюзивних закладах, використання жестової мови у процесі навчання, виховання та розвитку дітей з порушеннями слуху.

E-mail: oksana.dmsvit@gmail.com

Докучина Тетяна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами у спеціальних та інклюзивних закладах, підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзії.

E-mail: dokuchyna@gmail.com

Contact: Dmitriieva Oksana, PhD, Associate Professor at the Department of special pedagogy and inclusive education of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests are: legal education of pupils with hearing impairment, psychological and pedagogical maintenance of children with hearing impairment in terms of special and inclusive schools, the usage of sign language in the process of education and development of children with hearing impairment. E-mail oksana.dmsvit@gmail.com

Dokuchyna Tetiana, PhD, senior lecturer of the department of special pedagogy and inclusive education in Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: psychological and educational support of children with special educational needs in special and inclusive institutions of education, training educators to work in inclusive education. E-mail: dokuchyna@gmail.com

Дмітрієва О.І., Докучина Т.О. Розвиток комунікативної компетентності корекційних педагогів засобами тренінгу командної взаємодії. У статті розглядається проблема формування комунікативної компетентності корекційних педагогів з метою забезпечення ефективності командної взаємодії фахівців інклюзивного закладу освіти. Метою статті є представлення розробленого тренінгу командної взаємодії та аналіз результатів його впровадження у роботі з педагогами інклюзивних закладів. Аналіз літературних джерел та практика роботи свідчать, що розвиток комунікативної компетентності педагогів є вагомою умовою результативної роботи команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання. Визначено, що одним із ефективних методів формування комунікативної компетентності є тренінг командної взаємодії, який сприяє розвитку навичок командної взаємодії, вміння спілкуватись та знаходити спільні рішення для досягнення спільної мети. Аналіз розробленого та апробованого тренінгу командної взаємодії дозволив зробити висновок про можливість та ефективність використання тренінгових вправ для формування комунікативної компетентності корекційних педагогів. Зокрема, вправа «Привітання» сприяє розвитку уміння лаконічно

висловлювати свою думку; вправа «Асоціативний куц» дозволяє визначити розуміння учасниками сутності поняття «команда» та спільність думок; вправа «Малюнок у парі» спрямована на розвиток невербальних засобів комунікації; вправа «Місточок» забезпечує розвиток уміння вирішувати конфлікти, що відноситься до комунікативних здібностей особистості; вправа «Групове рішення» сприяє розвитку вміння взаємодіяти у різних за кількістю групах людей, навичок командної взаємодії та комунікативних навичок; вправа «Стілець» передбачає розвиток вміння домовитися, швидко і ефективно знайти вихід із проблемної ситуації, що забезпечило б успішність всієї команди. Отже, сформованість комунікативної компетентності має важливе значення для успішної роботи команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання, а її формування доцільно реалізовувати у безпосередній практичній діяльності, зокрема за допомогою тренінгів. Перспективними напрямками дослідження є розробка та впровадження системи тренінгових занять командної взаємодії; методичних рекомендацій щодо формування комунікативної компетентності педагогів засобами тренінгу командної взаємодії.

Ключові слова: комунікативна компетентність, тренінг командної взаємодії, корекційні педагоги, команда психолого-педагогічного супроводу.

Дмитриева О.И., Докучина Т.А. Развитие коммуникативной компетентности коррекционных педагогов средствами тренинга командного взаимодействия. В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетентности коррекционных педагогов с целью обеспечения эффективного командного взаимодействия специалистов инклюзивного учебного заведения. Целью статьи является представление разработанного тренинга командного взаимодействия и анализ результатов его внедрения в работе с педагогами инклюзивных учебных заведений. Анализ литературных источников и практика работы свидетельствуют, что развитие коммуникативной компетентности педагогов является важным условием результативной работы команды психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения. Определено, что одним из эффективных методов формирования коммуникативной компетентности является тренинг командного взаимодействия, который способствует развитию навыков командного взаимодействия, умение общаться и находить общие решения для достижения общей цели. Анализ разработанного и апробированного тренинга командного взаимодействия позволил сделать выводы о возможности и эффективности использования тренинговых упражнений для формирования коммуникативной компетентности коррекционных

педагогов. В частности, упражнение «Приветствие» способствует развитию умения лаконично выражать свое мнение; упражнение «Ассоциативный куст» позволяет определить понимание участниками сущности понятия «команда» и общность мнений; упражнение «Рисунок в паре» ориентировано на развитие невербальных средств коммуникации; упражнение «Мостик» обеспечивает развитие умения решать конфликты; упражнение «Групповое решение» способствует развитию умения взаимодействовать в различных по количеству группах людей, навыков командного взаимодействия и коммуникативных навыков; упражнение «Стул» предусматривает развитие умения договориться, быстро и эффективно найти выход из проблемной ситуации, что обеспечило бы успешность всей команды. Таким образом, коммуникативная компетентность имеет значение для успешной работы команды психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения, а ее формирование целесообразно реализовывать в непосредственной практической деятельности, в частности посредством тренингов. Перспективными направлениями исследования является разработка и внедрение системы тренинговых занятий командного взаимодействия; методических рекомендаций по формированию коммуникативной компетентности педагогов средствами тренинга командного взаимодействия.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, тренинг командного взаимодействия, коррекционные педагоги, команда психолого-педагогического сопровождения.

Dmitrieva O., Dokuchyna T. Development of communicative competence of special educators by means of team interaction training. The article deals with the problem of forming the communicative competence of special educators in order to ensure the effectiveness of team interaction among specialists of the inclusive institution of education. The purpose of the article is to present developed team interaction training and to analyze the results of its implementation in working with educators of inclusive institutions of education. Analysis of literary sources and practice shows that the development of communicative competence of educators is a significant condition for the effective work of team of psychological and pedagogical support of inclusive education. It is determined that one of the effective methods of forming communicative competence is training of team interaction, which facilitates the development of team interaction skills, ability to communicate and find common solutions for achieving a common goal. An analysis of the developed and tested team interaction training made it possible to conclude that the use of training exercises for the formation of communicative competence of educators is possible and effective. In particular, the exercise "Greeting" promotes the development of the ability to

concisely express their views; exercise "Associative bush" allows to define the understanding of the participants by the essence of the concept of "team" and the community of thoughts; exercise "Drawing in a couple" is aimed at the development of non-verbal means of communication; exercise " Bridge " provides the development of the ability to solve conflicts relating to the communicative abilities of the individual; exercise "Group Decision" contributes to the ability to interact in different groups of people, teamwork skills and communication skills; exercise "Chair" involves developing the ability to negotiate, quickly and effectively find a way out of a problem situation that would ensure the success of the entire team. Consequently, the formation of communicative competence is important for the successful work of the team of psychological and pedagogical support of inclusive education, and its formation should be implemented in direct practical activities, in particular through training. Perspective directions of research are development and introduction of the system of training activities of team interaction; methodical recommendations on formation of communicative competence of educators by means of team interaction training.

Key words: communicative competence, team interaction training, special educators, team of psychological and pedagogical support.

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються сьогодні у системі освіти України, актуалізують проблему комунікативної компетентності сучасних педагогів. Нові завдання, які постають перед ними внаслідок впровадження інклюзивної освіти в нашій державі, вимагають розвитку комунікативних умінь та навичок, які є основою комунікативної діяльності та є необхідними для ефективної діяльності корекційних педагогів. Результативність діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами залежить від вміння її членів взаємодіяти, працювати у колективі, домовлятися про спільні цілі та напрямки роботи. З огляду на це необхідно розвивати комунікативні навички педагогів інклюзивних закладів освіти. Ефективним для цього є використання тренінгу командної взаємодії.

Метою статті є представлення розробленого тренінгу командної взаємодії та аналіз результатів його впровадження у роботі з педагогами інклюзивних закладів.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми взаємодії фахівців команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання в Україні досліджують: І. Дмитрієва, І. Кузава, О. Мартинчук, С. Миронова, Ю. Найда, Л. Савчук, Н. Софій та ін. З огляду на складність визначеної проблеми, окремі її аспекти є недостатньо розглянутими та потребують більш детального вивчення. Зокрема, особливої уваги потребує проблема формування комунікативної компетентності корекційних

педагогів з метою забезпечення ефективності командної взаємодії фахівців інклюзивного закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Комунікативна діяльність – це спільна діяльність педагога й учня, побудова міжособистісної взаємодії (сприймання та розуміння людьми один одного) і відносин у процесі педагогічної діяльності та процесі педагогічного спілкування.

Спілкування є провідним компонентом педагогічної діяльності. О. Леонтьєв визначив спілкування й працю основними видами діяльності [3]. Г. Андрєєва вважає, що спілкування є і певною стороною діяльності, і особливим видом діяльності, тобто воно виступає компонентом діяльності, а сама діяльність розглядається як умова спілкування [2]. Б. Ананьєв підкреслював, що головною характеристикою спілкування як діяльності, є те, що через нього людина будує свої стосунки з іншими людьми. Маючи на увазі найрізноманітніші ситуації спілкування, вчений зазначає, що на будь-якому рівні та при будь-якій складності поведінки особистості існує взаємозв'язок між:

- а) інформацією про людей і міжособистісними стосунками;
- б) комунікацією і саморегуляцією вчинків людини в процесі спілкування;
- в) перетворенням внутрішнього світу самої особистості [1, с. 315].

Починаючи спілкування, тобто взаємодіючи один з одним, люди звичайно мають на меті:

- 1) обмін або передачу інформації;
- 2) формування умінь і навичок або розвиток професійних рис;
- 3) формування ставлень до себе, до інших людей, до суспільства загалом;
- 4) обмін діяльністю, інноваційними прийомами, засобами, технологіями;
- 5) здійснення корекції, зміна мотивації поведінки;
- б) обмін емоціями [5, с. 9-10].

На думку Л. Петровської, «розвиток компетентності спілкування дорослих людей з неминучістю передбачає двозначний процес: з одного боку, це набуття якихось знань, умінь та досвіду, а з другого боку, це корекція, зміна тих форм спілкування, які склалися» [5, с. 28].

О. Сидоренко, враховуючи погляди класиків (Л.А.Петровської, Ю.М.Ємельянова) зазначає, що комунікативна компетентність – сукупність навичок і умінь, необхідних для ефективного спілкування [Петровська Л.А., 1989]. Узагальнивши понятійний апарат, вчена прийшла до висновку, що комунікативна компетентність – це сукупність комунікативних здібностей, умінь і знань, адекватних комунікативним завданням і достатніх для їх розв'язання [6].

Розвинена комунікативна компетентність здебільшого визначає можливість людини у встановленні та підтриманні контактів у спілкуванні, прогнозуванні поведінки і діяльності людей. Комунікативна компетентність корекційного педагога передбачає його високу культуру, яка засвідчує вміння педагога реалізовувати свої можливості у спілкуванні з іншими людьми, здатність сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі навчально-виховної та корекційно-розвиткової діяльності. Саме такі уміння є необхідними для результативної взаємодії корекційних педагогів у команді психолого-педагогічного супроводу в інклюзивному закладі.

Для розвитку практичних умінь та навичок з кожним роком усе ширше використовуються групові форми роботи, серед яких особливе місце займає тренінг. Своєю ефективністю, конфіденційністю, внутрішньою відкритістю, психологічною атмосферою, індивідуальною й груповою рефлексією тренінг зацікавлює його учасників і приваблює нових бажаючих взяти у ньому участь.

Нами було розроблено та апробовано «Тренінг командної взаємодії» для фахівців команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивних закладів освіти м. Кам'янець-Подільського. Тренінгом було охоплено 60 учасників. Метою проведення тренінгу було об'єднання учасників у єдину злагоджену команду для ефективного вирішення поставлених завдань та розвитку комунікативної компетентності.

Розглянемо тренінгові вправи, спрямовані на формування командної взаємодії та розвиток комунікативної компетентності фахівців.

Вправа «Привітання».

Кожному учаснику пропонувалося представити себе, назвати своє ім'я або ім'я, яким би учасник хотів, щоб його називали під час тренінгу та записати його на бейджику. Також учасникам пропонувалося коротко (1-2 реченнями) розповісти про себе.

Така форма проведення вправи «Привітання» сприяла розвитку вміння лаконічно висловити думку.

Вправа «Асоціативний куц».

Оскільки основною метою тренінгу є формування командної взаємодії учасників психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, однією із вправ була саме вправа «Асоціативний куц», сутність якої полягала у висловленні асоціації, які викликає поняття «команда». Ці асоціації учасники проговорювали, записували на стікери та закріплювали їх на дошці.

Вправа є одночасно діагностичною, оскільки дає можливість визначити розуміння учасниками сутності поняття «команда» та з'ясувати спільність думок. Найчастіше зустрічалися такі асоціації щодо поняття «команда»:

- взаємодія;
- підтримка (взаємна підтримка);
- співпраця;
- розуміння;
- взаємодопомога;
- спільна мета;
- одностороння.
- спільний результат.

Базуючись на результатах виконання вправи, було узагальнено висловлювання учасників та визначено сутність та ознаки команди, зокрема, те, що команда є об'єднанням людей задля досягнення спільної мети та результату шляхом спільної діяльності. Важливим при цьому є взаємна підтримка, взаємодопомога та розуміння.

Якщо у процесі виконання вправи основних ознак команди не називалося, цю функцію виконував тренер. Зокрема, поза увагою учасників тренінгу залишилися такі характеристики як «відповідальність за результат», «успіх», «взаємне спілкування».

Вправа «Малюнок у парі».

Під час виконання цієї вправи учасники тренінгу, об'єднавшись у пари, повинні були, не домовляючись вербально, намалювати малюнок на аркуші паперу однією ручкою, яку вони тримали разом. Учасники тренінгу протягом виконання цієї вправи мали змогу відпрацювати навички спільного виконання завдань, усвідомити власний стиль поведінки у процесі взаємодії, застосувати засоби невербальної комунікації.

Обговорюючи результати виконання вправи, усі учасники тренінгу зазначили, що у процесі виконання завдання особливих проблем не виникало. Найчастішими варіантами взаємодії були:

- почергове лідерство;
- один – лідер, інший, зрозумівши ідею, слідував за ним;
- кожен старався зобразити на малюнку саме свій задум, тому єдиної картини не вийшло.

Усі учасники зазначили, що набагато легше було б виконати завдання, якби можна було вербально спілкуватися та домовитися про план дій.

Вправа «Місточок».

Сутність вправи полягає у тому, що на підлозі крейдою малюється вузький місток, шириною до 30 см. Двоє учасників стають по різні сторони «містка» і починають йти назустріч один одному до середини. Основним завданням є розминутися один з одним та перейти на іншу сторону містка, не заступивши за накреслені межі.

Після проведення вправи здійснювався аналіз її виконання, зокрема: яким чином учасники вирішували завдання; чи виникали конфліктні

ситуації та яким був спосіб їх вирішення; як учасники домовлялися між собою; які висновки були зроблені. Вправа «Місточок» спрямована на розвиток конфліктної компетентності як складової частини комунікативної компетентності, оскільки уміння вирішувати конфлікти відноситься до комунікативних здібностей особистості.

Аналіз проведення вправи засвідчив, що лише незначна частина учасників обирали співробітництво як стратегію вирішення конфліктної ситуації, яка спрямоване на обговорення проблеми, позицій опонентів.

Вправа «Групове рішення».

Учасникам тренінгу було запропоновано записати 5 основних умов, які на їхню думку забезпечують ефективність командної взаємодії в інклюзивному закладі освіти. Спочатку завдання виконується кожним учасником (5 хв.), потім учасники об'єднуються по троє (5 хв.), потім – у 2-і групи (5 хв.), потім – в одну (5 хв.). У підсумку учасники тренінгу мають обрати 5 основних умов ефективності командної взаємодії в інклюзивному закладі освіти.

Результативність виконання вправи залежить від уміння учасників домовлятися, переконувати один одного, конструктивно висловлювати свою позицію, узагальнювати різні точки зору. Виконання вправи сприяє розвитку вміння взаємодіяти у різних за кількістю групах людей, навичок командної взаємодії та комунікативних навичок.

Аналіз результатів виконання вправи свідчить про те, що учасники демонстрували повагу до думки один одного, співпрацю у прийнятті рішення щодо визначення умов, відбувалось активне спілкування, аргументування думок. У результаті обговорення усі тренінгові групи змогли безконфліктно визначити п'ять умов ефективності командної взаємодії в інклюзивному закладі освіти. Вагомим є той факт, що серед таких умов найчастіше учасниками визначались «співпраця членів команди психолого-педагогічного супроводу», «спільна мета та відповідальність за результати роботи».

Вправа «Стілець».

Метою вправи був розвиток вміння домовитися, швидко і ефективно знайти вихід із ситуації, коли усім учасникам потрібно було зайняти місця на стільцях, кількість яких була на один менше за кількість учасників. Після виконання вправи забирався ще один стілець, потім – ще один до того моменту, коли залишався лише один стілець. Уся група учасників мала розміститися так, щоб усі сиділи. Спостереження засвідчили, що позитивного результату досягли ті команди, учасники яких навчилися спілкуватися, дослухатися до думок інших та знаходити спільне рішення.

Висновок. Розвиток комунікативної компетентності фахівців команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання є ваговою умовою її ефективної роботи. Адже сформованість

комунікативної компетентності має важливе значення для розвитку міжособистісної взаємодії, а її формування доцільно реалізовувати у безпосередній практичній діяльності. Одним із ефективних методів формування комунікативної компетентності є тренінг командної взаємодії, який в цілому сприяє об'єднанню фахівців у єдину злагоджену команду психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання; розвитку навичок командної взаємодії; вмінню спілкуватись та знаходити спільні рішення для досягнення спільної мети.

Бібліографія

1. **Ананьев Б.Г.** Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л., 1968. – 315 с.; 2. **Андреева Г.М.** Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 416 с.; 3. **Леонтьев А.Н.** Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1997. – 340 с.; 4. **Панфилова А.П.** Деловая коммуникация профессиональной деятельности: учеб. пособ / А.П. Панфилова. – СПб. : Знание, ИВЭ СЭП, 2001. – 496 с.; 5. **Петровская Л.А.** Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.; 6. **Сидоренко Е.В.** Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2002. – 208 с.; 7. **Федорчук В.М.** Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: навч.-метод. посіб. / В.М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2003. – 240 с.

Bibliografia

1. **Ananyev B.G.** Chelovek kak predmet poznaniya / B.G. Ananyev. – L., 1968. – 315 s.; 2. **Andreyeva G.M.** Sotsialnaya psikhologiya / G.M. Andreyeva. – M. : Izd-vo MGU, 1980. – 416 s.; 3. **Leontyev A.N.** Deyatel'nost, soznaniye, lichnost / A.N. Leontyev. – M. : Politizdat, 1997. – 340 s.; 4. **Panfilova A.P.** Delovaya kommunikatsiya professional'noy deyatel'nosti: ucheb. posob / A.P. Panfilova. – SPb. : Znaniye, IVE SEP, 2001. – 496 s.; 5. **Petrovskaya L.A.** Kompetentnost v obshchenii. Sotsialno-psikhologicheskiy trening / L.A. Petrovskaya. – M.: Izd-vo MGU, 1989. – 216 s.; 6. **Sidorenko E.V.** Trening kommunikativnoy kompetentnosti v delovom vzaimodeystvii / E.V. Sidorenko. – SPb. : Rech, 2002. – 208 s.; 7. **Fedorchuk V.M.** Sotsialno-psykholohichniy treninh «Rozvytok kommunikativnoi kompetentnosti vykladacha»: navch.-metod. posib. / V.M. Fedorchuk. – Kamianets–Podil'skyi : Abetka, 2003. – 240 s.

Авторський внесок: Дмитрієва О.І. – 50%, Докучина Т.О. – 50%.

Дата відправлення 14.05.2018 р.

УДК: 373.3.091.2:616.89-008.434

Л.С. Журавльова
zuravlovalarisa@gmail.com

АНАЛІЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЩОДО ЗДІЙСНЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Відомості про автора : Журавльова Лариса, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Мелітополь, Україна, zuravlovalarisa@gmail.com

Contact : Profesor Zhuravlova Larysa, PhD, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University, Associate Professor of the Department of Social work, Social Pedagogics and Preschool Education, Melitopol, Ukraine. E-mail: zuravlovalarisa@gmail.com

Журавльова Л.С. Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів / Журавльова Л.С. // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. В.М.Синьова, О.В.Гаврилова. – Вип. 8;– Кам'янець-Подільський: ПП Медобори -2006, 2016. – 362с. (С. 89-101).
Журавльова Л. С. Порушення письма як одна з проблем шкільного навчання / Журавльова Л. С. // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьов, О. В. Гаврилова. — Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2017. — Вип. 9. — Т. 1. — 326 с. (С. 55—66).
Журавльова Л.С. Сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією / Журавльова Л.С. // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 19: Корекційна педагогіка та психологія. – Випуск 34 [зб. наук. праць]. / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т М.П.Драгоманова. – К: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017 – 190 с. (С. 24-32)

Журавльова Л.С. Аналіз нормативно-правового забезпечення щодо здійснення логопедичної діяльності в умовах початкової школи. У статті розкрито проблему нормативно-правового забезпечення щодо здійснення роботи шкільного логопеда. Наголошується, що одним з важливих аспектів сучасної теорії і практики логопедії є робота з корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів, профілактика порушень писемного мовлення в учнів початкової школи. Підкреслюється, що зазначені напрями роботи є надзвичайно широкими

і невіддільними від гармонізації розвитку особистості дитини у цілому, тому залишаються актуальними на сьогодні. Проаналізовано міжнародні законодавчі документи та вітчизняні нормативно-правові документи, що регламентують логопедичну діяльність у початкової школі: Схарактеризовано сутність та зміст мовленнєвого розвитку молодших школярів. Зазначено, що труднощі у формуванні письма не завжди пов'язані з недорозвиненням у дітей усного мовлення і мовних здібностей. Підкреслюється, що письмо – складний психічний процес, в якому беруть участь не тільки вербальні, але і невербальні форми психічної діяльності, тому профілактична робота з дисграфії не може обмежуватися колом дітей з вадами мовлення. Теоретично обґрунтовано індивідуальний підхід в процесі мовленнєвого розвитку молодших школярів. Проведено аналіз «Положення про логопедичні пункти системи освіти» (1993).

Ключові слова: дисграфія, нормативно-правове забезпечення, логопед, початкова школа, логопедична діяльність.

Журавлєва Л.С. Анализ нормативно-правового обеспечения по осуществлению логопедической деятельности в условиях начальной школы. В статье раскрывается проблема нормативно-правового обеспечения по осуществлению работы школьного логопеда. Отмечается, что одним из важных аспектов современной теории и практики логопедии является работа по коррекции речевого развития младших школьников, профилактика нарушений письменной речи у учащихся начальной школы. Подчеркивается, что указанные направления работы являются чрезвычайно широкими и неотделимыми от гармонизации развития личности ребенка в целом, поэтому остаются актуальными на сегодня. Проанализированы международные законодательные документы и отечественные нормативно-правовые документы, регламентирующие логопедическую деятельность в начальной школе: Охарактеризованы сущность и содержание речевого развития младших школьников. Отмечено, что трудности в формировании письма не всегда связаны с недоразвитием у детей устной речи и языковых способностей. Подчеркивается, что письмо - сложный психический процесс, в котором принимают участие не только вербальные, но и невербальные формы психической деятельности, поэтому профилактическая работа с дисграфией не может ограничиваться кругом детей с нарушениями речи. Теоретически обосновано индивидуальный подход в процессе речевого развития младших школьников. Проведен анализ «Положение о логопедические пункты системы образования» (1993).

Ключевые слова: дисграфія, нормативно-правове забезпечення, логопед, начальная школа, логопедическая деятельность.

Zhuravlova L. S. Analysis of the regulatory support for the logopedic activity in the conditions of primary schools. The article deals with the issue of regulatory support for the work of the school speech therapist. One of the most important aspects of modern theory and practice of speech therapy is the work, aimed at the correction of primary schoolchildren's speech development, prevention of their written speech disorders. It is emphasized that these areas of work are broad and inseparable from the harmonization of the child's development as a whole, so these issues still remain relevant ones. The author has analyzed the international legislative documents such as International Pact "On Economic, Social and Cultural Rights", "Convention on the Child's Rights", International Declaration "Education for All" as well as numerous domestic documents such as Resolution of the Cabinet of Ministers (November 15, 2011) "On Approval of Organization of Inclusive Education in Schools", Regulations "On the Inclusive Resource Center" (2017), "Concept of New Ukrainian School" (2017), "Regulations on the General Educational Institution" (August, 27 2010) and the Law of Ukraine "On Education" (2017). In the article the essence and content of primary schoolchildren's speech development have been analyzed. It is noted that difficulties of written speech are not always related to the underdevelopment of children's oral speech and language abilities. The author points out that writing is a complex mental process involving not only verbal but also nonverbal forms of mental activity; therefore, preventive work on dysgraphia can't be aimed only at the children with speech disorders. The individual approach in the process of speech development of primary schoolchildren has been theoretically grounded. The author has been carrying out the analysis of "Regulations on Speech Therapy Stations in the Educational System" (1993), which regulates the work of school speech therapist. However, this document has never been updated and it is rather out-of-date.

Key words: dysgraphia, regulatory support, speech therapist, primary school, logopedic activity.

Постановка наукової проблеми та її значення. Одним з найбільш важливих питань сучасної теорії і практики логопедії є корекція та розвиток мовленнєвого розвитку молодших школярів, профілактика порушень у них писемного мовлення. Вказаний аспект є дуже актуальним на сьогодні, адже зазначені напрями роботи є надзвичайно широкими і невіддільними від гармонізації розвитку особистості дитини у цілому (В. Бондарь, І. Дмитрієва, С. Конопляста, С. Миронова, К. Пономарьова, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Фомічова, Н. Чуприкова, М. Шеремет, О. Шахнарович та ін.). На думку К. Пономарьової (2002), мовлення виражає українську ментальність. Вчена доводила, що мовлення значної кількості українських молодших школярів характеризується такими показниками, як невиразність, безбарвність.

Сучасною світовою тенденцією є прагнення до забезпечення прав дитини на здобуття освіти, що задовольняє її освітні потреби, забезпечує необхідний обсяг навичок, серед яких – вміння писати, читати, володіти усним мовленням. Формується нова освітня норма – надання можливості кожній дитині отримати якісну базову освіту з метою передання і збагачення загальних культурних цінностей, в яких криється сутність існування окремих людей і суспільств, що визначено міжнародним законодавством на рівні ООН (Міжнародний пакт «Про економічні соціальні та культурні права», «Конвенція про права дитини» та Всесвітня декларація про освіту для всіх) та ухвалено Генеральною Асамблеєю ООН. Безумовно важливими є положення «Конвенції про права дитини» (ООН, 1989 і ратифікована Україною у 1991 р.), такі як право дитини не зазнавати дискримінації, зазначене у статті 2 та статті 23. Стаття 29 «Цілі освіти» зазначає, що освіта дитини має бути спрямована на розвиток особистості, талантів, розумових і фізичних здібностей дитини в найповнішому обсязі, освіта повинна сприяти розвитку потенціалу дитини в усіх сферах. Логічним наслідком цих документів є те, що всі діти мають право на освіту, яка не дискримінує їх у жодних сферах, таких як етнічні, релігійні, статеві, мовні відмінності, економічне становище, особливі потреби. Отже, підхід до освіти на основі прав ґрунтується на трьох фундаментальних принципах: доступна та обов'язкова освіта; рівність та відсутність дискримінації; право на якісну освіту. Згідно Всесвітньої декларації «Освіта для всіх» (1990), освіта для всіх означає гарантію всім дітям їхнього права на доступ до якісної базової освіти. Ці та інші міжнародні документи спонукають кожну державу до узгодження основних законодавчих нормативних документів у сфері національної освіти з новим розширеним підходом, що виходить за межі сучасних навчальних програм і традиційних педагогічних систем, спираючись на все найкраще, що існувало у практиці.

У Концепції Нової української школи питання «спілкування державною мовою» постає однією з ключових компетентностей, якою має оволодіти учень. У Концепції наголошено, що ця компетентність є вмінням «усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів)...» [3] тощо.

Водночас, для формування компетенцій з розвитку мовленнєвих навичок у молодших школярів, які мають складні мовленнєві порушення, зокрема дисграфію, в закладах загальної середньої освіти не приділено належної уваги.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Багатогранність проблеми діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з порушенням письма розкривається у класичних і

сучасних наукових дослідженнях (О. Гопіченко, О. Гриненко, Е. Данілавічюте, Л. Єфименкова, Р. Левіна, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Мастюкова, С. Мнухін, Д. Орлова, Л. Назарова, Н. Нікашіна, Т. Пічугіна, І. Садовнікова, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, О. Токарєва, М. Хватцев, Н. Чередніченко, Г. Чіркїна та ін.). Різнібічні аспекти формування письма у дітей з психофізичними вадами досліджували українські науковці О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, Т. Пічугіна, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.

Порушення мовленнєвої діяльності у дітей має багатоаспектний характер, що підтверджується багатьма дослідженнями психолого-педагогічного (Л. Бартенєва, С. Конопляста, Р. Левіна, І. Мартиненко, С. Миронова, Т. Пічугіна, Л. Спірова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.), психолінгвістичного (Л. Андрусишина, О. Гопіченко, В. Ковшиков, Р. Лалаєва, М. Савченко, Є. Соботович та ін.) і медико-педагогічного (О. Балашова, Д. Ісаєв, О. Корнєв, Ю. Мікадзе, В. Ковалева ін.) напрямів.

Мета статті – висвітлити та проаналізувати проблему нормативно-правового забезпечення щодо здійснення логопедичної діяльності в умовах початкової школи.

Завдання статті:

- 1) розкрити проблему нормативно-правового забезпечення щодо здійснення логопедичної діяльності в умовах початкової школи;
- 2) проаналізувати міжнародні та вітчизняні документи, що регламентують роботу вчителя-логопеда;
- 3) схарактеризувати сутність та зміст мовленнєвого розвитку молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєвий розвиток дітей молодшого шкільного віку з труднощами формування та порушенням письма залежить значною мірою від організації ефективного корекційно-освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти, тому зазначена проблема на сьогоднішній день не втрачає своєї актуальності.

Досвід практичної роботи фахівців-логопедів закладів загальної середньої освіти і дошкільних навчальних закладів загального типу та особливості тлумачення нормативно-правового забезпечення на різних рівнях освітньої ланки потребують подальшого узгодження.

На сьогодні велика кількість нормативно-правових документів зорієнтована на спеціальну ланку освіти, тому особливої уваги потребує процес організації логокорекційної допомоги в умовах закладів загальної середньої освіти.

Найбільш підготовленими фахівцями для здійснення корекційно-розвивальної та профілактичної роботи є логопеди, головними завданнями яких є профілактика та корекція порушень мовлення та його недорозвинення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку;

удосконалення мовленнєвого розвитку, мовленнєвих здібностей і профілактика порушень у них письма і читання. Робота логопеда також спрямована і на всебічний розвиток психіки дитини, її увагу, пам'ять, інтелект, емоційно-вольову сферу, тобто тих функцій і якостей, без яких неможлива повноцінна мовленнєва поведінка і мовленнєво-мисленнєва діяльність, а також перехід на новий якісний рівень мовного і інтелектуального розвитку - оволодіння писемним мовленням. Спеціаліст обов'язково приділяє увагу розвитку у дітей дошкільного віку дрібної моторики рук і графомоторних навичок, формуванню у них навичок мовного аналізу і синтезу. Як правило, за час перебування у групі компенсуючого типу (логопедичній групі) діти опановують і навичками символізації усного мовлення за допомогою букв. Однак, з дітьми, які не відвідують зазначену групу та у яких відсутні порушення усного мовлення така якісна робота з розвитку психічних функцій та профілактики дисграфії не проводиться. До того ж, труднощі у формуванні письма не завжди пов'язані з недорозвиненням у дітей усного мовлення і мовних здібностей. Письмо - складний психічний процес, в якому беруть участь не тільки вербальні, але і невербальні форми психічної діяльності, тому профілактична робота з дисграфії не може обмежуватися колом дітей з вадами мовлення. Проте широкомасштабна профілактика дисграфії проводиться логопедами сьогодні лише в умовах дошкільних груп компенсуючого типу.

На сьогоднішній день в Україні корекційно-педагогічна діяльність у логопедичних пунктах системи освіти здійснюється вчителями-логопедами, які керуються у своїй роботі «Положенням про логопедичні пункти системи освіти», затвердженим 13 травня 1993 року, яке жодного разу не оновлювалося і є у певній мірі застарілим.

Проведений ретельний аналіз вказаного Положення засвідчив низку суперечностей та недоліків, які потребують негайного уточнення та корегування.

Так, зокрема, варто зазначити, що у Положенні відсутній перелік нормативних актів, які регламентують роботу логопедичного пункту системи освіти. Це стає особливо актуальним, зважаючи на зміни у системі освіти останніх років, зокрема прийняття Постанови Кабінету Міністрів від 15 листопада 2011 року «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», Положення «Про інклюзивно-ресурсний центр» (2017 р.), Концепції Нової української школи (2017 р.), Положення про загальноосвітній навчальний заклад від 27 серпня 2010 року та Закону України «Про освіту» (2017 р.), у якому Міністр освіти і науки Л. Гриневич ставить особливі вимоги до вчителів, зокрема початкової школи [1; 2; 3; 5].

У зв'язку із цим, відповідно, у Положенні обов'язково мають бути відображені зміни, внесені Постановою Кабінетом Міністрів від

15 листопада 2011 року «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», що передбачає «надання загальноосвітніми навчальними закладами освітніх послуг дітям із особливими освітніми потребами у класах з інклюзивним навчанням» (п. 2, 3) та яке визначає корекційну спрямованість основною особливістю навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами (п. 11) [7].

Аналіз Положення засвідчує також необхідність уточнення термінології, адже з'являються нові дослідження щодо особливостей психофізіологічного розвитку дітей, нові підходи до аналізу мовленнєвих порушень, їх етіології та структури, особливостей прояву, діагностики та корекції, що, відповідно, позначається на теорії та практиці логопедичної роботи. Аналізуючи другий розділ Положення, варто вказати на те, що потребує уточнення термінологія згідно тезаурусу сучасної логопедичної науки, зокрема уточнення формулювання «мова – мовлення». У п. 2.1 зазначено, що «на логопедичні пункти зараховують учнів загальноосвітніх шкіл, вихованців підготовчих груп дитячих садків, які мають різні відхилення мовного розвитку, виявлені учителем-логопедом або лікарем районної поліклініки». Сучасними дослідженнями доведено, що діагностика має здійснюватися не пізніше початку переходу дитини до старшої дошкільної групи, адже ефективність роботи логопеда залежить від того, на скільки вчасно вона була розпочата. Адже, як відомо, з віком компенсаторні можливості зменшуються. Варто врахувати і той факт, що сучасні вчені акцентують увагу на важливості залучення до діагностичної роботи не лише лікаря і логопеда, а й психолога.

У цьому ж пункті вказується, що «до логопедичних пунктів насамперед приймають дітей, мовні вади яких перешкоджають успішному навчанню», що не відповідає сучасним уявленням про письмо як складний психічний процес, у якому беруть участь не тільки вербальні, але і невербальні форми психічної діяльності. До того ж, порушення письма може мати неврологічну основу. Так, з позиції клініко-психологічного підходу дисграфія розглядається не як самостійний розлад, а як один із симптомів, що входить до комплексу інших, переважно неврологічних або енцефалопатичних порушень (О. Корнєв, І. Марковська тощо). Причини і симптоматику дисграфії пов'язують, перш за все, з явищами недорозвинення і ураження центральної нервової системи, що виявляються в нейродинамічних порушеннях і парціальній дефіцитарності вищих психічних функцій, у функціональній недостатності їхніх вищих форм регуляції.

Тому профілактика дисграфії не може обмежуватися колом дітей з вадами усного мовлення. Багато дітей через індивідуальні психофізіологічні особливості характеризуються недостатнім (порівняно з середньовіковим) або дисгармонійним формуванням окремих

психічних функцій, які є важливими у процесі опанування письма. Індивідуальні відмінності дітей, особливості їх психічної зрілості і психічної активності мало враховуються під час навчання дитини у школі, наслідком чого можуть бути спочатку труднощі у формуванні письма, а потім поява стійкої дисграфії.

У пункті 2.2 мова йде про підготовчі групи дошкільних закладів, які сьогодні не існують у системі освіти, що підтверджує наше зауваження щодо застарілості термінології та неузгодженості із сучасною нормативно-правовою базою. Підготовчі групи були при 10-річному навчанні дітей. Система освіти перебуває в стані реформ, здійснюються новітні наукові дослідження, змінюються погляди вчених у підходах до навчання, тому вважаємо, що характеризувати дітей бажано за віковою категорією. Отже, потребує уточнення термінологічний апарат з урахуванням нових наукових положень та досягнень у галузі спеціальної освіти.

У пункті 2.3 початок і закінчення навчального року встановлюється відповідно до Положення про середній навчально-виховний заклад України, яке також є застарілим, адже сьогодні існує нове Положення про загальноосвітній навчальний заклад від 27 серпня 2010 року [4].

Важливим, на нашу думку, має стати доповнення пунктів 2.2 та 2.5, у яких вказуються перелік вад мовлення. Так, зокрема, у пункті 2.5 вказуються діти «з вадами читання і письма, зумовленим порушеннями мовленнєвого розвитку, з відхиленнями фонетичного і лексико-граматичного розвитку (нерізко виражений загальний недорозвиток мови), із заїкуватістю, з вадами вимови окремих фонем, з дизартрією, алалією, ринолалією» [6], що не узгоджується із сучасними логопедичними даними. Так, вади письма і читання можуть бути пов'язані не лише з недорозвиненням мовлення, але й із несформованістю інших пізнавальних функцій: розвитку моторики (О. Токарева, 1969; R. Nicolson., A. Fawcett, 1994; Т. Осипенко, 1996; R. Fulbright et.al., 1999), зорового сприйняття (О. Токарева, 1969; Т. Бетелева, 1983; J. Stein., J. Talcott., 1999; Von Karolyi, 2001), інтегративних функцій (зорово-просторових уявлень, слухомоторних і зоровомоторних координації) (А. Benton., 1984; С. Іваненко, 1988; Л. Цветкова, 1988; М. Безруких, 1994; 1995; М. Садовникова, 1995), функціональною зрілістю кори й регуляторних структур мозку (О. Лурія, 1969; С. Rahmany, 1990; М. Безруких, Р. Мачинська, Г. Сугрובה, 1999; Т. Ахутіна, 2001), а також із неспецифічними труднощами, пов'язаними із станом здоров'я, функціональним напруженням, утомою, низькою, нестійкою працездатністю (М. Безруких, С. Єфимова, 1991; Л. Бережков., 1991; Т. Miles, 1991).

Досить суперечливим, на наш погляд, є пункт 2.9, відповідно до якого «у разі потреби дітей з вадами мови логопед направляє до районної поліклініки для обстеження лікарями-спеціалістами», адже

незрозумілим залишається питання щодо того, хто має визначати цю потребу та куди заносяться та де фіксуються вказані дані. На наш погляд, на сьогодні постає необхідним створення єдиної інформаційної бази щодо отногенезу та дизонтогенезу мовленнєвого розвитку дітей. Клініко-психологічними і нейропсихологічними дослідженнями підтверджується, що дисграфія у багатьох випадках не є моносимптоматичним станом (Л. Цветкова, О. Корнєв, Т. Ахутіна та ін.). Розлади письма часто не тільки виникають на фоні недостатності церебральних функцій, але й супроводжуються когнітивними, неврозоподібними і психоорганічними порушеннями. Зважаючи на вказане, важливим стає виявлення і врахування можливих психопатологічних особливостей дитини з дисграфією (емоційно-вольової незрілості, низької розумової працездатності, підвищеної стомлюваності, утруднення довільної концентрації уваги тощо). Така інформація про дитину зможе надати повну картину мовленнєвої патології, більш грамотно організувати систему корекційної роботи, підключити до участі суміжних фахівців, що може позитивно позначитися на термінах і ефективності корекційного впливу.

Варто також підкреслити, що у Положенні не відображено механізм здійснення систематичного зв'язку з різнопрофільними фахівцями, які працюють з учнями, які відвідують логопедичний пункт, що, на наш погляд, є важливою передумовою організації системи комплексної корекційної роботи. Саме така взаємоузгодженість надасть можливість зберегти усі накопичені дані про стан дитини, проаналізувати перебіг її розвитку, виявити результативність проведеної роботи та спланувати подальшу корекційну роботу.

У пункті 2.10 зазначено, що «відповідальність за обов'язкове відвідування учнями логопедичних занять, а також за дотримання розкладу занять покладається на вчителя-логопеда, класного керівника та адміністрацію школи, де навчаються ці діти», адже означена відповідальність є суто формальною, так як у цій команді відсутні батьки, що на наш погляд, є некоректним, зважаючи на їх права та обов'язки.

Окрім цього, незрозумілим залишається питання щодо випуску дітей із логопедичного пункту, у яких вади мовлення під час навчання не були виправлені (пункт 2.11) [6].

Не менш вагомим є питання щодо приміщення, де має розташовуватися логопедичний пункт. Так, зокрема, у Положенні вказується, що «логопедичний пункт може розташовуватися у приміщенні дитячого садка, однієї із загальноосвітніх шкіл або у приміщенні методичного кабінету районного (міського) органу державного управління освітою» (пункт 5.1) [6]. Проте не враховується той факт, що з впровадженням інклюзивної освіти бажано, щоб логопедичний пункт знаходився на першому поверсі приміщення.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Зважаючи на вищезазначене, важливо, на наш погляд, увести до Положення пункт, який би регламентував узгодженість результатів діагностики, їх систематизацію та фіксацію. Оскільки на сьогодні спостерігається у певній мірі формальний зв'язок між логопедами школи і дошкільним закладом освіти, під час перебування у якому вже накопичується певна інформація щодо дітей із порушеннями мовлення. На наше переконання, створення єдиної інформаційної бази щодо отногенезу та дизонтогенезу мовленнєвого розвитку дітей унеможливить втрату важливої інформації щодо дитячої патології та забезпечить злагоджену взаємодію фахівців, регламентованість та комплексний підхід до корекції мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку. Окремо варто вказати на те, що структура Положення потребує теж доопрацювання. Так зокрема, відсутніми є розділи щодо компетентностей логопеда, його прав та обов'язків, а сам текст документу взагалі позбавлений актуальності, що обумовлює необхідність питання оновлення принципово нового положення з врахуванням компетентнісного підходу, який закладений в основу Концепції Нової української школи.

Бібліографія

1. **Гриневич Лілія.** Один із найбільших викликів для інклюзивної освіти – навчити учителів та дітей жити в новій для себе реальності : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2017/09/18/liliya-grinevich-odin-iz-najbilshix-viklikiv-dlya-inklyuzivnoyi-osviti/>; 2. **Закон** України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>; 3. **Концепція** Нової української школи від 14 серпня 2017 року : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://base.kristti.com.ua/p=4998>; 4. **Положення** про загальноосвітній навчальний заклад від 27 серпня 2010 року : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/778-2010>; 5. **Положення** про інклюзивно-ресурсний центр від 12 липня 2017 року : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/7892>; 6. **Положення** про логопедичні пункти системи освіти від 13 травня 1993 року : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0059-93>; 7. **Постанова** Кабінету Міністрів від 15 листопада 2011 року «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/872-2011>

References

1. **Gry`nevy`ch Liliya.** Ody`n iz najbil`shy`x vy`kly`kiv dlya inklyuzy`vnoyi osvity` – navchy`ty` uchy`teliv ta ditej zhy`ty` v novij dlya sebe real`nosti : [Elektronny`j resurs]. – Rezhym`m dostupu: <http://mon.gov.ua/usi->

novivni/novini/2017/09/18/liliya-grinevich-odin-iz-najbilshix-viklikiv-dlya-inklyuzivnoyi-osviti/; **2. Zakon** Ukrainy` «Pro osvitu» vid 05 veresnya 2017 roku : [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>; **3. Konceptiya** Novoyi ukrayins`koyi shkoly` vid 14 serpnaya 2017 roku : [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <https://base.kristti.com.ua/p=4998>
4. Polozhennya pro zagal`noosvitnij navchal`ny`j zaklad vid 27 serpnaya 2010 roku : [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/778-2010>; **5. Polozhennya** pro inklyuzy`vno-resursny`j centr vid 12 ly`pnaya 2017 roku : [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/7892>;
6. Polozhennya pro logopedy`chni punkty` sy`stemy` osvity` vid 13 travnya 1993 roku : [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0059-93>; **7. Postanova** Kabinetu Ministriv vid 15 ly`stopada 2011 roku «Pro zatverdzhennya Poryadku organizaciyi inklyuzy`vnogo navchannya u zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladax» : [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/872-2011>;

Дата відправлення 22.04.2018 р.

УДК 376.352

М.Р. Захарченко,
maaaaaaaaj@gmail.com,
О.М. Паламар
palamar_lena@ukr.net

ДОСЛІДЖЕННЯ АКТУАЛЬНОГО РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

Відомості про автора: Захарченко Марія, магістрант кафедри тифлопедагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблема морального виховання, роль художньої літератури у формуванні моральної поведінки молодших школярів з порушеннями зору. E-mail: maaaaaaaaj@gmail.com

Паламар Олена, кандидат психологічних наук, доцент кафедри тифлопедагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: питання формування психологічної компетентності фахівців у роботі з дітьми, які мають порушення зору. E-mail: palamar_lena@ukr.net

Contact: Zakharchenko Mariia, Master's student of the Department of Tiflopedagogy in National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine. Academic interests: the problem of moral education, the role of literature in the formation of moral behavior of elementary school pupils with visual impairments. E-mail: maaaaaaaaj@gmail.com

Palamar Olena, PhD of psychology, Associate Professor of the Department of Tiflopedagogy in National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine. Academic interests: the problem of formation of psychological competence of specialists in work with visually impaired children. E-mail: palamar_lena@ukr.net

Захарченко М.Р., Паламар О.М. Дослідження актуального рівня сформованості моральної поведінки у дітей зі зниженим зором. У статті висвітлюється проблема морального виховання, зокрема моральної поведінки молодших школярів зі зниженим зором. Поняття моральної поведінки визначається як свідомий вибір людиною тих чи інших дій в узгодженні із загальноприйнятими моральними нормами і цінностями, із власною совістю, з відповідальністю за зроблений вибір і його наслідки.

Детально розглянуто процес формування моральної поведінки, який відбувається поступово. Дитина зі зниженим зором засвоює етичні знання, потім знання перевіряються на практиці у вигляді вмінь, а згодом вміння переходять у стан автоматизації, формуючи навички та звички. Важливо, щоб засвоєння дітьми моральних понять, норм і правил поведінки відбувалося не лише на теоретичному рівні, але й на практичному.

Чітко описано та експериментально застосовано методика «Незавершені оповідання» з метою визначення рівня сформованості моральної поведінки. Також було описано та використано у дослідженні бесіду про улюбленого літературного героя з метою виявлення схильності дітей до читання, наявності у них улюблених літературних героїв, а також обґрунтування ними свого вибору (пояснення).

За результатами дослідження виявлено моральні норми, котрі зазнали найгірших показників: самостійність, акуратність і працьовитість, які потребують уваги та виховної роботи для свого підвищення з боку педагогів. Дані, отримані під час проведення бесіди, свідчать про те, що не всі діти, котрі люблять читати, мають улюблених літературних героїв. А та кількість дітей, що їх має, лише частково в змозі пояснити свій вибір.

Зроблено висновки, що отримані дані в цілому вказують на недостатній рівень сформованості моральної поведінки у молодших школярів зі зниженим зором, що створює потребу в подальшому вивченні даної проблеми.

Ключові слова: моральне виховання, моральна поведінка, моральні норми, моральний формалізм, моральні знання, молодший шкільний вік, діти зі зниженим зором, художня література.

Захарченко М.Р., Паламар Е.М. Исследование актуального уровня сформированности нравственного поведения у слабовидящих детей. В статье освещается проблема нравственного воспитания, в частности нравственного поведения младших слабовидящих школьников. Понятие нравственного поведения определяется как сознательный выбор человеком тех или иных действий в соответствии с общепринятыми нравственными нормами и ценностями, с собственной совестью, с ответственностью за сделанный выбор и его последствия.

Подробно рассмотрен процесс формирования нравственного поведения, который происходит постепенно. Слабовидящий ребенок усваивает нравственные знания, потом знания проверяются на практике в виде умений, а впоследствии умения переходят в состояние автоматизации, формируя навыки и привычки. Важно, чтобы усвоение детьми нравственных понятий, норм и правил поведения происходило не только на теоретическом уровне, но и на практическом.

Четко описана и экспериментально применена методика «Незавершенные рассказы» с целью определения уровня сформированности нравственного поведения. Также было описано и использовано в исследовании беседу о любимом литературном герое с целью выявления склонности детей к чтению, наличия у них любимых литературных героев, а также обоснования ими своего выбора (объяснения).

По результатам исследования выявлены нравственные нормы с худшими показателями: самостоятельность, аккуратность и трудолюбие, которые требуют внимания и воспитательной работы для своего повышения со стороны педагогов. Данные, полученные при проведении беседы, свидетельствуют о том, что не все дети, которые любят читать, имеют любимых литературных героев. А количество детей, которое их имеет, лишь частично может объяснить свой выбор.

Сделаны выводы, что полученные данные в целом указывают на недостаточный уровень сформированности нравственного поведения младших слабовидящих школьников, что создает потребность в дальнейшем изучении данной проблемы.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственное поведение, моральные нормы, моральный формализм, нравственные знания, младший школьный возраст, слабовидящие дети, художественная литература.

Zakharchenko M., Palamar O. Research of the current level of formation of moral behavior in visually impaired children. The article reveals the problem of moral education, in particular moral behavior of visually impaired younger pupils. The concept of moral behavior is defined as the choice of a person to certain actions in harmony with generally accepted

moral norms and values, with his own conscience, with responsibility for the consequences of his choice.

The text details every step of the process of formation of moral behavior, which is a long-term phenomenon. This process begins with the fact that the child with reduced vision absorbs ethical knowledge, then knowledge is tested in practice as a skill, and later the skills pass into a state of automation that forms skills and habits. The formation of moral habits is the ultimate goal in the educational process.

Children have to learn moral concepts, norms and rules at the theoretical and practical levels. A child may know the rules of conduct, but do not follow them. This thing is called "moral formalism", which is more common in visually impaired children.

The method "Unfinished History" is clearly described and experimentally applied to determine the level of formation of moral behavior, in particular the degree of moral norms, awareness of these norms and the perspective of their own behavior, similar to the hero's behavior. The research also describes and uses the conversation about a favorite literary hero in order to identify the inclination of children to read, the presence of their favorite literary heroes, and the justification of their choice (explanation).

The results of the experiment point to the moral norms that were the worst indicators: independence, accuracy and diligence. Teachers should pay attention to these norms and conduct educational activities. During the conversation, the following results were received: a large number of children likes to read, but only a part of the children have their favorite literary heroes. Children who have their favorite characters are only partially capable of explaining their choices.

The results of the research allow us to argue that the level of moral behavior of children with reduced vision is insufficient. This creates the need for further study of this problem.

Key words: moral education, moral behavior, moral norms, moral formalism, moral knowledge, junior school age, visually impaired children, fiction.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день перед педагогами постає проблема морального виховання дітей, набуваючи при цьому актуальності та неабиякої значущості. Проблеми моральної культури, загальні проблеми моральності та власне моральне виховання дітей посідають одне з перших місць в системі виховання.

Наразі науково-технічний прогрес тягне за собою хаотичне розповсюдження великої кількості інформації, що призводить до зниження інтересу до художньої літератури у дітей. Це стає своєрідним бар'єром у залученні школярів за допомогою книжок до найважливіших моральних і культурних цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Проблема морального виховання дітей розкривається у наукових працях Т.Г. Гасанової, І.В. Зайченка, А.С. Макаренка, І.С. Мар'єнка, В.М. Меньшикова, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського, О.В. Шарапової, Н.П. Шитякової та багатьох інших. Аналіз їх робіт дає зрозуміти, що молодший шкільний вік виступає сенситивним для збагачення моральними знаннями та моральним досвідом. Однак проблема морального виховання молодших школярів з порушеннями зору зустрічається у наукових роботах набагато рідше. Дане питання частково висвітлюють у своїх працях Р.М. Банах, О.С. Бартків, О.В. Белянкова, Ф.Г. Валієва, В.З. Деніскіна, Н.Б. Лурье, І.М. Міненкова, Л.І. Плаксіна, Є.П. Синьова, Л.М. Степаненко.

Художню літературу як засіб впливу на моральне становлення особистості дитини розглядають науковці А.М. Богданюк, О.А. Бреусенко-Кузнецов, А.Р. Бунятова, Н.А. Волкова, Б.З. Вульф, В.Д. Губ'як, Є.В. Квятковський, Н. Овсієнко, Н.С. Побірченко, О. Прокопова, Є.В. Слизкова, І.І. Тихомирова та інші. Проте робіт, присвячених впливу художньої літератури на моральний розвиток дітей з порушеннями зору, набагато менше. Висвітленням даного питання займалися Є.Л. Гончарова, О.М. Горелько, Л.О. Куненко, О.І. Семешкіна, Е.А. Ютрина. Це свідчить про недостатній рівень вивченості та актуальність визначеної проблеми.

Мета статті полягає в аналізі процесу формування моральної поведінки у молодших школярів, а також в експериментальному визначенні відповідності між знанням моральних норм та їх практичним застосуванням учнями початкової школи зі зниженим зором.

Виклад основного матеріалу. Молодший шкільний вік є сенситивним для засвоєння норм моральності. У молодших школярів формується здатність до свідомого керівництва власною поведінкою. Виникають відносно стійкі форми поведінки і діяльності. Також формується особистісна рефлексія, яка передбачає знання себе, усвідомленість своїх взаємин з оточуючими, аналіз підстав своїх дій, вчинків, своє ставлення до духовних цінностей [10].

Моральне виховання дитини з порушеннями зору охоплює формування моральних якостей, почуттів, моральної свідомості та навичок і звичок моральної поведінки.

Моральна поведінка – це свідомий вибір людиною тих чи інших дій, зважуючи і продумуючи їх, діючи зі знанням справи, вибираючи єдиний вірний шлях вирішення проблеми. Така можливість вибору передбачає узгодження з загальноприйнятими моральними нормами і цінностями, із власною совістю, з відповідальністю за зроблений вибір і його наслідки [6].

Дитина зі зниженим зором засвоює етичні знання, потім знання перевіряються на практиці у вигляді вмінь, а згодом вміння переходять у стан автоматизації, формуючи навички та звички. Саме моральні звички

є кінцевою метою у виховному процесі. Проте цей процес відбувається поступово.

Спершу розвивається моральна свідомість дитини через сприйняття і усвідомлення змісту впливів, які надходять від батьків і педагогів, оточуючих людей. Відбувається переробка цих впливів у зв'язку з моральним досвідом індивіда, його поглядами та ціннісними орієнтаціями. У свідомості дитини зовнішній вплив набуває індивідуального значення, таким чином, формуючи суб'єктивне ставлення до нього. У зв'язку з цим, формуються мотиви поведінки, прийняття рішення і моральний вибір дитиною власних вчинків. Спрямованість шкільного виховання і реальні вчинки дітей можуть різнитися, але зміст виховання полягає в тому, щоб досягти відповідності між вимогами належної поведінки і внутрішньої готовності до цього [3, с. 8-14].

Знання моральних норм є передумовою моральної поведінки, але одних знань не достатньо. Ще древній мислитель Аристотель, який аналізував моральне виховання, казав, що моральні поняття – це не головне, головне – сформувати моральну поведінку як звичку [4, с. 44-45].

Засвоєння моральних знань вимагає моральної активності від самого школяра. Уявлення дітей про моральність є набагато більшими та правильнішими, ніж безпосередньо їх поведінка. Особистий досвід моральної поведінки дітей у початковій школі обмежений, не надто багатий на ситуації, де діти самі повинні вирішувати моральні питання своїх взаємин в колективі. Розрив у свідомості і поведінці проявляється в тому, що школяр знає, як треба чинити, але не діє у відповідності зі своїми знаннями. Цей розрив виступає як вікова особливість. Молодший школяр ще тільки вчиться співвідносити наявні у нього уявлення з життям, з реальними вчинками, з конкретною поведінкою [9, с. 243].

Саме практичне засвоєння моральних норм буває утрудненим, оскільки існує специфічна закономірність розвитку дітей зі зниженим зором – дефіцит інформації про навколишній світ, який проявляється в зміні й уповільненні процесу зорового сприйняття, що обумовлює нечіткість, фрагментарність образів навколишнього світу [1, с. 33].

Обмеженість зорових можливостей заважає дітям вільно спостерігати за поведінкою людей у різноманітних ситуаціях і слідувати їх діям. Це негативно впливає на розвиток складових комунікативної діяльності, діти неадекватно реагують на різні ситуації взаємодії. Коло спілкування стає звуженим, порівнюючи з дітьми, що нормально бачать. Якщо при цьому оточення проявляє відсутність уваги або надмірну опіку, наслідком стає формування у дитини негативних моральних сторін характеру (егоїзм, егоцентризм, байдуже ставлення до оточення, прояви жорстокості та черствості, схильність до ворожості, агресії, відсутність почуття провини й обов'язку тощо).

Тому необхідно правильно організувати життєдіяльність школярів зі зниженим зором, щоб вони набували лише позитивного досвіду моральної поведінки. Велика кількість психологів підкреслює, що знання самі по собі не забезпечують відповідної моральної поведінки. Засвоєння знань без практики призводить до виникнення морального формалізму, що виражається в розриві між поведінкою та знаннями норм моралі. Організація системи виховних заходів повинна ставити школярів в такі умови, щоб їх практична діяльність відповідала засвоєним принципам поведінки, щоб вони привчалися втілювати свої погляди та переконання у вчинки.

З цього випливає, що навички та звички моральної поведінки формуються в конкретних діях. Спочатку це прості моральні правила на кшталт самообслуговування, допомоги родичам і товаришам, але з плином часу вони накопичуються у досвід суспільного життя дітей зі зниженим зором. Є.П. Синьова виділила декілька складових застосування методів формування навичок і звичок моральної поведінки: перша – показ взірця форми поведінки (здійснюється безвідривно від пояснення, включає: накладання рук вчителя на руки учня (метод розподіленої дії за О.І. Соколянським), демонстрація контрастного або рельєфного малюнка, безпосередній показ, розповідь, приклад з життя); друга – створення загального позитивного ставлення до форми поведінки, яка виконується (метод емоційної яскравої розповіді, залучення дітей (бажано лідерів) до демонстрації переваг певної форми поведінки, сприятливі умови) [7, с. 225].

Велику роль у вихованні моральної поведінки відіграє вміння вчителя, сприяти позитивному емоційному ставленню дітей до певної поведінки. «Жодна форма поведінки, – писав Л.С. Виготський, – не є настільки міцною, як та, що пов'язана з емоціями» [8, с. 5]. Жодна моральна розповідь так не виховує, як живе почуття, і в цьому сенсі апарат емоцій є спеціально пристосованим і тонким знаряддям, через яке найлегше впливати на поведінку.

Ефективний виховний вплив має опора на моральні почуття дітей зі зниженим зором. Гарні вчинки дитини схвалюються, а погані – засуджуються. У дитини будуть виникати відповідні почуття (задоволення, розчарування), і вона буде намагатися діяти краще, щоб не повторювати поганий вчинок, або щоб знову дочекатися від учителя похвали. Виникнення нових почуттів у дітей відбувається як результат певних переживань, які можуть виникнути при спостереженні за поведінкою інших людей, при читанні художнього твору. Моральне виховання учнів зі зниженим зором під час літературного читання відбувається на основі формування морально-етичних понять та суджень про персонажів, події та явища. У дітей формуються образні уявлення, оцінне ставлення до описаних в творах подій, вчинків героїв. Також діти зі зниженим зором повинні вміти правильно реагувати на вчинки

оточуючих, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між вчинком і його можливими наслідками, робити висновки [7, с. 224].

Також важливо виробити у школярів зі зниженим зором соціальну потребу моральної поведінки. Одна і та сама форма поведінки, маючи різні цілі вчинку, може виражати різні протилежні якості особистості, тому вчитель повинен знати, які цілі та пов'язані з ними мотиви спонукають школяра до тієї чи іншої форми поведінки. Важливо формувати у школярів моральні спонукання і закріплювати їх як риси особистості, щоб вони могли виявлятися в різних ситуаціях [2, с. 489].

Виявивши теоретичні засади формування моральної поведінки молодших школярів зі зниженим зором, виникла потреба в експериментальному вивченні даної проблеми.

Мета дослідження полягає у визначенні відповідності між знанням моральних норм та їх практичним застосуванням учнями початкової школи зі зниженим зором.

Експериментальне дослідження було проведене на базі Спеціальної школи-інтернату I-II ступенів №11 міста Києва. У ньому брали участь учні 1-4 класів зі зниженим зором, вік яких варіювався від 6 до 11 років.

У дослідженні було використано методику «Незавершені оповідання» в авторській інтерпретації І.М. Міненкової під назвою «Вирішення моральних задач» [5] з метою визначення рівня сформованості моральної поведінки, зокрема ступеня засвоєння дітьми моральних норм, усвідомлення цих норм та перспективу власної поведінки, подібної до вчинка героя розповіді. Також було використано бесіду про улюбленого літературного героя з метою виявлення схильності дітей до читання, наявності у них улюблених літературних героїв, а також обґрунтування ними свого вибору (пояснення).

Експериментальний матеріал методики «Незавершені оповідання» складався з незавершених оповідань – невеликих за кількістю персонажів та обсягом дій сюжетів, в яких описуються типові для молодших школярів проблемні ситуації, що передбачають поведінку, врегульовану моральними нормами. Методика вміщувала 10 моральних норм: доброзичливість, скромність, чесність, акуратність, працьовитість, турботливість, дружелюбність, ввічливість, відповідальність, самостійність. Відповідно до кожної норми обиралася одна розповідь.

Сюжети розповідей були зрозумілими і близькими для дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором. Розповіді склалися лаконічно і різко переривалися в кульмінаційній точці сюжету на моменті, де головному герою потрібно було вчинити або порушуючи моральну норму, або відповідно до неї. Молодшим школярам пропонувалося уявити себе на місці учасника описаних подій: придумати свою кінцівку для оповідання, запропонувавши власні способи поведінки і пояснивши їх.

Перед початком роботи дитині надавалася наступна інструкція: «Давай уявимо себе відомими письменниками. У мене є декілька оповідань, але всі вони не завершені. Уважно послухай їх та придумай кінцівку. Подумай, що б ти став робити на місці головного героя? Поміркуй, чому ти вибрав саме такий спосіб поведінки?» Після цього дитині зачитувалася перша розповідь і занотовувалася її відповідь.

В процесі аналізу результатів враховувалися характер вчинка та його аргументація. За особливостями придуманого дитиною вчинка для героя ситуації простежувався ступінь засвоєння дитиною моральної норми, а за характером пояснення вибору цього вчинка – про усвідомлення цієї норми та перспективу власної поведінки, подібної до вчинка героя розповіді.

Кожна відповідь дитини оцінювалася у межах двох балів:

- 2 бали (високий рівень): дитина придумує вчинок героя, відповідний до соціально прийнятої моральної норми, а також вміє пояснити цей вчинок з позицій норми.

- 1 бал (середній рівень): дитина домислює вчинок, що відповідає загальноприйнятій моральній нормі, але не може його аргументувати.

- 0 балів (низький рівень): дитина придумує закінчення розповіді, в котрій герой здійснює вчинок, який не відповідає соціальній моральній нормі; або дитина взагалі не може придумати кінцівку.

Після цього бали, отримані по кожній моральній нормі, підсумовувалися. Максимальна кількість балів за всі 10 моральних норм – 20 балів, що відповідала 100%. Сумарні бали дітей поділялися на високий, середній і низький рівні. Таким чином, високий рівень сформованості моральної поведінки відповідав 14-20 балам (68-100%); середній рівень – 7-13 балам (34-67%); низький рівень – 0-6 балам (0-33%).

Бесіда про улюблених персонажів літературних творів починалася із загального питання: «Ти любиш читати?». Це питання було вирішальним у подальшому продовженні бесіди, адже якщо дитина давала негативну відповідь, то бесіда втрачала сенс і на цьому завершувалася. Якщо відповідь була позитивною, далі ставилися наступні питання: «У тебе є улюблений літературний герой? Хто це? Які якості приваблюють тебе у цьому герої? Чому?». Відповіді дітей оцінювалися із врахуванням загальної схильності до читання, наявності улюбленого літературного героя та вміння обґрунтовувати свій вибір, тобто пояснювати, чому саме та завдяки яким рисам цей герой є улюбленим. Дана бесіда надавала первинну інформацію щодо літературних уподобань дітей, їх вміння зв'язно, логічно та послідовно пояснювати власну думку.

Отримані в ході експериментального дослідження дані наведені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Показники моральних норм

Моральна норма	Клас				Середній показник моральної норми
	1	2	3	4	
Доброзичливість	25%	94,4%	75%	75%	67,3%
Скромність	100%	33,3%	43,7%	87,5%	63,7%
Чесність	50%	44,4%	75%	87,5%	64,2%
Акуратність	62,5%	77,7%	37,5%	50%	42%
Працьовитість	0%	88,8%	62,5%	75%	56,5%
Турботливість	75%	83,3%	62,5%	100%	80,2%
Дружелюбність	62,5%	83,3%	75%	75%	73,9%
Ввічливість	87,5%	72,2%	87,5%	100%	86,8%
Відповідальність	75%	94,4%	68,7%	87,5%	81,4%
Самостійність	12,5%	22,2%	68,7%	50%	38,3%
Рівень моральної поведінки	55%	61%	65,6%	78,7%	

Аналіз отриманих результатів дозволяє простежити рівень сформованості кожної моральної норми окремо та середній рівень знання і дієвості усіх моральних норм у кожному класі, що й є визначенням рівня сформованості моральної поведінки. Найвищий рівень доброзичливості (94,4%), акуратності (77,7%), працьовитості (88,8%), дружелюбності (83,3%) і відповідальності (94,4%) виявив 2 клас; найвищий рівень чесності (87,5%), турботливості (100%) та ввічливості (100%) проявили учні 4 класу; в скромності (100%) були кращими учні 1 класу, а у самостійності (68,75%) – учні 3 класу. Найвищий рівень сформованості моральної поведінки зафіксовано у 4 класі, що відповідає віковим тенденціям. Найкраще діти проявили знання наступних моральних норм (середні показники): ввічливість (86,8%), відповідальність (81,4%) і турботливість (80,2%). У зв'язку з віковими можливостями та порушеннями зору найгірших результатів зазнали самостійність (38,3%), акуратність (42%) і працьовитість (56,5%), які потребують уваги та виховної роботи для свого підвищення з боку педагогів.

З цього випливає, що вчителям та вихователям слід навчити дітей бути більш самостійними та незалежними і поступово збільшити кількість самостійних завдань. Також варто наголошувати на акуратному поводженні з речами і розвивати працьовитість, влаштовуючи суботники, залучаючи дітей до виконання доручень, участі у самоврядуванні та самостійних видах діяльності.

Наведемо приклади відповідей дітей, що відповідають різним рівням сформованості моральних норм. В оповіданні в рамках моральної норми «чесність» йде розповідь про дівчинку, яка ненароком розірвала

сторінку у книзі вчительки, але ніхто цього не помітив. На моменті, коли у клас заходила вчителька, діти мали завершити розповідь, придумавши, що ж буде робити дівчинка. Учні, відповіді яких були на високому моральному рівні, розповідали, що дівчинка зізнається вчительці, попросить вибачення, заклеїть книгу або купить нову. Пояснювали діти свій вибір тим, що дівчинка чесна, добра, зробила це ненавмисно, хоче спокутувати свою провину перед учителькою, щоб вона не сварилася. Наприклад, Рафаела з 2 класу відповіла так: «Дівчинка зізналася і попросила вибачення у вчительки. Тому що брехати погано, до того ж можуть насварити когось невинного».

Учні із середнім рівнем відповідей відповідали коротко, про чесність та зізнання дівчинки, але пояснити свій вибір вони не могли.

Діти з низьким рівнем відповідей казали, що дівчинка не зізнається, сховає книгу, скаже, що це хтось інший. Пояснювали вони свій вибір страхом, що вчителька буде дуже сильно сваритися, покарає, а також соромом за свій вчинок. Наприклад, третьокласник Данило відповів: «Дівчинка сказала, що хтось інший порвав книгу. Тому що інакше її б сильно покарали».

Моральна норма «ввічливість» розкривається в оповіданні про хлопчика, який грав у м'яч і, потрапивши м'ячем у калюжу, випадково оббризкав сорочку перехожого. Відповіді дітей з високим моральним рівнем були подібні до відповіді Злати з 4 класу: «Хлопчик вибачився перед перехожим за свою провину, запропонував йому почистити сорочку. Адже він ненавмисно це зробив, м'яч влучив випадково».

Дітям із середнім рівнем відповідей було важко пояснити, чому хлопчик вибачився перед перехожим. Наприклад, дев'ятирічний Діма дав таку відповідь: «Хлопчик одразу ж вибачився. Тому що це могла бути якась дуже поважна людина». Дана відповідь не може бути віднесена до високого рівня, оскільки обґрунтування вчинку не відповідає моральній нормі.

Учні з низьким рівнем казали, що хлопчик нічого не буде робити, далі буде гратися, ніби нічого не сталося, або ж втече, щоб уникнути покарання.

Дані, отримані під час проведення бесіди, свідчать про те, що не всі діти, котрі люблять читати, мають улюблених літературних героїв. А та кількість дітей, що їх має, лише частково в змозі пояснити свій вибір. Найвищий рівень схильності до читання та вміння назвати улюбленого літературного героя виявили учні 2 класу. Обґрунтувати свій вибір змогла більшість учнів 4 класу, що говорить про усвідомлення свого вибору та його аргументацію.

Висновки. Отже, у дітей молодшого шкільного віку часто зустрічається невідповідність між знаннями з правил гарного тону, спілкування, етикету та конкретними поведінковими діями. Особливо це стосується дітей з порушеннями зору. Важливо, щоб засвоєння дітьми

моральних понять, норм і правил поведінки відбувалося не лише на теоретичному рівні, але й на практичному. Адже наявність знань про правила поведінки у різноманітних ситуаціях не є запорукою їх виконання.

Таким чином, результати дослідження вказують на недостатній рівень сформованості моральної поведінки, зокрема відповідності між знанням моральних норм та їх практичним застосуванням у дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором. Це створює потребу в подальшому вивченні даної проблеми.

Перспектива майбутніх досліджень вбачається у розробці методики формування моральної поведінки учнів початкових класів зі зниженим зором, її практичному застосуванні та наданні рекомендацій щодо підвищення рівня сформованості моральної поведінки.

Бібліографія

- 1. Валиева Ф. Г.** Формирование навыков культуры поведения у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения / Ф. Г. Валиева // Специальное образование, 2009. – №4. – С. 32-37.
- 2. Ильин Е. П.** Психология: Учебник для средних учебных заведений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 560 с.
- 3. Марьенко И. С.** Нравственное становление личности школьника / И. С. Марьенко. – М., 1985. – 364 с.
- 4. Меньшиков В. М.** Духовно-нравственное воспитание: предмет и содержание / В. М. Меньшиков // Вестник ПСТГУ. Серия 4 : Педагогика. Психология, 2013. – №30 (3). – С. 28-50.
- 5. Миненкова И. Н.** Этический театр для младших школьников с нарушениями зрения / И. Н. Миненкова // Учебно-методическое пособие для вузов. – Минск : БГПУ, 2007.
- 6. Осипов Г. В.** Российская социологическая энциклопедия / Г. В. Осипов. – М. : НОРМА-ИНФРА-М, 1999.
- 7. Синьова Є. П., Федоренко С. В.** Тифлопедагогіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / Є. П. Синьова, С. В. Федоренко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 325 с.
- 8. Сумнительная С. И., Сумнительный К. Е.** Начальная школа Монтессори / С. И. Сумнительная, К. Е. Сумнительный. – М. : «Карапуз-Дидактика», 2008. – 97 с.
- 9. Шарапова О. В.** Особенности нравственного воспитания младших школьников на уроках чтения / О. В. Шарапова // Сибирский педагогический журнал, 2007. – №6. – С. 242-247.
- 10. Шитякова Н. П.** Особенности духовно-нравственного воспитания школьников в современных условиях: курс лекций для студентов, которые учатся по специальностям педагогического образования / Н. П. Шитякова. – Челябинск : Изд-во ЧДПУ, 2004. – 158 с.

References

- 1. Valieva F. G.** Formirovanie navykov kul'tury povedenija u detej mladshego shkol'nogo vozrasta s narusheniem zrenija / F. G. Valieva // Special'noe obrazovanie, 2009. – №4. – S. 32-37.
- 2. Il'in E. P.** Psihologija:

Uchebnik dlja srednih uchebnyh zavedenij / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2004. – 560 s. **3. Mar'enko I. S.** Nравstvennoe stanovlenie lichnosti shkol'nika / I. S. Mar'enko. – M., 1985. – 364 s. **4. Men'shikov V. M.** Duhovno-nравstvennoe vospitanie: predmet i sodержanie / V. M. Men'shikov // Vestnik PSTGU. Serija 4 : Pedagogika. Psihologija, 2013. – №30 (3). – S. 28-50. **5. Minenkova I. N.** Jeticheskij teatr dlja mladshih shkol'nikov s narushenijami zrenija / I. N. Minenkova // Uchebno-metodicheskoe posobie dlja vuzov. – Minsk : BGPU, 2007. **6. Osipov G. V.** Rossijskaja sociologicheskaja jenciklopedija / G. V. Osipov. – M. : NORMA-INFRA-M, 1999. **7. Synova Ye. P., Fedorenko S. V.** Tyflopедagogika: Pidručnyk dlja studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv / Ye. P. Synova, S. V. Fedorenko. – K. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2009. – 325 s. **8. Sumnitel'naja S. I., Sumnitel'nyj K. E.** Nachal'naja shkola Montessori / S. I. Sumnitel'naja, K. E. Sumnitel'nyj. – M. : «Karapuz-Didaktika», 2008. – 97 s. **9. Sharapova O. V.** Osobennosti нравstvennogo vospitanija mladshih shkol'nikov na urokah chtenija / O. V. Sharapova // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal, 2007. – №6. – S. 242-247. **10. Shitjakova N. P.** Osobennosti duhovno-nравstvennogo vospitanija shkol'nikov v sovremennyh uslovijah: kurs lekcij dlja studentov, kotorye uchatsja po special'nostjam pedagogicheskogo obrazovanija / N. P. Shitjakova. – Cheljabinsk : Izd-vo ChDPU, 2004. – 158 s.

Авторський внесок:

Захарченко М.Р. – 70%, Паламар О.М. – 30%

Дата подачі статті 14.04.2018 р.

УДК 162.16

I.Г.Кобель

ikobel@ualberta.ca

J.Dickinson

jennifer.dickinson@uvm.edu

МОДЕЛІ ІНКЛЮЗІЇ ДЛЯ ГЛУХИХ: ПОГЛЯД ІЗ США

Відомості про автора: Кобель Ігор Григорович, доктор Ph.D., канд.пед.наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Українського католицького університету, Львів, Україна. E-mail: ikobel@ucu.edu.ua

Дженніфер Дікінсон, Ph.D. в антропології, доцент кафедри антропології, Директор центру з навчання і учіння Вермонтського

університету, Вермонтський університет, США. E-mail: jennifer.dickinson@uvm.edu

Contact: Ihor Kobel, Ph.D. in Special Education (Alberta), Ph.D. in Correctional Pedagogy (Drahomanov), Associate Professor at the Department of General Education and Social Pedagogy, Ukrainian Catholic University, Lviv, Ukraine. E-mail: ikobel@ucu.edu.ua

Contact: Jennifer Dickinson, Ph.D. in Anthropology, Associate Professor of Anthropology, Director of the Center for Teaching and Learning, University of Vermont, USA. E-mail: jennifer.dickinson@uvm.edu

Кобель І.Г., Дікінсон Д. Моделі інклюзії для глухих: погляд із США. В статті подано короткий аналіз історії та сучасної ситуації із навчанням глухих в США та Україні та інтеграції в чуюче середовище. Висвітлено два протилежні підходи у навчанні, що віддавна конкурують між собою у світовій практиці, а також пагубний вплив рішень Міланського конгресу 1880 року на навчання глухих. Автори розкривають необхідність особливих підходів при інтеграції та/або інклюзії глухих дітей та молоді в чуючий навчальний простір та чуюче суспільство через унікальність цієї категорії дітей, чії особливі потреби вимагають створення доступного їм мовного середовища із підтримкою рідної для них жестової мови. Особлива увага в статті приділена питанню жестової мови, яка повинна зайняти достойне місце в системі навчання глухих не лише як предмет для вивчення, але в першу чергу як мова навчання поряд із словесною мовою, так як це має місце у США, де збережена система спеціальних шкіл-інтернатів та денних шкіл для глухих та слабкочуючих дітей та молоді.

Ключові слова: глухі діти, слабкочуючі діти, українська жестова мова, американська жестова мова, інклюзія, школа-інтернат для глухих

Кобель И.Г., Дикинсон Д. Модели инклюзии для глухих: взгляд из США. В статье представлен краткий анализ истории обучения глухих в США и Украине, а также современной ситуации. Описаны два противоположных конкурирующих подхода к обучению глухих и слабослышащих и пагубное влияние решений Миланского конгресса 1880 года на систему обучения глухих детей. Авторы доказывают необходимость особых подходов к интеграции и инклюзии глухих в слышащее учебное пространство и в слышащее общество из-за уникальности этой категории детей, которые нуждаются в организации языкового пространства из поддержкой родной для них жестовой речи. Жестовому языку в статье уделяется особое внимание, так как он должен не только изучаться глухими и слабослышащими, но и стать языком преподавания наряду из словесной речью, как это имеет место в

США, где сохранены специальные школы-интернаты и дневные школы для глухих.

Ключевые слова: глухие дети, слабослышащие дети, украинский жестовый язык. американский жестовый язык, инклюзия, школа-интернат для глухих

Ihor Kobel, Jennifer Dickinson. Models of Inclusion for the Deaf: A View from the USA. This paper provides a short comparison of approaches to the inclusion of Deaf people both in society and in the mainstream education systems in the USA and Ukraine, as well as explores the history of Deaf education in both countries. The negative impact of the decisions adopted by the 1880 Milano Conference on Deaf Education is described. The paper also includes observations by an American professor of life of Ukrainian deaf people in different contexts such as the school system, the Deaf community, and in Deaf clubs.

Additionally, this paper highlights the importance of understanding the difference between needs of Deaf people and other individuals with disabilities and special needs because their inclusion requires accepting and understanding sign language as both an identity marker and as a means of communication.

Постановка проблеми. Всесвітня декларація прав людини та інші міжнародні та національні конвенції і законодавчі акти закріпили у списку фундаментальних прав людини право на освіту [6;14;18;23;36]. Досвід Європи і США свідчить, що більшість розвинутих країн пройшли довгий шлях для подолання величезних відмінностей в забезпеченні доступу до освіти здоровим дітям та дітям із інвалідністю та/або з особливостями психофізичного розвитку та особливими освітніми потребами [20;36;37]. Очевидно, що неможливо реалізувати мету «Освіта для всіх» без здійснення корінних перетворень у всій системі освіти. Проте, ці перетворення не мають права погіршити або зменшити можливості певних категорій дітей або окремих індивідів на отримання якісної освіти, яка століттями забезпечувалася системою спеціальної освіти, особливо, дітей із сенсорними порушеннями-глухих і незрячих. У випадку із навчанням глухих та слабкочуючих дітей та молоді культурологічний аспект, що включає в себе і жестову мову, є надзвичайно важливим як для організації навчально-виховного процесу, так і для розвитку особистості та самоідентифікації глухих дітей та молоді [25]. Ця стаття, яка спирається на міжнародний та вітчизняний досвід, має на меті прояснити деякі нюанси, що мають надзвичайно важливе значення у трактуванні підходів та стратегій щодо інклюзії глухих та слабкочуючих дітей в загальноосвітнє (чуюче) середовище і в чуюче суспільство.

Аналіз публікацій. Джон Ван Клів у передмові до знаменитого збірника *Deaf History Unveiled Interpretations from the New Scholarship* (Історія глухих без покрову. Інтерпретації з останніх досліджень) вказує, що в світовій історії глухих найбільш контраверсійним феноменом став конфлікт між «мануалістами», які обстоювали використання жестової мови у навчанні глухих дітей, та «оралістами», які виступали за «чистий» усний підхід [25]. Конфлікт виник майже відразу після заснування шкіл для глухих у Франції (Абат Де Лепе, 1755р.) та Німеччині (Самуїл Гейніке, 1778р.) [16]. Більшість дослідників досить спрощено пояснювали витoki цього протистояння виходячи із власних переконань: на одному боці «хороші» люди, на протилежному - «погані». Тобто, світогляд дослідника завжди співпадав з поглядами «хороших» людей, сторону яких він підтримував (чи то мануалісти, чи то оралісти). Лише зовсім недавно науковці почали розглядати соціальні та інтелектуальні корені конфлікту між тими, хто вимагав від глухих учнів вчитися розмовляти і читати з губ та іншими, які вважали, що жестова мова була необхідна для навчання глухих [25]. У своєму есе Дуглас Бейнтон висуває новий аргумент для пояснення, чому спочатку перші мануалісти превалювали в системі навчання глухих в США, а згодом дуже швидко були витіснені оралістами [20]. Автор пов'язує це із особливим періодом інтелектуального розвитку в країні, а саме-дарвінізмом з його історією еволюції, яка стала підмогою оралістам в їх гоніннях на мануалістів. В 19 столітті американці відкидали все, що вважали «примітивним». До примітивного вони віднесли і «прадавню» мову жестів, з якої, як вони почали вважати, пізніше еволюціонувала усна (словесна) мова. А мова жестів залишилась, наприклад, в американських аборигенів-індіанців. Відтоді усна мова стала вважатися більш передовою, просунутою і цивілізованою, а жестову мову зарахували до менш розвинутих форм спілкування [25]. Свій трагічний і деструктивний вклад у поразку жестових мов в системі освіти внесло рішення Міжнародного конгресу із навчання глухих у Мілані у 1880 році, що наклало табу на використання жестових мов у школах для глухих в Європі і започаткувало вигнання глухих вчителів і глухих працівників із шкіл для глухих [36]. Період заборони тривав до середини минулого століття, коли підхід у трактуванні феномену жестової мови і її ролі в системі освіти і вихованні особистості глухих та слабкочуючих від народження дітей зазнав кардинальної зміни [37]. І лише XXI Міжнародний конгрес із навчання глухих у Ванкувері у 2010 році офіційно зняв заборону на використання жестових мов у системі навчання глухих і приніс вибачення світовій громаді глухих за ті негативні наслідки, які міланська резолюція мала на навчання, культуру та життя глухих впродовж всього часу [17].

Виклад основного матеріалу. Віддаючи данину дослідженням історії навчання глухих в США Дугласа Бейнтона, який змалював трагічні наслідки міланського рішення для розвитку спільнот глухих у США та світі, слід зауважити, що Америка не виконувала беззастережно це рішення [20]. Частина спеціальних шкіл-інтернатів на вимогу батьків продовжували свою роботу впродовж всього часу від Міланського конгресу, і на даний час у США функціонують 48 шкіл-інтернатів та 45 денних шкіл для глухих. Деякі денні школи є оральними, тобто не толерують використання Американської жестової мови (АЖМ) в навчально-виховному процесі і сповідують усний метод навчання і комунікації [35]. Але всі школи-інтернати використовують АЖМ як мову навчання поряд із письмовою англійською. На окрему вимогу батьків школи безкоштовно надають школярам послуги із розвитку усного мовлення та слухового сприймання усного мовлення. Заняття проводять кваліфіковані логопеди, які повинні мати диплом магістра [33].

Що означає бути глухим?

Медична (патологічна) модель визнає глухоту вадою і неповносправністю, називаючи глухих і слабкочуючих дітей «нечуючими». При використанні даного підходу створюється розмитий образ цієї категорії здобувачів освіти як осіб, що мають подібні характеристики, в основі яких лежить нездатність сприймати звуки, хоча ця група є дуже неоднорідною [23, 25]. Ця неоднорідність характеризується різним ступенем втрати слуху, що спричиняє різні освітні потреби, а найважливішим фактором, що має вирішальний вплив на розвиток дитини, є мова спілкування в родині. Якщо батьки вирішили користуватись виключно усним мовленням у спілкуванні з глухою дитиною, це створює додаткові проблеми у навчально-виховному процесі та позначається на самому виборі методу навчання, формі спілкування та можливостей для розвитку особистості [25; 33].

В останній третині ХХ століття рух батьків у світі, які намагалися витягнути своїх неповносправних (disabled) дітей із спеціальних шкіл-інтернатів, де на їх думку не були створені умови до рівноправного доступу до освіти та соціалізації, отримав підтримку на міжнародному рівні. Світ почав рух від раніше проголошеної інтеграції до інклюзії. Хоча положення про урівнення можливостей осіб із інвалідністю у сфері освіти викладені у “Стандартних правилах ООН із урівнення можливостей для інвалідів (1993)” [14] та Саламанкській декларації (1994) [15] містили деякі декларативні заклики і на той час ще не знайшли свого наукового аналізу та емпіричного обґрунтування, ці документи дали могутній поштовх розвитку спочатку ідеям інтегрованого, а пізніше інклюзивного навчання. Основним слоганом став «рівноправний доступ до освіти». Однак, в багатьох країнах,

слідуючи новим віянням в освіті, заклик до «урівнення прав» глухих та слабкочуючих у сфері освіти був трансформований у програми практичних дій без відповідної теоретичної і експериментальної підготовки та відповідної підготовки науковців, адміністраторів освіти, педагогів та батьків. Хоча обидва документи чітко і вичерпно константують право і необхідність для певних категорій глухих і надалі бути розміщеними у закладах спеціальної освіти, що створені із урахуванням їхніх потреб, в багатьох країнах більшість дітей із вадами слуху були інтегровані в загальноосвітні навчальні заклади в стислі терміни, а система спеціальної освіти для глухих була просто знищена [8].

В багатьох країнах при впровадженні інклюзії на глухих дітей поширили загальні правила, що запроваджувались для решти категорій дітей із особливими потребами, адже процесом часто керували адміністратори, що займалися загальними проблемами трансформації спеціальної освіти в інклюзивну, не розуміли і не розуміють специфічності глухих дітей, яка вирізняє їх від усіх інших нозологій тим, що вони користуються лише їм притаманною мовою, яка недоступна у системі загального освітнього навчального середовища. Адже, помістивши глуху дитину в загальноосвітній навчальний заклад без необхідної підтримки, ресурсів та кваліфікованих педагогів із відповідною фаховою сурдопедагогічною освітою, не означає, що це інклюзія чи інтеграція. Насправді, потрапивши в так зване інклюзивне середовище, що може бути дуже позитивним для інших категорій дітей із особливими потребами, глуха або слабкочуюча дитина, може стати більш сегрегованою і ізольованою через розлучення із громадою глухих і своєю рідною жестовою мовою [21]. Навіть при наявності особистого сурдоперекладача спілкування глухої дитини замикається на спілкуванні з цим перекладачем, а дитина потребує активного безпосереднього спілкування із однолітками без посередників на доступній і зрозумілій мові, інакше її чекає самотність в навчальному закладі [19;24;25;27;33].

Нічого для нас - без нас!

У Посібнику з інклюзивного прийняття рішень для державних органів під промовистою назвою «Нічого для нас - без нас» Національна асоціація людей з інвалідністю України обстоює думку, що треба шанувати ідентичність, самоповагу та самостійність людей, яким влада має створити максимально комфортні умови для функціонування; з ними потрібно говорити, розуміти, які в них потреби і проблеми, і як вони *самі* бачать їх вирішення [5;13]. Коли намагаються проводити реформу освіти і трансформувати спеціальні школи-інтернати “для глухих без них,” то є великий ризик створити систему, в якій фактично немає справжньої інклюзії для всіх категорій дітей, які мають особливі потреби.

Ідентичність глухих і мовне питання

Для глухих важливо називати їх *глухими*, бо це не тільки питання форми, це різниця між простим прикметником та назвою окремої ідентичності. Бути нечуючим означає, що людина не чує (патологія або вада). Виходить, що чути – норма, а не чути – відхилення від норми. Мовне питання є ключовим для глухих, бо мова підкреслює статус та визначає ідентичність. Насправді бути глухим - означає, що людина вважає себе членом глухої спільноти (Deaf community), користується жестовою мовою і належить до культури глухих [25]. В Америці та Канаді написання слова глухий (Deaf) з великої літери означає належність особи до глухої спільноти (саме «глухої спільноти - Deaf community», а не спільноти глухих, як часом перекладають), і така особа проти ідентифікації її, як особи «яка не чує» [31;32;33].

Українська жестова мова (УЖМ) – природна мова, яка має корені у французькій жестовій мові. Це означає, що УЖМ – це близький «кузен» американської жестової мови. Часто питають, чи жестова мова універсальна. Чуючим людям здається, що жестові мові подібні, або, що є універсальна жестова мова. Насправді, існує штучно створена в 1965 році мова міжнародного жестового спілкування «міжнародний жест» або «жестуно» подібно до есперанто. «Міжнародний жест (МЖ) (англ. International Sign (IS)) - система жестомовної комунікації глухих, що використовується в різних сферах, зокрема на міжнародних заходах, таких як наради, семінари, конгреси та з'їзди міжнародних організацій глухих» [11]. Проте, жестові мови, так як і усні мови, належать до різних мовних сімей. Ці сім'ї часто дуже відрізняються від сім'ї усних (словесних) мов, які існують на одній території з даною жестовою мовою. Наприклад, американська, французька, українська та російська жестові мови близькі, а британська та австралійська жестові мови належать до зовсім іншої групи, хоч в Англії та в Австралії розмовляють англійською [9].

Вже в 60-их роках минулого століття вчені продемонстрували, що жестові мови – це цілковито природні мови зі своєрідними граматичними конструкціями. Першим це довів американський вчитель і дослідник Вільям Стокі [35]. Процес визнання жестових мов, як повноцінних мов у лінгвістичному, соціальному та культурологічному відношеннях, відбувся досить давно- 50 років тому. З іншого боку, це досить пізно, бо жестовими мовами на той час вже користувались кілька сотень років в Європі і більше ста років у США. До того часу багато людей думали, що жестові мови були аграматичним міміко-жестовим спілкуванням без структури та несумісним із використанням точних значень [35].

На сьогодні у світі багато вчених-дослідників, серед яких немало глухих з науковими ступенями, займаються лінгвістикою жестових мов. Лінгвістику української жестової мови почали досліджувати з 2006 року

в Лабораторії жестової мови Національної академії педагогічних наук України, яка була створена при методологічній і фінансовій підтримці канадських колег із Альбертського університету. Результати цієї роботи в багатьох наукових статтях, наукових збірниках «Жестова мова і сучасність», розробці навчальної дисципліни «Українська жестова мова», підручниках та методичних матеріалах для викладання української жестової мови в середній школі та навчальних курсах для різних категорій осіб, які бажають опанувати жестову мову як для себе, так і для використання у своїй професійній діяльності, де передбачається спілкування з глухими [25].

Ще зовсім недавно матеріали з курсів підвищення кваліфікації сурдоперекладача охоплювали кілька сторінок сторінок лексики (жестів). Граматика, ідіоматичні звороти, інші тонкощі мови у програмі не передбачалися. Такий курс для сурдоперекладачів підходить лиш для системи перекладу калькованою (жестовою) мовою. Калькована (жестова) мова (КЖМ)– другорядна знакова система, яка засвоюється на основі й у процесі вивчення глухою людиною словесної мови. За таких умов жести є еквівалентами слів, а порядок їх використання збігається з порядком слів у звичайному реченні [10]. КЖМ дає можливість перекласти з усної мови на жестову слово в слово із дотриманням граматичних правил словесної мови, включаючи відмінкові закінчення при дактилюванні (мануальний алфавіт). Системи кальки існують в багатьох країнах. Наприклад, Signed English (SE, SEE), одна з систем калькованої англійської мови, використовується в американській школі, коли глухі діти вивчають англійську мову [19;21]. Не літературу, не історію, а англійську граматику. Всі предмети викладаються Американською жестовою мовою, включаючи точні і природничі науки із паралельним вивченням термінології англійською мовою.

Українська та американська жестові мови

На територію сучасної України жестова мова прийшла на початку 19го століття. Україна на той час була розділена між двома імперіями. Російська жестова мова була створена на базі французької жестової мови. Жестова мова лембергських (львівських) глухих, напевно, була австрійською і також створена на базі французької, але про це важко говорити без додаткових досліджень архівних документів (публікації у вікіпедії не можна сприймати в якості науково встановленого факту). Як ми знаємо, Австрія розмовляє німецькою, проте австрійська жестова мова використовує французький принцип, а не німецький [1]. У новостворюваних школах, крім навчання глухих дітей елементарній грамоті, їх намагались «реабілітувати, щоб вони були корисними для суспільства» через опанування професіями. Як зазначав М.Д.Ярмаченко, в цих школах мало уваги звертали на навчання грамоті, бо батьки, в основному, бажали дітям дати якесь ремесло [16]. Але після Міланського конгресу тенденція в освіті глухих, особливо в Європі,

змістилась в сторону оралізму, який панує далі в багатьох школах і в системі інтегрованого/інклюзивного навчання.

У Північній Америці вплив оралізму зменшився в 60-их роках минулого століття, коли з'явилися нові теорії і методики навчання, які включали жестову мову як частину мовних ресурсів освіти глухих. Тепер програми “двомовної/двокультурної” освіти, в яких жестову мову та культуру глухих паралельно вчать з англійською мовою та культурою чуючих американців, є стандартними. Громадсько-політична діяльність глухих також впливає на політику освіти в Америці, де глухі та батьки глухих дітей просять і вимагають, щоб було більше глухих викладачів у державних масових школах. У школах-інтернатах багато глухих вчителів, а чуючі вчителі добре знають жестову мову [7;17].

В Україні з радянських часів глухих дітей часто хочуть навчити говорити замість того, щоб навчити користуватися жестовою мовою. Колись глухим дітям зав'язували руки або змушували сидіти на руках, били по руках за спроби спілкуватися жестами під час шкільних занять [16]. Тепер жорстокість не проявляється, але наслідки від примусу глухих дітей лише до усного спілкування не менш трагічні. Ми твердо знаємо, що вікно природнього засвоєння мови маленьке і вже до восьми років зачинається [3]. Також знаємо, що для глухих дітей жестова мова діє на мозок, так як й інші природні словесні мови, тобто підтримує розвиток мозку, не тільки в мовному аспекті, а розвиває мислення загалом [3;9;10;35]. Не дати глухій дитині можливості вчити рідну природну мову з самого початку – це ризик зменшити майбутні життєві можливості. Але для чуючих батьків, особливо для тих, які не живуть у великих містах, ресурсів вивчити жестову мову критично бракує, тому їхні діти приходять до школи без мови та сильно відстають у розвитку від глухих однолітків, які росли у жестовому мовному оточенні [28;30;31].

На даний час ситуація хоч і поволі, але змінюється. Надання можливості глухим і слабкочуючим дітям і молоді унормовано вивчати жестову мову продиктовано 23ою статтею Закону “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” [6], а також сьомою статтею Закону «Про освіту» [2], в яких одним з першочергових завдань визначено активне вивчення національної жестової мови глухих і запровадження її у навчальний процес спеціальних шкіл для глухих дітей. Академік В. Засенко, директор Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук, передбачив, що «унормоване вивчення жестової мови та її використання в умовах спеціальних шкіл-інтернатів позначиться найближчим часом як на якості підготовки нечуючих випускників, так і процесі їхнього подальшого навчання, в тому числі і в умовах ВУЗу» [7:223].

Але в реальності забезпечити умови для навчання жестовою мовою або для вивчення української жестової мови в школах та ВНЗ – непросте річ. Тут бачимо надслідки багатьох років оралізму, адже дуже мало педагогів мають глибокі знання і навички з УЖМ, та ще менше вчителів, які самі глухі або походять з глухих родин, і тому володіють жестовою мовою на рівні носіїв мови.

Глухим важко поступити у ВНЗ, бо процедура ЗНО не адаптована під лінгвістичні потреби глухих. Вчителі, адміністратори ВНЗ та глухі випускники добре розуміють іншу проблему. Багато глухих випускників шкіл не готові до навчання у вищій школі через брак достатнього рівня знань, спричинений традиційним усним підходом у навчанні у школі, і тому шукають вирішення вступу найлегшим шляхом – туди, де є підтримка перекладачів жестової мови, а це рівень професійно-технічної освіти. Є декілька прикладів намагання розірвати це замкнуте коло. Наприклад, Лабораторія жестової мови вже понад десять років намагається покращити рівень знання перекладачів і викладачів жестової мови. Працівники розробили та надрукувала якісні жестівники та інші матеріали для батьків та вчителів. Декільком ВНЗ спеціальним наказом Міністерства освіти і науки України виділено додаткове фінансування на бюджетні місця для глухих і слабкочуючих студентів, яким передбачено оплату сурдоперекладачів [12]. Але цього катастрофічно мало, якщо порівнювати ситуацію із США.

Глухі в американській системі освіти

На протязі останніх п'тдесяти років у США втілено в життя наступні моделі навчання глухих та слабкочуючих дітей та молоді у системі середньої освіти: (1) навчання глухих в окремих спеціалізованих закладах включаючи школи-інтернати та денні школи; (2) навчання частини школярів поодиноці або малими групами у загальноосвітніх школах з підтримкою особистого перекладача жестової мови; (3) проміжний варіант: групи глухих учнів, які навчаються в загальноосвітніх школах, вивчають деякі предмети жестовою мовою з допомогою глухого вчителя або глухі учні із школи глухих вивчають деякі предмети в сусідніх «чуючих» школах [31].

На протязі тривалого часу методика оралізму та недостатність академічної підтримки часто спричиняли відставання глухих дітей у навчанні від чуючих однолітків, особливо у читанні. Останнім часом різниця в академічній успішності між чуючими та глухими учнями поступово зменшується.

Страх, що глухі діти не будуть ніколи розмовляти, якщо їх не піддавати виключно впливу словесної мови (мовлення) під час раннього критичного періоду, проріс глибокими коренями у свідомості чуючих батьків, які мають глухих дітей [25;27]. Визначний американський науковень Марк Маршарк аргументовано і доступно мовою розвіяв

сумніви батьків, а для спеціалістів навів дані багатьох досліджень, які заперечують будь-який негативний вплив АЖМ на здатність чи бажання дітей до засвоєння словесної мови [8;25].

Система навчання глухих в середній школі дає добрі результати. У США 25,000 глухих вчаться в сотнях американських ВНЗ, здобуваючи усі можливі варіанти дипломів, починаючи від неповної вищої освіти і закінчуючи ступенем доктора Ph.D.. Статистика вказує, що ця цифра є постійною на протязі останнього десятиліття [22]. Студенти отримують найрізноманітніші спеціальності: програмування, природничі науки, історія, право, література, медицина, педагогіка тощо. Рочестерський технологічний університет є найвідомішим і найпрестижнішим технічним закладом США, де навчаються також і 1300 глухих студентів на бакалавраті і 700 на магістерських і докторських програмах, а Галадетський університет у є унікальним навчальним закладом, де абсолютна більшість студентів і викладачів тут глухі і слабкочуючі [22].

Американський закон вимагає від університетів та коледжів забезпечити всі необхідні умови для студентів з особливими потребами. Для глухих студентів ці умови включають перекладачів, титрування фільмів та всіх занять, конспектування лекцій тощо. Звичайно, реальні умови не завжди ідеальні, але на цих прикладах пристосувань в організації навчального процесу ми бачимо, що в принципі, всі професійні шляхи для глухих відкриті, якщо інклюзія працює.

Моделі інклюзії

Тепер багато дискутують про інклюзію та зміни в системі освіти України, а менше говорять про те, що хочуть і можуть діти, для яких будують цю інклюзію.

Інклюзія – слово багатозначне. Існує думка, що це просто означає влючити людей з особливими потребами. Але в дійсності інклюзія означає створення умов, щоб всі могли приймати участь в академічному та суспільному житті. Це процес збільшення ступеня участі всіх громадян в соціумі [26]. Але часто, коли говорять про інклюзію, то виказують погляди і аргументи з перспективи більшості-на перший план виходить прагнення забезпечити рівність у доступі до освіти, ігноруючи питання якості освіти та результату. Коли уважно і конкретно розглядати ідею інклюзії, то видно, що важливою є не лише ідея «рівності і доступності», а також ідея орієнтації дії або діяльності. Ось кілька можливих типових ситуацій стосовно глухих в українському контексті, які спостерігали автори:

- Клас, де глухі учні сидять окремо від чуючих однолітків у класній кімнаті з перекладачем жестової мови, який знаходиться перед ними; викладач задає питання, а чуючі студенти відповідають, не піднімаючи руки, а просто встаючи. Тут видно, що в цьому класі орієнтація на чуючих студентів, бо доки перекладач не перекладе питання, глухі

студенти не можуть відповідати, а затримка для перекладу не передбачена;

- Змішаний клас, де більшість глухих учнів, але чуючі діти не сидять окремо, а перекладач стоїть поряд із вчителем. Тут орієнтація на глухих студентів, але всі – і глухі, і чуючі беруть участь в роботі класу;

- Заняття або виховний захід, де чуючі студенти декламують вірші або розповідають прозу. Текст показують проектором на екрані, але його погано видно, бо його затуляють собою виступаючі. Бачимо бажання і спробу включити глухих слухачів і забезпечити текстовий супровід виступів, проте глухим це було недоступно, бо шрифт був замалим та його затуляли виступаючі;

- Вистави у будинку культури УТОГ (клубі), де хтось «за кадром» читає сценарій, але актори користуються лише жестами. В цій достатньо старій і відомій моделі «інклюзія» означає зробити захід доступним для чуючих;

- Зустріч в клубі для глухих та слабкочуючих, де всі розмовляють жестовою мовою. Тут приклад «Deaf space» (Простір для глухих), орієнтовано та доступно лише тим, хто володіє жестовою мовою;

- Театралізована інсталяція «Світ глухих», яка практикується в літніх таборах Українсько-канадського альянсу для глухих. В цій інсталяції створюється «міні держава» з усіма структурами, бізнесами і закладами, як от: банк і власні гроші, поліція, школа, перукарня, лікарня, кафе, магазин тощо. Глухі школярі і дорослі є основними організаторами дійства, до участі в якому в якості учасників і споживачів послуг запрошують батьків, працівників школи, інших глухих і чуючих дітей, мешканців мікрорайону. Керуючись ідеями Вільяма Стокі [37], основоположника теорії лінгвістичної рівності жестових мов із словесними, основною метою організатори вважають ознайомлення чуючих людей із культурою та укладом життя глухої громади, труднощами у спілкуванні між глухими і чуючими через мовний бар'єр та заохочення чуючих людей до вивчення жестової мови, що допоможе включенню глухих в чуюче середовище.

Варто розширити дискусію про поле застосування принципів інклюзії глухих в чуючому середовищі: в закладах культури, громадського харчування та спорту, в професійній сфері за місцем праці. Треба культивувати орієнтацію на розуміння один одного. Коли ми намагаємося благі наміри про включення людей з особливими потребами втілювати лише через наше розуміння, не запитуючи і не обговорюючи з тими, кого ми хочемо «інклюзувати», це не буде інклюзія. Ми повинні прагнути до інклюзії через розуміння потреб, а не приведення «до норми».

Висновки. Світовий досвід свідчить, що в дискусіях про інклюзію і практичних діях по її впровадженню важливо враховувати особливості

категорії дітей «глухі і слабкочуючі діти» через те, що у глухих є своя власна *рідна* жестова мова, своя культура і особлива культура спілкування, своя історія та моделі поведінки, які треба розуміти та включати в планування навчально-виховного процесу.

Процес впровадження інклюзії глухих та слабкочуючих дітей в загальноосвітнє чуюче середовище в українському суспільстві тільки починається. Надзвичайно важливо розуміти специфічність потреб глухих, а відтак специфічність процесу інклюзії. Зрозуміло, що цей процес складний, ресурсів недостатньо, бракує власного практичного досвіду, але варто підкреслити, що інклюзія – дуже важлива і з часом дає чудові результати для всіх. Суспільство отримує потрібних висококваліфікованих професіоналів, а глухі отримують самореалізацію, віру у власні сили та самостійність в подальшому житті.

Бібліографія

1. Відділ навчання жестової мови ІСП НАПНУ. Збірник наукових праць [Електронний ресурс] / відділ навчання жестової мови ІСП НАПНУ // Жестова мова та сучасність. – 2006. – Режим доступу до ресурсу: http://ispukr.org.ua/?page_id=621#.WusAoE0Um6A; **2. Відомості** Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, «Закон про освіту» ст.380; **3. Выготский Л. С.** Мышление и речь. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – 504; **4. Генеральна** асамблея ООН. «Загальна декларація прав людини» [Електронний ресурс] / Генеральна асамблея ООН // Публікації ООН в Україні. – 1948. – Режим доступу до ресурсу: <http://naiu.org.ua/nichogo-dlya-nas-bez-nas-posibnyk-z-inklyuzyvno-gryjnyattyu-rishen-dlya-derzhavnyh-organiv/>; **5. Дженіфер** Дікінсон. Особисті спостереження в Україні; **6. Закон** "Про основи соціального захисту осіб з інвалідністю [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/875-12/page2>; **7. Засенко В.М.** Білінгвістичний метод-неодмінна умова навчання нечуючих. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наукових праць – ІСП НАПНУ, 2009. -№1. –С. 219-223; **8. Кобель І. Г.** Навчання глухих та інклюзія: мовний виклик. Україна та міжнародний досвід / І. Г. Кобель, М. Т. Кобель. // Науковий збірник «Жестова мова та сучасність». – 2010. – №5. – С. 28–46.; **9. Кульбіда С. В.** Концептуальні засади навчання нечуючих і використання жестової мови / Світлана Дікторівна Кульбіда. // Науковий збірник "Жестова мова та сучасність". – 2008. – №3. – С. 65–78; **10. Кульбіда С. В.** Українська жестова мова як природні знакова система / Світлана Вікторівна Кульбіда. // Жестова мова й сучасність. – 2008. – №3. – С. 52–56; **11. Міжнародний жест** [Електронний ресурс] // Вікіпедія – Режим доступу до ресурсу: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%96%D0%B6%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%B6%D0%

V5%D1%81%D1%82; **12. Наказ** Міністерство освіти і науки "Про організацію прийому і навчання осіб з обмеженими фізичними можливостями (вадами слуху)" [Електронний ресурс] / Міністерство освіти // Міністерство освіти. – 2006. – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/>; **13. Національна** асоціація людей з інвалідністю України «Нічого для нас без нас» Посібник з інклюзивного прийняття рішень для державних органів [Електронний ресурс] / Національна асоціація людей з інвалідністю України // British Council. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://naiu.org.ua/nichogo-dlya-nas-bez-nas-posibnyk-z-inklyuzyvnogo-pryjnyattya-rishen-dlya-derzhavnyh-organiiv/>; **14. ООН.** Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов [Електронний ресурс] / ООН // Публікації Верховної Ради України. – 1993. – Режим доступу до ресурсу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_306; **15. Саламанкская** декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7.07 1994 г. - К., 2000. – 21; **16. Ярмаченко М.Д.** Історія сурдопедагогіки. – К.: Вища школа, 1975; **17. "A New Era: Deaf Participation and Collaboration"** [Електронний ресурс] // ICED: International Congress on Deaf Education. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.kestner.de/n/verschiedenes/presse/2010/ICED-StatementofPrinciple.pdf>; **18. Access to postsecondary education through sign language interpreting** / M.Marschark, P. Sapere, C. Convelino, R. Seewagen. // Journal of Deaf Studies and Deaf Education. – 2005. – №1. – С. 38–50; **19. Antia S.O.** The role of interpreters in inclusive classrooms / Antia S.O., Kreimeyer, K.H. // American Annals of the Deaf. – 2001. – №146. – С. 355–365.; **20. Baynton C. D.** "Savages and Deaf-Mutes": Evolutionary Theory and the Campaign Against Sign Language in the Nineteenth Century. / C. Douglas Baynton // Deaf History unveiled-Interpretation from the New Scholarship / C. Douglas Baynton. – Washington, DC: Gallaudet University Press, 1993. – (Gallaudet University); **22. Bornstein H.** Signed English: A Manual Approach to English Language development / Harry Bornstein. // Journal of Speech and Hearing Disorders. – 1974. – №39. – С. 340–343; **23. Gulati B.** International experience of teaching deaf and hard of hearing students at university level – a short review / Beata Gulati. // STUDENT NIEPEŁNOSPRAWNY. – 2015. – №15. – С. 49–56.; **24. Jokinen M. J.** Views of the World Federation of the Deaf (WFD) on Inclusive Education / Jokinen. – Maastricht: ICED 2005. – (Programme and Abstract Book of the 20th Congress of the Education of the Deaf).; **25. Jones B. E.** Characteristics and practices of sign language interpreters in Inclusive Education Programs / B. E. Jones, G. M. Clark, D. F. Soltz. // Exceptional Children. – 1997. – №63. – С. 257–268; **26. John Vickrey Van Cleve/Editor.** Deaf History unveiled-Interpretation from the New Scholarship / John Vickrey Van Cleve/Editor., 1993. – 316 с. – (Gallaudet University); **27. Inclusion works!** [Електронний ресурс] / X.Bui, C. Quirk, S. Almazan,

M. Valenti // Maryland Coalition for Inclusive Education.. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: http://www.mcie.org/usermedia/application/6/inclusion_works_final.pdf;

28. Kluwin T. N. Parental characteristics and educational program employment / T. N. Kluwin, C. A. Corbett. // American annals of the Deaf. – 1998. – №164. – С. 52–57; **29. Kobel I. H.** Raising a Deaf Child in a Hearing Family in Ukraine: Socio-psychological and educational challenges faced by parents raising deaf and hard-of-hearing children / Ihor Kobel. – Germany: Lambert Academic Publishing, 2014. – 232 с.; **30. Kobel I. H.** An Ecological Approach to Spirituality and Mental Health Among Deaf and Hard of Hearing People / I. H. Kobel, D. A. Barclay, E. A. Dombo. // Кам'янець-Подільський: Медобори. – 2012. – С. 296–311; **31. Kobel I. H.** Raising a Deaf Child in Ukraine: An Ecological Socio-Educational Parental Survey / I. H. Kobel, D. A. Barclay. // НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2013. – №23. – С. 310–315; **32. Marschark M.** Raising and Educating a Deaf Child / Marschark. – New York: Oxford University Press, 2007. – 267 с.; **33. Marschark M.** Language Development in Children Who Are Deaf: [Електронний ресурс] / Mark Marschark // National Association of State Directors of Special Education (NASDSE), ERIC ED 458-569. – 2001. – Режим доступу до ресурсу: http://www.nasdse.org/DesktopModules/DNNspot-Store/ProductFiles/157_6562b22b-8934-4062-a42b-e46400be157c.PDF;

34. Mashie S. N. Educating deaf child bilingually / Mashie. – Washington, DC: Gallaudet University Press, 1995. – 262 с.; **35. Richard Riesert.** A Commonwealth Guide to Implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities Implementing inclusive education [Електронний ресурс] / Richard Riesert // alth Secretariat, London. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.globaldisabilityrightsnow.org/sites/default/files/related>; **36. Schools and Programs for Deaf and Hard of Hearing Students in the U.S.** [Електронний ресурс] // Laurent National Deaf Education center – Режим доступу до ресурсу: <http://www3.gallaudet.edu/clerc-center/info-to-go/national-resources-and-directories/schools-and-programs.html>; **37. Second International Congress on Education of the Deaf** [Електронний ресурс] // Wikipedia. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: https://en.wikipedia.org/wiki/Second_International_Congress_on_Education_of_the_Deaf.; **38. Stokey W. C.** Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf / Stokey. – Buffalo: Buffalo University Press, 1960. – 78 с.

Авторський внесок:

Кобель І. – 50%, Дікінсон Д. – 50%.

Дата відправлення 25.04.2018 р.

УДК 376.1-058.264:371.382

І. В. Кравченко

iruna.kravchenko@ukr.net

ІСТОРІЯ ВИВЧЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ

Відомості про автора: Кравченко Ірина, старший викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна, Email: iruna.kravchenko@ukr.net

Contact: Information about the author: Iryna Kravchenko, senior lecturer at Logopedical department Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine, Email: iruna.kravchenko@ukr.net

Кравченко І. В. Історія вивчення можливостей використання комп'ютерних ігор у логопедичній роботі з дітьми. У статті представлені погляди на комп'ютерну гру як соціокультурний феномен, носій певних суспільних цінностей, фактор підвищення ефективності логопедичних занять із дітьми. Вивчення найбільш відомих теоретичних досліджень, присвячених грі в історичному аспекті, дозволяє констатувати різноманітність наукових підходів, які доповнюють один одного або ж, навпаки, містять серйозні протиріччя. Комп'ютерна гра не тільки виконує низку важливих соціальних функцій, але і є носієм певних суспільних цінностей, активно впливаючи на соціально-культурні процеси. Погляди вчених на комп'ютерну гру досить різні. Одні визначають її як художню форму віртуальної реальності, що є новою формою соціального й особистого життя. У той же час інші дослідники в комп'ютерній грі бачать серйозну небезпеку як для фізичного, так і психологічного здоров'я людини. Особливу значущість комп'ютерні ігри набувають в системі навчання і виховання дітей із особливими освітніми потребами, у тому числі з мовленнєвими порушеннями. У статті розкриваються основні підходи до розробки комп'ютерних логопедичних ігор та їх застосування в корекційно-педагогічному процесі.

Ключові слова: гра, комп'ютерні логопедичні ігри, корекційно-педагогічний процес, діти з мовленнєвими порушеннями.

Кравченко И. В. История изучения возможностей использования компьютерных игр в логопедической работе с детьми. В статье представлены взгляды на компьютерную игру как социокультурный феномен, носитель определенных общественных ценностей, фактор повышения эффективности логопедических занятий с детьми. Изучение

наиболее известных теоретических исследований, посвященных игре в историческом аспекте, позволяет констатировать разнообразие научных подходов, которые дополняют друг друга или, наоборот, содержат серьезные противоречия. Компьютерная игра не только выполняет ряд важных социальных функций, но и является носителем определенных общественных ценностей, активно влияя на социально-культурные процессы. Взгляды ученых на компьютерную игру весьма различны. Одни определяют ее как художественную форму виртуальной реальности, которая является новой формой социальной и личной жизни. В то же время другие исследователи в компьютерной игре видят серьезную опасность как для физического, так и психологического здоровья человека. Особую значимость компьютерные игры приобретают в системе обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с речевыми нарушениями. В статье раскрываются основные подходы к разработке компьютерных логопедических игр и их применения в коррекционно-педагогическом процессе.

Ключевые слова: игра, компьютерные логопедические игры, коррекционно-педагогический процесс, дети с речевыми нарушениями.

Kravchenko I. History of studying the possibilities of using computer games in speech therapy with children. The article presents the views on the computer game as a socio-cultural phenomenon, a carrier of certain social values, a factor in improving the effectiveness of speech therapy with children. The study of the most famous theoretical studies devoted to the game in the historical aspect allows us to state the variety of scientific approaches that complement each other or, conversely, contain serious contradictions. So, some researchers point out that games serve as a form of preparation for further activities, in which the child, following the habits of the older generation, improves their abilities, expands life experience, others consider the game as aimless activity and bustle when it is necessary to get rid of excess energy. Others say that the game is a source of pleasure, the main motive of which is to enjoy the process itself, regardless of the outcome. There is also an opinion that in each game certain pedagogical tasks are solved. Computer game not only performs a number of important social functions, but also is a carrier of certain social values, actively influencing social and cultural processes. The views of the scientists on the computer game are quite different. Some define it as an artistic form of virtual reality, a new medium of interpersonal communication and the formation of cultural and emotional practices, a new form of social and personal life. At the same time, other researchers in the computer game see a serious danger for both physical and psychological health of a person. One of the acute problems noted by scientists is the quality of the game content of computer programs

that promote the free creative self-realization of the individual, the successful mastering of knowledge, skills and abilities. Of particular significance, computer games are acquired in the system of education and education of children with special educational needs, including speech disorders. The article reveals the main approaches to the development of computer logopedic games and their application in the correction-pedagogical process. Illuminated advantages of computer technologies in comparison with other means of correction (the possibility of individualization of correctional training, providing each child with adequate pace and method of learning, providing an opportunity for independent productive activity, provided with graded assistance system). The above-mentioned causes the necessity of scientific-conceptual review and theoretical development of the phenomenology of computer logopedic games, consideration of approaches to the design and application of computer logopedic games in the context of provision of correctional and pedagogical assistance to children with speech impairment.

Key words: game, computer logopedic games, correctional and pedagogical process, children with speech disorders.

Постановка проблеми. Прогресивні дослідники в галузі філософії, психології, педагогіки, соціології, антропології, етнографії, історії, культурологи в усі часи приділяли увагу проблемі виникнення гри у дітей, її сутності, мотиву, механізму становлення і закономірностей розвитку. Одним із досягнень сучасної науки і техніки виступають комп'ютерні ігри, які все більше виявляються задіяними в процесі життєдіяльності людини, а також всього суспільства. Комп'ютерні ігри в порівнянні з іншими засобами мають низку переваг саме тому, що зачіпають одну з найдавніших потреб людини – потребу у грі.

Тому результативним пунктом дослідження проблеми комп'ютерної гри є визначення поняття «гра», поза аналізом якої не можна зрозуміти особливості та властивості комп'ютерної гри, вичленувати основні структурні компоненти, визначити її функції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення найбільш відомих теоретичних досліджень, присвячених грі в історичному аспекті, дозволяє констатувати про різноманітність наукових підходів, які доповнюють один одного або ж, навпаки, містять серйозні протиріччя. У різні часи проблемою дитячої гри займалися А. Адлер, Е. Берн, К. Бюлер, Л. Виготський, В. Вундт, К. Гроос, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонт'єв, А. Макаренко, Ж. Піаже, Г. Спенсер, К. Ушинський, З. Фрейд, та багато інших.

Дослідження комп'ютерної гри висвітлені у працях О. Войскунського, М. Іванова, В. Gates, О. Трет'якова, Л. Путляєвої, В. Андрієвської, Е. Машбица, С. Архангельського та інших.

Можливості використання комп'ютерних ігор у логопедичній роботі описували О. Кукушкіна, О. Грибова, Н. Мазурова, М. Малофєєв, Л. Лизунова та інші.

Мета статті – на основі аналізу спеціальної науково-педагогічної літератури висвітлити історію вивчення можливостей використання комп'ютерних ігор у логопедичній роботі з дітьми.

Виклад основного матеріалу. У біологічному контексті гру розглядали К. Гросс, Г. Спенсер, К. Бюлер. Виходячи з розвивальної ролі гри, німецький вчений Карл Гросс бачить її як засіб для розвитку фізичних і психічних сил. Ігри слугують формою підготовки до подальшої діяльності, в якій дитина, наслідуючи звичкам старшого покоління, удосконалює свої здібності, розширює життєвий досвід [4, с. 81].

На думку англійського філософа Герберта Спенсера, гра є безцільною діяльністю і метушню тоді, коли необхідно позбутися від надлишків енергії.

Згідно з концепцією гри, розробленої німецьким психологом К. Бюлером, гра є джерелом задоволення, основним мотивом якої є отримання насолоди від самого процесу, незалежно від результату.

Соціально-історичний аспект гри розглядав В. Вундт, на думку якого, «гра – це дитя праці». У грі реалізуються «корисні цілі праці» і спонукає до неї «цей найприємніший результат, який супроводжує працю» [2, с. 155].

У руслі психоаналітичного напрямку гру вивчали З. Фрейд, А. Адлер, Ж. Піаже, Е. Берн. З. Фрейд і його послідовники розглядають гру з точки зору двох підходів: гра як вираження глибинних потягів і потреб, нереалізованих у житті, і гра як засіб управління реальних емоціями і потребами дитини.

Американський психотерапевт Е. Берн, вивчаючи природу людського спілкування, психологію людських взаємин, дійшов висновку, що соціальні контакти перебігають як ігри. Будучи невід'ємною і динамічною частиною неусвідомлюваного плану життя кожної людини, ігри мають кульмінацію – виграш у вигляді розв'язання будь-якої ситуації [1, с. 35].

Внесок у розвиток психології дитячої гри внесли Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін О. Запорожець, розуміючи природу гри як історичне явище, що виникло як відображення трудової та громадської діяльності.

Велику роль гри у розвитку дитячої – свідомості та її функцій відзначав Л. Виготський. «Гра, – пише він, – створює зону найближчого розвитку дитини, в грі дитина завжди вище свого середнього віку, вище своєї звичайної поведінки; вона у грі як би на голову вище від самої себе» [3, с. 53].

За визначенням Д. Ельконіна, грою у людини є таке відтворення людської діяльності, за якої з неї виділяється соціальна, власне людська суть її завдання і норми відносин між людьми [14, с. 206].

Глибоке осмислення дидактичної цінності гри висвітлено в працях Ф. Фребеля, Я. Коменського, Н. Крупської, К. Ушинського, А. Макаренка та ін. Ядром педагогічної системи Ф. Фребеля виступає теорія гри. Саме в грі великий філософ і педагог бачить «джерело всього гарного», високий сенс і глибоке значення, підкреслюючи, що гра для дитини – це і веселощі, і серйозна діяльність, в якій дитина пізнає себе і навколишній світ [5, с. 34].

Особливу увагу ігровим діям дітей приділяла Н. Крупська, на думку якої в кожній грі вирішуються визначені педагогічні завдання. Для дітей дошкільного віку «ігри мають виняткове значення: гра для них – навчання, гра для них – праця, гра для них – серйозна форма виховання. Гра для дошкільників – засіб пізнання навколишнього» [8, с. 163-164].

Роль гри, на думку А. Макаренка, простежується в тому, що, поступово переростаючи в працю, вона привчає людину до тих фізичних і психічних зусиль, які необхідні для роботи [10, с. 74].

Філософський підхід до вивчення гри здійснювали Ф. Шиллер, І. Кант, висловлюючи думки про естетичну суть гри. Спонуканням до гри, за визначенням Ф. Шиллера, є поняття, що служить на позначення всіх естетичних властивостей явища – краса [13, с. 88].

На перший план естетичний аспект гри висунув І. Кант, визначаючи «гру відчуттів» як «прекрасне мистецтво». Гру відчуттів він розділяє на азартну гру, гру звуків і гру думок [6, с. 23].

Відзначаючи вагомий внесок зазначених дослідників в аналіз феномена гри, можна зробити висновок про те, що гра служить важливим компонентом інтелектуального, емоційного, морального, естетичного розвитку. У грі дитина має можливість усвідомлювати себе як особистість, пізнавати і засвоювати соціально-культурні норми людської життєдіяльності, реалізовувати творчі здібності та духовні сили людини.

У зв'язку з динамічним формуванням у другій половині ХХ ст. інформаційного суспільства, актуальним є глибоке і всебічне вивчення такого соціокультурного феномену, як комп'ютерна гра, її позитивні та негативні сторони, унікальні здібності задіяти людські ресурси особистості.

Комп'ютерна гра не тільки виконує низку важливих соціальних функцій, але і є носієм певних суспільних цінностей, активно впливаючи на соціально-культурні процеси. Граючи свідомо чи підсвідомо людина ототожнює себе з героєм, приймає його ціннісні установки. Така гра вже не просто несе певний суспільний сенс, вона активно впроваджується в свідомість, формує світовідчуття в ненав'язливій, але дуже ефективній

ігровій формі, що може призвести надалі до певних соціальних наслідків [7, с. 32].

Розглядаючи комп'ютерні ігри як фактор придбання символічного досвіду, Л. Тимофєєва вважає, що гра містить в собі всі необхідні передумови для природного розвитку особистості та культури суспільства, так як комп'ютерна гра дозволяє задовольнити потреби в пізнанні; прожити в іншій, привабливій формі ситуації та події, які не можна здійснити в реальності; сформувати в собі необхідні стани, переживання, вміння і навички, необхідні для вирішення завдань в реальній життєдіяльності [12, с. 3-4].

І. Югай комп'ютерну гру визначає як художню форму віртуальної реальності, що є новим середовищем міжособистісної комунікації та формування культурно-емоційних практик, новою формою соціального й особистого життя [15].

У той же час інші дослідники в комп'ютерній грі бачать серйозну небезпеку як для фізичного, так і психологічного здоров'я людини. О. Войскунский, М. Іванов, В. Gates й інші відзначають виникнення тенденції віртуальної адикції, передумовами для якої може послужити існуюча і, все більш впевнено опановуючи свідомістю «геймерів», психологічна залежність від комп'ютерних ігор, яка веде до деформації і дегуманізації особистості, прогресивному відчуженню людей, втраті комунікабельності, зростанні агресивності, асоціальної поведінки.

Одна з гострих проблем, зазначених вченими, стосується якості ігрового змісту комп'ютерних програм, що сприяють вільній творчій самореалізації особистості, успішному засвоєнню знань, умінь, навичок.

Інша проблема пов'язана з організацією дозвільної та навчальної діяльності: знаходження альтернативних шляхів формування важливих особистісних якостей, розробка оптимальних методів і організаційних форм навчання із застосуванням комп'ютера (О. Третьяков, Л. Путляева, В. Андрієвська, Е. Машбиц, С. Архангельський).

Особливу значущість комп'ютерні ігри набувають в системі навчання і виховання дітей із особливими освітніми потребами, у тому числі з мовленнєвими порушеннями. Так, М. Малофєєв вважає важливим оглянути області застосування інформаційних технологій в системі спеціальної освіти, осмислити унікальні інструментальні можливості комп'ютера, продовжувати розробляти методики використання інформаційних технологій в системі спеціальної та професійної освіти людей із особливими освітніми потребами [17].

У концепції впровадження комп'ютерних технологій в систему спеціальної освіти фахівцями-дефектологами був запропонований шлях широкого використання комп'ютерних технологій. Поставлено завдання реалізації основоположної переваги комп'ютерних технологій в порівнянні з іншими засобами – можливості індивідуалізації корекційного навчання,

забезпечення кожній дитині адекватних для неї темпу і способу засвоєння знань, надання можливості самостійної продуктивної діяльності, забезпеченої градуйованою системою допомоги [18].

З впровадженням комп'ютерно-опосередкованих технологій О. Кукушкіна пов'язує перспективи зростання можливостей соціальної адаптації, комунікації, доступу до освіти, зростання рівня досягнень, розширення сфер майбутньої трудової діяльності дітей із порушеннями в розвитку [9, с. 54].

Вище зазначене обумовлює необхідність науково-концептуального розгляду і теоретичної розробки феноменології комп'ютерних логопедичних ігор, розгляду підходів до проектування та застосування комп'ютерних логопедичних ігор в умовах надання корекційної педагогічної допомоги дітям із порушеннями мовлення.

Визначаючи роль комп'ютерних ігор, О. Кукушкіна, О. Грибова, Н. Мазурова, Л. Лизунова й інші відзначають, що їх застосування в логопедичній роботі дозволяє уявити навчальну діяльність емоційно привабливою, підсилює мотиваційну готовність дітей до логопедичних занять і мовленнєвих завдань; викликає інтерес і бажання досягти мети, довше утримує увагу, сприяє розвитку вербальної пам'яті, активізації пізнавальної діяльності, міцного запам'ятовування навчального матеріалу; прискорює процес вдосконалення мовленнєвих навичок дітей в процесі логопедичної роботи; змінює відносини вчитель-дитина, оскільки контролюючу і оцінюючу роль виконує комп'ютер, знімаючи негативне ставлення дитини до зауважень та порад логопеда; сприяє розвитку важливих для становлення особистості якостей: цілеспрямованості, самостійності, посидючості, вміння організувати й оцінювати свою діяльність.

Застосування в логопедичній роботі комп'ютерних ігор підпорядковане, перш за все, завданням соціальної та освітньої інтеграції дітей із мовленнєвими порушеннями. Комп'ютерні ігри розглядаються як засіб, що поєднує реалізує освітню, корекційну, розвиваючу, виховну, комунікативну, релаксаційну функції.

Отже, можна зробити висновок, що розробка і застосування комп'ютерних логопедичних ігор повинна ґрунтуватися на таких основних концептуальних положеннях:

- інформаційний підхід, пов'язаний з інформаційною культурою як сукупністю всіх видів інформаційно-комунікативної діяльності та результатів діяльності;
- гуманістичний підхід, що визнає людину найбільшою суспільною цінністю, здатною до необмеженого розвитку та самореалізації її здібностей і талантів;
- системний підхід, що дозволяє розглядати складові корекційно-педагогічного процесу у взаємозв'язку один з одним: цілі (освітні,

корекційно-розвивальні, виховні), суб'єкти корекційно-педагогічного процесу (логопед, діти з мовленнєвими порушеннями), зміст корекційного навчання, методи та форми логопедичного впливу, засоби навчання, в тому числі комп'ютерні;

- особистісно-орієнтований підхід, що вимагає визнання особистості як продукту суспільно історичного розвитку і носія культури та забезпечує індивідуальний підхід до кожної дитини;

- діяльнісний підхід, що полягає в розумінні діяльності як фактора виникнення мови, мовлення, отримання нових знань і уявлень, формування практичного досвіду;

- комунікативний підхід, заснований на уявленні про мову як найважливіший засіб людського спілкування, соціальної взаємодії, здійснення передачі культурних норм і традицій;

- онтогенетичний підхід передбачає розробку комп'ютерних ігор і включення в них мовленнєвого матеріалу з урахуванням послідовності появи форм і функцій мовлення в онтогенезі;

- лінгвістичний підхід спирається на вчення про мову як знакову систему, що складається з фонетичного, лексичного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного рівнів.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, у даній статті зроблена спроба представити погляди на комп'ютерну гру як соціокультурний феномен, розкрити підходи до розробки комп'ютерних логопедичних ігор та їх застосування в корекційно-педагогічному процесі. Необхідність вивчення даної проблеми в історичному аспекті обумовлена прагненням розвивати технологію створення і застосування спеціалізованих комп'ютерних ігор корекційної спрямованості в логопедичній практиці.

Бібліографія

1. **Берн Э.** Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / общ. ред. М. С. Мацковского – СПб., 1996 – 234 с.
2. **Вундт В.** Этика. Исследование фактов и законов нравственной жизни / В. Вундт – СПб., 1887 – 322 с. ;
3. **Выготский Л. С.** Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии – 1966 – № 6. С. 62–76.
4. **Гросс К.** Душевная жизнь ребенка / К. Гросс – Киев, 1916 – 121 с.;
5. **История** зарубежной дошкольной педагогики. Хрестоматия / сост.: Н. Б. Мчелидзе, А. А. Лебедеенко, А. А. Гребенщикова – М., 1986. – С. 188–240.;
6. **Кант И.** Критика способности суждения / И. Кант – М., 2006 – 322 с.;
7. **Компьютерные** игры / Е. М. Гушанская, М. Б. Игнатъев, К. М. Игнатъев и др. – Л., – 1988. С. 32–34.;
8. **Крупская Н. К.** Роль игры в детском саду / Н. К. Крупская // Пед. соч. – М., 1980. – С. 163–164.;
9. **Кукушкина О. И.** Компьютерные технологии в контексте профессии:

обучение студентов / О. И. Кукушкина // Дефектология – 2001. – № 3. – С. 53 – 56.; **10. Макаренко А. С.** Лекции о воспитании детей / А. С. Макаренко // Пед. соч. – М., 1984. – С. 73–74.; **11. Малофеев Н. Н.** Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной системы помощи детям с особыми проблемами / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 1997. – № 6. С. 3–10.; **12. Тимофеева Л. П.** Компьютерные игры как фактор приобретения символического опыта: дисс. ... канд. философ. наук. Тамбов, 2004 – 258 с.; **13. Шиллер Ф.** Письма об эстетическом воспитании. / Ф. Шиллер – Соб. соч. – М., 1957 – 246 с.; **14. Эльконин Д. Б.** Психология игры / Д. Б. Эльконин – М. , 1978 – 424 с.; **15. Югай И. И.** Компьютерная игра как жанр художественного творчества на рубеже XX–XXI веков: дисс. канд. искусствовед. СПб., 2008 – 321 с.

Bibliografiya

1. Bern Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / обшh. ред. М. S. Maczkovskogo – SPb., 1996 – 234 с. **2. Vundt V.** Этiка. Исследования фактов и законов нравственной жизни / V. Vundt – SPb., 1887 – 322 с. ; **3. Выготский Л. С.** Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии – 1966 – # 6. С. 62–76. **4. Gross К.** Душевная жизнь ребенка / К. Gross – Киев, 1916 – 121 с.; **5. История зарубежной дошкольной педагогики.** Хрестоматия / сост.: Н. В. Мчелыдзе, А. А. Леbedenko, А. А. Гребеншhькова – М., 1986. – С. 188–240.; **6. Кант И.** Критика способности суждения / И. Кант – М., 2006 – 322 с.; **7. Компьютерные игры** / Е. М. Гущанская, М. В. Игнатев, К. М. Игнатев и др. – Л., – 1988. С. 32–34.; **8. Krupskaya N. K.** Роль игры в детском саду / N. K. Krupskaya // Ped. soch. – М., 1980. – С. 163–164.; **9. Kukushkina O. Y.** Компьютерные технологии в контексте профессии: обучение студентов / О. Y. Kukushkina // Defektologiya – 2001. – # 3. – С. 53 – 56.; **10. Makarenko A. S.** Лекции о воспитании детей / А. С. Макаренко // Ped. soch. – М., 1984. – С. 73–74.; **11. Malofeev N. N.** Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной системы помощи детям с особыми проблемами / N. N. Malofeev // Defektologiya. – 1997. – # 6. С. 3–10.; **12. Timofeeva L. P.** Компьютерные игры как фактор приобретения символического опыта: дисс. ... канд. философ. наук. Тамбов, 2004 – 258 с.; **13. Shiller F.** Письма об эстетическом воспитании. / F. Shiller – Соб. соч. – М., 1957 – 246 с.; **14. Elkonin D. B.** Психология игры / D. B. Elkonin – М. , 1978 – 424 с.; **15. Yugaj I. I.** Компьютерная игра как жанр художественного творчества на рубеже XX–XXI веков: дисс. канд. искусствовед. СПб., 2008 – 321 с.

Дата відправлення 22.04.2018 р.

УДК: 37.018.32:316.614.5-053.6

В.Е.Левицький
levik7419@ukr.net

ДО ПИТАННЯ ПРО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНУ ПІДГОТОВКУ ІЗ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Відомості про автора: Левицький Вадим Едуардович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка (Україна). У колі наукових інтересів: питання спеціальних методик української мови і ручної праці.

E-mail: levik7419@ukr.net

Contact: Levitsky Vadim Eduardovich – candidate of pedagogical sciences, associate professor department of speech therapy and special techniques of the faculty of correctional and social pedagogy and psychology of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 32300, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. Scientific interests: of the special methods of the Ukrainian language and manual labor. E-mail: levik7419@ukr.net

Левицький В.Е. До питання про психолого-педагогічну підготовку із соціалізації вихованців закладів інтернатного типу підліткового віку. Стаття містить результати теоретико-експериментального вивчення питання реалізації психолого-педагогічної підготовки із соціалізації дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування підліткового віку, що перебувають у закладах інтернатного типу. У статті висвітлюються результати аналізу підготовки до соціалізації дітей в установах інтернатного типу (аналіз педагогічної практики); описуються труднощі та недоліки роботи із вказаного напрямку на основі чого проводиться обґрунтування та опис головних напрямів роботи із соціально-педагогічної адаптації.

Інтерес являють собою дані, отримані за допомогою тесту фрустраційних реакцій. Також у статті вказані виявлені в ході дослідження чинники, що ускладнюють ефективність соціально-педагогічної діяльності у закладах: фрагментарність, епізодичність взаємодії фахівців, делегування повноважень і відповідальності за особистий розвиток дитини виключно соціальному педагогу або психологу, різне бачення дотичними спеціалістами проблем, відсутність чітких орієнтирів, що повинен знати і вміти вихованець дитячого

будинку або подібної установи на кожному віковому етапі розвитку. При розробці програми соціально-педагогічної підготовки дітей-сиріт і дітей, що залишилися без піклування батьків, враховується, що розвиток дитини відбувається у трьох сферах: діяльності, спілкування, свідомості.

Ключові слова: діти-сироти, діти позбавлені батьківського піклування, соціалізація, заклади інтернатного типу, соціально-педагогічна підготовка.

Левицький В.Е. К вопросу о психолого-педагогической подготовке по социализации воспитанников учреждений интернатного типа подросткового возраста. Стаття содержит результати теоретико-експериментального изучения вопроса реализации психолого-педагогической подготовки по социализации детей-сирот и детей лишенных родительской опеки подросткового возраста которые находятся в учреждениях интернатного типа. В статье описаны результаты анализа подготовки к социализации детей в учреждениях интернатного типа (анализ педагогической практики); описываются трудности и недостатки работы по указанному направлению, на основе чего проводится обоснование и описание главных направлений работы по социально-педагогической адаптации.

Интерес представляют собой данные, полученные с помощью теста фрустрационных реакций. Также в статье указаны выявленные в ходе исследования факторы, которые усложняют эффективность социально-педагогической деятельности в учреждениях: фрагментарность, эпизодическое взаимодействие специалистов, делегирование полномочий и ответственности за личностное развитие ребенка социальному педагогу или психологу, разное виденье специалистами проблем, отсутствие четких ориентиров, что должен знать и уметь воспитанник детского дома или подобного учреждения на каждом возрастном этапе развития. При разработке программы социально-педагогической подготовки детей-сирот и детей, которые остались без опеки родителей, учитывается, что развитие ребенка происходит в трех сферах: деятельности, общения, сознания.

Ключевые слова: дети-сироты, дети лишенные родительской опеки, социализация, учреждения интернатного типа, социально-педагогическая подготовка.

Levitsky V. E. To the question of psycho-pedagogical training in the socialization of pupils of residential institutions of adolescence. The article contains the results of theoretical and experimental study of the question of implementation of psychological and pedagogical training for the socialization of children-orphans and children deprived of parental care adolescent who is in residential care. The article highlights the results of the

analysis of questions preparation for the socialization of children in residential care (analysis of teaching practice) describes the challenges and drawbacks of dealing with the specified direction on the basis of which a justification and description of the main directions of social-pedagogical adaptation.

Of interest are the data obtained by the test frustrating reactions. The article also indicates identified in the study, the factors hindering the effectiveness of social and educational activities: fragmentation, episodicity interaction of professionals, delegation of authority and responsibility for the personal development of the child social pedagogue and psychologist, a different vision teachers to the problems of the child, the lack of clear milestones that should know and be able pupil of children's home or similar institution at each age stage of development. When developing a program of social-pedagogical training of children-orphans and children left without parental care, recognizes that child development occurs in three areas: activity, communication, consciousness.

Further consideration and practical solutions to demanding issues: the patronage of graduates of institutions and their comprehensive social protection practical task psychological support of pupils the scope of psycho-pedagogical impact homeless children, etc.

Key words: children-orphans, children deprived of parental care, socialization, institutions, social-pedagogical training.

Постановка проблеми. В сучасних умовах кількість дітей, які залишилися без батьків та (або) їх піклування, зростає з кожним роком. У зв'язку з відірваністю від біологічних батьків, усунення від повноцінного розвитку в сім'ї у дітей виникає ряд проблем, які, в основному, невідомі дитині яка зростає у сім'ї. Діти-сироти або ті що позбавлені батьківського піклування часто психологічно відчужені, ровесники в їх свідомості виступають як «інші», що розвиває складні та гострі конкурентно-негативні стосунки. Випускники установ інтернатного типу слабо уявляють свою роль у суспільстві, погано розбираються у сучасній соціальній ситуації, поширені конформні поведінкові реакції, важко і складно соціалізуються.

Аналіз останніх досліджень. Основні напрямки та особливості роботи з визначеною категорією дітей хрестоматійно описані у працях В.Сухомлинського, А.Макаренка. У різний час питаннями соціальної підготовки (адаптації) дітей-сирот та дітей позбавлених батьківського піклування займалися: В. Андрущенко, В. Астахов, О. Антонова-Турченко, О. Балакірєва, Г. Бевз, О. Безпалько, В. Бех, І. Бех, Л. Божович, М.Боришевський, І. Братусь, Л. Волинець, Т. Говорун, Л. Долинська, М. Доннік, Н. Дудар, І. Іванова, І. Пінчук, А. Капська, Л. Канішевська, І. Козубовська, Н. Комарова, В. Кравець, Й. Лангмейер, Г. Лактіонова, М. Лукашевич, З. Матейчик, Н. Максимовська,

І. Мигович, М. Михальченко, І. Пеша, Л. Пироженко, В. Сорочинська, О. Сухомлинська, С. Толстоухова, Н. Толстих, О. Яременко.

Мета статті полягає у висвітленні актуальності питання підготовки до соціалізації дітей в установах інтернатного типу (аналіз педагогічної практики); обґрунтування та опис головних напрямків соціально-педагогічної адаптації. Об'єктом дослідження виступає процес соціалізації дітей-сиріт або дітей позбавлених батьківського піклування із закладів інтернатного типу. Предмет дослідження: психолого-педагогічна підготовка із соціалізації вихованців закладів інтернатного типу підліткового віку.

Виклад основного матеріалу. Основними причинами сирітства є: відмова від дитини у пологовому будинку; підкинуті новонароджені; примусове вилучення з сім'ї з позбавленням батьківських прав, в цілях захисту інтересів дитини; смерть батьків; втрата батьків у природних і соціальних катаклізмах, що змушують населення до екстреної і хаотичної міграції (евакуації).

Усе більш актуальним і прогресуючим стає «приховане» соціальне сирітство, основними причинами якого є: погіршення умов життя значної частини сімей; асоціальна, індиферентна поведінка батьків; падіння морально-етичних засад; порушення прав дитини; голод; відчуження; педагогічна занедбаність; жорстокість і насильство по відношенню до дитини; інвалідність; відсутність ясного бачення соціальних груп дітей та проблем які їх оточують. Як наслідок: погіршення стосунків і відсутність патронату; незахищеність від деструктивних впливів середовища, суспільства, батьків; деформація особи; дезорієнтація; дезадаптація; десоціалізація.

Чисельність дітей у закладі інтернатного типу і постійне перебування в їх середовищі створюють емоційну напруженість, тривожність, агресивність. Мають місце: онанізм, ранні гетеро або гомосексуальні зв'язки. Що, в числі інших причин – деформована компенсація браку любові та ласки, наслідок депривації, недостатності позитивних емоцій, спілкування. Особлива соціально-психологічна та побутова проблема – відсутність вільного приміщення, в якому дитина могла б побути на самоті, відпочити від дорослих та інших дітей. Кожна людина з дитинства потребує спілкування, але одночасно – побути на самоті, оскільки так відбувається внутрішня робота, формується самосвідомість. Як псевдо компенсація діти освоюють горища і підвали. Таке відокремлення сприяє втечам і бродяжництву і навпаки [3].

У деяких дітей на повному забезпеченні, з'являється утриманська позиція, відсутні ошадливість і відповідальність. У дітей виявлена обмеженість мотивації, її стереотипність, прив'язаність до існуючої життєвої ситуації. Це яскраво виявляється в особливостях формування такого новоутворення, як «спрямованість у майбутнє». При порівнянні

вербалізованих перспектив виявлено, що часова перспектива у підлітків з масової школи значно глибше, ніж у однолітків з установ інтернатного типу. У дітей, що виховуються поза сім'єю, часто відсутні мотиви і уявлення пов'язані не лише з майбутнім, але і з минулим і діти живуть виключно у сьогоденні. Відсутність чітких уявлень про своє минуле перешкоджає становленню перспективи майбутнього, паралельно виявлені туманні уявлення про власну сім'ю [3].

Якщо порівняти, найбільш значимі сторони поведінки для підлітків, що виховуються в сім'ї та поза нею, виявляється, що для перших – це негативістське протиставлення власної поведінки нормативній, власних рішень – вимогам дорослих. Для вихованців інтернатів, найбільшу значущість має уміння органічно пристосуватися до ситуації. З наведених прикладів слідує, що якщо ствердження власного «Я», засвоєння права поводитися самостійно у підлітків з сім'ї – іде через активне протиставлення себе ситуації, звичним нормам, вимогам дорослих, то у підлітків з дитячих будинків – через пристосування до ситуації, в чому виявляється захисний механізм поведінки. Це формує міф, що вихованці дитячих будинків більш соціалізовані, краще вміють підпорядкувати собі ситуацію, використати її у своїх цілях [1].

У світлі вищесказаного інтерес являють собою дані, отримані за допомогою тесту фрустраційних реакцій С. Розенцвейга. Аналіз результатів показав, що в інтернаті, порівняно з масовою школою, достовірно переважають реакції, які містять ворожість, звинувачення, погрози, докори по відношенню до оточуючих (екстрапунітивні реакції, за рахунок реакцій самозахисту). У масовій школі виявлено більше інтрапунітивних реакцій. Ці особливості психічного розвитку демонструють зв'язок з розбіжностями в умовах життя і виховання в сім'ї та поза нею і проявляються у практиці спілкування дитини з дорослими. Обмежене, переважно групове спілкування дітей з дорослими не надає дитині самостійності: твердий режим дня, постійні вказівки, що слід робити в той чи інший проміжок часу, тотальний контроль – все це позбавляє дітей необхідності самостійно планувати, здійснювати і контролювати поведінку і, навпаки, формує звичку до алгоритмічного виконання вказівок.

Дитина, що виховується в сім'ї, виявляється у менш жорсткій ситуації вимог і контролю, з одного боку, а з іншого, – маючи можливість брати участь у складній і різноманітній діяльності дорослих вчиться не лише виконувати окремі операції, а й засвоює досить складні програми планування, організації, контролю. Істотно те, що в родині засвоєння цих складних елементів, розвиток внутрішнього плану дії відбувається не в ситуації спеціального навчання, а природно включається у контекст безпосередньо привабливих для дитини видів діяльності. Такого розмаїття емоційно насиченої взаємодії з дорослими в

різних видах діяльності, зазвичай, позбавлені вихованці інтернатних установ [3].

В установі інтернатного типу дефіцит спілкування з дорослим призводить до гіпертрофії, зверхнінності цієї потреби, залежності емоційного благополуччя дитини від ставлення до неї. Часто вихователі та педагоги установ інтернатного типу використовують силу залежності дитини від їх настрою, уваги, авторитету для управління поведінкою. При цьому не враховуються негативні наслідки такої емоційної залежності, одним з яких є ефект звуження мотивації, її жорсткої залежності від ситуації (мотивації, створеної вимогами дорослих). На тлі напруженості потреби у спілкуванні з дорослими та одночасно підвищеної залежності від них звертає на себе увагу агресивність вихованців. Наявність агресивних, екстрапунітивних реакцій по відношенню до дорослого свідчить про фрустрованість потреби у спілкуванні у поєднанні з невмінням взяти на себе відповідальність за вирішення конфлікту, що демонструє свого роду споживацьке ставлення до дорослого, тенденцію чекати (вимагати) вирішення своїх проблем від оточуючих. Агресивні, грубі, недоречні репліки, які вихованці інтернатів адресують дорослим суперечать прийнятим нормам і свідчать про несформованість дистанції у спілкуванні.

В умовах дитячого будинку неможливо створити механізм ідентифікації який би повністю повторював сімейний. До того ж питання про доцільність заміни ідентифікації з батьками ідентифікацією з педагогом досить складне і не має однозначного рішення. Іноді педагоги дитячих будинків, намагаються побудувати стосунки з вихованцями за типом сімейних, ставлячи мету, безпосередньо (максимально) замінити дітям матір і (або) батька. При цьому надмірно експлуатується емоційна сторона спілкування, що не приносить очікуваних результатів, а часто виснажує педагога («емоційне донорство») [4].

Щодо специфіки спілкування з однолітками – дослідження показують, що вихованці дитячого будинку менш успішні у вирішенні конфліктів з дорослими і з однолітками, ніж учні масової школи. Кидається в очі прагнення звинуватити оточуючих, невміння і небажання визнати свою провину і відповідно – нездатність продуктивного, конструктивного вирішення конфлікту [1].

Важливо врахувати, що в інтернаті дитина постійно спілкується з константною вузькою групою, причому сама не може її змінити, як і не може бути виключеною з неї. Належність до групи при цьому виявляється безумовною, що веде до того, що стосунки складаються не як приятельські, дружні, а як споріднені. Таку безумовність з одного боку, можна розглядати як позитивний фактор, що сприяє емоційній стабільності, захищеності, коли група однолітків виступає аналогом

сім'ї, а з іншого боку, подібні контакти не сприяють розвитку навичок спілкування, вмінь налагодити паритетні дружні стосунки з незнайомою людиною, адекватно оцінити свої якості та реалізувати вибіркове, дружнє спілкування.

Актуальним залишається питання формування уявлень про родинні стосунки і підготовку до сімейного життя. Практика показує, що нерідко випускники дитячих установ інтернатного типу мають значні труднощі у створенні сім'ї та збереженні її цілісності та стабільності, важко «входять» у батьківську сім'ю чоловіка (дружини), не можуть побудувати повноцінних стосунків із супутником, зводячи все до сексуальних контактів, або до вимог відірваних від реальності, швидко вичерпують симпатію і не вміють розвинути зміст стосунків. Однією з причин цього є неправильні статево-рольові уявлення випускників дитячих будинків [4]. Зіставлення описів чоловіків і жінок які дають підлітки показало, що у підлітків з інтернату підвищена цінність сім'ї та відсутність досвіду життя в ній призводять, з одного боку, до ідеалізації сім'ї, образу сім'янина, а з іншого до гіпертрофії негативної моделі сім'ї. При цьому позитивний ідеальний образ розпливчастий, не наповнений конкретними побутовими деталями, а негативний конкретизований і емоційно насичений. Зіткнення цих двох образів створює конфліктну систему вимог: позитивно-абстрактних і негативно-конкретних. Така конфліктна система вимог може негативно впливати на формування уявлень про майбутнє сімейне життя. Формування адекватних, змістовно наповнених еталонів мужності, жіночності, уявлень про своє майбутнє сімейне життя має здійснюватися протягом усього перебування дитини в інтернаті самими різними способами, від організації і якісного оформлення гри в «доньки-матері» – до спеціального аналізу літературних творів, кінофільмів, спектаклів, модифікованого виховного впливу на дітей які ростуть поза сім'єю. Величезне значення для вихованців інтернатних закладів має можливість спостерігати за статево-рольовим репертуаром поведінки дорослих без антагоністичного поділу ролей на чоловічі і жіночі, з андрогінним підходом у маркуванні дій. Важливо відзначити, що в даний час у дитячих будинках реалізуються не всі можливості підготовки до сімейного життя вихованців [3].

Одним з найважливіших питань, з яким стикаються випускники закладів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків є питання збереження існуючої та забезпечення житловою площею. При цьому слід мати на увазі, що захист житлових прав здійснюється в наступних напрямках: закріплення житла, надання житла та контроль за фактичним його використанням до настання повноліття випускників, контроль при укладанні угод щодо житлових приміщень що належать неповнолітнім вихованцям.

Необхідність соціально-педагогічної діяльності в дитячих будинках постійна в силу наявності у вихованців широкого спектру соціальних, медичних, психологічних, педагогічних проблем і, часто, набутого негативного соціального досвіду. Соціально-педагогічна діяльність характеризується особливим значенням діагностичної роботи, комплексним підходом до проблем дитини, наданням їй педагогічної підтримки, співпрацею дитини з дорослим, взаємодією із соціальним оточенням. В якості суб'єктів цієї діяльності виступає колектив вчителів та вихователів, соціальний педагог, логопед, психолог, музичний працівник, інструктори з праці і фізичної культури, адміністрація. Вихованець одночасно є об'єктом, і суб'єктом діяльності.

Основними завданнями соціально-педагогічної діяльності є: забезпечення соціального захисту і охорони здоров'я; надання допомоги у здобутті подальшої освіти; формування у вихованців позитивно орієнтованих життєвих планів, професійних намірів, соціально-побутових умінь і навичок, здатності протистояти асоціальному оточенню і наслідувати прийняті у суспільстві закони та норми поведінки; створення сприятливих умов проживання і розвитку дітей. Виходячи з мети соціально-педагогічної діяльності установ для дітей-сиріт і дітей, що залишилися без піклування батьків, ґрунтуючись на вивченні досвіду таких установ, в ході роботи визначені наступні напрями діяльності: соціально-педагогічний, соціально-психологічний, медичний, корекційно-розвиваючий і патронатний. Основні принципи соціально-педагогічної роботи: принцип орієнтації на особу вихованця, його внутрішні резерви, мотиваційну сферу, що формується на всіх етапах життя вихованців; принцип суб'єктної взаємодії і активності рефлексії вихованців, як адекватна реакція на виникаючі ситуації в реальному процесі життєдіяльності; принцип організації спілкування вихованців, що передбачає їх зацікавлену взаємодію.

Необхідно окремо відмітити виявлені чинники, що ускладнюють ефективність соціально-педагогічної діяльності: фрагментарність, епізодичність взаємодії фахівців, делегування повноважень і відповідальності за особистий розвиток дитини соціальному педагогу і психологу, різне бачення педагогами проблем дитини, відсутність чітких орієнтирів, що повинен знати і вміти випускник дитячого будинку або аналогічної установи на кожному віковому етапі розвитку.

При розробці програми соціально-педагогічної діяльності з дітьми-сиротами та дітьми, що залишилися без піклування батьків, враховується, що розвиток відбувається у трьох основних сферах: діяльності, спілкуванні і свідомості. У сфері діяльності дитина вчиться орієнтуватися у кожному виді взаємодії, опановує відповідні форми і засоби. Основні напрями соціально-педагогічної діяльності створюють сприятливий фон для цілеспрямованої підготовки вихованців до

самостійного життя: забезпечення рухової активності, насиченість радістю, цікавими справами, позитивними враженнями, успіхом; опора на позитивне в дитині для подальшого розвитку сил і здібностей; використання педагогічного потенціалу соціального оточення; збагачення ігрової та навчальної діяльності, включення в неї елементів творчості; привчання дітей до самостійності.

Сфера самосвідомості представлена розділами: самоідентифікація; норми статево-рольової поведінки. Сфера спілкування представлена розділами: етичні норми життя як регулятор поведінки людей; формування якостей, що становлять культуру поведінки; спілкування з дітьми і дорослими; природний світ навколо людини; людина як частина природи, екологічна культура; основи безпеки життєдіяльності; гігієна як умова збереження здоров'я; правові норми життя; Батьківщина як місце, де людина народилася; культура взаємодії з середовищем проживання. Сфера діяльності представлена у розділах: знати як і вміти користуватися побутовими приладами; готувати їжу, робити вироби своїми руками, працювати з різними інструментами; правила догляду за житлом, рослинами та тваринами; ознайомлення з професіями; економіка і її роль в житті; фінансово-грошові відносини. Праця з самообслуговування включає: дотримання особистої гігієни; організацію особистого життя і індивідуальної діяльності; формування вмінь і навичок з їх забезпечення. У процесі реалізації виділеного напрямку у вихованців формується: комплексна навичка догляду за тілом; потреба стежити за зовнішнім виглядом; уміння обрати оптимальний режим життя і діяльності, у тому числі трудовий; уміння доглядати за взуттям і одягом; культура взаємодії з середовищем проживання. Господарчо-побутова праця: формування вмінь з дотримання гігієни житла, уявлень про дім, його інтер'єр; уміння користуватися побутовими предметами для прибирання приміщень і території; формування трудових навичок у процесі роботи в їдальні і інших приміщеннях; сільськогосподарська праця. Технічна праця передбачає навчання дівчат шиттю, в'язанню і вишиванню, а хлопчиків роботі із слюсарним, столярним інструментом, ремонту меблів та інвентарю.

Висновки та перспективні напрямки дослідження. Для дитини, що виросла в умовах установи інтернатного типу, характерним є: труднощі у самостійному контролі і плануванні дій; перевага захисних засобів поведінки у конфліктних ситуаціях; тривожність і невпевненість в собі; вузькість і бідність змісту мотивів; орієнтація на сьогоднішній день, звужена перспектива минулого і майбутнього; бідність словникового запасу і недоліки зв'язного мовлення; слабкий рівень уяви і творчого мислення; знижені показники здоров'я; істотні прогалини в уміннях облаштовувати побут, складати і вести бюджет, відстоювати юридичні права, вирішувати житлові проблеми, шукати і знаходити роботу.

Засвоєні за роки проживання в дитячому будинку «правила», у новій соціальній ситуації опиняються малоефективними. У зв'язку з цим, підлітків в цей період життя відрізняє невпевненість в собі, важкі переживання щодо майбутнього, реалізації життєвих планів. Часто випускники важко будують стосунки з іншими людьми, вважаючи за краще триматися відокремленою групою. Необхідно окремо відмітити виявлені чинники, що ускладнюють ефективність соціально-педагогічної діяльності: фрагментарність, епізодичність взаємодії фахівців, делегування повноважень і відповідальності за особистий розвиток дитини соціальному педагогу або психологу, різне бачення спеціалістами проблем дитини, відсутність чітких орієнтирів, що повинен знати і вміти випускник дитячого будинку або подібної установи на кожному віковому етапі розвитку.

Подальшого розгляду і практичного вирішення вимагають питання: патронату випускників інтернатних установ та їх комплексний соціальний захист; практичний цільовий психологічний супровід вихованців; охоплення психолого-педагогічним впливом «дітей вулиці» і т.д.

Бібліографія

1. **Вихованці інтернатів про себе і своє життя** / О.М. Балакірева, О.О. Яременко, Н.П. Дудар та ін. – К.: УІСД, 2000. – Кн. 1. – 134 с.
2. **Волинець Л.С.** Права дитини в Україні: проблеми та перспективи / Л.С. Волинець. – К.: УІСД, 2000. – 74 с.
3. **Вчимося жити самостійно:** Навчально-методичний посібник для роботи з учнями випускних класів інтернатних закладів / За заг. ред. А.Й. Капської. – К.: ДПІСМ, 2002. – 220 с.
4. **Кравець В.П.** Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства / В.П. Кравець. – К.: Академія, 2001. – 244 с.
5. **Професія соціальний педагог** / упоряд. О. Главник; за ред. К. Шендеровського, І. Ткача. – К.: Главник, 2006. – 112 с.
6. **Технології створення та функціонування прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу:** Збірник методичних матеріалів / Авт. кол. Г.М. Бевз, А.Й. Капська, Н.М. Комарова та ін. – К.: Державний інститут проблем сучасної молоді, 2003. – 188 с.

References

1. **Vykhovantsi internativ pro sebe i svoje zhyttia** / O.M. Balakirieva, O.O. Yaremenko, N.P. Dudar ta in. – K.: UISD, 2000. – Kn. 1. – 134 s.
2. **Volynets L.S.** Prava dytyny v Ukraini: problemy ta perspektyvy / L.S. Volynets. – K.: UISD, 2000. – 74 s.
3. **Vchymosia zhyty samostiino:** Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia roboty z uchniamy vypusknikh klasiv internatnykh zakladiv / Za zah. red. A.I. Kapskoi. – K.: DIPSM, 2002. – 220 s.
4. **Kravets V.P.** Psykhofiziologichni ta psykhologo-pedahohichni aspekty formuvannia usvidomlenoho batkivstva / V.P. Kravets. – K.: Akademiia,

2001. – 244 с. 5. **Profesiia sotsialnyi pedahoh** / uporiad. O. Hlavnyk; za red. K. Shenderovskoho, I. Tkacha. – K. : Hlavnyk, 2006. – 112 s.

6. **Tekhnolohii stvorennia ta funktsionuvannia pryiomnykh simej, dytiachykh budynkiv simeinoho typu**: Zbirnyk metodychnykh materialiv / Avt. kol. H.M. Bevz, A.I. Kapska, N.M. Komarova ta in. – K.: Derzhavnyi instytut problem suchasnoi molodi, 2003. – 188 s.

Дата відправлення 26.04.2018 р.

УДК 376.3-053.4-056.313:7

І.П. Лисенкова
ip_lysenkova@ukr.net

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕТОДІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості про автора: Лисенкова Ірина Петрівна, кандидат педагогічних наук, професор б.в.з., завідувач кафедри психології та спеціальної освіти Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Миколаїв, Україна. У колі наукових інтересів: проблема емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями, психолого-педагогічна корекція дітей дошкільного та молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку і легкою ступінню розумової відсталості.

Contact: Lysenkova Iryna Petrivna, Ph.D. in correctional pedagogic, Associate Professor, Head of department of psychology and special education, Mykolayiv institute of human development of institution of higher education “Open international university of human development «Ukraine»”, Mykolayiv, Ukraine. In the circle of scientific interests: the problem of emotional development of children with cognitive impairments, psychological and pedagogical correction of children of preschool and junior school age with a delay of mental development and a slight degree of mental retardation.

Lysenkova I.P. Forming of Creative Personality of Senior Preschool Age Child in Voice-Playing Activity / I.P. Lysenkova // Transformation in Contemporary Society: Humanitarian Aspects: Monograph. – Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. – P.254-257.
Лисенкова І.П. Психологія емоційної сфери дітей із затримкою

психічного розвитку / І.П. Лисенкова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2017. - № 6. – С. 196-201. **Лисенкова І.П.** Використання арт-терапевтичних методик у роботі з дітьми передшкільного віку із затримкою психічного розвитку / І.П. Лисенкова // Наука і освіта. – Психологія і педагогіка. – 2013. – № 3/СХІІІ, травень. – С. 95-97.

Лисенкова І.П. Застосування інноваційних психологічних методів у роботі з дітьми з когнітивними порушеннями. У статті розкривається загальна характеристика арт-терапії як сучасного інноваційного методу психологічної роботи з дітьми з когнітивними порушеннями. Основний акцент зроблений на особливостях застосування інноваційних методик у психологічній роботі та навчально-виховному процесі сучасних навчальних закладів.

Ключові слова: діти, арт-терапія, психолого-педагогічні умови, когнітивні порушення, інноваційні психологічні методи.

Лисенкова И.П. Применение инновационных психологических методов в работе с детьми с когнитивными нарушениями. В статье раскрывается общая характеристика арт-терапии как современного инновационного метода психологической работы с детьми с когнитивными нарушениями. Основной акцент сделан на особенностях применения инновационных методик в психологической работе и учебно-воспитательном процессе современных учебных заведений.

Ключевые слова: дети, арт-терапия, психолого-педагогические условия, когнитивные нарушения, инновационные психологические методы.

Lysenkova I.P. Application of innovative psychological methods in work with children with cognitive impairments. A general characteristic of art therapy as a modern innovative method of psychological work with children with cognitive impairments is discussed in the article. The main emphasis is done on the peculiarities of the application of innovative methods in psychological work and educational process of modern educational institutions.

Modern psychotherapy actively uses myths to achieve a psychotherapeutic effect. Myths are used in order for a person to survive catharsis, touched upon human experiences of his own culture, realized the roots of his own worldview. In particular, the modern scientist G. Biednienko created a whole direction in psychodrama – mythological drama that uses dramatization of the myth as a means of personal development. Initial therapeutic techniques of T. Vasilets also have psychodramatic origin and mythological content.

In psychological work with children with cognitive impairments, one should focus on two main aspects of myth, which researcher O. Losev draws attention to, the myth as the most complete form of awareness of reality. It means mental psychic phenomenon, which expresses the deep essence of the soul. All mythologized natural phenomena are symbolic expressions of the inner unconscious drama of the soul. Myths were created at that time of development of human civilization, when thinking was syncretic. Therefore, the myth naturally combines things that are incompatible within our modern logic.

An original view at the myth offers our contemporary A. Lobok in his work "Anthropology of the myth". Analyzing the philological structure of the word itself, it shows the sharp ambivalence of the myth, its antagonism with the empiric as the opposite of the essence of psychic reality, which is the basis of the functioning of the cultural myth. Myth as a mystery is the most natural form of being of culture. The myth gives life meaningfulness and purpose.

Key words: children, art therapy, psychological and pedagogical conditions, cognitive impairment, innovative psychological methods.

Постановка проблеми. Сучасна психотерапія активно використовує різні інноваційні методики у роботі з клієнтом, особливо у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, з когнітивними порушеннями. Кількість дій з особливими освітніми потребами постійно зростає, а сьогодні, в умовах запровадження «Нової української школи» постає низка питань щодо методики навчання та виховання даної категорії дітей у загальноосвітніх закладах, особливо дітей з когнітивними порушеннями. Тому постає питання які саме та яким чином можна застосовувати інноваційні методики у психологічній роботі з дітьми з когнітивними порушеннями. Саме особливості застосування деяких інноваційних методик буде розкриватись у представлений статті. Основний наголос звернено на міфотерапію, казкотерапію, ігротерапію, музикотерапію, ізотерапію, кольоротерапію та особливості їх застосування у психологічній роботі з дітьми з когнітивними порушеннями.

Мета статті полягає у розкритті особливостей застосування інноваційних методів у психологічній роботі з дітьми з когнітивними порушеннями.

Результати дослідження. В процесі психологічної роботи з дітьми з когнітивними порушеннями використовують велику кількість різноманітних інноваційних методів. Одним з таких інноваційних методів, які дуже близькі до сновидінь і фантазмів, а також використовуються в психології як один із напрямків арт-терапії, є міфологія та міфи, або її ще називають міфотерапією. Міфи займали і займають думки найвидатніших вчених, що належать до

найрізноманітніших сфер науки. Якщо раніше історія розвитку цивілізації рухалася в напрямку «де міфологізації», то в ХХ - на початку ХХІ століть відбувся поворот в протилежну сторону – до «ре міфологізації»: «Прагнення вийти за соціально-історичні та просторово-часові рамки заради виявлення загальнолюдського змісту було одним з моментів переходу від реалізму ХІХ століття до модернізму, а міфологія в силу своєї споконвічної символічності виявилась зручною мовою опису вічних моделей особистої та суспільної поведінки, деяких сутнісних законів соціального і природного космосу» [9, с. 9]. Однак міфологія є більш широким поняттям, ніж модернізм, більш складним і суперечливим. Науковець Л. Манжуліна вважає, що кожна цивілізація у своєму розвитку проходить певні етапи ставлення до міфу, а саме: до рефлексивного злиття, розчиненості в ньому; просвітницької критики та скепсису; романтичного захоплення; нової рефлексивної діалектизації міфу («ре міфологізація»). Отож, феномен ХХІ століття, як стверджує сучасний вчений Ю. Гундertaйло, можна розглядати «як заключну фазу циклу розвитку ставлення цивілізації до міфу» [3, с. 23].

На нашу думку, в роботі слід зупинитись на двох основних аспектах міфу, на які звертає увагу дослідник О. Лосев. Міф як найбільш повна форма усвідомлення реальності. Мається на увазі розумове психічне явище, яке виражає глибинну сутність душі. Всі міфологізовані природні явища – це символічне вираження внутрішньої несвідомої драми душі» [8, с. 95]. Міфи створювались в той період розвитку людської цивілізації, коли мислення було синкретичним. Тому у міфі природно поєднуються речі, які в рамках нашої сучасної логіки несумісні.

Оригінальний погляд на міф пропонує наш сучасник А. Лобок у своїй праці «Антропологія міфу». Аналізуючи саму філологічну конструкцію слова, він показує різку амбівалентність міфу, його антагонізм з емпірикою як протилежної за сутністю реальності – психічної, котра і є базовою основою функціонування міфу культурного. Міф як таємниця – найбільш природна форма буття культури. Міф надає життю осмисленість і ціль, без котрої людина залишається індивідом [7].

Сучасна психотерапія активно використовує міфи для досягнення психотерапевтичного ефекту. Міфи використовують для того, щоб людина пережила катарсис, доторкнулася до людських переживань власної культури, усвідомила корені власного світогляду. Зокрема сучасний вчений Г. Бедненко створила цілий напрямок у психодрамі – міфодраму, що використовує драматизацію міфу як засіб розвитку особистості. Ініціаційні терапевтичні техніки Т. Василець також мають психодраматичне походження і міфологічний зміст [1].

Для застосування міфу в процесі психологічної роботи з дітьми з когнітивними порушеннями необхідно дотримуватись декількох етапів. Перш за все – ознайомлення з автентичним текстом, про який йдеться,

аби не було різночитань. Далі – сама робота з міфом у будь-якій формі – малювання, спонтанна подорож, драматизація. Цінність глибинного ознайомлення з цим матеріалом може усвідомлюватись не відразу, а протягом певного часу. Особливо цінним є обмін досвідом у груповому контексті, що дозволяє розширити картину світу учасників та вирішувати наступні «задачі:

- вирішення конфліктів між особистістю та культурою;
- вирішення міжособистісних конфліктів;
- зміна сприйняття проблем: від унікальних до стереотипних;
- прийняття ритуалів як таких, що структурують переживання» [3, с. 26-27].

Таким чином, міфологія, колективна творчість, є джерелом сенсу, схем переживання, розвитку особистості, криз особистості та шляхів виходу з нетривіальних ситуацій.

Найблищою інноваційною арт-терапевтичною формою до міфології є казкотерапія. Для опису даного напрямку теоретичною базою є юнгіанська психологія і дослідження юнгіанських аналітиків архетипових образів, які мають своє відображення в казковій культурі кожного народу [1, 3, 4, 5, 12, 13]. За допомогою арт-терапевтичних технологій відбувається звернення до ресурсів колективного несвідомого, які існують в архетипах слов'янських народних казок, билинах, які описують етапи досягнення зрілості особистості, розвиток мужності та жіночності.

Міфи та чарівні казки зазвичай відображають шлях успішної ініціації. Архетипи, що покладені в основу казок, виражають ступені «індивідуації» [13] – поступового виділення індивідуального свідомого з колективного несвідомого, зміни співвідношення і гармонізації свідомого і несвідомого в особистості. Міфологія, по суті, містить опис розвитку душі, історію взаємовідносин несвідомого і свідомого в особистості, процес їх гармонізації протягом людського життя від пробудження до індивідуального свідомого існування. Прослуховування казки може стати віртуальною і навіть реальною ініціацією. Передавання чарівної казки це і є передача ініціативного знання [2, с. 20].

Американський дослідник Дж. Кемпбелл писав: «Основна функція міфології і ритуалу завжди полягала в символіці, котра притягувала людський дух вперед». Вчений у своїх багаточисленних роботах продемонстрував на матеріалах різних культур значення міфічних історій як для зростання конкретної особистості, так і для суспільства в цілому. Виділивши основні функції міфології, Дж. Кемпбелл у 1968 році ідентифікував чотири функції культурного міфу: пояснювальну, педагогічну, соціологічну і душевну. В міфі повторюється шлях

розвитку людства з одного боку, та, з другого боку, містяться усі необхідні елементи особистісного розвитку [3, с. 24].

Казкотерапія, яка є по суті, вербальною варіацією арт-терапії, допомагає клієнту розкрити внутрішні протиріччя, презентувати внутрішню символіку унікальним способом алегорій. Несвідомі процеси, які відбуваються у психіці клієнта, органічно «накладаються» на канву власної казки і задачею психолога буде слідувати логіці авторської символіки. Несвідоме детально «переробляє» життєвий довід, фіксуючи позитивні моменти, відкладаючи негативні переживання у вигляді якихось образів. Кожен клієнт – це унікальна особистість з власними історіями життя, з власним неповторним досвідом. Але є великий пласт внутрішніх образів, які повторюються в різних варіаціях у різних клієнтів, так звані архетипові символи. Поява таких образів у авторських казках може «підказати» арт-терапевту джерело теперішнього стану, першопричину проблеми, з якою звернувся клієнт [11, с. 33-34].

Наступним напрямком арт-терапевтичної роботи, на якому б хотілось більш детально зупинитись в процесі нашого дослідження, є музикотерапія. Психолог А. Осипова у своїй праці «Загальна психокорекція» виділяє чотири основні напрямки корекційної дії музикотерапії: емоційна активізація в ході вербальної психотерапії; розвиток навичок міжособистісного спілкування, комунікативних функцій та здібностей; регулятивні впливи на психовегетативні процеси; підвищення естетичних потреб. Про наявність психологічних механізмів корекційного впливу музикотерапії свідчать:

- катарсис – емоційна розрядка, регулювання емоційними станами;
- поліпшення усвідомлення власних переживань;
- конфронтація з життєвими проблемами;
- підвищення соціальної активності;
- набуття нових засобів емоційної експресії;
- формування нових ставлень та установок [3, с. 173].

Під час проведення психологічних ігор, в основі яких лежить музичний супровід, відбувається ряд новоутворень, які допомагають дитині адаптуватися до навколишнього середовища. У дітей з когнітивними порушеннями покращуються комунікативні навички, зникає напруга, тривожність, вони стають більш відвертими, впевненими, вільно висловлюють свої думки. За допомогою ігор вони одержують нові враження, соціальний досвід, поведуть себе не так, як від них вимагають, а так як їм хочеться. Дуже важливо, щоб під час проведення ігор дорослий (учитель, керівник гуртка, арт-терапевт) стимулював розвиток уважного, чуйного ставлення один до одного. Після проведення гри бажано проаналізувати та обговорити результати, отримані під час гри. Важливо акцентувати увагу на висновках, які

зробили самі діти, підкреслюючи їхню цінність. Адже основне завдання сучасної школи сприяти розвитку здорової особистості, здатної протистояти життєвим негараздам [10, с. 50-51].

Під час активного сприймання та відтворення музики діти з когнітивними порушеннями можуть працювати індивідуально (вокалотерапія) і в групі (вокальний ансамбль, хор тощо), або ж грати на музичних інструментах, по-різному проявляти музичну творчість. Діти вчать слухати, брати участь у дискусії, відволікаються від власних переживань, отримують естетичне задоволення від прослуханої музики. Під час пасивного (рецептивного) сприймання музики з корекційною метою відбуваються зміни у психічному стані дитини, а саме:

- комунікативні – діти вчать разом прослуховувати позитивні музичні твори, знаходити спільне розуміння їх, що впливає на зміну міжособистісних стосунків, на підтримання партнерських взаємин;
- реактивні – спрямовані на отримання катарсису;
- регулятивні – знижують нервово-психологічне перевантаження [10, с. 53].

Натомість сучасний науковець М. Дерлиця у своїй статті «Арт-терапевтичний потенціал театрального мистецтва» стверджує, що «театр, як синтетичний вид мистецтва поєднує в собі елементи образотворчого мистецтва, музики, танцю, літератури (а, отже, і найголовніші засоби арт-терапевтичного впливу кожного окремого мистецтва). Однак, поєднуючи та підсилюючи психокорекційний потенціал інших мистецтв, театр в той же час привносить в арт-терапевтичний простір свої особливості, притаманні лише йому якості» [3, с. 17].

Як ми бачимо з вище зазначеного в літературі описана велика кількість арт-терапевтичних технік, але однією з найбільш вживаних все ж таки залишається малюнок. Тому потрібно у нашій роботі звернутись до праць науковців, які описували ізотерапію. Ізотерапія – це терапія образотворчим мистецтвом, в першу чергу малюванням. На сучасному етапі розвитку ізотерапія використовується для психолого-педагогічної корекції клієнтів з невротичними, психосоматичними порушеннями у дітей та підлітків з труднощами у навчанні і соціальній адаптації, при внутрішньо сімейних конфліктах.

Образотворча діяльність дозволяє клієнту відчувати і зрозуміти самого себе; виразити вільно свої думки, емоції і почуття, мрії і надії; бути самим собою, а також звільнитись від негативних переживань минулого. Це не лише відображення в свідомості клієнта оточуючого світу і соціальної дійсності, але і її моделювання, вираження відношення до неї.

Малювання розвиває емоційно-рухову координацію, так як вимагає узгодженої участі багатьох психологічних функцій. На думку спеціалістів, малювання приймає участь у згуртуванні взаємовідносин

між півкулями головного мозку, оскільки в процесі малювання активізується конкретно-образне мислення, пов'язане в основному з роботою правої півкулі, і абстрактно-логічного, за яке відповідає ліва півкуля [3].

Етапи аналізу зображення малюнка в групі:

1 етап – малювання образу, що відповідає темі тренінгу.

2 етап (1 етап проблематизації) – аналіз у підгрупах змісту зображення за задалегідь підготовленими питаннями, які відповідають меті тренінгу.

3 етап – презентація роботи підгруп – образу, метафори, її опис та інтерпретація. Основний зміст цього етапу становлять відповіді на запитання членів іншої підгрупи, створення спільного розуміння змісту малюнків.

4 етап (2 етап проблематизації) – обговорення спільного та розбіжностей у малюнках, уявленнях. Цей етап присвячено визначенню проблемних зон та проблемних запитань, відбувається первинне становлення причинно-наслідкових зв'язків [12, с. 75-76].

Отже, в процесі арт-терапевтичної роботи використовується велика кількість технік, які ми коротко описали вище. Для ефективного використання арт-терапії в процесі роботи з клієнтом потрібно використовувати якомога більшу кількість арт-терапевтичних напрямків у їх поєднанні, тобто застосовувати мультимодальний підхід. Із великої кількості концепцій, що використовуються в даний час для обґрунтування практики арт-терапевтичної роботи з дітьми з когнітивними порушеннями, психологічно найбільш виправданими є ті, що орієнтовані на процес психічного розвитку (онтогенезу) і розглядають його в контексті впливу великої кількості різноманітних внутрішніх (конституційно-генетичних, соматоорганічних, особистісних тощо) і зовнішніх (мікро- та макросоціальних, культурологічних, екологічних тощо) факторів, тобто системно. Керуючись таким розумінням процесу психічного розвитку було висунуто концепцію онтогенетично-орієнтованої системної арт-терапії [6].

Основні принципи онтогенетично-орієнтованої системної арт-терапії:

1. Принцип суб'єктивності (відношення до дітей в арт-терапевтичному процесі не як до пасивних реципієнтів корекційного і розвиваючого впливу, а як до особистостей, що мають індивідуальні потреби, погляди переконання тощо);

2. Принцип активності (багатовимірне заохочення дітей учасників арт-терапевтичного процесу в різноманітні форми творчого саморозкриття та самореалізації);

3. Партнерство в терапевтичних відносинах (повага позиції дитини, деколи наслідування її ініціативи, стимулювання до вираження думок та відчуттів);

4. Опора на предметно-чуттєвий характер діяльності (активне використання візуальних, музично аудіальних, кінестетичних, ігрових засобів самовираження, стимулювання творчої уяви);

5. Постійний зворотній зв'язок (відгуки учасників арт-терапевтичних занять про свої відчуття, враження і думки про свою діяльність, коментування ведучим заняття особливостей творчої експресії і поведінки дітей);

6. Єдність і взаємодоповнення вербальної та невербальної експресії (чергування в процесі арт-терапевтичного заняття образотворчої діяльності, музикування, танцю, рухів, драматизації, придумування казок тощо);

7. Принцип взаємопроникнення лікувальних, профілактичних, розвивальних, навчальних елементів;

8. Принцип поєднання групового характеру корекційного процесу з індивідуальним підходом у відповідності з результатами клінічної та психолого-педагогічної діагностики кожної дитини;

9. Принцип інтегративності (активізація і розвиток в ході заняття емоційних, пізнавальних та поведінкових аспектів особистості, подолання протиріч між відчуттями, діями, вчинками, мовленням);

10. Принцип системності (сприймання поведінки та порушень дітей в контексті терапевтичних, групових та соціальних взаємозв'язків, а також врахування великого спектру різноманітних факторів ризику);

11. Принцип орієнтації на саморозвиток, опори на внутрішні компенсаторні ресурси організму і психіки дитини з паралельним використанням зовнішніх ресурсів;

12. Принцип визнання регресивних психологічних реакцій як закономірних і навіть необхідних для розвитку онтогенетично більш дозрілих форм психічної діяльності [12, с. 26-27].

Також при роботі дітьми з когнітивними порушеннями гарних результатів можна досягти при роботі за допомогою такого інноваційного методу, як кольоротерапія. Кожна дитина може сприймати чи відкидати той чи інший колір. Н. Погосова в своїх спостереженнях за дітьми відмічала, якому кольору вони надають перевагу. І з'ясувалося, що збуджена гіперактивна дитина завжди одягає гарну синю накидку з срібною тасьмою. Більш за все, підсвідомо вона прагне до заспокоєння та відпочинку. В'ялі і невпевнені в собі діти люблять гратися в «червоній кімнаті»; можна припустити, що вібрації червоного кольору несуть їм життєву силу, активність, віру в себе. А в цілому при роботі з кольорами безвольні, нерішучі діти набували впевненості і сміливості; занадто рухливі уповільнювалися [11].

Спираючись на всі принципи і методи роботи з дітьми з когнітивними порушеннями не можна нехтувати тим, що існує три позиції дітей по відношенню до психолога: «Вчитель», «Клоун»,

«Рівний». «Вчитель» – тут спрацьовує шкільна проекція. «Клоун» – той, хто розважає, фактично обманює дитину. Стати на будь-яку із цих двох позицій досить легко і дитина «допомагає» в цьому психологу. «Рівний» – це складний шлях до взаємовідносин на рівних з дитиною, шлях, який лежить не в скочуванні в дитячу позицію і заграванні дорослого з дитиною, що за своєю суттю, є клоунадою та обманом, а в тому, щоб між дорослим і дитиною відбувся істинний контакт, контакт двох людей, двох душ. І в цьому психологу допомагає вміння до кінця пройти цикл контакту з клієнтом.

Висновки. Узагальнюючи усе викладене вище можна зробити наступні висновки: в ході психологічної роботи з дітьми з когнітивними порушеннями на сьогоднішній день є дуже велика кількість інноваційних методик. Але, разом з тим, існує проблема того, що сучасні психологи не в повній мірі використовують інноваційні методики в ході психологічної роботи з дітьми, особливо з дітьми з когнітивними порушеннями. В скриньці інструментарію сучасного психолога можуть знайти своє місце і такі інноваційні методики, як міфотерапія, казкотерапія, ігротерапія, музикотерапія, ізотерапія та кольоротерапія. Всі ці інноваційні методики при психологічній роботі з дітьми з когнітивними порушеннями сприяють позитивним зрушенням та подальшій ефективності корекційної-психологічної роботи.

Бібліографія

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – М.: Политиздат, 1967. – 196 с.; **2. Введение в музыкотерапию** / Г.-Г. Декер-Фойгт. – СПб.: Питер, 2003. – 208 с.; **3. Возможности реабилитации детей с умственными и физическими ограничениями средствами образования** / Под ред. В.И. Слободчикова. – М.: Академия, 1995. – 174 с.; **4. Вознесенская Е.** Инициационная арт-терапия как отклик на потребности современного клиента / Е. Вознесенская // Простір арт-терапії: Разом з вами: Збірник наукових статей / За науковою ред. А.П. Чуприкова, О.А. Браусенка-Кузнецова, О.Л. Вознесенської. – К., 2006. – С. 12-22.; **5. Гундертайло Ю.** Арт-терапия в роботі з міфами / Ю. Гундертайло // Простір арт-терапії: Разом з вами: Збірник наукових статей / За науковою ред. А.П. Чуприкова, О.А. Браусенка-Кузнецова, О.Л. Вознесенської. – К.: Миленіум, 2006. – С. 23-27.; **6. Доренський В.** Мистецтво як феномен людино творення / В. Доренський // Філософська думка. – 2009. – № 6. – С. 61-78.; **7. Ермолаева-Томина Л.Б.** Психология художественного творчества / Л.Б. Ермолаева-Томина. – М.: Академический проект: Культура, 2005. – 304 с.; **8.Ещенко Н.** Семь искусств в пространстве арт-терапии / Н. Ещенко // Простір арт-терапії: Разом з вами: Збірник наукових статей / За науковою ред. А.П. Чуприкова, О.А. Браусенка-Кузнецова, О.Л. Вознесенської. – К., 2006. – С. 28-33.; **9. Забрамная С.Д.** Развитие ребенка – в ваших руках /

С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. – М.: Новая школа, 2000. – 160 с.;
10. Задесенець М. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особистості / М. Задесенець. – К.: Вища школа, 1978. – 264 с.;
11. Зинкевич-Евстигнеева Т. Путь к волшебству (теория и практика сказкотерапии) / Т. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: «Златоуст», 1998. – 352 с.;
12. Ілляшенко Т.Д. Хто вони – ті, що не встигають? / Т.Д. Ілляшенко // Початкова школа. – 1999. – № 2. – С. 27-30.;
13. Калшед Д. Внутренний мир травмы. Архетипические защиты личностного духа / Д. Калшед. – М.: Академический Проект, 2001. – 366 с.

Reference

1. Vallon A. Psy`ху`chesкое razvy`ty`e rebenka / A. Vallon. – М.: Poly`ty`zdat, 1967. – 196 s.; **2. Vvedeny`e v muzykoterapy`yu** / G.-G. Deker-Fojgt. – SPb.: Py`ter, 2003. – 208 s.; **3. Vozmozhnomy` reaby`ly`tacy`y` detej s umstvenny`y` y` fy`zy`chesky`my` ograny`cheny`yamy` sredstvamy` obrazovany`ya** / Pod red. V.Y`. Slobodchy`kova. – М.: Akademy`ya, 1995. – 174 s.;
4. Voznesenskaya E. Y`ny`cy`acy`onnaya art-terapy`ya kak otkly`k na potrebnosty` sovremennogo kly`enta / E. Voznesenskaya // Prostir art-terapiyi: Razom z vamy`: Zbirny`k naukovy`x statej / Za naukovoyu red. A.P. Chupry`kova, O.A. Brausenka-Kuznyeczova, O.L. Voznesens`koyi. – К., 2006. – S. 12-22.; **5. Gundertajlo Yu.** Art-terapiya v roboti z mifamy` / Yu. Gundertajlo // Prostir art-terapiyi: Razom z vamy`: Zbirny`k naukovy`x statej / Za naukovoyu red. A.P. Chupry`kova, O.A. Brausenka-Kuznyeczova, O.L. Voznesens`koyi. – К.: My`lenium, 2006. – S. 23-27.; **6. Dorens`ky`j V.** My`stecztvo yak fenomen lyudy`no tvorennya / V. Dorens`ky`j // Filosofs`ka dumka. – 2009. – # 6. – S. 61-78.; **7. Ermolaeva-Tomy`na L.B.** Psy`xology`ya xudozhestvennogo tvorchestva / L.B. Ermolaeva-Tomy`na. – М.: Akademy`chesky`j proekt: Kul`tura, 2005. – 304 s.; **8. Eshhenko N.** Sem`y`skusstv v prostranstve art-terapy`y` / N. Eshhenko // Prostir art-terapiyi: Razom z vamy`: Zbirny`k naukovy`x statej / Za naukovoyu red. A.P. Chupry`kova, O.A. Brausenka-Kuznyeczova, O.L. Voznesens`koyi. – К., 2006. – S. 28-33.; **9. Zabramnaya S.D.** Razvy`ty`e rebenka – v vashy`x rukax / S.D. Zabramnaya, O.V. Borovy`k. – М.: Novaya shkola, 2000. – 160 s.; **10. Zadesenecz` M.** Vikovi osoby`vosti rozvy`tku ditej i formuvannya yix osoby`stosti / M. Zadesenecz`. – К.: Vy`shha shkola, 1978. – 264 s.;
11. Zy`nkevych-Evsty`gneeva T. Put` k volshebstvu (teory`ya y` prakty`ka skazkoterapy`y`) / T. Zy`nkevych-Evsty`gneeva. – SPb.: «Zlatoust», 1998. – 352 s.; **12. Ilyashenko T.D.** Xto vony` – ti, shho ne vsty`gayut`? / T.D. Ilyashenko // Pochatkova shkola. – 1999. – # 2. – S. 27-30.;
13. Kalshed D. Vnutrenny`j my`r travmy. Arxety`py`chesky`e zashhy`ty ly`chnostnogo duxa / D. Kalshed. – М.: Akademy`chesky`j Proekt, 2001. – 366 s.

Дата відправлення 21.04.2018 р.

УДК 376-056.264:51

Л.І. Лісова
ruzhitska@rambler.ru

ОСОБЛИВОСТІ ТРУДНОЩІВ ПЕРЕКАЗУ ТЕКСТУ АРИФМЕТИЧНОЇ ЗАДАЧІ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Відомості про автора. Лісова Людмила Іванівна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна. E-mail: ruzhitska@rambler.ru

Contact. Lisova Lyudmila the Ph.D. of Pedagogy, assistant of therapy and special methods of Corrective and Social Pedagogy And Psychology Department of Kamenetz-Podolsk National Ivan Ohienko University, Ukraine. E-mail: ruzhitska@rambler.ru

Lisova L. Specification of difficulties in arithmetic encountered by the primary school pupils with severe speech disorders / International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies. – Warsaw.: Maria Grzegorzewska University, Vol. 2, No. 1, 2015, pp. 53-57.

Лісова Л.І. Особливості труднощів переказу тексту арифметичної задачі молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення. У запропонованій статті подано результати дослідження особливостей труднощів під час переказу тексту арифметичної задачі молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення та на їх основі виділено рівні сформованості даної навички. Переказ з певною метою використовується на всіх уроках. Зокрема, на уроках математики переказ посідає вагомe місце при організації роботи над арифметичною задачею. В результаті експериментального дослідження виявлено, що на етапі переказу змісту арифметичної задачі у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення спостерігалися різні типи труднощів. Зокрема, неточність переказу тексту задачі, недостатня цілісність переказу тексту задачі, недостатня самостійність при переказі тексту арифметичної задачі. Також, не всі діти з тяжкими порушеннями мовлення достатньо самостійні у процесі переказу арифметичної задачі, а тому надавали різні форми допомоги: повторно читали (1-3 разів); читання вчителем (1-3 разів); навідні запитання; переказ тексту частково. Але було виявлено школярів, які навіть після надання допомоги текст задачі не переказували. Ці особливості враховані у процесі розрахунку бальної оцінки особливостей переказу арифметичної

задачі. Усі форми допомоги пропонувались поступово. Таким чином, було визначено рівень самостійності дітей з тяжкими порушеннями мовлення в процесі роботи над текстом арифметичної задачі. Після проведеного аналізу матеріалів дослідження визначено, що залишається доволі великий відсоток молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення до кінця початкової школи, які ще потребують значної допомоги в процесі роботи над переказом тексту арифметичної задачі.

Ключові слова: арифметична задача, загальноосвітня школа, молодший шкільний вік, переказування, тяжкі порушення мовлення.

Лисовая Л.И. Особенности трудностей пересказывания текста арифметической задачи младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи. В предлагаемой статье представлены результаты исследования особенностей трудностей при пересказывании текста арифметической задачи младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи и на их основе выделены уровни сформированности данного навыка. Пересказывание с определенной целью используется на всех уроках. В частности, на уроках математики пересказывание занимает важное место при организации работы над арифметической задачей. В результате экспериментального исследования выявлено, что на этапе пересказывания содержания арифметической задачи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи наблюдались различные типы трудностей. В частности, неточности пересказывания текста задачи, недостаточная целостность пересказывания текста задачи, недостаточная самостоятельность при пересказывании текста арифметической задачи. Также, не все дети с тяжелыми нарушениями речи достаточно самостоятельны в процессе пересказывания арифметической задачи, а потому мы оказывали различные формы помощи: повторно читали (1-3 раз); чтение учителем (1-3 раз); наводящие вопросы; пересказывание текста частично. Но было обнаружено школьников, которые даже после оказания помощи текст задаче не пересказывали. Эти особенности учтены в процессе расчета балльной оценки особенностей пересказывания арифметической задачи. Все формы помощи предлагались постепенно. Таким образом, был определен уровень самостоятельности детей с тяжелыми нарушениями речи в процессе работы над текстом арифметической задачи. После проведенного анализа материалов исследования определено, что остается довольно большой процент младших школьников с тяжелыми нарушениями речи к концу начальной школы, которые еще требуют значительной помощи в процессе работы над пересказыванием текста арифметической задачи.

Ключевые слова: арифметическая задача, общеобразовательная школа, младший школьный возраст, пересказывание, тяжелые нарушения речи.

Lisova L.I. Features of the difficulty of transferring the text of the arithmetic problem to junior pupils with severe speech impairment.

The proposed article presents the results of the study of the peculiarities of difficulties during the translation of the text of the arithmetic problem by junior pupils with severe speech impairment and on the basis of which the levels of the formation of this skill are highlighted. The transfer is for some reason used in all lessons. In particular, in the mathematics lessons, the translation takes an important place in organizing work on an arithmetic problem. As a result of the experimental study, it was discovered that various types of difficulties were observed at the stage of transferring the contents of the arithmetic problem to junior pupils with severe speech impairments. In particular, the inaccuracy of the translation of the text of the task, the lack of integrity of the translation of the text of the task, lack of independence in the translation of the text of the arithmetic problem. Also, not all children with severe speech disorders are sufficiently independent in the process of transferring arithmetic, and therefore provided various forms of assistance: re-read (1-3 times); reading by a teacher (1-3 times); guiding questions; partial translation of the text. These peculiarities were taken into account in the process of calculating the ball's assessment of the peculiarities of the transfer of an arithmetic problem. In particular, if the student after reading the contents of the arithmetic task translates the text correctly, clearly pointing to the components: known data, not known data, the final question – 0 points; translates the text after re-reading (1-3 times) – 1-3 points; translates text after reading by a teacher (1-3 times) – 4-6 points; translates the text after the guiding questions – 7 points; translates the text partly – 8 points; does not translate text at all – 9 points.

But it was found that schoolchildren, who even after the help, did not translate the task. These features are taken into account in the process of calculating the ball's assessment of the features of the transfer of an arithmetic problem. All forms of assistance were offered gradually. Thus, the level of independence of children with severe speech disorders was determined in the process of working on the text of the arithmetic problem. After the analysis of the materials of the study, it was determined that a fairly large percentage of junior schoolchildren with severe speech impairment remains at the end of elementary school, who still need significant assistance in the process of transferring the text of the arithmetic problem.

Key words: arithmetic problem, general school, junior school age, retelling, severe speech impairment.

Постановка проблеми. Переказ є одним із традиційних для школи

видів роботи з розвитку мовлення. Він має давню історію і різнобічне методичне забезпечення.

Переказ (переказування) з певною метою використовується на всіх уроках. Зокрема, на уроках математики переказ посідає вагоме місце при організації роботи над арифметичною задачею.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі переказу тексту молодшими школярами з типовим розвитком приділено увагу в працях О. Біляєва, Т. Донченко, О. Корнєв, Г. Коляденко, Л. Пеневської, Л. Федоренко, Т. Ладиженської, М. Лаврик та ін. Згадані науковці у своїх працях звертають увагу на форми і прийоми роботи над текстом [1, 3].

Особливості переказу тексту молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ) вивчали ряд науковців: О. Белова, Н. Гаврилова, Ю. Коломієць, С. Конопляста, В. Левицький, Л. Лісова, С. Миронова, О. Мілевська, Є. Мастюкова, Ю. Рібцун, О. Ткач, М. Шеремет та ін.

Нами було проведено дослідження типів труднощів при переказі арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ та визначено рівень сформованості даного навичку. У зв'язку з цим і визначена основна **мета нашого дослідження**: з'ясувати, які саме типи труднощів зустрічаються у молодших школярів з ТПМ при переказі тексту арифметичної задачі.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні брали участь молодші школярі з загальним недорозвитком мовлення II-III рівня при первино збереженому інтелекті, в загальній кількості 221 учень м. Кам'янець-Подільського та м. Хотин. У 1 класі обстежено 53 учня, у 2 класі – 58 учнів, у 3 класі – 60 учнів і 50 учнів 4-го класу.

В результаті експериментального дослідження нами було виявлено, що на етапі переказу змісту арифметичної задачі у молодших школярів з ТПМ спостерігалися різні типи труднощів. Також було виявлено, що не всі діти з ТПМ достатньо самостійні у процесі переказу арифметичної задачі, а тому ми надавали різні форми допомоги: повторно читали (1-3 разів); читання вчителем (1-3 разів); навідні запитання; переказ тексту частково. Але було виявлено дітей, які навіть після надання допомоги текст задачі не переказували.

Ці особливості нами були враховані у процесі розрахунку бальної оцінки особливостей переказу арифметичної задачі. Зокрема, якщо учень після читання змісту арифметичної задачі переказує текст правильно, чітко вказуючи на складові: відомі дані, не відомі дані, кінцеве запитання – 0 балів; переказує текст після повторного власного читання (1-3 разів) – 1-3 бали; переказує текст після читання вчителем (1-3 разів) – 4-6 бали; переказує текст після навідних запитань – 7 бали; переказує текст частково – 8 бали; взагалі не переказує текст – 9 балів.

Усі форми допомоги нами пропонувались поступово. Таким чином, було визначено рівень самостійності дітей з ТПМ в процесі роботи над текстом арифметичної задачі (див. табл. 1).

Таблиця 1

Відсоткове співвідношення помилок які допускали молодші школярі з ТПМ при переказі змісту арифметичної задачі, (у %)

Тип труднощів при переказі змісту арифметичної задачі	Характер помилок при переказі змісту арифметичної задачі	Відсоток дітей які допускали помилки при переказі змісту арифметичної задачі			
		1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
Неточність переказу тексту	неточно переказували текст, що потребувало повторного власного читання (1-3 разів)	8,5	14,0	15,2	18,9
	неточно переказували текст після власного читання, що потребувало читання вчителем (1-3 разів)	19,6	29,0	20,3	16,8
Недостатня цілісність переказу тексту	неповністю переказували текст, що потребувало навідних запитань	17,2	10,5	5,8	2,0
	фрагментарність переказу тексту	23,6	19,7	8,2	6,5
Взагалі не переказували текст		9,1	5,0	2,6	0

Нами було визначено, що 8,5 % дітей з ТПМ 1-го класу неточно переказували текст, що потребувало повторного власного читання умови задачі. У 2 класі 14,0 % учнів з ТПМ мали цей тип труднощів, в 3 класі – 15,2 %, а в 4 класі їх було 18,9 %. 19,6 % молодших школярів з ТПМ 1 класу неточно переказували текст арифметичної задачі після власного читання, що потребувало читання вчителя. Цей тип труднощів був притаманний 29,0 % учням 2 класу, 20,3 % учням 3-го класу і 16,8 % учням 4-го класу.

Недостатня цілісність переказу тексту, що проявлялась у вигляді

наступних помилок: неповний переказ тексту, фрагментарний переказ тексту. Зокрема, у 1 класі було виявлено 17,2 % учнів з ТПМ які після наданої допомоги неповністю переказували умову задачі, що потребувало у роботі використання навідних запитань, у 2 класі – 10,5 %, в 3 класі – 5,8 % і у 4 класі 2,0 % школярів з ТПМ, що потребували даної допомоги. 2,6 % учнів з ТПМ 1 класу після наданої допомоги переказували зміст арифметичної задачі фрагментарно, у 2 класі – 19,7 %, в 3 класі – 8,2 % і 6,5 % учнів з ТПМ 4-го класу мали також цей тип труднощів.

Ми виділили в окрему групу молодших школярів з ТПМ, які після наданої допомоги взагалі не переказували текст арифметичної задачі. У 1 класі їх було виявлено 9,1 %, у 2 класі – 5,0 %, у 3 класі – 2,6 %, а серед учнів з ТПМ 4 класу такого типу труднощів виявлено не було.

А от відсоток учнів у яких спостерігали труднощі у вигляді неточності переказу тексту з класу в клас не зменшувався, а збільшувався (1 клас – 8,5 %, 2 клас – 14,0 %, 3 клас – 15,2 %, 4 клас – 18,9 %). Це зумовлено тим, що обсяг змісту задач зростає, а потенційні можливості переказу тексту збільшуються в повільнішому темпі у школярів з ТПМ, а ніж у дітей в нормі. Переказ тексту після читання вчителем зменшувався але були такі учні і у 4 класі (16%).

В результаті підсумкового аналізу матеріалів дослідження нами було визначено рівні сформованості навички переказу тексту арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ (див. табл. 2).

Таблиця 2

Рівні сформованості навички переказу змісту арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ

Тип труднощів при переказі змісту арифметичної задачі	Клас	Рівень сформованості			Достатній 0
		Дуже низький 7-9	Низький 4-6	Середній 1-3	
Недостатність переказу тексту	1	0	19,2	5,0	78,5
	2	0	28,6	15,9	55,5
	3	0	20,3	15,0	64,7
	4	0	16,9	18,2	64,9
Недостатня цілісність переказу тексту	1	40,2	0	0	59,8
	2	29,4	0	0	70,6
	3	13,5	0	0	86,5
	4	8,2	0	0	91,8
Недостатня самостійність при переказі тексту	1	39,3	19,5	0	41,2
	2	29,2	31,6	0	39,2
	3	13,8	20,5	0	65,7
	4	8,2	16,9	18,1	56,8
Взагалі не переказували текст	1	9,0	0	0	91,0
	2	5,8	0	0	94,2
	3	2,9	0	0	97,1
	4	0	0	0	0

Ми визначили, що в 1 класі в учнів з ТПМ не було виявлено такого типу труднощів, як недостатність переказу тексту дуже низького рівня сформованості, низький рівень сформованості склали 19,2 % учнів, середній рівень сформованості спостерігався у 5,0 % дітей і достатній рівень розвитку ми простежили у 78,5 % молодших школярів з ТПМ. В 2 класі в учнів не було виявлено даного типу труднощів дуже низького рівня сформованості, низький рівень сформованості склали 28,6 % учнів, середній рівень сформованості спостерігався у 15,9 % дітей і достатній рівень розвитку ми простежили у 55,5 % молодших школярів з ТПМ. В 3 класі в учнів не було виявлено даного типу труднощів дуже низького рівня сформованості, низький рівень сформованості мали 20,3 % учнів, середній рівень сформованості спостерігався у 15,0 % дітей і достатній рівень розвитку ми простежили у 64,7 % молодших школярів з ТПМ. В 4 класі в учнів не було виявлено даного типу труднощів дуже низького рівня сформованості, низький рівень сформованості склали 16,9 % учнів, середній рівень сформованості спостерігався у 18,2 % дітей і достатній рівень розвитку ми простежили у 64,9 % молодших школярів з ТПМ.

При недостатній цілісності переказу тексту 40,2 % учнів 1 класу мають дуже низький рівень сформованості, низького та середнього рівнів сформованості виявлено не було і 59,8 % дітей мають достатній рівень розвитку читання арифметичної задачі. В 2 класі 29,4 % учнів мають дуже низький рівень сформованості, низького та середнього рівня сформованості виявлено не було і 70,6 % дітей мають достатній рівень розвитку читання арифметичної задачі. В 3 класі 13,5 % учнів мають дуже низький рівень сформованості, низького та середнього рівнів сформованості виявлено не було і 86,5 % дітей мають достатній рівень розвитку читання арифметичної задачі. В 4 класі 8,2 % учнів мають дуже низький рівень сформованості, низького та середнього рівнів сформованості виявлено не було і 91,8 % дітей мають достатній рівень розвитку читання арифметичної задачі.

Недостатню самостійність при переказі тексту ми спостерігали у 39,3 % учнів 1 класу які мають дуже низький рівень сформованості, 19,5 % – низький, учнів які мають середній рівень сформованості на даному етапі ми не спостерігали і 41,2 % дітей з ТПМ мали достатній рівень розвитку читання арифметичної задачі. В 2 класі у 29,2 % учнів ми спостерігали дуже низький рівень сформованості, у 31,6 % – низький, учнів які мають середній рівень сформованості на даному етапі ми не визначили і 39,2 % дітей мали достатній рівень розвитку. В 3 класі у 13,8 % учнів ми спостерігали дуже низький рівень сформованості, у 20,5 % – низький, учнів які мають середній рівень сформованості на даному етапі ми не визначили і 65,7 % дітей мали достатній рівень розвитку. В 4 класі у 8,2 % учнів ми спостерігали дуже низький рівень

сформованості, у 16,9 % – низький, у 18,1 % – середній і 56,8 % дітей мали достатній рівень розвитку.

Учнів які взагалі не переказували текст в 1 класі ми спостерігали 9,0 % учнів, що мають дуже низький рівень сформованості, низького та середнього рівнів сформованості виявлено не було і 91,0 % дітей мають достатній рівень розвитку. В 2 класі у 5,8 % учнів ми спостерігали дуже низький рівень сформованості, низького та середнього рівнів сформованості виявлено не було і 94,2 % дітей мали достатній рівень розвитку. В 3 класі у 2,9 % учнів ми спостерігали дуже низький рівень сформованості, низького та середнього рівня сформованості виявлено не було і 97,1 % дітей мали достатній рівень розвитку. В 4 класі на даному етапі роботи ми не спостерігали учнів з ТПМ які б не переказували текст задачі.

Висновки. Таким чином, з вище викладеного матеріалу ми бачимо, що залишився доволі великий відсоток молодших школярів з ТПМ до кінця початкової школи, які ще потребують значної допомоги в процесі роботи над переказом тексту арифметичної задачі.

Бібліографія

1. Калмикова Л. Психолінгвістичні і лінгвометодичні підходи до змісту мовленнєвих навичок і вмінь // Початкова школа. – 2003. – №5. – С. 5-7. **2. Лісова Л.І.** Корекція навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: Монографія / Л.І. Лісова – Кам'янець-Подільський: ТОВ "Друк-Сервіс" 2015. – 224 с. **3. Скворцова С.О.** Методика навчання розв'язування сюжетних задач у початковій школі : навч.-метод. посіб. для студентів у 2-х ч. Ч. I. Методика формування в молодших школярів загального уміння розв'язувати сюжетні задачі / С.О. Скворцова. – О.: Абрикос-Компанія, 2011. – 268 с. **4. Тарасун В.В.** Логодидактика / В.В. Тарасун: навчальний посібник для вищих навчальних закладів. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2004. – 348 с. **5. Тарасун В.В., Гаврилова Н.С.** Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку / Н.С. Гаврилова, В.В. Тарасун: навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – 268 с. **6. Томме Л.Є.** Исследования готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к обучению математики // Дефектология. – 2007. – №5 С. 33-41.

References:

1. Kalmykova L. Psykholinhvistychni i lnhvometodychni pidkhody do zmistu movlennievuykh navychok i vmin // Pochatkova shkola. – 2003. – №5. – S 5-7. **2. Lisova L.I.** Korektsiia navchalnoi diialnosti molodshykh shkoliariv z tiazhkymy porushenniamy movlennia: Monohrafiia / L.I. Lisova – Kamianets-Podilskyi: TOV "Druk-Servis" 2015. – 224 s. **3. Skvortsova S.O.**

Metodyka navchannia rozviazuvannia siuzhetnykh zadach u pochatkovii shkoli : navch.-metod. posib. dlia studentiv u 2-kh ch. Ch. I. Metodyka formuvannia v molodshykh shkoliariv zahalnoho uminnia rozviazuvaty siuzhetni zadachi / S.O. Skvortsova. – O.: Abrykos-Kompaniia, 2011. – 268 s.

4. Tarasun V.V. Lohodydaktyka / V.V. Tarasun: navchalnyi posibnyk dlia vyshchykh navchalnykh zakladiv. – K.: Vydavnytstvo Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova, 2004. – 348 s.

5. Tarasun V.V., Havrylova N.S. Osoblyvosti navchannia matematyky molodshykh shkoliariv z porushenniamy movlennievoho rozvytku / N.S. Havrylova, V.V. Tarasun: navchalnyi posibnyk. – Kamianets-Podilskiy: PP Moshynskiy V.S., 2007. – 268 s.

6. Tomme L.Ie. Yssledovanyia hotovnosti detei s tiazhelymy narusheniamy rechy k obucheniyu matematyky // Defektolohyia. – 2007. – №5 S. 33-41.

Дата прийому статті 22.03.2018.

УДК 612.825.24

Н.А. Лопатинська
lopатыnskan@gmail.com

ІСТОРИЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ НЕЙРОЛОГОПЕДИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: КЛІНІЧНИЙ АСПЕКТ

Відомості про автора: Лопатинська Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, Запоріжжя, Україна. У колі наукових інтересів: нейроонтогенетичний підхід до діагностики та корекції порушень мовлення, впровадження нейрологопедичної допомоги тяжких, складних та ускладнених порушень мовленнєвого розвитку. Email: lopатыnskan@gmail.com

Contact: Lopatynska Natalia, PhD, Head of the special education department of the communal higher educational institution "Khortytska National Education and Rehabilitation Academy" of Zaporizhzhya Regional Council, Zaporizhzhya, Ukraine. In the field of scientific interests: the neuro-ontogenetic approach for diagnosis and correction speech disorders, the

introduction of neurological help for severe and complicated disorders of speech development. Email: lopatynskan@gmail.com

Лопатинська Н.А. Неврологічні основи логопедії. Курс лекцій : навчальний посібник для студентів спеціальності 016 «Спеціальна освіта». – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. – 152 с.

Лопатинська Н.А. Системно-динамічна організація онтогенезу мовленнєвого розвитку // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип.9, у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. – Т.1. – 326 с. – С.131-144.

Лопатинська Н.А. Нейроонтогенетичні фактори становлення функціональної системи мови та мовлення // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К.: ТОВ «Наша друкарня», 2017. – Вип. 13. – 468 с. – С. 387-399.

Лопатинська Н.А. Історія становлення та розвитку нейрологопедичних досліджень: клінічний аспект. У статті розкрито ретроспективний підхід щодо вивчення медико-логопедичної спадщини попередніх поколінь, що дозволяє виявити історичні засади виникнення нової симбіотичної галузі – нейрологопедії. Аналіз теоретико-методологічних даних літератури з нейробиології, психофізіології, нейролінгвістики, нейропсихології, логодидактики виявив відсутність у вітчизняних і зарубіжних фахівців відомостей про історію, становлення та розвиток нейрологопедичної допомоги дітям із тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку. У статті здійснено спробу систематизувати відомості про витоки, зародження та розвиток нейрологопедичних засад як галузі логопедії, інтерпретувати результати сучасних нейробиологічних досліджень мозкової організації мовленнєвих процесів та нейрогенезису дизонтогенетичного мовного, мовленнєвого та комунікативного розвитку. У статті висвітлено питання клінічного аспекту нейрологопедичних досліджень, зокрема досягнення дослідження наукових течій: локалізаціонізму та холістицизму (або антилокалізаціонізму); розкрито роль методів структурно-функціональної нейровізуалізації головного мозку (комп'ютерної томографії, ядерно-магнітного резонансу, позитрон-емісійної томографії, магнітно-резонансної томографії, магнітоенцефалографії, візуалізації розподілу тензора) у дослідженні мозкової організації невербального та вербального мовлення, психолінгвістичних процесів (кодування та декодування сприйняття, розуміння, моторного програмування та реалізація мовлення).

Ключові слова: нейрологопедичні дослідження, методи структурно-функціональної нейровізуалізації головного мозку, нейрологопедична

допомога, тяжкі порушення мовлення.

Лопатинская Н.А. История становления и развития нейрологопедических исследований: клинические аспекты. В статье раскрыт ретроспективный подход к изучению медико-логопедического наследия предыдущих поколений, что позволяет выявить исторические основы возникновения новой симбиотической отрасли – нейрологопедии. Анализ теоретико-методологических данных литературы по нейробиологии, психофизиологии, нейролингвистике, нейропсихологии, логодидактики выявил отсутствие в отечественных и зарубежных специалистов сведений об истории, становлении и развитии нейрологопедической помощи детям с тяжелыми нарушениями речевого развития. В статье предпринята попытка систематизировать сведения об истоках, зарождении и развитии нейрологопедических основ как отрасли логопедии, интерпретировать результаты современных нейробиологических исследований мозговой организации речевых процессов и нейрогенезиса дизонтогенетического языкового, речевого и коммуникативного развития. В статье освещены вопросы клинического аспекта нейрологопедических исследований, в частности достижения исследования научных течений: локализационизма и холистицизма (или антилокализационизма); раскрыта роль методов структурно-функциональной нейровизуализации головного мозга (компьютерной томографии, ядерно-магнитного резонанса, позитронно-эмиссионной томографии, магнитно-резонансной томографии, магнитоэнцефалографий, визуализации распределения тензора) в исследовании мозговой организации невербальной и вербальной речи, психолингвистических процессов (кодирование и декодирование восприятия, понимания, моторного программирования и реализация речи).

Ключевые слова: нейрологопедические исследования, методы структурно-функциональной нейровизуализации головного мозга, нейрологопедична помощь, тяжелые нарушения речи.

Lopatynska N.A. History of becoming and development of neurological research: clinical aspect. The article presents a retrospective approach to the study of the medical-logopedic heritage of previous generations, which reveals the historical foundations of the emergence of a new symbiotic branch – neurologopedia. The analysis of theoretical and methodological data of literature on neurobiology, psychophysiology, neurolinguistics, neuropsychology, logodidactics revealed the absence of information from the domestic and foreign specialists on the history, formation and development of neurological care for children with severe violations of speech development. The article attempts to systematise the

information about the beginnings, the origin and development of neurological principles as a branch of speech therapy, to interpret the results of modern neurobiological studies of the cerebral organisation of speech processes and the neurogenesis of dysonotogenic's linguistic, speech and communicative development. The article deals with the clinical aspect of neurological research, in particular the achievement of the study of scientific currents: localisation and holism (or anti-localisation); the role of methods of structural-functional neuro-imaging of the brain (computer tomography, nuclear magnetic resonance, positron emission tomography, magnetic resonance imaging, magnetoencephalography, visualisation of the distribution of the tensor) is revealed in the study of brain organisation of nonverbal and verbal speech; The views of scientists concerning the determination of localisation of broadcasting zones, which in their research use the data of neural network simulation of speech function and complicated methods of registration of brain activity, are highlighted.

The article contains the results of modern theoretical and experimental studies on speech and communication, obtained with the application of neuro-imaging of the brain, at the stages of perception, generation and speech comprehension. Understanding the correctional teacher of neurobiological mechanisms of perception, understanding and the generation of speech expressions, which is the theoretical basis of psycholinguistic analysis, will help to effectively solve the problems of forming and improving speech utterance, to define the deep meaning of units of lexical-semantic and grammatical spheres of the language.

Elucidation of research results of neurophysiological mechanisms of speech development neurogenesis will become the basis for the study of speech dysontogenesis in children with severe speech disorders in order to develop targeted and justified neurological work.

Key words: neurological researches, methods of structural-functional neuro-imaging of the brain, neurological and paediatric help, severe speech impairment.

Постановка проблеми. За останні 20 років збільшення кількості дітей із патогенетичними церебральними механізмами та ускладненнями структури дефекту, актуалізувало нейрофізіологічні та нейропсихологічні дослідження. Вивчення зарубіжного та вітчизняного досвіду досліджень дітей, які відчувають труднощі розвитку у період дошкільного та молодшого шкільного віку, показало, що розповсюдженою причиною (у 70 % обстежуваних дітей) є препатологічний стан підкіркових і стовбурових систем головного мозку, що морфологічно і функціонально формуються внутрішньоутробно. Володіючи знаннями нейробіології, під час аналізу

характеру порушення психічних функцій, поведінки при пошкодженні мозку, можна встановити локалізацію мозкового ураження.

Досягнення нейронаук підготували ґрунт для виникнення нової дисципліни – нейрологопедії. Поява нейрологопедії обумовлена, в першу чергу, практичними потребами логопедів, які здійснюють логодіагностичну та логокорекційну діяльність з дітьми із тяжкими, поєднаними та ускладненими порушеннями мовленнєвого та комунікативного розвитку неврологічного генезу.

Ретроспективний підхід щодо вивчення медико-логопедичної спадщини попередніх поколінь дозволяє виявити історичні засади виникнення нової симбіотичної галузі – нейрологопедії. Нами вперше здійснено систематизацію відомостей про витоки, зародження, розвиток нейрологопедичних засад як галузі логопедії та інтерпретацію результатів сучасних нейробіологічних досліджень мозкової організації мовленнєвих процесів та нейрогенезису дизонтогенетичного мовного, мовленнєвого та комунікативного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Переважна більшість досліджень мозкової організації мовно-мовленнєвого механізму здійснювалися в таких напрямках: дослідження нейроанатомічних (Б. Баарс, Н. Гейдж, С. Котов, Д. Хейнс, D. Brock, B. Circuitry, I. Disorders, A. Fish, E. Mancall, E. Marcus, S. Jacobson та ін.) та нейрофізіологічних (П. Анохін, Г. Дейл, О. Леві, А. Ходжкін, А. Хакслі, Б. Катц, Дж. Екклс, С. Куффлер Е. Фершпен, Д. Потер та ін.) механізмів мовлення в онтогенезі та дизонтогенезі; вивчення міжпівкульної асиметрії головного мозку (Т. Ахутіна, Л. Балонов, Н. Брагіна, Т. Візель, Е. Голдберг, В. Деглін, Т. Доброхотова, Н. Дубровинська, О. Леонт'єв, О. Лурія, М. Ніколаєнко, Е. Симерницька, Д. Фарбер, Є. Хомська, G. Deutsch, M. Gazzaniga, H. Jackson, D. Kimura, M. Kinsbourne, R. Sperry, S. Springer та ін.); дослідження нейропсихологічних механізмів мовлення та його порушення (Т. Ахутіна, Т. Візель, Л. Виготський, Г. Гекен, Ж. Глозман, М. Гуменюк, О. Єфімов, О. Іншакова, О. Корнєв, О. Леонт'єв, К. Лешлі, О. Лурія, Ю. Мікадзе, Б. Мілнер, М. Ніколаєнко, Г. Семенович, Е. Симерницька, О. Соболева, Р. Сперрі, Д. Хебб, Л. Цветкова, О. Чабан та ін.).

Метою статті є спроба розкрити один із аспектів в історії становлення та розвитку нейрологопедичних досліджень; систематизувати та висвітлити клінічні відомості про результати сучасних нейробіологічних досліджень мозкової організації мовленнєвих процесів.

Виклад основного матеріалу. Нейрологопедія – це наукова дисципліна, що офіційно заявила про себе в кінці ХХ століття, і виникла як мультидисциплінарна та міждисциплінарна галузь. Ця галузь логопедії інтенсивно розвивається, починаючи з 70-80-х років ХХ століття.

Проте, науковий інтерес до визначення локалізації мозкових функцій в цілому, та причин і лікування різних мовленнєвих патологій, обумовлених ураженням головного мозку, констатується ще в папірусах Едвіна Сміта (III ст. до н. е.). В древніх медичних трактатах Е. Сміта, Гіппократа, К. Галена, Авіцени вперше згадується про мозкові причини мовленнєвих патологій, локалізацію мозкових функцій, що керують мовленням та руками людини, та розглядається зв'язок між розладами мовлення та «стражданнями» мозку [5, с. 11-21].

Інтенсивне накопичення та систематика наукових знань про мозкову організацію мовленнєвої діяльності та її дисфункції відбувається у XIX столітті. Передумовами виникнення нейрологопедії можна вважати дослідження наукових течій: локалізаціонізму та холістицизму (або антилокалізаціонізму). Саме цей період є періодом зародження нейрологопедії, як галузі логопедії.

Досягненнями представників локалізаціоністичного підходу можна вважати: припущення Gall, Spurzheim (1810-1818), Boulliaud (1825) про локалізацію у лобній долі здатності до мовлення; дослідження М. Дакса (1836) відмінностей у функціях лівої та правої півкуль у хворих на афазію; теорії Р. Броца (1861) про локалізацію моторної функції мовлення, про розмежування втрати мовлення внаслідок паралічу м'язів, що беруть участь в артикуляції, та внаслідок афазії, його уявлення про асиметрію лівої та правої півкуль; концепція Д. Джексона (1864) про домінантність півкуль; відкриття В. Бецом (1874) гігантської групи клітин, які утворюють провідниковий шлях між моторною корою та спинним мозком; відкриття С. Wernicke (1874) центру розуміння зверненого мовлення; нейробіологічна теорія С. Wernicke & N. Geschwind (1965) діяльності мовленнєвих центрів у лівій півкулі; відкриття Exner (1881), Kusssmaul (1885) у лобній звивині центру «вербальної сліпоти»; опис Dejerine & Serieux (1897) випадків слухової агнозії.

Узагальнюючи відкриття представників локалізаціоністичного підходу, які існують на сьогоднішній день у науковій літературі, засвідчуємо, що ними використано клініко-анатомічний підхід у співвіднесенні морфологічних та психічних уявлень. Френологічна карта Ф. Галля та локалізаційна карта К. Кляйста стали логічним завершенням ідей локалізаціонізму про діяльність великих півкуль як сукупності різних «центрів психічних здатностей» [6, с.43].

Водночас, погляди представників локалізаціоністичного підходу піддавалися критиці з боку антилокалізаціоністів. Представники антилокалізаціоністичного підходу доводили, що функції головного мозку не можуть бути локалізовані у певній структурі мозку. Результати досліджень (Флуранса (1824; 1842) про відновлення діяльності видалених зон великих півкуль; Гольтца (1876; 1884) про поведінкові

реакції діяльності головного мозку в цілому внаслідок видалених структур; Марі (1906) – набуту вторинну розумову відсталість при сенсорній афазії; Moutier (1908), N. Mayendorf (1911; 1926), Victoria (1937), Левіна, Мора (1979), И. Тонконового (1968; 1986), Seines et al. (1983), Knorman et al. (1984) про залежність тяжкості ураження від обсягів патологічного вогнища) доводять, що представники антилокалізаціонізму наполягають на твердженні про єдність та не диференційованість мозку, діяльність якого обумовлює прямопропорційне функціонування усіх психічних процесів.

Таким чином, період зародження нейрологопедії (XIX та початок ХХ ст.) пройшов шлях від ідеї участі всього мозку у виконанні кожної функції до розуміння поняття про локалізацію, асиметрію та домінантність півкуль.

Проте, останнє десятиліття ХХ століття характеризується зміщенням фокусу уваги з експериментально-генетичного та експериментально-патологічного підходів на нейровізуалізаційний підхід дослідження тяжких порушень мовлення в контексті нейроонтогенезу, патології нейроонтогенезу та дизонтогенезу мовленнєвого та комунікативного розвитку.

Розквіт сучасної нейрологопедії, як галузі наукового знання, новий погляд на проблеми мозкової організації та дизорганізації вербальних і невербальних функцій, пов'язаний зі стрімким розвитком методів структурно-функціональної нейровізуалізації головного мозку: комп'ютерної томографії (КТ), ядерно-магнітного резонансу (ЯМР), позитрон-емісійна томографія (ПЕТ), магнітно-резонансна томографія (МРТ), магнітоенцефалографія (МЕГ), візуалізація розподілу тензора (ВРТ), що забезпечили прямий доступ до анатомії уражень мозку у хворих при їх житті.

Магнітоенцефалографія (МЕГ) дозволяє виміряти магнітне поле, яке виникає в результаті електричної активності в мозку.

Когерентний аналіз електроенцефалографії є індикатором функціональних взаємозв'язків міжкіркових структур та дозволяє встановити фізіологічну зрілість і стан, наявність осередкових уражень не лише у мовленнєвих центрах і нейронних мережах. Завдяки Н. Вінеру (1936) в електроенцефалографію впроваджено математичні методи, який обґрунтував застосування кореляційного аналізу, розглядаючи ЕЕГ як стаціонарний хвильової процес.

Метод викликаних потенціалів допомагає отримати інформацію про стан периферійних та центральних ланок аналізаторів, особливості інтегративної функції мозку (В. Гнездицький, J. Polish) та використовується в якості скринінгу для визначення доцільності корекційних заходів та прогнозу (Є. Соботович, М. Snowling). Н. Савельєвою (2015) констатовано, що у дітей із артикуляційною

диспраксію трансформація внутріпівкульних зв'язків спричиняє низьку функціональну інтеграцію у лобно-скронево та лобно-центральної зон праві півкулі, дезінтеграцію потилично-центральної зон лівої півкулі; дисфункцію лобної кори [4].

З допомогою позитрон-емісійної та магнітно-резонансної томографії можна здійснити непряму реєстрацію локальної нейронної активності головного мозку. Posner & Raichle (1994), використовуючи позитрон-емісійну томографію, встановили активність зон мозку при зоровому та слуховому сприйнятті слова [3].

Метод візуалізації розподілу тензора дозволяє простежити паттерни взаємозв'язку між двома півкулями і між чотирма частками мозку.

Таким чином, група методів нейроіміджингу мозку є новими технологіями для дослідження, що дозволяють вимірювати по-перше, активність як поодиноких нейронів, так і великих кіркових областей; по-друге, структури головного мозку; по-третє, функціональну активність головного мозку, що є основою адаптивної здатності; по-четверте, динамічні паттерни зв'язків між популяціями нейронів; по-п'яте, взаємозв'язки нейронної активності з когнітивною діяльністю. Поява методів нейровізуалізації діяльності головного мозку змінили технологію дослідження, сприяли точності виставлення діагнозу та доцільності корекційної роботи.

Безсумнівний інтерес для нашого дослідження являють наукові праці, які розкривають психолінгвістичні механізми сприйняття, розуміння та продукування висловлювань. Розуміння корекційним педагогом нейробіологічних механізмів сприйняття, розуміння та породження мовленнєвих висловлювань, що є теоретичною базою психолінгвістичного аналізу, допоможе ефективно вирішувати завдання формування і вдосконалення мовленнєвого висловлювання, визначати глибинний зміст одиниць лексико-семантичної та граматичної сфери мови.

Розглянемо результати сучасних теоретико-експериментальних досліджень з питань мовлення та комунікації, отримані при застосуванні методів нейровізуалізації головного мозку, на етапах сприймання, породження і розуміння мовлення.

Дослідженнями мозкового механізму декодування немовленнєвих звуків слуховою функціональною системою займалися Т. Візель, Geschwind and Levitsky, Tiitinen, Hillyard, Tzourio, Woldorff, M. Binder, Lewis, J. Baars, N. Gage, Fishman, E. Sussman.

Анатомічні дослідження Geschwind та Levitsky доводять, що будова слухової кори є асиметричною. У праворуких дітей анатомічний розмір скроневої долі збільшено у лівій півкулі. Це і є зона Верніке, яка відповідає за сприйняття та обробку мовлення. Доповнив та розширив дослідження Tiitinen. Ним доведено, що скронева доля праві півкулі

спеціалізується на визначенні локалізації звуку. Натомість науковцями Hillyard, Tzourio, Woldorff спростовано теорію Tiitinen твердженням, що слухова інформація в нейрони різних півкуль надходить асиметрично. Слухова кора правої півкулі активується сильніше у разі місцезнаходження джерела звуку зліва, і навпаки.

З використанням сучасних методів нейровізуалізації актуалізуються нові аспекти активації слухової кори. Такі вчені, як M. Binder, Lewis здійснили порівняльний аналіз активності півкуль головного при сприйнятті слуховою корою знайомих та незнайомих звуків. Науковці дійшли висновку, що при сприйнятті незнайомих звуків активуються вторинні поля кори зони верхньої скроневої звивини, а знайомих звуків – вторинні поля верхньої скроневої звивини, верхньої скроневої борозни, серединної скроневої звивини як правої півкулі, так і лівої півкулі.

Перцептивним завданням слухової системи є виокремлення зі складного звукового середовища окремих сигналів, які можуть бути згруповані як симультанно, так і сукцесивно. В. Vaars, N. Gage стверджують, що симультанні групування слухових стимулів – це одночасне звучання двох і більше стимулів; сукцесивні – послідовне групування стимулів в різні часові відрізки, але мають однакові характеристики [3].

Особливістю сприйняття слухової інформації є розрізнення слухових потоків. За В. Vaars, N. Gage, «розрізнення слухових потоків – це процес виокремлення окремих слухових об'єктів або явищ, розмежування їх на різні потоки» [3, с. 333].

Проведений аналіз наукових нейробіологічних джерел, що репрезентують дослідження декодування бінауральних характеристик, надав можливість встановити існування декількох теорій того, де та як відбувається декодування звернутого мовлення.

Теорія Fishman ґрунтується на тому, що розрізнення різних потоків відбувається за участю первинної слухової кори, а механізми розрізнення пригнічують ті потоки, які не відносяться до певного слухового потоку інформації [9].

На думку E. Sussman, в процесі розрізнення мовлення бере участь кірковий механізм детенції змін, котрий відслідковує зміни, що не відносяться до певного слухового потоку [11]. У зв'язку з цим, індивідуальний слуховий потік формується на основі акустичних аспектів сигналу, зокрема: частоті та розташуванні у просторі.

Найпоширенішою серед нейробіологів є теорія R. Cusack, згідно з якою процеси перцептивної організації протікають в зонах кори, які синтезують зорову та соматосенсорну інформації, що знаходяться у внутрішньотім'яній борозні. А це означає, що перцептивна організація

складних звуків протікає поза слуховою корою у мультимодальних асоціативних областях кори [8].

На наш погляд, розрізнення слухових потоків є складним комплексним мозковим механізмом і нейронний апарат процесу аналізу слухової інформації на сьогодні залишається малодослідженим в рамках когнітивних нейронаук.

Проаналізуємо праці, що обґрунтовують мозковий механізм декодування мовленнєвих звуків слуховою функціональною системою.

За К. Верніке, декодування мовленнєвих звуків, а значить і складів, і слів, і речень відбувається у задній третині верхньої скроневої звивини.

На думку Л. Балонова, Т. Візель, В. Деглін обробка мовленнєвих сигналів здійснюється вторинними полями скроневої доли лівої півкулі. Права півкуля ж сприймає слова шляхом ідентифікації цілісного звукового образу [1, с. 57; 2, с. 218].

Дослідження Р. Tallal констатували, що латералізована обробка мовленнєвої інформації пов'язана зі специфікою діяльності слухової системи лівої півкулі, а не з чітко обмеженою зоною мовлення [12].

Доповнили та розширили дослідження щодо сприйняття слова праці Т. Візель, яка зрілу навичку сприйняття слова розглядає як «інтегровану не лише ланками ближнього розвитку, зокрема: мовленнєвим слуховим гнозисом та фонематичною компетенцією, а й ...віддаленими артикуляційними еквівалентами фонем, з яких складається слово, немовленнєвим слуховим гнозисом та зоровими образами предметів, які позначаються словами» [2, с. 148].

Природа інтегративних процесів та локалізація мозкових зон, які здійснюють внутрішнє мовлення, до цих пір невідома.

Достовірного підтвердження однієї з теорій немає, але, зрозуміло, що в сприйнятті мовлення бере участь як специфічна мовленнєва система, так і більш загальні пізнавальні механізми.

Вивчаючи проблему анатомічної та функціональної міжпівкульної асиметрії, Н. Брагіна, М. Газзанігі, В. Голод, Е. Симерницька принципову роль у здійсненні процесів лівопівкульної латералізації мовленнєвої функції відводили міжпівкульним зв'язкам. Науковцями Tzourio et al. (1997), Woldorff et al. (1999), Cusack (2005), Tiitinen et al. (2006) доведено роль правої півкулі у швидкості декодування джерела звуку; розкрито механізм перетворення звуку слуховою системою у слуховий об'єкт та розпізнавання слухових об'єктів складними механізмами різних зон обох півкуль; досліджено, що перцептивна організація складних звукових стимулів відбувається в мультимодальних асоціативних областях кори.

Brown (2003) розкрив типи моделей декодування мовлення. Перша модель полягає у тому, що паузи та пустоти мовленнєвого потоку не передають мовленнєвій системі інформацію про початок і кінець слова.

Друга – фізичні характеристики окремих фонем розрізняються в залежності від попередніх та наступних фонем (3, с. 339).

Автори моторної теорії сприйняття мовлення (Lieberman & Mattingly (1985) вважають, що відповідно до якої артикуляторні процеси володіють інваріантами сприйняття мовлення та мають доступ до нейронних мереж його породження. Це підтверджує, що мовленнєва система зберігає константність сприйняття поза широкого спектра фізичних характеристик фонем і слів. Scott & Wise (2004) здійснили аналіз базових складових системи розпізнавання мовлення.

Дослідником Binder (1997) проаналізовано відмінності в активації кори при сприйнятті слів, тонів або шуму, доведено, що при сприйнятті слів, псевдослів та інвертованого мовлення сильніше активується верхня тім'яна звивина і верхня тім'яна борозна. Таким чином, різні патерни активації мозку можуть бути пов'язані не тільки з наявністю функціональних мовленнєвих зон, але й з обробкою фонологічної інформації про звукові стимули, мовленнєві сигнали (3, с. 342).

D. Poeppel (2001) довів, що грубі порушення сприйняття мовлення пов'язані з пошкодженням мозолистого тіла, через що інформація не передається у ліву півкулю.

G. Hickok & D. Poeppel (2007), автори моделі обробки слухомовленнєвої інформації, експериментально підтвердили, що перцептивні нейронні мережі (сприйняття фонем) активуються білатерально, водночас, нейронні мережі розпізнавання та семантизація слів – асиметрично, у доміантній півкулі.

Дослідження механізмів пластичності головного мозку є одним із актуальних завдань нейробіологічних та когнітивних наук. Ponton et al. (1996) констатував протікання процесу пластичності слухової кори після сенсорної депривації. Rutkowski & Weinberger (2005) розробили модель навчання слухової системи, яка передбачає, що зміна нейронних механізмів при сприйнятті нових звуків відбувається в первинній слуховій корі практично миттєво, навіть під час перших тренувальних проб (3, с. 358).

Група дослідників (Zaidel et al. (2000), Catani & Ffytche (2005), Vigneau et al. (2006)) вважають, «що локалізація мовленнєвої функції не обмежується лівою півкулею, існує двостороннє функціонування при обробці вхідних сигналів мови і мови – сприйняття мови і розуміння» (3, с. 612).

Таким чином, слухова система має: складні зворотні зв'язки на шляху обробки інформації від равлика до кори, паралельні зв'язки всередині слухової кори та між слуховою системою правої і лівої півкулі, а також зв'язки з іншими сенсорними і моторними системами. Така комплексна обробка інформації допомагає при декодуванні мовлення.

Перейдемо до висвітлення результатів досліджень участі мозкових

механізмів у процесі продукування мовленнєвого висловлювання.

З процесом сприйняття мовлення тісно пов'язаний процес виробництва мовлення. Усне мовлення є складною біологічною надстройкою над вокальною та слуховою фізіологією. Така взаємодія між чуючим та сказаним мовленням визначає розвиток мовномовленнєвих навичок: зокрема, розуміння слова, відтворення слова, розуміння фразового мовлення, програмування фрази, граматичного структурування фрази.

Відтворення або називання слова – складна інтегративна динамічна мозкова діяльність багатьох нейронних мереж головного мозку.

Так, всі рухи артикуляційних органів, верхніх та нижніх кінцівок, фіксуються у тім'яній долі мозку та визначається як вивчений рух – праксис. Між слуховим та зоровим відділами мозку утворюються внутрішні зв'язки, які стають основою формування пасивного словника.

Зв'язки між зоровим та руховим відділами кори називають оптико-моторними, а між слуховим та руховим – акустико-моторними. Від моторної ділянки, що розташована у передній центральній звивині кори головного мозку, починається пірамідний шлях – шлях довільних рухів, який умовно поділяється на кірково-бульбарний та кірково-спинальний. Закінчуються вони у ядрах черепно-мозкових нервів та спинному мозку, від яких відходять периферійні нерви до м'язів скелетної та артикуляційної мускулатури. Імпульс подається з кори головного мозку, а реалізується на периферії. В його реалізації беруть участь органи дихання, голосоутворення, артикуляції, які тісно пов'язані між собою.

Першою точкою прикладання імпульсу, який є сигналом до початку говоріння, є дихальна система. У видиху беруть участь діафрагма та міжреберні м'язи, які регулюються імпульсом, котрий забезпечує плавний та протяжний видих, необхідний для вимови слова та словосполучення, цілої фрази. Цю область називають енергетичною, тому що склад повітряного струменя забезпечує голосоутворення (М. Жинкін). Друга точка прикладання нервового імпульсу – голосові зв'язки, від яких залежить зачинення голосової щілини, модуляція голосу, утворення, підзв'язкового тиску, що забезпечують утворення голосу. Третя точка прикладання нервового імпульсу на периферії – ротова порожнина та надставна труба. У ротовій порожнині, завдяки рухам язика, губ, м'якого піднебіння, утворюються щілини та затвори, диференціюються звуки мовлення, що необхідно для чіткої їх промови. До резонаторної системи включаються вся надставна труба – ротова порожнина, глотка, додаткові пазухи та порожнина носу, які підсилюють голос, надаючи йому індивідуального забарвлення. До органів артикуляції надходять також волокна екстрапірамідного шляху, які несуть імпульси від підкіркових утворень та забезпечують темп, ритм, плавність, емоційну забарвленість мовлення. Під впливом двох

видів зворотнього зв'язку – слухового та кінестетичного – у корі мозку складається пам'ять на правильну вимову складів певної мови – мовленнєворуховий словник. Стріопаллідарна система відіграє важливу роль у підготовці рухового та мовленнєвого акту, його корекції в процесі виконання, регулює тонус мовленнєвої мускулатури, забезпечує емоційну виразність мовлення. Мозочок бере участь у координації ритму, темпу мовлення та тону мовленнєвої мускулатури. З мовленнєвою функцією зв'язані 6 пар черепно-мозкових нервів, які забезпечують чутливість шкіри обличчя, порожнини носа, рота, глотки, гортані, а також іннервують м'язи обличчя, язика, глотки, гортані. Сконево-тім'яно-потилична частина лівої півкулі керує логіко-граматичними зв'язками мови, забезпечує дотримання семантики мовлення.

Отже, відтворення слова або називання предмета забезпечується узгодженою спільною роботою багатьох нейронних мереж та контролюється вторинними та третинними полями лівої півкулі.

Відома нейропсихолог Т. Візель акцентує увагу на механізмі діяльності зрілої навички відтворення слова, який охоплює не лише зони «орального та артикуляційного праксису, а й ланки диференціації фонем, кистьового та пальцевого праксису» [2, с. 149]. Локалізаційно активуються такі мозкові структури: орального праксису – вторинні полятім'яної долі правої півкулі; аферентного артикуляційного праксису – вторинні полятім'яної долі правої півкулі; еферентного артикуляційного праксису – вторинні поля лобної долі лівої півкулі; диференціації фонем – третинні поля скроневої долі лівої півкулі; кистьового та пальцевого кінестетичного праксису – вторинними полямитім'яної долі правої півкулі; кистьового та пальцевого кінетичного праксису – вторинними полями лобної долі правої півкулі.

Вченими I. Bornkessel, J. Demonet, A. Friederici, G. Hickok, M. Makuuchi, M. Meyer, D. Poeppel, K. Stormswold, S. Thompson-Schill шляхом використання методу нейровізуалізації, здійснено унаочнення діяльності головного мозку під час реалізації усного мовлення.

Аналіз літератури переконує, що лобна доля виконує найбільш складну мовленнєву та психічну функції. Вона надбудовується над іншими відділами кори, об'єднує їх, отримуючи інформацію з усіх її областей. Значення лобної долі полягає ще й у тому, що, поєднуючись з мовленнєвими відділами кори, вона сприяє формуванню усвідомленого мовлення та мовленнєвого, абстрагованого мислення. В цій області кори створюється програма мовленнєвого акту (внутрішнє мовлення), програми вольової діяльності, планування поведінки.

Просодична інформація обробляється правою півкулею верхніми скронеvими і нижніми лобовими областями [3].

G. Nickok-D. Poeppel розробили модель усного мовлення в корі, і акцентують увагу на тому, що системи первинного сприйняття мовлення, що здійснюють акустичне та фонематичне декодування, локалізуються білатерально у лівій та правій півкулях головного мозку. Інші нейронні мережі функціональної системи мови та мовлення, які виконують функції: семіотичну, програмування та моторну реалізацію висловлювання, інтерпретацію мовленнєвих актів, самоконтроль мовленнєвої поведінки, локалізуються та реалізуються зонами лівої півкулі [10].

Наукові дискусії щодо визначення локалізації зон мовлення тривають і сьогодні, навіть із залученням даних нейромережевого моделювання мовленнєвої функції і складних методик реєстрації мозкової активності.

Отже, програма розвитку дитини запускає нейроонтогенетичні механізми, які повинні почати діяти з моменту запліднення, внаслідок чого відбувається формування фундаментальних паттернів розвитку мови та мовлення.

Дискусійно гострим залишається питання локалізації моторного центру мовлення – центру Брока.

Nagoot (2005) підтвердив локалізацію моторного центру мовлення, відкритого П. Брока, та відкрив, що центр Брока має значно ширшу за об'ємом зону, охоплюючи медіальну скроневу долю. Науковець стверджує, що нижня лобна звивина є «зоною конвергенції» для мовлення, зоною інтеграції мовленнєвих параметрів перед попаданням у моторні зони кори. Дж. Ріццолатті, К. Сінігалья (2012) стверджують, що зона Брока є частиною системи дзеркальних нейронів. Участь зони Брока у сукцесивній діяльності мозку підтверджено дослідженнями Muller, Basho (2004), Higuchi (2009).

Brown (2009), Price (2010) розкрили неоднорідну структуру класичних зон Брока і Верніке. Оперкулум лівої півкулі, що входить до складу зони Брока, анатомічно та функціонально неоднорідна і виконує функції як породження мовлення, так і розуміння.

I. Bornkessel, K. Stormswold доведено, що функціональна нейронна мережа для синтаксису локалізується у зоні Брока і задній частині нижньої лобової звивини і борозни. Ними обґрунтовано, що зона Брока виконує обробку синтаксичних ієрархій незалежно від значення послідовності слів у реченні. При обробці синтаксично складних речень, за A. Friederici, активізуються мережі, які зв'язують зону Брока і задню частину верхньої скроневої звивини. Саме задня частина верхньої скроневої звивини об'єднує значення із синтаксисом задля розуміння речень [3].

Функціональна нейронна мережа для семантики, за дослідженнями J. Demonet, S. Thompson-Schill охоплює області нижньої лобової

звивини спереду від зони Брока і частину середньої та верхньої скроневих звивин.

Заслужують на увагу дослідження з нейровізуалізацією, проведені J. Demonet (1994), K. Stormswold (1996), S. Thompson-Schill (1997), I. Bornkessel (2004), A. Friederici (2006) щодо локалізації нейронних мереж синтаксису та семантики. G. Hickok & D. Poeppel (2007) узагальнили результати дослідження попередників, що продемонстрували обробку семантичної і синтаксичної інформації нейронними мережами лівої півкулі, що включають область нижньої лобної звивини та верхньої і середньої скроневої області, та розробили модель усного мовлення. A. Friederici (2006; 2009), M. Makuchi (2009) з'ясували, що в межах лобно-скроневої нейронної мережі зона Брока виконує обробку синтаксичних ієрархій, незалежно від значення послідовності слів, та синтаксично складних речень.

Тому сучасні метааналітичні статті не містять термінів «зона Верніке» та «зона Брока», які позначали анатомічну структуру мозку з вузькою спеціалізацією мовленнєвих процесів.

Протягом XIX століття вважалося, обробка просодичної інформації здійснюється скроневою долею правої півкулі, водночас, за дослідженнями M. Meyer (2002), вона обробляється ще й нижніми лобними областями правої півкулі.

A. Freiderici (2007) продемонстрував, що взаємозв'язок синтаксичної та просодичної інформації здійснюється завдяки анатомічній структурі – мозолистому тілу. Саме це дозволяє двом типам інформації впливати одна на одну на ранніх етапах обробки, що допомагає прискорити розуміння речення (K. Eckstein (2006)).

Дослідження невербальної та вербальної діяльності у дітей із загальним недорозвиненням мовлення Н. Данилової, В. Шульговського проведено з використанням методів нейровізуалізації: ядерно-магнітного резонансу та викликаних потенціалів, результати яких з'ясували парціальні зміни структури мозолистого тіла, недорозвинення основних міжпівкульних зв'язків та зниження функціональних можливостей обох півкуль головного мозку.

Н. Савельєвою (2015) за допомогою даних параметрів когерентного аналізу ЕЕГ і когнітивно викликаних потенціалів доведено, що в патогенезі мовленнєвих розладів у дітей первинним є порушення гностичних функцій, а вторинним – недорозвинення артикуляційного праксису [4].

Висновки. Таким чином, поява методів нейровізуалізації дозволяє досліджувати процеси не лише у людей з ураженням мозку, як це було до середини XIX століття, а краще зрозуміти мозкову організацію невербального та вербального мовлення, мозкову організацію психолінгвістичних процесів: кодування та декодування сприйняття,

розуміння, моторного програмування та реалізація мовлення. Сучасні нейровізуалізаційні дослідження сприяли переходу від вузькокалібраційних уявлень до системно-динамічної організації мовлення, уточнили і розширили межі та функції класичних мовленнєвих зон та на сьогодні вирішили деякі суперечності. Наразі вони є одними із найточніших методів дослідження та корекції.

Представлений клінічний аспект у становленні та розвитку нейрологопедичної діяльності демонструє існування різних підходів до вивчення мозкових процесів в організації та дезорганізації мовного, мовленнєвого та комунікативного розвитку та увиразнює необхідність зміни підходів до діагностики, корекції та профілактики тяжких, поєднаних та ускладнених мовленнєвих патологій. Вивчення різних поглядів на проблеми нейроонтогенезу та дизонтогенезу мовленнєвого розвитку в історичному аспекті буде сприяти формуванню логопедичної культури та професійного мислення вчителя-логопеда.

Дослідження історії становлення та розвитку нейрологопедичної допомоги дітям з тяжкими, поєднаними та ускладненими порушеннями мовленнєвого розвитку сприятиме подальшій розробці теорії та практики нейрологопедичної роботи.

Перспективи подальших розвідок з цього напрямку: розкрити вклад досягнень нейропсихології у розвиток нейрологопедії та історію розвитку вітчизняної нейрологопедії.

Бібліографія

1. Балонов Л.Я., Деглин В.Л. Слух и речь доминантного и недоминантного полушарий. – Л. : Наука, 1976. – С.218. **2. Визель Т.Г.** Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. – М.: В. Секачев, 2016. – 264 с. **3. Мозг, познание, разум:** введение в когнитивные нейронауки [Электронный ресурс] : в 2 ч. Ч. 1 / под ред. Б. Баарса, Н. Гейдж ; пер. с англ. под ред. проф. В. В. Шульговского. – Эл. изд. – Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf : 552 с.). – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 552 с. **4. Савельева Н.А.** Нейропсихологические и нейрофизиологические основы речевого дизонтогенеза у детей (перспективное исследование) : дис. канд.мед. наук : 14.01.1 / Наталья Александровна Савельева. – Пермь, 2015. – 186 с. **5. Селиверстов В. И.** История логопедии. Медико-педагогические основы: Учебное пособие для вузов / В. И. Селиверстов. – М. : Академический проект, 2003. – 384 с. **6. Хомская Е. Д.** Нейропсихология: Учебник для вузов. 4-е изд. / Е. Д. Хомская. – СПб.: Питер. 2017. – 496 с. **7. Bornkessel, I., Fiebach, C.J., Friederici, A.D. and Schlesewsky, M.** (2004). «Capacity» reconsidered: Interindividual differences in language comprehension and individual alpha frequency. *Experimental Psychology*, 51, 279-289. **8. Cusack, R.** (2005). The intraparietal sulcus and

perceptual organization. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(4), 641-651. **9. Fishman, Y. I., Reser, D. H., Arezzo, J. C., & Steinschneider** (2001). Neural correlates of auditory stream segregation in primary auditory cortex of the awake monkey. *Hearing Research*, 152(1–2), 167-187. **10. Hickok, G., and Poeppel, D.** (2007). Opinion – The cortical organization of speech processing. *Nature Reviews Neuroscience*, 8, 39-402. **11. Sussman, E. S.** (2005). Integration and segregation in auditory scene analysis. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 117(3 Pt 1), 1285-1298. **12. Tallal P.** (2004). Improving language and literacy is a matter of time. *Nature Reviews. Neuroscience*, 5(9), 721-728.

References

1. Balonov L.Ya., Dehlyn V.L. Slukh y rech domynantnoho y nedomynantnoho polushcharyi. – L. : Nauka, 1976. – S.218. **2. Vyzel T.H.** Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. – М.: V. Sekachev, 2016. – 264 с. **3. Mozgh, poznyane, razum:** vvedenye v kohnytyvnyye neuronauky [Электронный ресурс] : v 2 ch. Ch. 1 / pod red. B. Baarsa, N. Heidzh ; per. s anhl. pod red. prof. V. V. Shulhovskoho. – Э. yzd. – Электрон. текстовые дан. (1 fail pdf : 552 с.). – М. : BYNOM. Laboratoryia znanyi, 2014. – 552 с. **4. Saveleva N.A.** Нейропсихологические y нейрофизиологические основы речевого дизонтогенеза u detei (prospektyvnoe yssledovanye) : dys. ... kand.med. nauk : 14.01.1 / Natalia Aleksandrovna Saveleva. – Perm, 2015. – 186 с. **5. Selyverstov V. Y.** Ystoryia lohopedyy. Medyko-pedahohycheskye osnovy: Uchebnoe posobyе dlia vuzov / V. Y. Selyverstov. – М. : Akademicheskyyi proekt, 2003. – 384 с. **6. Khomskaia E. D.** Нейропсихология: Учебник для вузов. 4-е yzd. / E. D. Khomskaia. – SPb.: Pyter. 2017. – 496 с. **7. Bornkessel, I., Fiebach, C.J., Friederici, A.D. and Schleewsky, M.** (2004). «Capacity» reconsidered: Interindividual differences in language comprehension and individual alpha frequency. *Experimental Psychology*, 51, 279-289. **8. Cusack, R.** (2005). The intraparietal sulcus and perceptual organization. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(4), 641-651. **9. Fishman, Y. I., Reser, D. H., Arezzo J. C., & Steinschneider** (2001). Neural correlates of auditory stream segregation in primary auditory cortex of the awake monkey. *Hearing Research*, 152(1–2), 167-187. **10. Hickok, G., and Poeppel, D.** (2007). Opinion – The cortical organization of speech processing. *Nature Reviews Neuroscience*, 8, 39-402. **11. Sussman, E. S.** (2005). Integration and segregation in auditory scene analysis. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 117(3 Pt 1), 1285-1298. **12. Tallal, P.** (2004). Improving language and literacy is a matter of time. *Nature Reviews. Neuroscience*, 5(9), 721-728.

Дата відправлення 25.04.2018 р.

УДК 376-056.264:159.955

К.В. Луцько
k.lutsko@kubg.edu.ua

РОЗВИТОК ДОВЕРБАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ У ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ, ЙОГО КОРЕКЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТА МОЖЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

Відомості про автора: Луцько Катерина, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, Київ, Україна. Email: k.lutsko@kubg.edu.ua

Contact: Katerina V. Lutsko, Ph.D. in education, senior researcher, associate professor of special psychology, correctional and inclusive education department of Institute of Human Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine. Email: k.lutsko@kubg.edu.ua

Луцько К. В. Розвиток акустичної складової мовлення та її проєкція на попередження та подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / К. В. Луцько // Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – Вип. 7 у 2 т. – Том 1. – С. 185–196. – (Серія «Педагогічні науки»). ; **Луцько К. В.** Технології інтелектуального розвитку обдарованої дитини з особливими потребами в системі сучасної спеціальної освіти / К. В. Луцько // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави: матеріали VII Міжнародної наук.-практ. конф., 16-20 вересня 2014 р., м. Київ. – С. 295–302.; **Луцько К. В.** Дослідження показників реакцій мозку на слуховий, зоровий, тактильний, руховий стимули при сприйманні мовлення та предметів засобами енцефалографії // Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць: вип. 9, у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. – Т.1. – 326 с.

Луцько К.В. Розвиток довербального мислення у дитини з особливими освітніми потребами, його корекційний потенціал та можливості практичної реалізації. Стаття присвячена проблемі розвитку довербального мислення дітей з порушеннями слухової функції та з порушеннями мовлення, з'ясування ефективності наочно-дійового мислення дитини, його сформованості в умовах, коли словесне мовлення

відсутнє або наявна затримка мовленнєвого розвитку. Питання про використання немовленнєвих ресурсів дитини з особливими освітніми потребами (ООП) для активізації її інтелектуальної діяльності, яка ґрунтується на відчуттях, сприйманнях, уявленнях у ранньому та дошкільному віці, потребує спеціального вивчення.

Наочно-дійове мислення, що розвивається на чуттєвій основі в умовах освоєння простору, усвідомлення часових послідовностей, складає підґрунтя для розвитку наочно-образного і словесно-логічного мислення у дітей дошкільного віку.

Вся діяльність (дії) дорослого і дитини здійснюється у певних просторових і часових межах, має часову послідовність обумовлену логічними закономірностями цілеспрямованої діяльності. У процесі дослідження виявлено, що діти мають труднощі у відтворенні тих дій, якими успішно оперують на практиці.

Ці дані можуть свідчити про те, що у дитини мисленнєва модель логіки діяльності не сформована у її уяві, пам'яті, у її свідомості, хоч у практичній реалізації логіка дій розгортається, як правило, адекватно, що може свідчити про затримку розвитку логічного мислення.

Виявлено потенційні можливості спеціальних вправ, спрямованих на формування у дитини уявлень про практичні дії дорослих, її власні, які розгортаються у просторі і часі, і складають підґрунтя розвитку її домовленнєвого логічного наочно-дійового мислення.

Ключові слова: довербальне мислення, наочно-дійове мислення, діти з порушенням слухової функції, діти з затримкою мовленнєвого розвитку, сприймання, уява, наочно-дійова пам'ять.

Луцько К.В. Развитие довербального мышления у ребенка с особыми образовательными потребностями, его коррекционный потенциал и возможности практической реализации. Стаття посвящена проблеме развития довербального мышления детей с нарушениями слуховой функции и с нарушениями речи, выявления эффективности наглядно-действенного мышления ребенка його сформированности в условиях, когда словесная речь отсутствует или имеется задержка речевого развития. В опрос об использовании неречевых ресурсов ребенка с особыми образовательными потребностями (ООП) для активизации его интеллектуальной деятельности, которая базируется, на ощущениях, восприятиях, представлениях в раннем и дошкольном возрасте, требует специального изучения.

Наглядно-действенное мышление, которое развивается на чувственной основе в условиях освоения пространства, осознания временных последовательностей, составляет основу для развития

наглядно-образного и словесно-логического мышления у детей дошкольного возраста.

Вся деятельность (действия) взрослого и ребенка осуществляется в определенных пространственных и временных границах, имеет временную последовательность обусловленную логическими закономерностями целенаправленной деятельности. В процессе исследования выявлено, что дети испытывают трудности в воспроизведении тех действий, которыми успешно оперируют на практике.

Эти данные могут свидетельствовать о том, что у ребенка мыслительная модель логики деятельности не сформирована в его воображении, памяти, в его сознании, хотя в практической реализации логика действий осуществляется, как правило, адекватно, что может свидетельствовать о задержке развития логического мышления.

Выявлены потенциальные возможности специальных упражнений, направленных на формирование у ребенка представлений о практических действиях взрослых, его собственных, которые совершаются в пространстве и времени, и составляют основу развития его доречевого логического наглядно-действенного мышления.

Ключевые слова: довербальное мышление, наглядно-действенное мышление, дети с нарушениями слуховой функции, дети с задержкой речевого развития, восприятие, представление, наглядно-действенная память.

Kateryna V. Lutsko. Development of preverbal thinking in a child with special educational needs and its correctional potential and possibilities of practical implementation. The article is devoted to the problem of the development of preverbal thinking of children with violations of auditory function and speech impairment and to ascertain the effectiveness of the visual-active thinking of the child, its formation in conditions where verbal speech is absent or there is a delay in speech development. The issue of the use of infant resources for a child with special educational needs (SEN) to enhance her intellectual activity, which is based on feelings, perceptions, and attitudes in early and pre-school age, requires special study.

The visual-acting thinking that develops on an emotional basis in terms of space development, awareness of time sequences, forms the basis for the development of visual-figurative and verbal-logical thinking in preschool children.

All activities (actions) of an adult and the child are carried out in certain spatial and temporal limits, has a time sequence due to the logical laws of purposeful activity. In the course of the study, it was found that children have difficulty in reproducing those actions that are successfully used in practice. The obtained results have led to the conclusion that those actions

implemented by the child in practical activity are not sufficiently fixed in its visual memory, are limitedly realized in the visual-action thinking (only at the level of 2-3 actions).

This phenomenon questioned the effectiveness of the use of practical activities for the formation of the visual-active thinking of the child with SEN, since it was found difficult to activate the imagination, memory, errors in reproducing the sequence of actions. These data may indicate that a child's mental model of action logic is not formed in her imagination, in memory, in her mind, although in practice the logic of deployment is, as a rule, adequately developed. The imitation of the actions of adults lies within the limits of children's opportunities, but the lack of attention of adults to the formation of children's imagination of the sequence of actions, their logical development until the result, leads to a decrease in the potential of the formation of visual-active memory and visual-action thinking in children with violations auditory function and delayed speech development.

The potential possibilities of special exercises, aimed at forming in the child the ideas about practical actions of adults, their own, which unfold in space and time are the basis of the development of its contractual logical visual and action thinking.

Key words: preverbal thinking, visual-effective thinking, children with hearing impairment, children with delayed speech development, perception, imagination, visual-acting memory.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Від народження дитина з особливими освітніми потребами (ООП) перебуває у просторі (з його предметно-об'єктним наповненням, який вона сприймає,) і часі (що характеризується зміною динаміки сприймання нею заповненості простору різними предметами і діями людей з даними предметами). Для маленької дитини і предмети, і дії людей з ними, здебільшого, носять характер повторюваності, що сприяє формуванню у неї предметно-практичної діяльності, відповідної суспільним критеріям і поняттям. У цих просторових і часових вимірах практичної життєдіяльності дитини і відбувається її психічний розвиток, особистісне становлення, привласнення соціальних ролей і цінностей, відповідних її віковим та індивідуальним можливостям.

Дані літературних джерел та спостереження за сюжетно-рольовою грою дитини з порушеннями слухової функції та з порушеннями мовлення, засвідчили збіднілість сюжетно-рольової гри, яка відображає суспільний досвід дитини, її уявлення про діяльність дорослих, наявність обмеженої кількості дій, які діти демонструють в процесі гри (без використання мовлення або з обмеженням його використання), зумовили потребу з'ясувати рівень розвитку наочно-дійового мислення

дитини. Саме володіння наочно-дійовим мисленням, яке формується на основі сприймання діяльності дорослих, запам'ятання їх дій, могло б збагатити сюжетно-рольову гру дитини з особливими освітніми потребами. Саме тому виникла потреба з'ясувати, наскільки у дитини розвинене наочно-дійове домовленнєве мислення, яке складає підґрунтя її інтелектуального розвитку у період її раннього та дошкільного дитинства.

Мета дослідження виявити стан розвитку наочно-дійового мислення у двох категорій дітей: з порушеннями слуху та з порушеннями мовлення, визначити функціональну ефективність цієї першої сходинки у світ більш складних мисленнєвих процесів, у світ логічного мислення в умовах, коли словесне мовлення відсутнє або наявна затримка мовленнєвого розвитку дитини.

Виклад основного матеріалу. Дитина сприймає навколишню дійсність дотиком, збереженим зором, слухом, іншими сенсорними системами множинність об'єктів, розпізнає їх, об'єднує в групи (смачно-каша, йогурт, яблуко; радіо-тату, дівчинці, бабусі, котику тощо).

Освоєння дитиною предметно-об'єктного оточення здійснюється у відповідному просторі (дістану- не дістану, голуб близько, можливо я його спіймаю, а літак далеко-високо). Дитина робить зусилля до засвоєння просторових характеристик та зв'язків на основі сенсорного сприймання.

Часові уявлення (за даними літературних джерел) дитина освоює значно пізніше. Проте вона сприймає, наслідує дії дорослого, які розгортаються саме у часі. У навчальних програмах для дітей дошкільного віку засвоєння часових понять зводиться, здебільшого, до назв часу доби, пір року, природних та погодних змін, які часто знаходяться поза логікою дитячого сприймання і мислення. Дитину вчать розумінню таких часових відношень як тепер-пізніше, спочатку-потім, учора-завтра без вимоги використання цих слів у мовленні на четвертому році життя, хоча вона вже сприймає час (мама варить кашу, стукає ложечкою об тарілку, я буду скоро їсти). Наявні теоретичні та емпіричні дослідження також свідчать про те, що часові поняття, їх засвоєння дітьми як з нормотиповим розвитком, так і з особливими освітніми потребами раннього та дошкільного віку пов'язані з труднощами, з якими дитина справляється поступово.

Крім того для значної частини дітей з особливими освітніми потребами раннього та дошкільного віку існують труднощі з оволодіння мовленням, що в свою чергу гальмує їх інтелектуальний розвиток. Оскільки у два роки мислення дітей стає мовленнєвим, а мовлення мисленнєвим (за Л. Виготським) [1], відставання у розвитку мовлення може спричинити затримку розвитку логічного мислення у дітей дошкільного віку. Проте існують думки щодо розвитку позавербального

логічного мислення. Так, А. Г. Руднев зауважує, що мова є основним елементом мислення, але не єдиним. Мислення в своїй чуттєвій основі має не тільки мову, але й відчуття, сприймання, уявлення, які виникають в процесі впливу природи на органи чуття людини в процесі її практичної діяльності.

За словами В. Зінченка[2], мислення виникає на основі практичної діяльності із чуттєвого пізнання і виходить далеко за його межі. У мисленні найбільш повно і адекватно виражено раціональне пізнання. Проте будь яке найрозвиненіше мислення завжди зберігає зв'язок з чуттєвим пізнанням, тобто з відчуттями, сприйманнями і уявленнями, через які мислення безпосередньо пов'язано із зовнішнім світом і є його відображенням.

Саме тому стоїть питання про використання немовленнєвих ресурсів дитини з ООП для активізації мисленнєвої (інтелектуальної) діяльності, яка ґрунтується на її відчуттях, сприйманнях, уявленнях у ранньому та дошкільному віці, зокрема розвитку домовленнєвого (довербального) мислення.

Якщо з'явилась думка, то це не значить, що автоматично для неї відразу ж появилось слово, речення. Помилково вважати, що мислення завжди передбачає вираження в знаках (словах, фразах). У той же час мовні знаки-це знаряддя, інструмент, які асоціативно пов'язані з думками, проте знаки “не зовнішня оболонка самої думки,” не “одяг самої думки.” [4].

Особливого значення набуває невербальне мислення для дітей з ООП, оскільки їх мовлення недостатньо сформоване або не сформоване зовсім і прагнучи оволодіти мовленням дитина втрачає час, витрачає значні зусилля, проте має обмеження у розвитку логічного мислення РЕД.

Проблему розвитку домовленнєвого мислення у дітей розглядали як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Зокрема Л. Виготський [1] стверджував, що існує область мислення, яка не має безпосереднього відношення до мовленнєвого.

Є. Вайгль переконував, що понятійно-мисленнєві операції можливі і при повній відсутності мовлення. А. Метце довела можливість розвитку абстрактних мисленнєвих операцій на домовленнєвому рівні у дітей з порушеннями слухової функції.

У нашому дослідженні ми звернулись до наочно-дійового мислення, яке є видом невербального мислення, і розвивається спираючись на безпосереднє сприймання предметів та дій людини з ними у просторі і часі. Цей вид мислення складає підґрунтя для формування більш складних видів мислення.

Вся діяльність (дії) індивіда (у тому числі і дитини раннього чи дошкільного віку) здійснюється у певних просторових і часових межах,

має часову послідовність, обумовлену логічною необхідністю, логічними закономірностями цілеспрямованої діяльності. У компенсаторно-корекційному ключі важливо розглянути потенційні можливості засвоєння дитиною просторово-часових відношень, у межах яких відбувається практична діяльність людини, їх значення для розвитку логічного мислення дитини на домовленнєвому рівні, в умовах утруднень, які вона відчуває при опануванні мовлення, у тому числі і при тяжких порушеннях мовлення.

Логічні форми думки живуть у свідомості, але вони не завжди вимагають знакової опори, вони поза комунікацією існують у “тиші мозку”, або реалізуються у діях людини [4]. Ключовим у даному висловлюванні в контексті нашого дослідження є прагнення хоч би наблизитись до з'ясування того, які практично-логічні форми живуть у свідомості дитини з ООП і наскільки вони реалізуються у її діях. Оскільки у дітей з порушеннями слуху і мовлення наявні труднощі у оволодінні мовленням, стоїть питання про використання немовленнєвих ресурсів дитини з ООП для активізації інтелектуальної діяльності, яка ґрунтується на її відчуттях, сприйманнях, уявленнях у ранньому та дошкільному віці, зокрема розвитку домовленнєвого (довербального) мислення.

У літературних джерелах відзначається, що у дитини з нормотиповим розвитком з двох років спостерігається відкладене у часі наслідування побаченого, що говорить про вміння діяти на основі сформованого образу. [3]

Звернемось до фактів, описаних Джоном Медіна [6], зокрема він дослідив, що однорічна дитина цілий тиждень пам'ятає дію дорослого і її результат та може відтворити їх. (на прикладі загорання лампи, розміщеної у коробці тоді, коли він нахилився і торкався до коробки чолом.) Через тиждень дитина самостійно відтворила цей досвід з тим же результатом. Подібного результату досягли 8 немовлят із 12 тестованих. У той же час жодне із 24 немовлят контрольної групи не зробили цього руху самостійно.

Цей та інші приклади, наведені автором, свідчать про те, що немовлята народжуються з когнітивними здібностями, хоч вони ще не володіють мовленням. Дослідження, свідчать про могутній арсенал дитячих можливостей у домовленнєвий період (або у період обмеженого володіння мовленням), який важливий для втілення корекційно-компенсаторних заходів до дитини, яка ще не володіє мовленням (через порушення слухової функції, мовленнєвих проблем, стану розвитку інтелектуальної сфери тощо).

Наші спостереження за діями дітей з особливими освітніми потребами підтвердили дану тезу: діти адекватно діяли в будь яких

побутово-практичних ситуаціях на основі сформованих у них образів цієї діяльності.

У процесі наших досліджень із залученням студентів, які проводились на базі дитячих дошкільних закладів, було виявлено труднощі відтворення послідовності дій, продемонстрованих дітям з порушеннями слуху, з порушеннями мовлення різної етіології. Із продемонстрованих 5-10 дій, у кращому випадку, діти відтворювали 2-3 дії. Робота проводилась без використання мовлення, тому рівень його розвитку не враховувався.

До дослідження залучались спочатку діти молодшої і середньої групи, проте виявлені у них труднощі спонукали залучити дітей старшої і підготовчої груп. Дітей просили відтворити процес підготовки ляльки на прогулянку, який включав її споживання їжі, одягання, вихід на прогулянку, повернення з прогулянки, миття рук тощо. Тобто була використана ситуація, до якої дитина звикла, яка їй добре знайома, сприймається нею позитивно.

Виявилось, що діти мають труднощі у відтворенні тих дій, які успішно виконують самі, які вони спостерігають у діяльності інших.

Проте було помічено, що діючи адекватно в практичних умовах, діти проявляли обмеженість використання засвоєних дій в ігровій ситуації, зокрема в сюжетно-рольовій грі. Гра могла складатись із двох-трьох дій, які дитина повторювала: возила ляльку у візочку з одного кінця кімнати у інший, розкладала іграшковий посуд і складала тощо. Зазначимо, що всі 25 дітей, які входили до експериментальних груп, не мали проблем, пов'язаних з розумовим розвитком.

У зв'язку з тим, що було виявлено збідненість сюжетно-рольової гри, дослідження було спрямовано на з'ясування того, скільки практичних дій дорослого може відтворити дитина з ООП і дитина з нормотиповим розвитком.

У дослідженні брали участь діти з порушеннями слухової функції, а також діти з порушеннями мовлення, тобто це були діти з нормальним інтелектуальним розвитком, і дії, які вони спостерігали, були їм повністю доступними для сприймання і зрозумілими.

Вікові межі учасників дослідження були досить широкими-від 3-х до 7-и років. Причому у дослідження залучались спочатку трьохрічні діти, а після того, як результату не було досягнуто, долучили дітей 6-7 років. Діти більш раннього віку як з нормотиповим розвитком, так і з ООП стикались із труднощами розуміння завдання, здійснювали хаотичні дії і часто відмовлялись від виконання завдання.

У процесі дослідження дітям демонстрували дії з лялькою., які включали: миття рук лялькою, споживання нею їжі, одягання, вихід на прогулянку, саму прогулянку, повернення з прогулянки, роздягання. Дітей просили відтворити послідовність ігрових дій з лялькою відразу

після їх демонстрації у тих же умовах. Дошкільники з порушеннями слуху старшої групи змогли відтворити лише 2-3 дії. Спочатку ми пояснили цю ситуацію тим, що дітям не було поставлено завдання запам'ятовувати послідовність дій з метою їх подальшого відтворення. Проте і після відповідного пояснення результат виявився аналогічним.

Дітям з порушеннями мовлення пропонували серію з семи малюнків, і просили розкласти їх у логічній послідовності (тобто просили визначити, яку діяльність здійснює дитина впродовж дня- що вона робить спочатку, а що потім). Із десяти дітей однієї групи жодна дитина не впоралась із завданням, хоча допустили різну кількість помилок. Для підтвердження отриманих результатів (чи їх спростування) були залучені студенти та магістри Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, які провели аналогічні дослідження за тими ж методиками при написанні курсових та магістерських робіт. Дослідження студентів виявили, що діти, які адекватно діють у практичних ситуаціях, розуміють логічні закономірності розгортання дій, не здатні їх відтворити після демонстрації. (Дарія Немерова, Дарія Харченко, Єлизвета Ласточкіна, Марина Івченко та інші). І хоч всі дії дорослого фіксувались сенсорними системами дітей з порушеннями слуху у повному обсязі (зором-сприймання операційних дій з лялькою), а діти з мовленнєвими порушеннями сприймали малюнки, на яких зображено звичні практичні ситуації і виконувались ними самими, вони не справились з поставленими завданнями. При цьому кожній дитині з порушеннями мовлення було дозволено маніпулювання картками, на яких зображено окремі режимні моменти, тобто дитина могла аналізувати ситуації, змінювати їх місце у ряду із шести малюнків, але їй не вдалось побудувати ряд дій, які розгортаються у логічній послідовності. Для підтвердження достовірності отриманих результатів проводились і інші дослідження, зокрема і ті, які включали відтворення реальних шести дій дорослих. Діти знову вели себе невпевнено, потребували схвалення, повідомлень дорослих про правильність своїх дій і в цілому їх не виконували в повному обсязі. Отримані результати дали підставу зробити висновок, що дії реалізуються дитиною у практичній діяльності, але не фіксуються у наочно-дійовій пам'яті, обмежено реалізуються у наочно-дійовому мисленні (всього на рівні 2-3 дій).

Даний феномен поставив під сумнів ефективність використання практичної діяльності для формування наочно-дійового мислення дитини з ООП, тому що саме, коли потрібно було активізувати уяву, пам'ять, відтворити послідовність дій, діти виявили обмеженість об'єму образів дій, продемонстрували порушення їх послідовностей. Ці дані можуть свідчити про те, що у дитини не сформована мисленнєва модель логіки діяльності у її пам'яті, у її свідомості, хоч у практичній реалізації

логіка дій розгортається, як правило адекватно. Наслідування дій дорослих лежить в межах дитячих можливостей, але недостатня увага дорослих до формування у дітей уяви про послідовність дій, їх логічний розвиток аж до отримання результату призводить до зниження потенціалу формування наочно-дійової пам'яті і мислення у дітей з ООП.

Пояснення цього феномену (коли дитина сприймає діяльність, яка розгортається у логічній послідовності і доступна їй сприйманню у повному обсязі, але відтворює її частково або без дотримання логіки) було знайдено у роботі нейробіолога з Кембриджського університету Деніз Ватансевер, який разом зі своїми колегами розробив і обґрунтував гіпотезу, що людський мозок може працювати в режимі “автопілота” або в «мережі пасивного режиму роботи мозку.”(Default Mode Network, DMN) [5]. Саме цей режим включається при виконанні добре відомих нам дій. Без нашого усвідомленої участі мозок сам виконує вже звичні завдання. Наприклад, ми не замислюємося, коли прибираємо в будинку, йдемо добре знайомою дорогою в магазин або одягаємо що-небудь з предметів гардероба. В цих випадках мозок відпочиває, а його структури функціонують, виконуючи конкретне завдання.

Можемо допустити, що саме в такому “пасивному режимі” дитина сприймає добре їй відомі дії дорослого. Наслідуючи і відтворюючи їх в практичній діяльності, дитина не спрямовує зусиль на їх усвідомлення, запам'ятання для цілеспрямованого відтворення. Проте саме ці звичні предметно- практичні дії, які складають основу дитячого досвіду, є необхідною умовою визрівання у дитини наочно-дійової, чуттєвої пам'яті, її наочно-дійового мислення. У зв'язку з цим у процесі формувальної частини дослідження постало завдання розробити вправи, які допоможуть зафіксувати увагу дитини на звичних, автоматизованих діях, на їх аналітичному сприйманні, на забезпеченні усвідомлення розуміння послідовності дій, які взаємопов'язані, змінюють одна одну, логіки діяльності розгорнутої у часі. Дитина у якої мовлення не сформовано, або сформовано частково, знаходиться в умовах дефіциту і мовленнєвого, і мисленнєвого розвитку [11]. Тому стоїть завдання відшукати технології активізації мисленнєвого розвитку при загальному недорозвитку мовлення, при порушеннях слухової функції.

В основу подальшого дослідження покладено формування у дітей уявлень і уяви про практичну діяльність дорослого і свою власну на основі сенсорної інформації, сприйняття дій людини у реальному просторі і часі. Розвиток уяви спирається, насамперед, на такі пізнавальні процеси, як сприймання та пам'ять. Закріплення у пам'яті образів сприймання відбувається у формі уявлення. Безпосередньою передумовою дитячої уяви є оперування уявленнями, які потребують особливої уваги фахівців, цілеспрямованого їх формування в контексті розвитку наочно-дійового та наочно-образного мислення дитини з ООП.

На етапі визначення можливості керування дорослим процесами формування сприймання, запам'ятання логіки діяльності, формування уявлень та уяви про неї, дитині з ООП пропонували вправи у реальних практичних умовах, які розгортались у реальному часі. Зокрема:

1. Роби разом зі мною. Дитина залучалася до підготовки до обіду в умовах дошкільного закладу: миття рук перед сервіруванням столу, розміщення тарілок, ложок, виделок і ножів, розкладання хліба, накривання хліба серветкою.

2. Роби так, як робив разом з тітонькою. Виконуй дії з реальними предметами самостійно (з пам'яті).

3. Зобрази всі дії, використовуючи іграшковий посуд.

4. Зобрази з пам'яті всі дії без предметів.

5. Зобрази всі дії за допомогою простих малюнків - піктограм.

6. Розкладай предмети-замінники дій і розповідай про виконувані дії доступними засобами (рухами, словами, простими фразами). У якості предметів-замінників використовувались лічильні палички, інші предмети, які були віддалені від конкретної ситуації.

Дана схема не була сталою. В неї вносились певні зміни, діяльність дітей варіювалась в залежності від особливостей набуття досвіду, інтересів дітей, індивідуальних схем їх поведінки. Наприклад:

- діяльність дитини за наслідуванням, що передбачає відображення дій дорослих, які їй цілеспрямовано демонструє дорослий;

- спостереження за діяльністю товариша (подруги) і відтворення відповідних дій з прийманням на себе образу товариша (подруги);

- спржене (одночасне) з дорослим виконання предметно-практичних логічно пов'язаних дій та їх самостійне відтворення з пам'яті з незначним відставанням у часі;

- відтворення фрагментів діяльності дорослого (яка включає дві, три і більше дій), відстрочено у часі (з пам'яті);

- відтворення власної діяльності, що складається з декількох дій;

- розвиток сюжетно-рольової гри з використанням фрагментів діяльності дорослого та своєї власної. В грі використовувались натуральні предмети, іграшки, ляльки, які виконували роль замінників натуральних предметів.

Подібні схеми засвоєння логіки дій дітьми з ООП, які відбувались у реальному просторі і часі, використовувалась і при виконанні іншої діяльності: миття рук (що за чим), прибирання у ігровому куточку (що, куди ставиш), допомога мамі на кухні тощо.

Крім вправ на наслідування реальних дій дорослого, іншої дитини використовувались вправи на послідовне розміщення зображень (фотографій дитини, її рідних в процесі виконання логічно пов'язаних дій, серії сюжетних малюнків). Цікаво було спостерігати за шестирічною дитиною з глибоким порушенням слухової функції, якій було запропоновано розмістити у логічній послідовності її власні

режимні моменти. Дитина просто гралася з фотографіями, не знаючи, що вона повинна з ними робити. Дитині продемонстрували три послідовні зображення і вона самостійно поклала зображення наступної дії і чекала нових вказівок. Таким чином вона розклала 10 фотографій. Зібравши всі фотографії експериментатор попросив дитину ще раз розкласти фотографії у відповідному порядку. Дитина допустила лише дві помилки. Після їх виправлення дитина самостійно і правильно розклала всі 15 наявних фотографій. Подальші вправи були пов'язані з вилученням початкових і останніх фотографій. У такому випадку дитину просили дібрати із хаотично розміщених фотографій потрібні або зобразити з пам'яті, що було зафіксовано на вилучених знімках. Подібна вправа застосовувалась із вилученням фотографій посередині логічного ряду, які дитина добирала самостійно.

Такі результати свідчать про можливість порівняно швидкої научуваності дитини, її здатності розуміти закономірності логічного перебігу практичної діяльності.

Висновки. Проведені дослідження показали позитивну динаміку оволодіння дітьми алгоритмом запам'ятання, усвідомлення та відтворення дій. Одна-дві або декілька проб, які проводить дослідник з дитиною, дозволяють їй наступні завдання виконувати успішніше, впевненіше та результативніше, переконують у зародженні та функціонуванні відтворювальної уяви, на основі якої дитина сприймає простір, час, діяльність у природних та ігрових умовах.

Активна, свідома, цілеспрямована діяльність дитини, завдяки спеціальним вправам (на наслідування дій дорослих, домислювання пропущених дій, зображених на фотографіях чи малюнках, доповнення дій, які передували наступним, чи прогнозування майбутніх дій тощо), сприяє формуванню у неї здатності до програмування, до контролю послідовності власних дій при їх наслідуванні і відтворенні (у різній віддаленості у часі).

Запам'ятовування дій дорослих та їх відтворення, розуміння взаємозв'язку дій у цілісній діяльності людини сприяє формуванню логічного мислення у дітей з порушенням слуху та мовлення, готує підрунтя розуміння змісту зв'язного мовлення, тексту.

Бібліографія

1. **Виготский Л.С.** Мышление и речь/Госуд. соц.-экон. изд-о., М-Л 1934;
2. **Зінченко В.П.** Психологія сприйняття. М.: МГУ, 1973.
3. http://pidruchniki.com/15130616/psihologiya/osnovni_linii_rozvitku_misleniya_doshkilnika ;
4. http://www.russcomm.ru/rca_biblio/k/Krivonosov.pdf ;
5. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4649001/> (деніз ватансевер);
6. **Медіна Д.** Правила розвитку мозку дитини/Джон Медіна.-К. Наш Формат, 2015. – 376 с.

УДК 378.147

О.В. Мартинчук
o.martynchuk@kubg.edu.ua

ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЯК ДЕТЕРМІНАНТ УСПІШНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Відомості про автора: Мартинчук Олена Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, Україна. У колі наукових і професійних інтересів: інклюзивна освіта дітей з особливими освітніми потребами, підготовка майбутніх фахівців спеціальної освіти до роботи в інклюзивному середовищі, розроблення компетентностей спеціального педагога інклюзивного закладу освіти; розроблення електронних навчальних курсів з інклюзивної освіти для студентів вищих навчальних закладів. E-mail: o.martynchuk@kubg.edu.ua

Contact: Martynchuk Olena, PhD in Pedagogical Sciences, the Chairholder of the Chair of Special Psychology, Special and Inclusive Education of the Institute of Human Sciences of Kyiv Borys Hrinchenko University, Ukraine. Professional interests: inclusive education for children with special educational needs, training of future special teachers for work in the inclusive environment; the development of competences of a special teacher of an inclusive institution of education; development of electronic training courses in Inclusive Education for the students of various specialties. E-mail: o.martynchuk@kubg.edu.ua

Мартинчук О. В. Інклюзивна педагогіка в контексті розвитку сучасного наукового знання про освіту / О. В. Мартинчук // Освітologia / за ред.: В. Огнев'юка, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – Київ-Варшава: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2016.– Вип. V. – С. 147–151. – (Українсько-польський науковий журнал). **Мартинчук О. В.** Нова освітня стратегія підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти в Київському університеті імені Бориса Грінченка / О. В. Мартинчук // Актуальні питання корекційної освіти: збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. – Вип. 7 у 2 т. – Том 1.– С. 116-125. – (Серія «Педагогічні науки»). **Мартинчук О. В.** Зміст діяльності логопедичного центру Університету Грінченка як засобу підготовки фахівців і ресурсу інклюзивної освіти дітей з ТПМ місцевої громади / О. В. Мартинчук // Логопедія: Науково-методичний журнал. – № 10. – С. 48-54.

Мартинчук О.В. Дослідження мотиваційних орієнтацій майбутніх спеціальних педагогів як детермінант успішної діяльності в інклюзивному середовищі. У статті розглядаються мотиваційні орієнтації майбутніх фахівців спеціальної освіти як складова їхньої професійно-особистісної готовності до професійної діяльності в інклюзивному середовищі. Описано методику – Тест мотиваційних досліджень – яку було використано у процесі дослідження; автори Тесту мотиваційних орієнтацій: Лаура Борджоні, Лаура Петіта, Клаудіо Барбаранеллі, адаптацію для України здійснили Леонід Бурлачук і Христина Рахубовська. Висвітлено результати дослідження за чотирма шкалами: орієнтація на досягнення, орієнтація на новизну, орієнтація на лідерство, орієнтація на стосунки. З'ясовано, що переважаючим рівнем сформованості мотиваційних орієнтацій за всіма шкалами є середній рівень. На основі досліджень Європейської агенції з питань спеціальної та інклюзивної освіти в рамках проекту «Навчання учителів для інклюзії» / «Teacher Education for Inclusion» (2009-2012 р.р.) передбачено, що у майбутніх спеціальних педагогів для забезпечення їх успішної професійної діяльності в інклюзивному середовищі має бути сформовано високий рівень мотиваційної орієнтації на стосунки та на досягнення результату.

Ключові слова: спеціальний педагог інклюзивного закладу освіти, професійно-особистісна готовність до професійної діяльності в інклюзивному середовищі, мотиваційні орієнтації, орієнтація на досягнення, орієнтація на новизну, орієнтація на лідерство, орієнтація на стосунки.

Мартинчук Е.В. Исследование мотивационных ориентаций будущих специальных педагогов как детерминант успешной деятельности в инклюзивной среде. В статье рассматриваются мотивационные ориентации будущих специалистов специального образования как составляющая их профессионально-личностной готовности к профессиональной деятельности в инклюзивной среде. Описана методика – Тест мотивационных исследований – которая была использована в процессе исследования; авторы Теста мотивационных ориентаций Лаура Борджони, Лаура Петита, Клаудио Барбаранелли, адаптацию для Украины осуществили Леонид Бурлачук и Кристина Рахубовская. Представлены результаты исследования по четырем шкалам: ориентация на достижение, ориентация на новизну, ориентация на лидерство, ориентация на отношения. Установлено, что преобладающим уровнем сформированности мотивационных ориентаций по всем шкалам является средний уровень. На основе исследований Европейского агентства специального и инклюзивного образования в рамках проекта «Обучение учителей для инклюзии» /

«Teacher Education for Inclusion» (2009-2012 г.г.) предполагаем, что в будущих специальных педагогов для обеспечения их успешной профессиональной деятельности в инклюзивной среде должен быть сформирован высокий уровень мотивационной ориентации на отношения и на достижение результата.

Ключевые слова: специальный педагог инклюзивного образовательного учреждения, профессионально-личностная готовность к профессиональной деятельности в инклюзивной среде, мотивационные ориентации, ориентация на достижение, ориентация на новизну, ориентация на лидерство, ориентация на отношения.

Martynchuk O. V. Research of motivational orientations of future special teachers as a determinant of successful activity in the inclusive space. The article deals with the motivational orientations of future specialists in special education as a component of their professional and personal readiness for professional activity in an inclusive environment. It is described the methodology used in the research process – The Test of Motivational Orientation (authored by Laura Borjoni, Laura Petit, Claudio Barbaranelli, adaptation for Ukraine by Leonid Burlachuk and Christina Rahubovska). The test of motivational orientation is aimed at determining the trends of the person's motivational sphere in a professional environment, encompassing four motivational orientations, which allows distinguishing prevailing over the other orientation in the characteristic of attitude to the work of a particular individual. The research is aimed at identifying the prevailing motivational orientation in the profile of students of Ukrainian higher education institutions majoring in "Special Education". The test of motivational orientations provides opportunities for studying motivational orientations that correlate with the peculiarities of the activity of future special teachers in the inclusive environment: achievement of the result in terms of overcoming of deviations and improvement in the psychophysical development of a child with special needs; orientation to the novelty, as the modern Ukrainian school is in a state of reform, which involves a lot of innovations; leadership, expert support, pedagogical coaching for the creation of an inclusive educational space, which involves the support of the teacher and system support of the personal and professional development of the teacher of the inclusive class; team work with specialists and parents, which involves knowledge of team strategies; technologies of joint decision-making in relation to the process of education, upbringing and development of the child with teachers and parents; establishing effective partnerships with families; provision of individual support for a child with special needs, which is possible if a trusting relationship is established.

The results of the study are described in four scales: orientation towards achievement, orientation towards novelty, orientation towards leadership,

orientation towards relationships. It was determined that the prevailing level of formation of motivational orientations on all scales is the average level with a slight advantage of orientation on relationships. Based on the studies of the European Agency for Special Inclusive and Inclusive Education within the framework of the Teacher Education for Inclusion (2009-2012) project, it is foreseen that future special teachers will be able to ensure their successful professional activity in an inclusive environment must be formed with a high level of motivational orientation towards relationships and achievement of the result.

Key words: special teacher of inclusive education institution, professional and personal readiness for professional activity in the inclusive space, motivational orientation, orientation towards achievement, orientation towards novelty, orientation towards leadership, orientation towards relationships.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Наразі в Україні відбуваються масштабні реформи у галузі освіти, зокрема широкого впровадження набуває інклюзивна освіта. Нова українська школа з акцентом на інклюзію потребує сучасних компетентних педагогів, у тому числі і спеціальних педагогів, здатних до ефективної професійної діяльності в інклюзивному середовищі. Оновлені вимоги до якості спеціального педагога у зв'язку з реформуванням системи освіти та активним впровадженням інклюзивного навчання обумовлюють потребу у розробленні нових критеріїв професійно-особистісної готовності фахівців спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Вважаємо за необхідне розглядати професійно-особистісну готовність спеціального педагога до інклюзивного навчання як інтегральне особистісне утворення, що уможливорює здатність фахівця ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, здійснювати успішну професійну діяльність в умовах командної роботи міждисциплінарної команди фахівців інклюзивного закладу освіти задля досягнення високого результату у сфері навчання, виховання, розвитку і соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Мета статті. У статті спробуємо розглянути таку складову професійно-особистісної готовності майбутніх спеціальних педагогів як мотиваційні орієнтації, які є детермінантами успішної професійної діяльності в інклюзивному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомо, що мотивація займає провідне місце у структурі поведінки особистості і є одним з основних понять, яке використовується для пояснення діяльності в цілому. З точки зору психології, мотивація – це «спонукання, що викликають активність організму і визначають її спрямованість» [5];

сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості; до них відносяться мотиви, потреби, стимули, ситуативні фактори, які детермінують поведінку людини [1].

Професійна діяльність людини спонукається не одним, а багатьма мотивами, з яких одні відіграють провідну роль, а інші підпорядковані їм. Сукупність мотивів діяльності утворює складну динамічну систему: це означає, що, будучи відносно стійкою у кожної людини, система мотивів може змінюватися залежно від тих змін, які відбуваються у внутрішній структурі особистості, а також у зовнішніх умовах її життєдіяльності [7]. Зважаючи на вищезазначене, науковці зазначають, що «... єдиним способом вирішити завдання організації через управління співробітниками є формування мотивованості співробітників» [9, с. 5]. Отже, можна передбачити, що одним із факторів, який здатен забезпечити успішність інклюзивного закладу освіти як організації, покликаної забезпечити якісне життя дитини з особливими потребами, є наявність мотивованих педагогів. Не зважаючи на очевидність важливості цієї теми, на велику кількість опублікованих праць з мотивації, на, здавалось би, детально розроблені підходи до формування мотиваційної сфери педагога, це питання, на жаль, ще до кінця не розв'язано.

Дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених (В. Гладкова, І. Підласий, Г. Сазоненко, С. Сагайдак, А. Божович, Н. Кузьміна, Я. Єгошин, Е. Ільїн, П. Якобсон та інш.) довели, що мотивація є рушійною силою людської діяльності для досягнення конкретної мети, а в освітній сфері – для забезпечення її якості, а також виокремили органічний взаємозв'язок між мотивацією і рівнем професійної компетентності педагогічних кадрів.

Шлях до ефективної організації процесу формування компетентності спеціального педагога у сфері інклюзивного навчання лежить через розуміння мотивів його діяльності. Тільки розуміючи, що рухає вчителя, що стимулює його, які мотиви лежать в основі його дій, можна націлитися на розроблення ефективної системи впливу на процес формування та удосконалення професійної компетентності спеціального педагога у сфері інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу.

Методи дослідження. У нашому дослідженні професійно-особистісної готовності майбутніх спеціальних педагогів до інклюзивного навчання ми використали Тест мотиваційних орієнтацій (ТОМ): опитувальник, розроблений з метою вимірювання мотивів, які спрямовують поведінку у професійних умовах. Ця методика ґрунтується на теорії потреб Мак Клееланда (McClelland, 1985) і теорії Берлайна (Berlyne, 1966); опитувальник спрямований на вимір трьох мотиваційних орієнтацій, виділених Макклеландом (McClelland, 1985), а також

окремого аспекту потреби в успіху – орієнтації на новизну, що розглядається в теорії Берлайна (Berlyne, 1966). Авторами Тесту мотиваційних орієнтацій є Лаура Борджоні, Лаура Петіта, Клаудіо Барбаранеллі, адаптацію для України здійснили Леонід Бурлачук і Христина Рахубовська. Опис тесту надано в офісі ООО "ОС Україна" (м. Київ). Опитувальник дозволяє створити профіль досліджуваного, який охоплює чотири мотиваційні орієнтації, і виокремити превалюючу над іншими орієнтацію в характеристиці ставлення до роботи певного індивідуума. Твердження, що містяться в Тесті мотиваційних орієнтацій, визначають те, що людина схильна вибирати, чому віддає перевагу, що їй подобається робити і що спрямовує її поведінку. Вони згруповані в чотири шкали, які вимірюють: 1) орієнтацію на досягнення; 2) орієнтацію на новизну; 3) орієнтацію на лідерство; 4) орієнтацію на стосунки.

У формулюваннях тверджень враховані особистісні відмінності в поведінці, які, згідно з літературними джерелами, тісно пов'язані з різними мотиваційними орієнтаціями. Оскільки даний опитувальник вимірює мотиваційні орієнтації за допомогою методу самоопису, респонденти можуть давати соціально бажані відповіді. З огляду на це, автори методики розробили спеціальну шкалу соціальної бажаності, мета якої – контролювати таку тенденцію. Цей опитувальник визначає мотиваційні орієнтації, які оцінюють не уміння і навички, а особистісні властивості.

70 тверджень, що входять до Тесту мотиваційних орієнтацій, оцінюються за 7-бальною шкалою Лайкерта (1 = «повністю не згоден»; 2 = «майже не згоден»; 3 = «частково не згоден»; 4 = «не можу як погодитися, так і не погодитися»; 5 = «частково згоден»; 6 = «майже згоден»; 7 = «повністю згоден»).

Коротка характеристика шкал опитувальника.

Шкала орієнтації на досягнення. Особистість, яка має високі показники за цією шкалою, працює найкраще, якщо може виміряти свої можливості за допомогою завдань, складність яких поступово зростає, випробувати себе і отримати зворотний зв'язок щодо якості своєї роботи. Таку людину приваблює важка і відповідальна діяльність, а також можливість максимально проявити свій потенціал. Шкала складається з тверджень типу: «У своїй роботі я шукаю будь-яку можливість, щоб випробувати себе».

Шкала орієнтації на новизну. Особистість, яка має високі показники за цією шкалою, працює найкраще, якщо має можливість постійно займатися абсолютно новими справами, бути в незнайомих ситуаціях і виконувати кілька завдань одночасно. Така людина зазвичай не показує високі результати, якщо їй доводиться займатися однією і тією ж справою. Крім того, їй подобається змінювати прийняті рішення,

змінюватися самій, мислити творчо і відмінно від інших людей. Шкала складається з тверджень типу: «Мені найбільше подобаються незвичайні ситуації, ідеї і люди».

Шкала орієнтації на лідерство. Особистість, яка має високі показники за цією шкалою, працює найкраще, коли займає впливову і контролюючу позицію, керуючи іншими і розподіляючи завдання і обов'язки між членами групи. Така людина прагне бути в центрі уваги, приймати рішення, нав'язувати свої рішення іншим, а також залучати інших до участі в своїх починаннях. Шкала складається з тверджень типу: «Мені подобається керувати групою».

Шкала орієнтації на стосунки. Особистість, яка має високі показники за цією шкалою, діє найкраще, коли має можливість працювати у групі і в сприятливому соціально-психологічному кліматі, з колегами, які є її друзями, а також якщо отримує емоційну підтримку від інших. Така людина прагне співпрацювати, уникати будь-яких конфліктів і підтримувати своїх колег. Шкала складається з тверджень типу: «Мені подобається працювати з іншими».

У дослідженні взяли участь 200 студентів спеціальності «Спеціальна освіта (логопедія)» старших курсів: студенти випускного курсу першого (бакалаврського) рівня та здобувачі другого (магістерського) рівня. Всього було охоплено 160 студентів освітнього рівня «бакалавр» та 40 студентів освітнього рівня «магістр» денної форми навчання Київського університету імені Бориса Грінченка, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Уманського державного педагогічного інституту імені Павла Тичини, Миколаївського Національного Університету імені В.О. Сухомлинського, Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара. Тестування та обробка результатів здійснювалась за допомогою автоматизованої системи оцінки "Інтернет-тест" [2].

Результати дослідження:

Усереднені дані загального профілю – отримані в результаті тестування показники ТОМ, зображені в цифровому (табл. 1) та графічному вигляді (рис. 2).

Таблиця 1

Усереднені результати загального профілю мотиваційних орієнтацій за всіма шкалами для всієї вибірки респондентів

Шкала	Сирі бали	T-бали
Орієнтація на досягнення	78	48
Орієнтація на новизну	71	49
Орієнтація на лідерство	61	47
Орієнтація на стосунки	79	50
Соціальна бажаність	49	50

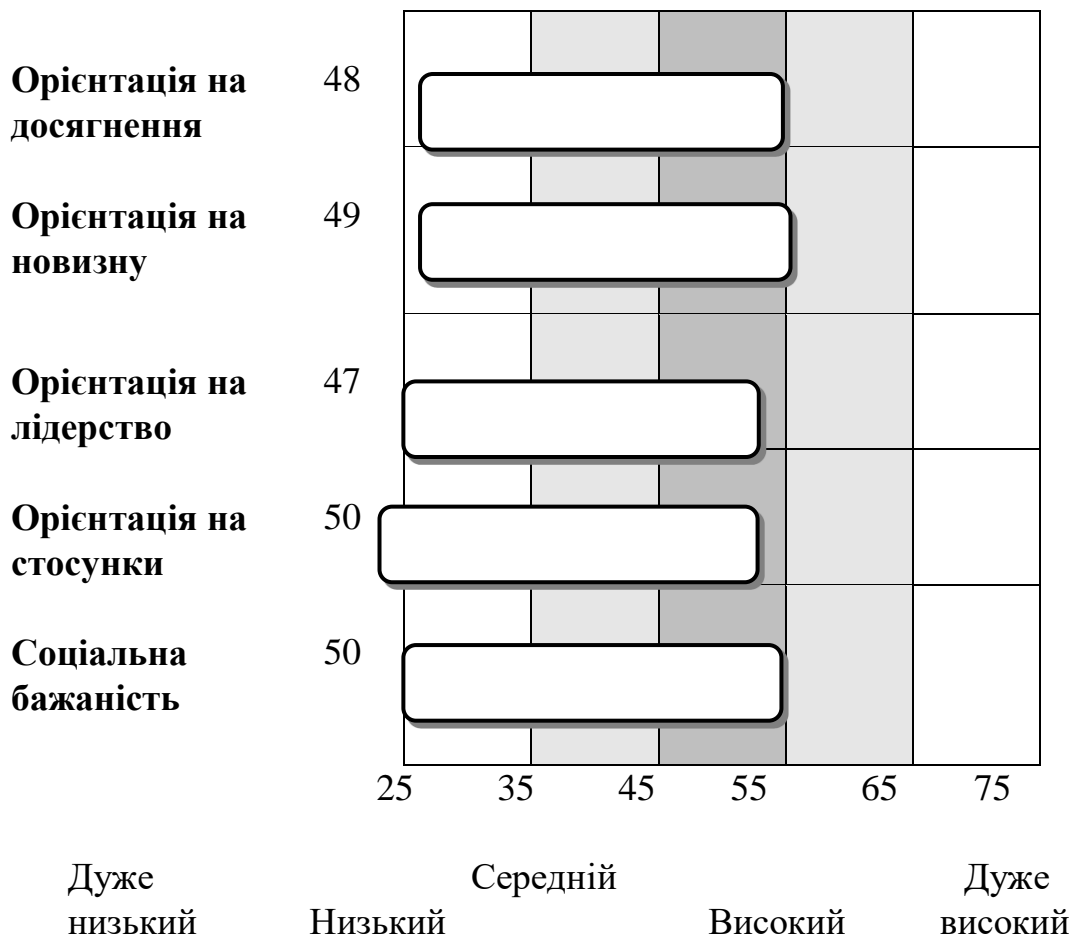


Рис. 2. Усереднені результати загального профілю мотиваційних орієнтацій за всіма шкалами для всієї вибірки респондентів

Опишемо результати тестування за кожною шкалою.

Усереднений результат тестування за шкалою «*Мотиваційна орієнтація на досягнення*» свідчить, що переважаючим рівнем є середній (48 Т-балів): людина використовує можливості, щоб перевірити себе і свої здібності, але така активність нестабільна; обережно ставиться до ризику, перед тим, як узяти на себе певні обов’язки, раціонально прораховує усі передбачувані витрати і вигоди; без особливих труднощів здатна організувати роботу відповідно до пріоритетів і вчасно завершити роботу; схильна приймати виклик, досягати поставлених цілей.

Аналіз розподілу студентів за рівнями сформованості у них *мотиваційної орієнтації на досягнення* показав, що 11% респондентів продемонстрували дуже низький рівень, 22% – низький, 41% – середній рівень, 27% – високий і 0% – дуже високий рівень (Рис. 2).



Рис. 2. Діаграма розподілу студентів (у %) за рівнями сформованості у них мотиваційної орієнтації на досягнення.

Усереднений результат тестування за шкалою «*Мотиваційна орієнтація на новизну*» свідчить, що переважаючим рівнем є середній (49 Т-балів): людину приваблюють нові ситуації, схильна знаходити альтернативні рішення; керується творчим підходом, тому приймає зміни без особливих побоювань, навіть якщо іноді демонструє зворотне: діє найчастіше звично, але якщо того вимагає ситуація, шукає альтернативи; здатна швидко адаптуватися до змін, зацікавлена у нових технологіях, до яких прибігає у разі потреби у процесі професійної діяльності.

Аналіз розподілу студентів за рівнями сформованості у них *мотиваційної орієнтації на новизну* показав, що: 13% респондентів продемонстрували дуже низький рівень, 11% – низький, 53% – середній рівень, 24% – високий і 0% – дуже високий рівень (Рис. 3).

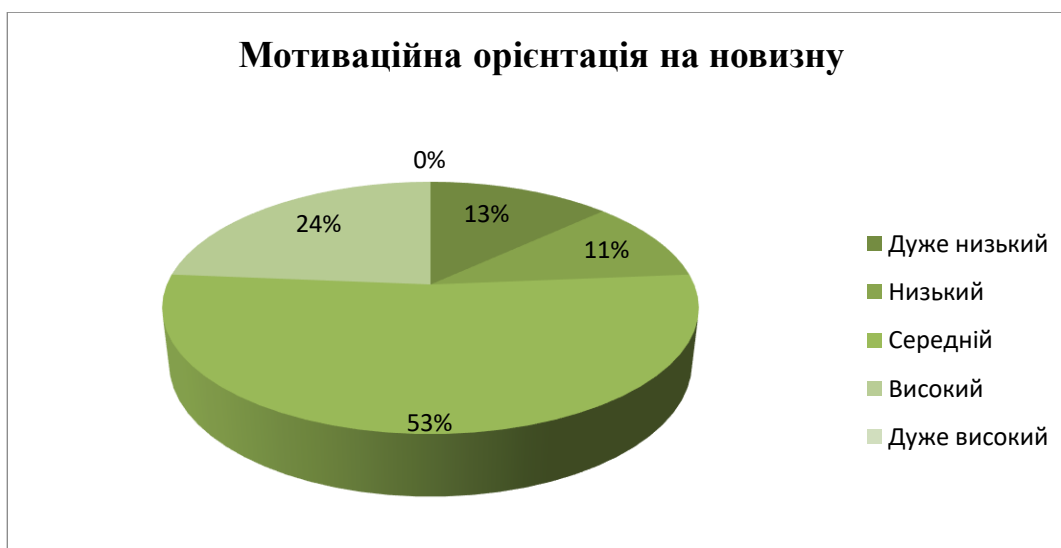


Рис. 3. Діаграма розподілу студентів (у %) за рівнями сформованості у них мотиваційної орієнтації на новизну.

Усереднений результат тестування за шкалою «*Мотиваційна орієнтація на лідерство*» свідчить, що переважаючим рівнем є середній (47 Т-балів): людина зацікавлена в управлінській і координаційній діяльності, але цей інтерес нестабільний; при необхідності може організувати і координувати робочу групу і переконати оточуючих у своїх ідеях, але активно до цього не прагне; бере на себе відповідальність за свій вибір і здатна оцінити обставини, при яких може опинитися в центрі уваги, навіть якщо до цього не прагне.

Аналіз розподілу студентів за рівнями сформованості у них *мотиваційної орієнтації на лідерство* показав, що: 13% респондентів продемонстрували дуже низький рівень, 11% – низький, 53% – середній рівень, 24% – високий і 0% – дуже високий рівень (Рис. 4).

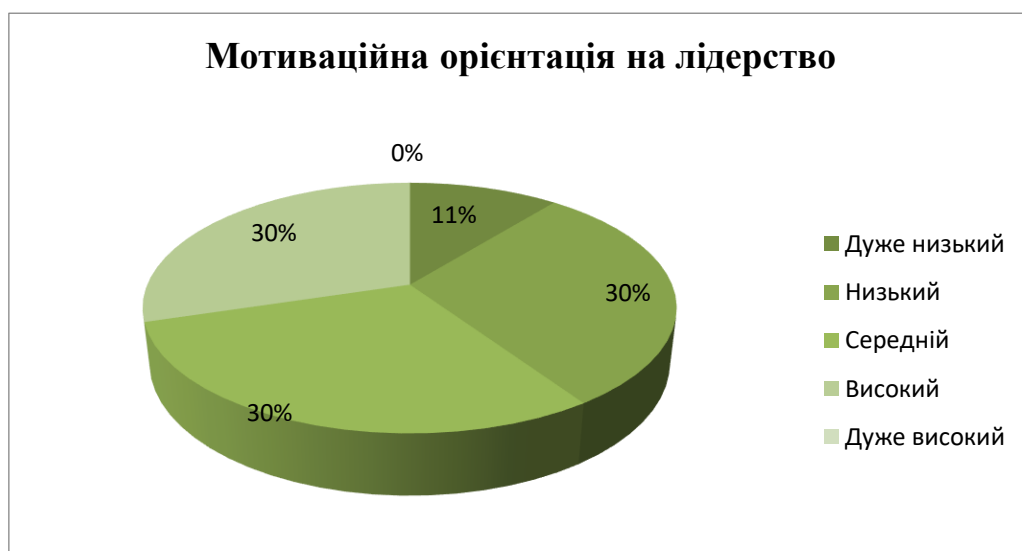


Рис. 4. Діаграма розподілу студентів (у %) за рівнями сформованості у них *мотиваційної орієнтації на лідерство*.

Усереднений результат тестування за шкалою «*Мотиваційна орієнтація на стосунки*» свідчить, що переважаючим рівнем є середній (50 Т-балів): людина уважна до міжособистісних взаємин, зацікавлена у створенні, розвитку і підтримці дружньої і комфортної атмосфери у професійній сфері; воліє співпрацювати, а не вести за собою інших; високо цінує можливість працювати у спокійній обстановці, тому приділяє достатньо уваги й часу оточуючим; схильна уникати координаційної діяльності, оскільки це може вплинути на взаємини зі співробітниками і привести до конфліктів.

Аналіз розподілу студентів за рівнями сформованості у них *мотиваційної орієнтації на стосунки* показав, що: 5% респондентів продемонстрували дуже низький рівень, 14% – низький, 49% – середній рівень, 27% – високий і 5% – дуже високий рівень (Рис. 5).



Рис. 5. Діаграма розподілу студентів (у %) за рівнями сформованості у них мотиваційної орієнтації на стосунки.

Усереднений результат тестування за шкалою «*Соціальна бажаність*» свідчить, що переважаючим рівнем є середній (50 Т-балів), тобто особистість має профіль без спотворень, оскільки демонструє більш-менш соціально бажаний образ себе.

У тестах, в яких опитування проводиться за допомогою самоопису, досліджувані, відповідаючи на твердження, що їх описують, можуть презентувати себе у вигідному або не вигідному світлі, що буває рідше. Зокрема, це стосується професійного контексту, в якому люди мимоволі можуть робити спроби викликати до себе прихильність того, хто проводить опитування. Внаслідок цього особистість може спотворювати власні відповіді з метою демонстрації такого образу себе, який буде відповідати очікуванням того, хто проводить опитування/роботодавців.

Залежно від того, що дана особа вважає прийнятним або неприйнятним у певній ситуації, профіль Тесту мотиваційних орієнтацій може вийти спотвореним у різних напрямках. Твердження, що належать до шкали соціальної бажаності, дають можливість респонденту приписувати собі якості, які вважаються бажаними.

Аналіз розподілу студентів за шкалою «*Соціальна бажаність*» показав, що: 8% респондентів продемонстрували дуже низький рівень, 16% – низький, 41% – середній рівень, 22% – високий і 14% – дуже високий рівень (Рис. 6).

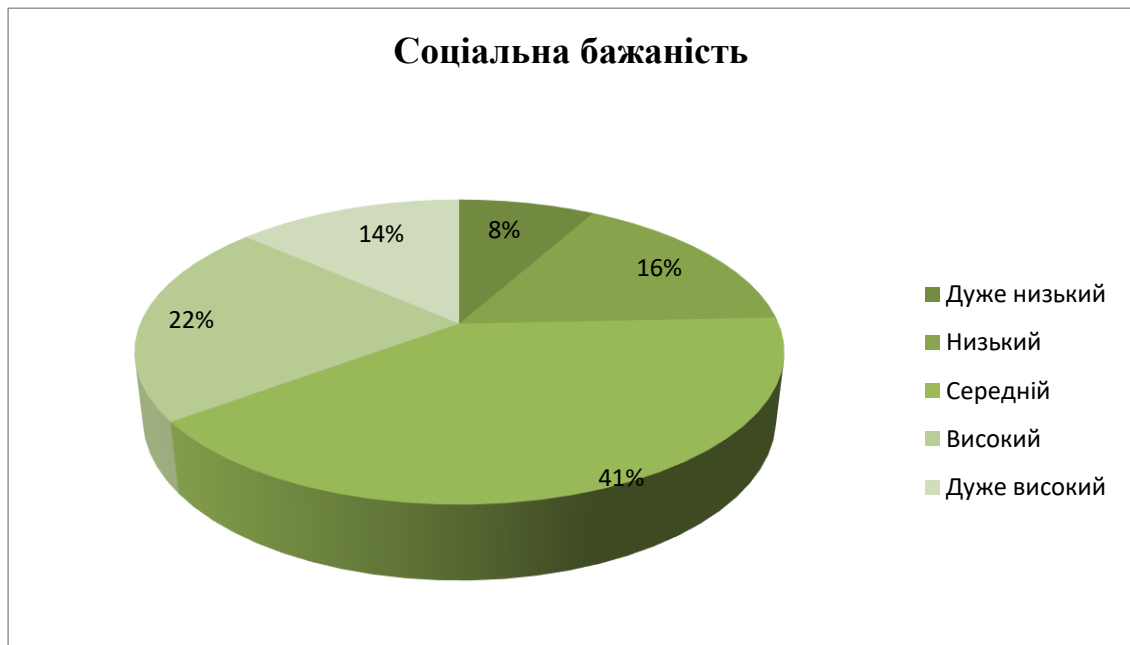


Рис. 6. Діаграма розподілу студентів (у %) за шкалою «Соціальна бажаність».

Показником спотвореного профілю виступає наявність високих балів за іншими шкалами. Якщо дві або більше шкал опитувальника мають показники вище 65 Т-балів, крім шкали соціальної бажаності, то дуже високою є ймовірність того, що результати спотворені. Оскільки таких профілів не виявлено у процесі дослідження, можна вважати всі результати дійсними.

Для інтерпретації набраних респондентами балів ми проаналізували як окремі шкали, так і профілі, які ґрунтуються на результатах дослідження за всіма шкалами.

Підґрунтям наших міркувань щодо мотиваційних орієнтацій майбутніх спеціальних педагогів, що забезпечуватимуть їм успішну професійну діяльність в інклюзивному середовищі, стали висновки авторів Тесту мотиваційних орієнтацій. Науковці зазначають, що:

—орієнтація на досягнення і орієнтація на новизну є двома різними аспектами більш загальної «орієнтації на ціль». Особистість з високими балами за шкалою орієнтації на досягнення зазвичай демонструє схожу спрямованість і за шкалою орієнтації на новизну, оскільки ці спрямованості помірно корелюють між собою: особистість, яка прагне досягти успіху, зазвичай проявляє увагу до нових стимулів, що дозволяє їй досягти найкращих результатів;

—орієнтація на лідерство та орієнтація на стосунки є двома різними аспектами більш загальної «орієнтації на стосунки». Дані свідчать про те, що ці прояви незалежні один від одного, що породжує доволі цікаві і різноманітні профілі.

Розглядаючи профіль у цілому, автори тесту указують, що «орієнтація на ціль» і «орієнтація на стосунки» — це мотиваційні

спрямованості, одна з яких зазвичай переважає над іншою. Отже, нам було цікаво дослідити, які мотиваційні орієнтації сформовані у студентів спеціальності «Спеціальна освіта» (на момент завершення навчання), зокрема виявити, яка мотиваційна орієнтація переважає у мотиваційному профілі майбутніх спеціальних педагогів, діяльність яких у професійному середовищі вимагатиме від них:

—*досягнення результату* у плані корекції, компенсації, абілітації, подолання відхилень у психофізичному розвитку дитини з особливими потребами;

—*орієнтації на новизну*, оскільки сучасна українська школа знаходиться у стані реформування, що передбачає чимало нововведень, крім того успішний фахівець ХХІ століття повинен постійно займатись підвищенням власної фахової компетентності і пошуком нових ефективних інноваційних корекційно-розвивальних методик навчання, виховання і розвитку дітей з особливими потребами;

—*лідерства*, експертної підтримки, педагогічного коучингу зі створення інклюзивного освітнього простору, що передбачає підтримку вчителя і системний супровід особистісного і фахового розвитку вчителя інклюзивного класу;

—*командної роботи з фахівцями і батьками*, що передбачає знання стратегій командної роботи; технологій спільного прийняття рішень стосовно процесу навчання, виховання і розвитку дитини із вчителями і батьками; встановлення ефективних партнерських стосунків з родинами; *забезпечення індивідуальної підтримки* дитини з особливими потребами, що можливе за умови встановлення довірливих стосунків з нею.

Відомо, що існує тісний зв'язок між рівнем мотивації досягнення і успіхом у житті. Люди, що володіють високим рівнем мотивації досягнення, шукають можливості, впевнені в успішному результаті, готові брати на себе відповідальність, рішучі у невизначених ситуаціях, виявляють наполегливість у прагненні до мети, отримують задоволення від розв'язання цікавих та складних завдань, виявляють велику наполегливість при зіткненні з перешкодами.

Сама природа мотивації досягнення, компоненти, що характеризують її, свідчать про те, що вона ефективно впливає на формування особистості і тому є важливим засобом реалізації професійних цілей. Тому одним із завдань системи освіти є створення умов для мотивації вчителів на те, щоб досягнути конструктивних, позитивних результатів у професійній діяльності. Закономірності функціонування мотивації досягнення досліджувалися М. Батуріним, Л. Бороздіною, В. Гербачевським, Ю. Орловим, Дж. Аткинсоном, Б. Вайнером, Д. МакКлеландом, Р. Нігардом, Дж. Ніколсом та іншими. Формування мотивації досягнення успіху вчителів дає їм змогу ефективно самореалізовуватися через оптимальні стратегії поведінки,

розвиваючи аксіологічний, компетентнісний, особистісний, поведінковий, рефлексивний, комунікативний та емоційно-вольовий компоненти власної особистості в цілому та як професіонала [3].

Якщо в цілому розглянути функціональні обов'язки спеціального педагога в інклюзивному середовищі, то він повинен організувати ефективну корекційно-розвивальну роботу для забезпечення максимально можливого потенційного розвитку дитини з особливими потребами. Для вирішення цього завдання педагог має бути спрямованим на досягнення результату, раціонально використовуючи можливості дитини і уникаючи невинуватених навантажень на її психічне та фізичне здоров'я.

В умовах швидкого зростання інноваційних процесів у Новій українській школі, яка стає відкритою для дітей з особливими потребами, все гострішою стає необхідність у компетентних спеціальних педагогах, здатних до впровадження інноваційних процесів. Оскільки професійна діяльність вчителя в Новій українській школі на відміну від традиційної є інноваційною, то логічно передбачити зв'язок між успішною діяльністю в інноваційному освітньому середовищі з мотивацією на новизну.

Зважаючи на мету, яку ми перед собою поставили (дослідити рівень сформованості мотиваційних орієнтацій майбутніх спеціальних педагогів, які у зв'язку з активним впровадженням інклюзивної освіти в Україні матимуть значні шанси на працевлаштування в інклюзивних закладах освіти та Інклюзивно-ресурсних центрах) для нас цікавим було дослідити і проаналізувати важливість мотиваційної шкали на стосунки стосовно інших шкал, а також розглянути бали у комплексі, оскільки набрані респондентами бали за кожною шкалою отримують інакше значення по відношенню до балів, набраних за іншими шкалами.

Професійна діяльність спеціального педагога в інклюзивному середовищі має свої особливості. Дослідження, проведене Європейською агенцією з питань спеціальної та інклюзивної освіти в рамках проекту «Навчання учителів для інклюзії» / «Teacher Education for Inclusion» (2009-2012 р.р.), виявило основні знання і розуміння, навички, ставлення і цінності, необхідні кожному вчителю і презентувало для педагогічної та наукової спільноти профіль вчителя інклюзивної освіти. Основою профілю вчителя інклюзивної освіти стали: *повага до різноманіття учнів, підтримка всіх учнів, спільна робота з іншими, постійний особистісний професійний розвиток* [10. с. 10-17]. Аналіз профілю вчителя інклюзивної освіти дає можливість виокремити такі важливі складники професійно-особистісної готовності педагога до інклюзивної освіти, як:

—розуміння важливості позитивних міжособистісних стосунків;

—розуміння впливу міжособистісних відносин на досягнення цілей навчання;

—розуміння цінності спільної роботи з батьками;

—володіння ефективними вербальними і невербальними засобами комунікації, що дозволяє реагувати на різноманітні комунікативні потреби учнів, батьків та інших фахівців;

—ефективне спілкування з родинами різного культурного, етнічного, соціального походження;

—розуміння важливості працювати в команді.

Усі вищезазначені складники корелюють з ключовими навичками, які знадобляться особистості для успішної кар'єри в 2020 році, що були презентовані на Всесвітньому економічному форумі (Швейцарія, Давос, 2016 р.): комплексне розв'язання проблем, критичне мислення, креативність, управління людьми, координація дій з іншими, емоційний інтелект, складання суджень і ухвалення рішень, сервіс-орієнтування, взаємодія, ведення перемовин, когнітивна гнучкість. П'ять з десяти навичок у рейтингу стосуються спілкування з людьми, уміння управляти, розуміти і домовлятися.

Відтак, можна стверджувати, що мотиваційна орієнтація на стосунки є ключовою для розгортання успішної професійної діяльності в інклюзивному середовищі, тому середній рівень її сформованості потребує особливої уваги в університетському освітньому просторі.

Мотиваційний профіль сприяє відбору людей, найбільш підходящих до типу корпоративної культури. Зазвичай, вітчизняні інклюзивні заклади освіти не розглядають корпоративну культуру як умову успішної діяльності закладу. Проте, аналіз теорії і практики інклюзивного навчання дає можливість нам передбачити, що специфіка діяльності інклюзивної установи як організації має покладатися на міжособистісні стосунки і на кооперацію, тому у складі такої організації мають бути люди з високим рівнем орієнтації на стосунки (*cooperative culture*; Enriquez, 1970). Отже, інклюзивний заклад освіти має отримати після навчання у вузі висококваліфікованого фахівця у сфері спеціальної та інклюзивної освіти з високим рівнем мотиваційної орієнтації на стосунки.

Разом з цим в Україні існує потреба у високоякісних кадрах для менеджменту інклюзії, здатних координувати роботу щодо визначення якості інклюзивної освіти, надавати їй експертну підтримку й проводити моніторинг та оцінювання інклюзивної освіти. На наше глибоке переконання, такими професіоналами у сфері менеджменту інклюзивної освіти можуть стати фахівці спеціальної освіти, у яких сформовано компетентності у сфері навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами та у сфері інклюзивного навчання.

У проєкті Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (29 грудня, 2017 р.) зазначено, що магістри мають бути здатними брати участь у створенні та впровадженні нових змісту освіти та методик (технологій) навчання, поєднувати власну педагогічну (науково-педагогічну) діяльність на високому професійному рівні з експертною діяльністю та наставництвом [6]. Ефективне впровадження якісної інклюзивної освіти потребує підготовки магістрів як майбутніх лідерів та менеджерів інклюзивної освіти і вимагає від них глибокої теоретичної та практичної підготовки з питань моніторингу і оцінювання, управління інклюзивним процесом. Отже, сформована мотиваційна орієнтація на лідерство також уможливорює успішну професійну діяльність майбутнього спеціального педагога в інклюзивному середовищі.

Також варто звернути увагу на той факт, що результати аналізу мотиваційних орієнтацій у студентів старших курсів засвідчили одночасну присутність орієнтації на лідерство і на стосунки середнього рівня. До такої інформації науковці радять ставитись з обережністю, оскільки, на основі наукових джерел, це малоімовірно, тому що ці аспекти є протилежно спрямованими і один з них повинен домінувати. Результати дослідження показали незначне домінування мотиваційної орієнтації на стосунки у досліджуваної групи респондентів.

Зважаючи на нові підходи до підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня як лідерів, експертів у своїй професійній сфері (представлені у Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2017 р.), важливим є розвиток студентів у напрямі управління групою людей і наявність у них високого рівня мотиваційної орієнтації на лідерство [6]. Проте, це має супроводжуватись певним рівнем орієнтації на стосунки, щоб запобігти авторитарним взаєминам. На нашу думку, філософія лідерства-служіння є тим інструментом, який уможливорює високоякісну професійну підготовку майбутніх спеціальних педагогів для роботи в умовах інклюзивного середовища. Сучасні наукові дослідження з лідерства змінили традиційне уявлення «... про лідера як сильного і владного індивіда, який приймає рішення, керує іншими і харизматично впливає, тобто реалізує всі ті особливі якості, які вирізняють його поміж багатьох інших... Сьогодні поняття «лідер» трактується як таке, що вимагає вміння стимулювати інших, виявляти їхні таланти, залагоджувати конфлікти, співпереживати і співчувати та навчати інших важливості цих почуттів» [4, с. 29]. Отже, лідерство-служіння розглядається як потреба особистості «бути чутливою та заохочувати інших» [4, с. 29], зосереджено на процесі взаємовідносин між керівниками та підлеглими.

Відомо, що якості лідера можуть бути як вродженими, так і виступати предметом цілеспрямованого формування, розвитку та постійного вдосконалення; також предметом формування є

комунікативна компетентність, емоційний інтелект (ключові навички успішної особистості 2020 р.). Тому професійна підготовка майбутнього спеціального педагога до роботи в інклюзивному середовищі потребує якісних змін не тільки в змісті теоретично-практичної підготовки, але і в технологіях освітньої програми. Введені до освітньої програми «Спеціальна освіта (логопедія)» у Київському університеті імені Бориса Грінченка навчальні модулі «Лідерство-служіння», «Тренінг комунікативності», «Тренінг розвитку емоційної культури», «Тренінг формування інклюзивних цінностей» сприяють формуванню у студентів різних мотиваційних орієнтацій, що є детермінантами успішної професійної діяльності в інклюзивному середовищі.

Висновки. Результати дослідження мотиваційних орієнтацій у майбутніх спеціальних педагогів виявили, що у них ще недостатньо визначені та стійко сформовані мотиваційні тенденції. Переважаючим рівнем сформованості мотиваційних орієнтацій за всіма шкалами (орієнтація на досягнення, орієнтація на новизну, орієнтація на лідерство, орієнтація на стосунки) є середній рівень. Мотиваційна орієнтація на стосунки має незначне переважання стосовно інших шкал. Зважаючи на особливості професійної діяльності в інклюзивному середовищі (які детально презентовано у дослідженні Європейської агенції з питань спеціальної та інклюзивної освіти в рамках проекту «Навчання учителів для інклюзії» / «Teacher Education for Inclusion» (2009-2012 р.р.), ми передбачаємо, що у майбутніх спеціальних педагогів для забезпечення їх успішної професійної діяльності в інклюзивному середовищі має бути сформовано високий рівень мотиваційної орієнтації на стосунки та на досягнення результату.

Подяка. Автор висловлює вдячність керівнику компанії «ОС Україна» Олегу Леонідовичу Бурлачуку за надану можливість визначення мотиваційних орієнтацій студентів спеціальності «Спеціальна освіта» в рамках проведення наукового дослідження.

Бібліографія

- 1. Занюк С. С.** Психологія мотивації. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
- 2. Інтернет-тест** [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.internet-test.com.ua>.
- 3. Макаренко С. С.** Формування мотивації досягнень в структурі мотиваційної сфери особистості вчителя [Електронний ресурс] // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. – 2013. – №1. – С. 314–323. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2013_1_36.
- 4. Машовець М. А.** Лідерство-служіння як професійна компетентність дошкільного педагога [Електронний ресурс] // Young Scientist № 3.2 (43.2) – Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/3.2/7.pdf>.
- 5. Общая психология.** Словарь / Под ред. А.В. Петровского //

Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с. 6. **Проект Концепції** розвитку педагогічної освіти в Україні (29 грудня, 2017 р.) [Електронний ресурс]. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

7. **Прядко Н. О.** Мотивація досягнення як детермінанта успіху в професійній діяльності особистості [Електронний ресурс] // Вісник № 127. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1574.

8. **Сайт компанії OS Ukraine.** – Режим доступу: <http://www.osukraine.com/ru>.

9. **Якименко Л. Ю.** Мотивация – основа управления человеческими ресурсами. – К.: Центр учебной литературы, 2017. – 144 с. 10. **Teacher Education for Inclusion.** Profile of Inclusive Teachers (2012). European Agency for Development in Special Needs Education. [Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>

References

1. **Zanuk S.S.** Psihologiya motivatsii. – К. : Lubid`, 2002. – 304 s.

2. **Internet-test** [Elektroniy resurs] – Reshim dostupu: <http://www.internet-test.com.ua>.

3. **Makarenko S.S.** Formuvanna` motivatsii dosygnn` v structure motuvatsienoi sferu osobistosti vthiteky [Elektroniy resurs] // Naukovie visnik L`vivs`kogo derdjavnogo universitetu vnutrishnih sprav. Seria` psihologithna. – 2013. – №1. – S. 314–323. – Reshim dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2013_1_36.

4. **Машовець М. А.** Liderstvo-slughinna` yk profesiyna kompetentnist` doshkil`nogo pedagoga [Elektroniy resurs] // Young Scientist № 3.2 (43.2) – Reshim dostupu: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/3.2/7.pdf>.

5. **Obshay psihologiya.** Slovar` / Pod red. A.V. Petrovskogo // Psihologitheskiy leksikon. Entseclopeditseskie slovar` v 6 t. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 s.

6. **Proekt kontseptsii rozvitku pedagogitshnoi osvitu v Ukraina** (29 grudna`, 2017 p.) [Elektroniy resurs]. – 2017. – Reshim dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

7. **Prydko N. O.** Motivatsiy dosygnen` yk determinant uspihu v profesiyniy diyl`nosti osobistosti [Elektroniy resurs] // Visnik № 127. – 2015. – Reshim dostupu: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1574.

8. **Sait kompanii OS Ukraine.** – Reshim dostupu: <http://www.osukraine.com/ru>.

9. **Ykimenko L.Y.** Motivatsiy – osnova upravleniy thtloveteskimi resursami. – К.: Centr uthebnoy literaturi, 2017. – 144 s.

10. **Teacher Education for Inclusion.** Profile of Inclusive Teachers (2012). European Agency for Development in Special Needs Education. [Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>

Дата відправлення 14.05.2018 р.

УДК 373-056.2/.3:378.011.3-051

С.П.Миронова

muronova@ukr.net

М.Г.Буйняк

maryana.buinyak@gmail.com

Н.С.Плохотнюк

nataliy-plohot@ukr.net

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЯК УМОВА СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДУ

Відомості про авторів: Миронова Світлана Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач, професор кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: формування професійної компетентності педагогів щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в спеціальних та інклюзивних закладах. Email: muronova@ukr.net

Буйняк Мар'яна Геннадіївна, аспірант кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: формування психологічної готовності вчителів до інклюзивної освіти. Email: maryana.buinyak@gmail.com

Плохотнюк Наталія Степанівна, магістрант кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: сучасне управління в закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Email: nataliy-plohot@ukr.net

Contact: Profesor Svitlana Myronova, Doctor of Education, head of department correctional pedagogy and inclusive education Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. In terms of research: psychological and pedagogical support for children with special educational needs in special and inclusive education. Email: muronova@ukr.net

Maryana Buiniak, the Postgraduate of department correctional pedagogy and inclusive education of Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. In terms of research: the formation of psychological readiness of teachers for inclusive education. Email: maryana.buinyak@gmail.com

Plohotnyuk Natalya, the Magistrant of department correctional pedagogy and inclusive education of Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. In the circle of scientific interests:

modern management of general education institutions with inclusive education. Email: nataliy-plohot@ukr.net

Миронова С.П. Формування професійної компетентності керівника закладу в галузі інклюзивної освіти / С.П.Миронова // Матеріали за 7-ма міжнародна научна практична конференція, «Найновите научни постижения». - Том 11. Педагогически науки. София: «Бял ГРАД БГ» ООД, 2011. - С. 52 – 54. **Миронова С.П.** Особливості фахової діяльності керівника закладу корекційної освіти / С.П.Миронова // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова: збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2011. - №17. – С. 169 - 173. – (Серія № 19: корекційна педагогіка та спеціальна психологія). **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. - Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2013. - С. 16 - 23. (Серія соціально-педагогічна; вип. 23 у трьох частинах, частина 2).

Миронова С.П., Буйняк М.Г., Плохотнюк Н.С. Професійна компетентність керівника як умова створення інклюзивного простору закладу. Запровадження інклюзивного навчально-виховного середовища та забезпечення права дитини з особливими освітніми потребами на виховання в сім'ї безпосередньо залежить від фаховості керівників закладів, їх практичної та психологічної готовності до інноваційної діяльності, інклюзивної освіти. Інклюзивна компетентність адміністрації, психологічна готовність до інклюзії директора та його заступників є однією з основних умов ефективності інклюзивної освіти в закладі. Структура професійної компетентності керівника сучасного освітнього закладу окрім традиційних компонентів (управлінський, педагогічний, комунікативний, діагностичний, дослідницький) має містити й інклюзивну компетентність. Її зміст обумовлений завданнями інклюзивної освіти загалом та обов'язками директора щодо їх реалізації, зокрема. Виконання функцій директора інклюзивного закладу вимагає таких складових його інклюзивної компетентності: мотиваційна, когнітивна, операційна. Практичне дослідження проблеми професійної компетентності керівників закладів загальної середньої освіти засвідчило недостатній рівень готовності директорів шкіл до запровадження інклюзивного навчання; необхідність ґрунтовного опису складових інклюзивної компетентності керівника; розробки та апробації шляхів її формування.

Ключові слова: інклюзивна освіта; професійна компетентність; керівник закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням; діти з особливими освітніми потребами; інклюзивна компетентність.

Миронова С.П., Буйняк М.Г., Плохотнюк Н.С. Профессиональная компетентность руководителя как условие создания инклюзивного пространства в учреждении. Модернизация школьного образования, деинституциализация учреждений и внедрение инклюзивного обучения определяются не только законодательными тенденциями, но и уровнем профессиональной компетентности руководителей учебных учреждений. Инклюзивная компетентность администрации, мотивационная готовность к инклюзии директора школы и его заместителей являются одним из ключевых условий эффективности инклюзивного образования. Структура профессиональной компетентности руководителя инклюзивной школы будет несколько отличаться от традиционной, поскольку кроме обычных компонентов, таких как: управленческий, педагогический, коммуникативный, диагностический, исследовательский, должна включать и инклюзивную компетентность. Содержание этого компонента должно соответствовать задачам инклюзивного образования и обязанностям директора по их реализации. В частности, исполнение функций директора инклюзивного учреждения требует таких составляющих его инклюзивной компетентности, как: мотивационная, когнитивная, операционная. Экспериментальное исследование проблемы профессиональной компетентности руководителей школ свидетельствует о недостаточном уровне их готовности к внедрению инклюзивного обучения; необходимости детального описания составляющих инклюзивной компетентности руководителя; разработки и апробации путей ее формирования.

Ключевые слова: инклюзивное образование; профессиональная компетентность; руководитель учреждения общего среднего образования с инклюзивным обучением; дети с особыми образовательными потребностями; инклюзивная компетентность.

Myronova S., Buiniak M., Plohotnyuk N. Professional competency of the manager as a condition of inclusive education institution creation. In-leading of inclusive education environment and providing the ensuring of the rights of the child with special educational needs directly depends on the managers' professionalism and their practical and psychological readiness for innovational activity, inclusive education. Inclusive competency of administration, psychological readiness of the manager (director) and his/her assistants is one of the main conditions of effectiveness of the inclusive education of the institution. The manager's professional competency structure of modern educational institutions should contain either traditional components (managing, pedagogical, communicative, diagnostic and researchers) or inclusive competency. Content is conditioned by the tasks of inclusive education in general and the manager's (director's) realization of

duties in particular. Functional implementation of the manager (director) of inclusive institution requires the following components of the inclusive competency: motivational, cognitive and operational. The results of the study of the attitude of school principals to the introduction of inclusive education at the institution, the reasons for their lack of readiness for inclusion are described in the article. The opinion of the heads of educational institutions about the forms and methods of raising the methodological competence of teachers in the field of inclusive education was also studied. The study was attended by 93 respondents from 8 oblasts of Ukraine. Practical research of the problem (professional readiness of managers (directors) of general education institutions) found out “not-enough” level of managers’ (directors’) readiness to provide (realize) the inclusive education; the necessity of the base description of the inclusive competency components for the manager (the director); development and application of the ways of its formation.

Key words: inclusive education, professional competency, the manager (the director) of general education institution with inclusive education, the children with special educational needs, inclusive competency.

Постановка проблеми. Сучасна система вітчизняної освіти спрямована на розбудову нової української школи, запровадження інклюзивного навчально-виховного середовища та забезпечення права дитини з особливими освітніми потребами (далі – дітей з ООП) на виховання в сім’ї. У низці наказів та листів МОН наголошується, що розв’язання цих завдань напряду залежить від фаховості керівників закладів, їх практичної та психологічної готовності до інноваційної діяльності, інклюзивної освіти. Це і обумовлює актуальність проблеми управлінської діяльності в закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема управління навчальним закладом є досить дослідженою в загальній педагогіці (І.Гришин, Л.Васильченко, Л.Карамушка, В.Кричевський, В.Лазарєв, М.Поташник та ін.). Проте наукові пошуки стосуються керівництва в типовому освітньому закладі. Натомість особливості професійної компетентності директора в закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням ще не були предметом спеціального дослідження ні в загальній, ні в спеціальній педагогіці. Це й спонукало нас до вивчення окремих аспектів проблеми.

Мета статті. Метою нашого наукового пошуку було визначення особливостей професійної компетентності керівника навчального закладу як одного з вагомих чинників запровадження інклюзивної освіти. Результати дослідження висвітливо у статті.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз літературних джерел, нормативно-правової бази інклюзивної освіти свідчить, що

питання фахової готовності керівників закладів до запровадження інклюзії є досить вагомим. Інклюзивна компетентність адміністрації, психологічна готовність до інклюзії директора та його заступників є однією з основних умов ефективності інклюзивної освіти в закладі (М.Буйняк, С.Миронова, Н.Софій, М.Чайковський, В.Шинкаренко та ін.). Відповідно структура професійної компетентності керівника сучасного освітнього закладу окрім традиційних компонентів (управлінський, педагогічний, комунікативний, діагностичний, дослідницький) має містити й інклюзивну компетентність. Її зміст обумовлений завданнями інклюзивної освіти загалом та обов'язками директора щодо їх реалізації, зокрема.

У проекті Наказу МОН України «Про затвердження Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти», винесеного на громадське обговорення в 2018 р., передбачені функції учасників навчально-виховного процесу інклюзивного закладу, в тому числі й адміністрації. Директор та його заступники повинні формувати склад команди супроводу, організовувати та контролювати її роботу; контролювати співпрацю з фахівцями інклюзивно-ресурсного центру; залучати до співпраці батьків дітей з ООП; здійснювати моніторинг виконання індивідуальних програм розвитку дітей з ООП та ін. Очевидно, що виконання цих функцій вимагає таких складових інклюзивної компетентності керівника: мотиваційна, когнітивна, операційна.

Мотиваційна складова передбачає психологічну готовність директора до спільного навчання дітей з ООП та типовим розвитком; його позитивну налаштованість до запровадження в закладі інклюзивного навчання. Когнітивна складова містить фахові знання про психофізичні особливості дітей з ООП; специфіку їхнього навчання та корекційно-розвиткових послуг; цілісність психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзії; особливості внутрішкільного контролю; шляхи формування інклюзивного простору в закладі. Операційний компонент передбачає володіння необхідними вміннями для виконання функцій, передбачених законодавством для керівника інклюзивного закладу.

Розробка змісту та шляхів формування професійної компетентності керівників в галузі інклюзивної освіти вимагає дослідження цієї проблеми в практиці, що й було нами здійснено. З метою вивчення ставлення керівників закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання, визначення труднощів та перспектив його впровадження нами була розроблена анкета, яка містила 16 запитань (11 програмованих, 5 відкритих). Кожен респондент заповнював її

індивідуально, на стандартизованому бланку у письмовій формі. З метою підвищення вірогідності відповідей анкетування було анонімним.

Дослідження спрямовувалось на вивчення таких питань:

- ✓ безпосереднє ставлення керівників закладів загальної середньої освіти до запровадження інклюзивного навчання у навчальному закладі, який вони очолюють;
- ✓ визначення проблем та перешкод, які виникають у запровадженні інклюзивного навчання у закладі, який вони очолюють;
- ✓ оцінка стану готовності керівників та педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти до впровадження інклюзивного навчання;
- ✓ визначення причин неготовності адміністрації та педагогів до інклюзії;
- ✓ думка керівників закладів освіти про форми та методи підвищення методичної компетентності вчителів у сфері інклюзивного навчання;
- ✓ оцінка стану та форм методичної роботи закладів загальної середньої освіти з підготовки педагогічних працівників до інклюзивного навчання;
- ✓ ставлення до наставництва як форми співпраці корекційного педагога та вчителя загальноосвітньої підготовки;
- ✓ надання комплексної психолого-педагогічної допомоги у закладах інклюзивної освіти;
- ✓ визначення ефективних шляхів вирішення проблем та труднощів, пов'язаних із запровадженням інклюзивного навчання;
- ✓ думка про форми проведення додаткової підготовки директорів шкіл до інклюзивної освіти.

У дослідженні брали участь 93 керівники закладів загальної середньої освіти з різних областей України: Вінницька, Волинська, Одеська, Рівненська, Тернопільська, Хмельницька, Чернівецька. Серед опитаних були особи різного віку, з неоднаковим досвідом професійної діяльності, зокрема: у 54,1% стаж роботи на посаді керівника закладу освіти складав понад 10 років; у 34,4% - 6-10 років; у 11,5% - до 5 років.

Респондентам було запропоновано висловити своє ставлення до запровадження інклюзивного навчання у навчальному закладі, який вони очолюють. 28% опитаних повністю підтримують ідею інклюзивного навчання; 29,5% вважають, що діти з ООП можуть навчатися у загальноосвітньому навчальному закладі, але у окремих класах; 29,5 %, віддають перевагу навчанню дітей з ООП винятково у спеціальних закладах; 13% респондентів переконані, що інклюзії підлягають лише діти з невиразними порушеннями.

Серед причин та перешкод, що виникають у запровадженні інклюзивного навчання, керівники відзначили:

- недостатність та невідповідність матеріально-технічного забезпечення та обладнання закладу потребам дітей з ООП – 57,4%;
- недостатність інформації у педагогів та адміністрації школи про особливості навчання та виховання дітей з ООП – 37,7%;
- психологічну неготовність педагогів до навчання дітей з ООП, страх перед новими умовами роботи та незвичними труднощами у роботі з цими дітьми – 18%;
- негативне сприйняття дітей з ООП іншими школярами (наявність негативних соціальних установок, агресія, відраза тощо) – 6,5%;
- негативне ставлення батьків до спільної діяльності їхніх дітей з дитиною з ООП – 3,3%.

На питання «Чи готові Ви до впровадження у Вашій школі інклюзивної освіти?» стверджувально відповіли 24,5% опитаних; заперечно – 28%; 47,5% респондентів обрали відповідь «частково». Отримані результати можуть свідчити про суб'єктивне невизначене або негативне ставлення керівників закладів освіти до інклюзії та є підтвердженням наявності великої кількості проблем, пов'язаних з її запровадженням.

70,5% респондентів переконані, що педагогічні працівники закладу освіти, який вони очолюють, недостатньо готові до впровадження інклюзивного навчання та потребують додаткової спеціальної підготовки; 23% наголошують на відсутності такої готовності і лише 6,5% опитаних оцінюють стан їхньої готовності як достатній.

Серед причин неготовності педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзії було відзначено:

- недостатній рівень методичної підготовки – 52,5%;
- недостатній рівень знань про психологічні особливості дітей з ООП – 37,7%;
- недостатній рівень психологічної готовності – 32,8%;
- недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення навчального закладу – 31,1%.

Респонденти визначили такі шляхи підвищення методичної компетентності вчителів у сфері інклюзивного навчання:

- вивчення досвіду роботи інших інклюзивних закладів – 72%;
- курси підвищення кваліфікації – 54%;
- наставництво педагогів-дефектологів – 24,6%;
- самоосвіта – 23%.

83,6% респондентів зазначили, що у їхніх закладах освіти не проводяться методичні заходи, спрямовані на підготовку педагогів до інклюзивного навчання; 16,4% назвали такі заходи, як семінари для директорів, заступників директорів та учителів, круглі столи, майстер-класи, педагогічні читання, тренінги тощо. На превеликий жаль, результати свідчать, що в переважній більшості закладів не приділяється

достатня увага з формування інклюзивної компетентності працівників. А це передусім гальмує інклюзію.

Що стосується ставлення керівників закладів освіти до того, щоб наставником вчителя загальноосвітньої підготовки виступав корекційний педагог, то 37,7% опитаних цілком підтримують ідею наставництва та переконані у її ефективності; 45,9% вважають, що допомога та поради корекційного педагога не будуть зайвими для вчителів; 16,4% висловили негативне ставлення до наставництва, наголошуючи на тому, що це заважатиме вчителям працювати.

На питання «Чи отримують діти з особливими освітніми потребами у Вашому навчальному закладі спеціальну допомогу?» заперечно відповіли 85,2% опитаних, стверджувально – лише 14,8%. Серед фахівців, які надають допомогу дітям з ООП, керівники інклюзивних закладів освіти відзначили логопеда, практичного психолога та корекційного педагога; асистент вчителя не був зазначений жодного разу. Також слід наголосити на тому, що у всіх відповідях було вказано одного (найчастіше практичного психолога) або двох фахівців (наприклад: практичний психолог та логопед), що є свідченням відсутності командного підходу до психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзії та гострого дефіциту асистентів вчителів в школах.

Керівниками закладів освіти було запропоновано такі шляхи вирішення проблем та труднощів, пов'язаних із запровадженням інклюзивного навчання:

- реорганізація штату (введення посад асистентів вчителя, корекційних педагогів, спеціальних психологів) – 47,5%;
- вдосконалення навчально-методичного забезпечення – 32,8%;
- підготовка педагогічних кадрів – 24,6%;
- вдосконалення матеріально-технічної бази – 21,3%;
- вдосконалення нормативно-правової бази – 6,5%.

Усі респонденти погоджуються з необхідністю отримання додаткової курсової підготовки до інклюзивної освіти для директорів шкіл. 54% опитаних вважають, що вона повинна проводитись разом з усіма вчителями; 26,3% дотримуються думки, що її потрібно виокремити для адміністрації шкіл; 19,7% наголошують на тому, що додаткова підготовка для директорів інклюзивних закладів повинна відбуватися окремо.

Висновки. Отже, результати теоретичного та практичного вивчення проблеми професійної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням свідчать, що вона є доволі актуальною. Створення інклюзивного простору закладу, ефективність психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП залежать від інклюзивної компетентності директора та його заступників. Перспективним завданням дослідження проблеми є ретельний опис складових інклюзивної компетентності керівника, розробка та апробація шляхів її формування.

Бібліографія

1. **Васильченко Л.В.** Професійна компетентність керівника школи / Л.В.Васильченко, І.В.Гришина. – Х.: Основа, 2006. – 208 с.
2. **Карамушка Л.М.** Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія / Л.М.Карамушка. – К.: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
3. **Миронова С.П.** Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / С.П.Миронова. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – 164 с.
4. **Порядок** організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах // Урядовий кур'єр. – 20.08.2011. - № 153. – С. 3.
5. **Проект** Наказу МОН України «Про затвердження положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти» [Електронний ресурс] // Режим доступу : <https://mon.gov.ua/news/>
6. **Чайковський М.** Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/23642/1/4-15-21.pdf>

References

1. **Vasyl'chenko L.V.** Profesijna kompetentnist' kerivnyka shkoly / L.V.Vasyl'chenko, I.V.Gryshyna. – H.: Osnova, 2006. – 208 s.
2. **Karamushka L.M.** Psyhologija upravlinnja zakladamy seredn'oi' osvity: Monografija / L.M.Karamushka. – K.: Nika-Centr, 2000. – 332 s.
3. **Myronova S.P.** Pedahohika inkluzyvnoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk / S.P.Myronova. - Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiiienka, 2016. – 164 s.
4. **Poriadok** orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh // Uriadovyi kurier. – 20.08.2011. - № 153. – S. 3.
5. **Proekt** Nakazu MON Ukrai'ny «Pro zatverdzhennja polozhennja pro komandu psyhologo-pedagogichnogo suprovodu ditej z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladah zagal'noi' seredn'oi' ta doshkil'noi' osvity» [Elektronnyj resurs] // Rezhym dostupu : <https://mon.gov.ua/news/>
6. **Чайковський М.** Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/23642/1/4-15-21.pdf>

Авторський внесок:

Миронова С.П. – 40%, Буйняк М.Г. – 30%, Плохотнюк Н.С. – 30%.

Дата відправлення статті – 19.04.2018 р.

УДК 376.42

А.В.Орлянська
orljanska@ukr.net

НЕДИРЕКТИВНІ КОРЕКЦІЙНІ МЕТОДИКИ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Відомості про автора: Орлянська Алла, аспірантка кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції порушень поведінки у дітей з розладами спектру аутизму. E-mail: orljanska@ukr.net

Contact: Orlyanskaya Alla, post-graduate student of the Department of Correctional Pedagogy and Inclusive Education of Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. In the circle of scientific interests: the problem of correction of behavioral abnormalities in children with autism spectrum disorders. E-mail: orljanska@ukr.net

Орлянська А.В. Особливості поведінки дітей раннього віку з порушеннями розумового розвитку / А.В.Орлянська // Науковий журнал «Педагогічний часопис Волині» Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.: зб. наук. пр. / за ред. док. пед. наук А.В.Лякішевої. – №2 (5), 2017. – Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2017. – С. 142-149. **Орлянська А.В.** Проблема психолого-педагогічної корекції дітей раннього віку з розладами аутистичного спектру/ А.В.Орлянська // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова: збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017. – №34. – 186 С. 61 – 66.

У статті обґрунтована вагомість психологічної корекції поведінки недирективними методами ігрової терапії у дітей з порушеннями спектру аутизму, тому що розлади спектру аутизму на разі розглядаються як особливий тип порушень розвитку. Доведено, що недирективна ігрова терапія є важливою частиною корекційної роботи з дітьми з розладами спектру аутизму, та має відбуватися у всіх сферах їхнього життя. В статті розкриті основні принципи і завдання недирективної ігрової терапії; описані методичні вимоги до проведення корекційної роботи у дітей з розладами аутистичного спектру. Зроблено висновок про те, що корекція поведінки недирективними методами ігрової терапії у дітей з порушеннями спектру аутизму є досить дієвою.

Зокрема, вона допоможе розв'язати низку неврологічних і психічних проблем; подолати з тривоги і страхи; покращити розвиток комунікативних і соціальних навичок; зменшити сталість і стереотипність афективної сфери.

Ключові слова: розлади спектру аутизму, корекція поведінки, недирективні корекційні методики, ігрова терапія, пісочна терапія, психогімнастика.

Орлянская А.В. Недирективные коррекционные методики в работе с детьми с нарушениями спектра аутизма. В статье обоснована значимость психологической коррекции поведения недирективными методами игровой терапии у детей с нарушениями спектра аутизма, потому что расстройства спектра аутизма на данный момент рассматриваются как особый тип нарушений развития. Доказано, что недирективная игровая терапия является важной частью коррекционной работы с детьми с расстройствами спектра аутизма, и должна происходить во всех сферах их жизни. В статье раскрыты основные принципы и задачи недирективной игровой терапии, описаны методические требования к проведению коррекционной работы у детей с расстройствами аутистического спектра. Сделан вывод о том, что коррекция поведения недирективными методами игровой терапии у детей с нарушениями спектра аутизма является достаточно действенной. В частности, она поможет решить ряд неврологических и психических проблем; совладать с тревогами и страхами; улучшить развитие коммуникативных и социальных навыков; уменьшить устойчивость и стереотипность аффективной сферы.

Ключевые слова: расстройства спектра аутизма, коррекция, недирективные методы, игровая терапия, песочная терапия, психогимнастика.

Orlyanskaya A.V. Non-directing correction techniques in working with children with autism spectrum disorders. The article substantiates the importance of psychological correction of behavior by non-directive methods of game therapy in children with autism spectrum disorders, because autism spectrum disorders at present are considered as a special type of developmental disorders. It is proved that non-directive game therapy is an important part of corrective work with children with autism spectrum disorders, and should occur in all areas of their life. The term "non-directness" means the absence of precise indications, advice, direct exposure. The concept of non-directing game therapy is constantly modified both theoretically and in practice. The article outlines the basic principles and objectives of non-directing game therapy, describes the methodical requirements for corrective work with autistic spectrum disorders

children. Non-legislative methods tend to focus on the interests of the child, as well as positive motivation for cooperation, built on favorite activities for children. Children with impaired autism spectrum, non-directing game therapy can help improve communicative, behavioral and social skills. They can also be useful for solving sensory problems and serve as a method of positive stimulation of socially acceptable behavior. Game therapy is a psychotherapeutic method, based on the principles of the dynamics of mental development and aimed at relieving emotional stress, stress in children through various game materials. It is concluded that correction by non-directing methods of game therapy with autism spectrum disorders children will help children to reduce behavioral disorders, resolve a number of neurological and psychological problems, cope with anxieties and fears, improve the development of communicative and social skills, and reduce the constancy and stereotype of the affective sphere.

Key words: disorders of the spectrum of autism, correction, non-directing methods, game therapy, sand therapy, psychogymnastics.

Постановка проблеми. Розлади спектру аутизму на разі розглядаються як особливий тип порушень розвитку. У дітей на перший план виходять порушення розвитку засобів комунікації, соціальних навичок, афективні проблеми і труднощі встановлення активних взаємин з соціальним оточенням, які визначаються установками до збереження сталості й стереотипності власної поведінки. Тому, на сьогодні, проблема корекції цих порушень є важливим завданням у психолого-педагогічній науці. Зараз нараховується більше 70 різноманітних підходів до корекції порушень поведінки у дітей з розладами спектру аутизму [2,6]. Недирективна ігрова терапія є частиною корекційної роботи ще спочатку двадцятого століття. Термін «недирективність» означає відсутність точних вказівок, порад, прямого впливу. Концепція недирективної ігрової терапії постійно модифікується як в теоретичному, так і в практичному плані. Принципами недирективної ігрової терапії слугують «безумовне прийняття», «співпереживаючи розуміння» та «справжність» спеціаліста, ігрового терапевта. Ці три принципи складають основу недирективної ігрової терапії. Вони реалізуються за допомогою спеціальних прийомів. «Безумовне прийняття» визначається увагою та повагою до дитини, що дозволить їй розкрити свої емоції. «Безумовне прийняття» створює певний мікроклімат, розвиває почуття впевненості, підтримки і прийняття дитини. «Співпереживаюче розуміння» означає приєднання спеціалістом до відчуттів і переживань дитини, які вона виражає у вербальній і невербальній формі. «Справжність» ігрового терапевта відображається переживаннями спеціаліста, який намагається зрозуміти, що слугує причиною негативних відчуттів дитини.

Недирективні методи, як правило, зосереджені на інтересах дитини, а також на позитивній мотивації до співпраці, побудованій на улюблених для дітей заняттях. Дітям з порушеннями спектру аутизму, недирективна ігрова терапія може допомогти покращити комунікативні, поведінкові та соціальні навички. Вони також можуть бути корисними для вирішення сенсорних проблем і слугувати методом позитивної стимуляції соціально прийнятної поведінки. Вагомість цих методів для практики корекційної роботи підтверджує актуальність обраної теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ігрова терапія є психотерапевтичним методом, заснованим на принципах динаміки психічного розвитку і спрямованим на зняття емоційного стресу, напруження у дітей за допомогою різних ігрових матеріалів. У 20-х роках ХХ століття М. Клейн, А. Фрейд, Г. Хаг-Гельмут розробили методологічні підходи до спостереження за грою на основі вивчення дитячих малюнків. У 30-х роках того ж століття Д. Леві запропонував структуровану гру в роботі з дітьми, які пережили психологічну травму. Вчений розвинув ідею, що під час гри діти можуть відреагувати свої негативні відчуття. Він запропонував директивний принцип у грі, де ініціатива в ігрових ситуаціях належить спеціалісту. У 40-х роках ХХ століття К. Роджерс розробив метод недирективної терапії, що згодом отримала назву терапії, центрованої на клієнті. У 1947 р В. Екслейнв рамках недирективної ігрової терапії розглядала гру як спосіб самовираження дитини, який дозволяє розкрити свої емоції, де в процес гри дорослі не втручаються [4]. Роль спеціаліста, за В. Екслейн, полягає у спостереженні за процесом та змістом гри, який згодом аналізується, визначається рівень розвитку навичок спілкування дитини. Вчена пропонувала встановлювати контакт з дитиною під час гри, привертати її увагу до емоцій, які проявляє вона у грі, повертати ці емоції до реальних життєвих ситуацій. Гру дитина має закінчити сама, коли захоче.

Метою нашого дослідження є вивчення недирективних корекційних методик в роботі з дітьми з розладами спектру аутизму. У цій статті розкриємо основні принципи і завдання недирективної ігрової терапії, опишемо методологічні вимоги до проведення корекційної роботи з дітьми з порушеннями аутистичного спектру.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зарубіжні дослідники розробили безліч способів недирективної ігрової терапії. Приблизно в 40-х роках минулого століття, у Швеції з'явився «тест світу» на піску, розроблений Шарлотта Бюлер, який і зараз використовується як діагностичний та корекційний інструмент в дитячій психіатрії. Пізніше в Швейцарії Дора Кальфф, автор методу пісочної терапії, вважала, що картина на піску може бути зрозуміла як тривимірне зображення будь-якого аспекту душевного стану. Неусвідомлена проблема розігрується в

пісочниці, подібно драмі, конфлікт переноситься з внутрішнього світу на зовнішній і робиться видимим. Вона зазначала, що пісочна терапія в контексті арт-терапії набуває невербальної форми психокорекції, де основний акцент робиться на творчому самовираженні клієнта. Вчена говорила, що ці образи виявляються в символічній формі в процесі створення творчого продукту - композиції з фігурок, побудов на підносі з піском. Дитина висловлює на піску те, що спонтанно виникає протягом заняття. У процесі роботи дитина може змішувати пісок з водою, якщо їй необхідно сформувані пагорби, гори, або створити різні вологі ландшафти, наприклад, болото. Крім того, в роботі використовується безліч мініатюрних фігур: людей, тварин, дерев, будівель, автомобілів, мостів, релігійних символів, і ще багато іншого. Такі фігури і матеріали необхідно для того, щоб дати дитині стимул створювати власний світ. Пісок – надзвичайно приємний матеріал: коли ми занурюємо руки в сухий пісок, з'являється щось, схоже на хвилі у воді. Ми можемо також переносити пісок, створювати тонкі форми, вітер і пісок в сукупності викликають образи пустелі. Змішаний з водою, пісок стає більш темним і набуває якості землі. Пісок стає стійким і йому можна надати форму. Так ми можемо створювати ландшафти або тривимірні структури всіх видів. Можна сказати, що дитині на певний час надається невідомий всесвіт, всередині якого вона може створювати свій індивідуальний світ.

Дитина не може розповісти нам про свої труднощі як дорослий, тим паче невербальна дитина, але вона може зробити це за допомогою пісочних картин. Тактильний контакт і розвиток дрібної моторики є додатковим позитивним ефектом для дитини з розладами спектру аутизму. Під час гри з піском проявляється здатність дитини створювати символи. Коли дитина губиться і не може впоратися з внутрішньою чи зовнішньою ситуацією; її психіка може спонтанно виробити таку символічну ситуацію на піску. Дитина з розладами спектру аутизму накопичує переживання і тримає їх у собі. Контакт з піском допомагає зняти напругу і тривогу. Для дитини це є можливістю самовираження, проживання своїх почуттів, дослідження себе, розмова мовою тіла і символів, розвиток символічного мислення і наповнення свого внутрішнього світу. Тактильний контакт і розвиток дрібної моторики буде додатковим позитивним ефектом для дитини з порушеннями спектру аутизму.

До недирективних методів ігрової терапії також відноситься і робота з малюнками, картинами, скульптурами, казками. Поняття терапії мистецтвом виникло в контексті ідей роботи з психічно хворими людьми у З.Фрейда і К.Юнга. Потім, сприймання мистецтва як фактору психічного розвитку дітей, обґрунтування і використання в роботі з дітьми в якості психокорекційного інструменту розкривається в роботах Г. Ріда, Е. Крамер, М. Наумбург, А. Хілла та ін. [4; 5]. Однією з

головних відмінностей між недирективною ігротерапією і заняттями з образотворчого мистецтва є їхня мета. У заняттях з образотворчого мистецтва головним є результат, в ігровій терапії – сам процес. При цьому естетичні стандарти в контексті терапії не мають вагомого значення. Звичайно, дуже важливо, щоб робота подобалася самому автору, але оцінка оточуючих неважлива. Робота з малюнками, картинами, скульптурами досить ефективно працює з особливими дітьми. Це один з найбільш ефективних методів терапії дітей з розладами спектру аутизму. За допомогою багатьох образотворчих методів дітям надається соціально прийнятний вихід агресивності та інших негативних почуттів, така робота є безпечним способом розрядити емоційну напругу. Вона розвиває почуття внутрішнього контролю, упорядкування кольору і форм. Діти з порушеннями спектру аутизму мають труднощі з увагою, увагою, відчуттями, умінням висловлювати свої почуття, емоції. Заняття образотворчим мистецтвом створюють сприятливі можливості для виразу відчуттів та експериментування з кінестетичними і зоровими відчуттями, розвивають здібності до їх сприймання. Для роботи з дітьми необхідно мати широкий вибір образотворчих матеріалів. Поряд з фарбами, олівцями, крейдою можна використовувати кольоровий папір, фольгу, журнали, текстиль, глину, пластилін, тісто, дерево та багато іншого. Необхідно також мати кисті різного формату, губки, ножиці, нитки, клей, скоч. Сам вибір матеріалу дитиною також реалізує як діагностичну, так і корекційну мету [5].

Іноді невербальні засоби є єдино можливими для вираження і пояснення сильних переживань дітей. Така терапія є одним з ефективних методів роботи зі страхами у дітей. Творчий процес є головним терапевтичним механізмом, що дозволяє в символічній формі перебудувати конфліктну і травматичну ситуацію, знайти нову форму для її виходу. Через малюнок, гру, казку дитина дає вихід внутрішнім конфліктам і сильним емоціям, допомагає зрозуміти власні почуття і переживання, сприяє підвищенню самооцінки, розслабленню і зняттю напруги і, звичайно ж, допомагає в розвитку творчих здібностей. Такі методики дозволяють занурюватися в проблему страху настільки, наскільки дитина готова до її переживання.

До недирективних технік можна також віднести і метод сенсомоторної терапії. Автор методу американка Д.Айрес [1]. На її думку, головна мета впливу на дитину полягає в стимуляції роботи органів відчуттів і координації діяльності сенсорних систем. Сенсорна інтеграція на практиці реалізується в двох основних напрямках. Перший – це створення в звичному оточенні спеціальних умов, які полегшують сприймання і гарантують продуктивну взаємодію з ними. Інший спосіб – це полісенсорне виховання шляхом вдосконалення перцептивних умінь (зорових, тактильних, слухових). Також, в процесі терапії відбувається

навчання комплексному використанню набутих умінь (синтез інформації, що надходить та аналіз даних).Корекційна терапія в роботі з дітьми з порушеннями спектру аутизму полягає в стимуляції мозку і центральної нервової системи. Вона допоможе дітям інтегрувати свої відчуття і правильно сприймати об'єкти. Важливою метою в корекційній роботі за допомогою сенсорної інтеграції є поліпшення комунікації дитини, створення позитивного настрою на активне сприймання дійсності. Під керівництвом сенсорного терапевта діти з розладами спектру аутизму вчаться контролювати своє тіло, вловлювати і реагувати на імпульси, правильно поводитися з предметами. Фахівці радять використовувати на заняттях вправи, спрямовані на «включення» сенсорного апарату і тренування взаємодії міжкоркових систем. Це можуть бути гамак або звичайні гойдалки, які тренують рівновагу при русі. Плавні погойдування підвищують вестибуляторну чутливість, допоможуть зорієнтуватися в просторі. Танці і музична гімнастика допоможуть налаштувати взаємодію між слуховою і моторною системою, сформуєть почуття ритму. Кінестетичні відчуття допоможуть розвинути ігри і вправи з матеріалами з різною поверхнею (шорсткі, м'які, тверді, колючі). Кидання м'ячів, удари в дитячу грушу нормалізують м'язовий тонус, покращать моторну координацію. Ігри і вправи з піском або ваннами з квасолею допоможуть стимулювати глибоку пропріоцептивну чутливість.

Слід звернути увагу ще на один досить важливий метод ігрової терапії – психогімнастику. Вона може бути як директивною, так і навпаки – недирективною технікою в роботі з дітьми. Ця техніка вперше була запропонована чеським психологом Г. Юнковою, згодом була модифікована М. Чистяковою. На сьогодні вона широко застосовується в роботі із дітьми з розладами спектру аутизму, в основі якої лежить використання моторної експресії як засобу невербальної комунікації. Психогімнастика як невербальний метод спрямована на навчання дітей з порушеннями спектру аутизму відображати свої емоції, відчуття, емоційні стани через рухи, міміку, танець, гру. Діти з порушеннями спектру аутизму дуже люблять ритмічні постукування, рухи, інтонації, ритмічну музику. Тому використання психогімнастичних технік є важливим у створенні позитивного емоційного клімату на заняттях з дітьми і корегує дезадаптаційні форми афективної сфери.

Використання психогімнастичних технік в роботі з дітьми з розладами спектру аутизму допоможе: встановити контакт з дитиною; подолати негативізм; зменшити сенсорний і емоційний дискомфорт; усунути тривогу, занепокоєння і страхи; зменшити порушення афективні прояви.

Заняття, з використанням недирективних ігрових технік, можуть проходити як в індивідуальній, так і в груповій формі. Групові заняття

сприяють розвитку впевненості в собі; згуртованості дитячого колективу; розвитку довільної поведінки, комунікативних навичок; навчають здатності адекватного тілесного вираження різних емоційних станів.

Водночас, потрібно зробити акцент на тому, що кожне заняття має бути розроблене спеціально для кожної дитини, виходячи з її віку та особистісних особливостей. З однією дитиною можемо малювати, робити колажі, ліпити; з іншою - читати казки, програвати деякі моменти, робити спроби аналізу казок, створювати сюжети; з третьою - лише вчитися тримати олівець, намагатися малювати вертикальні, прямі лінії тощо. Кожного разу в роботі з особливими дітьми потрібно намагатися виходити з головних принципів ігрової терапії – це прийняття дитини такою, якою вона є, виражати неодмінну повагу до неї, до її вибору. Саме в ігровій терапії дитина має можливість зробити самостійний вибір. У деяких моментах потрібно йти за дитиною, за її вибором, потребою, якщо звичайно, це не шкодить її фізичному, психологічному здоров'ю і відповідає поставленій меті.

В ігровій терапії існує ще багато напрямків. Серед них: психоаналітичний, гуманістичний, транзактний, сімейний, системний, розвиваюча ігрова терапія, адлеріанська ігрова терапія та інші. Основними методичними вимоги до недирективної психокорекційної роботи є:

1. Спеціаліст виступає лише в ролі спостерігача і втручається в процес гри дитини тільки в тому випадку, якщо вона проявляє деструктивніта агресивні реакції (кидає іграшки, ламає їх, кусає, б'є себе по голові іграшками та ін.).

2. Втручання дорослого не повинно бути прямим. Можна замінити дитині іграшку, не роблячи їй зауваження.

3. Якщо дитина збуджена, агресивна, в такому випадку можна запропонувати їй вийти з ігрової кімнати або пошепки сказати: «Що ти хочеш? Покажи або скажи мені, і ми разом все з'ясуємо».

4. Перебування дитини в ігровій кімнаті не повинно тривати більше 40 хвилин. Якщо дитина «награлася» і хоче залишити кабінет, не слід перешкоджати їй у цьому.

5. Якщо дитина перед початком занять відмовляється зайти в кабінет, не слід вмовляти її, потрібно відкрити двері і підійти до ігрового столика або запропонувати зробити це комусь із інших.

6. Не допускається пильний погляд на дитину, дотик до неї, особливо на перших заняттях.

Наш досвід застосування методів ігрової терапії у дітей з розладами спектру аутизму свідчить про такі зміни: у дітей знижується рівень тривожності, агресії, у багатьох проходять деякі страхи, поліпшується дрібна і загальна моторика, поліпшуються творчі здібності. Дітям легше

вдається впізнавати і виражати свої емоції і почуття, покращується комунікація. Діти вчаться діалогічному мовленню, усвідомленим відповідям на запитання (мається на увазі аналіз казок); у них поліпшується координація рухів, зменшуються стереотипні діїаутоstimуляції.

Висновок. Як відомо, діти з розладами спектру аутизму є найбільш вразливою категорією дітей з порушеннями у розвитку і вимагають більшого, ніж всі інші, обсягу комплексної реабілітаційної допомоги. Тому в корекційній роботі з дітьми з порушеннями спектру аутизму є важливим широкий добір різноманітних технік. Використання недирективних методів і прийомів допоможуть дітям у вирішенні багатьох емоційно-вольових, когнітивних комунікативних та соціальних проблем.

Перспективи нашого дослідження полягають у практичній апробації недирективних корекційних методик в роботі з дітьми з розладами спектру аутизму раннього віку.

Бібліографія

1. **Айрес Э. Дж.** Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес. – М.: Теревинф. 2016. – 272 с.
2. **Баенская Е.Р.** Помощь в воспитании ребенка с особенностями эмоционального развития / Альманах института коррекционной педагогики РАО. – 2000. – 255с.
3. **Выготский Л.С.** Психология развития ребенка. / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, Эксмо, 2005. – 512 с.
4. **Экслейн В.** Игровая терапия. / В. Экслейн. – М. : Психотерапия. 2007. – 416 с.
5. **Крамер Э.** Арт-терапия с детьми. / Э. Крамер. – М. : Генезис. 2016. – 328 с.
6. **Шульженко Д.І.** Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія / Д. І. Шульженко. – К. : Д. М. Кейдун. 2009. – 385 с.

Reference

1. **Aires Э. Dzh.** Rebenok y sensornaia intehratsyia. Ponymanye skrytykh problem razvytyia / Э. Dzh. Aires. – М. : Terevynf. 2016. – 272 s.
2. **Baenskaia E.R.** Pomoshch v vospytanyu rebenka s osobennostiamy emotsyonalnoho razvytyia / Almanakh ynstytuta korrektsyonnoi pedahohyky RAO. – 2000. – 255 s.
3. **Vyhotskyi L.S.** Psykholohyia razvytyia rebenka. / L. S. Vyhotskyi. – М. : Smysl, Эkсмо, 2005. – 512 s.
4. **Эkслейн V.** Yhrovaiaterapyia. / V. Эkслейн. – М. : Psykhoterapyia. 2007. – 416 s.
5. **Kramer Э.** Art-terapyia s detmy. / Э. Kramer. – М. : Henezys. 2016. – 328 s.
6. **Shulzhenko D.I.** Osnovy psykholohichnoi korektsii autystych nykhporushen u ditei: Monohrafiia / D. I. Shulzhenko. – К. : D. M. Keidun. 2009. – 385 s.

Дата відправлення 15.05.2018 р.

УДК 376.02

О. Л. Позднякова
nmv.hna@gmail.com

РОЗВИТОК ІНТЕГРАЛЬНОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЗАКЛАДУ

Відомості про автора: Позднякова Олена, кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії, м. Запоріжжя, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми навчання та виховання учнів з особливими освітніми потребами.

Contact: Pozdnyakova Olena, PhD of pedagogical sciences, Associate Professor, First Vice-Rector of Khortytska national educational rehabilitational academy, Zaporizhzhya, Ukraine. Academic interests: problems of education and upbringing of children with special educational needs.

Позднякова О. Л. Розвиток інтегральної індивідуальності дітей з аутистичними порушеннями в умовах виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу. У статті розкрито теоретичні засади і практичний досвід розвитку інтегральної індивідуальності дітей з аутистичними порушеннями в умовах виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу. Проаналізовано основні особистісні, поведінкові і соціально-комунікативні особливості дітей з аутистичними розладами, які визначають необхідність індивідуального підходу до роботи з цією категорією вихованців. Обґрунтовано значення діяльнісної теорії реабілітування А. Шевцова і теорії інтегральної індивідуальності В. Мерліна як теоретичного підґрунтя ефективної організації процесу розвитку інтегральної індивідуальності дітей з аутистичними розладами в умовах виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу. Діяльнісна теорія реабілітування передбачає актуалізацію суб'єктного потенціалу кожної реабілітовуваної особи, що є важливою передумовою її переходу від статусу пасивного реципієнта послуг, передбачених завданнями реабілітаційного процесу, до ролі активного учасника цього процесу, а в перспективі – самостійної та самодостатньої особистості, здатної і готової до життєпобудови на засадах «стилю незалежного життя». Теорія інтегральної індивідуальності орієнтує виховний процес на розвиток у кожної дитини унікального комплексу різнорівневих властивостей, які є психофізіологічним підґрунтям для її особистісної самоактуалізації,

розкриття та реалізації потенційних здібностей, набуття психосоціальної ідентичності.

Ключові слова: діти з аутистичними порушеннями, інтегральна індивідуальність, освітньо-реабілітаційний заклад, виховна система, корекційне виховання.

Позднякова Е. Л. Развитие интегральной индивидуальности детей с аутистическими нарушениями в условиях воспитательной системы образовательно-реабилитационного заведения. В статье раскрыты теоретические основы и практический опыт развития интегральной индивидуальности детей с аутистическими нарушениями в условиях воспитательной системы образовательно-реабилитационного заведения. Проанализированы основные личностные, поведенческие и социально-коммуникативные особенности детей с аутистическими расстройствами, которые определяют необходимость индивидуального подхода в работе с этой категорией воспитанников. Обосновано значение деятельностной теории реабилитации А. Шевцова и теории интегральной индивидуальности В. Мерлина как теоретической основы эффективной организации процесса развития интегральной индивидуальности детей с аутистическими расстройствами в условиях воспитательной системы образовательно-реабилитационного заведения. Деятельностная теория реабилитации предусматривает актуализацию субъектного потенциала каждого реабилитируемого лица, что является важным условием его перехода от статуса пассивного реципиента услуг, предусмотренных задачами реабилитационного процесса, к роли активного участника этого процесса, а в перспективе – самостоятельной и самодостаточной личности, способной и готовой к жизнепостроению на основе «стиля независимой жизни». Теория интегральной индивидуальности ориентирует воспитательный процесс на развитие у каждого ребенка уникального комплекса разноуровневых свойств, которые являются психофизиологической основой для его личностной самоактуализации, раскрытия и реализации потенциальных способностей, приобретения психосоциальной идентичности.

Ключевые слова: дети с аутистическими нарушениями, интегральная индивидуальность, образовательно-реабилитационное заведение, воспитательная система, коррекционное воспитание.

Pozdnyakova O. Development of integral individuality of children with autistic disorders in the conditions of upbringing system of educational and rehabilitation institution. The article deals with some aspects of correction treatment of children with autism spectrum disorder through integral ability of educational system to influence on different nosological forms of diseases, especially autistic. For the first time the author

proves that integral ability of educational system corrects all forms of autistic disorders, which complicate social integration, speech development, process of communication, cognitive processes, emotional, volition-based and behavioral processes of child's development.

The author maintains that the educational needs of children with autism spectrum disorder are differ from educational needs of children with other nosological forms of diseases and focuses on overcoming such formidable barriers to education as anxiety, negativity, fears and deviant behavior. The researcher has offered different approaches to engage children with autistic disorder in all subsystem locations, contents and functions of educational system.

As a methodological framework of educational system of children with autism, the author suggests to use the system and synergetic modeling of correction and rehabilitative systems and processes by A. Shevcov and the theory of integrity by V. Merlin. The author comes to the conclusion that the creation of the conditions for mediate practice can help pedagogue (teacher, educator, tutor, psychologist, speech therapist, rehabilitation therapist, parents, etc.) to influence directly on the process of the development of individuality of a child with autism, pedagogue accommodates differences between different properties and contributes to a harmonization of the whole educational system.

Key words: children with autism spectrum disorder, integral individuality, educational and rehabilitation institution, upbringing system, correctional education.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку спеціальної педагогіки характеризується тенденцією переосмислення її теоретико-методологічних засад у контексті парадигмальних змін пріоритетів сучасної освіти. Домінанти компетентнісного та особистісно зорієнтованого підходів, педагогіки життєтворчості і педагогіки співпраці екстраполюються на всі галузі педагогічної науки, зокрема – на спеціальну педагогіку, в якій дитина з особливостями психофізичного розвитку розглядається вже не як пасивний об'єкт корекційно-педагогічних впливів, а як потенційний суб'єкт власної життєдіяльності та життєтворчості. Як зазначається в тематичній національній доповіді «Освіта осіб з інвалідністю в Україні», головним виміром якості освіти має бути здатність молодого покоління повноцінно жити й активно діяти у новому світі, постійно самовдосконалюватися, адекватно реагувати на зміни, особливо у періоди технологічних та цивілізаційних проривів. Зміни вимагають конкурентоспроможності, професійної і соціальної мобільності, безперервної освіти, самовдосконалення. Особливо це стосується освіти осіб з інвалідністю, яка є складовою стратегій стійкого розвитку [6, с. 6]. У національній доповіді наголошується, що

«становлення інтегрованих закладів освіти осіб із інвалідністю потребує переосмислення парадигми навчально-реабілітаційного процесу, оновлення змісту, форм і методів становлення особистості учня як суб'єкта життєтворчості, створення сприятливих умов для його фізичного, психічного та соціального здоров'я» [6, с. 308].

Реалізація зазначених пріоритетів можлива за умови забезпечення нової якості роботи спеціальних закладів, які мають подолати сформований стереотип певної закритості, ізоляваності від динаміки соціокультурного життя, формалізму, схоластичності і кабінетної центрації, все ще характерних для окремих закладів цього типу, натомість забезпечити залучення школярів до соціальної і життєвої практики в ролі її активних суб'єктів. Аналізуючи ці проблеми, В. Нечипоренко наголошує, що наукові розвідки вітчизняних і зарубіжних фахівців сприяють переосмисленню ролі навчально-реабілітаційних закладів у суспільному житті, подоланню обмеженого сприйняття їх як елементів виключно освітньої системи, натомість становленню нового, ширококонтекстного розуміння цих закладів, як відкритих інноваційних соціально-освітніх інституцій [4, с. 5].

В умовах системного реформування загальної середньої освіти України навчально-реабілітаційні заклади мають піднятися над суто ЗУНівською парадигмою, спрямувати освітній процес на підготовку життєво компетентних випускників, здатних інтегруватися в суспільство, успішно виконувати свої громадянські та професійні обов'язки, творчо проектувати і здійснювати власне життя. Лише такі системні зміни, спрямовані на переосмислення та вдосконалення всіх аспектів навчально-виховного процесу, проектування та впровадження відповідних змістових, технологічних та організаційних нововведень, сприятимуть досягненню мети освіти – всебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, що передбачається Законом України «Про освіту» [1].

В контексті особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів особливої уваги з боку фахівців потребує розвиток в учнів з особливими потребами тих особистісних характеристик, які є необхідною передумовою їхньої успішної соціальної інтеграції та набуття життєвої компетентності. Однією з цих характеристик є інтегральна індивідуальність, що відображає унікальний комплекс різнорівневих властивостей людини і є психофізіологічним підґрунтям для її особистісної самоактуалізації, розкриття та реалізації потенційних здібностей, набуття психосоціальної ідентичності. Виключного значення пріоритет урахування та розвитку інтегральної індивідуальності набуває при роботі з такою категорією учнів, як діти з аутистичними

порушеннями, які в найбільшій мірі потребують індивідуального підходу з боку педагогів, їхньої відмови від будь-якого авторитаризму та зайвої регламентації навчально-виховного процесу. Психологічні особливості дітей з аутизмом мають у повній мірі враховуватися фахівцями, від яких залежить, чи зможе учень цієї категорії інтегруватися у шкільний колектив, подолати вихідну відчуженість від товариства і відчути «єдину справжню розкіш – розкіш людського спілкування» (А. де Сент-Екзюпері).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізу психологічних особливостей дітей з аутизмом і відповідних педагогічних підходів до їх навчання та виховання присвячені ґрунтовні наукові дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених (Ф. Аппе, Я. Багрій, О. Баєнська, В. Башина, Б. Беттельхейм, Е. Блейлер, Віт. Бондар, Л. Вінг, К. Гілберт, Л. Каннер, В. Коган, К. Лебединська, М. Ліблінг, О. Нікольська, Т. Пітерс, В. Тарасун, Э.Шоплер, Д. Шульженко та ін.).

Аутизм вперше був описаний у 1943 р. психіатром Л. Каннером за результатами вивчення 11 дітей, які протягом перших років свого життя повністю замкнулись у собі. Вони не сприймали інших людей, уникали зорового контакту, не виявляли ані найменшого розуміння соціальних аспектів життя, частково або повністю не могли оволодіти мовленням і постійно повторювали одні й ті самі стереотипні рухи. Для цих дітей були також характерні персеверації – прояви хворобливо-маніакальної наполегливості, вимог, щоб кожного разу в незмінному вигляді відтворювалися їх улюблені ритуали і заняття, порушити які не може ніхто, окрім самої дитини. Батьки описували цих дітей як таких, що «замкнулись у своїй шкаралупі» або як «самотніх вовчат», які «не помічають нічого навколо» і «поводяться так, немов поряд із ними нікого немає» [9, с. 242].

Беручи до уваги ранній вік дитини, в якому виникає захворювання, Л. Каннер дійшов висновку, що причиною аутизму є природжена нездатність до встановлення близьких взаємин з іншими людьми.

В. Лебединським визначено соціально-психологічні особливості аутичних дітей, а саме: несформованість соціальних, комунікативних і мовленнєвих навичок, відсутність їх соціального використання; порушення у структурі рольових та соціально-імітаційних ігор; низька синхронність і відсутність взаємності у спілкуванні; недостатність гнучкості мовленнєвого висловлювання; відносна відсутність творчості у мисленні; відсутність емоційної реакції на вербальні та невербальні спроби інших людей спілкуватися з дитиною; порушене використання тональності та виразності голосу для модуляції спілкування; відсутність супровідної жестикуляції, яка виконує допоміжну функцію при мовленнєвій комунікації [2].

У сучасній інтерпретації аутистичні розлади розглядаються як важка форма патології розвитку, що характеризується порушеннями соціальних, комунікативних і мовленнєвих функцій, а також наявністю нетипових інтересів і форм поведінки. Аутизм впливає на всі види взаємодії дитини з навколишнім світом і детермінується ураженням багатьох ділянок мозку, руйнуючи ті функції, які регулюють соціальні аспекти поведінки людини, її здатність до комунікації і співчуття.

На думку Д. Шульженко, необхідною складовою організації корекційної допомоги аутичним дітям є їх залучення до всіх сфер життєдіяльності, активізація та навчання членів родини, друзів, знайомих до вирішення їхніх психологічних, комунікативних, мовленнєвих, навчальних, емоційних проблем. Важливими напрямками такої участі вчений вважає розробку засобів, прийомів, інструментів корекції, якими могли б користуватися всі особи, які оточують дитину, створення для неї ситуації успіху та задоволення від перебування серед людей [8, с. 7]. Наголошуючи на ідеї комплексної корекції індивідуального розвитку аутичних дітей як головної основи їх урівноваженої взаємодії з навколишнім середовищем, Д. Шульженко зазначає, що робота з аутичною дитиною потребує досконалого кадрового забезпечення зі спеціальним формуванням інтелектуального та соціокультурного компонентів професійної готовності фахівців, а також психологічної та поведінково-діяльнісної готовності батьків до виховання дитини як носія неповторної індивідуальності [8, с. 8].

Отже, в сучасній теорії спеціальної педагогіки індивідуальний підхід до навчально-виховної і корекційно-розвиткової роботи з аутичними дітьми кваліфікується як один із основоположних. Разом із тим, недостатньо дослідженими залишаються можливості практичного організаційного і технолого-методичного забезпечення індивідуалізації роботи з учнями зазначеної категорії в умовах освітньо-реабілітаційних закладів. У цьому контексті актуальною дослідницькою проблемою є розвиток інтегральної індивідуальності дітей з аутистичними порушеннями в умовах виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу.

Мета статті – обґрунтування теоретичних засад і аналіз практичного інноваційного досвіду розвитку інтегральної індивідуальності дітей з аутистичними порушеннями в умовах виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективна організація навчально-виховної і корекційно-розвиткової роботи з аутичними дітьми можлива лише за умови глибокого, професійного розуміння їхніх психофізичних особливостей з урахуванням акумульованих наукових даних про специфіку аутизму.

Симптоми аутизму можна виявити вже в перші місяці життя немовляти. В аутичних дітей порушується «комплекс поживлення», характерний для нормального розвитку немовлят. Така дитина слабо реагує на світло, на звук брязкальця, набагато пізніше за своїх однолітків починає впізнавати матір. Але, навіть впізнаючи її, немовля з аутистичними порушеннями не тягнеться до неї, не посміхається, не реагує на її турботу. Для дитини характерний байдужий, нерухомий погляд «повз», «крізь» людину, вона не відгукується на своє ім'я.

Натомість увагу аутичної дитини може несподівано і надовго привернути якийсь яскравий предмет, також несподівано дитина може панічно злякатися будь-якого об'єкта: портрета на стіні, власних пальчиків. У такого немовляти часто спостерігаються рухові стереотипи: дитина може годинами розгойдуватись у колясці або в ліжку, одноманітно розмахувати руками, тривалий час вигукувати одні й ті самі звуки. І в більш старшому віці аутичні діти виглядають відчуженими, байдужими до того, що їх оточує.

Люди, які прагнуть встановити соціальні контакти з аутичною дитиною, можуть ніяковіти при спостереженні за її обмеженими, стереотипними рухами, неадекватними діями, чудернацькою поведінкою. Разом із тим, аутичні діти можуть бути обдарованими і проявляти високий інтелектуальний та/або творчий потенціал в окремих сферах, наприклад, мати абсолютний музикальний слух, чудово грати в шахи, малювати, рахувати.

Від колективної гри аутичні діти відмовляються, надаючи перевагу індивідуальній грі на самоті. Причому вони можуть протягом декількох років грати в одну й ту саму гру, малювати однакові малюнки. Досить часто діти цієї категорії захоплюються колекціонуванням різних предметів: камінчиків, папірців, паличок тощо. Діапазон подібних домінуючих інтересів вельми широкий. Окремі з них набувають форму особливих індивідуальних інтересів, постійних захоплень дитини, і тоді вони не викликають негативної оцінки з боку близьких людей, але можуть втомлювати і дратувати їх (одноманітні монологи на певну тему, одні й ті самі нав'язливі питання, на які дитина ніби й не чує відповіді, постійні вимоги прочитати певну книжку, увімкнути тільки один мультфільм з категоричною відмовою від спроб батьків якимось «розширити репертуар» дозвілля й інтересів дитини).

Порушення взаємодії психічних функцій найбільш специфічно виявляється у формуванні мовлення і мислення дитини. У дослідженнях В. Лебединського, О. Нікольської та інших авторів виявлено дифузний характер зв'язку між словом і предметом, що не спостерігається у здорових дітей. Афективно насичений акустичний бік слова набуває в аутичних дітей самостійного значення, що виявляється в явищі автономного мовлення [2; 5].

Л. Вінг виокремлює такі порушення у сфері уяви аутичних школярів:

1. Нездатність використовувати уяву у грі з предметами, іграшками або з іншими дітьми та дорослими.

2. Тенденція вибирати дрібні або неістотні аспекти предметів в навколишньому середовищі, що привертають їхню увагу, замість цілісного розуміння того, що відбувається (наприклад, зацікавленість сережкою, а не людиною; вимикачем, а не всім електроприладом; реакція на шприц при ігноруванні медсестри, яка робить укол).

3. Деякі діти з аутизмом мають обмежений запас дій, які вони можуть повторити (імітувати), наприклад, з телепередач, але вони виконують ці дії постійно і не здатні внести зміни за пропозиціями інших дітей. Їхня гра може видаватися надто складною, але при уважному спостереженні вона виявляється дуже жорсткою і стереотипною [10].

Проаналізований ряд чітко виражених особистісних, поведінкових і соціально-комунікативних особливостей дітей з аутистичними розладами визначає необхідність індивідуального підходу до роботи з цією категорією вихованців, розвитку їх інтегральної індивідуальності в рамках освітнього процесу на засадах дитиноцентризму. На нашу думку, концептуальною основою ефективної організації цієї роботи в умовах виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу можуть бути, по-перше, діяльнісна теорія реабілітування (А. Шевцов), по-друге, – теорія інтегральної індивідуальності (В. Мерлін).

Сутність обґрунтованої А. Шевцовим діяльнісної теорії реабілітування конкретизується у таких положеннях:

1. Кінцевою метою реабілітування є формування способу дій, що можуть подолати обмеження життєдіяльності, які призводять до інвалідності.

2. Такий спосіб дій може бути сформований тільки у результаті спеціально організованої усвідомленої діяльності, яку називають реабілітаційною діяльністю реабілітовуваного, або самореабілітуванням.

3. Механізмом ефективного реабілітування у жодному разі не є «силове» формування або примусова корекція необхідних властивостей психіки й організму, нав'язане суб'єктом об'єкту, а натомість є управління свідомою реабілітаційною діяльністю реабілітовуваного як суб'єкта системного корекційно-реабілітаційного процесу [7, с. 110].

Таким чином, діяльнісна теорія реабілітування передбачає актуалізацію суб'єктного потенціалу кожної реабілітовуваної особи, що є важливою передумовою її переходу від статусу пасивного реципієнта послуг, передбачених завданнями реабілітаційного процесу, до ролі активного учасника цього процесу, а в перспективі – самостійної та самодостатньої особистості, здатної і готової до життєпобудови на

засадах «стилю незалежного життя». Характеризуючи цей стиль, А. Шевцов зазначає, що філософія незалежного життя прозоро визначає відмінність між позбавленим сенсу життям в ізоляції та активним, наповненим змісту життям у суспільстві, що приносить задоволення. У широкому соціально-політичному розумінні ця філософія відображає громадський рух на захист цивільних прав мільйонів осіб з інвалідністю в усьому світі. Це є хвиля протесту проти сегрегації і дискримінації, а також підтримка можливостей і здібностей таких людей повною мірою розділити обов'язки і радощі всього суспільства. Вчений вказує на актуальність вивчення корекційно-освітнього та соціально-педагогічного аспектів імплементації поняття «незалежне життя» як реабілітаційного концепту у науково-практичну методологію корекційно-реабілітаційної роботи [7, с. 199].

Якщо діяльнісна теорія реабілітування стосується в основному корекційно-педагогічного аспекту функціонування та розвитку виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу, то теорія інтегральної індивідуальності В. Мерліна – передусім психологічного аспекту. В контексті концептуальних засад моделювання виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу теорія інтегральної індивідуальності є окремим випадком системи, що саморозвивається та самоорганізується, вона складається з дещо замкнених підсистем або рівнів цілісної великої системи «людина-суспільство», починаючи від біохімічних особливостей і завершуючи соціальним статусом особи в суспільстві. В теорії В. Мерліна інтегральна індивідуальність розглядається не просто як сукупність окремих властивостей, а як особливий характер зв'язку між усіма властивостями людини, що визначає її індивідуальну своєрідність. На думку вченого, інтегральна індивідуальність людини є об'єктом міждисциплінарного дослідження, об'єктом дослідження всіх наук про природу і суспільство [3]. Враховуючи це, інтегральна індивідуальність людини містить ряд ієрархічних рівнів індивідуальних властивостей: біохімічних, фізіологічних, психологічних, особистісних, соціально-психологічних, суспільно-історичних, які перебувають між собою у структурно-функціональній залежності. Властивості інтегральної індивідуальності організовані в системи і підсистеми та структуруються за ієрархічним принципом.

З урахуванням концептуальних положень діяльнісної теорії реабілітування А. Шевцова і теорії інтегральної індивідуальності В. Мерліна нами розроблено та розпочато експериментальну перевірку структурно-функціональної моделі виховної системи, яка сприяє розвитку інтегральної індивідуальності дітей з аутистичними порушеннями в умовах освітньо-реабілітаційного закладу (рис. 1).

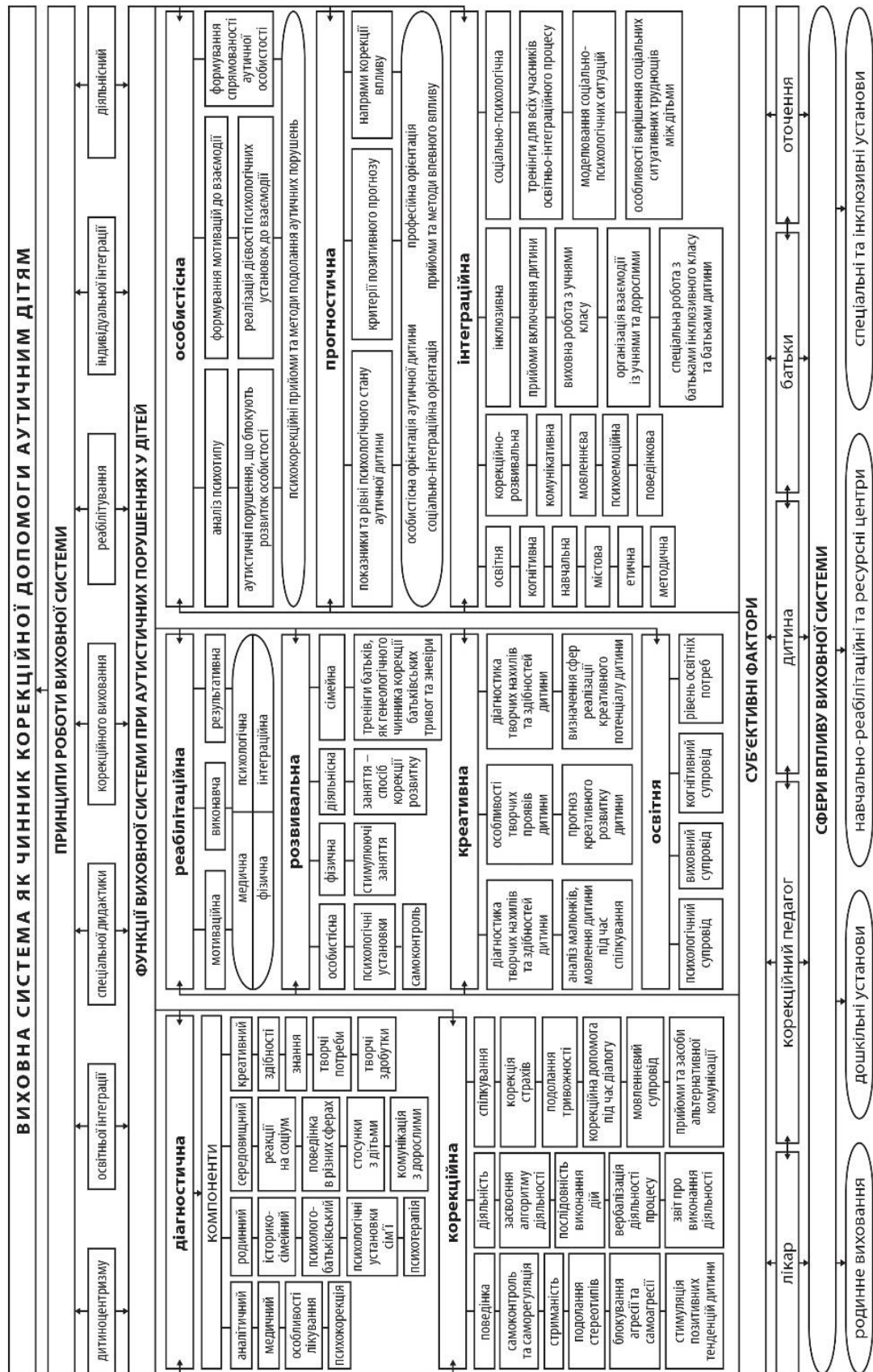


Рис. 1. Структурно-функціональна модель виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу для осіб з обмеженнями життєдіяльності

За рахунок дотримання принципів роботи виховної системи (принципів дитиноцентризму, освітньої інтеграції, спеціальної дидактики, корекційного виховання та ін.), системної реалізації функцій виховної системи (діагностичної, реабілітаційної, розвивальної, особистісної, прогностичної, корекційної та ін.), урахування суб'єктивних факторів (дій медичних працівників, корекційного педагога, самої дитини, її батьків та оточення) у визначених сферах впливу виховної системи забезпечується розвиток інтегральної індивідуальності дітей з аутистичними порушеннями, що є важливою передумовою їх особистісної самоактуалізації, розкриття та реалізації потенційних здібностей, набуття психосоціальної ідентичності.

Розроблена структурно-функціональна модель виховної системи впроваджується з 2016 р. в умовах загальноосвітньої санаторної школи-інтернату Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії. Розвитку інтегральної індивідуальності дітей з аутистичними порушеннями сприяло впровадження практичними психологами і соціальними педагогами ефективних освітньо-реабілітаційних технологій, зокрема: технології проєктивного життєздійснення (забезпечує оволодіння вихованцями алгоритмом свідомого планування власної життєдіяльності та поетапного втілення поставлених життєвих цілей); технології планування життєдіяльності дитячих колективів (метою технології є підвищення суб'єктного статусу кожної дитини в умовах виховного процесу за рахунок її залучення до процесу планування колективної життєдіяльності); виховної інтерактивної технології «Океан життєвої компетентності» (забезпечує розвиток у вихованців ключових життєвих компетенцій: життєтворчих, соціальних, комунікативних, культурно-дозвіллевих, полікультурних, самоосвітніх, інформаційних та ін.); інтерактивних технологій: проведення дискусій, рольових ігор, організація роботи в парах і мікрогрупах; тренінгової та діалогової технологій (вирішення в режимі діалогу питань проблемного характеру, що не мають однозначного вирішення в науці та практиці); проєктної технології (розв'язання різних проблем, стимулювання інтересу вихованців до самостійного здобуття певних знань, умінь і навичок); технології цілепокладання та життєвого проєктування (усвідомлення життєвих цілей, віра у свої можливості та власний успіх, сподівання на позитивні перспективи в майбутньому); ігрових технологій (імітація майбутньої діяльності через отримання життєвої практики в ігровій формі, використання різних психолого-педагогічних ігор).

Аналіз освітньо-реабілітаційної практики дозволив встановити, що розвитку інтегральної індивідуальності дітей з аутистичними порушеннями сприяє корекція інтелектуальної та пізнавальної сфер засобами: занять з елементами музикотерапії та кольоротерапії, які забезпечують зниження емоційної напруги, розвиток здатності розуміти

власний емоційний стан та стан інших дітей і дорослих; занять з елементами казкотерапії, які сприяють формуванню позитивного «Я-образу», навчанню конструктивним формам поведінки і нового досвіду відносин з оточуючими, формуванню моральних уявлень про стосунки з оточуючими; занять з елементами психогімнастики, які сприяють регуляції емоційно-вольової сфери, зниженню рівня тривожності та подоланню страхів у дітей з аутистичними порушеннями.

Окрім цього, встановлено, що для розвитку інтегральної індивідуальності дітей з аутистичними порушеннями важливою є корекція їхньої емоційно-вольової сфери засобами: занять з елементами релаксації, які сприяли розвитку саморегуляції, гармонізації емоційно-вольової сфери, зниженню рівня тривожності; психологічних вправ, спрямованих на розвиток рефлексивних навичок, вміння розуміти себе, аналізувати свою поведінку та вчинки, актуалізувати особистісні ресурси; моделювання життєвих ситуацій, які сприяють навчанню конструктивним формам поведінки і нового досвіду відносин з оточуючими, формуванню моральних уявлень та підвищенню рівня особистісної відповідальності.

Результати індивідуальних бесід психологів і соціальних педагогів з вихованцями показали, що організація виховного процесу з використанням зазначеного технолого-методичного забезпечення позитивно вплинула на процес розвитку інтегральної індивідуальності у дітей з аутистичними порушеннями, зокрема, на їх суб'єктивний рівень комфортності та психологічного самопочуття в умовах закладу, готовність до встановлення комунікативних зв'язків у колективі, особистісне самопізнання, розуміння та саморегуляцію власного емоційного стану, усвідомлення власних здібностей і недоліків, зниження рівня тривожності. Комплексне діагностичне дослідження ефективності розвитку інтегральної індивідуальності дітей з аутистичними порушеннями в умовах виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу планується провести в 2018-2019 н.р.

Висновки. Отже, діти з аутистичними порушеннями є окремою категорією вихованців освітньо-реабілітаційного закладу, особистісні, поведінкові і соціально-комунікативні особливості яких визначають необхідність індивідуального підходу до роботи з ними, розвитку їх інтегральної індивідуальності в рамках освітнього процесу на засадах дитиноцентризму. Для успішного здійснення цієї роботи важливе теоретичне значення мають діяльнісна теорія реабілітування А. Шевцова і теорія інтегральної індивідуальності В. Мерліна, які визначають концептуальне підґрунтя ефективної організації процесу розвитку інтегральної індивідуальності дітей з аутистичними розладами в умовах виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу. Діяльнісна теорія реабілітування передбачає актуалізацію суб'єктного потенціалу кожної реабілітовуваної особи, що є важливою передумовою її переходу від

статусу пасивного реципієнта послуг, передбачених завданнями реабілітаційного процесу, до ролі активного учасника цього процесу. Теорія інтегральної індивідуальності орієнтує виховний процес на розвиток у кожної дитини унікального комплексу різнорівневих властивостей, які є психофізіологічним підґрунтям для її особистісної самоактуалізації та набуття психосоціальної ідентичності. Такий підхід до виховання дітей з аутистичними розладами є важливою передумовою їх інтегрування у шкільний колектив.

Розвитку інтегральної індивідуальності дітей з аутистичними порушеннями в умовах освітньо-реабілітаційного закладу сприяє впровадження розробленої структурно-функціональної моделі виховної системи, яка передбачає використання технології проєктивного життєздійснення, технології планування життєдіяльності дитячих колективів, виховної інтерактивної технології «Океан життєвої компетентності», інтерактивних та ігрових технологій, тренінгової, діалогової та проєктної технологій, технології цілепокладання та життєвого проєктування, використання засобів музикотерапії, кольоротерапії, казкотерапії, психогімнастики та релаксації з метою корекції інтелектуально-пізнавальної та емоційно-вольової сфер особистості.

Бібліографія

- 1. Закон України «Про освіту»** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text>.
- 2. Лебединский В. В.** Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
- 3. Мерлин В. С.** Очерк индивидуального исследования интегральности. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.
- 4. Нечипоренко В. В.** Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції: монографія / В. В. Нечипоренко. – Запоріжжя : Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. – 512 с.
- 5. Никольская О. С.** Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма / О. С. Никольская. – М. : Центр лечебной педагогики, 2000. – 509 с.
- 6. Освіта осіб з інвалідністю в Україні** (тематична національна доповідь). – К., 2010. – 417 с.
- 7. Шевцов А. Г.** Освітні основи реабілітології: монографія / А. Г. Шевцов. – К. : «МП Леся», 2009. – 484 с.
- 8. Шульженко Д. І.** Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Д. І. Шульженко. – Київ, 2010. – 46 с.
- 9. Kanner L.** Autistic disturbances of affective contact / L. Kanner // *Nervous Child*. – 1943. – № 2. – P. 217–250.
- 10. Wing L.** Symbolic play in severely mentally retarded and in autistic children / L. Wing, J. Gould, S. Yeates, L. Brierly // *Journal of child psychology and psychiatry*, 1977. – Vol. 18. – P. 167–178.

References

- 1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu»** [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text>. **2. Lebedinskij V. V.** Narusheniya psicheskogo razvitiya v detskom vozraste / V. V. Lebedinskij. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2003. – 144 s. **3. Merlin V. S.** Ocherk individual'nogo issledovaniya integral'nosti. – M. : Pedagogika, 1986. – 256 s. **4. Nechyporenko V. V.** Systemnyi rozvytok navchalno-reabilitatsiinoho tsentru yak vidkrytoi innovatsiinoi sotsialno-osvitnoi instytuttsii : monohrafiia / V. V. Nechyporenko. – Zaporizhzhia : Vydavnytstvo Khortytskoho natsionalnogo navchalno-reabilitatsiinoho bahatoprofilnogo tsentru, 2013. – 512 s. **5. Nikol'skaja O. S.** Affektivnaya sfera cheloveka: vzgljad skvoz' prizmu detskogo autizma / O. S. Nikol'skaja. – M. : Centr lechebnoj pedagogiki, 2000. – 509 s. **6. Osvita osib z invalidnistiu v Ukraini** (tematychna natsionalna dopovid). – K., 2010. – 417 s. **7. Shevtsov A. H.** Osvitni osnovy reabilitolohii : monohrafiia / A. H. Shevtsov. – K. : «MP Lesia», 2009. – 484 s. **8. Shulzhenko D. I.** Psykholohichni osnovy korektsiinoho vykhovannia ditei z autystychnymy porushenniamy : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia doktora psykhol. nauk : spets. 19.00.08 «Spetsialna psykholohiia» / D. I. Shulzhenko. – Kyiv, 2010. – 46 s. **9. Kanner L.** Autistic disturbances of affective contact / L. Kanner // *Nervous Child*. – 1943. – № 2. – P. 217–250. **10. Wing L.** Symbolic play in severely mentally retarded and in autistic children / L. Wing, J. Gould, S. Yeates, L. Brierly // *Journal of child psychology and psychiatry*, 1977. – Vol. 18. – P. 167–178.

Авторський внесок: Позднякова О. Л. – 100%.

Дата відправлення статті 12.04.2018 р.

УДК 376.1:373:371.311.1

Л.О. Прядко
Lubovpryadko77@ukr.net

ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Відомості про автора: Прядко Л., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти та менеджменту Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Суми, Україна. У колі наукових інтересів: реалізація інклюзивної освіти в Україні, диференційований підхід, шляхи реалізації індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами, створення дидактичного середовища в інклюзивному навчальному закладі. Email:Lubovpryadko77@ukr.net

Contact: professor L. Pryadko, Ph.D., assistant professor of Department of Vocational Education and Management of Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Sumy, Ukraine. In terms of research: an implementation of inclusive education in Ukraine, a differentiated approach, the ways of implementing an individual training of children with the special educational needs, the creation of didactic environment in an inclusive school. Email: Lubovpryadko77@ukr.net.

Прядко Л.О. Актуальні проблеми диференційованого викладання в інклюзивному навчальному закладі / Л.О. Прядко // 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-2015. –Т.1. – 452с. – С.340-348. **Прядко Л.О.** Шляхи забезпечення індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчального закладу / Л.О. Прядко / Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.журнал / голов. ред. А.А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. – С.246-274. **Прядко Л.О.** Особливості індивідуалізації навчання в інклюзивному навчальному закладі/ Л.О. Прядко /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-2016. –Т.2. – 310с. – С.144-152

Стаття присвячена розгляду проблеми організації підготовки та проведення в інклюзивному закладі освіти. У статті представлено та обґрунтовано особливості організації уроку в інклюзивному освітньому закладі, зокрема звернено увагу на основні аспекти, фактори та вимоги, які ставляться до сучасного уроку у світлі реалізації інклюзивної освіти. Зазначено, що організація та проведення уроку в інклюзивному класі вимагає більше фізичних зусиль та розумового напруження, а також спонукає вчителя швидше орієнтуватись у різних потенційних можливостях усіх учнів на уроці і працювати з класом у різному темпі, бачити різницю у засвоєнні навчального матеріалу і вчасно орієнтуватись у змінах визначено, що особливістю роботи вчителя інклюзивного класу є наявність дітей з різними стартовими та потенційними можливостями. Щоб зробити урок ефективним сучасному вчителю потрібні знання методики викладання предмету, загальної дидактики, спеціальної дидактики, знання інноваційних педагогічних технологій, вікової та спеціальної психології. Специфіка організації уроку починає проявлятися ще завчасно до його організації та проведення. Автор розглядає урок в інклюзивному закладі освіти як пристосування навчального середовища до особливостей учнів з особливими освітніми потребами, створення сприятливих умов для розвитку здібностей і можливостей учнів. Значну відмінність мають

уроки, у якому навчаються діти з порушеннями інтелектуального розвитку. У цьому випадку вчителю треба не лише добирати індивідуальні завдання відповідно до програми, але ще й ретельно продумувати види роботи на уроці, чергування фронтальної та індивідуальної роботи.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивний заклад освіти, урок, вимоги до уроку.

Прядко Л.А. Проблема организации урока в инклюзивном учебном заведении. Статья посвящена рассмотрению проблемы организации, подготовки и проведения урока в инклюзивном образовательном учреждении. В статье представлены и описаны особенности организации урока в инклюзивном образовательном учреждении, в том числе обращено внимание на основные аспекты, факторы и требования, предъявляемые к современному уроку в свете реализации инклюзивного образования. Отмечено, что организация и проведение урока в инклюзивном классе требует больше физических усилий и умственного напряжения от учителя, а также побуждает его быстрее ориентироваться в различных потенциальных возможностях всех учащихся на уроке, работать с классом в разном темпе, видеть разницу в усвоении учебного материала и своевременно ориентироваться в изменениях. Автор рассматривает урок в инклюзивном образовательном учреждении как приспособление учебной среды к особенностям учащихся с особыми образовательными потребностями, создание благоприятных условий для развития способностей и возможностей учеников. Особенное отличие имеют уроки, в тех классах, где учатся дети с нарушениями интеллектуального развития.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивный учебное заведение, урок, требования к уроку.

Pryadko L.O. The problem of organization of a lesson in an inclusive institution of education. The article is devoted to consideration of the problem of organizing of training and conducting in an inclusive institution of education. The article presents and substantiates the peculiarities of the lesson organization in an inclusive educational institution, in particular attention was paid to the main aspects, factors and requirements that are related to the modern lesson in the light of the implementation of inclusive education. It has been pointed out that organizing and conducting an inclusive classroom requires more physical effort and mental stress, and encourages teachers to focus on the various potentialities of all students in the classroom more quickly and to work with the class at a different pace, to see the difference in the learning material and orientation in the changes in time. It is determined

that the feature of the inclusive class teacher is the presence of children with different starting and potential opportunities. To make a lesson effective for a modern teacher, you need to know the method of teaching the subject, general didactics, special didactics, the knowledge of an innovative pedagogical technologies, age and special psychology. The specifics of the organization of the lesson begin to appear even in advance of its organization and conduct. The author considers a lesson at the inclusive institution of education as adapting the learning environment to the particularities of students with special educational needs, creating favorable conditions for the development of students' abilities and opportunities. The classes that have children with intellectual disabilities are significantly different. In this case, the teacher should not only get the individual tasks in accordance with the program, but also to think carefully about the types of work in the classroom, the alternation of frontal and individual work.

Key words: an inclusive education, children with special educational needs, an inclusive institution of education, a lesson, the requirements for the lesson.

Постановка проблеми. Навчання дітей з особливими освітніми потребами завжди викликало і викликає особливий інтерес до проблеми організації уроку. У світлі інклюзивної освіти навчання у закладі загальної середньої освіти такої дитини розглядається як право її на освіту, а не на опанування ними основними академічними вміннями і навичками у класах з меншою наповнюваністю. Працювати звичайному вчителю в інклюзивному класі дуже важко.

Як свідчить практика та наші дослідження, що основною проблемою, з якою зустрічається вчитель інклюзивного класу є те, що педагог має одночасно бачити усіх дітей і водночас тримати у колі зору дітей з особливими освітніми потребами. Така ситуація вимагає більше зусиль та розумового напруження, а також спонукає вчителя швидше орієнтуватись у різних потенційних можливостях усіх учнів на уроці і працювати з класом у різному темпі, бачити різницю у засвоєнні навчального матеріалу і вчасно орієнтуватись у змінах.

Готуючись до уроку та організовуючи урок, у першу чергу, вчитель інклюзивного класу добирає відповідні методи і прийоми роботи на уроці з усіма учнями. Тут дуже доречно звернутись до наукової спадщини Лева Виготського, стосовно навчання і виховання дітей з розумовою відсталістю, який зазначав: «Методи навчання таких дітей у загальному співпадають з нормальними, але темп навчання дещо ослаблений і сповільнений. Надзвичайно важливо не замикаати таких дітей в особливі групи, але можливо ширше практикувати їх спілкування з іншими дітьми» [1, с.465]. Таку думку геніального ученого ми зустрічаємо у його праці «Розумові дефекти і психопатії», розміщені у педагогічній психології. Далі учений висловлює думку

стосовно виховання дітей з глибоким ступенем розумової відсталості: «Ми змушені покласти виховання таких дітей на спеціально пристосовані для цього школи. Всі педагогічні особливості такої школи можуть бути охоплені одним загальним педагогічним правилом. Це повинна бути школа полегшеного соціального середовища, тобто такого, яке б не подавляло слабкий розум дитини кількістю і складністю відносин, але давало б можливість повільно і спокійно замикаючи потрібні умовні зв'язки» [1, с.466]. Саме за умов створення такого полегшеного середовища можливе навчання дітей з глибоким порушенням інтелекту. У зв'язку з тим, що інклюзивному навчанню зараз підлягають діти з різним ступенем інтелектуальним порушень, виникає гостра потреба розробити, описати механізми організації уроку для такої категорії дітей з особливими освітніми потребами.

Втілення у життя ідей інклюзії є складним завданням для усіх, хто до неї залучений. Коли мова йде про інклюзивну освіту, то у першу чергу маємо на увазі створення такого інклюзивного простору, який й би сприяв формування умінь та навичок життєвої компетентності. Провідне місце у цьому середовищі займає організація уроку. Педагоги та асистенти педагогів без винятку, мають багато невирішених питань у цій проблемі.

Найбільше це виявляється у наявності гострих суперечностей між програмовими вимогами уроку до дітей з типовим розвитком та програмовими вимогами до уроку для учнів з особливими освітніми потребами; між темпом засвоєння навчального матеріалу дітей типовим розвитком та програмовими вимогами до уроку для учнів з особливими освітніми потребами; між специфікою освітніх потреб учнів і формами їх задоволення; між дидактичним насиченням уроку для дітей з типовим розвитком та реалізацією корекційної спрямованості дітей з особливими освітніми потребами. Особливою специфічною рисою є наявність асистента вчителя на уроці, а це вказує на те, що кожен урок вчителя такого класу є відкритим, а отже і вимагає ґрунтовної підготовки.

Глибоке занурення у проблему організації уроку в інклюзивному класі викликає дуже багато питань:

1. Як поєднати на уроці дві і більше навчальні програми для дітей різних нозологій?

2. Як забезпечити якісне проведення уроку?

3. Які вимоги ставляться до уроку в інклюзивному класі?

Усі зазначені питання потребують негайного вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема реалізації інклюзивної освіти наразі посідає значне місце у педагогічній науці та практиці. Питаннями організації інклюзивного навчання присвячені наукові праці О. Агафонової, О. Гаяш, Л. Каїрової, А. Колупасової, В. Бондаря, І. Луценко, С. Миронової, Л. Прядко, Л. Савчук, Т. Сак, В. Синьова, Т. Скрипник, Н. Софій, та ін. Однак, не дивлячись на таку

увагу сучасних дослідників проблема організації уроку залишається не до кінця вивченою. Найбільші суперечності дана проблем викликає стосовно організації уроку для дітей з порушенням інтелекту на відміну від дітей з сенсорними порушеннями, порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, коли інтелект є збереженим.

Учена Н.Софій наводить закордонний приклад практики спільного викладання, що передбачає є наявність двох або більше фахівців – педагогів, які мають однакову педагогічну підготовку і є рівноправними партнерами у класі. Основою викладання є загальноосвітня навчальна програма, яка може бути змінена відповідно до особливостей розвитку окремих дітей. Виділяють чотири основні форми спільного викладання – підтримуюче викладання, паралельне викладання, викладання на навчальних місцях та викладання в команді. Така практика є дійсно важливою і може бути корисною, але зазначена інновація не знайшла відображення у сучасній вітчизняній педагогічній практиці.

Мета статті – представити та обґрунтувати особливості організації уроку в інклюзивному навчальному закладі, зокрема звернути увагу на основні аспекти, фактори та вимоги, які ставляться до сучасного уроку у світлі реалізації інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Особливістю роботи вчителя інклюзивного класу є те, що учнів вчитель не обирає собі учнів. Йому доводиться працювати з різними дітьми, які мають різні стартові та потенційні можливості. Щоб зробити урок ефективним сучасному вчителю потрібні знання методики викладання предмету, загальної дидактики, спеціальної дидактики, знання інноваційних педагогічних технологій, вікової та спеціальної психології. Специфіка організації уроку починає проявлятися ще завчасно до його організації та проведення. Окреслимо основні чинники, на які має звертати увагу педагог, готуючись до уроку.

1. Аналізуючи та добираючи початковий матеріал педагог має зупинитись на тих видах діяльності, які б сприяли взаємодії дітей на уроці та забезпечували високий рівень мотивації.

2. Враховуючи особливості неоднорідності і різноманітності складу класу, а також різний навчальний матеріал учитель добирає способи подачі нового матеріалу, набір дидактичного матеріалу, який відповідає особливим освітнім потребам дітей, які навчаються за типовою програмою.

3. Готуючись до уроку вчитель має передбачити можливі зміни ходу уроку, пов'язані з особливостями залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчальної діяльності на уроці (продумати різноманітні варіанти використання методів, прийомів і засобів навчання).

У науковій літературі ми знайшли фактори, які сприяють удосконаленню ефективності проведення уроку в інклюзивному класі:

1. Зовнішні мотивуючі підкріплення.
2. Навчальний матеріал подається невеликими порціями, поступово ускладнюючись.
3. Створення ситуації успіху на уроці.
4. Оптимальна зміна завдань (пізнавальних, вербальних, ігрових, практичних).
5. Синхронізація темпу уроку с особливими можливостями учня з особливими освітніми потребами
6. Точність і лаконічність інструкцій щодо виконанню завдання, додаткове пояснення (за потреби).
7. Поетапний звіт про виконання завдання, постійний зв'язок навчального матеріалу з життям, постійна підтримка уваги.
8. Активне використання під час уроку ігрових моментів, доцільної наочності, альтернативних засобів навчання.

Якщо свідчить практика, бесіди з учителями інклюзивних класів, що багато проблем під час уроку вони відчують тоді, коли учень не зможе зорієнтуватись у завданні, спланувати свої дії. У зв'язку з цим, вчителю слід вдаватись до таких прийомів:

1. Неодноразове повторення завдання.
2. Пропонування альтернативного способу виконання завдання.
3. Надання усного зразка чи початку фрази.
4. Демонстрування дій з коментуванням.
5. Добір дії за аналогією.
6. Чергування легких та важких завдань.

У науковій літературі та Internet-ресурсах є схеми аналізу уроку, та навіть самоаналізу в інклюзивному навчальному закладі, але, на, превеликий жаль, відсутні усталені методичні міністерські рекомендації щодо організації, проведення та структури уроку в інклюзивному класі. Тож узагальнюючи літературні джерела, наукові дослідження окреслимо основні вимоги, які пред'являються до сучасного уроку:

1) правильно організований урок в належно обладнаному кабінеті повинен мати чітко організований початок і методично логічне закінчення;

2) вчитель повинен спланувати свою діяльність, діяльність асистента, і діяльність усіх без винятку учнів, правильно сформулювати тему, мету, зокрема корекційну мету уроку, враховуючи корекційну спрямованість навчання та індивідуальну програму розвитку дітей з особливими освітніми потребами;

3) учитель має організувати проблемні і пошукові ситуації, які б сприяли підвищенню навчальної мотивації, стимулювали учнів до самостійних висновків та узагальнень;

4) для учнів з ООП має продумати посильні завдання, які б включали мінімум репродукції і максимум творчості та співтворчості;

5) тісна співпраця вчителя з асистентом.

Закріплення, узагальнення та корекція отриманих знань, умінь і навичок будуються на різному дидактичному матеріалі, індивідуально підбраному для кожного учня (картки, вправи з підручника, тексти на дошці і т.д.).

Значну відмінність мають уроки, у якому навчаються діти з порушеннями інтелектуального розвитку. У цьому випадку вчителю треба не лише добирати індивідуальні завдання відповідно до програми, але ще й ретельно продумувати види роботи на уроці, чергування фронтальної та індивідуальної роботи.

Якщо вивчається різний програмний матеріал і спільна робота неможлива, а таке зустрічається дуже часто, то в такому випадку змінюється структура уроку. Педагог спочатку пояснює новий матеріал для учнів з нормативним розвитком, а учні з особливими освітніми потребами в цей час виконують самостійну роботу, спрямовану на закріплення раніше вивченого з допомогою асистента. Для закріплення вивченого матеріалу вчитель дає класу самостійну роботу, а з групою учнів з особливими освітніми потребами, організовує роботу, що передбачає аналіз виконаного завдання, надання індивідуальної допомоги, додаткове пояснення і уточнення, корекцію. Таке чергування діяльності педагога триває протягом усього уроку. За необхідності педагог може додатково використовувати картки - інструкції, в яких відображено алгоритм дій учня, наведені різні завдання і вправи. Якщо вчитель не в змозі приділяти багато часу на уроці учневі з порушеннями інтелекту, то він може використовувати для нього картку з алгоритмом дій. І навпаки, якщо вчитель змушений відволіктися для пояснення складної теми дитині з особливими освітніми потребами, значить, інші діти виконують завдання на індивідуальних картках.

Таким чином, учитель інклюзивного класу має бути вдалим диригентом, який налаштовуються на кожну потребу дитини. Окреслимо основні вимоги до уроку:

Урок повинен мати чіткий алгоритм. Звикаючи до певного алгоритму, діти стають більш організованими.

1. Кожне завдання, яке пропонується дітям з ООП має відповідати певним алгоритмом дій. Усні завдання виконуються за наступним алгоритмом: учитель оголошує завдання (тобто «що ми будемо робити») - діти або одна дитина промовляє завдання після вчителя; можна використовувати картки з опорними словами або пропозиціями; учитель озвучує, у якій послідовності треба виконувати завдання. Тут потрібно використовувати картки з алгоритмом дій, ілюстрації, що відображають алгоритм виконання завдань, схеми, таблиці.

2. Учитель під час використання засобів наочності повинен знати і враховувати: роль наочності в розв'язанні навчальних завдань; функції наочних посібників в даному навчальному процесі; вікові та індивідуальні особливості учнів.

3. Одне з основних вимог до уроку - це врахування порушення пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами, зокрема уваги, виснажливості, швидкої втомлюваності від одноманітної діяльності.

4. На уроці вчитель повинен змінювати різні види діяльності: починати урок краще з завдань, які тренують пам'ять, увагу; складні завдання використовувати тільки в середині уроку; чергувати завдання, пов'язані з навчанням, і завдання, які мають тільки корекційну спрямованість (зорова гімнастика, використання завдань на розвиток дрібної моторики руки, розвиток сприйняття і мислення).

5. Використання сюрпризних, ігрових моментів, міні-гри (тобто тієї діяльності, яка викликає позитивні емоції дітей).

Отже, у ході організації уроку вчитель має бути широко обізнаним фахівцем, уважним спостерігачем, дослідником і мати віру в учня. Працюючи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, слід застосовувати обережний підхід до природи дитячого мозку, дбайливе ставлення до потенційних можливостей, забезпечувати охоронно-педагогічний режим.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Необхідність удосконалення уроку обумовлена індивідуальними відмінностями рис дітей з особливими освітніми потребами, від яких залежить характер навчання. Навчання повинно бути спрямована не лише на доступність якісної освіти дітей різних нозологій, але й викликати позитивні емоції, сприяти формуванню навчальної мотивації. Подальші наукові розвідки будуть присвячені пошуку організації уроку вчителів для навчання дітей різних нозологій.

Бібліографія

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с. **2. Інклюзивне навчання** : організаційне, змістове та методичне забезпечення : навчально- методичний посібник / [кол. авторів за заг. ред. С.П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 236 с. **3. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання** / [упоряд. Савчук Л.О., Юхимець І.В]. – Рівне : РОШПО, 2013. – 53 с. **4. Прядко Л.О.** Актуальні проблеми диференційованого викладання в інклюзивному навчальному закладі / Л.О. Прядко // 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. – Т.1. – 452с. – С.340-348. **5. Софій Н. З.** Особливості викладання в інклюзивному навчальному середовищі: практика спільного викладання / Н. З. Софій // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. - 2015. - Вип. 10. - С. 173-177.

References

1. **Выготский Л.С.** Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб. : Lan, 2003. – 654 с.
2. **Інклузувне навчання** : організаційне, змістове та методичне забезпечення : навчально-методичний посібник / [kol. avtoriv za zag. red. S.P. Myronovoyi]. – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 236 с.
3. **Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребami в умовах інклюзивного навчання** / [uporyad.Savchuk L.O., Yuxymecz I.V]. – Rivne : ROIPPO, 2013. – 53 с.
4. **Рядко Л.О.** Актуальні проблеми диференційованого викладання в інклюзивному навчальному закладі / Л.О. Рядко // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7, у 2 т. / за ред. V.M. Syn'ova, O.V. Gavrylova. – Kam'yanecz'-Podil's'kyj : PP Medobory'-2006. – T.1. – 452s. – S.340-348.
5. **Софій Н. З.** Особливості викладання в інклюзивному навчальному середовищі: практика спільного викладання / Н. З. Софій // Освіта осіб з особливими потребami: shlyaxy`rozbudovy`. - 2015. - Vy`p. 10. - S. 173-177.

Дата відправлення 22.04.2018 р.

УДК 37.016:81-028.31:37.018.1:376-159.963.37

М.М.Свідерська
marmyhcom93@gmail.com

ПОГЛЯДИ БАТЬКІВ ТА ВЧИТЕЛІВ НА РОЗУМІННЯ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З АУТИЗМОМ

Відомості про автора: Свідерська Марина, аспірант Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема розуміння усного мовлення дітьми з аутизмом молодшого шкільного віку. Email: mary.com93@mail.ru

Contact: Graduate Student Svidersky Marina, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: the problem of comprehension of speech by children with autism at junior school age. Email: mary.com93@mail.ru

Свідерська М.М. Розвиток імпресивного мовлення при нормальному онтогенезі та розладах спектру аутизму / М.М.Свідерська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені

М.П.Драгоманова. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – С. 125 – 130. - (Серія 19; вип. 32). **Свідерська М.М.** Розуміння усного мовлення дітьми молодшого шкільного віку / М.М.Свідерська // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. – Миколаїв : МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2017. – С. 331 – 335. - (№3 (58)). **Свідерська М.М.** Методика дослідження сприймання зверненого мовлення молодшими школярами з аутизмом / М.М.Свідерська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. – С. 71–75. - (Серія 19; вип. 35).

У статті аналізується погляд батьків та вчителів на розуміння усного мовлення дітьми з аутизмом молодшого шкільного віку. Батьки та вчителі не завжди усвідомлюють особливості розуміння зверненого мовлення дітьми з аутизмом. Спостерігається процес перекладання відповідальності за розвиток власних дітей на інших. Батьки вважають, що коригувати мовлення їхніх дітей мають лише відповідні спеціалісти та вчителі, тому знімають з себе відповідальність за виникнення труднощів чи невдач. Вчителі недооцінюють свою роль у становленні та закріпленні комунікативних навичок дітей з аутизмом. Водночас, більшість дорослих, які мають справу з аутистами, розуміють особливості їхнього розвитку і намагаються підбирати дієві методи навчання. Розвиток мовленнєвих навичок починається в умовах сімейного виховання та продовжується у дошкільних і шкільних навчальних закладах. Виникає потреба тісної співпраці, комплексного впливу батьків та вчителів задля успішної соціалізації аутистів і подолання труднощів сприймання усного мовлення.

Ключові слова: розуміння усного мовлення, молодші школярі з аутизмом, батьки, вчителі, погляди батьків.

Свидерская М.М. Взгляды родителей и учителей на понимание речи младшими школьниками с аутизмом. Понимание обращенной речи является важным условием не только успешного приобретения знаний и учебы в школе, но и участия ребенка в игре с ровесниками, его социализации. В статье описаны результаты проведенного анкетирования родителей и учителей, направленного на изучение взгляда взрослых людей на понимание устной речи детьми с аутизмом младшего школьного возраста. Формирование коммуникативных навыков начинается при участии родителей с младенческого возраста, поэтому необходимо, чтобы ребенок не только воспринимал, но и понимал речь и невербальные средства коммуникации. Не все родители понимают и учитывают особенности восприятия речи их детьми с аутизмом. Это становится огромным препятствием на пути к успешной социализации

аутистов. Учителя, продолжающие развитие речи детей и работающие над закреплением приобретенных навыков аутистами на занятиях с коррекционным педагогом, не адекватно оценивают свое участие в этом процессе.

Ключевые слова: понимание устной речи, младшие школьники с аутизмом, родители, учителя, роль родителей.

Sviderska M. M. The view of parents and teachers on the understanding of speech by younger students with autism. The article analyzes the view of parents and teachers on the understanding of oral speech by children with autism at elementary school age. Understanding of speech is a kind of means of transferring information from the external speech of the speaker to the internal speech of the listener and thus demonstrates the interconnection and dependence of these two processes. From the understanding of speech to man depends on how it recognizes and perceives the world. After listening to the speech, analyzing the information it contains, we get some knowledge about the environment and the different spheres of our lives. The formation of communicative skills begins with the participation of parents from infancy, therefore it is necessary that the child not only perceive, but also understand speech and nonverbal means of communication. On the basis of perception and processing of external speech from an early childhood, people acquire knowledge about the world, skills, life skills, rules and norms of behavior, traditions, customs. Autism experiences difficulty in emotional communication, which manifests itself in rare contact with peers and adults; inability to empathize; not interested in the emotions of others. Even in preschool and school educational institutions, educators and teachers continue to develop communicative skills of children and form the concept of emotions. Since for the correct correction we need to know the features, we conducted a parent survey and summarized the peculiarities of perception and understanding of oral speech by children with autism.

Key words: understanding of speech, younger students with autism, parents, teachers, participation parents.

Постановка проблеми. В умовах технічного прогресу та сучасного розвитку науки, мовлення набуває нових форм: ми можемо чути запис сказаного, слухати інформацію на відстані. Від правильного сприйняття та розуміння одержаної інформації, як і з підтримкою невербальних засобів комунікації, так і без них, залежить успішність особистості.

Розуміння мовлення у дітей в онтогенезі починає розвивається в період з кінця другого тижня життя, коли дитина реагує на голос мами. Формування цієї функції залежить не лише від фізіологічних основ

мовлення, а й від правильного сімейного виховання дитини в ранньому та дошкільному віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі доведена роль батьків у розвитку мовлення дітей (В.Бондар, В.Засенко, В.Кисличенко, С.Конопляста, О.Корбіков, С.Миронова, О.Насонова, Й.Песталоцці, Є.Савіна, І.Федоніна, М.Хватцев та ін.). У зарубіжних джерелах висвітлюються питання участі родини у розвитку комунікативних навичок осіб з аутизмом (А.Віслоух, К.Моріс, Е.Нотбом та ін.). В тому числі й дорослі особи з аутизмом (Т.Грендін, Д.Уільямс, Н.Хігасіда, І.Юханссон та ін.) у власних книгах описували ставлення оточуючих до своєї поведінки та методи корекції, які були найбільш дієвими і допомогли їм соціалізуватись. Водночас всебічного вивчення погляду батьків та вчителів на проблеми розуміння усного мовлення дітьми з аутизмом у вітчизняній науці не проводилось, що підтверджує актуальність обраної теми.

Метою нашого дослідження є вивчення поглядів батьків та вчителів на розуміння усного мовлення дітьми-аутистами, їхня оцінка цієї функції у дітей. Результати дослідження висвітлено у статті.

Виклад основного матеріалу. На розуміння мовлення дитиною з розладами аутичного спектру впливають рівень інтелектуального розвитку, концентрація уваги, обсяг інформації, наданої дитині, складність побудови зверненого мовлення, мотивація до набуття нових знань та ін.

Перші розуміння слів у дітей з аутизмом з'являється водночас з емоційними проявами, які виникають після трьох років. Вони проявляються у формі крику, плачу, сміху. Одне слово позначає певний предмет і виникають труднощі розуміння того, що воно може називати кілька схожих речей, які відрізняється деякими ознаками. Пізніше виникають труднощі розуміння та використання узагальнюючих слів. Дитина потребує постійного уточнення зовнішніх та функціональних ознак, щоб зрозуміти, про що їй розповідають [3].

Для кращого розуміння мовлення дітьми з аутизмом, батькам потрібно використовувати інтонаційно забарвлене мовлення та підкріплювати його жестами, інколи виникає потреба використання наочного матеріалу. Діти починають співпрацювати та навчаються комунікувати з іншимим у процесі гри. Аутисти часто мають труднощі встановлення контакту з дітьми та дорослими, відмовляються грати у компанії однолітків [2]. Це стає перешкодою на шляху соціалізації.

Батьки з великими зусиллями змушують дітей з аутизмом піти на контакт, який спочатку триває по кілька секунд. Для його встановлення витрачають по декілька годин. Перебуваючи «в собі», аутисти можуть повторити те, що від них вимагають. Проте це механічне відтворення, без осмислення та без елементарного розуміння це викликає труднощі в

навчанні. Лише у ці короткі по тривалості контакти діти насправді можуть змусити себе хоча б спробувати зрозуміти батьків, що інколи вдається [3]. Будь-який контакт, звернене до них мовлення незнайомих завдає сильного внутрішнього болю [3].

Ю.Рібцун зазначає, що мовленнєве середовище сприятиме розвитку правильного розуміння мовлення [2]. Серед основних умов, які постають перед батьками та вчителями, вона зазначала такі: використання правильного мовлення без «слів-паразитів» та «сюсюкання»; дотримання однакових правил спілкування усіма дорослими; мовлення має супроводжувати дитину завжди та всюди; наявність та використання іграшок та книжок [2].

Для розуміння аутистами легшими є складні висловлювання, натомість звичайні побутові висловлювання часто залишають незрозумілими. Батькам потрібно прикласти значних зусиль задля формування розуміння мовлення на побутовому рівні. Батьки зазначають, що спостерігаються проблеми у співвіднесенні займенника «Я» із собою. Розуміння цього приходить завдяки їх наполегливій праці. Аутисти можуть на пам'ять переказати все сказане вчителем на уроці, проте дати відповідь на запитання щодо почутого викликає значні труднощі [3]. Крім того, дорослі виділяють труднощі розуміння гумору, прихованого змісту, іронії, просторових відношень.

В опитуванні участь взяли 14 батьків, які виховують дітей з аутизмом молодшого шкільного віку. Вони заповнили анонімні анкети, які містили 7 запитань відкритого та напіввідкритого типу. Аналіз відповідей дав такі результати.

На запитання про те, хто має займатись розвитком мовлення їх дитини, 64,2% опитаних відповіли: батьки, вчителі, логопеди; 14,3% – зазначили, що розвивати мовлення мають батьки та вчителі; 7,2% респондентів обрали з переліку такі пункти, як «батьки», «логопед». Також 14,3% в графі «інший варіант» зробили такі записи: «*Все має бути в комплексі. Найперше – логопед, потім батьки та вчителі*». Отже, такі відповіді батьків свідчать про те, що більша частина опитаних розуміють потребу комплексного впливу на розвиток мовлення з боку спеціалістів та батьків.

Батьки дали різну оцінку розуміння мовлення їх дітьми. Зокрема, 43,2% опитуваних впевнені, що діти добре розуміють мовлення оточуючих. При цьому, обстеження дітей свідчить, що 14,4% батьків переоцінюють можливості своїх дітей. 28,4% респондентів визнають, що розуміння мовлення їхніми дітьми є недостатнім. Ще 28,4% батьків зазначили, що діти недостатньо розуміють звернене мовлення і зазначили, в чому це проявляється. Зокрема: «*Розуміє тільки прості, не поширені речення*», «*Впливає пасивний словник, самопочуття*», «*Розуміє звернене мовлення на рівні знайомих йому дій, предметів, явищ*», «*Є моменти, коли їй щось потрібно, тоді чує і розуміє досить*». Жоден

респондент не обрав відповідь *«Взагалі не розуміє»*. За характером розгорнутих відповідей батьків, можемо робити висновок, що окремі з них не лише цікавляться розвитком мовлення дитини, але і добре теоретично обізнані. Водночас, є дорослі, які бачать свою дитину кращою, ніж вона є насправді, при цьому намагаються не помічати проблем. Отже, не розуміючи проблему, батьки не можуть правильно оцінити ситуацію та обрати відповідні шляхи подолання труднощів.

На запитання про те, яка участь дитини у процесі діалогу, 28,5% респондентів обрали варіант *«Відповідає на звернене до неї мовлення»*. 14,4% опитуваних зазначили, що їх дитина *«Тільки слухає»*. Лише 7,2% батьків обрали два варіанта відповідей, а саме: *«Бере активну участь»*, *«Відповідає на звернене до неї мовлення»*. 21,4% опитуваних окрім відповіді *«Тільки слухає»*, у графі *«Інший варіант»* описали особливості поведінки під час ведення діалогу. 28,5% респондентів зазначили такі варіанти: *«Залежить про що діалог»*, *«Реагує невербально, деколи може погодитись або заперечити»*, *«Усе з підказки (артикуляційної)»*, *«Жестами та картками PECS»*, *«Відповідає на запитання друкуючи на комп'ютері; картинками або предметами»*, *«Не має вербального мовлення»*, *«Слухає, деколи відповідає, деколи ні»*. Відповіді показують, що батьки є уважними до своїх дітей та шукають способи налагодити спілкування з ними.

Запитання про те, як діти з аутизмом легше сприймають інформацію, отримало такі результати: 28,6% батьків вважають, що дитина краще сприймає сказане за власним прикладом; 7,2% респондентів зазначили, що потрібен словесний матеріал з власним прикладом; 64,2% опитуваних зазначили інший варіант. Власні відповіді мали такий характер: *«Словесний матеріал підкріплений візуальною ілюстрацією»*, *«Коли конкретно дано завдання»*, *«Комплексно»*, *«Краще з підказкою візуальною»*, *«Слова + зображення (картка) + дія»*, *«З візуальним підкріпленням»*, *«Візуальне сприймання значно переважає»*, *«Сказати і зробити фізичну підказку»*, *«Має бачити візуально»*. Враховуючи відповіді, можемо зробити висновок, що батьки знають особливості сприймання інформації та використовують додаткові прийоми для його покращення.

На запитання *«Які труднощі виникають у процесі спілкування з Вашою дитиною?»* батьки давали такі відповіді: *«Якщо вона не хоче, не можливо зацікавити»*, *«Усі труднощі пов'язані із відсутністю мовлення»*, *«Постійно треба працювати над словами, визначеннями»*, *«Іноді не розуміє до кінця»*, *«Інколи важко пояснити процес очікування»*, *«Не завжди одразу реагує на прохання, вказівку. Потрібно повторити кілька разів»*, *«Намагається керувати (маніпулювати)»*, *«Проявляє агресію»*, *«Обмежений запас слів, які розуміє»*, *«Інколи дитина надто збуджена, імпульсивна»*, *«При запитанні вчасно не відповідає»*. 14,2% опитуваних проявили байдужість до цього запитання, залишивши його

без відповіді. Характер відповідей дозволяє сказати про те, що труднощі є індивідуальними і в кожного проявляється по-різному. Батьки при цьому намагаються помічати ці риси та боротися з ними.

64,5% респондентів відповіли, що їхні діти люблять ласку та обійми, про це свідчили відповіді такого характеру: *«дуже любить», «позитивно сприймає», «із задоволенням»*. Водночас 35,5% опитуваних відповіли на запитання про те, як дитина реагує на прояви ласки, обійми та піклування неоднозначно, а саме *«Не завжди це подобається», «Любить, але залежить від настрою», «В основному не любить обійми, а якщо хоче, то тільки з його ініціативи», «Робить це за власним бажанням», «Лише під настрій»*. Не було жодної відповіді, яка б говорила про категоричну відмову аутистів від проявів ласки.

Останнє питання стосувалось того, які особливості розуміння усного мовлення були помічені батьками в своїх дітях. Отримали відповіді різного характеру: *«Якщо я запропоную щось, що їй цікаво, почує і в другій кімнаті», «Розуміє на рівні свого розвитку (знайомі предмети, дії, явища). Важко розуміє щось нове без допомоги», «Йому важко описати подію. На питання «Що робить мама?» для отримання відповіді, потрібно надати варіанти відповідей, оскільки йому важко знайти пріоритетну відповідь, оскільки мама не тільки сидить, вона ще й дихає, дивиться, питає», «Асоціативне мислення. Необхідні цілодобові тренування для засвоєння вивчених слів і сенсорна розгрузка, оскільки важко утримувати увагу», «Не розмовляє», «Те, що їй потрібно і цікаво, розуміє з першого разу і виконує швидко», «Іноді може по комп'ютеру відповісти на запитання до теми, яка давно вивчається, при тому що здавалося, що дитина не слухає і не є в темі», «Звертає увагу на ті звуки, які подобаються», «Веде розповідь запитаннями», «Труднощі виникають на фоні того, що дитина не розуміє всієї зверненої мови», «Правильно закінчення не говорить, плутає «він», «вона» займенники», «Не розуміє швидкої мови, складних речень», «Важко сприймає усний матеріал без яскравих прикладів чи ілюстрацій». 7,1% опитуваних дали коротку відповідь *«Позитивні»* при тому, що їх дитина не користується мовленням і не до кінця розуміє звернене до неї.*

Ми також провели анкетування вчителів, в якому взяли участь 12 респондентів. Було запропоновано 9 запитань відкритого та напіввідкритого типу, які стосувались особливостей сприймання усного мовлення; труднощів у навчанні, з якими зустрічаються аутисти молодшого шкільного віку; їх участі у полегшенні розуміння; робота спеціалістів та ін. Результати опитування описуємо нижче.

На запитання *«Яка участь дітей з аутизмом у процесі діалогу?»* 33,4% респондентів відповіли, що аутисти тільки слухають; ще 33,4% зазначили, що діти відповідають на звернене до неї мовлення; 8,3% вчителів обрали відповідь *«Бере активну участь»*; 8,3% обрали усі запропоновані варіанти;

16,6% респондентів зазначили інші варіанти: *«Залежно від рівня розвитку мовлення учнів»*, *«Залежно від етапу роботи»*.

50% опитуваних зазначили, що діти з аутизмом краще сприймають матеріал за власним прикладом, 16,6% надають перевагу використанню словесного матеріалу. 33,4% вчителів позначили інші варіанти, серед яких: *«Візуальне підкріплення»*, *«Словесна інструкція+візуальне підкріплення»*, *«Візуалізація, словесний набір, закріплення»*, *«За малюнками, піктограмами»*. Практичний досвід підтверджує теоретичні знання про образне мислення дітей з аутизмом.

Запитання про те, як дитина сприймає просту інструкцію, 75,1% респондентів відповіли, що *«розуміє і виконує»*; 8,3% вчителів помітили, що *«розуміють і не виконують»*; 16,6% написали інші варіанти *«Розуміє, не завжди виконує»*, *«Залежно від етапу роботи, чи була підготовка»*.

Натомість з розумінням складної інструкції виникають труднощі. 66,6% респондентів у своїй практиці побачили відсутність її розуміння, 8,3% вчителів обрали відповідь *«Розуміє і не виконує»*. 25,1% записали свої відповіді: *«Виконує з допомогою візуалізації»*, *«З допомогою»*, *«Залежить від настрою»*, *«Не завжди розуміє, потребує повторення»*. Відповіді на це питання також підкріплюють теорію про те, що аутистам потрібна чітка, коротка інструкція.

91,7% респондентів пишуть про наявність труднощів розуміння аутистами вчителя на уроці, серед них 8,3% дописали, що такі проблеми є лише на початкових етапах роботи. 8,3% не бачать особливих проблем. Тобто порушене сприймання усного мовлення стає перешкодою на шляху здобуття нових знань та перенесення їх у практичну діяльність.

Відповіді вчителів стосовно труднощів розуміння аутистами мали такий характер: *«Обмеження словникового запасу та недостатній життєвий досвід стають перешкодою в розумінні навчального матеріалу»*, *«Дитина може не сприймати інформацію, яку їй доносить вчитель залежить від фізіологічного стану, настрою. Все це безпосередньо впливає на сприймання вчителя на уроці»*, *«Активний словник менший за пасивний. Потребує збагачення»*, *«Пасивність, байдужість, інколи агресія»*, *«Не завжди співставляє слухові образи із зображеннями»*, *«Учням важко зрозуміти лише усну інформацію, їм завжди потрібно використовувати ігрову діяльність та наочність»*, *«У невиконанні завдань, інструкцій, прохань та побажань»*. Враховуючи наявність труднощів, можемо сказати, що вони обумовлені особливостями формування та розвитку дітей з аутизмом.

На запитання *«Як Ви допомагаєте учням з РСА, якщо вони не розуміють інструкцію»* вчителі давали різні відповіді: *«Підкріплюю наочністю, декілька разів повторюю»*, *«Вказівним жестом, власним прикладом, малюнками»*, *«Наочними матеріалами та ігровою діяльністю»*, *«Приклади у вигляді наочного підкріплення малюнками»*, *«Використовую*

методику PECS», «PECS, наслідування, багаторазове повторення, закріплення пройденого матеріалу», «Підкріплюю власним прикладом, максимально візуалізую інструкцію», «або зацікавлюю заохоченнями у вигляді улюблених солодоців, іграшок та ін.», «Спроцую завдання», «Попередня демонстрація або зорове підкріплення словесної інструкції», «Підказка з використанням жестів, спрощення інструкції». Практично усі вчителі працюють в одному напрямку і намагаються спростити сприймання та розуміння навчального матеріалу дітьми з аутизмом.

Останнє питання мало на меті виділити, в чому проявляються особливості сприймання усного мовлення дітьми з аутизмом. Вчителі спробували узагальнити ці особливості, зокрема: «Нерозуміння деяких слів, складних і довгих речень. Неуважність дітей та небажання зосередитись», «Учні не хочуть сприймати суху теорію, їм не цікаво, немає бажання навчатися», «Коли дитина не розуміє, що від неї хочуть – проявляє агресію і їй стає не цікаво», «Не співвідносить слуховий образ із зображенням», «Необхідна максимальна візуалізація», «Не завжди розуміють звернене мовлення, потребують попередньої підготовки до сприймання інформації», «Часті відмови від виконання вказівок. Наявність ехололій». Опитувані вчителі справді намагаються полегшити сприймання навчального матеріалу дітьми з аутизмом, для цього використовують різні методи, які дають свої позитивні результати.

Враховуючи відповіді батьків та вчителів, варто зазначити, що діти з аутизмом мають труднощі сприймання та розуміння мовлення. Вони проявляються в низькій зацікавленості до взаємодії та спілкування з іншими; труднощах розуміння складних інструкцій; малому обсязі словника; труднощах висловлення власної думки та бажань. Отже, для покращення розуміння усного мовлення дітьми з аутизмом, потрібно: використовувати візуальне підкріплення; використання тем, які враховують інтереси дитини; короткі, чіткі інструкції; використання прямого значення слів.

Проведене дослідження дозволяє зробити **висновки** про те, що батьки та вчителі розуміють необхідність урахування індивідуального підходу в процесі виховання дітей-аутистів, проте потребують для цього педагогічного супроводу. Перспективою нашого дослідження якраз і буде розробка методичних рекомендацій батькам та вчителям щодо розвитку розуміння мовлення у дітей з РСА.

Бібліографія

1. Карпенко Ю.О. Вступ до мовознавства : підручник / Ю.О.Карпенко – К. : Видавничий центр «Академія», 2006. – 336 с.
2. Рібцун Ю.В. Мовленнєві намистинки для маленької дитинки : навч.-метод. посіб. / Ю.В.Рібцун – К. : Літера ЛТД, 2010. – 160 с.
3. Юханссон И. Особое детство / И. Юханссон ; [пер. со шв. О.Рожанской]. – М. : Теревинф, 2014. – 160 с.

References

1. **Karpenko Yu.O.** Vstup do movoznavstva : pidruchnyk / Yu.O.Karpenko – K. : Vydavnychi tsestr «Akademiiia», 2006. – 336 s.
2. **Ribtsun Yu.V.** Movlenniivi namystynky dlia malenkoi dytynky : navch.-metod. Posib. / Yu.V.Ribtsun – K. : Litera LTD, 2010. – 160 s.
3. **Yukhansson Y.** Osoboe detstvo / Y. Yukhansson ; [per. so shved. O.Rozhanskoi]. – M. : Terevynf, 2014. – 160 s.

Дата відправлення 14.05.2018 р.

УДК 376.2.016.345:11

О.М. Ткач

oxana77tkach@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ НАВИЧКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Відомості про автора: Ткач Оксана Михайлівна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: особливості організації навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та комбінованими порушеннями розвитку. E-mail: oxana77tkach@ukr.net.

Contact: Tkach Oksana, Ph.D., assistant of speech therapy and special techniques department Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: the peculiarities of the organization of educational and correctional development work with children with severe speech disorders and combined developmental abnormalities.

Ткач О.М. Формування номінативного словника у дітей з розладами спектру аутизму / Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VI Всеукр. заочної наук.-практ. конф. – Суми: Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2017. – С. 57–64.

В статті описано загальні засади та напрямки корекційної роботи з розвитку комунікативної функції мовлення у дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму. Реалізація корекційної програми дозволяє формувати комунікативну мотивацію, накопичувати вербальні засоби комунікації, розвивати інтенційну спрямованість мовлення, формувати

невербальні засоби комунікації та вміння користуватися різними «комунікативними ролями». Наведені конкретні рекомендації щодо мовленнєвої взаємодії з даною категорією дітей та приклади включення окремих ситуацій у ігрову комунікативну діяльність. Визначені умови, за яких сформовані зразки комунікативної діяльності аутисти зможуть використати у повсякденному житті. Обґрунтована нераціональність та навіть шкідливість використання у корекційній роботі жорстко структурованих вправ і завдань, що призводить до формування нефункціональних, ізольованих від повсякденного життя форм взаємодії.

Корекційна програма складається з семи напрямків роботи (формування прийнятних зразків соціального контакту та соціально схвальних реакцій, розвитку коментованого мовлення та вміння формувати запитання, виражати власні емоції та почуття через соціально схвальну поведінку та вміння висловлювати власну думку в процесі діалогічного спілкування).

Ключові слова: розлади спектру аутизму, комунікативна навичка, мовленнєва функція.

Ткач А.Н. Особенности формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами спектра аутизма. В статье описаны общие принципы и направления коррекционной работы по развитию коммуникативной функции речи у детей дошкольного возраста с расстройствами спектра аутизма. Реализация коррекционной программы позволяет формировать коммуникативную мотивацию, накапливать вербальные средства коммуникации, развивать интенционную направленность речи, формировать невербальные средства коммуникации и умение пользоваться различными «коммуникативными ролями». Приведены конкретные рекомендации по речевому взаимодействию с данной категорией детей и примеры включения отдельных ситуаций в игровую коммуникативную деятельность. Определены условия, при которых сформированные образцы коммуникативной деятельности аутисты смогут использовать в повседневной жизни. Обоснована нерациональность и даже вредность использования в коррекционной работе жестко структурированных упражнений и задач, что приводит к формированию нефункциональных, изолированных от повседневной жизни форм взаимодействия.

Коррекционная программа состоит из семи направлений работы: формирование приемлемых образцов социального контакта и социально положительных реакций, развития комментируемой речи и умения формулировать вопрос, выражать собственные эмоции и чувства через социально положительное поведение и умение выражать собственное мнение в процессе диалогического общения.

Ключевые слова: расстройства спектра аутизма, коммуникативный навык, речевая функция.

Тkach O.M. Features of the formation of communicative skills in preschool children with autism spectrum disorders. The article describes the general principles and directions of the corrective work on the development of communicative speech function in children with autism spectrum disorders. The implementation of the correction program allows for the formation of a communicative motivation, the accumulation of verbal communication tools, the development of the intentional direction of speech, the formation of non-verbal means of communication and the ability to use different "communicative roles. Specific recommendations on language interaction with this category of children are given and examples of the inclusion of certain situations in the game communicative activities are given. The conditions under which the samples of communicative activity are formed can be defined in a daily life. It is grounded irrationality and even harmfulness in the correctional work of rigidly structured exercises and tasks, which leads to the formation of non-functional, isolated forms of interaction from everyday life.

The correctional program consists of seven areas of work (the formation of acceptable patterns of social contact and socially positive reactions, the development of commented speech and the ability to formulate questions, express their own emotions and feelings through social acceptance behavior and the ability to express their own opinion in the process of dialogic communication.

Key words: disorders of the spectrum of autism, communicative skills, speech function.

Постановка проблеми. Комуникативна функція мовлення як засіб спілкування дитини з дорослими, покладена в основі всього її вербального розвитку. Дослідження іноземних фахівців: І. Коєгел, М. О'Делл та українських науковців (Н. Базима, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко та ін.) свідчать про те, що своєчасне формування саме цієї функції лежить в основі адаптації дитини з розладами спектру аутизму у середовищі людей з типовим розвитком та може стати основою формування довільної поведінки. Труднощі, що виникають у даній категорії дітей, перешкоджають отриманню інформації з оточуючого середовища, провокують фрагментарність її обробки та неможливість поділитися з оточуючими результатами своєї дослідницької інтелектуальної діяльності (В. Башинська, В. Нікольцева, Д. Сорба та ін.) Вирішення даної проблеми потребує розробки поетапного плану дій, де комуникативна діяльність дитини з розладами спектру аутизму буде розвиватися поступово, у різних модельованих та

природних ситуаціях та матиме своє продовження у повсякденній діяльності дитини.

Метою статті є висвітлення особливостей формування комунікативної навички у дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму.

Виклад основного матеріалу. Основним завданням системи психолого-педагогічної корекції є формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру. Поставлена мета може бути реалізована в ході навчання, що включає 7 основних напрямків роботи: 1. формування вміння висловлювати прохання / вимогу; 2. формування соціально схвальної реакції; 3. формування умінь називати, коментувати і описувати предмети, людей, дії, події; 4. формування вміння привертати увагу і задавати питання; 5. формування вміння виражати емоції, почуття, повідомляти про них; 6. формування соціальної поведінки; 7. формування діалогічного мовлення.

В ході навчання дітей ставиться ряд неспецифічних і специфічних завдань. Актуальними для кожного напрямку є такі неспецифічні завдання: • формування комунікативної мотивації; • формування вербальних засобів комунікації; формування інтенційної спрямованості мовлення; • формування невербальних засобів комунікації; • формування вміння «виступати» в різних комунікативних ролях: «говорити» і «слухати». • закріплення комунікативних навичок у повсякденних ситуаціях. Неспецифічні завдання вирішуються на всіх етапах навчання. Специфічні завдання реалізуються виключно в ході відповідних напрямків роботи.

В процесі проведення психолого-педагогічної корекції необхідно дотримуватися ряду умов, що мають істотний вплив на вирішення даної проблеми. Одна з найбільш важливих умов є виявлення особистих інтересів і потреб дитини. У ряді досліджень показано, що несформованість комунікативних навичок у дітей з аутизмом пов'язана з відсутністю або недостатньою сформованістю у них внутрішньої комунікативної мотивації (Koegel, 2015). У зв'язку з цим, виникає необхідність зовнішнього стимулювання комунікативної активності. Це досягається шляхом включення в процес психолого-педагогічної корекції різних предметів, різноманітних видів діяльності, а також тем розмов, цікавих для дитини. Наприклад, навчаючи дитину вмінню висловлювати прохання необхідно використовувати її улюблені продукти харчування, іграшки; формувати вміння відповідати на питання і коментувати зображення на картинках варто за допомогою улюбленої книги дитини. У цьому випадку, вона буде відповідати з великим бажанням, а ефективність формування комунікативних навичок значно зросте. При навчанні вмінню підтримати діалог також краще використовувати цікаві для дитини теми розмови. У разі, якщо тема нав'язана дитині, швидше за все, відбудеться поступове сповзання у

формальну взаємодію. Велике значення в процесі корекційної роботи має використання підказок. Більшість дітей з розладами артистичного спектру можуть користуватися підказками дуже ефективно, оскільки для них характерна ехолалія - автоматичне повторення чужих слів, значення яких дитина найчастіше не розуміє. Наприклад, дорослий вітається з дитиною: «Привіт, Саша!», І дитина відповідає: «Привіт, Саша!», Замість того, щоб назвати дорослого на ім'я. Або дорослий просить: «Саша, принеси м'яч!», А дитина автоматично повторює: «Саша, принеси м'яч!», Але не робить те, про що її попросили. Ехолалії необхідно використовувати як основний засіб формування навичок мовленнєвої комунікації у дитини з аутизмом. Для цього потрібно демонструвати дитині зразки мовних висловлювань і стимулювати її до їх ехолалічного відтворення. Наприклад, під час спілкування з дитиною з аутизмом ми часто стикаємося з ситуацією, коли вона налаштована на взаємодію, але не знає, як привернути увагу співрозмовника, попросити його про допомогу, пограти в улюблену гру і т.д. У цьому випадку дитині потрібно підказати слова, які підходять до даної ситуації: «Допоможи!», «Давай грати!» І т.д. У ряді випадків, дитина навпаки не налаштована на взаємодію і не здатна адекватно висловити відмову, тоді вона починає кричати або демонструє інші форми дезадаптивної поведінки, замість того щоб сказати «не хочу», «ні». У таких ситуаціях їй також потрібна допомога у вигляді вербальних підказок. На початкових етапах корекційної роботи, діти зазвичай повторюють слова дорослого механічно, завчено. Багаторазове повторення одних і тих же ехолалічних висловлювань в зв'язку з певною ситуацією дає дитині можливість зрозуміти сенс сказаного і використовувати ці слова для самостійного спілкування, без підказок. Ще однією важливою умовою є підкріплення комунікативних висловлювань. Дослідження показують, що підкріплення будь-яких, навіть дуже слабких, комунікативних спроб призводить до посилення мотивації (Koegel, O'Dell, Dunlap, 2008); це сприяє збільшенню кількості, а, отже, і якості комунікативних висловлювань. Підкріплення може бути двох видів: штучне і природне. Прикладом штучного підкріплення може служити використання цукерок, льодяників, родзинок, чіпсів і т.д. з метою заохочення правильної відповіді. Наведемо приклад: педагог показує дитині картинку із зображенням будь-якого предмета і питає: «Що це?»; дитина відповідає: «Це - шафа»; дорослий - «правильно», дає дитині цукерку. Даний приклад яскраво ілюструє, що штучне підкріплення (в даному випадку цукерка) не пов'язане безпосередньо з ситуацією спілкування, не включене в практичну діяльність. Таке підкріплення найчастіше використовується при виконанні структурованих вправ і навчальних завдань, спрямованих на формування і закріплення комунікативних навичок дітей з аутизмом. Багато біхевіористичних програм, що розроблені закордонними дослідниками, базуються на використанні

цього виду підкріплення. Природне підкріплення, навпаки, прямо пов'язане з контекстом взаємодії і включено в спільну діяльність дитини і дорослого. Прикладом може служити гра з використанням карток лото: педагог показує картку і питає «Що це?»; якщо дитина відповідає правильно, тоді як винагорода дорослий віддає їй картку, яку дитина кладе на відповідну клітку. В даному випадку, як підкріплення виступає сама картка, включена в практичну діяльність. Сучасні дослідники підкреслюють, що використання «природного підкріплення» найкращим чином сприяє закріпленню комунікативних навичок (Тарасун В., 2015). Однією з умов є використання повсякденних, природньо виникаючих ситуацій в системі корекційної роботи. Дослідження попередніх років показали, що формування комунікативних навичок у дітей з аутизмом недостатньо ефективно, якщо процес навчання заснований на виконанні жорстко структурованих вправ і завдань і протікає виключно в рамках корекційних занять (Нікольська В., Богтрева Д. 2013). В цьому випадку, навички що формуються виявляються нефункціональними, ізольованими від щоденно виникаючих соціальних ситуацій і не використовуються дітьми в умовах повсякденного життя. Для вирішення цих проблем в процесі корекційної роботи застосовується метод «супроводжуючого навчання», який заснований на використанні природньо виникаючих ситуацій, епізодів з метою формування комунікативних навичок. У процесі корекційної роботи комбінується виконання навчальних завдань і вправ з використанням повсякденних ситуацій. Це дозволяє дитині здійснити перенесення комунікативних навичок що формуються у різні соціальні контексти. Для реалізації даної умови дорослий, який перебуває з дитиною, повинен розглядати кожен ситуацію як потенційну можливість для побудови комунікативної взаємодії. Це вимагає значної уваги по відношенню до поведінки і емоційних реакцій дитини. Якщо дорослий помітив, що дитина зацікавлена чимось чи готова до взаємодії, він повинен знайти можливість для налагодження комунікативного процесу. Наведемо кілька практичних прикладів:

1. Ви бачите, що дитина хоче дістати м'ячик, який лежить на шафі, але не може дотягнутися. В цьому випадку проявіть зацікавленість по відношенню до даної ситуації, спостерігаючи за дитиною і щиро посміхайтесь, так, щоб у неї виникло бажання звернутися до вас. Коли дитина звернув на вас увагу, простягніть руки в сторону м'ячика, демонструючи готовність дістати його, і продовжуйте дивитися на дитину. Якщо вона не може висловити прохання, дайте підказку: «Дай м'ячик», «Дістань м'ячик» і т.д. Коли дитина повторить за вами, відразу ж виконайте його прохання.

2. Ви бачите, що дитина з цікавістю спостерігає за грою собак на вулиці. Проявіть зацікавленість в цій ситуації: встаньте або сядьте навпочіпки поруч з дитиною, також поспостерігайте за грою собак і

прокоментуйте ситуацію: «Собаки грають». Ймовірно, що дитина повторить за вами. Тоді подивіться на неї зі схваленням і злегка кивніть, підкріплюючи його реакцію. У разі якщо цього не відбулося, продовжуйте використовувати подібну стратегію поведінки. Увага і повага до інтересів дитини приведуть до того, що у неї виникне бажання повторити ваші висловлювання. З часом дитина зможе самостійно коментувати ситуації, ділячись з вами своїми інтересами.

3. Ви бачите, що дитина намагається знайти свої черевики, щоб піти на прогулянку. Поспостерігайте за дитиною, проявляючи увагу до його проблеми. Коли вона подивиться на вас, підкажіть необхідні слова, наприклад: «Де черевики?». Коли дитина повторить, відразу ж дістаньте їх або покажіть дитині, де вони, підкріплюючи її комунікативне висловлювання. (Описані нами приклади використовуються в роботі з дітьми з різним рівнем комунікативного, соціального і когнітивного розвитку). Аналогічні ситуації можна моделювати штучно. Наведені нами приклади дають уявлення про те, що використання повсякденних, природньо виникаючих ситуацій здійснюється з урахуванням потреб та інтересів дитини. Важливим є те, що в подібних ситуаціях відбувається природне підкріплення її комунікативних висловлювань; в якості винагороди виступає результат мовленнєвої активності дитини - виконання її бажання, наміру, безпосередньо пов'язаного з даною ситуацією. Це дозволяє дитині зрозуміти, що вимовлена фраза призводить до певного результату; що за допомогою висловлювання можна вплинути на поведінку інших людей і досягти бажаного.

Програма формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру включає сім послідовних блоків, кожен з яких відповідає окремому напрямку роботи. Кожен блок включає перелік навичок, які формуються у дітей в ході навчання (таблиця 1.).

Таблиця 1.

Структура програми формування комунікативних навичок

Формування умінь висловлювати прохання / вимоги	Прохання про повторення дії Уміння попросити предмет в ситуації вибору Прохання поїсти / попити Вимога предмета / іграшки Вимога улюбленої діяльності Прохання про допомогу
Формування соціально схвальної реакції	Відгук на своє ім'я Відмова від запропонованого предмета / діяльності Відповідь на вітання інших людей Вираз згоди Відповіді на особисті питання
Формування умінь називати, коментувати і описувати предмети, людей, дії, події	Коментарі у відповідь на несподівану подію Уміння називати різні предмети Вміння називати різних персонажів з книг, мультфільмів Визначення приналежності власних речей

	<p>Вміння називати знайомих людей на ім'я Коментування дій, повідомлення інформації про дії Опис місцезнаходження предметів, людей Опис властивостей предметів Опис минулих подій Опис майбутніх подій</p>
<p>Формування умінь привертати увагу і задавати питання</p>	<p>Уміння привертати увагу Уміння задавати питання про предмет («Що ___?») Уміння задавати питання про іншу людину (« Хто ___? ») Уміння задавати питання про дії (« Що робить ___? ») Уміння задавати загальні питання, які потребують відповіді так / ні Уміння задавати питання про місцезнаходження предмета (« Де ___? ») Уміння задавати питання, пов'язані з поняттям часу (« Коли ___? »)</p>
<p>Формування умінь виражати емоції, почуття; повідомляти про них</p>	<p>Вираження радості Вираження смутку Вираження страху Вираження гніву Повідомлення про біль Повідомлення про втому Вираз задоволення / незадоволення</p>
<p>Формування соціальної поведінки</p>	<p>Прохання повторити соціальну гру Прохання пограти разом Ввічливість Уміння поділитися чимось з іншою людиною Вираження почуття прив'язаності Надання допомоги Уміння втішити іншу людину</p>
<p>Формування навички використання діалогічного мовлення</p>	<p>Уміння ініціювати діалог, звертаючись до людини на ім'я Уміння ініціювати діалог, використовуючи стандартні фрази Завершення діалогу з використанням стандартної фрази Уміння підтримати діалог, ділячись інформацією зі співрозмовником Уміння підтримати діалог, організований співбесідником Уміння підтримати діалог на певну тему Уміння підтримувати діалог в різних соціальних ситуаціях Дотримання правил розмови</p>

Висновки. Створення стимулюючого, розвиваючого середовища навколо дитини, використання природнього підкріплення ситуації та дотримання послідовності формування комунікативної навички пришвидшить її формування у дітей з розладами спектру аутизму. Пропонована корекційна програма здебільшого реалізується на протязі

кількох років щоденної комплексної корекційної роботи, де кожна із засвоєних проміжних комунікативних навичок відпрацьовується у різних ситуаціях корекційними педагогами, психологами, терапевтами та батьками.

Бібліографія

1. Логопедія. Підручник, За ред. М.К. Шеремет К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. – 776 с. **2. Скрипник Т.В.** Феноменологія аутизму: Монографія / Т.В. Скрипник. – К.: Видавництво “Фенікс”, 2010. – 320 с. **3. Тарасун В. В.** Аутологія : [монографія] / В. В. Тарасун; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ : Леся, 2014. – 579 с. **4. Технології** психічної інтеграції дітей з аутизмом: У 2-х томах / За ред. В. Бондаря, В. Засенка, В. Тарасун - том I: Формування передумов навчально-пізнавальної діяльності у дітей з аутизмом. – К., 2006. – 249 с. **5. Шульженко Д. І.** Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. / Д.І. Шульженко. – К., 2009. – 385 с.

References

1. Lohopediia. Pidruchnyk, Za red. M.K. Sheremet K.: Vydavnychiy Dim «Slovo», 2015. – 776 s. **2. Skrypnyk T.V.** Fenomenolohiia autyzmu: Monohrafiia / T.V. Skrypnyk. – K.: Vydavnytstvo “Feniks”, 2010. – 320 s. **3. Tarasun V. V.** Autolohiia : [monohrafiia] / V. V. Tarasun; Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova. – Kyiv : Lesia, 2014. – 579 s. **4. Tekhnolohii** psykhichnoi intehtratsii ditei z autyzmom: U 2-kh tomakh / Za red. V. Bondaria, V. Zasenka, V. Tarasun - tom I: Formuvannia peredumov navchalno-piznavalnoi diialnosti u ditei z autyzmom. – K., 2006. - 249 s. **5. Shulzhenko D. I.** Osnovy psykholohichnoi korektsii autystychnykh porushen u ditei: Monohrafiia. / D.I. Shulzhenko. – K., 2009. – 385 s.

Дата відправлення 15.05.2018 р.

УДК 376-056.26(075.8)

Я. А. Утьосов
arnst99@gmail.com

ЗМІСТОВІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості про автора: Утьосов Ян, аспірант кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
Email: arnst99@gmail.com.

Contact: Utiosov Yan, post-graduate student of the department

correctional pedagogy and inclusive education of Kamenets-Podolsk National University named after Ivan Ogienko, Kamyanets-Podilskyi, Ukraine; Email: arnst99@gmail.com.

Утьосов Я. А. Змістові основи соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. У статті розглянуто змістові основи соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями, звертається увага на те, що однією з найважливіших у педагогічній науці та практиці є проблема соціального розвитку як провідної складової становлення особистості. Актуальність її вивчення зумовлена необхідністю підвищення рівня вихованості підростаючого покоління, особливо дітей з інтелектуальними порушеннями, що потребує проведення досліджень, спрямованих на пошук та розробку інноваційних підходів до організації процесу формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. Автор зазначає на тому, що проблема соціальна компетентність підлітків достатньо інтенсивно досліджується та обговорюється в наукових колах. Актуальність проблеми зумовлена підсиленням уваги науковців та педагогів-практиків до компетентнісного підходу в освіті. Реалізація принципів компетентнісного підходу є умовою для формування та розвитку активної, соціально відповідальної особистості.

Саме це зумовлює пошук інноваційних педагогічних технологій формування соціальної компетентності підлітків з типовим розвитком та інтелектуальними порушеннями. При цьому увага звертається на виявлення особливостей розвитку соціальної компетентності у підлітків, що спонукає до з'ясування розуміння суті соціальної компетентності та природи її виникнення, яка є об'єктом для тривалих наукових дискусій.

Отже, підсумовуючи результати автор вказує на те, що розвиток соціальної компетентності підлітків з типовим розвитком та інтелектуальними порушеннями залежить від створення психолого-педагогічних умов щодо формування її якісних характеристик, які у подальшому дадуть змогу розвинути у підлітків соціально-комунікативну активність, адаптаційні та соціальні можливості.

Ключові слова: соціальний розвиток, соціальна компетентність, підлітки з інтелектуальними порушеннями.

Утёсов Я.А. Содержательные основы социальной компетентности подростков с интеллектуальными нарушениями. В статье рассмотрены содержательные основы социальной компетентности подростков с интеллектуальными нарушениями, обращается внимание на то, что одной из важнейших в педагогической науке и практике является проблема социального развития как ведущей составляющей становления личности. Актуальность её изучения обусловлена необходимостью повышения уровня воспитанности

подростающего поколения, особенно детей с интеллектуальными нарушениями, требует проведения исследований, направленных на поиск и разработку инновационных подходов к организации процесса формирования социальной компетентности подростков с интеллектуальными нарушениями. Автор отмечает то, что проблема социальной компетентности подростков достаточно интенсивно исследуется и обсуждается в научных кругах. Актуальность проблемы обусловлена усилением внимания ученых и педагогов-практиков к компетентностному подходу в образовании. Реализация принципов компетентностного подхода является условием для формирования и развития активной, социально ответственной личности.

Именно это обуславливает поиск инновационных педагогических технологий формирования социальной компетентности подростков с типичным развитием и интеллектуальными нарушениями. При этом внимание обращается на выявление особенностей развития социальной компетентности у подростков, побуждает к выяснению понимания сути социальной компетентности и природы её возникновения, которая является объектом для длительных научных дискуссий.

Итак, подводя итоги автор указывает на то, что развитие социальной компетентности подростков с типичным развитием и интеллектуальными нарушениями зависит от создания психолого-педагогических условий для формирования её качественных характеристик, которые в дальнейшем позволят развить у подростков социально-коммуникативную активность, адаптационные и социальные возможности.

Ключевые слова: социальное развитие, социальная компетентность, подростки с интеллектуальными нарушениями.

Utiosov Y. The content basis of social competence of adolescents with intellectual disabilities. The article deals with the content basis of social competence of adolescents with intellectual disorders, draws attention to the fact that one of the most important in pedagogical science and practice is the problem of social development as a leading component of the formation of the individual. The urgency of its study is due to the need to raise the level of education of the younger generation, especially children with intellectual disorders, which requires research aimed at finding and developing innovative approaches to organizing the process of forming the social competence of adolescents with intellectual disorders. The author notes that the problem of social competence of adolescents is intensively investigated and discussed in scientific circles. The actuality of the problem is due to the increasing attention of scholars and practitioners to the competence approach in education. Implementation of the principles of a competent approach is a condition for the formation and development of an active, socially responsible person.

This is precisely what determines the search for innovative pedagogical technologies for the formation of social competence of adolescents with typical development and intellectual disorders. At the same time, attention is drawn to the identification of peculiarities of the development of social competence in adolescents, which leads to an understanding of the essence of social competence and its nature

the emergence, which is the subject of long-term scientific discussions.

So, summing up the results, the author points out that the development of social competence of adolescents with typical development and intellectual disorders depends on the creation of psychological and pedagogical conditions regarding the formation of its qualitative characteristics, which will further enable the development of social and communicative activity, adaptive and social opportunities in adolescents .

Key words: social development, social competence, adolescents with intellectual disorders.

Постановка проблеми. Сучасна орієнтація загальноосвітньої школи на якісну освіту підростаючого покоління потребує вирішення питання інтеграції та інклюзії підлітків з інтелектуальними порушеннями у соціум, їх соціалізації та соціальної адаптації. Особливо проблематичним виявляється формування соціальної компетентності, розвитку соціальних якостей, які сприятимуть життєвій та професійній самореалізації підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Найважливішою метою соціалізації та соціальної адаптації підлітків з інтелектуальними порушеннями виступає формування інформативних, комунікативних, життєвих та соціальних компетентностей з метою недопущення або усунення, нівелювання проявів дезадаптації у них. Дослідження цієї мети уможлиблюється завдяки інтенсифікації педагогічного процесу, його змісту, методів, організаційних форм, які забезпечують отримання як навчальних, так і розвивальних ефектів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні аспекти формування соціальної компетентності у загальній психології та педагогіці розкрито у працях В. Аверіна, І. Беха, Л. Виготського, І. Кона, Г. Костюка, А. Мудрика, В. Панка, А. Петровського, С. Савченко, В. Рибалка, С. Рубінштейн тощо. Науковцями було досліджено питання сутності та змісту поняття процесу соціалізації особистості та його складових (І. Бех, Н. Голованова, Н. Заверико, І. Зверєва, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, В. Москаленко, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко); психології соціального пізнання особистості (Г. Андрєєва, С. Рубінштейна); соціально-емоційного розвитку особистості та мотивації її соціальної поведінки (І. Алтуніна, О. Кононко, І. Кон); особливостей соціалізації дітей молодшого та старшого шкільного віку, вихованців закладів інтернатного типу (А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, М. Докторович, Л. Канішевська, С. Курінна); педагогічних

аспектів соціалізації та соціальної компетентності учнів загальноосвітніх закладів (І. Ніколаєску, О. Павлик, О. Позднякова); розвитку соціальної компетентності підлітків (О. Прашко).

У спеціальній психолого-педагогічній літературі проблема соціальної компетентності розглядалось у таких напрямках: сутність, зміст та характеристика соціалізації, соціальної адаптації, інтеграції та інклюзії осіб з інтелектуальними порушеннями (Ю. Бистрова, Л. Виготський, Т. Жулковська, Л. Занков, І. Лубовський, С. Миронова, В. Синьов, А. Шевцов); розвиток комунікативної діяльності та інформаційної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями (Н. Гончарук, О. Проскурняк); психолого-педагогічний супровід, соціалізація та інклюзія учнів з із затримкою психічного розвитку, з порушеннями аналізаторів, опорно-рухового апарату (О. Глоба, С. Іванченко, В. Кобильченко, Т. Сак, Є. Синьова, Л. Ханзерук); педагогічні аспекти адаптації, соціалізації та соціальної інтеграції дітей з інтелектуальними порушеннями (А. Висоцька, В. Липа, Г. Мерсіянова); психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями (І. Тат'янчікова, О. Хохліна); професійно-трудова соціалізація та адаптація осіб з інтелектуальними порушеннями (Ю. Бистрова, В. Бондар, О. Хохліна); особливості використання загальнокультурних норм поведінки учнями початкової та основної школи з інтелектуальними порушеннями (І. Бгажнокова, О. Вержиховська, Г. Запрягаєв); порушення соціальної поведінки та міжособистісних стосунків учнів з інтелектуальними порушеннями (Е. Альбрехт, Т. Кузьміна, К. Лебединська, Г. Печерський, Л. Руденко).

Мета статті полягає у розкритті теоретично обґрунтувати змістові основи соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Соціальна компетентність є складним, міждисциплінарним феноменом, що обумовило різноманітні напрями її дослідження у сфері педагогіки. Вона виступає як система структурованих знань про закономірності поведінки, діяльності та відносин, які проявляються через особистісні якості людини, що забезпечують відповідальне саморегулювання поведінки особистості в суспільстві, передбачає володіння складними комунікативними навичками, формування адекватних умінь в нових соціальних умовах.

Соціальна компетентність передбачає певний обсяг знань і рівень сформованості умінь та навичок, що дозволяють людині адекватно орієнтуватися в різних ситуаціях, об'єктивно оцінювати себе і людей, здійснювати самоаналіз і самоконтроль, прогнозувати поведінку інших осіб, формувати необхідні відносини і успішно впливати на них, орієнтуючись на наявні умови.

Вплив соціуму на формування та розвиток соціальної компетентності є вирішальним.

Соціальна компетентність є результатом соціалізації людини в конкретному віковому періоді, процес формування соціальної компетентності проходить низку етапів:

- етап соціальної адаптації;
- етап соціальної ідентифікації;
- етап індивідуалізації та персоніфікації.

Дані етапи охоплюють процес соціалізації особистості.

Педагогічні спостереження за розвитком особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах навчального закладу дозволяють зробити висновки, що соціальна компетентність підлітків з інтелектуальними порушеннями формується та розвивається в процесі соціалізації: цінності та норми суспільства передаються дітям в процесі навчання й виховання, привласнюються або ігноруються ними. Процес формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями проходить з великими труднощами та у сповільненому темпі. Провідна роль у формуванні та розвитку соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями належить соціальним умовам, що зумовлено залежністю стандарту соціальної компетентності від соціальної дійсності та вимог соціуму в даний час.

Розвиток соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями є важливим для успішної адаптації дитини в соціумі на кожному віковому етапі та має певні особливості: прагнення розуміння себе та інших як особистості, яскраво виражена потреба в ідентифікації; змішення соціальних ролей; зростання потреби в спілкуванні та емоційному благополуччі; процес дорослішання, пов'язаний з появою ряду особистісних проблем або досягнень,

Висновки та перспективні напрямки дослідження. Змістові основи соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями показали, що даний процес формується та розвивається в процесі соціалізації. Він є важливим для успішної адаптації дитини в соціумі та має певні особливості, проходить з великими труднощами та у сповільненому темпі. Однак, незважаючи на актуальність дослідження теоретичних аспектів соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями, проблема залишається недостатньо дослідженою у контексті організації та взаємозв'язку навчально-виховного процесу.

Бібліографія

1. Балл Г.О. Гуманізація навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах / Г.О. Балл. – К.: Освіта, 1998. – 132 с.
2. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / М. О. Докторович. – К.: Освіта, 2007. – 20 с.
3. Жулковска Т. Социализация людей с ограниченными интеллектуальными возможностями / Т. Жулковска ; Моск. гуманит.-

социальная академия. – М. : Социум, 2001. – 208 с. **4. Канішевська Л. В.** Формування життєвої компетентності вихованців у закладах інтернатного типу : наук.-метод. посіб. / Л.В. Канішевська. – К. : Пед. думка, 2007. – 172 с. **5. Мудрик А. В.** Социализация человека : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с. **6. Ніколаєску І.О.** Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів: науково-методичний посібник / І.О. Ніколаєску. –Черкаси: ОПОПП, 2014. – 76 с.

References

1. Ball G.O. Humanization of the educational process in general educational institutions / Г.О. The ball - К. : Education, 1998. - 132 p. **2. Doctorovich M.O.** Formation of social competence of an older teenager from an incomplete family: author's abstract. dis for obtaining sciences. Degree of candidate ped. Sciences: 13.00.05 - social pedagogy / M.O. Doctorovich. - К. : Education, 2007. - 20 p. **3. Zhulkovskaya T.** Socialization of people with intellectual disabilities / T. Zhulkovska; Moscow humanist-social academy. - М.: Social, 2001. - 208 p. **4. Kanishevskaya L.V.** Formation of vital competency of pupils in residential institutions: science-method. manual / L.V. Kanishevskaya - К.: Ped. opinion, 2007. - 172 p. **5. Mudrik A.V.,** Socialization of man: study. allowance for higher education studying Institution / AV Mudrik. - 2nd ed., Corrected. and add - Moscow: Publishing Center "Academy", 2006. - 304 p. **6. Nikolaesko I.O.** Formation of social competence of students of general educational institutions in accordance with the requirements of new state educational standards: scientific methodical manual / IO Nikolaysk -Cherkasy: OIPOP, 2014. – 76

Дата відправлення 29.04.2018 р.

УДК 376.091.33-056.36:159.93

М. М. Утьосова
maschautosova93@gmail.com

ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СПРИЙМАННЯ ПРОСТОРУ В ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості про автора: Утьосова Марія Михайлівна, аспірант кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна Email: maschautosova93@gmail.com.

Contact: Utiosova Mariya, post-graduate student of the department correctional pedagogy and inclusive education of Kamenets-Podolsk National University named after Ivan Ogienko, Kamyanets-Podilskyi, Ukraine; Email: maschautosova93@gmail.com.

Утьосова М. М. Змістові аспекти розвитку сприймання простору в дошкільників з інтелектуальними порушеннями. У статті розглянуто змістові аспекти розвитку сприймання простору в дошкільників з інтелектуальними порушеннями, зокрема звертається увага на взаємозалежність його формування від рівня психофізичного розвитку дошкільника.

Автор звертає увагу на те, що особистісний розвиток дошкільників, як з типовим розвитком так й інтелектуальними порушеннями залежить від правильного формування усіх психічних процесів (пам'ять, увага, уява, мислення, відчуття, сприймання) та пізнавальних процесів (відчуття, сприймання, увага, уява, пам'ять) основу, яку складає процес сприймання.

Дошкільний період – це оптимальний період для розвитку пізнавальної сфери загалом, сенсорного розвитку, який є процесом засвоєння соціального досвіду.

Сенсорний розвиток в дошкільний період необхідний дитині для оволодіння будь-якою предметно практичною, образотворчою та суспільно-корисною діяльністю. Він не втрачає значення зі вступом дитини до школи і відіграє важливу роль у житті дорослої людини, сприяючи життєвій активності.

Найважливіша мета корекційного навчання полягає у розвитку особистості та підготовці дошкільників з інтелектуальними порушеннями до самостійної життєдіяльності, інтеграції в сучасну систему суспільних відносин. Рання педагогічна корекція, подолання та попередження відхилень у розвитку є визначальною умовою для досягнення цієї мети. При цьому важливого значення для психічного розвитку даної категорії дітей є пошук ефективних шляхів, серед яких актуальним виступає комплексний підхід до формування сприймання простору.

Отже, підсумовуючи результати автор вказує на те, що цілеспрямоване теоретико-практичне дослідження проблеми сприймання простору в дошкільників з типовим розвитком та інтелектуальними порушеннями дасть нам змогу знайти оптимальні психолого-педагогічні умови щодо розвитку та корекції даного процесу в останніх, а також розробити інноваційні системи щодо його формування.

Ключові слова: сприймання простору, психолого-педагогічні умови, сенсорний розвиток, дошкільники з типовим розвитком та інтелектуальними порушеннями.

Утёсова М. М. Содержательные аспекты развития восприятия пространства у дошкольников с интеллектуальными нарушениями. В статье рассмотрены содержательные аспекты развития восприятия пространства у дошкольников с интеллектуальными нарушениями, в частности обращается внимание на взаимозависимость его формирования от уровня психофизического развития дошкольника.

Автор обращает внимание на то, что личностное развитие дошкольников, как с обычным развитием так и интеллектуальными нарушениями зависит от правильного формирования всех психических процессов (память, внимание, воображение, мышление, ощущение, восприятие) и познавательных процессов (ощущение, восприятие, внимание, воображение, память) основу, которую составляет процесс восприятия.

Дошкольный период - это оптимальный период для развития познавательной сферы в целом, сенсорного развития, которое является процессом усвоения социального опыта.

Сенсорное развитие в дошкольный период необходимо ребенку для овладения любой предметно практической, изобразительной и общественно-полезной деятельностью. Оно не теряет значение с поступлением ребенка в школу и играет важную роль в жизни взрослого человека, способствуя жизненной активности.

Важнейшая цель коррекционного обучения состоит в развитии личности и подготовке дошкольников с интеллектуальными нарушениями к самостоятельной жизнедеятельности, интеграции в современную систему общественных отношений. Ранняя педагогическая коррекция, преодоление и предупреждение отклонений в развитии является определяющим условием для достижения этой цели. При этом важное значение для психического развития данной категории детей является поиск эффективных путей, среди которых актуальным выступает комплексный подход к формированию восприятия пространства.

Итак, подводя итоги автор указывает на то, что целенаправленное теоретико-практическое исследование проблемы восприятия пространства у дошкольников с типичным развитием и интеллектуальными нарушениями позволит нам найти оптимальные психолого-педагогические условия для развития и коррекции данного процесса у последних, а также разработать инновационные системы касательно его формирования.

Ключевые слова: восприятия пространства, психолого-педагогические условия, сенсорное развитие, дошкольники с типичным развитием и интеллектуальными нарушениями.

M. Utiosova Semantic aspects of the development of perception of space in preschoolers with intellectual disabilities. The article deals with the content aspects of the development of perception of space in preschoolers with intellectual disorders, in particular, attention is drawn to the interdependence of its formation on the level of psychophysical development of the preschool child.

The author draws attention to the fact that the personal development of preschoolers, both with typical development and intellectual disorders, depends on the proper formation of all mental processes (memory, attention, imagination, thinking, feeling, perception) and cognitive processes (sensation, perception, attention, imagination, memory) the basis of the process of perception.

Pre-school period is the optimal period for the development of the cognitive sphere in general, sensory development, which is the process of assimilating social experience.

Sensory development in the pre-school period is necessary for the child to master any substantially practical, pictorial and socially useful activity. It does not lose value with the introduction of a child to school and plays an important role in the life of an adult, contributing to life activity.

The most important goal of correctional training is to develop the personality and prepare preschoolers with intellectual disabilities for independent living, integration into the modern system of social relations. Early pedagogical correction, overcoming and preventing developmental deviations is critical to achieving this goal. At the same time, it is important for the mental development of this category of children to search for effective ways, among which the most relevant is the integrated approach to the formation of perception of space.

So, summing up the results, the author points out that the purposeful theoretical and practical study of the problem of perception of space in preschoolers with typical development and intellectual disorders will enable us to find optimal psychological and pedagogical conditions for the development and correction of this process in the latter, as well as to develop innovative systems in relation to its formation.

Key words: perception of space, psychological and pedagogical conditions, sensory development, preschoolers with typical development and intellectual disorders.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки та практики особливого значення набуває проблема інклюзивного

навчання дітей з психофізичними порушеннями, інтенсифікації корекційно-виховного впливу з метою оптимального розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Актуальність її вивчення зумовлена необхідністю пошуку ефективних шляхів, зокрема комплексного підходу до змістовних аспектів розвитку сприймання простору в дошкільників з інтелектуальними порушеннями, що потребує проведення досліджень, спрямованих на розробку педагогічного забезпечення ефективного виховного впливу в зазначеному напрямі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні аспекти проблеми розвитку сприймання простору в дошкільників у загальній психології та педагогіці розкриваються у працях А. Запорожця, В. Зінченка, Б. Ломова, А. Лурія (зміст та сутність пізнавальних процесів особистості: відчуття та сприймання), Б. Ананьєва, Є. Рибалко (особливості сприймання простору у дітей), З. Борисова, О. Локшиної, О. Олейнікової, Р. Семернікової (виховання почуттів у дітей), О. Кононко (сутність і шляхи реалізації індивідуального підходу у вихованні дошкільників), Н. Побірченко, В. Савельєва (особливості розвитку психомоторики та сенсомоторики у дошкільників), М. Лісіної, А. Рузкої (розвиток сприймання форми у дошкільників), В. Котирло, С. Шевченко (корекційно-розвиваюче навчання і виховання дітей дошкільного віку).

У спеціальній психолого-педагогічній літературі проблема розвитку сприймання простору в дошкільників розглядалось у таких напрямках: психологічні аспекти розвитку пізнавальних процесів в дошкільників з інтелектуальними порушеннями (С. Забрамна, М. Матвєєва, А. Обухівська, І. Соловйов, Н. Стадненко); сенсорне виховання дошкільників з інтелектуальними порушеннями (Ю. Андрухович, Є. Войлокова, Л. Ковальова); характеристика сенсорних та інтелектуальних порушень, шляхи їх корекції (Л. Назарова, С. Трикоз); особливості актуалізації уявлень дошкільників з інтелектуальними порушеннями (А. Виноградова, А. Кліх); формування соціальних навичок у дошкільників з інтелектуальними порушеннями (А. Висоцька); особливості формування образотворчої діяльності дошкільників з інтелектуальними порушеннями (О. Гаврілушкіна, А. Катаєва, Є. Стребелєва); особливості формування уявлень про форму предмету в дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку у процесі ігрової та образотворчої діяльності (А. Катаєва, О. Мозолюк-Коновалова, А. Обухівська, Є. Стребелєва); готовність дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку до навчання в школі (І. Єременко, В. Турчинська); своєрідність сенсорного розвитку та виховання дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку (А. Катаєва); гаптичне та зорове сприймання дошкільників з типовим та

порушеним інтелектуальним розвитком (І. Мамайчук); особливості сприймання кольору дошкільниками з порушенням інтелектуального розвитку (Г. Цикото, Ж. Шиф); програмно-методичне забезпечення змісту корекційно-спрямованого навчання і виховання дошкільників з інтелектуальними порушеннями (Г. Блеч, І. Гладченко, С. Трикоз, О. Чеботарьова).

Отже, ми розуміємо, що питання змістові аспекти розвитку сприймання простору в дошкільників з інтелектуальними порушеннями є актуальним і недостатньо розробленим у спеціальній психології та корекційній педагогіці.

Мета статті полягає у розкритті теоретично обґрунтувати змістові аспекти розвитку сприймання простору в дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Сприймання – це психічний процес, що полягає в цілісному відображенні предметів і явищ навколишнього світу під безпосереднім впливом фізичних подразників на рецептори органів чуття. При цьому сприймання має суб'єктивний характер, бо воно залежить від попереднього досвіду і знань.

Основу сприймання простору становить пізнання непросторових властивостей об'єктів через зорові, вестибулярні, рухові та шкірні відчуття. У комплексі вони дають змогу судити про відношення тіла до вертикалі, про просторове положення і відстань до інших об'єктів. Сприймання простору не природжене, а виникає і розвивається у процесі життя.

Потрібно зазначити, що найважливішою у спеціальній дошкільній педагогіці є проблема формування сенсорних еталонів в дошкільників з інтелектуальними порушеннями, як провідної складової становлення особистості. У цілому ряді робіт, присвячених вивченню особливостей сенсорного розвитку дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, відзначається можливість засвоєння дітьми сенсорних еталонів. Цьому сприяє мовленнєвий розвиток і засвоєння слів, що позначають еталонні властивості і відносини. У деяких випадках вибір на основі слова виявляється дошкільників з інтелектуальними порушеннями, більш розвиненим, ніж вибір за зразком. Це пов'язано з тим, що слово вказує на властивість, яка підлягає сприйняттю, дає фіксований еталон.

Тому, для дошкільників з інтелектуальними порушеннями розвиток сприймання простору відбувається нерівномірно, засвоєні еталони часто виявляються нестійкими, розпливчастими, відсутнє перенесення засвоєного способу дії з однієї ситуації на іншу. Досить складними є взаємовідношення між сприйманням властивості, знанням її назви,

можливістю діяти з урахуванням цієї властивості і можливістю здійснювати на її основі найпростіші узагальнення.

Для дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільний вік виявляється лише початком розвитку перцептивної дії. На основі виникнення у дошкільника інтересу до предметів, іграшок починається ознайомлення з їхніми властивостями і відношеннями. Тому, відзначають відсутність активних мовних висловлювань і спонукальних мотивів у процесі перцептивної діяльності дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Найскладніший із видів перцептивної діяльності, що формується у практичній діяльності завдяки узгодженій дії усіх аналізаторів – це сприймання простору. Незграбність та недостатня координація рухів, труднощі опанування предметними діями, загальний недорозвиток мовлення, що властиві дошкільникам з інтелектуальними порушеннями, негативно позначаються на формуванні сприймання і уміння орієнтуватись у просторі.

Для дошкільників з інтелектуальними порушеннями характерним є виділення із зовнішнього вигляду об'єкта не багатьох орієнтовних ознак діти переходять до більш досконалих видів перцепції, відтворюють в процесі всю сукупність властивостей предмету, що сприймаються, лише за допомогою корекційного навчання.

А в процесі корекційного впливу вдосконалюється сенсорна діяльність дитини, що дає змогу їй оволодіти не лише предметно практичною, ігровою, образотворчою діяльністю, але й навчальною, пізніше й трудовою.

Таким чином, слід зазначити, що сенсорний розвиток дошкільників з інтелектуальними порушеннями значно відстає від дошкільників з типовим розвитком та характеризується недостатньою сформованістю сенсорних еталонів, зокрема, кольору, форми, часу та сприймання простору, що утруднює розвиток пізнавальної діяльності та впливає на готовність дитини до навчання в школі.

Дошкільникам з інтелектуальними порушеннями властиве велике відставання у термінах розвитку сприймання простору, уповільнений темп розвитку. У них пізно і часто неповноцінно відбувається поєднання сприймання із словом, а це, затримує формування уявлень про навколишній предметний світ.

Висновки та перспективні напрямки дослідження. Отже, вивчення змістових аспектів розвитку сприймання простору в дошкільників з інтелектуальними порушеннями дають нам змогу побачити, що в дошкільників з інтелектуальними порушеннями розвиток сприймання простору відбувається нерівномірно, їм властиве велике відставання у термінах розвитку і основним засобом корекції

недоліків сприймання є організація практичної діяльності, за допомогою якої дитина удосконалює перцептивні дії, а також виділяє певні ознаки навколишнього світу. Однак, незважаючи на актуальність дослідження і вище розглянутих напрямків вивчення сприймання простору в дошкільників з інтелектуальними порушеннями більш детально потребує розробки у даній нозології дітей.

Бібліографія

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес ; [пер. с англ. Юлии Даре]. – М. : Теревинф, 2009. – 272 с. **2. Ільченко А.М.** Ідеї раннього і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М. Монтессорі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / А.М. Ільченко. – Київ, 2007. – 20 с. **3. Катаева А.А.** Обучение умственно отсталых дошкольников в игровой форме с использованием показа и словесной инструкции / А.А. Катаева, С.И. Давыдова // Дефектология. – 1976. – №1. – С. 69-72. **4. Познавательные процессы:** ощущения, восприятия / под ред. А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова, В.П. Зинченко. – М.: Просвещение, 1972. – 335с. **5. Рогальська І. П.** Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.05 / І.П. Рогальська. – Луганськ: Луганський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, 2009. – 43 с. **6. Синьов В.М.,** Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

References

1. Aires E. J. Child and Sensory Integration. Understanding of hidden developmental issues / E. J. Ayres; [per. from english Julia Dare]. - M.: Terevinf, 2009. - 272 p. **2. Ilchenko A.M.** Ideas of Early and Free Education of Children with Disabilities in the Pedagogical Heritage M. Montessori: Author's Resume. dis for obtaining sciences. Degree Candidate ped Sciences: special 13.00.03 "Correctional pedagogy" / AM Ilchenko - Kyiv, 2007. - 20 p. **3. Kataeva A.A.** Teaching mentally retarded preschoolers in the game form using the show and verbal instruction / AA Kataeva, SI Davydova // Defectology. - 1976 - №1. - P. 69-72. **4. Cognitive processes:** sensations, perceptions / ed. AV Zaporozhets, BF Lomova VP Zinchenko - Moscow: Enlightenment, 1972. - 335s. **5. Rogalsk I.P.** Theoretical and methodical principles of socialization of the individual in preschool: author's abstract. dis Dr. Ped. Sciences: 13.00.05 / I.P. Rogalskaya - Lugansk: Lugansk National University. Taras Shevchenko, 2009. - 43 p. **6. Sinyov V.M.,** Matveeva M.P., Khokhlin O.P. Psychology is mental a retarded child. - K. : Knowledge, 2008. - 359 p.

Дата відправлення 27.04.2018 р.

УДК: 159. 422. 76. 376. 33

В.М. Шевченко

shevchenko_volodumur@ukr.net

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ СЕНСОРНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ

Відомості про автора: Шевченко Володимир, докторант Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, Київ, Україна. Коло наукових інтересів: історія сурдопедагогіки, раннє втручання, реабілітація дітей із кохлеарними імплантами. Email: shevchenko_volodumur@ukr.net

Contact: Volodymyr Shevchenko, doctoral student, Institute of special pedagogic National academy of pedagogical sciences. Research interests: history ASL pedagogy, early intervention and rehabilitation of children with cochlear implants. Email: shevchenko_volodumur@ukr.net

Шевченко В.М. Становлення та розвиток освіти для дітей із сенсорними порушеннями в Україні та Польщі. У статті автор аналізує становлення та розвиток системи освіти для дітей із сенсорними порушеннями. Автор дає стислу порівняльну характеристику розвитку системи освіти для дітей з порушеннями слуху та зору в Україні та Польщі. У статті автор звертає увагу на те, що сурдопедагогіка в двох країнах зародилася на початку ХІХ століття, а тифлопедагогіка – у другій половині ХІХ століття. Обидві системи пройшли тривалий шлях свого розвитку: від опіки таких дітей до розуміння щодо їх навчання та виховання, від диференціації до інтеграції та включення їх у загальноосвітнє середовище, тобто інклюзії. Автор зазначає, що у ХІХ – на початку ХХ століття спеціальні заклади для дітей з порушеннями слуху та зору не входили до державної системи освіти і їх кількість була незначною. У другій половині ХХ століття почалася стрімка розбудова спеціальної освіти. У кінці ХХ – на початку ХХІ століття в Україні та Польщі розпочалася суттєва модернізація системи освіти для дітей із сенсорними порушеннями.

Ключові слова: діти із сенсорними порушеннями, діти з порушеннями слуху, діти з порушеннями зору, сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, реформування системи освіти.

Шевченко В.М. Становление и развитие образования для детей с сенсорными нарушениями в Украине и Польше. В статье автор анализирует становление и развитие системы образования для детей с сенсорными нарушениями. Автор дает краткую сравнительную характеристику развития системы образования для детей с нарушениями

слуха и зрения в Украине и Польше. В статье автор обращает внимание на то, что сурдопедагогика в двух странах зародилась в начале XIX века, а тифлопедагогика – во второй половине XIX века. Обе системы прошли длительный путь своего развития: от опеки таких детей к пониманию их обучения и воспитания, от дифференциации к интеграции и включения их в общеобразовательное среду, т.е. инклюзии. Автор отмечает, что в XIX – начале XX века специальные учреждения для детей с нарушениями слуха и зрения не входили в государственную систему образования и их количество было незначительным. Во второй половине XX века началась стремительная развитие специального образования. В конце XX – начале XXI века в Украине и Польше началась существенная модернизация системы образования для детей с сенсорными нарушениями.

Ключевые слова: дети с сенсорными нарушениями, дети с нарушениями слуха, дети с нарушениями зрения, сурдопедагогика, тифлопедагогика, реформирования системы образования.

Shevchenko V.M. Formation and development of education for children with sensory disorders in Ukraine and Poland. In the article the author analyzes the formation and development of the education system for children with sensory impairments. The author gives a concise comparative description of the development of the education system for children with hearing impairment and vision in Ukraine and Poland. In the article, the author draws attention to the fact that surdo pedagogy in two countries originated at the beginning of the nineteenth century, and typhlopedagogy - in the second half of the nineteenth century. Both systems have gone a long way in their development: from the care of such children to an understanding of their training and education, from differentiation to integration and inclusion in the general environment, that is, inclusiveness. The author notes that in the nineteenth and early twentieth centuries, special educational institutions for hearing impaired and sighted children were not included in the state education system. Only in the beginning of the 20th century the situation began to change gradually. Until the Second World War, the number of special educational institutions for hearing impaired and sighted children was insignificant. They could not cover all school-age children. In the second half of the twentieth century, the rapid development of special education began. She covered the training of all children with hearing and vision impairment.

At the end of the twentieth - early XXI century, significant modernization of the education system for children with special needs began in Ukraine and Poland. It aims to democratize and improve its quality. This causes the need for innovative development of all its parts. At the present stage, the process of integration / inclusion of people with hearing impairments and eyesight into

the educational space takes place in order to ensure their maximum development and socialization.

Keywords: children with sensory impairments, children with hearing impairment, children with visual impairment, surdo pedagogy, tiflopedagogika, reforming the education system.

Постановка проблеми. Нині людство перебуває у процесі переходу до нової епохи свого буття – постіндустріальної. Це зумовлює докорінні зміни в політиці, економіці, культурі, освіті, праці та інших сферах життя кожної людини. Позаяк у системі освіти України та Польщі, як і в усьому світі, дедалі більша увага зосереджується на перегляді і зміні цілей, змісту, форм і методів, засобів і загалом усієї організації освітньої системи відповідно до вимог нового часу [4, с. 2].

У дослідженнях сучасних учених-дефектологів відзначається тривожна тенденція до зростання чисельності дітей із відхиленнями фізичного та психічного здоров'я, що зумовлюються біологічними, екологічними, соціально-психологічними й іншими чинниками. Тому сьогодні винятково актуальним є забезпечення повноцінного, різнобічного розвитку кожної особистості, зокрема дітей з особливими потребами, що є критерієм розвиненого демократичного суспільства. Саме на це спрямована діяльність спеціальних навчально-виховних закладів, що мають на меті виховання, лікування та корекцію стану дітей із порушеннями психофізичного розвитку [2, с. 364].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історико-педагогічні аспекти розвитку освіти для дітей із сенсорними порушеннями давно привертають увагу українських та польських учених-дефектологів і педагогів. Вони вивчали становлення і розвиток освіти дітей з порушеннями слуху та зору. Водночас аналізувалась історія формування наукових поглядів на певні порушення розвитку й засоби їх корекції в спеціальних закладах освіти.

В Україні історичні аспекти сурдопедагогіки та її становлення досліджували Т. Єжова, В. Засенко, С. Литовченко, О. Таранченко, М. Ярмаченко та ін., тифлопедагогіки – О. Кравченко, Т. Моїсеєва, Є. Синьова, О. Устименко, С. Федоренко та ін. Розвиток польської сурдопедагогіки досліджували U. Eckert, E. Nurowski, H. Okopiński, D. Podgórska-Jachnik, B. Trębicka-Postrzygacz, B. Szczepankowsky та ін.; тифлопедагогіки – E. Bendych, M. Janik, W. Gasik, E. Grodecka, J. Kuczyńska-Kwapisz та ін.

Мета статті. Здійснити історико-педагогічний аналіз розвитку системи освіти для дітей із сенсорними порушеннями в Україні та Польщі.

В статті буде використана як сучасна термінологія, так і періоду, про який йде мова у запропонованому матеріалі.

Виклад основного матеріалу. Поступ української та польської систем освіти осіб з порушеннями слуху в усі історичні періоди був і є безпосередньо пов'язаний із соціально-економічними устроями країни, ціннісними орієнтаціями держав та їх громадян (суспільства), політикою держав щодо осіб цієї категорії, законодавством у галузі освіти загалом та спеціальної зокрема, рівнем розвитку науки. Тож ми розглядатимемо поступ освіти осіб з порушеннями слуху та зору в контексті змін, зумовлених суспільно-політичними, соціально-економічними та соціально-культурними детермінантами.

Українській сурдопедагогіці вже понад 200 років. Передумови формування вітчизняної системи спеціальної освіти для дітей з порушеннями слуху складаються ще на початку ХІХ ст. Від початку цього періоду в Україні спостерігаються три окремі напрями допомоги дітям з порушеннями в розвитку: християнсько-благодійний, лікарсько-педагогічний та педагогічний [3, с. 236]. До 1917 р. на території України діяло 16 навчальних закладів. Першим спеціальним навчальним закладом для дітей з порушеннями слуху на території сучасної України був Романівський інститут для глухонімих на Житомирщині, заснований 1805 року поляком графом Юзефом-Августом Ілінським. В цей період виокремилась частина практиків з прогресивними поглядами та практичними напрацюваннями. На початку ХХ ст. почала формуватися система дошкільного виховання дітей з порушеннями слуху [8, с. 12-14].

Розвиток української сурдопедагогіки можна умовно поділити на 4 періоди.

Початком I періоду можна вважати ХІХ століття. В цей час школи для глухих були територіально розпорошеними та потерпали від нестачі педагогічних кадрів, хоча окремі з них мали цікаві практичні напрацювання. Українські сурдопедагоги А. Бахметьєв, Г. Гурцов, брати Варди, М. Лаговський, А. Мальцев, Ф. Мовчановський, Н. Патканова, О. Прозоров, М. Яворський та ін. обстоювали прогресивні погляди щодо можливостей успішного навчання дітей з порушеннями слуху. Заклади не належали до державної системи навчання.

Початком II періоду можна вважати 1917 р., оскільки він був тією межею, до якої в Україні існувала мережа закладів для дітей з порушеннями слуху. Після революційних подій система була повністю зруйнована й навчання цих дітей довелося розпочинати спочатку. В цей період розгортання мережі закладів просувалося вкрай повільно. На заваді цьому стала також Друга світова війна. У перші повоєнні роки значні соціально-економічні труднощі істотно гальмували розгортання мережі шкіл для дітей цієї категорії [4, с. 3].

Упродовж III періоду, починаючи з 1950 р., вийшла низка організаційних і законодавчих документів, що регулювали порядок виявлення та діагностування дітей з порушеннями слуху. У ці роки в

УРСР загальне обов'язкове навчання глухих дітей вважалося фактично завершеним, діяло понад 60 закладів, тож на часі була реалізація диференційованого навчання. Тому головна увага зосереджувалася на дітях зі зниженим слухом та організації для них спеціальних шкіл-інтернатів. До 1967 р. їх було вже 11 з контингентом понад 1500 учнів.

IV період доцільно датувати 1991 роком. Зі здобуттям Україною незалежності розпочався новий етап розбудови вітчизняної освіти і, зокрема, спеціальної. На початок цього періоду існувало багато невирішених питань, які поступово врегульовувалися низкою нормативно-правових документів: законів, концепцій, стандартів... В цей час піддалися перегляду глобальні питання: теоретико-методологічні засади спеціальної педагогіки та психології, психолого-педагогічні умови удосконалення змісту освіти в умовах диференційованого підходу, оптимізація та індивідуалізація навчання осіб з порушеннями слуху [4, с. 4].

На сьогодні в Україні працює розгалужена диференційована система спеціальних навчально-виховних закладів для осіб із порушеннями слуху. До 2014 року це 58 шкіл (32 школи для глухих та 26 шкіл для слабочуючих дітей), в яких навчалося близько 8 тис. учнів та 20 дошкільних закладів. На сьогодні у зв'язку із подіями на сході країни та окупацією Криму мережа закладів дещо скоротилась. Також через впровадження інклюзивної форми навчання частина дітей з порушеннями слуху починають інтегруватись у загальноосвітні дошкільні та шкільні заклади.

На сучасному етапі розвитку українська сурдопедагогіка продовжує віднаходити нові шляхи і засоби удосконалення освіти дітей з порушеннями слуху; запроваджувати новітні технології, враховуючи сучасні досягнення освіти, науки, техніки та медицини; слухопротезувати дітей за допомогою найсучасніших слухових апаратів та кохлеарних імплантів, розробляти науково-методичне забезпечення. Тому можна говорити про завершальну стадію етапу реформування освіти для дітей з порушеннями слуху і перехід до етапу її розбудови на нових засадах.

Початок польської сурдопедагогіки датується 1817 р., коли у Варшаві був заснований Інститут для глухонімих та сліпих, засновником якого був священик Якуб Фальковський. Варто зазначити, що спроби створення подібних шкіл на польських землях були зроблені і раніше, хоча їх наслідки для польської сурдопедагогіки не були успішними [12, с. 10].

Згодом на польських землях були створені інші школи: у 1830 році – Інститут для глухонімих у Львові, 1832 року – Королівський інститут глухих у Познані, 1836 – Спеціальний заклад для глухих у Раціборзі. Ці заклади використовували різні методи навчання [10, с. 11].

У другій половині ХХ століття шкільна мережа для дітей з порушенням слуху була значно розширена. 1948 року у Вроцлаві відкрилася школа для глухих дітей на чолі із М. Кемпою, колишнім директором Львівської школи для глухонімих. Пізніше відновилися заняття в школах для глухих у Познані та Варшаві [9, с. 39].

Завдяки розвитку медицини та техніки в середині 50-х років в Польщі відбулася диференціація дітей на глухих та слабочуючих.

Перший навчальний заклад для слабочуючих дітей був відкритий 1957 року в Тжебєзи Щецинській (Trzebieży Szczecińskiej). З 1 вересня 1961 р. він був переведений до Щецина, що дозволило налагодити тісну співпрацю з клінікою отоларингології та лікарями різних спеціальностей. 1957 року у Варшаві, як філія Інституту глухонімих та сліпих, була відкрита школа для слабочуючих дітей. У 1972-1973 році вона була реорганізована в окремих навчальний заклад. Ще одна школа для слабочуючих дітей була відкрита в Лодзі у 1963 році. Це були заклади інтернатного типу, адже у них навчалися діти з усієї країни [9, с. 40].

В цей період найвідоміший фахівець у галузі спеціальної педагогіки Польщі Марія Гжегожевська також доклала зусиль до розвитку системи освіти для осіб з порушеннями слуху.

На початку 1950-х років в жодній школі не було дітей зі слуховими апаратами. Наприкінці 60-х років Польща закупила необхідну кількість слухових апаратів та найсучаснішого аудіологічного обладнання в Німеччині. Відповідно, всі діти були діагностовані. Результати цих досліджень надавалися керівництву школи та класним вчителям і часто обговорювалися на засіданнях педагогічних рад.

Після Другої світової війни всі польські заклади для дітей з порушеннями слуху тісно співпрацювали з отоларингологічними клініками, виробниками сурдотехніки, науковцями в галузі спеціальної освіти та психології. Це дозволило сприймати людей з порушеннями слуху не лише через призму медичних та педагогічних наук, а в міждисциплінарному контексті та виробити необхідні підходи [9, с. 42].

В цей час методи навчання також змінилися. Вони базувалися на більш досконалих технічних засобах, практичних та теоретичних знаннях у галузі науки, педагогіки та медицини. Велика увага приділялася поліпшенню та використанню залишкового слуху. Віталися контакти з чуучими однолітками, які допомагали мовній комунікації [9, с. 43].

В останній чверті ХХ століття прогрес медицини, техніки та реабілітації сприяв появі Програми скринінгу всіх новонароджених, що дало можливість раннього виявлення порушень та надання спеціалізованої допомоги з часу виявлення, а також вчасного

слухопротезування за допомогою слухових апаратів та кохлеарних імплантів.

З кінця 80-х років минулого століття Польща розпочала підготовку до реформування системи освіти. 1991 року був прийнятий новий Закон про освіту, який суттєво вплинув і на освіту дітей з порушеннями слуху. 1997 року був прийнятий Закон про права інвалідів. Відповідно до нього, особи з порушеннями слуху, незалежно від ступеня втрати слуху та засобів слухопротезування, класифікуються як інваліди. Також відповідно до реформи, з 1 вересня 1999 року діти з порушенням слуху можуть навчатися у різних навчальних закладах [10, с. 12-13].

З 2017 року в Польщі відбувається чергове реформування системи освіти, в т.ч. і спеціальної. Воно пов'язане із ґрунтовним аналізом розвитку освіти за останні 20 років та переглядом його результатів.

Особи з глибокими порушеннями зору у світовій історії завжди були об'єктом особливої уваги. Їм не лише приписували надлюдські здібності, але й завжди їх розглядали як об'єкт соціальної підтримки. Вони були позбавлені можливості приносити користь суспільству та залишались приреченими на постійну опіку з боку рідних, громади, благодійників, держави. Тривалий час єдиною формою соціальної опіки сліпих були притулки [6, с. 274].

Починаючи з середини і до кінця XIX ст. в Україні формувалася й обґрунтовувалася громадська думка про можливість та необхідність навчання й виховання сліпих дітей. Практична діяльність у наданні спеціальної педагогічної допомоги цим дітям здійснювалася представниками прогресивної спільноти – лікарями, педагогами, релігійними діячами тощо – і характеризувалася домінуванням філантропічної спрямованості [7, с. 402].

Безпосередньо навчання дітей з порушеннями зору було започатковане на території України на межі XIX–XX ст., що сприяло становленню тифлопедагогіки [5, с. 39]. Можна виділити такі періоди генезису теорії та практики навчання й виховання осіб з порушеннями зору в Україні: I період (середина XIX століття – 1942 рік) – становлення та розвиток вітчизняної системи спеціальної освіти дітей з порушеннями зору; II період (1943–1990 роки) – інтенсивна розробка тифлопедагогічної теорії та подальший розвиток на цій основі практики; III період (1991 рік – і дотепер) – реформування національної системи освіти дітей з порушеннями зору, модернізація змісту їх навчання, поглиблення наукових досліджень в галузі тифлопедагогіки й тифлопсихології з урахуванням сучасних світових тенденцій розвитку [7, с. 401-402].

Історичний аналіз становлення та розвитку вітчизняної системи освіти людей з порушеннями зору показав, що цей процес відбувався нерівномірно. Становлення практики навчання на теренах України

розпочалося в 1851 році з виникнення першої школи для сліпих (м. Львів), а протягом 1882-1898 років в Україні починає функціонувати ще шість училищ для сліпих дітей [6, с. 279]. Здебільшого це були школи, які підпорядковувалися Маріїнському опікунству для сліпих в Петербурзі. Програми училищ являли собою розширений курс народної початкової школи, з додаванням ремісничого відділення. Навчання тривало переважно вісім-десять років [1, с. 347]. Крім того, діти навчалися доступним ремеслам, опановували спів, гру на музичних інструментах, настройку фортепіано, що могло стати для них надійним заробітком [5, с. 39-40].

Гострою проблемою у справі навчання осіб з порушеннями зору у ХІХ – на початку ХХ ст. було навчально-методичне забезпечення. Досвіду спеціальної освіти для сліпих в Росії на той час ще не було [6, с. 279]. Тому розробкою теорії та методики навчання активно займалися вітчизняні тифлопедагоги-практики. Як правило, це були вчителі шкіл для сліпих, які пройшли спеціальні курси за кордоном. Значний внесок у розбудову тифлопедагогічної теорії та практики зробили перші директори та інспектори вітчизняних училищ для сліпих: О. Андріяшев, В. Гандер, В. Зайончевський, Г. Кузнецов, К. Лейко, М. Маковський, А. Мощенко, К. Пухтинський та ін. [7, с. 405].

З 1918 року всі училища для сліпих перейшли до державної структури освіти й право на освіту таких осіб було визнано законодавчо. З 1925 року спеціальні заклади для сліпих в Україні розпочали навчання за програмою звичайної загальноосвітньої школи. Було скасовано релігійне виховання та відбувалася певна ідеологізація виховного та навчального процесів. Недоліком можна вважати те, що акцент у навчальному процесі робився на ремісничій спеціалізації.

Протягом 1943–1950-х років відбувалися процеси деформації та реконструкції практики навчання осіб з порушеннями зору, пов'язані з повоєнним відновленням мережі шкіл для сліпих дітей та залученням до спеціальної освіти усіх осіб з порушеннями зору.

У 1960–1980 роках почалася диференціація мережі шкіл для дітей з порушеннями зору на школи для сліпих та слабозорих. Були удосконалені методики навчання. На цьому етапі почала формуватися система дошкільного виховання дітей з порушеннями зору.

Починаючи з 1991 року система навчання осіб з порушеннями зору в Україні увійшла в період реформування змісту навчання й радикальних змін навчально-виховного та корекційного процесу як у традиційних навчальних закладах, так і в закладах нового типу. У 90-х роках спостерігалось скорочення кількості державних спеціальних закладів та виникнення недержавних. На сьогодні відбувається оновлення змісту навчання в спеціальних шкільних та дошкільних установах, науково-методичного забезпечення навчального процесу. Актуальною є

тенденція щодо створення інноваційних, найбільш адекватних соціальному замовленню та сучасним умовам форм надання спеціалізованої допомоги цій категорії населення [7, с. 403-404].

У Польщі діти з глибокими порушеннями зору тривалий час також не мали можливості здобувати освіту і тим самим були позбавлені права на покращення свого життя та соціалізацію [13, с. 42].

Перші форми освіти для незрячих почали розвиватися у ХІХ столітті. З 1821 року такі діти починають навчатись в Інституті для глухонімих та сліпих у Варшаві. Вони навчалися читати й писати, а також вивчали музику та ремесла.

Другий заклад для польських сліпих дітей був відкритий у Львові (1851). Навчання тривало 6 років. Викладали читання та письмо, арифметику, історію Польщі та Австрії, ботаніку, зоологію, музичні заняття. Також дівчат навчали плетенню, в'язання гачком, а хлопчиків – тканню килимків та плетенню кошиків.

У Прусьському Волштині (Wolsztynie) в 1853 р. було створено школу для сліпих, пізніше її перевели до Бидгоща. Музично обдарованих учнів готували до професії органіста та налаштувальника фортепіано. Інших навчали плетенню, масажу тощо.

На зламі ХІХ-ХХ ст. у Польщі із близько сімнадцяти тисяч дітей із порушеннями зору навчалися лише 200. Ця ситуація склалася ще й тому, що не лише в Польщі, але і у світі не було загальної концепції навчання цієї категорії дітей.

Концепція навчання осіб з глибокими порушеннями зору побачила світ на початку ХХ ст. завдяки Ельжбеті Розі Чацькій (Elżbieta Róża Czacka) (1876-1961). Вона народилася в Україні у польській поміщицькій родині та втратила зір у 21 рік. Роза Чацька розробила та запровадила цілісну концепцію освіти використовуючи досягнення більш розвинених країн. Під час перебування у Франції вона ознайомила із системою Брайля та запроваджувала її в Польщі.

Після того, як Польща відновила свою незалежність, розпочався період розвитку закладів для сліпих. Існуючі заклади поступово відновили свою роботу, а на рубежі 30-х років були створені ще два. У 1922 році Роза Чацька буда ініціатором будівництва закладу для сліпих в Ласках (Laskach) біля Варшави. Загалом, вона ініціювала розвиток тифлопедагогіки в Польщі як наукового знання про сліпих та їх реабілітацію.

Спочатку в усіх закладах для навчання читання та письма використовувалось лінійне написання, пізніше був введений точковий алфавіт, а суцільні лінії були замінені точками Брайля, не відмовляючись від звичайної форми літер. 1925 року у Варшаві, на 1-му з'їзді викладачів спеціальних шкіл, було вирішено визнати цю систему

для навчання сліпих. 1934 року вона була схвалена на рівні країни [11, с. 107-109].

Після Другої світової війни, у 1945-1948 роках, відновили свою діяльність школи для сліпих у Варшаві, Лодзі та Бидгощі. Заклад в Ласках під час війни не припиняв своєї діяльності. Нові філії були створені в Овінсках (Owińskach), у Вроцлаві та Кракові. Зазначені школи тісно співпрацювали з Академією спеціальної педагогіки у Варшаві. Найвідоміший фахівець у галузі спеціальної педагогіки Польщі Марія Гжегожевська також була причетна до осіб з порушеннями зору. Вона співпрацювала із закладом в Ласках, розробляла методи відновлення психічно хворих і сліпих, а також сліпоглухих [11, с. 111].

На сьогодні польська тифлопедагогіка займається такими важливими питаннями: реабілітація зору, реабілітація сліпих та людей з порушеннями зору які мають додаткові порушення; просторова орієнтація та рух. З цієї причини існує величезний попит на розробки реабілітаційних програм, адже найважливіше завдання для вчителів та батьків сліпих дітей – навчати їх використовувати свої здібності настільки, наскільки це можливо, щоб пізнати навколишній світ [11, с. 116].

Висновки. Таким чином можемо констатувати, що розвиток української та польської сурдопедагогіки триває понад 200, а тифлопедагогіки – понад 160 років. За цей період був пройдений шлях від дискримінації, через ізоляцію та сегрегацію, до інтеграції та інклюзії. Були створені спеціальні навчальні заклади, розроблені методики навчання.

Модернізація освіти у кінці ХХ – на початку ХХІ ст. спрямована на демократизацію та підвищення її якості, а це, відповідно, обумовлює необхідність інноваційного розвитку всіх її ланок. На сучасному етапі відбувається процес інтеграції / інклюзії осіб з порушеннями слуху та зору до загальноосвітнього простору з метою забезпечення розвитку та соціалізації.

Перспективами подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку є поглиблений історико-педагогічний аналіз кожної із систем освіти.

Бібліографія

- 1. Клевака Л.П.** Історичні аспекти здійснення освіти дітей з особливими потребами в Україні / Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ – 18-19 листопада 2015 р.). – К.: Університет «Україна», 2015. – С. 347.
- 2. Кравченко І.В.** Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної

освіти в Україні / Кравченко І.В. // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Київ, 2016. – № 1 (55). – С. 364. **3. Таранченко О.М.** Освіта осіб з порушеннями слуху: розгортання та диференціювання системи / Таранченко О.М. // Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць. – Київ, 2011. – Вип. 2. – С. 236. **4. Таранченко О.М.** Спеціальна освіта осіб з порушеннями слуху: періоди розбудови / Таранченко О.М. // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – Київ, 2012. – № 1. – С. 2-4. **5. Сербалюк Ю.В.** Організація освіти сліпих дітей у ХІХ ст. / Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти: Зб. тез і анотованих матеріалів ХІV Всеукраїнської історико-педагогічної науково-практичної конференції (м. Київ – 14 листопада 2014 р.). – Київ, 2014. – С. 39-40. **6. Сербалюк Ю.В.** Становлення спеціальної освіти для сліпих дітей в Україні в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. / Сербалюк Ю.В. // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський, Медобори-2006. – 2015. – Вип. 5. – Т. 2. – С. 274, 279. **7. Федоренко С.В.** Становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: 13.00.03 / Федоренко Світлана Володимирівна. – Київ, 2012. – С. 401-408. **8. Ярмаченко М.Д.** Виховання і навчання глухих дітей в УРСР / Ярмаченко М.Д. // К.: Рад. школа, 1968. – С. 12-14. **9. Eckert U.** Poczatki ksztalcenia osob slaboslyzacych w Polsce / Eckert U. // Czlowiek – Niepelnosprawnos – Spoleczenstwo. – Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. – 2010. - Nr 1 (11). – S. 39-40, 42-43. **10. Kolodziejska A.** Surdopedagogika polska – oblicza przemian / Kolodziejska A. // Niepelnosprawnos dyskursy pedagogiki specjalnej. – Gdansk, 2015. – № 17. – S. 11-13. **11. Kuczyńska-Kwapisz J.** Rozwoj tyflopädagogiki / Kuczyńska-Kwapisz J. // Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną – w ujęciu pedagogicznym. – Łódz: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej. – 2008. – S. 107-109, 111, 116. **12. Szczepankowski B. Z.** historii polskiej surdopedagogiki – trudne początki / Szczepankowski B. // Zarys historii stowarzyszeń głuchoniemych 1876-1946. – Warszawa: Polski Związek Głuchych, 1996. – S. 10. **13. Zawadzka P.** Realizacja obowiązku szkolnego przez dzieci niewidome i słabowidzące ze sprężoną niepełnosprawnością / Zawadzka P. // Szkoła specjalna. – Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. – 2011. - Nr 1 (257). – S. 42.

References

1. Klevaka L.P. Istorychni aspekty zdiisnennia osvity ditei z osoblyvymy potrebamy v Ukraini / Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei v intehrovanomu osvितnomu seredovyshchi u svitli realizatsii Konventsii OON pro prava invalidiv: tezy dopovidei KhV Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi

konferentsii (m. Kyiv – 18-19 lystopada 2015 r.). – K.: Universytet «Ukraina», 2015. – S. 347. **2. Kravchenko I.V.** Istoryko-pedahohichni aspekty rozvytku spetsialnoi osvity v Ukraini / Kravchenko I.V. // Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. – Kyiv, 2016. – № 1 (55). – S. 364. **3. Taranchenko O.M.** Osvita osib z porushenniamy slukhu: rozghortannia ta dyferentsiiuvannia systemy / Taranchenko O.M. // Dytna iz sensorynymy porushenniamy: rozvytok, navchannia, vykhovannia: zb. nauk. prats. – Kyiv, 2011. – Vyp. 2. – S. **4. Taranchenko O.M.** Spetsialna osvita osib z porushenniamy slukhu: periody rozbudovy / Taranchenko O.M. // Defektolohiia. Osoblyva dytna: navchannia ta vykhovannia. – Kyiv, 2012. – № 1. – S. 2-4. **5. Serbaliuk Yu.V.** Orhanizatsiia osvity slipykh ditei u XIX st. / Aktualni problemy suchasnykh istoryko-pedahohichnykh doslidzhen shkilnoi osvity: Zb. tez i anotovanykh materialiv XIV Vseukrainskoi istoryko-pedahohichnoi naukovopraktychnoi konferentsii (m. Kyiv – 14 lystopada 2014 r.). – Kyiv, 2014. – S. 39-40. **6. Serbaliuk Yu.V.** Stanovlennia spetsialnoi osvity dla slipykh ditei v Ukraini v kintsi XIX – na pochatku XX st. / Serbaliuk Yu.V. // Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky): zb. nauk. prats. – Kamianets-Podilskyi, Medobory-2006. – 2015. – Vyp. 5. – T. 2. – S. 274, 279. **7. Fedorenko S.V.** Stanovlennia ta rozvytok vitchyznianoj tyflopedahohiky: dysertatsiia na zdobuttia naukovooho stupenia doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.03 / Fedorenko Svitlana Volodymyrivna. – Kyiv, 2012. – S. 401-408. **8. Iarmachenko M.D.** Vykhovannia i navchannia hlukhykh ditei v URSR / Yarmachenko M.D. // K.: Rad. shkola, 1968. – S. 12-149. **Eckert U.** Poczatki ksztalcenia osob slaboslyszacych w Polsce / Eckert U. // Czlowiek – Niepelnosprawnosć – Spoleczenstwo. – Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. – 2010. - Nr 1 (11). – S. 39-40, 42-43. **10. Kolodziejska A.** Surdopedagogika polska – oblicza przemian / Kolodziejska A. // Niepelnosprawnosć dyskursy pedagogiki specjalnej. – Gdansk, 2015. – № 17. – S. 11-13. **11. Kuczyńska-Kwapisz J.** Rozwoj tyflopedahohiky / Kuczyńska-Kwapisz J. // Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną – w ujęciu pedagogicznym. – Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej. – 2008. – S. 107-109, 111, 116. **12. Szczepankowski B. Z.** historii polskiej surdopedagogiki – trudne początki / Szczepankowski B. // Zarys historii stowarzyszeń głuchoniemych 1876-1946. – Warszawa: Polski Związek Głuchych, 1996. – S. 10. **13. Zawadzka P.** Realizacja obowiązku szkolnego przez dzieci niewidome i słabowidzące ze sprzężoną niepełnosprawnością / Zawadzka P. // Szkoła specjalna. – Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. – 2011. - Nr 1 (257). – S. 42.

Дата відправлення 10.04.2018 р.

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:

ІНСТРУКЦІ 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 14 пт. Стиль «Обычный»; інтервал 1,5; абзацний відступ – 1,25 см.; вирівнювання – по ширині. Розміри полів: ліве – 30 мм, праве – 15 мм, верхнє – 20, нижнє – 20 мм. Граничні розміри таблиць та малюнків у тексті (104x170) мм², назву таблиці розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 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) (*I.В. Бандура*), електронна адреса (електронні адреси) (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

Contact: Professor Natalia Havrylova, PhD, Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. E-mail: 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 абрєвіатури**), 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: 104x170mm², 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); 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, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Email: 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

Березка С.В.	Модель психокорекції поведінкових розладів дітей з порушеннями інтелекту	5
Белова О. Б.	Особливості розвитку уваги у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення	14
Бистрова Ю. О., Коваленко В. Є.	Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами	24
Боряк О.В.	Система діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку	35
Вержиховська О.М.	Особливості використання невербальних засобів спілкування при роботі з молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку	48
Гаврилова Н.С.	Методика корекції порушення артикуляційної моторики рухового обмежуючого типу	58
Галецька Ю.В.	Дослідження лексичної сторони мовлення з використанням піктограм у дошкільників з порушеннями розумового розвитку	69
Голуб А.В.	Методологія, організація та зміст програмно-методичного комплексу формування та корекції порушення усного мовлення дітей при дизартріях старшого дошкільного віку	81
Дем'яненко Б.Т., Слишко М.А., Мухіна Ю.Ю.	Клініко-психологічні особливості та психологічна корекція емоційних та поведінкових порушень у підлітків з акцентуаціями характеру	91
Дмітрієва О.І., Докучина Т.О.	Розвиток комунікативної компетентності корекційних педагогів засобами тренінгу командної взаємодії	101
Журавльова Л.С.	Аналіз нормативно-правового забезпечення щодо здійснення логопедичної діяльності в умовах початкової школи	111
Захарченко М.Р., Паламар О.М.	Дослідження актуального рівня сформованості моральної поведінки у дітей зі зниженим зором	121
Кобель І.Г., Дікінсон Д.	Моделі інклюзії для глухих: погляд із США	133
Кравченко І. В.	Історія вивчення можливостей використання комп'ютерних ігор у логопедичній роботі з дітьми	148

Левицький В.Е.	До питання про психолого-педагогічну підготовку із соціалізації вихованців закладів інтернатного типу підліткового віку	157
Лисенкова І.П.	Застосування інноваційних психологічних методів у роботі з дітьми з когнітивними порушеннями	167
Лісова Л.І.	Особливості труднощів переказу тексту арифметичної задачі молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення	178
Лопатинська Н.А.	Історія становлення та розвитку нейрологопедичних досліджень: клінічний аспект	186
Луцько К.В.	Розвиток довербального мислення у дитини з особливими освітніми потребами, його корекційний потенціал та можливості практичної реалізації	203
Мартинчук О.В.	Дослідження мотиваційних орієнтацій майбутніх спеціальних педагогів як детермінант успішної діяльності в інклюзивному середовищі	215
Миронова С.П., Буйняк М.Г., Плохотнюк Н.С.	Професійна компетентність керівника як умова створення інклюзивного простору закладу	233
Орлянська А.В.	Недирективні корекційні методики в роботі з дітьми з розладами спектру аутизму	242
Позднякова О. Л.	Розвиток інтегральної індивідуальності дітей з аутистичними порушеннями в умовах виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу	251
Прядко Л.О.	Проблема організації уроку в інклюзивному закладі освіти	264
Свідерська М.М.	Погляди батьків та вчителів на розуміння мовлення молодшими школярами з аутизмом	273
Ткач О.М.	Особливості формування комунікативної навички у дітей дошкільного віку з розладами Спектру аутизму	282
Утьосов Я. А.	Змістові основи соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями	290
Утьосова М. М.	Змістові аспекти розвитку сприймання простору в дошкільників з інтелектуальними порушеннями	296
Шевченко В.М.	Становлення та розвиток освіти для дітей із сенсорними порушеннями в Україні та Польщі	304

CONTENTS

Berezka S.V.	Model of psycho-correction of behavioral disorders of preschool children with intellectual disability	5
Belova O. B.	Development of attention in children of preschool age	14
Bystrova Yu. O., Kovalenko V. Ye.	Training: Way to Improve Professional Competence of Teachers in Inclusive Education for Children with Special Educational Needs	24
Boryak O.	The system of diagnosis, formation and correction of speech activity of mentally retarded children of primary school age	35
Vergjhovska O.	Specific usage of non-verbal communication when working with junior students with intellectual disabilities	48
Havrylova N.	Correction technique of articulation motility violation of the motor limiting type	58
Galetska Y.	Research of the lexical side of speech with the use of pictograms in preschoolers with intellectual disabilities	69
Golub A.V.	Methodology, organization and content of the program-methodical complex for the formation and correction of speech disorders of children at dysarthria of the senior preschool age	81
Demjanenko B.T., Slyshko M.A., Mukhina Y.Y.	Clinico-psychological features and psychological correction of emotional and behavioral disorders in adolescents with character accentuation	91
Dmitrieva O., Dokuchyna T.	Development of communicative competence of special educators by means of team interaction training	101
Zhuravlova L. S.	Analysis of the regulatory support for the logopedic activity in the conditions of primary schools	111
Zakharchenko M., Palamar O.	Research of the current level of formation of moral behavior in visually impaired children	121
Kobel I, Dickinson J.	Models of Inclusion for the Deaf: A View from the USA	133
Kravchenko I.	History of studying the possibilities of using computer games in speech therapy with children	148
Levitsky V. E.	To the question of psycho-pedagogical training in the socialization of pupils of residential institutions of adolescence	157
Lysenkova I.P.	Application of innovative psychological methods in work with children with cognitive impairments	167
Lisova L.I.	Features of the difficulty of transferring the text of	

	the arithmetic problem to junior pupils with severe speech impairment	178
Lopatynska N.A.	History of becoming and development of neurological research: clinical aspect	186
Lutsko K.V.	Development of preverbal thinking in a child with special educational needs and its correctional potential and possibilities of practical implementation	203
Martynchuk O. V.	Research of motivational orientations of future special teachers as a determinant of successful activity in the inclusive space	215
Myronova S., Buiniak M., Plokhotnyuk N.	Professional competency of the manager as a condition of inclusive education institution creation	233
Orlyanskaya A.V.	Non-directing correction techniques in working with children with autism spectrum disorders	242
Pozdnyakova O.	Development of integral individuality of children with autistic disorders in the conditions of upbringing system of educational and rehabilitation institution	251
Pryadko L.O.	The problem of organization of a lesson in an inclusive institution of education	264
Sviderska M. M.	The view of parents and teachers on the understanding of speech by younger students with autism	273
Tkach O.M.	Features of the formation of communicative skills in preschool children with autism spectrum disorders	282
Utiosov Y.	The content basis of social competence of adolescents with intellectual disabilities	290
Utiosova M.	Semantic aspects of the development of perception of space in preschoolers with intellectual disabilities	296
Shevchenko V.M.	Formation and development of education for children with sensory disorders in Ukraine and Poland	304

**COLLECTION
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**KAMYANETS-PODILSKY NATIONAL
IVAN OHYENKO UNIVERSITY
and
NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY**

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

Issue 11

**Editor-in-charge
Science editor**

**V.M. Synyov
O.V. Havrylov**

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 12.07.2018 p. Format 8 60x84/16
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing
Con. pr. side 19,3. Acc. edit. side 20,3 Circulation 300. Ord. 164

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 11

**Головний редактор
Науковий редактор**

**В.М. Синьов
О.В. Гаврилов**

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 12.07.2018 р. Формат 8 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 19,3. Обл. вид. арк. 20,3 Тираж 300. Зам. 164

Підготовлено до друку та надруковано
у видавництві ПП «Медобори-2006»
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,
с. Довжок, пров. Радянський, ба. Тел./факс: (03849) 2-20-79
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09.11.2007 р.