

ISSN 2413-2578
ICV 2016: 53.06
DOI10.32626 / 2413-2578.2019-13

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 13

Кам'янець-Подільський
„Медобори-2006”
2019

УДК 376 (082)

ББК 74.30

A-43

Рецензенти:

Д.І. Шульженко доктор педагогічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

О.В. Мамічева доктор психологічних наук, професор, декан факультету спеціальної освіти ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”.

А.М. Кух доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри методики викладання фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Редакційна колегія

В. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України; **О. Вержиковська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент (голова редакційної колегії); **В. Гладуш**, доктор педагогічних наук, професор; **В. Кляйн**, доктор філософських наук, доцент; **С. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **Л. Руденко**, доктор психологічних наук, професор; **В. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН (науковий редактор); **Є. Синьова**, доктор психологічних наук, професор; **В. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент; **С. Федоренко**, доктор педагогічних наук, професор; **Л. Фомічова**, доктор психологічних наук, професор; **І. Мартиненко**, доктор психологічних наук, професор; **Л. Ханзерук**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Д. Супрун**, доктор педагогічних наук, доцент; **Я. Лашік**, доктор наук, професор; **А. Шевцов**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **М. Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор; **Д. Шульженко**, доктор психологічних наук, професор.

Рецензійна колегія

М. Букун, доктор наук, професор (Молдова); **Н. Гаврилова**, доктор філософії, доцент (Україна); **О. Глоба**, доктор наук, професор (Україна); **Д. Дікінсон**, доктор наук, професор (США); **І. Кобель**, доктор наук, доцент (Україна); **О. Константинів**, доктор філософії (Україна); **Е.-М. Кулеша**, доктор наук, професор (Республіка Польща); **Т. Лісовська**, доктор наук, професор (Республіка Білорусія); **О. Мартинчук**, доктор філософії, доцент (Україна); **А. Раку**, доктор наук, професор (Молдова); **М. Танаш**, доктор наук, професор (Республіка Польща); **В. Тищенко**, доктор філософії, доцент (Україна); **М. Федоренко**, кандидат педагогічних наук (Україна); **В. Шилонова**, доктор філософських наук, доцент (Словацька Республіка); **С. Яковлева**, доктор психологічних наук, професор (Україна).

Друкується за ухвалою Вченої ради

*Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №5 від 25 квітня 2019 року)*

A-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 13 / за ред. О. Гаврилова, В. Синьова. – Кам’янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2019. – 376 с.

ISSN 2413-2578

ICV 2016: 53.06

DOI 10.32626 / 2413-2578.2019-13

У збірнику висвітлюються сучасні тенденції спеціальної та інклюзивної освіти, представлено широкий спектр наукових пошуків та практичних доробок вітчизняних та закордонних дослідників. Показані особливості організації та проведення навчально-виховної, корекційної-розвивальної та реабілітаційної роботи з різними віковими групами дітей з особливими освітніми потребами як в умовах закладів дошкільної, шкільної та позашкільної освіти, так і в процесі інклюзивного навчання та сімейного виховання. Збірник включено до переліку видань МОН України, у якому можуть друкуватись статті з корекційної педагогіки (13.00.03) та спеціальної психології (19.00.08).

Збірник наукових праць включено до переліку наукометричних баз даних Index Copernicus, Scholar Google. Адресується спеціалістам в галузі спеціальної освіти, докторантам та аспірантам.

ISSN 2413-2578

ICV 2014: 29.63

DOI 10.32626 / 2413-2578.2019-13

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, 2019

ISSN 2413-2578

ICV 2016: 53.06

DOI 10.32626 / 2413-2578.2019-13

Ministry of Education And Science of Ukraine

Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University

National Pedagogical Drahomanov University

IMPORTANT ISSUES
OF THE
CORRECTIONAL EDUCATION
(pedagogical sciences)

Collection of scientific papers

Issue 13

Kamyanets-Podilsky

“Medobory-2006”

2019

UDC 376 (082)
LBC 74.30
A-43

Editors:

- D.I. Shuljenko** Doctor of pedagogy, professor of psychopedagogy of National Pedagogical M.P. Dragomanov University.
- O.V. Mamicheva** Doctor of psychology, dean of the Special Education Department in State HEI “Donbas state pedagogical university”.
- A.M. Kukh** Doctor of pedagogy, associate professor of Methods of Teaching Physics and Disciplines of the Technological Educational Field in Kamyanyets-Podilsky National Ivan Ohienko University.

Editorial board

V.Bondar, Doctor of pedagogy, professor, an existing member of National APS of Ukraine; **O.Vershykhovska**, Ph. Doctor of pedagogy, associate professor; **O.Gavrylov**, Ph. Doctor of psychology, associate professor (Head of the Editorial Board); **V.Gladush**, Doctor of pedagogy, professor; **V.Clein**, Doctor of philosophy, associate professor; **S.Myronova**, Doctor of pedagogy, professor; **L.Rudenko**, Doctor of psychology, professor; **V.Synyov**, Doctor of pedagogy, professor, an existing member of National APS of Ukraine (science editor); **Y.Synyova**, Doctor of psychology, professor; **V.Spivak**, Ph. Doctor of psychology, associate professor; **S.Fedorenko**, Doctor of pedagogy, professor; **L.Fomichova**, Doctor of psychology, professor; **I.Martynenko**, Doctor of psychology, professor; **L.Khanzeruck**, Ph. Doctor of pedagogy, associate professor; **D.Suprun**, Doctor of pedagogy, associate professor; **Y.Laschik**, Doctor of science, professor; **A.Shevtsov**, Doctor of pedagogy, professor, an existing member of National APS of Ukraine; **M.Sheremet**, Doctor of pedagogy, professor; **D.Shulzhenko**, Doctor of psychology, professor.

Reviewboard

M.Bukun, Doctor of science, professor (Moldova); **N.Havrylova**, Doctor of philosophy, associate professor (Ukraine); **O.Globa**, Doctor of science, professor (Ukraine); **D.Dickinson**, Doctor of science, professor (USA); **I.Kobel**, Doctor of science, associate professor (Ukraine); **O.Konstantyniv**, Doctor of philosophy (Ukraine); **E.-M.Kulesha**, Doctor of science, professor (Poland); **T.Lisovska**, Doctor of science, professor (Republic of Belarus); **O.Martynchuk**, Doctor of philosophy, associate professor (Ukraine); **A.Raku**, Doctor of science, professor (Moldova); **M.Tanash**, Doctor of science, professor (Poland); **V.Tyschenko**, Doctor of philosophy, associate professor (Ukraine); **M.Fedorenko**, PhD in pedagogy (Ukraine); **V.Shylonova**, Doctor of philosophy, associate professor (Ukraine); **S.Yakovleva**, Doctor of psychology, professor (Ukraine).

*In press on the authority of Scientific board
of Kamyanyets-Podilsky National Ivan Ohienko University
(protocol №5 dated April 25, 2019)*

A-43 Important issues of correctional education (pedagogical sciences): Collection of scientific papers: Issue13/edited by V.M. Synyov, O.V. Gavrylov. – Kamyanyets-Podilsky: PP «Medobory-2006», 2019. – 376 p.

ISSN 2413-2578

ICV 2016: 53.06

DOI 10.32626 / 2413-2578.2019-13

The collection of scientific works highlights modern issues of special and inclusive education, presenting a wide spectrum of scientific researches and practical investigations of native and foreign scientists. It contains specialities of organization and development of educational, correctional, developing, and rehabilitative work with different age groups of children 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 collection is included in the list of publications of the Ministry of Education and Science of Ukraine, in which articles on special pedagogy (13.00.03) and special psychology (19.00.08) can be published.

The collection of scientific works is included in the list of scientometric databases IndexCopernicus, ScholarGoogle. The scientific collection addresses itself to specialists in the sphere of special education, doctoral students and post-graduates.

ISSN 2413-2578

ICV 2016: 53.06

DOI 10.32626 / 2413-2578.2019-13

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 in the list of professional editions of Ukraine.

UDC 376 (082)

LBC 74.30

© Authors of the articles, 2019

УДК 376-056.36:373.5.04.

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.5-18

В.І. Бондар
vladlena200@ukr.net

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Відомості про автора: Бондар Віталій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, професор кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти ХНПУ імені Г.С.Сковороди, заслужений працівник освіти України. У колі наукових інтересів: спеціальна педагогіка і психологія, історія теорії і практики професійно-трудоного навчання, сучасні проблеми і перспективи розвитку інклюзивного та інтегрованого навчання. E-mail: vladlena200@ukr.net

Contakt: Bondar Vitali, doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the National Academy of Sciences of Ukraine, professor of the department of special, inclusive and health-saving education of the National Technical University named after GS Skovoroda, Honored Worker of Education of Ukraine. In the field of scientific interests: special pedagogy and psychology, history of the theory and practice of vocational training, current problems and prospects for the development of inclusive and integrated learning. E-mail: vladlena200@ukr.net

Наявність матеріалі по темі дослідження: Бондар В.І. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями / В.М.Синьов, В.І.Бондар.: Мін-во освіти і науки України. Нац. Пед.ун-т імені М.П.Драгоманова. Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2015. – 398с.; **Бондар В.І** Проблема корекційного навчання у спеціальній педагогіці / В.І.Бондар. – К.: Наш час, 2005. – 176с.; **Бондар В.І.** Від рівних прав до рівних можливостей // Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: Практично зорієнтований посібник / За ред.І.Г.Єрмакова та ін. Дніпро «Інновація», 2018. – С.32-41.; **Бондар В.І.** Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні? / Віталій Бондар, Віктор Синьов, Владислав Тищенко // Рідна школа. – 2012. №8-9. – С.20-27

У статті розкрито особливості психічного розвитку учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями та обґрунтовано причини виникнення неуспішності у навчанні. Здійснено аналіз першоджерел, присвячених проблемам інклюзивного та

інтегрованого навчання дітей в закладах загальної середньої освіти, узагальнено та систематизовано одержані вченими результати досліджень. Виділено дві великі групи учнів: діти, у яких неуспішність у навчанні зумовлена затримкою психічного розвитку різної етіології та діти, у яких відставання у розвитку викликане органічними ураженнями кори головного мозку. Діти першої групи, на наше переконання, здатні навчатися в інклюзивних класах і за умов надання їм адекватної і своєчасної корекційної допомоги вчителем та асистентом вчителя можуть досягти високого рівня компенсації порушеного розвитку. Дітям другої групи рекомендується здобувати освіту в класах компенсуючого і розвивального навчання та соціально педагогічної підтримки в закладах загальної середньої освіти за спеціальними навчальними програмами і підручниками та за умов надання їм педагогічних, соціальних, медичних та інших послуг.

У статті представлено якісно нову модель особистісно-орієнтованої освітньої інтеграції дітей з шкільною неуспішністю, яка пропонується як стратегічний напрям розбудови Нової української школи. Основні положення цієї моделі ґрунтуються на дидактичних принципах, ціннісних орієнтаціях, сучасних світоглядних позиціях громадянського суспільства.

Ключові слова: освітня інтеграція, діти з особливостями інтелектуального розвитку, інклюзивна та інтегрована форми навчання, диференційовані класи, вчитель та асистент інклюзії, корекційний педагог.

Бондарь Виталий. Дифференцированное обучение детей с особенностями интеллектуального развития в учреждениях общего среднего образования. В статье раскрыты особенности психического развития детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями и обоснованы причины возникновения неуспеваемости в обучении. Осуществлен анализ первоисточников, посвященных проблемам инклюзивного и интегрированного обучения детей в учреждениях общего среднего образования, обобщены и систематизированы полученные учеными результаты исследований. Выделены две большие группы учащихся: дети, у которых неуспеваемость в учебе обусловлена задержками психического развития разной этиологии и дети, у которых отставание в развитии вызвано органическими поражениями коры головного мозга. Дети первой группы, по нашему убеждению, способны обучаться в инклюзивных классах и, при условии предоставления им адекватной и своевременной коррекционной помощи учителем и помощником учителя, могут достичь высокого уровня компенсации нарушенного развития. Детям второй группы рекомендуется получать образование в классах компенсирующего, развивающего обучения и социально педагогической поддержки в учреждениях общего среднего образования по

специальным учебным программам и учебникам при условии предоставления им педагогических, социальных, медицинских и других услуг.

В статье представлено качественно новую модель личностно-ориентированной образовательной интеграции детей со школьной неуспеваемостью, которая предлагается как стратегическое направление развития Новой украинской школы. Основные положения этой модели основываются на дидактических принципах, ценностных ориентациях, современных мировоззренческих позициях гражданского общества

Ключевые слова: образовательная интеграция, дети с особенностями интеллектуального развития, инклюзивная и интегрированная формы обучения, дифференцированные классы, учитель и ассистент инклюзии, коррекционный педагог.

Bondar Vitalii. Differentiated education of children with peculiarities of intellectual development in institutions of general secondary education. The article reveals peculiarities of mental development of pupils of junior school age with intellectual disorders and substantiates the reasons for failure of learning. The analysis of the primary sources devoted to the problems of inclusive and integrated education of children in the institutions of general secondary education was carried out, the results of the research were summarized and systematized. Two large groups of students are distinguished: children whose learning outcomes are due to a delay in the mental development of various etiologies, and children whose developmental lag is due to organic lesions of the cerebral cortex. The children of the first group, according to our belief, are able to study in inclusive classes and provided they provide adequate and timely correctional assistance to teachers and teacher assistants, can achieve a high level of compensation for disturbed development. Children of the second group are encouraged to receive education in compensatory and developmental classes and social and pedagogical support in general secondary education institutions through special curricula and textbooks and provided them with pedagogical, social, medical and other services.

The article presents a qualitatively new model of person-oriented educational integration of children with school failure, which is proposed as a strategic direction for the development of the New Ukrainian school. The main provisions of this model are based on the didactic principles, value orientations, and modern attitudes of civil society.

Teaching students with peculiarities of intellectual development in institutions of general secondary education is based on personally oriented and individualized approaches taking into account the needs, interests, opportunities of each child, respect for her personality, and the attitude towards her as an equal subject of educational activity. The conducted research does not exhaust all the problems of teaching children with peculiarities of intellectual development in institutions of general secondary

education at the place of residence. However, it opens up new perspectives for further studying the peculiarities of the mental development of children of this category, the consideration of which will contribute to the development of mechanisms for the impact of correction-oriented training on intellectual, physical, spiritual and cultural development.

Keywords: educational integration, children with intellectual disabilities, inclusive and integrated forms of education, differentiated classes, teacher and assistant to inclusion, correctional teacher.

Постановка проблеми. Характерною тенденцією сучасного етапу розвитку освіти дітей з інтелектуальними порушеннями є наявність сталого прагнення суспільства та держави до її структурного вдосконалення, диференціації, охоплення навчанням таких категорій дітей. В Україні законодавчо визнано право дітей з особливостями інтелектуального розвитку на навчання у закладах загальної середньої освіти за місцем проживання. Впровадження інклюзивного навчання зумовило потребу в модернізації структури освіти цих дітей та забезпечення психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності на основі застосування диференційованого та особистісно-орієнтованого підходів.

Аналіз останніх досліджень. Зростаючий інтерес до освіти дітей в умовах інклюзивного та інтегрованого навчання свідчить, що дослідженню інноваційних технологій присвячено багато наукових досліджень. Українські вчені В.Бондар, В.Синьов, Є.Синьова, В.Тищенко, Д.Шульженко, С.Миронова, Ю.Бойчук, К.Васильєва, І.Єременко, Т.Ілляшенко, А.Обухівська, Н.Стадненко, В.Тарасун довели, що за умов індивідуального та диференційованого підходів до вибору принципів, методів і форм навчання дітей з затримкою психічного розвитку та використання системи комплексної психолого-педагогічної соціальної допомоги та підтримки стає можливою повна компенсація властивих їм порушень в молодшому шкільному віці.

Навчання дітей з інтелектуальними вадами – глибоко специфічний процес, обсяг, якість і кінцевий результат якого визначається ступенем порушення пізнавальної діяльності, часом його виникнення, глибиною і місцем локалізації, особливостями психічного розвитку, а також можливостями і готовністю суспільства до створення найсприятливіших умов для одержання доступної освіти дітьми з різними пізнавальними можливостями.

Мета. Розкрити та обґрунтувати авторську модель диференційованого навчання дітей з особливостями інтелектуального розвитку в інтегрованих класах закладів загальної середньої освіти для забезпечення якісного навчання кожній дитині на доступному рівні.

Виклад основного матеріалу. Освіта – це пріоритетний напрям державної політики України і стратегічний ресурс формування

особистості та її самореалізації. В Концепції «Нова українська школа» зазначається, що вона є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку, її успішної соціалізації, економічного добробуту держави та запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою. Метою впровадження в освітній процес інновацій визначено всебічний розвиток особистості, її талантів, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для самореалізації компетентностей. Реалізація цієї мети потребує значного підвищення якості освіти кожної дитини та високого рівня готовності до навчання в школі, починаючи з дошкільного віку. Як наголосив президент України Петро Порошенко у своїй промові до дня вчителя (2018р.), реформа освіти – пріоритет, а її мета – створення нової школи, де кожна дитина, у тому числі й з особливими освітніми потребами, відчуватиме себе рівноправним членом громадянського суспільства.

Втім, розв'язуючи складне й відповідальне завдання щодо формування дитячої особистості, розвитку духовних, моральних цінностей і фізичної досконалості у процесі виховання та навчання учнів, вчителі початкової школи часто стикаються з дітьми, навчання яких ускладнюється труднощами, зумовленими тими чи іншими порушеннями у розвитку. Дослідження психологів засвідчують, що серед учнів молодшого шкільного віку загальноосвітньої школи від 20 до 30 відсотків потребують постійної або тимчасової педагогічної допомоги.

Як зазначає І. Підласий, затримка психічного розвитку або його відхилення від вікової норми зумовлюється багатьма загальними і індивідуальними порушеннями. «Серед них причини органічного і неорганічного, позашкільного і шкільного, об'єктивного і суб'єктивного походження. І ті й інші причини переважно пов'язані з життям дитини в родині, перебуванням її поза школою, а також як результат шкільного виховання... Затримка психічного розвитку у таких дітей нерідко поєднується з психомоторною розгальмованістю або, навпаки, з уповільненістю і апатичністю, з неврологічними розладами, із затримкою фізичного розвитку, загальною ослабленістю здоров'я» [5.238].

Неуспішність у навчанні учнів початкової школи часто зумовлена самим педагогічним процесом: переобтяженістю змісту навчання та низькою готовністю до опанування знань, завищеним рівнем вимог, що прописані у навчальних програмах, перенаповненням класу учнями, що обмежує можливість учителя вчасно і раціонально здійснити індивідуальний і диференційований підхід до навчання. У свою чергу, це призводить до перевантаження, з яким дитина не може самотійно впоратися, оскільки для цього крім здібностей, від неї вимагається посидючість, працездатність та вмотивованість.

У педагогічній практиці також спостерігається тенденція, коли вчитель уже на першому етапі навчання не усвідомлено і досить часто безпідставно поділяє дітей на «здібних» і «не здібних» та відповідно прогнозує подальший їхній розвиток. Необґрунтований поділ дітей за принципом «успішний» і «не успішний» негативно позначається на психічному розвитку останніх та спричиняє невпевненість таких дітей у власних можливостях.

Низький рівень успішності у навчанні молодших школярів може також виникати внаслідок недорозвинення сенсорних (слухових, зорових) аналізаторів, мовлення, моторики, бідності словникового запасу, зниження розумової працездатності, неврівноваженості нервових процесів збудження і гальмування. Ці порушення мають легкий характер, а тому не завжди помічаються вчителем. Подолати їх наслідки можна, перевіривши слух, зір чи психофізичний розвиток, звернувшись за допомогою до лікаря – спеціаліста або педагога-логопеда.

Найбільш чисельну групу серед невстигаючих у навчанні дітей молодшого шкільного віку становлять діти із педагогічною і соціальною занедбаністю, затримкою психічного розвитку, загальним недорозвитком мовлення та діти «зони ризику». Основними причинами труднощів у навчанні цих дітей є не патологічні порушення основних психічних процесів, а дефекти опорно-рухового апарату, парціальні ураження ЦНС, різноаспектні фактори: соматогенні, зумовлені фізичною ослабленістю, та психогенні, пов'язані з психічною депривацією. Ці діти характеризуються неуспішністю з одного чи декількох предметів навчального плану, зухвалістю у стосунках з педагогами і дітьми, здійснюють опір педагогічному впливу. Вони нестандартні, незвичайні, з відхиленнями у розвитку і поведінці, з різних причин відстають від вікової норми рівнем сформованості фізичних, соціальних, моральних, інтелектуальних якостей.

Характерною особливістю психічного розвитку таких дітей є те, що при відносно збережених можливостях інтелектуального розвитку в них із запізненням розвиваються ті основні психічні функції, які забезпечують успішність навчання в школі. В учнів, порівняно з віковою нормою, недорозвинені пам'ять, мислення, мовлення, увага, порушені емоційно-вольова регуляція, самоконтроль, моторика, працездатність, нижчий рівень сформованості операційних компонентів навчально-пізнавальної діяльності. Ці діти посідають проміжне місце між дітьми, які нормально розвиваються, і розумово відсталими. Як зазначав В.О.Сухомлинський «Психологи називають їх дітьми з тимчасовою затримкою розвитку й рекомендують навчати в особливих школах. А я переконаний, що учити і виховувати таких дітей треба в звичайній школі: повноцінне середовище, що постійно інтелектуально збагачується, - одна з найважливіших умов їх порятунку» [7.585].

Спеціальними дослідженнями українських вчених дефектологів (В.Бондар, І.Єременко, Т.Ілляшенко, С.Миронова, А.Обухівська, В.Синьов, Н.Стадненко, В.Тарасун та ін.) доведено, що за умов індивідуального і диференційованого підходу до вибору принципів, змісту, методів і форм навчання цих дітей та використання системи комплексної психолого-педагогічної, соціальної допомоги та підтримки стає можливою повна компенсація властивих їм порушень в молодшому шкільному віці. Відповідно до нового закону «Про освіту», дітей, які не мають стійких порушень пізнавальної діяльності, що виникають внаслідок органічного ураження кори головного мозку, рекомендується направляти в загальноосвітні школи з інтегрованою або інклюзивною формами навчання за місцем проживання.

Найпоширенішою формою психічного недорозвитку дітей з легкою інтелектуальною недостатністю, що виникає в наслідок ураження ЦНС у пренатальний, натальний, постнатальний періоди, є олігофренія. При цьому стані має місце не прогресуючий характер ураження мозку, тому такі діти здатні до поступального пізнавального розвитку, хоча й зі значними ускладненнями, зумовленими його патологічною основою. Як правило, це фізично здорові діти, характерним для яких є загальний недорозвиток психіки, що спричиняє не тільки відставання від вікової норми, а й глибоку своєрідність їх навчання, виховання, і розвитку.

Меншою за чисельністю група – діти, у яких інтелектуальні порушення виникли після трьох років. У результаті травм головного мозку, різних інфекційних та вірусних захворювань відбувається розлад уже сформованих психічних функцій. Особливу групу складають діти, у яких розумова відсталість поєднується з поточними захворюваннями нервової системи: шизофренія, епілепсія та ін. За умов прогресування захворювань відбувається розлад психічних процесів, поглиблюється розумова відсталість, досягаючи важкого ступеня, з'являються специфічні особливості емоційно-вольової сфери, поведінки і діяльності в цілому. Найзагальнішими ознаками психічного розвитку дітей цієї категорії є недорозвиток складних форм пізнавальної діяльності, недосконалість моторики, порушення рівноваги між процесами збудження і гальмування, обмеженість і не диференційованість сприймання, недостатність різних функцій мовлення, уваги, пам'яті, запам'ятовування, відтворення сприйнятого й вивченого. Недорозвиненим є наочно-образне і словесно-логічне мислення.

Для дітей з особливостями інтелектуального розвитку необхідні спеціальні умови навчання з використанням спеціальних програм, підручників, методів і форм організації навчального процесу з урахуванням індивідуального і диференційованого підходів. Спеціально підготовлений педагог, який знає і враховує особливості психічного розвитку дітей, надає їм відповідну корекційно-педагогічну допомогу. А

тому їхнє навчання буде ефективним, якщо воно здійснюватиметься в диференційованих класах корекційно-компенсаторної спрямованості, організованих у закладах загальної середньої освіти або в умовах спеціальної школи.

Іншу групу неуспішних у навчанні дітей складають учні з помірною, тяжкою і глибокою розумовою відсталістю. Значне відставання у їхньому психофізичному розвитку зумовлюється стійким незворотнім порушенням пізнавальної сфери, що виникло в наслідок органічного ураження кори головного мозку в пренатальний, натальний або постнатальний періоди. Це діти з тяжким ступенем розумової відсталості, вони легко діагностуються уже на першому році свого життя: починають пізніше тримати голову, самостійно повертатися лежачи, сидіти, ходити, вимовляти перші слова. Мовлення у них з'являється в кінці дошкільного віку у вигляді окремих слів, вигуків, інколи фраз або відсутнє взагалі. Істотно порушена моторика і, як результат, пізно і не в повному обсязі формуються навички самообслуговування, особистої гігієни, просторової орієнтації. У старшому дошкільному і молодшому шкільному віці виразно порушені процеси пам'яті, сприймання, уваги, мислення, знижені пороги чутливості.

Втім, віднесені до цієї групи діти здатні у процесі довготривалого спеціально організованого виховання опанувати елементарні соціально-побутові навички, частково навчитися обслуговувати себе. У дошкільному віці вони виховуються у спеціальних дошкільних закладах для дітей із порушенням інтелекту, а в шкільному віці – навчаються у спеціальних класах шкіл-інтернатів для розумово відсталих дітей за індивідуальною програмою, залишаючись у повній ізоляції від сім'ї і звичайного середовища.

За останні два-три роки в рамках проекту «Рівний доступ до якісної освіти» проводиться пошук інноваційних моделей навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, розроблено нормативно-правову базу у відповідності до міжнародних стандартів. Уже перші результати дослідження засвідчують, що навчання таких дітей в загальноосвітній школі з інклюзивною формою є складною, дискусійною, недостатньо вивченою проблемою та має як позитивні, так і негативні наслідки. Суспільство, вчителі інклюзивних шкіл, учні, їхні батьки, громадськість, вчені поділилися на два табори – тих, хто підтримує ідею включення дітей з особливостями розвитку в загальноосвітнє середовище і тих, хто виступає проти.

Звичайно добре, що діти з особливими потребами розвитку навчаються в тих же школах, що й їх здорові ровесники, живуть у родині, мають однакові права й обов'язки. Важливим є й те, що особистість дитини формується не в замкненому колі собі подібних – глухий серед глухих, сліпий серед сліпих, розумово відсталий серед

розумово відсталих, а в середовищі, що забезпечує вищий рівень комунікації, соціальної взаємодії, соціалізації в соціумі та адаптації в ньому. Водночас, дискусійним залишається питання, чи готове суспільство прийняти дитину на умовах рівності прав такою, якою вона є, чи готовий педагогічний і учнівський колективи створити комфортні умови, що забезпечуватимуть динамічний розвиток дитини, розвиток активності і самостійності у доступних видах шкільної життєдіяльності. Важливими умовами включення учнів у загальноосвітнє середовище є: наявність нормативно-правової бази; висока соціальна спрямованість і відповідальність суспільства, органів державного управління, регіональних громад, шкільної адміністрації за формування політики змін у сфері освіти; створення системи підготовки відповідних педагогічних кадрів та спеціалістів (команда), які розроблятимуть індивідуальні програми для кожної дитини; вчасне і належне фінансування потреб інноваційної освіти; розробка і впровадження економічних важелів для стимулювання процесу розвитку мережі загальноосвітніх шкіл з інтегрованою та інклюзивною формами навчання. Спільне навчання дітей з різними пізнавальними можливостями за місцем проживання буде результативним, якщо буде розроблено механізм реалізації особистісно-орієнтованого підходу до вибору доступного змісту, методів і форм навчання, що в сукупності забезпечуватимуть вплив на виправлення недоліків у різних сферах розвитку дитини, створюватимуть умови для розвитку на основі активізації та формування компенсаторних процесів психіки дітей.

Успішне включення дітей з особливостями інтелектуального розвитку у загальноосвітній простір визначається й тим, як у процесі модернізації спеціального навчання враховано досвід вчених, які не тільки довели значущість суспільної турботи про дітей з особливостями розвитку, а й здійснили вагомий внесок у вивчення природи, причин, сутності порушеного розвитку, у розробку теоретичних, методологічних і технологічних основ їхньої освіти. Нажаль, у процесі реформування освітньої галузі, переходу до навчання дітей у загальноосвітнє середовище спостерігається тенденція до руйнування системи спеціальної освіти: необґрунтовано скорочується мережа всіх видів спеціальних дошкільних і шкільних закладів, логопедичних пунктів, обмежується зміст і обсяг корекційної, соціальної і реабілітаційної допомоги, знижується рівень підготовки таких осіб до життя і праці.

Одночасно з цим в суспільстві формується стале прагнення до структурного удосконалення спеціальної освіти, її диференціації, охоплення навчанням дітей, які раніше утримувалися в дитячих будинках закритого типу (діти з помірною, тяжкою і глибокою розумовою відсталістю). Зокрема, в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. в Україні посилюється інтерес до пошуку шляхів і засобів інтеграції

розумово відсталих у масові дошкільні і шкільні заклади. Освітню інтеграцію ми розглядаємо як складний цілеспрямований процес навчання дітей з особливостями інтелектуального розвитку в диференційованих класах, організованих у закладах загальної середньої освіти, як ефективний засіб формування інтелектуальних якостей і способів діяльності, включення їх у різноманітні зв'язки і стосунки із здоровими ровесниками в позаурочний час з урахуванням їхніх потреб, інтересів і можливостей. Розроблена нами модель освітньої інтеграції ґрунтується на організації у структурі загальноосвітньої школи (за наявності контингенту) диференційованих (спеціальних) класів. Коротко характеризуємо специфіку організації в них навчально-виховного і корекційного процесу,

1. Основні класи комплектуються дітьми шестирічного віку, психофізичний і мовленнєвий розвиток яких відповідає віковій нормі та які психологічно підготовлені до шкільного навчання. Освітній процес здійснюється вчителем початкової школи (у старшому шкільному віці – вчителями-предметниками) за типовими навчальними планами, програмами та підручниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки України для закладів загальної середньої освіти. Наповненість класу встановлюється відповідно до чинного законодавства. Термін навчання – 11 (12) років.

2. Інклюзивні класи комплектуються дітьми шестирічного віку, психофізичний і мовленнєвий розвиток яких наближений до вікової норми: дітьми групи ризику, фізично ослабленими, соціально і педагогічно занедбаними, дітьми із затримкою психічного розвитку. Підставною для цього є рішення психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК) та згода батьків або осіб, які є офіційними опікунами дитини. Як і в основному класі, навчальний процес здійснюється спеціально підготовленим вчителем загальноосвітньої школи за навчальними планами, програмами, підручниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки України для закладів цього виду шкіл, адаптованих до потреб і можливості дітей. Надання освітніх, корекційних і соціальних послуг на уроці та в позакласній роботі здійснює асистент учителя, який має відповідну фахову підготовку на рівні бакалавра корекційної освіти. Не виключається й можливість навчання у цих класах інших проблемних дітей за індивідуальними програмами та за умови готовності батьків до співпраці в навчальному процесі та наявності в сім'ї розвивального середовища.

В інклюзивному класі створюються оптимальні педагогічні умови для компенсації недоліків дошкільного та сімейного виховання дітей, корекції відхилень в емоційно-вольовій сфері, соціальній поведінці, інших порушень психічних процесів (пам'яті, мислення, уваги, мовлення та ін.), активації пізнавальної діяльності. Психолого-педагогічна корекція особливо в молодшому шкільному віці, має

здійснюватися систематично, комплексно, індивідуалізовано залежно від особливостей розвитку дитини. Вчитель інклюзивного класу, використовуючи програмно-методичне забезпечення, застосовуючи індивідуальний та диференційований підходи, повинен враховувати рівень розвитку пізнавальних можливостей учнів. За сприятливих умов у родині та уміло здійсненому педагогічному підході ці діти долають відставання і задовільно, хоча й не в повному обсязі, опановують навчальну програму. Наповненість класу становить не більше як 20 учнів, серед яких два-три учні з особливостями психофізичного розвитку. Термін навчання – 11 (12) років.

3. Класи компенсуючого та розвивального навчання комплектуються дітьми, психофізичний і мовленнєвий розвиток яких не відповідає віковій нормі. Зокрема, це діти з легкою розумовою відсталістю, з важкою затримкою психічного розвитку, зі стійкими порушеннями поведінки, та діти, які у процесі інклюзивного навчання мали значні труднощі та проблеми в опануванні визначеного для дітей цих класів обсягу навчального матеріалу, що підтверджується рішенням ПМПК. У даному випадку йдеться про дітей, які потребують особливих умов навчання та виховання, методичного й організаційного наповнення їх корекційними заходами, оптимального соціального мікросередовища, зорієнтованих на задоволення їхніх освітніх потреб і можливостей.

Відповідно до Концепції інклюзивної освіти, навчання дітей здійснюється корекційним педагогом за навчальним планом, програмами та підручниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки України для дітей з розумовою відсталістю. Відповідно до навчального плану поза сітки обов'язкових учбових годин (до чи після уроків) з учнями проводяться корекційні заняття з розвитку мовлення, ритміки, лікувальної фізкультури, спрямовані на вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями інтелектуального розвитку дітей. Навчально-виховний процес супроводжується активним використанням системи специфічних методів, прийомів і способів корекції вад розвитку, в першу чергу – пізнавальної діяльності, а також засобів соціально-педагогічної реабілітації, правильною організацією шкільного режиму, стимулюванням компенсаторних процесів розвитку учнів та посиленням педагогічного керівництва їхньою навчальною діяльністю. Наповненість класу – не більше як 12 осіб. Термін навчання – 11 (12) років.

4. Соціально-педагогічні класи комплектуються дітьми за рішенням ПМПК, яка констатує наявність у них помірної, важкої або глибокої інтелектуальної недостатності, а також дітьми з вадами зору, слуху, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку, важко хворими на аутизм, сліпоглухими дітьми. Освітньо-виховний процес здійснюється корекційним педагогом за спеціальним навчальним планом, програмами,

підручниками і посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки України для класів компенсуючого та розвивального навчання, адаптованими до потреб і пізнавальних можливостей дітей.

Зміст програм (у тому числі й індивідуальних) охоплює такі розділи: сенсорний, мовленнєвий, фізичний, естетичний розвиток дітей молодшого шкільного віку, виховання в них навичок самообслуговування, особистої гігієни, різних дій з предметами. В учнів старшого віку формуються елементарні трудові навички, соціальні форми поведінки, активність, комунікативність. Крім елементарних навчальних занять (грамота, письмо, рахунок, фізична культура, музика, образотворче мистецтво, трудове навчання), які мають життєву і практичну спрямованість, учням надаються медичні послуги з ЛФК, проводяться заняття з соціально-побутового орієнтування та додаткової корекції порушень психофізичного розвитку. Наповненість класу становить 6-8 осіб. Не виключається й відкриття підготовчого класу. Термін навчання – 11 (12) років.

Висновки. Охарактеризована нами модель освітньої інтеграції осіб з інтелектуальними порушеннями розглядається як одна з найефективніших форм їхнього навчання. Основні положення цієї моделі ґрунтуються як на наукових засадах, так і на ціннісних орієнтаціях, політичних, світоглядних позиціях громадянського суспільства. Організація навчально-виховного процесу за цією моделлю здійснюється на засадах особистісно-орієнтованого підходу з урахуванням потреб, інтересів, можливостей кожної дитини, поваги до її особистості, ставлення до неї як до свідомого, рівноправного суб'єкта навчально-виховної взаємодії з учителем, батьками та однокласниками. Така освітня модель, забезпечуючи право кожної дитини на одержання доступної освіти та вибір обсягу й форм її одержання, максимально враховує високі вимоги, що ставить суспільство до навчання дітей та їх соціалізації.

Отже, перевага освітньої інтеграції від інших систем навчання учнів з особливостями інтелектуального розвитку полягає в тому, що вони навчається за диференційованими (варіативними) навчальними програмами, що є не тільки доступними, а й забезпечують різний рівень їхньої освіти (діти з легкою, помірною, важкою і глибокою відсталістю) за один і той же період навчання.

По-друге, навчальний процес здійснює кваліфікований вчитель – корекційний педагог, який досконало знає особливості психічного розвитку кожної категорії дітей, враховує їх у навчальному процесі та, за необхідності, здійснює корекційне «втручання» як на спеціальних заняттях, так і на кожному уроці.

По-третє, класи комплектуються за диференційованим принципом – від 12 до 4-6 учнів у класі залежно від нозології, потреб та можливостей кожного учня. Така наповненість класу учнями дає змогу

вчителю вчасно надати дитині кваліфіковану індивідуальну допомогу і підтримку, не порушуючи логіки проведення уроку.

І, нарешті, в умовах інтегрованого навчання не виключається й можливість проведення спільних зі здоровими ровесниками занять з образотворчого мистецтва, музики і співів, фізичного виховання, трудового навчання та спільної участі в інших позакласних заходах.

Зазначене вище дає підстави для висновку, що інтегроване навчання дітей з особливостями інтелектуального розвитку є більш ефективним порівняно з іншими інноваційними формами. Навіть простий елементарний аналіз умов, що сприяють успішному розвитку дітей в інтегрованих класах у закладах загальної середньої освіти доводить, що така форма навчання потребує значно менших фінансових затрат і матеріальних ресурсів та сприяє підвищенню рівня їхньої освіти, соціалізації та адаптації в соціум. Таким чином, досягається реалізація основної мети і вирішення завдань, визначених концепцією «Нова українська школа».

Бібліографія

1. Бондар В.І. Від рівних прав до рівних можливостей // Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: Практично зорієнтований посібник / За ред. І.Г.Єрмакова та ін. Дніпро «Інновація», 2018. – С.32-41. **2. Бондар В.І.** Тенденції розвитку освіти дітей з психофізичними вадами в Європі та Україні // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені І.Огієнка. Вип. XXI, Ч.1, Серія соціальна педагогіка, 2012. – С.7-27. **3. Бондар В.І.** Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні? / Віталій Бондар, Віктор Синьов, Владислав Тищенко // Рідна школа. – 2012. №8-9. – С.20-27. **4. Дефектологічний словник:** Навчальний посібник / За редакцією В.І.Бондаря, В.М.Синьова. – К.: «МП Леся», 2011 – 528с. **5. Подласый И.П.** Курс лекцій по коррекционной педагогике: Учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – С.238. **6. В.М.Синьов, В.І.Бондар** Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями / В.М.Синьов, В.І.Бондар.: Мін-во освіти і науки України. Нац. Пед.ун-т імені М.П.Драгоманова. Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2015. – 398с. **7. Сухомлинський В.О.** Найвідсталіші у класі / В.О.Сухомлинський // Вибр. тв. К.: «Рад.школа», 1977. – Т.5. – С.584-590.

Referens

1. Bondar V.I. Vid rivny`x prav do rivny`x mozhy`vostej // Social`na i zhy`ttyeva prakty`ka ditej z intelektual`ny`my` porushennyamy` v umovax navchal`no-reabilitacijny`x centriv: Prakty`chno zoriyentovany`j posibny`k / Za red.I.G.Yermakova ta in. Dnipro «Innovaciya», 2018. – S.32-41. **2. Bondar V.I.** Tendenciyi rozvy`tku osvity` ditej z psy`xofizy`chny`my` vadamy` v Yevropi ta Ukrayini // Zb. nauk. pracz` Kam'yanecz`-Podil`s`kogo

nacional`nogo universy`tetu imeni I.Ogiyenka. Vy`p. XXI, Ch.1, Seriya social`na pedagogika, 2012. – S.7-27. **3. Bondar V.I.** Chy` pry`zhy`vet`sya pivnichnoamery`kans`ka model` inklyuziyi v Ukrayini? / Vitalij Bondar, Viktor Sy`n`ov, Vlady`slav Ty`shhenko // Ridna shkola. – 2012. #8-9. – S.20-27. **4. Defektologichny`j** slovny`k: Navchal`ny`j posibny`k / Za redakciyeyu V.I.Bondarya, V.M.Sy`n`ova. – K.: «MP Lesya», 2011 – 528s. **5. Podlasij Y.P.** Kurs lekcy`j po korrekcy`onnoj pedagogy`ke: Ucheb. posoby`e dlya stud. sred. specz. ucheb. zavedeny`j. – M.: Gumany`t. y`zd. centr VLADOS,2002. – S.238. **6. V.M.Sy`n`ov, V.I.Bondar** Osvitnya integraciya uchniv z intelektual`ny`my` porushennyamy` / V.M.Sy`n`ov, V.I.Bondar.: Min-vo osvity` i nauky` Ukrayiny`. Nacz. Ped.un-t imeni M.P.Dragomanova. Vy`d-vo NPU imeni M.P.Dragomanova. – 2015. – 398s. **7. Suxomly`ns`ky`j V.O.** Najvidstalishi u klasi / V.O.Suxomly`ns`ky`j // Vy`br. tv. K.: «Rad.shkola», 1977. – T.5. – S.584-590.

Received 11.03.2019

Accepted 11.04.2019

УДК: 376-056.264:81-028.31

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.18-36

Н.С. Гаврилова

nathalia.gavr@gmail.com

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТА СТИМУЛЯЦІЇ ВИМОВИ ФОНЕМ

Відомості про автора: Гаврилова Наталія, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції порушень артикуляційної моторики, фонетичного боку мовлення у дітей та особливостей засвоєння і формування знань з математики у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення; історія розвитку спеціальної педагогіки. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com

Information on an author: Havrylova Natalia, PhD of psychology, associate professor of speech therapy and special methods in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: correction of children's articulatory movement and phonetic speech disorders, specialties of mastering and forming knowledge of maths of junior schoolchildren with severe speech disorders, history of development of special education. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com

Відомості про наявність друківаних статей: Гаврилова Н.С. Прийоми постановки звуків мовлення. *Rodzina centrum swiata. / Pod redakcja naukowa Urzuli Grucy-Miasik. Rzeszow: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2014. – Str. 331-339.*; **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. **Гаврилова Н.С.** Постановка голосних звуків мовлення –о-, -у- у дітей. Науково-методичний журнал «Логопедія». – 2013 р. - №4. – С. 14-26.

Гаврилова Н. Методика формування та стимуляції вимови фонем. Проблема постановки звуків мовлення та стимуляції їх вимови у дітей не нова, проте у ній залишається багато недостатньо вирішених питань, Зокрема, одним із них є вибір стратегії проведення логопедичної корекції. В останні роки почали застосовувати нові прийоми з метою розв'язання цієї проблеми, що зумовило також потребу їх нової систематизації. Отож у статті ми постаралися розкрити ці два питання.

Шляхом анкетування було виявлено труднощі, з якими зустрічаються логопеди в процесі формування вимови фонем, а також їх потреби у подальшому удосконаленні професійних навиків. А отже це вказує на те, що визначена нами проблема залишається актуальною. З метою її розв'язання було визначено та описано 8 груп прийомів постановки звуків мовлення, що суттєво розширює уже представлений у дослідженнях різних науковців досвід. А також за результатами спостереження та результатами проведеного експериментального навчання описано 4 групи дітей з диференційованими мовленнєвими, моторними та емоційними характеристиками шляхи формування правильної вимови фонем у яких були різними.

Ключові слова: стимуляція вимови фонем, шляхи формування правильної артикуляції фонем, порушення вимови фонем, прийоми постановки звуків мовлення.

Гаврилова Н. Методика формирования и стимуляции произнесения фонем. Проблема постановки звуков речи и стимуляции их произнесения у детей не новая, при этом в ней остаётся много неразрешённых вопросов. А именно, одним из них есть выбор стратегии проведения логопедической коррекции. Также в последние годы начали использовать новые приёмы с целью решения этой проблемы, что обусловило необходимость их новой систематизации. Таким образом, в статье мы постарались раскрыть этих два вопроса.

Путём анкетирования выявлено сложности с которыми встречаются логопеды в процессе формирования произнесения фонем у

детей, а также потребности в последующем усовершенствовании их профессиональных навыков. Это указывает на то, что определённая нами для исследования проблема остаётся актуальной. С целью её разрешения было определено и описано 8 групп приёмов постановки звуков речи, что существенно расширило уже представленный в разных исследованиях опыт. А также в результате наблюдения и специально проведённого экспериментального обучения описано 4 группы детей с дифференцированными речевыми, моторными и эмоциональными характеристиками пути формирования правильного произношения фонем у которых были разными.

Ключевые слова: стимуляция произнесения фонем, пути формирования правильной артикуляции фонем, нарушения произнесения фонем, приёмы постановки звуков речи.

Havrylova N. Methodology of forming and stimulation of the phonemes pronunciation. The problem of teaching children sounds of speech and stimulating their pronunciation is not new, but it still has many unsolved issues. In particular, one of them is the choice of the strategy of conducting speech therapy. In recent years, scientists have used new methods to solve this problem, which has also led to the need for their new systematization. In the article, we tried to solve these two issues.

The purpose of this study was to determine the formation of a methodology that would ensure a conscious choice of ways to correct the abnormalities of phonemic pronunciation and their stimulation, which would minimize the use of the method of trial and error.

Through the questionnaire, we found difficulties that speech therapists meet in the process of phonemic pronunciation formation, as well as their needs for further improvement of professional skills. It indicates that the identified problem remains relevant. In order to solve it, we identified and described eight groups of methods of formation sounds of speech, which greatly broadens the experience already presented in the studies of different scholars. It is determined that in logopedic practice it will be most effective to select and combine these methods in accordance with the features of a child's phonemes pronunciation, the reasons that caused the violation of the phonetic side of speech, the emotional maturity of a child, and the level of control.

According to the results of the observation and experimental study, we described 4 groups of children with differentiated speech, motor, and emotional characteristics and different ways of forming the correct pronunciation of phonemes.

In particular, it was found that the first way - imitation - is effective for working with children with typical development without violations of articulation motility; the second one - articulation exercises - we advise to choose if children have violations of articulation motility and respiration; the third one - game - is effective when working with children with a slight

developmental delay and the presence of emotional immaturity; the fourth - dynamically-motorized - should be used in case of significant disorders of mental development and ASD. Within the implementation of each of them, different groups of methods should be used.

Keywords: stimulation of the phonemes pronunciation, ways of forming the correct articulation of phonemes, violations of the phonemes pronunciation, methods of forming sounds of speech.

Актуальність дослідження. Проблема формування правильної вимови звуків мовлення не нова і саме на неї, у першу чергу, звертали увагу дослідники формуючи логопедію як галузь. Саме на неї, у першу чергу, звертають увагу логопеди набуваючи досвіду роботи з дітьми з порушеннями мовлення. Проте, незважаючи на багаточисельність досліджень у цьому напрямку залишаються питання, що потребують подальшого удосконалення методики корекції порушень вимови фонем в цілому.

Зокрема, нами було проведене опитування за допомогою спеціально розробленої анкети логопедів (у загальній кількості 58) закладів дошкільної (20,7%), середньої шкільної освіти (41,4%) та навчально-реабілітаційних центрів (37,9%). Анкета включила дев'ять питань, що дозволяли визначити місце та стаж роботи опитуваних; ставлення до процесу постановки звуків мовлення у різних категорій дітей; способи, що використовуються при цьому; труднощі, які виникають у процесі формування правильної артикуляції фонем; а також форми допомоги, що потребують логопеди для удосконалення фахових умінь.

Аналіз результатів дослідження дозволив виявити, що переважна більшість респондентів (86,2%) не залежно від стажу роботи вважають процес формування правильної артикуляції у дітей складним або простим в залежності від випадку, 10,3% складним і лише 3,4% простим. Найбільшою мірою в практиці роботи логопеди застосовують метод наслідування (89,7%) та артикуляційні вправи (86,2%) з метою постановки у дітей звуків мовлення. Механічні прийоми при цьому застосовує 65,5% фахівців, а ігрові лише 55,1%. Інші прийоми формування правильної артикуляції фонем логопеди не називали. Найефективнішим способом формування правильної артикуляції фонем переважна більшість при цьому вважає артикуляційні вправи (69%). Більшість логопедів вважають, що найтяжче викликати правильний за артикуляцією та звучанням звук мовлення у дітей з алалією (55,1%) та з дизартрією (44,8%), менше – при ринолалії (17,2%) та при дислалії в 3,4% випадків. Визначено, що усі респонденти у різній мірі мали невдачі при постановці звуків мовлення: 20,7% у 25% випадках; 44,8 у 10%; 34,5% у 5%.

При тому, що переважна більшість логопедів має труднощі при постановці звуків мовлення найбільшою мірою потребує допомоги у вигляді спеціально розроблених логопедичних занять (у 82,8% випадках), 56,6% потребують допомоги у вигляді спеціально проведеного навчання та лише 24,1% готові працювати самостійно з науково-методичним джерелами з метою самовдосконалення.

Отож, з огляду на це було визначено, що актуальним залишається формування методики, що забезпечить усвідомлений вибір шляхів корекції порушень вимови фонем та стимуляції їх вимови, що дозволить мінімізувати використання способу проб і помилок. Останній спосіб виключити взагалі вважаємо неможливим, оскільки процес удосконалення будь чого немає межі. Саме цей напрямок у дослідженні було визначено нашою метою.

Науково-теоретичний аналіз джерел. Було визначено диференційовані підходи щодо корекції вимови фонем запропоновані для застосування на сучасному етапі О. Ревуцькою, М. Шеремет (2009), Л. Федорович (2007). Зокрема, вони рекомендують проводити роботу по формуванню звуковимови у три етапи: підготовчий, постановки звуків мовлення та автоматизації. При цьому для формування правильної вимови фонем пропонують застосовувати три групи прийомів: за наслідуванням, механічні та змішані підходи.

Ідея застосовувати прийоми наслідування та механічного впливу при постановці звуків мовлення не нова. Одним із перших спосіб наслідування застосував лікар Аман зі Швейцарії для формування вимови звуків мовлення у дітей з порушеннями слуху (дидактичний метод Амана), а потім цей спосіб знайшов своє розповсюдження і в логопедії. Його почали застосовувати при навчанні дітей з порушеннями мовлення зі збереженим слухом. Механічні способи формування правильної артикуляції фонем теж вперше були розроблені для дітей з порушеннями слуху (Ф. Рау та інші). Проте, в сурдопедагогіці широкого розповсюдження не набули, а от у логопедичній роботі з дітьми з порушеннями мовлення їх почали широко застосовувати завдяки Р. Краєвському (1960), М. Хватцеву (1961) та іншим. Цікавим є той факт, що Р. Краєвський (1960) наголошував на тому, щоб при демонстрації артикуляції звука задіювати максимальну кількість аналізаторів: вчити дітей слухати звук, бачити місце артикуляції звука мовлення в дзеркалі та відчувати кінестетично вібрацію голосової складки, струмись повітря, що видихається тощо. Проте, якщо цей спосіб не працює тоді було рекомендовано використовувати механічні прийоми постановки звуків мовлення.

О. Правдіна (1969) теж вказувала, що при формуванні правильної вимови фонем у випадках наявності порушень артикуляційної моторики спочатку потрібно розчленовувати цілісну артикуляційну форму на окремі елементи, а тоді відпрацьовувати кожен артикуляційну позицію

окремо до тих пір поки не сформується її кінестетичне відчуття і дитина зможе відтворювати її швидко і правильно. Після цього прості рухи рекомендовано об'єднати у цілісну форму потрібного звука мовлення, а тоді підключити для вимови дихання і голос. Така послідовно сформована програма увійшла в основу розробки низки наступних досліджень.

Отож, до 70-их років в логопедії найбільш поширеними при постановці звуків мовлення були способи наслідування, механічний та формування вимови фонем від інших звуків мовлення.

Новий підхід був запропонований А. Богомоловою (1971), яка процес логопедичної корекції порушень вимови фонем спрямовувала на формування у дітей уявлення про артикуляційну форму шляхом використання спеціально підібраних вправ. Такий підхід дозволив систематизувати процес корекції вимови фонем та зосередити увагу логопедів на особливості утворення кожної базової артикуляційної форми та вказати на необхідність їх формувати окремо.

Способи одзвінчення вимови глухих фонем з метою формування дзвінких звуків мовлення були описані багатьма науковцями (Р. Краєвським (1960), Л. Єфіменковою (1987), М. Савченко (2007), М. Хватцевим (1961) та іншими). Проте, окремо в групу вони виділені не були.

У 1973 році завдяки спеціально проведеним дослідженням Є. Соботович було запропоновано чітку поетапність формування правильної вимови фонем, яка включила: 1) розвиток диференційованого слухового сприймання звуків мовлення; 2) формування чіткого фонематичного уявлення; 3) розвиток правильної артикуляції звуків мовлення, що передбачала формування вміння у дітей утворювати артикуляційні позиції базові для формування звуків мовлення шляхом використання артикуляційних вправ; 4) з метою автоматизації звуків та введення їх у щоденне спілкування відпрацювання диференційованих рухів губ і язика. Таким чином уже у цій системі проведення корекційної роботи було враховано те, що в основі порушення вимови фонем може лежати порушення таких психічних процесів як фонематичне сприймання, кінестетичний та кінетичний види праксису, що вимагатиме безпосереднього відновлення за умови використання додатково спеціально підібраних вправ.

У подальшому науковці розширили уявлення про запропоновані підходи і систематизували окремі прийоми у певні групи. Зокрема, Л. Єфіменкова (1987) запропонувала використовувати три способи формування правильної вимови фонем у дітей: артикуляційні вправи, опис та демонстрацію правильної артикуляції вимови фонем, а також ігрові прийоми. Вона також вказує на те, що інструкцію при стимуляції вимови звуків мовлення потрібно подавати таким чином, щоб не

фіксувати увагу дитини на самій фонемі. Більше зосереджувати увагу на якості струменя повітря, на пісеньці, яка утворюється при видиханні.

М. Савченко (2007) пропонує формувати правильну артикуляцію звуків мовлення у 5 етапів. На першому із них – підготувати органи артикуляції до відтворення окремих елементів артикуляції конкретного звука мовлення. На другому – об'єднувати ці елементи у єдину цілісну форму (артикуляцію фонем та складу). На третьому – пропонує поступове введення виробленої артикуляції у склад, у слово, у речення. На четвертому – передбачається автоматизація звука мовлення у складах і словах близьких за артикуляцією та акустично. На п'ятому – введення звука в повсякденне мовлення. Корекційне навчання вона пропонує здійснювати на усвідомленому рівні з використанням засобів усвідомленого аналізу артикуляції фонем: спостереженням за органами артикуляції в дзеркалі при утворенні артикуляційних позицій, дослідження профілю органів артикуляції тощо. Звичайно такий підхід найбільше підходить для дітей шкільного віку з типовим розвитком, які з задоволенням співпрацюють з логопедом і виконують те, що їм пропонують.

На сучасному етапі була визначена ще одна група прийомів яка активно входить у практику використання в логопедії, хоча розвинулася вона в галузі сурдопедагогіки. Т. Обухова (2011) зазначає, що у сурдопедагогіці ефективним шляхом формування вимови фонем є прийоми фонетичної ритміки, специфікою яких є застосування супровідних вимові фонем рухів різних частин тіла (найчастіше рук, а також голови, тулуба, ніг), що відображають основні артикуляційні особливості вимови звуків мовлення: місце утворення, спосіб утворення, вібрацію голосової складки, а також покликані стимулювати рефлекторні артикуляційні рухи.

Отже, за результатами узагальнення зазначених досліджень нами було визначено **вісім груп прийомів формування правильної вимови фонем**. А також виявлено, що різні порушення вимови фонем та різні причини їх виникнення вимагають індивідуального підходу для корекції і підбору диференційованих груп прийомів з метою їх постановки.

До першої групи були віднесені *прийоми відображеної вимови звуків мовлення*. Для використання даної групи прийомів необхідно опиратися на знання правильної артикуляції фонем, яка була визначена на підставі аналізу рентгенівських знімків органів артикуляції людей в процесі вимови конкретних звуків мовлення. В результаті узагальнення отриманих таким чином матеріалів було описано ряд артикуляційних ознак характерних для вимови звуків української мови. Ведучими прийомами цієї групи можна вважати: 1) прийом демонстрації правильної артикуляції фонем перед дзеркалом; 2) прийом опису артикуляційних ознак фонем з зосередженням активної уваги дитини на місці їхнього утворення (кінчик язика опустити вниз і впертися ним у

нижні зуби чи підняти вверх до твердого піднебіння тощо), способі утворення (видихати довго і плавно для утворення щілини чи сильно і коротко для того, щоб розімкнути змичку тощо), якості звучання (дзвінко-глухо, твердо-м'яко); 3) прийом наслідування дитиною правильної артикуляції з візуальним контролем за власними органами артикуляції (перед дзеркалом).

Друга група – *прийоми постановки звуків за допомогою артикуляційних вправ*. При використанні артикуляційних вправ з метою постановки звуків необхідно пам'ятати, що підбирати їх необхідно таким чином, щоб вони відображали основні артикуляційні позиції необхідні для ізольованої вимови фонем. Подавати їх потрібно від простішої до складнішої, з нарощенням труднощів. До цієї групи відносять такі прийоми: 1) демонстрації артикуляційної позиції перед дзеркалом, 2) наслідування артикуляційної позиції та багаторазового її повторення (з метою закріплення уявлення про неї); 3) емоційної стимуляції (з метою викликання інтересу до формування артикуляційної позиції), яка може здійснюватися шляхом похвали, використання віршованого чи казкового супроводу описує артикуляційну позицію, що.

Третя група – *прийоми постановки фонем від інших звуків мовлення*. Ми пропонуємо іншу назву цій групі прийомів - *прийоми формування інструкції необхідні для викликання правильного звучання фонем*. Визначено (А. Богомоловою (1971), Л. Єфіменковою (1987) та іншими), що у дітей найчастіше формується стійке уявлення про власну неправильну артикуляцію як про правильну, а також правильне звучання фонем у дитини асоціюється з неправильною, притаманною їй артикуляцією. А тому, рекомендовано цю особливість враховувати при формуванні інструкції необхідної для викликання правильного звучання звука мовлення у дитини. Зокрема, обов'язковою умовою успішної постановки фонем є те, що в інструкції не повинна звучати назва звука мовлення який формується, оскільки тоді, коли дитині пропонують назвати конкретну фонему це викликає у неї зафіксований у пам'яті неправильний артикуляційний стереотип і вона змінює положення органів артикуляції на неправильне те, яке використовувала попередньо.

Зокрема, варіанти для викликання різних звуків мовлення можуть бути як різними так і подібні. Наприклад, при постановці глухих звуків мовлення після формування у дитини правильної артикуляції звука їй пропонують подути: можна на щось дути, або по різному дути, в залежності від якості звука мовлення, який потрібно вимовити чи плавно чи різко, сильно, чи подовжено чи коротко. При постановці дзвінких, сонорних фонем, найчастіше, в інструкцію включають вимову інших звуків мовлення подібних за основними артикуляційними ознаками до того який ставиться. Наприклад, при постановці звука -й- пропонують вимовити -зь-; при постановці -р- спочатку формують фонетично

уподібнену альвеолярну артикуляцію звуків -д-, -ж-, -дж-, -з- або -дз-, а тоді від них ставлять -р- тощо. Також, для того, щоб поставити дзвінкий звук від паралельного глухого можна запропонувати дітям подути з голосом, заспівати пісеньку тощо.

Отже, до цієї групи можна віднести 1) прийом беззвучного дуття та дуття з голосом з метою викликання струменя повітря під час відтворення правильної артикуляції звука шляхом використання інструкції; 2) прийом наслідування вимови знайомих та доступних для дитини артикуляційно уподібнених звуків мовлення з метою переходу від них до формування при постановці правильної артикуляції.

Четверта група – *механічні прийоми постановки звуків*. Механічні прийоми постановки звуків мовлення на сучасному етапі розвитку логопедії як науки розглядаються як такі, що потребують використання спеціальних логопедичних зондів. Логопедичні зонди – це спеціальний інструментарій виготовлений з нержавіючої сталі, або з природних матеріалів, наприклад таких як ебоніт, напівдорогоцінні камені (онікс, бурштин тощо), які можуть проходити спеціальну санітарну обробку, що дає можливість їх багаторазово застосовувати з метою постановки звуків мовлення.

Зразки зондів ми наводимо нижче для зручності ми дали кожному з них ім'я: 1) рівчачок; 2) змія; 3) петля з вигином; 4) пряма петля; 5) сокирка; 6) гребінець; 7) кулька.

Проте, визначено, що ці прийоми були сформульовані ще до того як логопеди почали користуватися спеціальними зондами для постановки звуків мовлення. О. Правдіна (1969), М. Хватцев (1961) пропонували використовувати при механічному способі постановки звуків мовлення шпатель, ручку чайної ложечки, пальці рук. Отже, до механічних прийомів можна віднести ті, що потребують застосування як спеціального інструментарію так і інших допоміжних засобів, що дозволяє сформулювати у дитини ту чи іншу артикуляційну позицію чи перешкоду на шляху повітря яке вона буде видихати.

Аналіз наукових джерел (Р. Краєвський (1960), М. Савченко (2007), О. Ревуцька, М. Шеремет (2009) та інших) показує, що хоч автори вказують на те, що зонди ефективно застосовувати на практиці, проте самі механічні прийоми постановки звуків мовлення названі не були.

В загальному ми пропонуємо виділити такі механічні прийоми, які виконуються із застосуванням логопедичних зондів та інших засобів (шпателя, ложки, пальців рук тощо): а) прийом натискання на різні частини язика (кінчик язика, середню його частину язика); б) прийом втримування кінчика язика за нижніми зубами; в) відсовування кінчика язика в глибину ротової порожнини; г) піднімання язика вверх і втримування його у такій позиції; д) вібрація кінчика язика тощо. Поруч із цим використовуються при постановці звуків і механічні прийоми, які

виконуються за допомогою пальців рук: е) витягування губ вперед; є) формування зімкнення губ; ж) піднімання нижньої губи до верхніх зубів; розтягування кутиків губ.

Процес формування зондів на сучасному етапі продовжується. Зокрема, зручними для піднімання язика вверх є зонд “лопаточка”, “рогач”, “вуздечка” розроблені логопедом О. Лисенко. Ми припускаємо, що у зв'язку з такою творчістю будуть з'являтися і нові механічні прийоми.

П'ята група – *прийоми одзвінчення глухих звуків*. Використовуються з метою формування вимови паралельних дзвінких. У цю групу нами було включено: 1) прийом – спостереження за відчуттям вібрації голосових складок у процесі вимови паралельних дзвінкого та глухого звука мовлення. Логопед промовляє звук глухий і паралельний йому дзвінкий по чергово. Руку дитини при цьому кладемо в області своїх голосових складок і пропонує відчутти в процесі вимови якого звука вони вібрують, а коли ні, а тоді промовляємо паралельні глухий та дзвінкий звук мовлення. Потім пропонуємо покласти руку долонею в області власних голосових складок і промовляти глухий звук так, щоб горлечко не дзвеніло (не вібрувало), а тоді так, щоб горлечко дзвеніло (вібрувало);

2) прийом промовляння глухого звука тихо, з поступовим підсиленням голосу до утворення паралельного дзвінкого;

3) прийом порівняння вимови паралельних глухих і дзвінких звуків мовлення. Пропонують дитині покласти руку в області голосових складок і по черзі промовляти спочатку ті паралельні глухі і дзвінкі звуки мовлення вимова яких уже сформована і правильна, а потім за аналогією ту пару звуків мовлення, в межах якої ми хочемо сформувати дзвінку вимову. Опозиційні звуки мовлення пропонуємо вимовляти декілька разів спочатку знайомі а потім нові поки не викличемо паралельний глухому дзвінкий звук мовлення.

Шоста група - *ігрові прийоми постановки звуків мовлення*. Ігровим прийомам постановки звуків мовлення особливу увагу надають у дошкільній логопедії. На ефективність їх застосування вказували такі науковці як М. Хватцев (1961), Л. Єфіменкова (1987), О. Правдіна (1969) та інші. Проте описані вони були недостатньо повно. Ми ж вважаємо, що доцільно їх виокремити та точніше описати. Це дозволить звернути особливу увагу на їх ефективність у логопедичній роботі з дітьми, яка досягається завдяки специфічному інтересу до них з боку дітей і їхній активності в процесі проведення ігор.

До ігрових прийомів, що сприяють постановці звуків мовлення нами були віднесені прийоми:

1) створення наочно-образної ситуації, що стимулює вимову конкретного звука мовлення (ліс шумить – ш-ш-шш);

2) використання динамічного руху різними частинами тіла, який демонструє основні особливості артикуляції даного звука мовлення (ракета злітає – діти присідають, руки у них знаходяться внизу, а потім поступово встають і піднімають руки вперед і вгору як язик при вимові -р- і вимовляють одночасно цей звук тихо, а потім усе голосніше і голосніше),

3) емоційної стимуляції вимови фонем (для цього використовують віршований супровід, неочікувану ситуацію, образне уявлення дітей тощо).

Сьома група – *прийоми фонетичної ритміки*. В останні роки з метою стимуляції вимови звуків мовлення, а також закріплення уявлення про артикуляцію фонем в логопедичній практиці починають використовувати прийоми фонетичної ритміки. Група цих прийомів була описана сурдопедагогами (Т. Власовою, Т. Обуховою (2011), А. Пфафенродт та інші), які, з метою стимуляції вимови звуків мовлення у дітей з порушеннями слуху, запропонували використовувати супровідні рухи різних частин тіла. Позиції утворені різними частинами тіла відображають основні артикуляційні особливості звуків мовлення. В процесі утворення позиції пропонують вимовляти конкретну фонему артикуляція якої відображена у позі. До цієї групи відносимо:

1) прийом розведення рук: вбік, в бік і вгору, в бік і вниз тощо. Використовується з метою відображення позиції губ;

2) прийом піднімання (опускання) рук вгору (вниз), вперед, відведення назад. Застосовується з метою формування уявлення про напрямки руху язика в процесі артикуляції приголосних фонем;

3) прийом потягування різних частин тіла: рук вперед, однієї руки вгору, тіла вгору при цьому у позиції стоячи навшпиньки тощо. Використовується з метою відображення напруження у певному відділі органів артикуляції в процесі вимови звуків. Таке напруження спостерігається в області губ в процесі вимови звука -у-, в області губ та середньої частини язика в процесі вимови м'яких та пом'якшених фонем тощо.

4) прийом прогладжування руками: по стегнах, руках тощо зверху вниз, по руці від ліктя до кисті тощо. Використовується з метою усвідомлення подовженої вимови при постановці щілинних (прохідних, фрикативних) звуків мовлення.

5) прийом плескання по стегнах, ногах, руками тощо з метою формування уявлення про змичку в процесі вимови проривних (зімкнених) фонем.

6) прийом плескання і прогладжування. Використовується з метою усвідомлення способу творення зімкнено-прохідних звуків мовлення (африкатів).

7) прийом легкого ритмічного похлопування руками по стегнах, по губах, по щоках. Використовується з метою усвідомлення вібрації

голосової складки в процесі вимови дзвінких звуків та сонорів, а також вібрації на рівні кінчика язика при вимові звука -р-.

Восьма група – *прийоми переключення уваги дитини з того, що вона уявляє на те, що бачить (рух органами артикуляції), відчуває та чує*. Використовують з метою формування вимови звуків мовлення як ізольовано так і у прямих відкритих складах. Переключення свідомості дозволяє зняти стереотип неправильної артикуляції, або спочатку сформувавши звук заміщення, який максимально наближений за артикуляцією до фонетичної норми а потім перейти від нього до потрібного звука.

А також *прийоми зосередження уваги на тому, що дитина бачить, відчуває і чує*. Зосередження уваги на окремих ознаках дозволяє сформувавши уявлення про артикуляцію звука.

До цієї групи відносимо:

1) прийом відтворення артикуляційного руху за зразком до формування автоматизованої звички. Демонструємо дитині артикуляційний рух у дзеркалі і пропонуємо їй відтворити його (Роби як я.). Наприклад беззвучно артикулюємо склади спостерігаючи за рухами органів артикуляції у дзеркалі. Зразок артикуляції складу пропонує логопед, демонструючи його у дзеркалі. Потім пропонуємо промовляти склад голосно, озвучити його;

2) прийом відчущання артикуляційних рухів та напруження (розслаблення) у різних частинах органів артикуляції. Зокрема, опираючись на опис місця утворення пропонують відчущати зімкнення губ, як впирається кінчик язика в нижні (верхні) зуби, як язик відтягується назад тощо. Проведене нами дослідження показало, що таким чином особливо ефективно формулювати інструкцію та демонструвати зразок при проведенні ігор з метою стимуляції вимови фонем. Проте цей прийом можна застосовувати і у інших випадках;

3) прийом заміни звука на фонетично уподібнений варіант вимови. Пропонують вимовляти фонетично уподібнений варіант вимови звука мовлення до заміни стереотипу і лише після того, як у дитини відбулася заміна (називають правильно слово а дитина при його повторенні використовує фонетично уподібнений звук) від цього варіанту вимови ставлять необхідний звук мовлення.

Відомо, що на сучасному етапі у зв'язку з розвитком комп'ютерно-інформаційних технологій формується і нова група *інформаційно-модельючих* прийомів. До яких можна віднести такі, які застосовуються при використанні сучасних компютерно-технічних систем до яких можна віднести "Палатометр", розроблений Самуїлом Флетчером (2005). За такими засобами механічного впливу майбутнє. Вони ще більше розширять потенційні можливості формування правильної артикуляції звуків мовлення у дітей.

Підсумувавши необхідно зазначити, що у логопедичній практиці переважно комбінують різноманітні прийоми постановки звуків мовлення. Таке комбінування здійснюється з урахування віку дитини, наявності у неї розладів артикуляційної моторики чи супровідних порушень фонематичного слуху, аналізаторних систем (зорової, слухової) інтелектуальних порушень тощо. Отже, для постановки звуків мовлення переважно логопед використовує прийоми у певній комбінації. Підбір здійснюється індивідуально з урахування особливостей дитини, якій ставлять звуки мовлення.

Шляхи формування правильної вимови фонем. Проведене нами спостереження за поведінкою дітей в процесі формування у них правильної вимови фонем дозволило виділити серед них декілька груп шлях викликання у представників кожної з них правильної вимови фонем був різним. Шляхи формування вимови звуків мовлення ми розглянемо на прикладі постановки звука -с-.

До *першої групи* були віднесені діти у яких в основі неправильної вимови фонем лежали або функціональні причини (умови виховання, неправильне наслідування), або незначні первинні недоліки фонематичного слуху (плутання опозиційних фонем) віком від 4-ох років і старші. В процесі дослідження було визначено, в загальному, активну позицію цих дітей: вони з задоволенням виконували усі запропоновані завдання і готові були працювати на усвідомленому рівні інколи самі заохочували логопеда давати їм нові вправи.

Виявлено, що для формування у них правильної вимови фонем підходить найкоротший шлях з використанням прийомів наслідування при правильному формулюванні інструкції. Логопедичну корекцію у цьому випадку слід проводити перед дзеркалом.

Наприклад, дитині для постановки звука -с- пропонують з *силою впертися кінчиком язика в передні зуби, посміхнутися зімкнути зуби і подути*. Зразок паралельно з інструкцією в дзеркалі демонструє логопед. В процесі утворення артикуляційних позицій спостерігають за їх особливостями у дзеркалі.

Поруч із цим, навіть у найлегших випадках ми б рекомендували сформулювати інструкцію для стимуляції вимови фонем таким чином, щоб у ній не звучала назва звука мовлення, який має бути поставлений. А тому рекомендуємо просто подути. Можна пропонувати подути на щось: на руку, щоб дитина відчула холодний струмінь повітря на своїй руці; на ватну кульку так, щоб вона покрутилася (кульку при цьому кладуть на долоню яку тримають біля підборіддя). Після того як викликали звук мовлення можна відпрацювати уявлення про артикуляцію цього звука при застосуванні профілю артикуляції (як пропонує М. Савченко), або символів ейдетики (↓ ↘).

До *другої групи* нами було віднесено дітей у яких причинами неправильної вимови фонем було визначено порушення будови та

рухливості периферійних органів мовлення та мовленнєвого дихання. Емоційно вони були стабільні. Готові до співпраці з логопедом та виконання завдань за зразком який демонстрував логопед. І хоча робочий період впродовж заняття у них не завжди був тривалим, проте достатнім (10 хвилин і більше), щоб сформувати заплановану навичку. Вік у дітей цієї групи був різним, інколи навіть 3-и роки але найчастіше це старші діти (4-и роки і більше): дошкільного, молодшого та старшого шкільного віку.

Визначено, що у цьому випадку найефективніше застосовувати для постановки звуків артикуляційні вправи та механічні прийоми. Вагомим також є правильне формулювання інструкції для викликання звука мовлення. В окремих випадках, якщо у дітей спостерігався підвищений рівень контролю, необхідно було додатково застосовувати прийоми переключення уваги з того, що дитина уявляє на те, що бачить, відчуває і чує. Зокрема, цей шлях постановки звука –с- відображений у таблиці 1.

Таблиця 1

Процес постановки звука –с- шляхом використання артикуляційних вправ та застосування механічних прийомів

Артикуляційні вправи	Труднощі, що виникають при їхньому виконанні	Артикуляційні вправи та механічні прийоми покликані подолати труднощі
“Лопата” – пропонують дитині висунути широким язик вперед	В процесі утворення позиції язик вузький	Пропонують спочатку покусати висунутий язик, а потім похлопати його губами. Виконують по черзі ці вправи до утворення широкої спинки язика
	Язик недостатньо сильно висовується з ротової порожнини	Беруть зонд з широкою основою (можна “гребінець”, або “петля” тощо) кладуть трішки вище кінчика язика і ритмічно (вібраційно зі струшуванням) натискають рухаючись у напрямку до кореня язика до межі блювотного рефлексу, опускаючи спинку язика вниз. Потім погладжуючи спинку язика у напрямку до його кінчика ковзаючими рухами витягуємо язик вперед. Чергуємо цей елемент масажу з вправами “Киця п’є молоко” пропонуємо сильно витягувати язик вперед.
	Кінчик язика не загинається вниз	Пропонуємо облизати випуклу частину ложки (у роботі можна використати зонд з широкою основою “Гребінець”, “Петля” тощо, яким, в процесі витягування язика вперед, натискаємо вище кінчика опускаючи його вниз). Ложку при цьому тримаємо біля губ вертикально кінчиком вверху. Під час того як дитина витягує язик натискаємо ложкою на спинку язика опускаючи його кінчик вниз.

<p>“Кішечка сердиться” – пропонують впертися кінчиком язика в нижні передні зуби, його спинка при цьому має високо піднятися вверх і залишатися широкою.</p>	<p>Коли кінчик язика впирається в нижні зуби його спинка стає вузька.</p>	<p>Додаткові вправи проводимо у чіткій послідовності: а) пропонуємо впертися кінчиком язика в нижні зуби і натиснути зубами на його спинку так, щоб вона стала широкою; б) “Почухай спинку язика” – натиснути верхніми зубами на спинку язика і поступово ховаючи його у ротову порожнину таким чином, щоб спинка при цьому ставала широкою, а бокові краї залишилися між кутніми зубами; в) у позиції “Кішечка сердиться” покусай бокові краї язика.</p>
	<p>Кінчик язика не загинається вниз і тому не може впертися в нижні зуби.</p>	<p>Для допомоги використовуємо зонд “Змія”, який кладемо передньою частиною під кутом 45° на кінчика язика, який лежить у позиції “Лопата” і заводимо його за нижні зуби.</p>
	<p>Кінчик язика не впирається у нижні зуби (або відтягується від нижніх зубів).</p>	<p>“Покусай кінчик язика” – пропонують покусувати кінчик язика, який лише трішечки просунутий між зубами. “Почисти кінчиком язика нижні зуби” – пропонуємо з силою впертися кінчиком язика в нижні зуби і ковзати справа на ліво і навпаки. “Напруж-розслаб” – пропонуємо впертися кінчиком язика в нижні передні зуби і відтягувати його назад декілька разів.</p>
<p>Впертися кінчиком язика в нижні зуби так, щоб його спинка високо піднялася вверх, посміхнутися і подути спочатку при відкритому роті а потім зімкнувши зуби.</p>	<p>Кінчик язика при цьому відтягується (або попередньо відтягувався) назад від нижніх передніх зубів, або недостатньо загинається (чи попередньо загинався) вниз.</p>	<p>Для постановки звука у цих випадках застосовуємо зонд “Змія”, який кладемо передньою частиною під кутом 45° на кінчика язика, який знаходиться у позиції “Кішечка сердиться”. Притримуючи зондом кінчик язика за нижніми зубами, пропонуємо подути спочатку при відкритому роті, а потім зімкнувши зуби і посміхнувшись. Прийом застосовуємо до появи звука –с-. один раз із застосуванням зонда, а потім без зонда.</p>
	<p>Спинка язика напружена і вузька, або при виконанні цієї вправи з’являється пом’якшена вимова звука –с-.</p>	<p>Для постановки звука у цих випадках застосовуємо зонд “Рівчачок”, який кладемо довгим кінчиком по середній лінії язика при утворенні дитиною позиції “Кішечка сердиться”. Пропонуємо їй посміхнутися і подути спочатку при широко відкритому роті, а потім зімкнувши зуби. Зондом при цьому регулюємо позицію спинки язика опускаючи її вниз до утворення потрібного нам звучання. Виконуємо вправу з зондом і без зонда до появи самостійної вимови звука.</p>

<p>Пропонують промовляти звук -с- ізольовано і у складах.</p>	<p>Дитина вимовляє звуки у складах окремо с-а, с-о, с-у, с-и, с-е, с-і.</p>	<p>Переключаємо її свідомість з того, що вона уявляє на те, що бачить і відчуває. Пропонуємо впертися кінчиком язика в нижні передні зуби, посміхнутися і широко відкрити рот (са). Впертися кінчиком язика в нижні передні зуби, посміхнутися і округлити губи (со). Впертися кінчиком язика в нижні передні зуби посміхнутися і витягнути вперед губи (су). Впертися кінчиком язика в нижні передні зуби і легко посміхнутися або підняти кутики губ вверх (се). Впертися кінчиком язика в нижні передні зуби, посміхнутися і опустити кутики губ вниз (си). Впертися кінчиком язика в нижні передні зуби і напружено посміхнутися або з силою розтягнути губи (сі). Беззвучно артикулюємо перед дзеркалом склади до утворення звичного руху органами артикуляції, який поступово озвучуємо. Зразок виконання пропонує логопед.</p>
---	---	---

Таким чином, визначено, що крім основних артикуляційних вправ застосовують додаткові та механічні форми допомоги за умови, що основна артикуляційна позиція не була утворена.

Додаткові форми допомоги підбирають індивідуально з урахуванням того якими були труднощі при утворенні основної артикуляційної позиції.

Якщо артикуляційна позиція утворена правильно додаткові форми допомоги не застосовують.

Таким чином, шлях вибору артикуляційних вправ є, з одного боку корекційним, а з іншого боку діагностичним, що дозволяє визначити ступінь моторної готовності дитини до правильної вимови фонем, що ставиться.

До *третьої групи* було віднесено дітей у яких порушень артикуляційної моторики виявлено не було. Проте, у них спостерігалася емоційна незрілість і вони не були готові виконувати завдання за зразком та за інструкцією, при цьому у них спостерігалася бажання гратися. Ця група дітей доволі багаточисельна. До неї були віднесені маленькі діти (3-ох років) і старші (дошкільного та рідше, молодшого шкільного віку) у яких спостерігалася затримка розвитку мовлення та затримка психічного розвитку, діти з моторною алалією, з порушенням розумового розвитку.

Найефективнішими, для формування правильної вимови фонем, або чіткості уявлення про фонему у цьому випадку було визначено ігрові прийоми, прийоми фонетичної ритміки, та прийоми *зосередження уваги дитини на тому, що вона бачить, відчуває та чує.* Як і у всіх попередніх випадках має значення і правильність формулювання інструкції в якій не повинна звучати назва звука який ми

стимулюємо. Ми розглядаємо запропоновані засоби як такі, що ситуативно стимулюють вимову фонем, а також у ситуації надають їм смислове навантаження. Ї можна проводити як індивідуально так і фронтально. Інколи, діти з емоційною незрілістю краще працюють у групу ніж сам на сам з логопедом.

Наведемо приклади таких стимулюючих ігор для формування вимови звука -с-.

Гра “Насос”. Дітям пропонують стати трішечки зігнувшись вперед. Взяти в руки ручку насоса (або уявити, що беруть ручку насоса). Впертися кінчиком язика в нижні зуби, посміхнутися і дути як насос повітря в шину, кульку тощо. Нахиляємося вниз із силою дуємо і з силою впираємося язиком у нижні зуби.

Таким чином рух тіла вниз при проведенні гри повинен стимулювати рух тіла язика вперед а також плавний подовжений видих струменя повітря. Також при цьому формується уявлення про загнутий вниз кінчик язика, що знаходиться за нижніми зубами.

Гра “Змія”. Дітям пропонують лягти на килимок, простягнути вперед руки, впертися кінчиком язика в нижні передні зуби, посміхнутися і подути, посичати як змія -с-. В процесі дуття відриваємо руки від підлоги, тіло при цьому напружується.

Гру можна проводити і в позиції стоячи. При цьому пропонують скласти руки долонями разом і напружено натискати однією на іншу. Ці відчуття мають стимулювати напруження в області кінчика язика при вимові звука -с-, а також стимулювати сильний видих.

Гра “Кулька здулась”. Дітям пропонують встати, розвести руки вбік, впертися кінчиком язика в нижні зуби посміхнутися і подути, як кулька здувається через маленький отвір. В процесі вимови звука -с- опускають руки вниз та присідають. Пропонують дітям дути легко, плавно і довго, повільно опускаючись вниз.

Таким чином формують уявлення про подовжену вимову звука -с- та уявлення про позицію кінчика язика біля нижніх зубів.

Зразок ігор демонструє логопед, він же керує процесом гри зосереджуючи увагу дітей на окремих артикуляційних позиціях, дутті чи самому рухові тіла в процесі гри.

Отож, ігри підбираємо відповідно особливостей поведінки язика дитини в процесі вимови. Якщо язик занадто напружується, краще вибрати гру “Кулька” краще пропонувати втримувати його легко і більше зосередити увагу на легкому дутті. Якщо кінчик язика відтягується від нижніх передніх зубів можна використати гру “Насос”, де рухи тіла вниз спонукають і кінчик язика просувати вперед. А гру “Змія” використовуємо для дітей у яких язик слабкий, напруження тіла, рук спонукає сильніше притискати язик.

До четвертої групи були віднесені діти у яких спостерігалися значні порушення інтелектуального розвитку і вони не були готові до

ігрової діяльності, проте у них була достатньо сформована увага до зовнішніх подразників та вони виконували прості рухи за зразком. Стимуляцію звуковимови у цьому випадку ефективно було здійснювати в процесі виконання простих рухів різними частинами тіла: *динамічно-руховий спосіб стимуляції вимови фонем*. Цей спосіб наближений до фонетичної ритміки, яку застосовують для формування вимови фонем у дітей з порушенням слуху. Такий спосіб також виявився ефективним у роботі з дітьми з розладами спектру аутизму.

Зокрема, для стимуляції вимови звука -с- дітям пропонували прогладжуючи руками вздовж тіла зверху вниз собі по руках, вздовж ніг, вздовж тіла пропонували посміхатися і дути -с-. При цьому погладжувати дитині вздовж різних частин тіла міг сам логопед. Також логопед демонстрував місце язика, що він впирається в нижні зуби.

Інший варіант стимуляції цього звука: дітям пропонували піднести руки вгору, впертися кінчиком язика в нижні зуби, посміхнутися і дуєчи, опускати руки зверху вниз через боки чи спереду. Логопед при цьому має стояти перед дитиною і демонструвати зразок. Такі вправи можна виконувати під музику, у руки дітям можна дати легкі стрічки, хустинки тощо.

Висновки.

Отже, в результаті аналізу науково теоретичних джерел було визначено 8 груп прийомів формування правильної вимови фонем, частина з яких може застосовуватися і з метою стимуляції вимови та закріплення їхньої вимови ізольовано.

У логопедичній практиці з метою досягнення мети їх підбирають і комбінують відповідно до наявних у дитини особливостей вимови фонем, причин, що обумовили порушення фонетичного боку мовлення, емоційної зрілості дітей та рівня контролю.

Постановка звуків мовлення у кожному окремому випадку при цьому здійснюється по різному. На підставі аналізу проведеного нами спостереження та експериментального навчання було визначено 4 шляхи логопедичної корекції: наслідування, артикуляційних вправ, ігровий та динамічно-руховий. В межах реалізації кожного з них застосовують диференційовані групи прийомів.

Бібліографія

1. **Богомолва А.И.** (1971) Нарушения произношения у детей. Москва: Просвещение. 2. **Ефименкова Л.Н.** (1987) Коррекция звуков речи у детей. Москва: Просвещение. 3. **Краєвський Р.Г.** (1060) Порушення мови та їх усунення. Київ: "Радянська школа". 4. **Ласточкіна О.В.** (2018) Використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності логопеда. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць. Вип.12 / за ред. О.В. Гаврилова, В.М. Синьова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. 169-178. 5. **Обухова Т.И.** (2011) Воспитание и обучение детей

дошкольного віку з порушеннями слуху: учеб.-метод. посібник для педагогів установ дошк. освіти. Мінськ: Адукацыя і выхаванне. 6. **Правдіна О.В.** (1969) Логопедія. Москва: Просвещение. 7. **Савченко М.А.** (2007) Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. 3-є видання, доповнене. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 8. **Соботович Е.Ф.** (2015) Недостатки звукопроизношения у детей дошкольного возраста и методы их преодоления. Выбранные работы по логопедии. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго. 138-169. 9. **Соботович Е.Ф.** (2006) Содержание логопедической работы по устранению нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста. Теория и практика современной логопедии. Збірник наукових праць. Київ: Актуальна освіта. 3. 107-119. 10. **Федорович Л.О.** (2007) Постановка звуків у вимові дітей дошкільного віку. Кременчук: Християнська Зоря. 11. **Шеремет М.К., Ревуцька О.В.** (2009) Логопедія (корекційна робота при дислалії): Навчальний посібник. Київ. 12. **Хватцев М.Е.** (1961) Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. Москва: Учпедгиз.

References

1. **Bogomolova A.I.** (1971) Narusheniya proiznosheniya u detej. Moskva: Prosveshchenie. 2. **Efimenkova L.N.** (1987) Korrekciya zvukov rechi u detej. Moskva: Prosveshchenie. 3. **Kraevs'kij R.G.** (1960) Porusheniya movi ta ih usunenniya. Київ: "Radyans'ka shkola". 4. **Lastochkina O.V.** (2018) Vikoristannya komp'yuternih tekhnologij u profesijnij diyal'nosti logopeda. Aktual'ni pitannya korekciyjnoї osviti (pedagogichni nauki): zbirnik naukovih prac'. Vip.12 / za red. O.V. Gavrilova, V.M. Sin'ova. Kamyanec'-Podil's'kij: PP Medobori-2006. 169-178. 5. **Obuhova T.I.** (2011) Vospitanie i obuchenie detej doshkol'nogo vozrasta s narusheniyami sluha: ucheb.-metod. posobie dlya pedagogov uchrezhdenij doshk. obrazovaniya. Minsk: Adukacyya i vyhavanje. 6. **Pravdina O.V.** (1969) Logopediya. Moskva: Prosveshchenie. 7. **Savchenko M.A.** (2007) Metodika vipravlenniya vad vimovi fonem u ditej. 3-e vidannya, dopovnene. Ternopil': Navchal'na kniga – Bogdan. 8. **Sobotovich E.F.** (2015) Nedostatki zvukoproiznosheniya u detej doshkol'nogo vozrasta i metody ih preodoleniya. Vibrani prac'i z logopedii. Київ: Vidavnichij dim Dmitra Burago. 138-169. 9. **Sobotovich E.F.** (2006) Soderzhanie logopedicheskoy raboty po ustraneniyu narushenij zvukoproiznosheniya u detej doshkol'nogo vozrasta. Teoriya i praktika suchasnoї logopedii. Zbirnik naukovih prac'. Київ: Aktual'na osvita. 3. 107-119. 10. **Fedorovich L.O.** (2007) Postanovka zvukiv u vimovi ditej doshkol'nogo viku. Kremenчук: Hristiyans'ka Zorya. 11. **SHeremet M.K., Revuc'ka O.V.** (2009) Logopediya (korekciyjna robota pri dislaliї): Navchal'nij posibnik. Київ. 12. **Hvatcev M.E.** (1961) Logopedicheskaya rabota s det'mi doshkol'nogo vozrasta. Moskva: Uchpedgiz.

Received 12.03.2019.

Accepted 12.04.2019

УДК 159:376.1-056

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.37-47

О.В. Гаяш

nizevych@gmail.com

М.І. Кляп

klyapmaryanne@gmail.com

КОМПЛЕКСНИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

Відомості про авторів: **Гаяш Оксана Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної реабілітації ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Ужгород, Україна. У колі наукових інтересів: проблема організації корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, формування у них навчально-практичної діяльності. E-mail: nizevych@gmail.com; **Кляп Маріанна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної реабілітації ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Ужгород, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми організації психолого-педагогічного супроводу навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних закладах. E-mail: klyapmaryanne@gmail.com

Contact: **Gajash O.V.**, candidate of pedagogical sciences, associate Professor of physical rehabilitation in Uzhhorod National University, Uzhhorod, Ukraine. Academic interests: the problem of the organization's correctional work with children with intellectual disabilities, the formation of them educational and practical activity. E-mail: nizevych@gmail.com; **Klyap M.I.**, candidate of pedagogical sciences, associate Professor of physical rehabilitation in Uzhhorod National University, Uzhhorod, Ukraine. Academic interests: the problem of the organization's of psychological and pedagogical support for the education of children with special education requirements in inclusive schools. E-mail: klyapmaryanne@gmail.com

Гаяш О.В., Кляп М.І. Комплексний психолого-педагогічний супровід дітей з розладами спектру аутизму в умовах інклюзивно-ресурсного центру. У статті розкривається сутність комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії, що являє собою головний процес на сучасному етапі розвитку суспільства і його гуманістичних цінностей. Реалізація цих умов потребує зламу стереотипів та оволодіння новими формами роботи всіма учасниками освітнього процесу. Подані сучасні погляди на теорію і практику проблеми розвитку дітей із аутизмом. Розглядаються основні проблеми, які виникають при навчанні та

адаптації в середовищі однолітків дітей з порушеннями аутичного спектру. Обґрунтовується необхідність тривалого психолого-педагогічного супроводу дитини з розладами спектру аутизму. Представлені напрями діяльності фахівців інклюзивно-ресурсного центру, наведено основні принципи і підходи у роботі з дітьми з аутизмом, їх батьками і педагогами, які здійснюють корекційну діяльність. Перераховані основні завдання діяльності спеціалістів супроводу – психолога, вчителя-логопеда, вчителя-дефектолога.

Ключові слова: діти з розладами аутичного спектру, психолого-педагогічний супровід, інклюзивно-ресурсний центр, корекційно-розвивальна допомога.

Гаяш О.В., Кляп М.И. Комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями аутистического спектра в условиях инклюзивно-ресурсного центра. В статье раскрывается сущность комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии, которая является основным процессом на современном этапе развития общества и его гуманистических ценностей. Выполнение этих условий требует изменение стереотипов и освоения новыми формами работы всех участников образовательного процесса. Представлены современные взгляды на теорию и практику развития детей с аутизмом. Рассматриваются основные проблемы, которые возникают при обучении и адаптации в среду сверстников детей с расстройствами аутистического спектра. Обосновывается необходимость долгой психолого-педагогической поддержки ребенка с расстройствами аутистического спектра. Представлены виды деятельности специалистов инклюзивно-ресурсного центра, основные принципы и подходы в работе с детьми с аутизмом, их родителями и учителями, которые проводят коррекционные мероприятия. Перечислены основные задачи деятельности специалистов сопровождения – психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивно-ресурсный центр, коррекционно-развивающая помощь.

Gayash O.V., Klyap M.I. The complex psychological-pedagogical support of the children with autism spectrum disorder integrated in the inclusive-resource center. This article is dedicated to the actual problem of the psychological-pedagogical children support with autism spectrum disorder children integrated in the inclusive-resource center. This article is about the essence of the complex psychological-pedagogical support for the children with special educational needs integrated in the inclusive education, which is considered to be the principle process in the society development and its humanistic values. Realization of these conditions demands breaking stereotypes and mastering new forms of work by all the participants of the educational process. The works of scientists have been analyzed in which the

problem of autism was covered. Modern looks concerning the theory and practice of the children autism problem development are presented. Main problems which arise while teaching the children with autism spectrum disorder and their adaptation in peers' environment are considered. The necessity of continuous psychological and pedagogical support is verified.

Psychological and pedagogical support of individuals with autism spectrum disorder in the conditions of the inclusive-resource center is reviewed as interdisciplinary activity of specialists aimed at the development and optimal inclusion of the child with autism in educational activity and interaction with other children. The algorithm of providing the complex psychological-pedagogical support of the child with autism spectrum disorder on the example of the inclusive-resource center of Uzhgorod district council is considered. The main directions of inclusive-resource center specialists' activities are outlined, the main principles and approaches in the work with children with autism, their parents and teachers who provide correction lessons are given. It is emphasized that the effectiveness of psychological and pedagogical support depends on close cooperation of all the specialists, in particular on the defectologist, speech therapist, practical psychologist, parents and children. The tasks of each specialist in the psychological-pedagogical support of the child with autism are indicated in this article.

Keywords: children with ASD, psychological and pedagogical support, inklûzivno resource center, corrective and rozvivalna help.

Постановка проблеми. Пріоритетним напрямком державної політики у сфері освіти є інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами. У результаті впливу багатьох несприятливих факторів за останні два десятиліття відмічається значне збільшення кількості дітей з розладами аутистичного спектру (РАС). Все більше дітей з аутизмом зустрічається у закладах дошкільної та загальної середньої освіти. Проте на сьогоднішній день освітні заклади відчувають труднощі з надання якісних освітніх послуг дітям з РАС. Це пов'язано з недостатньою розробленістю концептуально-методологічної основи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, як в загальноосвітніх закладах так і в умовах інклюзивно-ресурсних центрів. У зв'язку з цим актуальним завданням є розроблення алгоритму комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами спектру аутизму в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема аутизму вивчалась і висвітлювалася в науковій, медичній, психологічній і педагогічній літературі протягом багатьох століть. В основному це були зарубіжні дослідження (Н. Asperger, L. Bender, M. Bristol, S. Harris, В. Hermelin, L. Kanner etc.). Наукова розробка проблеми аутизму в пострадянському просторі, насамперед, пов'язана з іменами видатних

російських психіатрів, психологів, педагогів-дефектологів (Д.Гіляровський, К. Лебединська, О. Нікольська, Н. Озерецький). Важливо зазначити, що в останні десятиріччя в Україні спостерігається зацікавленість цією проблемою як науковцями, так і практиками (Т. Ілляшенко, С. Конопляста, К. Островська, М. Рождественська, М. Химко, Д. Шульженко).

Корекційна робота з аутичними дітьми вимагає від спеціалістів (лікарів, корекційних педагогів, психологів, логопедів, реабілітологів), батьків та родичів нових прогресивних поглядів на проблему подолання аутизму в комплексному форматі, що „... дає обґрунтовані підстави для прогнозу розвитку та визначення освітньо-реабілітаційного маршруту, найбільш сприятливого для даної дитини”. Це, на думку доктора педагогічних наук, академіка АПН України В. Синьова, насамперед, є першочерговим і надзвичайно значущим... „для реалізації принципів об’єктивності у діагностиці особливостей...” викривленого дизонтогенетичного розвитку, „...а також єдності діагнозу і прогнозу важливо забезпечити мультидисциплінарний характер діагностично-прогностичної та корекційно-реабілітаційної діяльності” фахівця [3, с. 528].

Тим не менше на даний час в літературі недостатньо описані моделі реалізації комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС на практиці.

Мета статті. Розкрити концептуально-методологічні основи комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами спектру аутизму в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняні і зарубіжні спеціалісти виокремлюють наступні, найбільш важливі і характерні ознаки порушень при РАС:

1. «Аутистична самотність» – відчуження, труднощі соціальної взаємодії, порушення здатності до встановлення емоційного контакту з іншими людьми, недостаток взаємної комунікації.

2. Стереотипність у поведінці, наявність одноманітних дій: розкачування; розмахи руками; біг по колу; перебирання пальцями у себе перед очима; пристрасть до незвичайних предметів (до шнурка, соломинки, до тюбика зубної пасти і т.д.), маніпуляцій з ними: постукування, кидання, відкривання і закривання.

3. Особливості мовленнєвого розвитку: повна відсутність мовлення, жестів, міміки; ехолалії, мовленнєві штампи (повторення одних і тих же звуків, слів, фраз), відсутність у мовлення 1-шої особи, неправильне вживання займенників і т. п.

Крім того, у дітей з РАС можна спостерігати нездоланне нав’язливе прагнення до постійності (повертатися додому одним і тим же шляхом, носити один і той же одяг і т.д.), гіперчутливість до сенсорних впливів (шум ліфта, гудіння пилососа, сигнали машин).

Організація корекційної роботи з аутичними дітьми має свою специфіку, ефективність якої залежить від створення особливих умов, у яких реально можна поєднувати педагогічну, психологічну, соціальну і інші види допомоги, спостерігаючи при цьому динаміку розвитку дитини з РАС.

Успіх соціальної адаптації дитини з РАС залежить перед усім від грамотної координації дій батьків, лікарів, психологів і педагогів. Встановлення спеціалістами взаєморозуміння і тісного контакту з батьками дитини є необхідною умовою психолого-педагогічної корекції [1].

Психолого-педагогічний супровід – комплексна технологія підтримки і допомоги дитині у вирішенні завдань розвитку, освіти, виховання, соціалізації [2]. Психолого-педагогічний супровід осіб з РАС в умовах ІРЦ розглядається як міждисциплінарна діяльність спеціалістів, спрямована на розвиток і оптимальне включення дитини з аутизмом в освітню діяльність і взаємодію з іншими дітьми. У цілому психолого-педагогічний супровід являє собою комплекс різних діагностичних, корекційно-розвивальних профілактичних, організаційних і просвітницьких технологій.

Значна частина дітей даної категорії потребує тривалої корекційно-розвиваючої роботи, спрямованої на полегшення афективних і інтелектуальних порушень, порушення соціальної взаємодії, уваги, поведінки, моторики та інших труднощів. Можливостей сформованої системи корекційної допомоги виявляється недостатньо. Тому одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти в Закарпатській області стало відкриття в 2017 році інклюзивно-ресурсних центрів. Одним із таких центрів є Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр Ужгородської районної ради». Діяльність інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) зорієнтована на задоволення потреб всіх учасників корекційно-педагогічного процесу в засвоєнні психологічних і педагогічних технік супроводу дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі і дітей з РАС в умовах сучасної системи освіти. Досягнути поставленої мети спеціалісти центру планують через послідовне вирішення наступних завдань:

- 1) проведення індивідуальних і групових корекційних занять з дітьми, консультації для батьків, які виховують аутичну дитину;
- 2) здійснення методичної, консультативної підтримки педагогічних працівників закладів загальної середньої, дошкільної освіти у розв'язанні професійних завдань з супроводу дітей з РАС;
- 3) узагальнення і розповсюдження педагогічного досвіду з психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС;
- 4) накопичення, зберігання, розробка і систематизація інформаційних ресурсів з психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС;

5) розробка і методична підтримка інноваційних проектів освітніх закладів Ужгородського району Закарпатської області з психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС;

б) організація і проведення методичних і практичних семінарів, консультацій, конференцій з психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС.

На даний момент ІРЦ функціонує у трьох основних напрямках. По-перше, це комплексний психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, а отже і дітей з РАС. На базі ІРЦ створені умови для надання комплексної корекційної допомоги дітям з РАС. В ІРЦ працюють 2 психологи, 2 вчителя-дефектолога, 2 вчителя-логопеди, учитель-реабілітолог.

Другим основним напрямком роботи ІРЦ є навчально-методичний супровід освітнього процесу, в який включена дитина з РАС. Педагоги інклюзивних груп закладів дошкільної освіти та інклюзивних класів закладів загальної середньої освіти, в які інтегровані діти з РАС, відчують труднощі при організації їх діяльності на заняттях, уроках і у вільний позакласний час. В силу того, що інклюзивна освіта даної групи дітей знаходиться в Україні на початковому етапі, труднощі виникають і в складанні адаптованих або модифікованих (індивідуальних) освітніх програм, у розробленні індивідуальних програм розвитку (ІПР). Частими є випадки неефективного копіювання форми складання таких документів, формальний підхід у розробленні індивідуальних програм розвитку, що призводить до спустошення змісту даного нововведення. Даний напрям роботи є вкрай важливим і відповідальним.

В рамках третього напрямку діяльності ІРЦ організовується просвітницька і консультативна робота з батьками і педагогами з питань корекційно-педагогічного супроводу дитини с РАС. Даний напрям передбачає організацію семінарів, круглих столів, лекцій, присвячених роз'ясненню, уточненню питань, пов'язаних з теорією і практикою корекційної роботи з дітьми і підлітками з РАС.

В комунальній установі «Інклюзивно-ресурсний центр Ужгородської районної ради» педагоги намагаються створити сприятливий емоційний комфорт, обмежити вплив емоційно-травмуючих ситуацій, заохочувати дитину до адекватного емоційного відгуку у конкретних ситуаціях і вчитися в подальшому використовувати нові стереотипи і реакції на події, об'єкти і явища в повсякденному житті. На даному етапі фахівці ретельно стежать за дитячою поведінкою, демонструючи бажання брати участь у контакті, підтримувати і захищати, заохочують будь-які прояви активності.

Робота фахівців ІРЦ Ужгородської районної ради базується на міждисциплінарному підході. У своїй роботі команда фахівців керується наступними принципами :

– загальні ціннісні орієнтири;

- професійна і особистісна підтримка один одного;
- єдиний філософський і методологічний підхід у роботі з усіма учасниками корекційного процесу;
- взаємодоповнюваність професійних позицій і знань спеціалістів у підході до дитини та її сім'ї, їх тісна співпраця на різних етапах роботи;
- достовірна інформація про просування дитини, динаміку її розвитку, яка пред'являється фахівцями один одному;
- скоординованість і чітка організація дій, як у робочих, так і в проблемних, критичних ситуаціях;
- застосування додаткових методичних, матеріальних і інших ресурсів.

При наданні комплексної допомоги дітям з РАС, при організації відповідних корекційних умов спеціалісти ІРЦ притримуються наступних принципів:

- інтегративна спрямованість корекційного процесу у поєднанні з спеціальним характером наданої допомоги;
- врахування інтересів аутичної дитини при виборі спеціалістом методичного підходу;
- індивідуальний характер корекції на початкових її етапах з поступовим переходом до групових форм роботи;
- використання єдиної стратегії комплексного впливу як на групових, так і індивідуальних корекційно-розвивальних заняттях;
- корекційно-розвивальна робота з дитиною будується у відповідності з онтогенезом з опорою на виявлені збережені психічні функції;
- систематична активна робота з сім'єю аутичної дитини.

Основними особливостями дітей з РАС, які перешкоджають їх соціальній адаптації та навчанню у середовищі однолітків, є: виражені труднощі соціально-емоційної взаємодії; труднощі організації власної діяльності і поведінки, поведінкові порушення, які виявляються по різному; виражена нерівномірність і специфіка розвитку психічних функцій; труднощі у встановленні продуктивної взаємодії з оточуючими; необхідність у використанні спеціальних прийомів і методів при психолого-педагогічному супроводі дітей з РАС.

Аутизм являється первазивним порушенням, яке торкається усіх сторін психіки – сенсомоторної, перцептивної, мовленнєвої, інтелектуальної, емоційно-вольової сфери. Тому система психолого-педагогічної допомоги дітям з РАС повинна включати компоненти, спрямовані на коррекцію порушень розвитку в усіх цих сферах. Причому все ці компоненти повинні бути взаємопов'язані між собою.

З цією метою було визначено завдання психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС в умовах ІРЦ:

- проведення комплексного діагностичного обстеження з метою визначення рівня розвитку дитини і подальшого оптимального освітнього маршруту;
- формування комунікативних навичок;
- розвиток і корекція емоційно-вольової сфери;
- формування соціально прийнятної поведінки;
- розвиток пізнавальної діяльності і мовлення;
- надання психологічної і педагогічної допомоги сім'ям, які мають дитину з РАС.

На реалізацію вище зазначених завдань було вироблено алгоритм взаємодії спеціалістів в умовах ІРЦ.

Попередній етап. Знайомство з наявними документами та історією розвитку дитини.

Перший етап. Комплексний збір даних, оцінка особливостей розвитку, психолого-педагогічне обстеження різних сфер дитини і комплексна оцінка її психофізичного стану: актуального рівня і зони найближчого розвитку, потреб, проблем, інтересів, соціальної ситуації розвитку, особливостей спілкування, наявного рівня знань і вмінь.

Складання індивідуальних висновків за результатами обстеження, рекомендацій зі створення спеціальних освітніх умов кожним фахівцем ІРЦ.

Другий етап. Засідання фахівців ІРЦ з метою аналізу зібраної інформації. Вироблення спільного уявлення про характер і особливості розвитку дитини: складання детальної характеристики дитини за сферами розвитку (пізнавальна, комунікативно-мовленнєва, соціальна, фізична, самообслуговування, емоційно-вольова), з обов'язковим урахуванням пріоритетів та інтересів дитини. Визначення прогнозу подальшого розвитку дитини: виявлення пріоритетних сфер розвитку дитини з урахуванням їх актуальності, проблемності і функціональності, а також вплив їх на здатність до засвоєння освітньої програми. Складання індивідуального маршруту супроводу дитини в умовах ІРЦ. Визначення виду необхідної корекційно-розвивальної допомоги, її об'єму (спрямованість, інтенсивність і тривалість занять), а також основних спеціалістів, які будуть її надавати. Розподілення сфер відповідальності між спеціалістами, складання корекційно-розвивальних програм і планування конкретних дій кожного спеціаліста у відповідності з ІПР. Прогнозування результатів роботи: вираблення критеріїв оцінки прогресу, відстеження динаміки розвитку дитини.

Третій етап. Представлення кожним спеціалістом розроблених корекційно-розвивальних програм і при необхідності їх корегування. Координація і узгодженість подальшої взаємодії спеціалістів. Складання плану надання комплексної психолого-педагогічної допомоги дитині з РАС, кінцевим результатом якого є розклад спеціальних корекційних послуг, які будуть надаватися дитині в ІРЦ. Обговорення і

узгодження з батьками плану надання комплексної психолого-педагогічної допомоги дитині.

Четвертий етап. Проведення корекційно-розвиткових занять, відстеження динаміки розвитку дитини, консультування педагогів і батьків та вироблення подальших рекомендацій.

Важливим у роботі з дитиною з РАС є специфіка побудови корекційної роботи. У програмі комплексного психолого-педагогічного супроводу дитини з РАС ведучу роль відіграє створене розвивальне середовище: розклад корекційних занять, а також традиція привітання, тактильних відчуттів (обнімання, поглажування); заняття багаторазово повторюються з використанням одних і тих самих навчальних посібників; кожен спеціаліст на одному навчальному матеріалі реалізовує свої завдання, вчитель-дефектолог розвиває когнітивні процеси, логопед – мовлення і т.д.

Працюючи в команді, кожен фахівець ІРЦ виконує чітко визначенні завдання психолого-педагогічного супроводу дитини з РАС.

До основних завдань корекційної роботи психолога в ІРЦ з дитиною з РАС можна віднести: корекцію дезадаптивної поведінки; формування навичок соціальної взаємодії; формування комунікативних навичок; формування уявлень про себе і своє соціальне оточення; емоційно-особистісний розвиток і інші напрямки.

Головними завданнями вчителя-дефектолога при роботі з дітьми з РАС є: 1. Створення адекватно організованого середовища, яке стає основним способом корекційного впливу при роботі з дитиною. 2. Подолання нерівномірності в розвитку. Дане завдання вирішується через використання спеціальних методик і програм, а також застосуванням спеціальних і специфічних методів, способів і прийомів навчання (наприклад, альтернативна і полегшена комунікація, глобальне читання). 3. Формування базових передумов навчальної діяльності (навичок імітації, розуміння інструкцій, навичок роботи за зразком і т.д.). При роботі враховується наступне: переважання наочних засобів пред'явлення матеріалу; раціональне дозування інформації; адекватний можливостям сприйняття темп подачі матеріалу; використання адаптованих текстів; варіативність рівня складності завдань. 4. Організація режиму комунікативного спілкування. Комунікацію необхідно зробити як можна більш конкретною і невіддільною частиною життя. Якщо у дитини при виконанні завдання виникають великі труднощі, використовується візуальна підтримка (фотографії, піктограми). 5. Соціально-побутова адаптація. Всі отримані вміння закріплюються і переносяться в різні життєві ситуації. Робота з покращення соціальної адаптації йде у тісній взаємодії з батьками дитини. У міру формування самостійності дитини супровід дефектолога зводиться до мінімуму допомоги і підтримки.

Завдання діяльності логопеда як спеціаліста супроводу також надзвичайно різноманітні: диференціація мовленнєвих порушень, обумовлених аутизмом і супутніми синдромами; розвиток мовлення (подолання фонетико-фонематичного недорозвитку, корекція звуковимови, розвиток лексико-граматичної сторони мовлення, складової структури слова, розвиток зв'язного мовлення, активізація мовленнєвої діяльності; формування і розвиток спонтанного мовлення в побуті, в грі; розвиток мовлення в навчальній ситуації. Але при організації комплексного супроводу дитини з РАС виникає необхідність визначення завдань, спрямованих на загальний результат: формування у дитини комунікативної сторони мовлення, формування у дитини засобів комунікації (мовленнєвої і альтернативної), розуміння зверненого мовлення (розуміння інструкцій, коротких текстів, вміння працювати в режимі діалогу, підтримувати діалог і навіть ініціювати його. Зрозуміло, що над комунікативною стороною мовлення працює не тільки логопед. Але спочатку саме він на своїх заняттях буде сприяти створенню певних комунікативних стереотипів, які потім дитина з допомогою психолога і вчителя-дефектолога зможе переносити в більш широкі комунікативні ситуації.

Один раз в тиждень проводяться спільні засідання, на яких спеціалісти обговорюють зміни, які виникли у стані дітей, співвідносять результати, досягнуті на різних заняттях, щоб урахувати їх у подальшій роботі.

Важливою умовою успішного психолого-педагогічного супроводу дитини з РАС в умовах ІРЦ є тісна співпраця з батьками, які виховують таку дитину. Особливість роботи з батьками полягає у формуванні в них адекватного сприйняття власної дитини, її особливої поведінки, формування активної позиції участі в корекційному процесі. Корекційно-розвиткові заняття, які проводять учитель-дефектолог, психолог, учитель-логопед в ІРЦ, в основному, проводяться у присутності батьків, що являється важливим фактором у створенні простору партнерства і довіри між сім'єю і педагогом. Батьки краще розуміють стан дитини, її проблеми, цілі і завдання роботи. Розвивається батьківська компетентність, виробляється єдиний підхід до формування тих чи інших навичок. Батьки проходять своєрідний практикум – як правильно організувати заняття з дитиною вдома, одержують домашнє завдання, уточнюють зі спеціалістом найближчі завдання.

Висновки. Таким чином, діяльність комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр Ужгородської районної ради» спрямована на об'єднання зусиль фахівців у наданні корекційних послуг дитині з РАС, створенні єдиного інформаційно-методичного простору в районні психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС, на втілення сучасних психологічних і педагогічних технологій супроводу дітей і їх сімей.

Описаний вище алгоритм надання комплексного психолого-педагогічного супроводу дитини з РАС в умовах ІРЦ спрямований на соціально-емоційну й освітню адаптацію дітей з РАС. Він за своїм змістом може бути універсальним і необхідним кожній дитини достатньо тривалий час.

Запропонована модель може стати основою побудови процесу супроводу дітей з РАС в закладах дошкільної, загальної середньої освіти і спеціальних школах, навчально-реабілітаційних центрах, соціально-реабілітаційних центрах.

Бібліографія

1. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Необходимы общие усилия // Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. – М.: Просвещение, 1989. **2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.** Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Серия «Особый ребенок». М.: Теревинф, 2005. 220 с. **3. Синьов В.М.** Мультидисциплинарный (медико-психолого-педагогичный) характер диагностики і корекції розвитку особистості при порушеннях процесу соціалізації // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі: матеріали методологічного семінару АПН України 19 березня 2008 р. – К., 2008. – С. 527-532. **4. Шульженко Д.І.** Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : монографія / Д.І. Шульженко. – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії, 2017. – 444 с.

References

1. Lebedinskaya K.S., Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R. Neobkhodimy obshchie usiliya [Common efforts necessary]. In *Deti s narusheniyami obshcheniya: rannii detskii autism [Children with development disorders: Canner's syndrome]*. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1989. **2. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M.** *Deti i podrostki s autizmom. Psikhologicheskoe soprovozhdenie [Autistic children and adolescents: psychological support]*. Moscow: Publ. Terevinf, 2005. **3. Sinov V.M.** *Multidisciplinarnij (mediko-psihologo-pedagogichnij) harakter diagnostiki i korekciyi rozvitku osobistosti pri porushennyah procesu socializaciyi // Psihologo-pedagogichni zasadi rozvitku osobistosti v osvitnomu prostori: materialy metodologichnogo seminaru APN Ukrayini 19 bereznya 2008 r. – K., 2008. – S. 527-532.* **4. Shulzhenko D.I.** *Osvitno-psihologichna integraciya (inklyuziya) ditej iz autizmom : monografiya / D.I. Shulzhenko. – Kiyiv : NPU imeni M.P. Dragomanova, vid-vo Hortickoyi nacionalnoyi akademiyi, 2017. – 444 s.*

Авторський внесок: Гаяш О.В. – 50 %, Кляп М.І. – 50 %.

Received 17.03.19 р.
Accepted 17.04.2019

UDC 378:376–051

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.48-61

V. Klein,
vladimirklein27@gmail.com
V. Silonova,
vierasilonova@gmail.com
V. Hladush,
viktor.gladush2@gmail.com

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATIONAL INTEGRATION OF STUDENTS IN THE SLOVAK REPUBLIC

Contact: Paed Dr. Vladimír Klein, PhD., Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education, director of the *Institút Juraja Pálesha*, Slovak republic. Academic interests: multicultural education, the organization of integrated education for children with developmental disorders, pedagogical and inclusive diagnostics, problems of integration of Romani children. E-mail: vladimirklein27@gmail.com; **PhDr. Viera Šilonová,** PhD., Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education, *Institút Juraja Pálesha*, Head of Department of Special Pedagogy and Pedagogy of Mentally Handicapped, Slovak republic. Academic interests: the organization of integrated education for children with developmental disorders, pedagogical and inclusive diagnostics, helping parents and children in inclusive classes. E-mail: vierasilonova@gmail.com; **prof. Viktor Hladush,** DrSc., Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education, *Institút Juraja Pálesha*, professor of the Department of Special Pedagogy and Pedagogy of Mentally Handicapped, Slovak republic. Academic interests: the history of special pedagogy, problems of organization of postgraduate pedagogical education of specialized teachers, readiness of the teacher to practice in the class with an inclusive form of training. E-mail: viktor.gladush2@gmail.com

Information about the availability of printed materials: Klein, V., Rusnáková, J., Silonová, V. (2012). Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov. Vyd. 1. Spišská Nová Ves: RomaEducationFund. 2012. ISBN 978-80-971181-0-5.; **Klein, V., Silonová, V., (2018).** Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia – druhé rozšírené vydanie. VERBUM KU Ružomberok. ISBN 978-80-561-0262-6.; **Šilonová, V., Klein, V., Sinková, P. A. (2018).** Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 107. ISBN 978-80-565-1434-4.; **Šilonová, V., Klein, V., Sinková, P.A. (2018).** Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia –

inovovaná časť. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 140. ISBN 978-80-565-1432-0.; **Hladush V.** (2018). Inclusive Education in Ukraine – successes, problems, prospects / Podpora inkluzie v predminarnom a opimarnom vzdelovaní // Zborník Vedeckých štúdií. – Ruzomberok, 2018. - Str. 155-175. ISBN 978-80-561-0608-2; **Hladush V.** (2018). On the issue of teacher training for inclusive educational system / Inkluzívne prístupy v edukácii dieťa a žiakov. – Ruzomberok, 2018. – Str. 75-83. . ISBN 978-80-561-0698-6

Klein V., Silonova V., Hladush V. Actual problems of inclusion, integration of social and health disadvantaged pupils in the Slovak Republic.

The article deals with the actual problems of integration processes in the Slovak Republic educational sphere in the last 10 years and highlights the main tendencies, discussion questions and practical tasks concerning the attraction of pupils with special educational needs to general mass educational institutions. The focus is on the latest statistics from the European Agency for Special Needs and Inclusive Education that Slovakia belongs to the group of EU Member States with the highest percentage of students with special educational needs (more than 4%) who are educated in segregated educational institutions. The article analyzed the total number of students, in particular primary school pupils, special grades of primary schools, special primary schools, but above all pupils with special educational needs integrated into elementary schools. The article presents the number of gifted children. The article highlights some aspects and activities of diagnostic institutions (public and private) and the quality of the study level of children development, which directly affects the efficiency of the functioning of integrated educational institutions and special schools. The proposals on solving urgent problems of integration processes in the educational sphere are formulated in this scientific research

Keywords: Pupils with special educational needs. Socially disadvantaged children. Gifted children. Pedagogical diagnostics. Integration of the educational sphere.

Кляйн В., Шилонова В., Гладуш В. Актуальні проблеми освітньої інтеграції учнів у Словацькій Республіці. В статті розглянуто актуальні проблеми інтеграційних процесів в освітній сфері Словаччини за останні 10 років, висвітлено основні тенденції, дискусійні питання та практичні завдання щодо залучення дітей з особливими освітніми потребами до загально-масових закладів освіти. Акцентовано увагу на останніх статистичних даних Європейського агентства зі спеціальної та інклюзивної освіти про те, що Словаччина належить до групи країн-членів ЄС з найвищим відсотком учнів з особливими освітніми потребами (більше як 4%), які отримують освіту в сегрегованих закладах освіти. В ході дослідження проаналізовано

загальну чисельність учнів, зокрема, учнів початкових шкіл, спеціальних класів початкових шкіл, спеціальних початкових шкіл, але передусім – учнів з особливими освітніми потребами, інтегрованих до початкових шкіл. Наведено кількість обдарованих дітей. Також висвітлено окремі аспекти діяльності діагностичних установ (державних і приватних) та проблеми якості вивчення рівня розвитку дітей, що безпосередньо впливають на ефективність функціонування інтегрованих закладів освіти та спеціальних шкіл. Сформульовано пропозиції щодо вирішення нагальних проблем інтеграційних процесів в освітній сфері.

Автори пропонують такі заходи: провести скринінгову експертизу та подальше виявлення вже в дошкільному віці дітей, які перебувають у соціально і фізично несприятливому стані, цим самим запобігаючи несанкціонованому включенню дітей до системи спеціальної освіти; у межах скринінгової діагностики та системно використовувати Посібник для виявлення порушень і керівництво для стимулювання як частину скринінгу та стимулювання, які були створені в школі, відкриті для всіх; наполегливо піднімати рівень професійної підготовки педагогічних працівників у дитячих садках та початкових школах (спеціальний педагог школи, шкільний психолог тощо, як того вимагає школа); створити єдину консультативну систему – «систему єдиних дверей» шляхом об'єднання центрів освітніх консультацій та профілактики і центрів спеціального педагогічного консультування; законодавчо встановити, щоб центри освітнього консультування та профілактики при підозрі на психічну інвалідність (як діагноз згідно МКХ-10) рекомендували опікуну, щоб дитина (студент) завершила діагностичне медичне (психіатричне/неврологічне) обстеження через необхідність надання клінічного підтвердження інвалідності. Дитина (учень) матиме рекомендацію щодо виховання в закладі з психічною непрацездатністю – легка розумова відсталість до підтвердження цього діагнозу дитячим психіатром.

Ключові слова: учні з особливими освітніми потребами, діти соціально занедбані, обдаровані діти, педагогічна діагностика, інтеграція освітньої сфери.

Кляйн В., Шилонова В., Гладуш В. Актуальные проблемы образовательной интеграции учащихся в Словацкой Республике. В статье рассмотрены актуальные проблемы интеграционных процессов в сфере образования Словакии за последние 10 лет, освещены основные тенденции, дискуссионные вопросы и практические задания по привлечению детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные массовые учебные заведения. Акцентируется внимание на последних статистических данных Европейского агентства по специальному и инклюзивному образованию о том, что Словакия входит в группу стран-членов ЕС с самым высоким процентом учащихся с особыми образовательными потребностями (более 4%), которые получают образование в сегрегативных учебных заведениях. В ходе

исследования проанализировано общую численность учеников, в частности, учеников начальных школ, специальных классов начальных школ, специальных начальных школ, но прежде всего – учащихся с особыми образовательными потребностями, интегрированных в начальные школы. Приведено количество одаренных детей. Также освещено отдельные аспекты деятельности диагностических учреждений (государственных и частных) и проблемы качества изучения уровня развития детей, непосредственно влияющие на эффективность функционирования интегрированных учебных заведений и специальных школ. Сформулировано предложения по решению насущных проблем интеграционных процессов в образовательной сфере.

Ключевые слова: ученики с особыми образовательными потребностями, дети социально запущенные, одаренные дети, педагогическая диагностика, интеграция образовательной сферы.

Introduction. The school system in Slovakia is currently addressing urgent integration and inclusion issues. Schools do not share the same pupils, their composition is varied by region, ethnicity, language, specific learning needs. It is the duty of the school to give it to everyone without a difference quality education and training, which is demanding in terms of school facilities, readiness teachers, applied education concepts and others. Until recently, we met mainly with the term integration, which represents the integration of pupils with different disadvantages into school. We perceive inclusive education more broadly than fulfilling the fundamental right of access for all pupils to education of the highest quality.

Inclusion allows pupils to be admitted to the teacher and admissions to each other so that they are it is possible to develop values of inclusion, to find possibilities of optimal education of pupils from social disadvantaged environment in the conditions of regular schools and school facilities. The Difference of Inclusion and Integration, Mentioned by Klein, Rusnáková and Šilonová (2012, p. 47) in its publication, is that integration involves the physical integration of pupils into of ordinary schools, including inclusion of the fundamental right of access for all to education of the highest quality that includes both the value aspect and the approach in its content to groups and people with special educational needs respects the principles justice and equal opportunities [1].

1. CURRENT SITUATION IN EDUCATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE SLOVAK REPUBLIC

Latest statistics from the European Agency for Special and Inclusive Education show that Slovakia belongs to a group of EU member states with the highest percentage of pupils with special educational needs (more than 4%) who are educated in segregated schools (school facilities) [2]. In order to obtain relevant information on the numbers of health and socially disadvantaged people pupils we have processed statistical yearbooks that are

publicly accessible on the website Center for Scientific and Technical Information of the Slovak Republic located in Bratislava. We focused mainly on pupils with special educational needs. The subject of our interest was primary school pupils, special classes of elementary schools, special primary schools schools, integrated pupils with special educational needs at basic schools schools – we have followed the educational integration of pupils with mental disabilities and pupils intellectually gifted. We have seen developments in the numbers of all primary school pupils, special primary schools from 2006 to the school year 2018/2019 / we compared 10th school years / and especially the way they are educated, j. whether it is running in integrated or in segregated conditions. The results are presented in the following table.

Table no. 1 Number of pupils with special educational needs

School year	2006/2007		2010/2011		2011/2012		2012/2013	
	count	%	count	%	count	%	count	%
All pupils in SR /PS a SPS/	482566	100	468629	100	463287	100	455885	100
Integrated pupils in SR /PS/ ⁵	13074	2,70	18776	4,00	20534	4,43	21754	4,77
Pupils SPS and special classes PS	24532	5,08	28948	6,17	28810	6,21	28746	6,30
Pupils from a socially disadvantaged environment	untracked		untracked		untracked		52349	11,48
Pupils with Special Educational Needs /PS, SPS/	37606	7,79	47724	10,18	49344	10,65	102827	22,55

School year	2013/2014		2014/2015		2015/2016		2016/2017	
	count	%	count	%	count	%	count	%
All pupils in SR /PS a SPS/	454510	100	454062	100	455558	100	465402	100
Integrated pupils in SR /PS/	23280	5,12	23054	5,07	26729	5,86	37259	8,00
Pupils SPS and special classes PS	27133	5,96	28331	6,23	28140	6,17	27411	5,88
Pupils from a socially disadvantaged environment	55383	12,18	20785	4,57	11532	2,53	22341	4,80
Pupils with Special Educational Needs /PS, SPS/	105796	23,27	72170	15,89	66401	14,57	87011	18,69

School year	2017/2018		2018/2019					
	count	%	count	%				
All pupils in SR /PS a SPS/	469150	100	473237	100				
Integrated pupils in SR /PS/	28763	6,13	28515	6,02				
Pupils SPS and special classes PS	28568	6,09	26055	5,50				
Pupils from a socially disadvantaged environment	26306	5,60	28419	6,00				
Pupils with Special Educational Needs /PS, SPS/	83637	17,82	82989	17,53				

Comment: PS - Primary schools, SPS - Special primary schools

Statistical data is shockingly surprising to us because:

1. The number of all pupils in the Slovak Republic is stabilized and ranges from 482,566 in the school year 2006/2007 to 473237 in the school year 2018/2019.

2. The number of integrated pupils in elementary schools is very high – from 2.70% in school in 2006/2007 to 8,00% in the school year 2018/2019. We assume that this is the consequence of poorly defined conditions for the allocation of funds for so-integrated primary school pupils, and especially very poor diagnostics of school facilities educational counseling and prevention **centers of pedagogical-psychological counseling and prevention and centers of special pedagogical counseling.**

3. The situation in the area of education and training for disabled pupils is alarming /pupils with mental disabilities/. It is not possible - even real, to be in the Slovak Republic about 6 percent of pupils aged **between 6 and 16 were mentally handicapped!** This is in our opinion, the result of a poorly organized system of organization, management and funding schools and educational facilities in the Slovak Republic, badly set up school system educational counseling and prevention and poorly diagnosed medical or socially disadvantaged pupils.

4. **The number of socially disadvantaged pupils varies from 4.80% in the school year 2016/2017 to 12.18%** in the 2013/2014 school year, which we also consider an anomaly. The results of the OECD survey, which showed that the Slovak school system is giving, are confirmed the pupils have the slightest chances to overcome social inequalities and this situation is getting worse and worse the most unpopular among all 34 OECD countries. Unfavorable social background

for pupils has the most striking negative impact on their educational outcomes. If the child is poor family, does not have the chance to get the necessary education (A similar situation is also in the field of education disadvantaged pupils).

5. The number of pupils with special educational needs is in the range of **7.79% in the school year 2006/2007 to 23.27%** in the school year 2013/2014. At present, the number of pupils with special educational needs is 17.53% (This includes integrated primary school pupils, pupils of special primary school classes, pupils of special primary school, pupils with a social disadvantage). **We are asking: „... it is at all possible and real that almost one-fifth of pupils be considered pupils with special educational needs?"** We see it as total failure of the school system, especially in the area of health and socially disadvantaged education students. This is the consequence of, among other things, the poorly set up system of school facilities educational counseling and prevention and ill-defined health or social diagnostics disadvantaged pupils. In Table no. 2, we present an overview of the development of individual integration of pupils with special pupils educational needs at elementary schools in the Slovak Republic during 10 school years.

Table no. 2 Individual integration of pupils with special education and training needs in primary schools in the SR

School year	2006/2007	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Number of integrated pupils in primary school together	13074	18775	20534	21754	23280
Of this: Integrated pupils with mental disabilities	3738	3645	3743	3563	3523
%	28,59	19,41	18,22	16,37	13,0

School year	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Number of integrated pupils in primary school together	23054	28140	27411	28763	28515
Of this: Integrated pupils with mental disabilities	3652	3882	3811	3670	3300
%	15,84	13,79	13,90	12,75	11,57

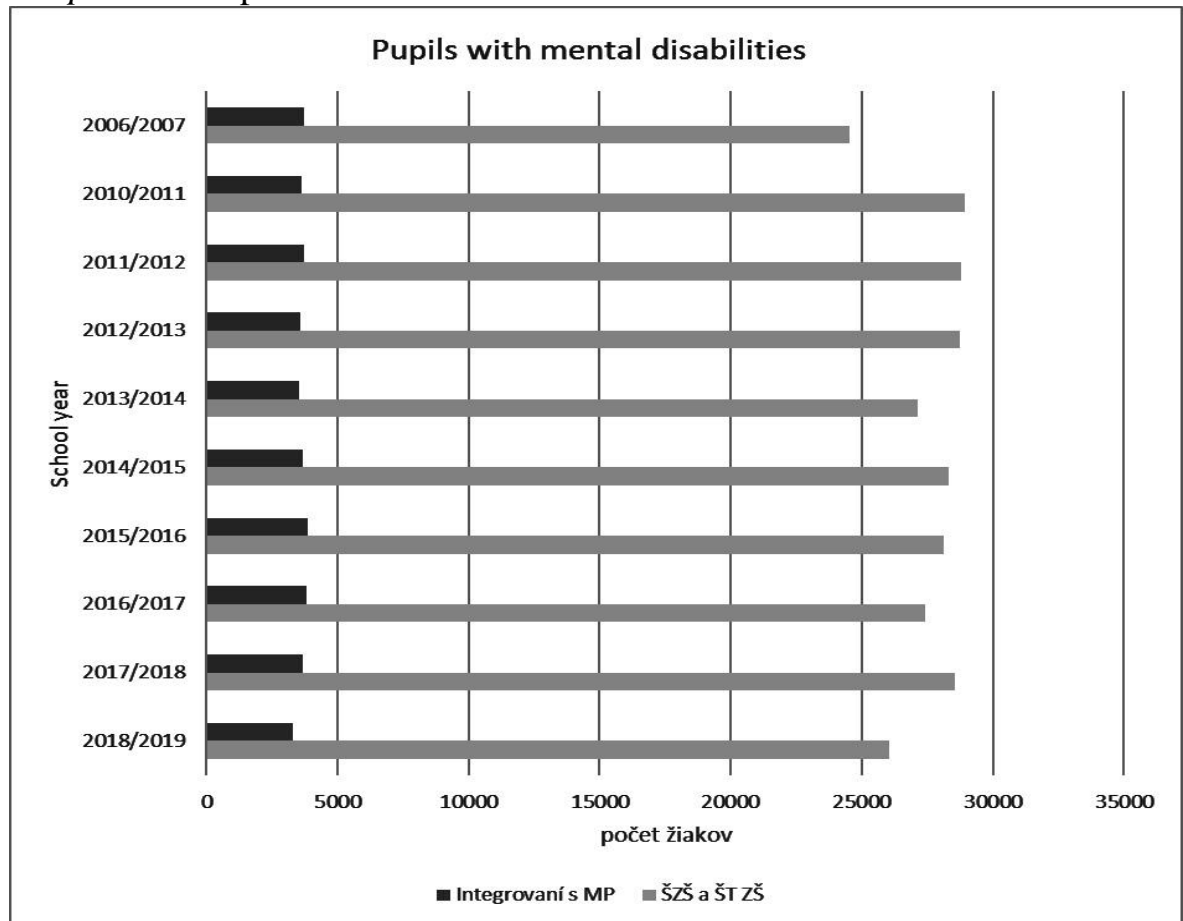
The statistics in Table 2 show a very high number of pupils with mental disabilities / in relation to the integration of other disabilities of the disadvantaged pupils / who are integration into the primary school

environment. In order to confirm or refute the information we have processed the disproportionately high numbers of mentally disabled pupils in schools statistical data on the numbers of pupils in special primary schools, in special classes Primary schools and individually integrated pupils with mental disabilities. We present the results in the following table.

Table no. 3 Pupils with mental disabilities (Pupils of special classes of elementary schools, pupils of special primary schools, individually integrated pupils with mental disabilities in elementary schools.)

School year		2006/2007	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Number of all pupils in SR		482566	468629	463287	455885	454510
Number of pupils with mental disabilities	Special primary schools, special classes of elementary schools	24532	28948	28810	28746	27133
	Individually integrated	3738	3645	3743	3563	3523
	TOGETHER	28270	32593	32553	32309	30656
Percentage of pupils with mental disabilities		5,85	6,95	7,02	7,08	6,74
School year		2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Number of all pupils in SR		454062	455558	465402	469150	473237
Number of pupils with mental disabilities	Special primary schools, special classes of elementary schools	28331	28140	27411	28568	26055
	Individually integrated	3652	3882	3811	3670	3300
	TOGETHER	31983	32022	31222	32238	29355
Percentage of pupils with mental disabilities		7,04	7,02	6,70	6,87	6,20

Graph no. 3 Pupils with mental disabilities



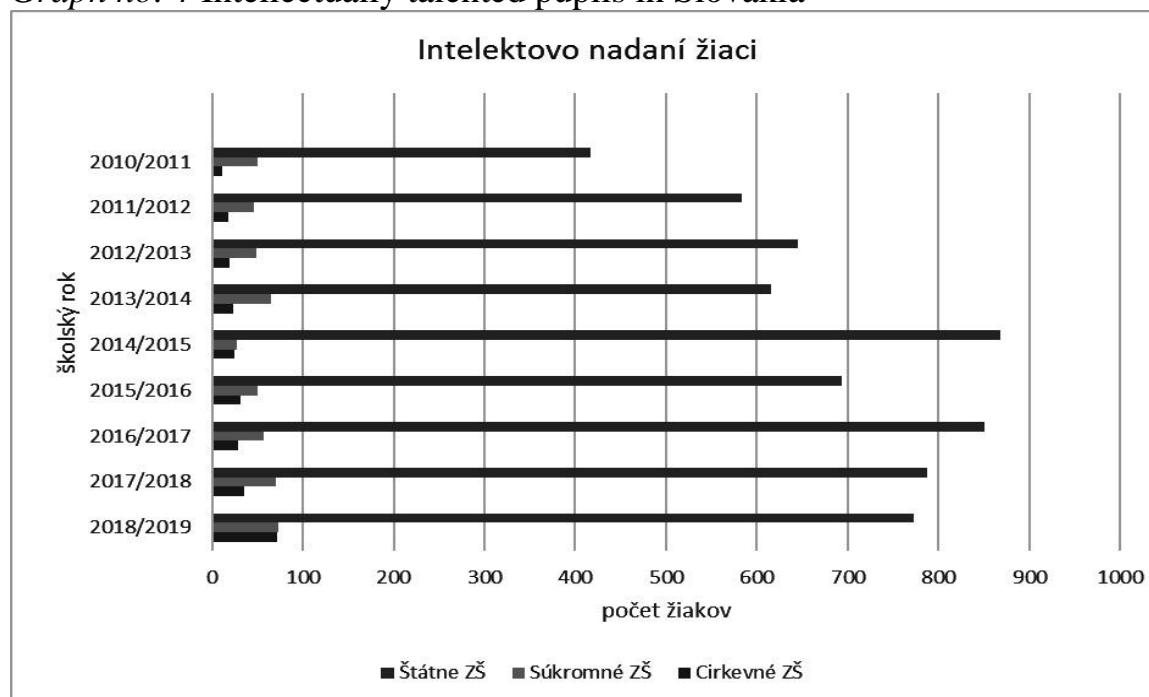
The results of statistical data processing have clearly demonstrated that we are **statistically involved to the most affected nations in Europe and around the world** /which is certainly not true!/ We did not find ourselves in professional literature with information about such a high proportion mentally disabled pupils /and we did not work with the statistics of children and pupils nursery schools and upper secondary schools 6 and data on the adult population that would be reported the percentage of the population with mental disabilities was significantly higher/. If we talk with the average of mentally handicapped individuals about 2–4% of the population (the prevalence includes all cases of people diagnosed with mental disability that exist at that time. This means that the term prevalence will mean not only new cases of MD but all of whom have been diagnosed. The incidence of mental disability in the general population can be estimated from one to three percent. According to US statistics from 1986, 3% of people with intellectual disabilities lived in the US. In Czechoslovakia in year 1974 also 3%, ILSMH - International League to Help People with Intellectual Disabilities reports that in developing countries the number of people with MD ranges from 3 to 4%.), can not be in the Slovak Republic, the mental disability occurred in almost 7% of the population. For comparison in the next table, we provide data on the numbers of intellectually talented pupils /ranges around 0.15% over the monitored period of 5 school years/, which is also the case does not

correspond to the statistical standards /average intellectually gifted individuals should be about 2% of the population/.

Table no. 4 Intellectually talented pupils in Slovakia

School year	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015
State elementary schools	417	583	645	615	868
Private elementary schools	50	46	49	65	27
Church elementary schools	11	18	20	24	25
Together	478	647	714	704	920
%	0,10	0,13	0,15	0,15	0,20
School year	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	
State elementary schools	693	850	788	773	
Private elementary schools	50	57	71	73	
Church elementary schools	32	29	36	72	
Together	775	939	895	918	
%	0,17	0,20	0,19	0,19	

Graph no. 4 Intellectually talented pupils in Slovakia



2. PROPOSALS FOR SOLVING CRITICAL SITUATION

A. The area of organization, management and funding of schools and school facilities. The organization, management and funding of schools and school facilities is now complicated, transparent and non-transparent. This system often loses the money that would be given more efficient use of, for example, also to support the idea of an inclusive school. From our own experience we know that in some towns and municipalities of the Slovak Republic financial education is ineffective resources and are also used for other purposes than for school funding. The state has no competence control self-government, and for that reason they are opposed to returning to the organization, management and the funding of schools and school facilities under state administration.

B. The field of educational facilities for educational counseling and prevention. Over the past 10 years there has been an uncontrollable increase in schooling counseling facilities (also private) in the whole of Slovakia /see table no.7/. **By canceling centers of special pedagogical counseling and transferring their competencies to the centers pedagogical-psychological counseling and prevention would create a single functional one and an effective system of advisory school facilities in the Slovak Republic according to the principle of „one Doors ”**where parents could solve their children's problems in one workplace with quality professional staff of special pedagogues, psychologists and other professionals employees of centers of pedagogical-psychological counseling and prevention. We assume that this model would prevent unauthorized replanting (admission) pupils to special primary school classes and to special primary schools for mentally affected pupils.

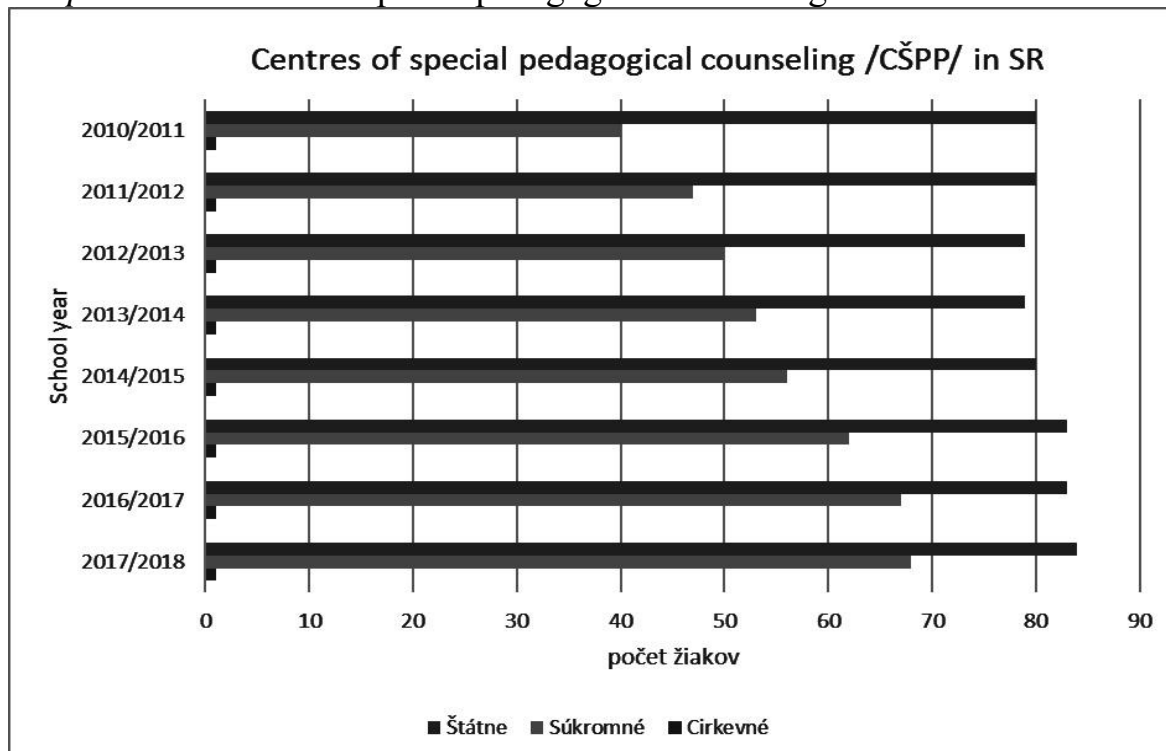
Table No.7 Centers of Special Education (CSE) in the SR

CSE	School year							
	2010/1 1	2011/1 2	2012/1 3	2013/1 4	2014/1 5	2015/1 6	2016/1 7	2017/1 8
State	80	80	79	79	80	83	83	84
Private	40	47	50	53	56	62	67	68
Ecclesiastic al	1	1	1	1	1	1	1	1
Together	121	128	130	133	137	146	151	153

The table and graph show the astronomical increase in the number of special-pedagogical centers counseling /especially private/ can not guarantee the expertise and quality of work particularly in the field of diagnostics, which also results in information from statistical findings of an uncontroversial increase in the number of mentally handicapped pupils and pupils with special educational needs in Slovakia. If the number of special-pedagogical counseling /153/ add the number of pedagogical-psychological centers counseling and prevention (total 86, of which 14 are private and 72

are state-owned) actual number of educational facilities for educational counseling and prevention – 239, of which up to 82 private. We express legitimate doubts about the quality of staffing in many of them.

Graph no. 5 Centers of special pedagogical counseling / CŠPP / in SR



C. Area of diagnosis improvement. Currently, statistics show /suggests that access/ will need to be changed in diagnosing children and pupils by diverting from medical diagnostics towards pedagogical diagnostics and inclusive diagnostics and ending with characteristics (sticking) children and pupils with social (health) disadvantage and pass to provide general support for all children and pupils in the inclusive school environment [4].

We recommend:

1. Perform **screening and subsequent stimulation in pre-school** age socially and healthy disadvantaged children and pupils, which we will prevent the unjustified inclusion of children in the system of special education.
2. Use the Manual as part of the screening and screening to Detection and **Manual to Stimulation** that were created in the NP School Open to all [5].
3. Personally strengthen the positions of professional employees in maternity and primary schools (school special pedagogue, school psychologist, etc.).
4. Create a unified advisory system – & quot; One Door System & quot; merging centers educational counseling and prevention Pedagogical and Psychological Centers counseling and prevention and Centers of special pedagogical counseling.
5. Legislatively set up centers of educational counseling and prevention of suspicion on mental retardation (as a diagnosis under International classification of diseases) recommended to the lawyer representative to have

the child (pupil) also undergo **medical diagnostics (psychiatric/neurological) examination** due to the need for security clinical confirmation of the health handicap of the child's disability. Child (pupil) will have a recommendation on education as a child (pupil) with mental health disability - mild mental retardation until the confirmation of this diagnosis for children psychiatrist [3].

CONCLUSION

By concluding the paper we want to emphasize that in today's society, characterized globalization processes accompanied by a number of negative phenomena, it turns out are extremely important to find and find key strategies and approaches to mitigating them impacts. In this context, the importance of education increases in relation to the whole population, the target group, which is undoubtedly the socially and healthy disadvantaged children and pupils. Experts dealing with inclusive education agree on the view that one of them basic problems of socially and physically disadvantaged people and a common cause many difficulties in their lives and in the life of society as a whole are their low educational attainment (and we agree with them). This fact also suggests that the key role in the gradual improving the standard of living of this target group will have an increase in their educational attainment levels in the intentions of new approaches and a new philosophy of the future inclusive Slovak school. The essential part of these processes is above all to improve the inclusive process diagnostics of socially and healthy disadvantaged children and pupils with an emphasis on prevention unjustified inclusion of pupils into the system of special schools for mentally handicapped and also as a prevention for the occurrence of further disorders, e.g. behavioral disorders, specific developmental learning disabilities

Bibliography

1. **KLEIN, V., RUSNÁKOVÁ, J., ŠILONOVÁ, V.** (2012). Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov. Vyd. 1. Spišská Nová Ves: RomaEducationFund. 2012. ISBN 978-80-971181-0-5.
2. **KYRIAZOPOULOU, M.** (2017). Místní akční plán rozvoje vzdělávání v městě Brno. Európska agentúra pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie.
3. **ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V.** (2018). Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia – druhé rozšírené vydanie. VERBUM KU Ružomberok. ISBN 978-80-561-0262-6.
4. **ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V., ŠINKOVÁ, P. A.** (2018). Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 107. ISBN 978-80-565-1434-4.
5. **ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V., ŠINKOVÁ, P. A.** (2018). Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo

sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 140. ISBN 978-80-565-1432-0.
6. ŠTATISTICKÉ ROČENKY. Centrum vedecko-technických informácií SR v Bratislave. [online]. [cit. 201-02-20]. Dostupné na <http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky.html?page_id=9230>.

Author's contribution: Vladimir Klein – 40 %, Viera Silonova – 40%, Viktor Hladush – 20 %

Received 03.03.2019

Accepted 03.04.2019

УДК 376:616.896:613.88

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.61-72

М.О. Дубовик

m.dubovyk@kubg.edu.ua

СТРАТЕГІЇ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАКІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Відомості про автора: Дубовик Марія Олександрівна, кандидат психологічних наук, викладач кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, Україна. У колі наукових і професійних інтересів: психологічний супровід дітей, підлітків і дорослих з розладами аутистичного спектра, питання статевого виховання осіб з РАС, розробка і адаптація методик психолого-педагогічної діагностики, підготовка майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах освітньої інклюзії. E-mail: m.dubovyk@kubg.edu.ua

Contact: Dubovyk Mariia, PhD in Psychological Sciences, Lecturer of the Department of Special Psychology, Special and Inclusive Education of the Institute of Human Sciences of Kyiv Borys Hrinchenko University, Ukraine. Professional interests: psychological support for children, adolescents and adults with autism spectrum disorders, sexual education of individuals with ASD, development and adaptation of psychometric tests, training of future speech therapists to work in educational inclusion conditions. E-mail: m.dubovyk@kubg.edu.ua

Відомості про наявність друкованих статей: Дубовик М.О. Особливості психосексуального розвитку підлітків та юнаків з

розладами аутистичного спектра // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр. / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Северодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. № 2 (37), Том 3. 2015. С. 61-70. **Дубовик М.О.** Фактори, що пов'язані з поведінковими проявами сексуальності осіб з розладами аутистичного спектра підліткового та юнацького віку // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 30. С.173-187. ; **Бурлачук Л.Ф., Дубовик М.А.** Типологія проявлених сексуальності подросток с расстройствами аутистического спектра // Пензенский психологический вестник. 2017. №2(9). С.110-125. doi: 10.17689/psy-2017.2.10

Дубовик М.О. Стратегії статевого виховання підлітків та юнаків з розладами аутистичного спектра. Дана стаття присвячена дослідженню особливостей соціо-сексуального функціонування підлітків та юнаків з РАС. Зокрема, у статті висвітлено особливості сексуальної поведінки підлітків і юнаків з РАС, проаналізовано сутнісні характеристики даного розладу та специфіку підліткового віку – в якості чинників, що провокують прояви неприйнятної сексуальної поведінки.

Наголошується на вагомій ролі адекватного статевого виховання, що спрямоване на мінімізацію проявів проблемної сексуальної поведінки підлітків і юнаків з РАС. Реалізація принципу повторення інформації, візуальний супровід, розрізнення «публічного» та «інтимного» соціальних контекстів, надання адекватної інформації про фізіологію статевої системи, типи стосунків між людьми, прийнятну та неприйнятну сексуальну поведінку, а також обговорення питань інтимної безпеки – розглядаються як компоненти ефективної стратегії статевого виховання підлітків і юнаків з РАС. Підкреслюється необхідність комплексного підходу: важливо приділяти увагу питанням статевого виховання як під час психолого-педагогічної профілактичної та корекційної роботи з підлітками і юнаками з РАС, так і в межах сімейного виховання.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, статево виховання, сексуальна поведінка, соціо-сексуальне функціонування.

Дубовик М.А. Стратегии полового воспитания подростков и юношей с расстройствами аутистического спектра. Данная статья посвящена исследованию особенностей социо-сексуального функционирования подростков и юношей с РАС. В частности, в статье освещены особенности сексуального поведения подростков и юношей с РАС, проанализированы существенные характеристики данного расстройства и специфика подросткового возраста – в качестве факторов, провоцирующих проявление неприемлемого сексуального поведения.

Отмечается существенная роль адекватного полового воспитания, которое направлено на минимизацию проявлений проблемного сексуального поведения подростков и юношей с РАС. Реализация принципа повторения информации, визуальное сопровождение, различение «публичного» и «интимного» социальных контекстов, предоставление адекватной информации о физиологии половой системы, типах отношений между людьми, приемлемом и неприемлемом сексуальном поведении, а также обсуждение вопросов интимной безопасности – рассматриваются как компоненты эффективной стратегии полового воспитания подростков и юношей с РАС. Подчеркивается необходимость комплексного подхода: важно уделять внимание вопросам полового воспитания как во время психолого-педагогической профилактической и коррекционной работы с подростками и юношами с РАС, так и в пределах семейного воспитания.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, половое воспитание, сексуальное поведение, социо-сексуальное функционирование.

Dubovyk M.O. Sexual education strategies for adolescents and youth with autistic spectrum disorders. This article is devoted to the problem of socio-sexual functioning of adolescents and youth with ASD. The diagnosis of autism spectrum disorders, the prevalence of which is growing in Ukraine, is actual not only in childhood. Core symptoms of the disorder are displayed in puberty, affecting all the spheres of life of adolescents and youth with ASD, complicating the process of psychosexual development, socialization and interpersonal interaction.

The article highlights sexual behavior key attributes of adolescents and youth with ASD. The essential characteristics of ASD and the specifics of adolescence are analyzed as factors that provoke manifestation of inappropriate sexual behavior.

It is emphasized on the significant role of adequate sexual education, which is aimed to provide the proper sexual functioning of individuals with ASD, in particular, and improving the quality of their lives in general. The implementation of information repeating principle, visual support, the distinction between “public” and “private” social contexts, the provision of adequate information on the sexual system physiology, the types of relationships between people, acceptable and unacceptable sexual behavior, as well as the discussion of intimate security issues – are considered as components of effective sexual education strategy for adolescents and youth with ASD.

Special attention is given to sexual education strategy in the domain of differentiation between “public” and “private” social context, acceptable and unacceptable behavior, and also in prevention of victimization among adolescents and youth with ASD.

The necessity of integrative approach is emphasized: it is important to pay attention to issues of sexual education both during psychological and pedagogical preventive and corrective activities with adolescents and youth with ASD, and within the system of family education.

Keywords: autism spectrum disorders, sexual education, sexual behavior, socio-sexual functioning.

Постановка проблеми та аналіз досліджень

Сучасна статистика Всесвітньої організації охорони здоров'я свідчить, що розповсюдженість розладів аутистичного спектра сягає 1 на 160 осіб дитячого населення. Статистичні дані МОЗ України вказують на стрімке зростання розповсюдженості розладів аутистичного спектра з 13,8 на 100 тис. дитячого населення у 2008 р. до 35,0 на 100 тис. дитячого населення у 2012 [10, с. 10]. Розлади аутистичного спектра (РАС) належать до діагностичної категорії розладів розвитку і виявляються в ранньому віці. Однак даний діагноз залишається актуальним і надалі, у підлітковому, юнацькому, дорослому віці – впродовж всього життя особи з РАС [22, с. 234-247]. Підлітковий вік являє собою один з найскладніших критичних періодів розвитку особистості. Порушення психофізичного розвитку накладають свій відбиток на процеси статевого дозрівання та становлення сексуальності, що спричинює виникнення низки поведінкових та психологічних проблем, ускладнення процесів соціалізації та міжособистісної взаємодії [18, с. 15-64].

Проблема функціонування сексуальної сфери осіб з РАС постає у відносно невеликій кількості досліджень. Розглядається специфіка сексуальної поведінки осіб з РАС [23; 17; 20], джерела засвоєння та якості сексуальних знань і уявлень [13, с. 2185-2196; 21, с. 614-621], можливості побудови соціальних контактів та романтичних стосунків [14, с. 2617-2627].

Чимало праць зосереджено навколо питань корекції проблемної поведінки осіб з розладами аутистичного спектра [9, с. 190-191; 12, с. 24-31]. Однак питання розробки програм профілактики та корекції проблемної сексуальної поведінки підлітків та юнаків з РАС залишається відкритим та актуальним.

Мета даної статті: на основі аналізу попередніх досліджень запропонувати рекомендації щодо статевого виховання підлітків і юнаків з РАС.

Виклад основного матеріалу

Сучасні дослідження спростовують розуміння осіб з розладами аутистичного спектра як асексуальних, навпаки, наголошується на наявності потреби в близькості, інтимних відносинах, дружніх стосунках [18; 21]. Аналіз досліджень показав, що особи з РАС здебільшого зацікавлені у питаннях сексуальності [14; 15; 16; 18].

Підлітковий вік, період статевого дозрівання є найбільш критичним для осіб з РАС, оскільки тут можливі як суттєві покращення, так і невпинна регресія до більш низького рівня психічного розвитку [8]. Сутнісні характеристики даного розладу значним чином впливають на якість та кількість соціальних контактів осіб з РАС, надаючи їх поведінці дивного, а іноді неприйняттого вигляду [18; 21]. Однак підлітки та юнаки з РАС мають сексуальні інтереси та потяги, релевантні їх віку [18].

У попередніх дослідженнях нами було обстежено 43 особи з розладами аутистичного спектра (жіночої статі 6 осіб, чоловічої – 37 осіб) віком від 11 до 19 років, а також 66 осіб без порушень психічного розвитку, що входили до контрольної групи (жіночої статі 21 особа, чоловічої – 45 осіб) віком від 10 до 18 років. Встановлено, що сексуальна поведінка підлітків і юнаків з РАС часто має неприйнятні прояви, що виражаються в публічності реакцій сексуального характеру [1]. Зокрема, виявлено, що досліджувані з РАС, у порівнянні з вибіркою осіб без порушень розвитку, мають значимо меншу кількість соціальних контактів поза межами сім'ї ($p = 0,003$), мають труднощі із розрізненням «публічного» та «інтимного» соціальних контекстів ($p = 0,088$), підлітки з РАС володіють значимо нижчим рівнем знань у сфері людської сексуальності ($p = 0,049$), сексуальна поведінка підлітків і юнаків з РАС значимо частіше має публічні прояви ($p = 0,050$), що робить таку поведінку проблемною та непринятною, крім того, досліджувані з РАС викликають значну стурбованість своїх батьків стосовно можливості знайти супутника життя [3].

Однак близько 40% досліджуваних підлітків з РАС демонструють інтерес до спілкування з особами протилежної статі; більше 55% підлітків з РАС проявляли романтичний інтерес до інших людей; проте близько 5% досліджуваних при цьому поведуться неналежним чином [4].

Також виявлено, що міра адекватності знань і уявлень у сфері сексуальності значною мірою обумовлює функціонування сексуальної сфери осіб з РАС [5]. Відповідно, адекватне статеве виховання значно мінімізує імовірність проявів проблемної сексуальної поведінки у підлітків і юнаків з РАС [3; 21].

З іншого боку, сучасні погляди суспільства на статеве виховання є досить суперечливими [7 с. 35]. Необхідність здійснювати таке виховання не викликає сумнівів, однак наявні певні розбіжності стосовно змістовного наповнення відповідних вихованих впливів.

При обиранні форм та змісту статевого виховання підлітків та юнаків з РАС необхідно, по-перше, **враховувати особливості даного порушення психічного розвитку** з одного боку, та специфіку підліткового віку – з іншого.

Складнощі, що супроводжують підлітковий період осіб з розладами аутистичного спектра:

- Один із ключових симптомів при розладах спектра аутизму – порушення комунікації – зокрема, зустрічається буквально розуміння мови. Наприклад, словосполучення «ломка голосу» може викликати тривогу чи страх у дитини з РАС.

- Чутливість до змін – інша характерна ознака РАС, однак період статевого дозрівання – це період змін, що також може викликати тривогу. Доцільно починати статево виховання до періоду статевого дозрівання, з метою зниження міри занепокоєння дитини з РАС з приводу фізичних змін, що супроводжують період пубертату.

- Схильність до повторень, ритуалів може проявитись у «застряганні» на певній темі або дії, у тому числі сексуального характеру.

- Труднощі з розумінням і вираженням власних емоцій (також ключова ознака РАС) ускладнюють проходження періоду статевого дозрівання, оскільки це час швидкої зміни та суперечливості емоційного реагування.

- Дефіцит соціальної взаємодії часто виражається в «соціальній наївності» осіб з РАС, що в підлітковому віці може призвести до надмірного впливу з боку однолітків.

- Труднощі з прогнозуванням наслідків своїх дій – також ознака розладів аутистичного спектра, що може негативно вплинути на перебіг підліткового періоду.

- Труднощі з узагальненням та інтеграцією знань, наявні при РАС, ускладнюють процеси статевого виховання.

- Проблеми у формуванні та підтримці дружніх стосунків ускладнюють процеси становлення близьких (романтичних) стосунків, що є надзвичайно важливим у підлітковому віці.

По-друге, при статево вихованні підлітків та юнаків з РАС необхідно враховувати загальні принципи статевого виховання, зокрема, це **принципи реалістичності, неперервності, правдивості, зрозумілості і ясності наданої інформації** [6]. Принцип реалістичності наголошує на важливості побудови статевого виховання на основі реалістичного розуміння статевої диференціації, статевих відмінностей і людської сексуальності, а не на основі «позитивних» або «негативних» крайніх побутових стереотипів і уявлень про стать. Принцип неперервності характеризує динаміку статевого виховання як безперервного і послідовного процесу, що починається з раннього віку і кожен етап якого є базою для подальших етапів. Принцип правдивості виключає помилкові відповіді і численні способи уникнення відповідей на питання, що цікавлять підлітків та юнаків з РАС. Навпаки, даний принцип наголошує: говорити правду і тільки правду відповідно до віку і можливостей розуміння вихованців. Принцип зрозумілості і ясності не

зводить роботу зі статевого виховання до примітивних пояснень і прикладів, а вимагає відповідності способу подачі правдивої інформації можливостям сприймання і розуміння особи з РАС.

Кожен навик і модель поведінки можуть подаватись як серія послідовних або ієрархічних подій. Наприклад, пропонується такий алгоритм для навчання стосункам:

Дівчина і хлопець зустрічаються → дівчина і хлопець починають говорити один одному «Привіт» → дівчина і хлопець продовжують спілкуватися як друзі → дівчина і хлопець починають проводити більше часу один з одним, можуть піти в кіно і т.д. → дівчина і хлопець тримаються за руки → дівчина і хлопець призначають один одному побачення [14, с. 2617–2627]. Цю схему можна продовжувати до одруження і створення сім'ї.

По-третє, **реалізація принципу повторення інформації** особливо важлива при статевого виховання підлітків з РАС, з огляду на особливості мисленневих процесів та рівня загального розумового розвитку останніх. Варто приймати до уваги схильність до буквального розуміння мови, наявну при РАС, і уникати виразів, що можуть бути неправильно проінтерпретовані.

По-четверте, **використання візуального супроводу** (картинки, фотографії, відео тощо) підвищує ефективність розуміння і засвоєння інформації з боку осіб з РАС [24, с. 549]. Відповідно, доцільно застосовувати різномірну візуальну інформацію під час статевого виховання осіб з РАС.

По-п'яте, важливим вектором статевого виховання є **обговорення різниці «публічного» та «інтимного» («приватного»)** соціальних контекстів. Оскільки було підтверджено, що сексуальна поведінка підлітків з РАС часто носить неприйнятний характер. Зокрема, більше 40% досліджуваних з РАС торкаються інтимних частин свого тіла в присутності інших людей; близько 13% досліджуваних з РАС говорять про активність сексуального характеру неприйнятним чином; серед 17% підлітків з РАС спостерігаються випадки мастурбації в присутності сторонніх людей; більше 20% досліджуваних з РАС роздягались у присутності сторонніх людей; більше 55% підлітків з РАС проявляли романтичний інтерес до інших людей; однак близько 5% досліджуваних при цьому поводитись неналежним чином (нав'язлива поведінка, дзвінки, стеження тощо); більше 17% підлітків з РАС мали труднощі з розрізненням прийнятної і неприйнятної поведінки в цьому випадку [3; 4]. Здебільшого, причиною неприйнятних проявів сексуальної поведінки стають складнощі осіб з РАС до розрізнення «публічного» та «інтимного» контексту.

Зокрема, важливо роз'яснити відмінності між відкритими та інтимними частинами тіла, між громадськими місцями і місцями

приватного користування, між суспільними та особистими заняттями, між загальними та інтимними темами тощо.

Більш ефективно ці правила приватності засвоюються підлітками з РАС завдяки батьківським вказівкам (82%), повторюваним інструкціям (65%), позитивному підкріпленню відповідної поведінки (57%); однак досліджувані з РАС рідко спроможні засвоїти різницю «публічного» та «інтимного» соціального контексту на основі спостереження за поведінкою інших (30%) або самостійно (4%) [2].

По-шосте, **надання повної, правдивої та адекватної інформації у питаннях сексуальності** сприяє формуванню адекватних сексуальних уявлень у підлітків з РАС та зменшує імовірність проявів неприйнятної сексуальної поведінки в останніх.

Наше дослідження виявило дефіцит інформації серед підлітків і юнаків з РАС у наступних питаннях [3]:

- **Фізіологія та біологія статевої системи**, а також зміни, що відбуваються під час періоду статевого дозрівання (68% підлітків з РАС не мають відповідних знань).

Інформація має бути повною, доступною та відповідною. Важливо наголосити на правилах інтимної гігієни.

- **Види стосунків між людьми** (62% підлітків з РАС не мають відповідних знань).

Важливо пояснити різницю між знайомством, дружніми, романтичними, сексуальними, подружніми стосунками. А також обговорити імовірні прояви поведінки, що характерні для кожного виду стосунків. Крім того, важливо пояснити соціальні норми: яка поведінка по відношенню до об'єкту романтичного інтересу вважається прийнятною, а яка – ні.

- **Прийнятна і неприйнятна сексуальна поведінка**

Варто послідовно пояснити, яка сексуальна поведінка являється прийнятною, коли така поведінка доцільна, де така поведінка доречна, а також чи залишається така поведінка прийнятною при інших людях.

- **Поняття контрацепції, хвороб, що передаються статевим шляхом та контролю вагітності** (88% підлітків з РАС не мають відповідних знань)

Ускладнене розуміння наслідків власних дій, що наявне при розладах спектра аутизму, може спричинити небажані наслідки сексуальної поведінки підлітків та юнаків з РАС. Тому окремим важливим пунктом програми статевого виховання має бути роз'яснення усіх імовірних наслідків сексуальної активності, включаючи інформацію про вагітність та захворювання, що передаються статевим шляхом.

По-сьоме, важливо **надати повну інформацію з питань інтимної безпеки**. На жаль, дослідження вказують, що особи з порушеннями психічного розвитку та з розладами аутистичного спектра, зокрема, часто стають жертвами сексуального насилля [19, с. 8-10]. Однією з

причин вважається недостатнє розуміння і усвідомлення характеру дій, що вчиняються з жертвою насильницьких дій. Відповідно, окремим пунктом програми статевого виховання осіб з РАС може бути інформація про інтимну безпеку. Зокрема, важливо наголосити на таких правилах:

- зачиняти на замок двері вбиральні в громадських місцях;
- розрізняти, хто може, а хто не може допомагати з прийманням душу та подібними процедурами;
- що робити у випадку, якщо по відношенню до особи з РАС було проявлено неприйнятну поведінку.

По-восьме, відповідно до принципів неперервності та комплексності статевого виховання, а також принципу системності у наданні психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутистичного спектра [11, с. 7-11] дані **рекомендації важливо використовувати, як у сімейному вихованні, так і в межах психолого-педагогічної роботи спеціальних закладів, що здійснюють психокорекцію та реабілітацію осіб з РАС.** Зокрема, в межах інформаційно-просвітницької роботи з сім'ями, що виховують осіб з РАС, доцільно зосередити увагу на таких напрямках:

- Загальні уявлення про людську сексуальність та її прояви.
- Уявлення про варіативність проявів сексуальної сфери осіб з порушеннями психічного розвитку загалом, та осіб з РАС зокрема.
- Типові прояви проблемної сексуальної поведінки в осіб з РАС.
- Чинники проблемної сексуальної поведінки осіб з РАС.

Висновки

Розробка програми статевого виховання підлітків і юнаків з РАС постає досить актуальною, з огляду на значну розповсюдженість даного діагнозу в Україні, наявність проблемного соціо-сексуального функціонування серед осіб з РАС та відсутність розроблених психолого-педагогічних рекомендацій з даної проблематики.

Нестача усвідомлення та розуміння соціального контексту; нездатність до розпізнавання емоцій, чужих і власних; труднощі із розрізненням «публічного» та «інтимного»; нав'язливі інтереси та поведінка – ці симптоми РАС можуть спричинювати неприйнятну сексуальну поведінку підлітків і юнаків з РАС.

Встановлено, що фактор наявності відповідних знань та уявлень у сфері сексуальності сприяє зменшенню проявів проблемної сексуальної поведінки [3-5; 20-23]. Відповідно, надання релевантної інформації у доступній формі, з урахуванням ключових характеристик діагнозу РАС, сприятиме, зокрема, більш адекватному функціонуванню сексуальної сфери і підвищенню якості життя осіб з РАС загалом.

Бібліографія

1. **Бурлачук, Л.Ф., Дубовик, М.А.** (2017). Типологія проявлених сексуальності підлітків з розладами аутистичного спектра. *Пензенський психологічний вестник*, 2 (9), 110-125. <http://doi:10.17689/psy-2017.2.10.>;
2. **Дубовик, М.О.** (2015). Батьківські стилі виховання та сексуальна поведінка осіб з розладами аутистичного спектра. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр.*, 3 (38), 165-174.;
3. **Дубовик, М.О.** (2015). Особливості психосексуального розвитку підлітків та юнаків з розладами аутистичного спектра. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр.*, 2 (37), 61-70.;
4. **Дубовик, М.О.** (2015). Особливості сексуальної поведінки осіб з розладами аутистичного спектра. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. пр.*, 2 (27), 19-25.;
5. **Дубовик, М.О.** (2015). Фактори, що пов'язані з поведінковими проявами сексуальності осіб з розладами аутистичного спектра підліткового та юнацького віку. *Проблеми сучасної психології*, 30, 173-187.;
6. **Исаев, Д. Н., Каган, В. Е.** (1988). Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты. Ленинград: Медицина.;
7. **Кон, И. С.** (2004). Сексология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия».;
8. **Коэн, Ш.** (2008). Как жить с аутизмом. Москва: Институт Общегуманитарных Исследований.;
9. **Кукуруза, Г. В.** (2012). Методологічні засади раннього втручання як системи психологічного супроводу родин, які виховують дітей з порушеннями розвитку. *Український вісник психоневрології*, 3 (72), 190-191.;
10. **Марценковский, И.А.** (2014). Очерки детской психиатрии. Аутизм: учебное пособие для специалистов в области охраны психического здоровья детей. Киев: НейроNews.;
11. **Скрипник, Т. В.** (2013). Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутистичного спектра: навч.-метод. посіб. Київ: Гнозіс.;
12. **Скрипник, Т. В.** (2016). Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 80(4), 24-31.;
13. **Brown-Lavoie, S.M., Viecili, M.A., Weiss, J.A.** (2014). Sexual knowledge and victimization in adults with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(9), 2185–2196.;
14. **Byers, E., Nichols, S., Voyer, S.** (2013). Challenging Stereotypes: Sexual functioning of single adults with high functioning autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(11), 2617–2627.;
15. **Dewinter, J., Vermeiren, R., Vanwesenbeeck, I., Lobbestael, J., & Van Nieuwenhuizen, C.** (2015). Sexuality in adolescent boys with autism spectrum disorder: Self-reported behaviours and attitudes. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(3), 731-741.;
16. **Gougeon, N. A.** (2010). Sexuality and autism: a critical review of selected literature using a social-relational model of disability. *American Journal of Sexuality Education*, 5(4), 328-361.;
17. **Hellemans, H., Colson, K., Verbraeken, C., Vermeiren, R., & Deboutte, D.**

(2007). Sexual behavior in high-functioning male adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(2), 260-269.; **18. Hénault, I.** (2006). Asperger's syndrome and sexuality: from adolescence through adulthood. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.; **19. Hingsburger, D., & Tough, S.** (2002). Healthy sexuality: Attitudes, systems, and policies. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(1), 8-17.; **20. Huwaidi, M. A., & Daghustani, W. H.** (2013). Sexual Behavior in Male Adolescents with Autism and Its Relation to Social-Sexual Skills in the Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Special Education*, 28(2), 114-122.; **21. Mehzabin, P., & Stokes, M. A.** (2011). Self-assessed sexuality in young adults with high-functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 614-621.; **22. Seltzer, M. M., Shattuck, P., Abbeduto, L., & Greenberg, J. S.** (2004). Trajectory of development in adolescents and adults with autism. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 10(4), 234-247.; **23. Stokes, M. A., & Kaur, A.** (2005). High-functioning autism and sexuality: A parental perspective. *Autism*, 9(3), 266-289.; **24. Van der Hallen, R., Evers, K., Brewaeys, K., Van den Noortgate, W., & Wagemans, J.** (2015). Global processing takes time: A meta-analysis on local-global visual processing in ASD. *Psychological bulletin*, 141(3), 549.

References

1. Burlachuk, L. F., Dubovik, M. A. (2017). Typology of sexuality of adolescents with autism spectrum disorders. *Penza psychological newsletter PSYCHOLOGY-NEWS.RU*, 2 (9), 110-125. <http://doi: 10.17689/psy-2017.2.10>. [in Russian].; **2. Dubovyk, M.O.** (2015). Parenting styles and sexual behavior of individuals with autism spectrum disorders. *Theoretical and applied problems of psychology*, 3 (38), 165-174. [in Ukrainian].; **3. Dubovyk, M.O.** (2015). Psychosexual development of adolescents and youth with autism spectrum disorder. *Theoretical and applied problems of psychology*, 2 (37), 61-70. [in Ukrainian].; **4. Dubovyk, M.O.** (2015). Osoblyvosti seksualnoi povedinky osib z rozladamy autystychnoho spektra. *Actual problems of sociology, psychology, pedagogy*, 2 (27), 19-25. [in Ukrainian].; **5. Dubovyk, M.O.** (2015). Factors related with behavioral displays of sexuality of adolescents and adults with autism spectrum disorders. *Problems of modern psychology*, 30, 173-187. [in Ukrainian].; **6. Ysaev, D. N., Kahan, V. E.** (1988). Polovoe vospytanye detei: Medyko-psykholohycheskye aspekty. Lenynhrad: Medytsyna. [in Russian].; **7. Kon, Y. S.** (2004). Seksolohyia: Uchebnoe posobye dlia studentov vysshnykh uchebnykh zavedenyi. Moskva: Yzdatelskyi tsentr «Akademyia». [in Russian].; **8. Koen, Sh.** (2008). Kak zhyt s autyzmom. Moskva: Ynstytut Obshchehumanytarnykh Yssledovanyi. [in Russian].; **9. Kukuruza, H. V.** (2012). Metodolohichni zasady rannoho vtruchannia yak systemy psykholohichnoho suprovodu rodyn, yaki vykhovuiut ditei z porushenniamy rozvytku. *Ukrainskyi visnyk psykhonevrolohii*, 3 (72), 190-191. [in

Ukrainian].; **10. Martsenkovskiy, Y.A.** (2014). Ocherky detskoi psykhyatryy. Autyzm: uchebnoe posobyie dlia spetsyalystov v oblasti okhrany psykhycheskoho zdorovia detei. Kyev: NeuroNews.[in Russian].; **11. Skrypnyk, T. V.** (2013). Standarty psykholoho-pedahohichnoi dopomohy ditiam z rozladamy autychnoho spektra: navch.-metod. posib. Kyiv: Hnozis. [in Ukrainian].; **12. Skrypnyk, T. V.** (2016). Sensorna intehratsiia yak pidgruntia tsilisnogo rozvytku ditei z autyzmom. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 80(4), 24-31. [in Ukrainian].; **13. Brown-Lavoie, S.M., Viecili, M.A., Weiss, J.A.** (2014). Sexual knowledge and victimization in adults with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(9), 2185–2196.; **14. Byers, E., Nichols, S., Voyer, S.** (2013). Challenging Stereotypes: Sexual functioning of single adults with high functioning autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(11), 2617–2627.; **15. Dewinter, J., Vermeiren, R., Vanwesenbeeck, I., Lobbestael, J., & Van Nieuwenhuizen, C.** (2015). Sexuality in adolescent boys with autism spectrum disorder: Self-reported behaviours and attitudes. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(3), 731-741.; **16. Gougeon, N. A.** (2010). Sexuality and autism: a critical review of selected literature using a social-relational model of disability. *American Journal of Sexuality Education*, 5(4), 328-361.; **17. Hellemans, H., Colson, K., Verbraeken, C., Vermeiren, R., & Deboutte, D.** (2007). Sexual behavior in high-functioning male adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(2), 260-269.; **18. Hénault, I.** (2006). Asperger's syndrome and sexuality: from adolescence through adulthood. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.; **19. Hingsburger, D., & Tough, S.** (2002). Healthy sexuality: Attitudes, systems, and policies. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(1), 8-17.; **20. Huwaidi, M. A., & Daghustani, W. H.** (2013). Sexual Behavior in Male Adolescents with Autism and Its Relation to Social-Sexual Skills in the Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Special Education*, 28(2), 114-122.; **21. Mehzabin, P., & Stokes, M. A.** (2011). Self-assessed sexuality in young adults with high-functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 614-621.; **22. Seltzer, M. M., Shattuck, P., Abbeduto, L., & Greenberg, J. S.** (2004). Trajectory of development in adolescents and adults with autism. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 10(4), 234-247.; **23. Stokes, M. A., & Kaur, A.** (2005). High-functioning autism and sexuality: A parental perspective. *Autism*, 9(3), 266-289.; **24. Van der Hallen, R., Evers, K., Brewaeys, K., Van den Noortgate, W., & Wagemans, J.** (2015). Global processing takes time: A meta-analysis on local–global visual processing in ASD. *Psychological bulletin*, 141(3), 549.

Received 12.03.2019

Accepted 12.04.2019

УДК 162.16

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.73-91

І.Г. Кобель
ikobel@ualberta.ca

ПОЛІТИКА ІНКЛЮЗИВНОСТІ В КАТОЛИЦЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ СВІТУ

Відомості про автора: Кобель Ігор Григорович, доктор Ph.D., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки, керівник служби супроводу студентів із особливими потребами Українського католицького університету, Львів, Україна. E-mail: ikobel@ucu.edu.ua

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, Chair of the Disabled Students Services Ukrainian Catholic University, Lviv, Ukraine. E-mail: ikobel@ucu.edu.ua

Кобель І.Г. Політика інклюзивності в католицьких університетах світу. В статті висвітлено результати дослідження стосовно навчання студентів із інвалідністю в католицьких університетах. Це дослідження світового масштабу, в якому взяли участь 103 католицькі університети-члени Міжнародної Федерації католицьких університетів на різних континентах, проведене способом опитування різних груп в навчальних закладах-адміністраторів, працівників, викладачів та студентів з інвалідністю. Дослідження дало змогу оцінити рівень зусиль навчальних закладів щодо забезпечення можливостей для вступу студентів із інвалідністю та різних видів підтримки під час навчання. Аналізувалися фінансова підтримка (наскільки створено умови для максимально незалежного проживання у фінансовому відношенні), академічна (наскільки пристосування в навчальному процесі полегшують навчання та забезпечують доступ до необхідних джерел у доступному форматі, а також допомога викладачів та особистих тьюторів), соціокультурна (наскільки студентам із інвалідністю легко налагоджувати дружні стосунки та брати участь в житті на кампусі в позалекційний час), допомога в повсякденному житті (допомога волонтерів та/або спеціально нанятого допоміжного персоналу), архітектурна безбар'єрність.

За результати дослідження всі університети були згруповані за рівнем досягнутих успіхів у сфері забезпечення прав осіб із інвалідністю на навчання у вищій школі і втіленні концепції універсального дизайну. Вироблено рекомендації для університетів щодо інтенсифікації зусиль щодо забезпечення прав осіб із інвалідністю на здобуття вищої освіти.

Ключові слова: студенти із інвалідністю, католицький університет, підтримка студентів із інвалідністю у вищій школі, пристосування, інклюзія

Кобель И.Г. Политика инклюзивности в католических университетах мира. В статье отражены результаты исследования относительно учебы студентов с инвалидностью в католических университетах. Это исследование мирового масштаба, в котором участвовали 103 католические университеты-члены Международной Федерации католических университетов на разных континентах, проведенный способом опрос разных групп в учебных заведениях-адміністраторів, работников, преподавателей и студентов с инвалидностью. Исследование дало возможность оценить уровень усилий учебных заведений относительно обеспечения возможностей для вступления студентов с инвалидностью и разных видов поддержки во время учебы. Анализировались финансовая поддержка (насколько созданы условия для максимально независимого проживания в финансовом отношении), академическая (насколько приспособления в учебном процессе облегчают учебу и обеспечивают доступ к необходимым источникам в доступном формате, а также помощь преподавателей и личных тьюторов), социокультурная (насколько студентам с инвалидностью легко налаживать дружеские отношения и участвовать в жизни на кампусе во внелекционное время), помощь в повседневной жизни (помощь волонтеров и/или специально нанятого вспомогательного персонала), архитектурная безбарьерность. За результаты исследование все университеты были сгруппированы за уровнем достигнутых успехов в сфере обеспечения прав лиц с инвалидностью на учебу в высшей школе и воплощении концепции универсального дизайна. Произведены рекомендации для университетов относительно интенсификации усилий относительно обеспечения прав лиц с инвалидностью на получение высшего образования.

Ключевые слова: студенты с инвалидностью, католический университет, поддержка студентов с инвалидностью в высшей школе, инклюзия

Ihor Kobel. Inclusive Policies in the Catholic Universities. This paper presents findings of the global survey conducted by the Research Centre of the Lille Catholic University regarding issues of access of students with disabilities to the higher education and support available for those students in 103 Catholic universities around the world. Those participating universities compose half of membership of the International Federation of Catholic Universities. Evaluation of legislation concerning policies on rights of disabled persons for higher education was carried out as well. Various aspects of the disabled students support were explored such as: academic support (adaptations and modifications of the curriculum and/or course teaching materials available in the required format; adapted teaching strategies and help from personal tutors etc.), financial aid (level of life autonomy depending on the availability of funding specifically set to cover

needs of the disabled students and possibly provided by the government and/or by the university), socio-cultural support (how easily the campus environment meets disabled students request for integration in students life and creating friendship relationships), human aid (support by volunteers and/or hired persons in everyday life).

Short recommendations concerning improvement of both: developing effective policies on inclusion and practical implementation of those policies in the educational environment are made. Those recommendations are given for 3 groups of the universities which were identified by the level of inclusion and effectiveness of their policies on inclusion.

Постановка проблеми. Католицькі заклади вищої освіти існують в багатьох країнах світу на всіх континентах. Вони об'єднані у Міжнародну федерацію католицьких університетів, яка була створена в 1925 році і визнана ООН як міжнародна неприбуткова (недержавна) організація. Місія федерації полягає в координації вкладу католицьких вищих навчальних закладів у прогрес знань та їх застосування.

До Федерації входять 192 університети і коледжі, які мають паралельне членство в регіональних об'єднаннях – Федерації католицьких університетів Європи, Асоціації католицьких університетів Африки та Мадагаскару (6 закладів), Асоціації католицьких університетів Азії (58 закладів), Організації католицьких університетів Латинської Америки (44 заклади) та Асоціації католицьких коледжів та університетів Північної Америки (40 закладів).

Від України до Федерації входить Український Католицький Університет (УКУ), єдиний католицький університет на пост-радянських теренах, який успадкував і продовжує наукову діяльність Греко-Католицької Богословської Академії, яку створив у 1928-1929 роках у Львові Митрополит Андрей Шептицький. УКУ, в якому є 5 факультетів, на яких навчається біля 2000 студентів, позиціонує себе «відкритою академічною спільнотою, яка живе східно-християнською традицією і виховує провідників суспільства, професіоналів, для служіння в Україні та за її межами – в ім'я слави Божої, спільного блага й людської гідності» [3].

Католицькі університети і коледжі є невід'ємною частиною глобальної системи вищої освіти. Мета даної статті ознайомити академічну спільноту про діяльність католицьких вищих навчальних закладів у світі та про їхні зусилля у розбудові інклюзивного освітнього простору

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх десятиліть у світі поширюється освітня концепція «Одна школа для всіх», яка у свій час розвернула систему освіти лицем до дітей із інвалідністю та/або особливими освітніми потребами[11]. Конвенція про права осіб з інвалідністю [1], «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» [2] та інші міжнародні конвенції та національне законодавство різних країн закріпили у списку

фундаментальних прав людини право на освіту [16]. Якщо забезпечення доступу до освіти для дітей шкільного віку є загальноприйнятим стандартом у більшості країн світу, то питанню забезпечення доступу і підтримки осіб з інвалідністю у вищій школі не приділено достатньо уваги в ряді країн [16]. Католицькі університети і коледжі є невід'ємною частиною глобальної системи вищої освіти, адже крім наук суто богословського спрямування, тут представлені практично всі напрямки підготовки спеціалістів. Тому, слідуючи світовому тренду у вищій школі, перед католицькими університетами гостро стоїть питання доступу осіб із інвалідністю до навчання та підтримка цих студентів впродовж всього терміну навчання як у навчанні, так і в інтеграції в університетське життя, а пізніше в соціум.

Західні дослідники наводять суперечливі результати досліджень щодо академічної успішності студентів із інвалідністю у вищій школі (Jorgensen 2005). Так, Witte, Philips and Kakela звітують, що студенти із труднощами у навчанні в Університеті в Маямі зазвичай отримують середній випускний бал значно нижчий від своїх однокурсників і їм потрібно як мінімум на один семестр довше, щоб виконати програму навчання [19]. Однак, в подібному дослідженні в іншому університеті було виявлено, що 68 студентів університету середнього розміру успішно витримали конкуренцію у навчанні, і їхній випускний середній бал не відрізнявся від їхніх однокласників [17]. У своєму лонгіт'юдному дослідженні, яке охопило 40000 студентів з інвалідністю і без, Jorgenson не виявив статистично значущої різниці між середнім випускним балом учасників, але зазначив, що у вищих навчальних закладах було зроблено чимало пристосувань стосовно курсового навантаження і продовжено час необхідний для завершення навчання [8].

Дослідники зазначають, що доступ до пристосувань являє собою критичний компонент для успішного навчання студентів із інвалідністю [4;8;18;19], і роблять висновок, що католицькі вищі навчальні заклади повинні відповідати на потреби студентів не лише через вимоги, що закладені у законодавчих актах про освіту, але також і через моральні зобов'язання і християнські цінності [6;15;19]. Тому Міжнародна федерація католицьких університетів започаткувала в 2015 році Міжнародну програму підтримки для університетів «Towards an Inclusive Culture and Pedagogy in Higher Education» (До інклюзивної культури та педагогіки у вищій освіті). Ця програма має на меті промоцію ідеї розвитку інклюзивних інституційних політик, що б включали в себе також і розробку та включення програм підтримки студентів з інвалідністю в стратегічні плани університетів [9;10].

Виклад основного матеріалу. Центр дослідження Лілльського католицького університету у співпраці з іншими університетами провели дослідження стосовно наявності умов для залучення молоді із інвалідністю до навчання у вищій школі та розбудови інклюзивного освітнього простору в світовій мережі католицьких університетів [10]. Поряд із опитуванням адміністраторів, викладачів, студентів без

особливих потреб та студентів з інвалідністю проводився аналіз законодавства стосовно підтримки інклюзивності освітнього простору - визначалась дефініція терміну «інвалідність», а також аналізувалось законодавство країн-учасників дослідження стосовно доступу до вищої освіти для осіб із особливими потребами та забезпечення умов для навчання та академічної та соціальної підтримки. 104 вищі навчальні заклади з 27 країн стали об'єктом правознавчого дослідження: Європа-10, Азія-4, Африка-7, Пн.Америка-2, Пд.Америка-3.

1. Питання інвалідності в законодавстві різних країн

1.1 Проблеми із законодавчим визначенням терміну «інвалідність»

Було виявлено, що термін «інвалідність» не прописаний чітко в різних законодавчих документах. Визначення варіюються від опори на медичні оцінки чи оцінювання особи до соціально-людських вимірів. Найчастіше концепція інвалідності не асоціюється із хворобою, проте включає в собі ідею залежності, що визначається як обмежена самостійність та автономність [10].

В деяких країнах визначення терміну «інвалідність» взагалі не прописані в законодавчих документах, хоча часто характеризують певну категорію отримувачів освіти як неповносправних осіб: в італійському правовому полі прописано про особу, «яка демонструє тривалу або прогресуючу фізичну, психологічну чи сенсорну ваду, що спричиняє труднощі у навчанні та соціальній інтеграції і має наслідком виключення із професійного життя чи з соціуму [11,с.45]; в іншому випадку, в чилійському правовому акті описується особа «яка в силу пренатальних, спадкових, набутих порушень чи тривалої хвороби страждає від часткового або повного зменшення її/його здатності здійснювати одну чи декілька видів діяльності в щоденному житті та/або задоволенні власних потреб, та/або брати участь в житті суспільства на рівні з іншими керуючись критеріями, які встановлені в суспільстві» [3, с. 217]

1.2. Заборона всіх форм дискримінації

В законодавчому відношенні питання включення людей з інвалідністю у всі сфери соціального життя залежить від відношення до людської гідності в країні. Що стосується вищої освіти, то проблему можна розглядати під двома кутами зору. В деяких країнах інклюзія студентів із інвалідністю базується на засудженні всіх форм дискримінації в законодавчих документах. Проте в різних країнах підходи до імплементації інклюзивних практик різняться між собою [10;16]. На державному рівні всі демократичні законодавства містять фрази, що гарантують рівність усіх людей і забороняють всі форми дискримінації, включаючи ті, що можуть мати причиною інвалідність, та гарантують інтеграцію осіб з інвалідністю в середній та вищій системах освіти.

Будь-яке право має цінність тоді, коли забезпечено втілення його в життя. Стосовно доступу до вищої освіти, то до забезпечення цього права у держав різний підхід:

- в Австралії прийнятий в 2005 році закон вимагає від вищих навчальних закладів здійснювати заходи по підтримці студентів із інвалідністю [5];
- в США закон під назвою ADEA запровадив систему численних послуг для підтримки інтеграції учнів віком до 21 років за рахунок державних програм, якими керує уряд [10];
- в Італії законом від 1992 р. зобов'язано вищі навчальні заклади надавати підтримку студентам з інвалідністю. Пізніша адаптація цього закону від 2010 року зобов'язала адаптувати методику оцінювання успіхів до потреб студентів з інвалідністю [11].

Незважаючи на існування якісного законодавства, особливо в розвинутих країнах, студенти з інвалідністю не завжди можуть ефективно скористатися офіційно затвердженими правами [16]. Очевидно, що всі держави мають різний ступінь зацікавлення у залученні студентів і забезпеченні їхніх прав на отримання вищої освіти [10].

1.3. Асиметричність в імплементації права на освіту в різних країнах

Ефективне застосування на рівні держави кроків щодо забезпечення прав на освіту залежить від благополуччя країни. Дослідники розділили країни на три категорії: держави з високим рівнем доходів, середнім та низьким [10].

Країни із високим рівнем доходів. Зазвичай країни із високий рівнем доходів прийнято називати розвинутими. З законодавчої та політичної точок зору вони представляють собою розвинуті демократії, в яких повага до верховенства права є основоположним фактором. В цих країнах дорослі і діти з інвалідністю мають гарантований доступ до інклюзивної освіти, і на державному рівні підтримується їхня соціалізація через забезпечення права на освіту і професійне навчання:

- у США на федеральному рівні задіяні всі технічні, фінансові та викладацькі ресурси тощо для задоволення потреб неповносправних дітей. Федеративна держава забезпечила впровадження та виконання єдиних вимог на всіх територіях;
- в Італії та Об'єднаному Королівстві університети зобов'язали на законодавчому рівні враховувати потреби студентів із інвалідністю і впроваджувати обґрунтовані пристосування, для чого передбачені посади фахівця із спеціальних послуг для підтримки студентів з інвалідністю та їх соціалізації [16];
- в Канаді кожен університет має власну політику підтримки студентів з інвалідністю незважаючи на відсутність законодавчих актів [12];
- ситуація в Нідерландах і Польщі суттєво відрізняється. Виявлено відсутність законодавчих документів стосовно інклюзії студентів з інвалідністю у вищих навчальних закладах [10].

Країни із середнім або низьким рівнем доходів. Незважаючи навіть на існування законів, які мають на меті забезпечити інтеграцію осіб з

інвалідністю та їхню активну участь в суспільстві, країни із середнім або низьким рівнем доходів, зазвичай, зіштовхуються із проблемою ієрархізації пріоритетів, коли вагомим чинником стає наявність суспільних фондів для фінансування імплементації законодавчих документів. Відсутність механізмів ефективної імплементації значно зменшує шанси на справедливий доступ до вищої освіти особам із неповносправністю [10;16].

В цих умовах в країнах із середнім рівнем доходів (Чилі, Колумбія, Парагвай, Філіппіни, Таїланд, Україна, Уганда, Сенегал та Танзанія) робляться незначні нерегулярні зусилля для втілення ідеї рівного доступу до вищої освіти, а в країнах із низьким рівнем доходів (Кенія, Мозамбик, Уганда, Сенегал, Конго та Руанда) якісь заходи у цій сфері майже відсутні [7;9;10].

Серед країн із середнім рівнем доходів виділяються Чилі та Філіппіни. Закон Чилі про соціальну інтеграцію людей з інвалідністю примушує адміністрацію університетів осучаснювати і модифікувати програми для того, щоб заохочувати людей до вступу на різні навчальні програми, на яких є додаткові ресурси і можливості, які вони потребують:

- студенти на Філіппінах краще забезпечені підтримкою, ніж студенти в Чилі, бо отримують фінансову допомогу з двох джерел-приватної програми і від грантів, субсидій або студентських позик;
- в Лівані національне агентство відповідальне за супровід студентів із інвалідністю серед інших обов'язків має місію розробляти загальну політику стосовно інклюзії у співпраці із професійними та недержавними організаціями. Агенство також затверджує критерії і технічні умови, яких мають дотримуватися інституції, які працюють у сфері надання послуг потребуючим особам у співпраці із міністерством соціальних справ. Насправді, Ліванська модель є дуже вразлива і нестійка, бо побудована на турботі і солідарності, а не чіткому законодавстві;
- в Таїланді різні асоціації, що надають послуги людям із особливими потребами, опікуються і системою вищої освіти. Але на практиці завадою стають архітектурні бар'єри та транспортна інфраструктура.
- в Україні існуюче законодавство фактично ігнорується. Тут немає на законодавчому рівні офіційно затверджених процедур стосовно підтримки осіб із інвалідністю на етапі вступу та процесі навчання у системі вищої освіти. Тому можливості вищих навчальних закладів в цій сфері є обмеженими, і лише в деяких з них мають змогу навчатися студенти із інвалідністю [10].

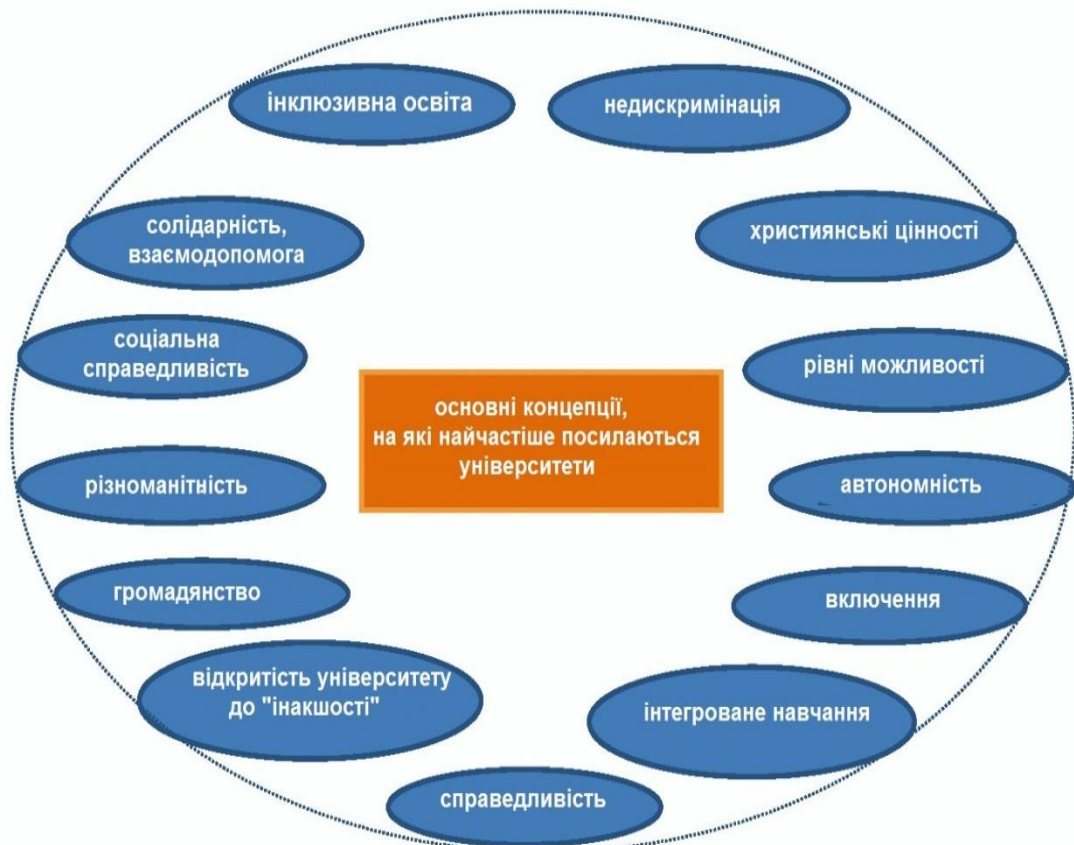
В країнах із низьким рівнем доходів, до яких відносять передовсім країни Африки на південь від Сахари, інклюзія особливих студентів не входить до державних пріоритетів. В Мозамбіку, Танзанії, Демократичній республіці Конго та Руанді, які є учасниками

дослідження, низький рівень залучення молоді із інвалідністю до навчанням у вищій школі пояснюють нездатністю властей задовільнити специфічні освітні вимоги цієї категорії населення. Перешкоди навчанню осіб з інвалідністю в африканських університетах мають системний характер. Насправді, навіть при наявності необхідного законодавства брак політичної волі обмежує ефективну імплементацію законодавчих документів:

- в Сенегалі імплементація закону Social Orientation Law № 2010-15 від 15 липня 2010 року стосовно захисту прав людей з інвалідністю завис у повітрі через відсутність публікації указу уряду про його застосування [9]
- В Демократичній республіці Конго закон про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю все ще обговорюється парламентом. Третього травня 2013 року Парламент Конго прийняв його в першому читанні [7].

2. Мотивація університетів у запровадженні політики інклюзивності

На діаграмі представлені всі концепції, які найчастіше згадували представники університетів при відповіді на питання про мотивацію та політики університетів щодо запровадження заходів для підтримки студентів з інвалідністю. Ці концепції тісно пов'язані між собою на основі християнських цінностей і є свідченням бажання університетів рухатись в бік більш інклюзивного суспільства. Результати дослідження підтверджують проголошені зобов'язання католицьких університетів стосовно осіб з інвалідністю: в 95% всіх опитаних університетів вже навчаються студенти із інвалідністю.



В практиці залучення і підтримки студентів із інвалідністю можна вирізнити три різні підходи, які не виключають один одного:

1. Універсальна інклюзія, в основі якої лежать дві ідеї:

- концепція «універсального дизайну», яка дуже близько стоїть до визначення, що дається в Конвенції про права осіб із інвалідністю [1, стаття 2);
- концепція інклюзії в освіті, яку Конвенція відносить до права людей із інвалідністю.

Концепція інклюзії «всюдисуща» в університетській громаді. Цією концепцією просякнуті практично всі дисципліни, які студенти вивчають, а також мають змогу застосовувати під час практики або у своїх проектах. Постійна робота також ведеться із викладачами та працівниками стосовно розуміння і усвідомлення принципів інклюзії, щоб ефективно враховувати особливості тих чи інших особливих потреб студентів із інвалідністю. Паралельно проводиться робота по вдосконаленню партнерства із зовнішніми агенціями, громадськими організаціями, іншими навчальними закладами та державними інституціями.

2. Компенсування інвалідності через модифікацію середовища. Цей підхід зосереджується на зовнішній об'єктивації потреб з метою модифікації середовища, щоб зробити його максимально доступним. Цей підхід робить акцент на компенсації інвалідності (вад або порушень) через:

- усунення архітектурних бар'єрів - будівництво пандусів, ліфтів, підйомників, адаптацію місць загального користування, встановлення табличок шрифтом Брайля;
- адаптація навчального процесу для компенсації вад чи порушень і забезпечення рівного доступу: модифікації і адаптації процесу викладання та поточного оцінювання студентів із інвалідністю відповідно до їхніх потреб в доступі до навчальних матеріалів, забезпечення технічними засобами навчання, підтримкою помічників та/або волонтерів.

3. Суворий контроль над процесом навчання студента. Цей підхід є найбільш індивідуальним і персоніфікованим. Він передбачає, що забезпечення лише технічних та/або фінансових ресурсів є недостатнім для задовільної інклюзії студентів із інвалідністю. Метою цього підходу є мобілізація особистих ресурсів, віднайдення компенсаторних навчальних стратегій на різних рівнях

3. Відмінності у політиках стосовно академічної інклюзії

Для дослідження наявних політик інклюзії та оцінювання ефективності їх втілення на практиці дослідниками на основі зібраної інформації було визначено три групи показників вибраних для оцінювання:

- наявність наступних заходів: спеціальна служба, комісія чи комітет, програма, мережа;

- кількість та види модифікацій та пристосувань в університеті;
- наявність успіхів в імplementації:
 - зростаюча обізнаність і комунікаційні акції;
 - просвітницька кампанія (тренінги, зустрічі, лекції тощо) в університетській громаді;
 - дослідження та організація студій на теми інвалідності;
 - волонтерство студентів в організації акцій і кампаній для промоції інклюзії.

Для визначення ефективності імplementації інклюзивних політик були визначені три типи (категорії) університетів:

Тип №1 «Дуже просунута політика інклюзивності»

Формальна політика імplementована у формі заходів, які можуть мати різний прояв:

- існування спеціальної служби та/або програми, та/або комітету (комісії) та/або мережі для підтримки студентів;
- мінімум чотири види пристосувань заявлених університетом;
- описано кращий досвід.

Заходи для підтримки студентів із інвалідністю повніністю враховують всі нозолої і не містять винятків. Всі ці заходи повинні витікати із нормативних документів університету, що в свою чергу є наслідком національного законодавства. В більшості випадків, принаймі, одна сторінка на вебсайті університету присвячена цим документам. Зміст у різних університетах різний, але в цілому ця сторінка має знайомити університетську спільноту, особливо студентів та потенційних студентів про наступне:

- завдання служби спеціальних послуг/комітету/мережі;
- ключову інформацію про види інвалідності і потреби;
- види можливих пристосувань або модифікацій;
- контакти зовнішніх організацій та асоціацій у сфері інвалідності;
- кампанії із розвитку обізнаності;
- інформація про фізичний доступ до приміщень та територій.

Тип №2. «Політика інклюзивності запланована, але формально не оформлена»:

- відсутній специфічний орган для підтримки студентів із інвалідністю або служба підтримки створена недавно (на протязі двох останніх років);
- університетом заявлено хоча б про три впроваджених пристосування;
- Описано хороший досвід.

В цій групі університетів можливі дві наступні ситуації:

- університети, в яких відсутні заходи на даний момент;
- університети, в яких формальна допомога студентам є на стадії планування або організована на протязі останнього року.

У 75% університетів, які потрапили у цю категорію, вже навчаються студенти із інвалідністю. Робота із студентами ведеться індивідуально. Протокол підтримки є дуже формальним або взагалі відсутнім. Служби підтримки оцінюють потреби і створюють «розумні пристосування» [1]. Ця група університетів є дуже неоднорідна і може включати декілька різних ситуацій:

- університети, в яких відсутні постійні заходи на момент дослідження, але в яких вже вчать студенти з інвалідністю, для потреб яких модифікований процес викладання і зроблені певні архітектурні пристосування, як пандуси, пристосовані туалети тощо;
- університети, в яких недавно оголошено про початок створення підтримки, проте студентів із інвалідністю ще немає.

Тип №3. «Слабка інклюзивна політика або відсутня взагалі»:

- відсутня специфічна структура і політика стосовно підтримки студентів із інвалідністю;
- заявлено про менш ніж три пристосування;
- не описано жодного кращого досвіду.

В цих університетах немає студентів із інвалідністю, а якихось пристосувань немає або їх зовсім мало.

Наступні фактори пояснюють ступінь формалізації політик підтримки:

- рівень розвитку країн, в яких високий, середній або низький рівень доходів ;
- рівень розуміння необхідності обов'язкової турботи і підтримки для студентів із інвалідністю;
- Рівень політики підтримки серед пріоритетів університету;
- фінансові ресурси університету;
- кількість наявних студентів із інвалідністю

3. Існуючі види і форми пристосувань та модифікацій фінансовані університетами

Дослідженням визначено дві категорії пристосувань: 1) архітектурна доступність до кампусу, та 2) доступність на академічному рівні:

Пристосування університетами	описані
Допомога інших осіб	39,0%
Доступність кампусу	77,1%
Часткова архітектурна доступність	74,1%
Повна архітектурна доступність	21,7%
Допомога у спілкуванні	47,0%
Адаптовані навч. матеріали	54,2%
Викладацька допомога	66,3%
Технічні засоби навчання	43,4%
Модифікація змісту курсів	38,8%
Модифікація екзаменів	69,9%

В таблиці приведено перелік найбільш характерних пристосувань:

Допомога інших осіб в щоденному житті. В повсякденному житті допомога інших осіб направлена на задоволення базових життєвих потреб (медичний супровід, допомога у прийомі їжі, одяганні, допомога в мобільності)

Архітектурна доступність. Різні заходи впроваджувались університетами для вдосконалення доступу до кампусів: резервування спеціальних паркувальних місць біля входу в будівлі університету, ширина дверей була збільшена, встановлені пандуси та вбудовані нові ліфти та/або підйомники. Туалети були перебудовані згідно будівельних вимог, всі приміщення позначені тактильними табличками шрифтом Брайля, а лекційні зали обладнані індукційними петлями (для звукопідсилення). Всі ці заходи впроваджувалися через існуючі обов'язкові вимоги в країні або завдяки добрій волі навчальних закладів.

Допомога у спілкуванні. Допомога у спілкуванні полягає в синхронному перекладі жестовою мовою або засобами фоножестового мовлення із синхронним титруванням на екрані або персональному дисплеї. Користь від синхронного титрування отримують всі студенти

Вдосконалення доступу до змісту навчальних дисциплін. Студент із інвалідністю може скористатися копіями конспектів інших студентів, які робляться у спеціальних зошитах із карбоновими прокладками та/або електронними версіями навчальних матеріалів на носіях або викладеними в мережі, шрифтом Брайля на паперових або електронних носіях.

Технічні засоби. Студент повинен мати доступ до обладнання адаптованого під свої потреби або інвалідність: спеціалізоване програмне забезпечення, адаптовані дисплеї, комп'ютери пристосовані до Брайля та принтер шрифтом Брайля, систему звукопідсилення. Всі навчальні матеріали мають бути доступні в електронній формі та/або доступні онлайн. Слід вказати, що студенти без інвалідності повинні також мати можливість користатися цими технічними засобами.

Академічні (навчальні) пристосування та підтримка. Розрізняють кілька рівнів академічних пристосувань:

- коригування університетського навчального плану, щоб надати можливість студенту із інвалідністю перебудувати власний тижневий або семестровий розклад;
- підтримка від особистого тьютора та/або викладача у формі додаткових пояснень і уточнень змісту навчального курсу, щоб студент міг надалі самостійно працювати;
- персоналізована допомогав у навчанні від зовнішніх асоціацій, організацій тощо.

Пристосування під час екзаменів. Студенти з інвалідністю можуть отримати користь від специфічних заходів під час екзаменаційної сесії:

додатковий час, адаптований матеріал (документи шрифтом Брайля або збільшеним розміром шрифту, модифікацією форми здачі екзамену-усної чи письмової). Студент може скористатися можливістю скласти екзамен окремо від решти студентів, а також скористатися певними технічними засобами. Можуть бути доступні послуги секретаря, який буде записувати відповіді, або послуги перекладача жестової мови для глухих або слабкочуючих. В разі необхідності (медичного діагнозу, наприклад, діабету) студент повинен мати перерви для виконання необхідних заходів при даній нозології [8;10]

Фінансова підтримка. Студент із інвалідністю може скористатися фінансовою допомогою, що повністю або частково може покривати персональні витрати на фотокопіювання, зменшення реєстраційної плати, транспортні витрати тощо.

4. Від інклюзивності університетів до інклюзивності суспільства.

Розвиток і впровадження специфічних заходів університетами для підтримки студентів із особливими потребами формують і надихають соціальні зміни і розвиток більш інклюзивного суспільства, бо в суспільстві такі концепції як універсальний дизайн, боротьба проти дискримінації і визнання різноманітності поступово стають такими ж важливими зобов'язаннями, як, наприклад, безумовне визнання рівності мужчин і жінок. Тим самим поступово усувається містерія забобон і упереджень про інвалідність.

Міжуніверситетські зібрання та конференції на регіональному, національному та міжнародному рівнях дають можливість науковцям, представникам зовнішніх інституцій та фахівцям, що відповідають за підтримку потребуючих верств населення, ділитися своїм досвідом і разом шукати рішення проблем, тим самим вдосконалюючи технології підтримки студентів із інвалідністю.

5. Існуючі перешкоди на шляху інклюзії в університетах

Дослідження виявило перелік перешкод на шляху інклюзії, з якими зустрічаються викладачі та працівники навчальних закладів. Відгуки самих студентів із інвалідністю про процес навчання в університеті пролили світло на проблеми, які не лише пов'язані із їхньою інвалідністю, але також є наслідком політичного контексту і труднощів, які вони мають у спілкуванні із однолітками та викладачами, працівниками та закладом в цілому. Проте, незважаючи на ці перешкоди, студенти мають позитивне враження про те, як їх приймають і сприймають [8;10;15;19].

Економічні, фінансові та політичні перешкоди. В деяких країнах існують законодавчі основи і ресурси для інклюзії у середній школі, проте їх дія не продовжена на вищу школу, або є дуже слабо виражена. Особливо це стосується країн із низьким та середнім рівнем доходів, де законодавство стосовно інклюзії студентів із інвалідністю відсутнє або

дуже слабо виражене. В такому випадку підтримка студентів повністю залежить від стратегічної волі та фінансових ресурсів університетів.

Через відсутність законодавства та/або брак університетських ресурсів відповідальні за підтримку студентів із інвалідністю особи, мають проблеми із задоволенням потреб студентів і не можуть виконувати свою роботу якісно. Ряд університетів не інвестують в підтримку студентів із інвалідністю через незначне число таких студентів.

Соціокультурні та навчальні перешкоди. В наявності три види труднощів у людей, які мають забезпечувати створення сприятливих умов для навчання і проживання студентів із інвалідністю. Перш за все, вони часто мають упереджене ставлення до інвалідності, основане на функціональних обмеженнях, які в їхньому розумінні не дають можливості студентам успішно справлятися із навчанням і вважають головним у досягненні мети технічні засоби навчання, а не старання самого студента. Друга проблема полягає у відсутності можливостей для викладацького складу і працівників отримати знання про потреби студентів із різними нозологіями, і тому більшість із них не намагаються модифікувати свої методики викладання. Нарешті, спостерігається відсутність співпраці викладацького складу щодо створення і впровадження загальноуніверситетських пристосувань.

Проблеми на архітектурному рівні. Дуже часто історичний характер будівель, в яких розташовані університети, утруднює або часом робить неможливим адаптацію будівель згідно існуючих та/або нових будівельних норм. Також відсутність адаптованого громадського транспорту і модифікованих тротуарів, збудованих згідно будівельних вимог, значно ускладнюють доступ студентам із інвалідністю.

Проблеми взаємовідносин озвучені викладачами. Викладачі не мають точної інформації про легітимність потреб у пристосуваннях і адаптацій у студентів із інвалідністю, тому у них виникають проблеми, якщо студенти потребують додаткового менторства чи специфічної підтримки. Такі проблеми виникають в умовах, коли більшість викладачів не ознайомлені із специфікою викладання для студентів із різними освітніми чи/та фізіологічними потребами. Це ускладнює працю викладачів, бо наявність студентів із різними потребами вимагає різних підходів в організації навчального процесу.

Типові проблеми і труднощі повідомлені студентами із інвалідністю. Студенти назвали дві групи труднощів, які ускладнюють їм інтеграцію в освітнє середовище вищої школи. Перша група труднощів є однаковою для них і для студентів без інвалідності-це фінансові проблеми і процес інтеграції в нове середовище. З іншого боку існуючі проблеми викликані тим, що суспільство не створило

середовища, яке б фізично, соціально, культурологічно і фінансово відповідало концепції універсального дизайну.

Спостерігається низький рівень фінансової допомоги, якщо така взагалі існує, що не дозволяє студентам вести повністю незалежне життя на кампусі. Нерідко ситуації, коли студенти із інвалідністю мають оплачувати за необхідні адаптивні засоби (технічні, допомогу асистенті тощо). Процедури фінансового забезпечення для отримання пристосувань є довгими і складними, що часто змушує студентів вкладати власні кошти.

Студенти часто живуть в батьківських оселях або знімають житло в приватних будинках, де існує адаптована транспортна інфраструктура. В багатьох європейських університетах створено умови для спільного проживання в гуртожитках студентів із інвалідністю і здорових студентів в окремих спеціально пристосованих помешканнях в студентських гуртожитках.

Соціокультурні, міжособистісні та навчальні виклики. Деякі студенти мають проблеми із соціалізацією: відчуття ізольованості та самотності, що заставляє їх вважати, що вони мають робити набагато зусиль для налагодження контактів і зв'язків. Такого роду труднощі в соціалізації викликані упередженнями і сприйняттям студентами інвалідності.

Легітимність пристосувань для студентів із інвалідністю часто викликає питання, особливо, «невидима інвалідність», наприклад, дислексія.

Тому студенти часом вдаються до різних стратегій, щоб полегшити собі життя і процес навчання: вони або скривають свою інвалідність, щоб бути визнаними на рівні з рештою уникаючи стигматизації; або вони вважають себе зобов'язаними доказувати обґрунтованість необхідних пристосувань. Необхідність витратити більше часу на самостійну навчальну роботу через інвалідність, а також на інші речі, також спричинені інвалідністю, такі як медичні процедури, реабілітація та додаткові заняття залишають менше часу на встановлення дружніх стосунків із одногрупниками та іншими студентами.

Висновки. Підсумовуючи аналіз, варто зазначити, що неможливо ігнорувати той прогрес, що на сьогоднішній день досягнутий в різних католицьких університетах стосовно залучення людей з інвалідністю до навчання. Однак, його не можна вважати достатнім беручи до уваги зобов'язання, які взяли на себе країни, які ратифікували Конвенцію про права осіб із інвалідністю та інші міжнародні документи.

Незважаючи на те, що ситуація дуже різниться в залежності від географічних зон, працівники університетів і самі студенти з

інвалідністю докладають недостатніх зусиль для подолання наслідків несприятливого освітнього простору.

Через відсутність законодавства та/або брак університетських ресурсів відповідальні за підтримку студентів із інвалідністю особи, мають проблеми із задоволенням потреб студентів і не можуть виконувати свою роботу якісно. Ряд університетів не інвестують в підтримку студентів із інвалідністю через незначне число таких студентів.

Нерозуміння потреб студентів та необхідних додаткових фізичних, розумових та фінансових затрат для створення пристосувань пояснюється браком знань про інвалідність частини викладачів, працівників та студентів та/або відсутністю нормативних документів. Більше того, деякі пристосування часом не відповідають потребам студентів із певними нозологіями.

В результаті вивчення роботи католицьких університетів у сфері забезпечення прав осіб із інвалідністю у вищій школі Міжнародна асоціація католицьких університетів виділяє три групи університетів за їх готовністю до прийому студентів з інвалідністю та надання підтримки у навчанні та інтеграції в життя навчальних закладів:

1. Недостатність інформаційно-освітніх заходів в університетах на сьогоднішній день не дають можливості організувати безперешкодний прийом студентів із інвалідністю, хоча університети декларують сильне бажання це зробити;

2. Заходи із підтримки в університетах впроваджено в обмеженому вигляді, що вимагає формалізації та інтенсифікації зусиль через навчання та ознайомлення із найкращим досвідом;

3. Заходи впроваджені настільки ефективно, що можуть стати зразками для вивчення та переймання досвіду іншими католицькими університетами.

Значну кількість католицьких університетів можна віднести до перших двох груп, бо проблема підтримки студентів із інвалідністю була визнана порівняно недавно. Зусилля в університетах мають бути спрямовані на:

- розвиток і впровадження спеціальних заходів для підтримки студентів із інвалідністю та/або створення служб підтримки;
- впровадження фізичних та навчальних пристосувань;
- організація навчання та заходів із розповсюдження знань про інвалідність в університетській спільноті;
- дослідження у сфері інвалідності;
- робота із державними органами та громадським сектором та професійними агенціями, які опікуються людьми з інвалідністю.

Розвиток і впровадження специфічних заходів університетами для підтримки студентів із особливими потребами формують і надихають

соціальні зміни і розвиток більш інклюзивного суспільства, бо в суспільстві такі концепції як універсальний дизайн, боротьба проти дискримінації і визнання різноманітності поступово важливими зобов'язаннями. Тим самим поступово усувається містерія забобон і упереджень про інвалідність.

Бібліографія

1. **Конвенція про права осіб з інвалідністю** (2009). [Електронний ресурс] / ООН // Публікації Верховної Ради України. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
2. **ООН. Резолюція 48/96** Генеральної Асамблеї ООН від 20 грудня 1993 року "Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів" [Електронний ресурс] / ООН // Публікації Верховної Ради України. – 1993. – Режим доступу до ресурсу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_306
3. **Український католицький університет** [Електронний ресурс] – 2019. <https://ucu.edu.ua/about/>
4. **Adams, K. S., & Proctor, B. E.** Adaptation to college for students with disabilities and without disabilities: Group differences and predictors / K. S. Adams, B. E. Proctor // Journal of Postsecondary Education and Disability -2010-22(3)
5. **Australian Government** Department of Education and Training Disability Standards for Education Act, 2005 [Електронний ресурс] 2014. – Режим доступу до ресурсу <https://www.education.gov.au/disability-standards-education-2005>
6. **Carlson, M.** Aquinas on Inclusion: Using the Good Doctor and Catholic Social Teaching to Build a Moral Case for Inclusion in Catholic Schools for Children with Special Needs / M. Carlson // Journal of Catholic Education – 2014- 18 (1).
7. **Democratic Republic of Congo, Parliament** Loi d'orientation sociale no.2010-15 du 6 juillet 2010 (Social orientation law no.2010-15 of July 6, 2010 [Електронний ресурс] 2010. – Режим доступу до ресурсу <http://www.societecivile.cd/node/309> \
8. **Jorgenson, S., Fichten, C., Havel, A., Lamb, D., James, C., & Barile, M.** Academic performance of college students with and without disabilities // An archival stud -2005-.
9. **Journal Officiel Sénégal Loi d'orientation sociale n° 2010-15 du 6 juillet 2010** [Електронний ресурс] 20103 – Режим доступу до ресурсу <http://www.jo.gouv.sn/spip.php?article8267>
10. **IFCU** L'inclusion des étudiants en situation de handicap dans les universités à l'échelle mondiale [Електронний ресурс] 2014. – Режим доступу до ресурсу http://www.fiuc.org/bdf/pdf/cahiers_13_livre1.pdf
11. **Parliament of Italy.** Italian Act #104 dated 5 February 1992. *concerning disabled people*, article 3, [Електронний ресурс] 2010. – Режим доступу до ресурсу www.eudo-citizenship.eu
12. **Quabec University** *Students with Disabilities Services* [Електронний ресурс] 2018. – Режим доступу до ресурсу https://ssa.uqam.ca/fichier/document/education_inclusive.pdf

13. **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-> 14. **Scanlan, M.** Moral, Legal, and Functional Dimensions of Inclusive Service Delivery in Catholic Schools / M. Scanlan // Journal of Catholic Education, - 2009 -12 (4). Режим доступу до ресурсу <http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol12/iss4/4> 15. **Sheila Riddell**, Centre for Research in Education Inclusion and Diversity, University of Edinburgh. The inclusion of disabled students in higher education in Europe: Progress and challenges [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/creid/NewsEvents/64_i_TurinCNUD_D_SR_Paper.pdf 16. **Sparks, R. L., Javorsky, J., & Philips, L.** College students classified with ADHD and the foreign language requirement // Journal of Learning Disabilities – 2004 -- № 37 17. **Strasburger, R., Turner, M., & Walls, R.** (1999). Factors relating to the postsecondary success of students with learning disabilities // Journal of the First Year Experience and Students in Transition – 1999 -- № 11(1) – С. 63-76. 18. **Wasielewski, L. M.** Academic Performance of Students with Disabilities in Higher Education: Insights from a Study of One Catholic College // Journal of Catholic Education –2016-- , №20 (1). Режим доступу до ресурсу <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2001062016> 19 **Witte, R. H., Philips, L., & Kakela, M.** Job satisfaction of college graduates with learning disabilities / Witte, R. H., Philips, L., & Kakela, M // Journal of Learning Disabilities – 1998-- № 31

References

1. **UNO** Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) Retrived at https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71.
2. **UNO** . Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities Resolution Adopted by General Assembly on 20 December 1993 (resolution 48/96) Retrieved from http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_306
3. **Ukrainian Catholic University** Retrieved from <https://ucu.edu.ua/about>
4. **Adams, K. S., & Proctor, B. E.** Adaptation to college for students with disabilities and without disabilities: Group differences and predictors / K. S. Adams, B .E. Proctor // Journal of Postsecondary Education and Disability - 2010-22(3)
5. **Australian Government Department of Education and Training** Disability Standards for Education Act, 2005 Retrieved from <https://www.education.gov.au/disability-standards-education-2005>
6. **Democratic Republic of Congo, Parliament** Loi d'orientation sociale no.2010-15 du 6 juillet 2010 (Social orientation law no.2010-15 of July 6, 2010 Retrieved from <http://www.societecivile.cd/node/309>
7. **Carlson, M.**

Aquinas on Inclusion: Using the Good Doctor and Catholic Social Teaching to Build a Moral Case for Inclusion in Catholic Schools for Children with Special Needs / M. Carlson // *Journal of Catholic Education* – 2014- 18 (1). **8. Jorgenson, S., Fichten, C., Havel, A., Lamb, D., James, C., & Barile, M.** Academic performance of college students with and without disabilities // *An archival stud* -2005-. **9. Journal Officiel Sénégal** (2013). **Loi d'orientation sociale n° 2010-15 du 6 juillet 2010** Retrieved from <http://www.jo.gouv.sn/spip.php?article8267> **10. IFCU (2014).** *L'inclusion des étudiants en situation de handicap dans les universités à l'échelle mondiale* Retrieved from http://www.fiuc.org/bdf/pdf/cahiers_13_livre1.pdf **11. Parliamrnt of Italy.** (2010). *Italian Act #104 dated 5 February 1992.* Retrieved from www.eudo-citizenship.eu **12. Quebec University** (2016). *Students with Disabilities Services.* Retrieved from https://ssa.uqam.ca/fichier/document/education_inclusive.pdf **13. Richard Riesert.**(2012) *A Commonwealth Guide to Implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities Implementing inclusive education* / Richard Riesert // *alth Secretariat, Londjn.* Retrieved from <http://www.globaldisabilityrightsnow.org/sites/default/files/related> **14. Scanlan, M.** *Moral, Legal, and Functional Dimensions of Inclusive Service Delivery in Catholic Schools* / M. Scanlan // *Journal of Catholic Education*, - 2009 -12 (4). Режим доступу до ресурсу <http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol12/iss4/4> **15. Sheila Riddell.** (2014). *The inclusion of disabled students in higher education in Europe: Progress and challenges* Centre for Research in Education Inclusion and Diversity, University of Edinburgh. Retrieved from http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/creid/NewsEvents/64_i_TurinCNUD_D_SR_Paper.pdf **16. Sparks, R. L., Javorsky, J., & Philips, L.** *College students classified with ADHD and the foreign language requirement* // *Journal of Learning Disabilities* – 2004 -- № 37 – **17. Strasburger, R., Turner, M., & Walls, R.** (1999). *Factors relating to the postsecondary success of students with learning disabilities* // *Journal of the First Year Experience and Students in Transition* – 1999 -- № 11(1) – С. 63-76. **18. Wasielewski, L. M.** *Academic Performance of Students with Disabilities in Higher Education: Insights from a Study of One Catholic College* // *Journal of Catholic Education* –2016-- , №20 (1). Режим доступу до ресурсу <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2001062016> **19. Witte, R. H., Philips, L., & Kakela, M.** *Job satisfaction of college graduates with learning disabilities* / Witte, R. H., Philips, L., & Kakela, M // *Journal of Learning Disabilities* – 1998-- № 31

Received 08.03.2019

Accepted 08.04.2019

УДК [376-056.264-053.4:316.362]:004.77

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.92-100

А.В. Король
akorolin@gmail.com

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД СІМЕЙ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Відомості про автора: Король Альона, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна. У колі наукових інтересів: організація взаємодії логопеда з батьками, педагогами та громадськістю із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційно-інтерактивних форм роботи; логопедичний супровід сімей, в яких виховуються діти з порушеннями мовлення. E-mail: akorolin@gmail.com

Contact: Korol Alona, assistant, Department of Preschool and Primary Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine. Academic interests: cooperation between speech therapist, parents, educators (tutors, teachers, psychologists, professors, medical staff) and the public with the use of information and communication technologies and remote-interactive forms of work; logopedic support of families which bring up a children with speech disorders. E-mail: akorolin@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей: Король А.В. Дистанційно-інтерактивні форми взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу / А.В. Король // Молодий вчений. – 2018. – № 5.2 (57.2), травень. – С. 54-57.

Король А.В. Логопедичний супровід сімей засобами інформаційно-комунікаційних технологій. У статті показано значення інформаційно-комунікаційних технологій в логопедичній роботі як засобу підвищення ефективності логопедичного супроводу сімей, в яких виховуються діти з порушеннями мовлення. З'ясовано, що розширити можливості традиційної взаємодії логопеда з батьками допоможуть сучасні дистанційно-інтерактивні форми роботи. Встановлено, що інформаційно-комунікаційні технології здатні забезпечити інформатизацію та високу ефективність логопедичного супроводу. Визначено можливості та засоби для досягнення активної взаємодії логопеда з батьками, що сприятимуть здійсненню контролю, координації та утримання на необхідному рівні зворотного зв'язку з батьками з

метою підвищення ефективності логопедичного супроводу сімей, в яких виховуються діти з порушеннями мовлення. Запропоновані дистанційно-інтерактивні форми роботи із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій дозволяють проектувати нові педагогічні технології, що сприяють підвищенню ефективності логопедичного супроводу сімей, в яких виховуються діти з порушеннями мовлення з метою попередження й корекції порушень мовлення різної етіології, а також підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу.

Ключові слова: взаємодія з батьками, корекційний процес, інформаційно-комунікаційні технології, дистанційно-інтерактивні форми роботи, логопедичний супровід сім'ї, порушення мовлення.

Король А. В. Логопедическое сопровождение семей средствами информационно-коммуникационных технологий. В статье показано значение информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе как средства повышения эффективности логопедического сопровождения семей, в которых воспитываются дети с нарушениями речи. Установлено, что информационно-коммуникационные технологии способны обеспечить информатизацию и высокую эффективность логопедического сопровождения. Выяснено, что расширить возможности традиционного взаимодействия логопеда с родителями помогут современные дистанционно-интерактивные формы работы с ними. Определены возможности и средства для достижения активного взаимодействия логопеда с родителями, способствующие осуществлению контроля, координации и удержания на необходимом уровне обратной связи с родителями с целью повышения эффективности логопедического сопровождения семей, в которых воспитываются дети с нарушениями речи. Предложенные дистанционно-интерактивные формы работы с применением информационно-коммуникационных технологий позволяют проектировать новые педагогические технологии, способствующие повышению эффективности логопедического сопровождения семей, в которых воспитываются дети с нарушениями речи с целью предупреждения и коррекции нарушений речи различной этиологии, а также повышения результативности коррекционно-развивающего процесса.

Ключевые слова: взаимодействие с родителями, коррекционный процесс, информационно-коммуникационные технологии, дистанционно-интерактивные формы работы, логопедическое сопровождение семьи, нарушения речи.

Korol A.V. Logopedical support of families by means of information and communication technologies. The article shows the importance of information and communication technologies in logopedic work as a means of improving the effectiveness of logopedic support of families which bring up a children with speech disorders. It was established that information and communication technologies can provide informatization

and high efficiency of logopedic support. It was found out that the modern remote-interactive forms of work will help to expand the possibilities of traditional interaction between speech therapist and parents. The possibilities and means for reaching of active interaction between speech therapist and parents were determined. They will contribute to the control, coordination and maintenance at the necessary level of feedback with parents in order to increase the effectiveness of logopedic support of families which bring up children with speech disorders. The remote-interactive forms of work with the use of information and communication technologies can be used to design new pedagogical technologies that increase the effectiveness of logopedic support of families which bring up a children with speech disorders to prevent and correct speech disorders of different etiologies, as well as to improve the correctional process.

Keywords: cooperation with parents, correction process, information and communication technologies, remote-interactive forms of work, logopedic support, speech disorders.

Постановка проблеми. Важлива роль у формуванні особистості дитини, зокрема у розвитку її мовлення, належить сім'ї. Упродовж останнього десятиліття спостерігається значне збільшення кількості дітей з мовленнєвими порушеннями первинного та вторинного генезу. Особливе значення для успішності подолання мовленнєвих порушень, а також їх профілактики є співпраця логопеда та батьків. Одним із вагомих завдань сучасної спеціальної освіти є налагодження взаємодії логопеда й сімей, в яких виховуються діти раннього та дошкільного віку. Вважаємо доцільним виокремлення поняття «логопедичний супровід» у контексті неперервного, комплексного корекційно-логопедичного впливу в межах тріади «дитина-логопед-сім'я» [1].

Відзначимо, що сучасний ритм життя звужує спілкування батьків з дитиною до мінімуму, а це негативно позначається як на розвитку, навчанні та вихованні дітей з мовленнєвими порушеннями, так і на результативності корекційно-розвиткового процесу, що здійснюють логопеди. Батьки бувають часто зайняті та не завжди присутні на періодичних очних консультаціях, батьківських зборах, групових та індивідуальних логопедичних заняттях, де можуть ознайомитися з основними засобами, методами та прийомами попередження та корекції мовленнєвих порушень у дітей. До того ж, батьки здебільшого виявляють недостатній рівень мотивації та педагогічної освіченості, що перешкоджає своєчасному початку корекційних занять, знижує їх динаміку та ефективність, обмежує можливість включення сім'ї в корекційно-розвитковий процес.

Актуальність досліджуваної проблеми обумовлено певними суперечностями між традиційним підходом до взаємодії логопеда з батьками (традиційні індивідуальні, групові, колективні та масові форми роботи) і практичною потребою в інноваційних засобах з метою

організації та здійснення ефективного логопедичного супроводу сімей, в яких виховуються діти з мовленнєвими порушеннями. Одним з інноваційних та перспективних підходів до організації та здійснення логопедичного супроводу сімей вважаємо впровадження дистанційно-інтерактивних форм роботи із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Над проблемою співпраці логопеда з батьками дітей з мовленнєвими порушеннями працювали багато науковців, зокрема Н. Азовська, Т. Кірієнко, В. Кисличенко, С. Конопляста, Р. Кравченко, С. Миронова, Р. Левіна, О. Мастюкова, К. Оленич, Ю. Рібцун, В. Селіванова, Т. Філічова, Г. Чиркіна та ін. Упродовж останніх років вивчення взаємодії логопеда та сім'ї здійснювалось переважно з організаційних позицій, що формувало одностороннє уявлення та гальмувало розуміння глибини проблеми. На сучасному етапі включення батьків у корекційно-розвитковий процес збулось до обмежених традиційних форм роботи логопеда з батьками у процесі корекції мовленнєвих порушень.

Завдання включення батьків у процес логокорекційної роботи вирішуються у межах концепції супроводу як нового напрямку у наданні допомоги дітям та їх оточенню, що почала активно розроблятися з середини 90-х років минулого століття. Теоретичні й практичні аспекти логопедичного супроводу сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення, відображені в дослідженнях В. Кисличенко. Логопедичний супровід розглядається як цілеспрямована, послідовна, неперервна дія, найбільш важливою складовою якої є системна, узгоджена робота логопеда та сім'ї дитини. Основним фактором інтенсифікації логопедичної допомоги дитині з порушеннями мовлення вважається взаємодія у логокорекційній роботі батьків та логопеда із застосуванням як традиційно сталих форм роботи з батьками у системі дошкільної освіти, так і розробленої автором програми логопедичного супроводу сім'ї, яка охоплює такі форми роботи, як-от: логошколи та логопрактикум для батьків, інтерактивні заняття, логодискусії, ігрові тренінги, логолекції, консультування тощо [1].

Вважаємо, що розширити можливості традиційної взаємодії з батьками допоможуть інноваційні дистанційно-інтерактивні форми роботи з використанням ІКТ. Такий систематичний, цілеспрямований, неперервний дистанційно-інтерактивний логопедичний супровід сімей покликаний підвищити ефективність впливу на свідомість батьків з метою попередження та подолання мовленнєвих порушень у дітей, а також підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу [2].

Загальні проблеми інформатизації освітньої галузі відображено в роботах вітчизняних дослідників: В. Бикова, Р. Гуревича, А. Гуржія, Л. Карташової, Т. Коваль, В. Лапінського, О. Ляшенка, Н. Морзе, С. Ракова, О. Співаковського, О. Спіріна та інших. Проблеми вивчення й корекції мовленнєвих порушень у дітей і використання ІКТ в

спеціальній педагогіці як в аспекті теоретичного аналізу, так і в аспекті розгляду практичних прийомів застосування цих засобів відображено в працях О. Качуровської, Т. Королевської, О. Кукушкіної, О. Легкого, С. Миронової, І. Холковської, М. Шеремет та ін.

Слід зазначити, що накопичено певний досвід в дослідженнях проблеми взаємодії з батьками через інтегрування інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій в освітній процес (В. Краєвський, О. Свириденко, О. Цимбалюк, О. Стойко, О. Кравчина, А. Коломієць, Г. Беленька, Н. Кудикіна, Л. Дерев'янка), але в цілому тема не є вивченою. Зазначене обумовило необхідність наукового обґрунтування, розробки та впровадження дистанційно-інтерактивних форм роботи із застосуванням ІКТ під час організації та здійснення логопедичного супроводу сімей.

Мета статті – обґрунтувати переваги та розкрити особливості дистанційно-інтерактивних форм роботи логопеда із застосуванням сучасних ІКТ для ефективного здійснення логопедичного супроводу сімей, в яких виховуються діти з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Досвід логопедів-практиків та зазначені напрацювання вчених свідчать, що успіх корекційно-розвиткового процесу багато в чому визначається тим, наскільки чітко організована співпраця логопеда та батьків. На сьогодні сформувалися сталі форми роботи логопедів із родинами дітей, які мають порушення мовлення, що в дошкільній педагогіці прийнято вважати традиційними. Умовно визначають основні форми роботи логопеда з батьками [4]:

- індивідуальні (полягають в роботі логопеда з батьками однієї дитини: бесіди, консультації, проведення заняття з батьками та дитиною, батьківські п'ятихвилинки, анкетування, домашня бібліотека, записки-рекомендації, зошит для домашніх завдань тощо);

- групові (проводяться з батьками дітей окремої групи: тренінги, групові вправи, підгрупові та фронтальні заняття, оформлення папок-пересувок та стендів для батьків, створення бібліотеки спеціальної логопедичної та дитячої літератури, ігротек, скриньок запитань, проведення анкетування, батьківських зборів, вечорів запитань та відповідей);

- колективні (представлені в декількох видах: батьківські збори, консультації, семінари, конференції, фронтальні відкриті заняття, виставка посібників, бібліотека ігор та вправ, відеотека, свята на мовленнєву тематику, дні відкритих дверей, анкетування, круглі столи);

- масові (проводяться з батьками та дітьми всього закладу дошкільної освіти: підготовка, організація та участі у святах, вікторинах, іграх-розвагах, вечорах дозвілля, семінарах-практикумах, виїзних засіданнях, лекторіях за участю практичних психологів, працівників соціальних служб, медиків, науковців).

Як свідчить досвід, такі усталені форми роботи є епізодичними і, як показує досвід, недостатньо ефективними. До того ж часто поза увагою залишаються родини з дітьми раннього віку, а також родини,

діти яких не відвідують заклади дошкільної освіти або ж перейшли у початкову школу. Стрімкий розвиток науково-технічного прогресу диктує необхідність застосування інформаційно-комунікаційних технологій та впровадження новітніх дистанційно-інтерактивних форм співпраці логопеда з батьками дітей раннього та дошкільного віку.

Дистанційно-інтерактивні форми роботи є найбільш адекватною відповіддю на виклики сьогодення. За наявності сучасних інформаційно-комунікаційних технологій вони стають зручними, доступними та розглядаються як постійний, безперервний процес, який відбувається у вільний час, у комфортних умовах.

Дистанційно-інтерактивну взаємодію з батьками від традиційних форм співпраці відрізняють такі характерні риси:

- охоплення (спілкування через застосування ІКТ один з одним та зі спеціалістами через одночасний доступ до різних джерел інформації);

- гнучкість (можливість отримувати та обмінюватись інформацією в зручний час, у зручному для себе темпі й місці, при цьому час для взаємодії та співпраці не регламентується);

- економічність (ефективне використання площ, технічних та транспортних засобів; мультидоступ до інформації знижує витрати на підготовку, організацію та реалізацію просвітницької діяльності та корекційно-розвиткового процесу);

- модульність (створення можливості із набору незалежних просвітницьких напрямків обирати найбільш актуальний, той, що відповідає індивідуальним або груповим потребам);

- технологічність (використання в логокорекційному процесі новітніх досягнень інформаційно-комунікаційних технологій);

- паралельність (паралельна із професійною діяльністю взаємодія);

- соціальна рівноправність (створення рівних можливостей для отримання інформації незалежно від стану здоров'я, матеріальної забезпеченості, місця проживання);

- нова роль логопеда (дистанційно-інтерактивні форми роботи розширюють й оновлюють роль логопеда, що повинен координувати корекційно-розвитковий процес, постійно вдосконалювати підібраний матеріал, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень й інновацій).

Зазначимо, що в логопедичній практиці дистанційні форми роботи опираються на інформаційно-комунікаційні технології. Під час дистанційної взаємодії забезпечується систематична й ефективна інтерактивність, причому не тільки між тими, хто навчає, і тими, кого навчають, але й останніх між собою. І, насамперед, ці форми роботи є дієвим засобом реалізації як просвітницької діяльності логопеда, так і логопедичного супроводу сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення, а також здатні суттєво підвищити результативність корекційно-розвиткового процесу.

Упровадження дистанційно-інтерактивних форм роботи надає можливість трансформувати традиційні підходи до представлення,

розповсюдження та обміну інформацією, використовуючи засоби масової інформації, новітні технічні, інформаційні, комп'ютерні, аудіовізуальні засоби, інтерактивні та інформаційно-комунікаційні технології.

Погоджуємось [1], що просвітницький напрямок логопедичного супроводу сім'ї – важлива складова діяльності логопеда. Інтерактивні форми просвітницької роботи в логопедичній практиці передбачають [3]: виступи на радіо та телебаченні; публікації у пресі; написання статей до різних друкованих видань; випуск друкованої продукції (листівки, пам'ятки, брошури); виставки логопедичної літератури; лекції; тренінги; семінари; майстер-класи; бесіди; консультації тощо.

Проте, зазначені заходи не передбачають достатньою мірою зворотного зв'язку з реципієнтами, у нашому випадку – з батьками дітей з порушеннями мовлення. Визначення можливостей та засобів для досягнення активної взаємодії логопеда з батьками і стало метою впровадження дистанційно-інтерактивних форм роботи. Пропонуємо для підтримки зворотного зв'язку логопеда з батьками зосередитись на використанні ІКТ. Вважаємо, що такий підхід сприятиме здійсненню контролю, координації та утримання його на необхідному рівні для підвищення ефективності логопедичного супроводу сімей.

У якості основних засобів ми обрали сучасні ІКТ, зокрема: тематичні сайти та блоги, електронну пошту, соціальні мережі, відеоконференції, онлайн-консультації, спілкування у месенджерах, форуми, sms-повідомлення.

Так, глобальна мережа Інтернет надає змогу батькам та громадськості самостійно долучатися до найрізноманітніших інформаційних джерел. Вони можуть за невеликий проміжок часу відвідати, наприклад, безліч спеціалізованих тематичних блогів, сайтів тощо, водночас знаходити потрібну інформацію, налагоджувати особисті контакти.

Електронна пошта дозволяє листуватися з логопедом, ставити запитання й одержувати на них відповіді, обговорювати поточні проблеми й організаційні моменти, зберігаючи конфіденційність спілкування.

Соціальні мережі покликані забезпечити батьків усіма можливими шляхами для комунікації та взаємодії один з одним та з логопедом – відео- та аудіо-файли, чати, зображення та ін.

Відеоконференції надають можливість декільком батькам чи представникам громадськості збиратись у призначену годину у віртуальному класі і працювати, практично, як на звичайному семінарі чи тренінгу, виконуючи завдання логопеда і ставлячи при цьому запитання. До того ж запитання, що ставлять логопеду, і відповіді на них доступні відразу всім відвідувачам віртуального класу.

За допомогою он-лайн консультацій можна ставити питання й

одержувати на них відповіді, обговорювати поточні проблеми. В залежності від налаштувань, питання та відповіді можуть бути доступні як всім відвідувачам консультативного он-лайн пункту, так і бути захищеними від перегляду налаштуваннями конфіденційності.

Спілкування у месенджерах (Whatsapp, Facebook Messenger, Viber) забезпечує постійний зв'язок з логопедом в режимі реального часу, в тому числі цілодобовий зворотний зв'язок, наприклад, шляхом коментування логопедом відеоматеріалів, записаних батьками під час занять удома.

Форум надає змогу батькам через надсилання повідомлень обговорювати певне питання, читати та відповідати на повідомлення інших учасників форуму. Також форум має в своїй структурі перелік тем, що робить його використання дуже зручним.

SMS-повідомлення створюють розширені можливості для інформування батьків за відсутності у них доступу до Інтернету.

Ураховуючи викладене, здійснення контролю та координації щодо підтримання зворотного зв'язку під час співпраці логопеда з батьками й громадськістю спонукали нас до впровадження дистанційно-інтерактивних форм роботи із застосуванням ІКТ, серед яких:

- авторський логопедичний сайт <https://www.logoclub.com.ua>, на якому розміщено та постійно оновлюється різноманітна інформація щодо мовної та мовленнєвої діяльності дитини: методичні поради, практичні рекомендації та весь комплекс необхідних логопедичних матеріалів, які можна використовувати для розвитку мовлення, попередження та подолання мовленнєвих порушень у дітей, ефективного логопедичного супроводу сімей, в яких виховуються діти з мовленнєвими порушеннями, а також для підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу;

- он-лайн консультативний логопедичний пункт, що забезпечується застосуванням модуля «Написати нам» на сайті <https://www.logoclub.com.ua> для постійного он-лайн зв'язку з логопедом;

- електронна поштова скринька info@logoclub.com.ua для можливості конфіденційного спілкування з логопедом;

- електронна розсилка інформаційних матеріалів та сповіщень від логопеда, що реалізується за допомогою модуля для оформлення підписки на електронну розсилку АсуMailing Module на сайті <https://www.logoclub.com.ua>;

- он-лайн логопедичні завдання для роботи вдома, що забезпечує закріплення вмінь та навичок, сформованих під час корекційно-розвиткових логопедичних занять;

- офіційні представництва в соціальних мережах Facebook, Instagram, Google+, YouTube.

Висновки. Для підвищення ефективності логопедичного супроводу сімей реалії сучасного життя створюють потребу в розробці

та впровадженні прогресивних, інноваційних засобів, які відповідають вимогам сучасного освітнього процесу та тенденціям стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, а також суттєво підвищують результативність корекційно-розвиткового процесу.

Отже, реалізація співпраці логопеда з батьками повинна відбуватись поетапно та передбачати цілеспрямоване, систематичне використання дистанційно-інтерактивних форм роботи із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Результативність такої взаємодії детермінована керованим зворотнім зв'язком, завдяки якому підвищується ефективність логопедичного супроводу сімей та результативність корекційно-розвиткового процесу.

Бібліографія

1. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / В.А. Кисличенко. – К., 2011. – 20 с. **2. Король А.В.** Дистанційно-інтерактивні форми взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу / А.В. Король // Молодий вчений. – 2018. – № 5.2 (57.2), травень. – С. 54-57. **3. Король А.В.** Дистанційно-інтерактивні форми роботи як вид просвітницької діяльності вчителя-логопеда / А.В. Король // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія. – Випуск 8 у 2 т. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. – 2017. – С. 77-81. **4. Рібцун Ю.В.** (2011) Співпраця вчителя-логопеда з батьками : молодша логопедична група для дітей із ЗНМ. Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання. pp. 33-37. ISSN 2312-2781

References

1. Kyslychenko V.A. Logopedichnui suprovid sim'i, v yakii vuhovuetsa dutuna z porushennamu movlenna. : avtoref.dis. ...kand.ped.nauk : 13.00.03 / V.A.Kyslychenko. - K., 2011. - 20 c. **2. Korol A.V.** Dystantsiino-interaktyvni formy vzaiemodii lohopedu z pedahohamy ta batkamy yak umova pidvyshchennia rezultatyvnosti korektsiino-rozvytkovoho protsesu / A.V. Korol // Molodyi vchenyi. – 2018. – № 5.2 (57.2), traven. – S. 54-57. **3. Korol A.V.** Dystantsiino-interaktyvni formy roboty yak vyd prosvitnytskoi diialnosti vchytelia-lohopedu / A.V. Korol // Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Korektsiina pedahohika i psykholohiia. – Vypusk 8 u 2 t. – Kamianets-Podilskyi: PP Medobory-2006. – 2017. – S. 77-81. **4. Ribtsun Yu.V.** (2011) Spivpratsia vchytelia-lohopedu z batkamy : molodsha lohopedychna hrupa dlia ditei iz ZNM Defektolohiia. Osoblyva dytyna : navchannia ta vykhovannia. S. 33-37. ISSN 2312-278.

Received 02.03.2019

Accepted 02.04.2019

УДК 376-056.264:51

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.101-110

Л.І. Лісова

ruzhitska1605@ukr.net

ТРУДНОЩУ У ПРОЦЕСІ СИНТЕЗУ УСІХ ДАНИХ 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: ruzhitska1605@ukr.net

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: ruzhitska1605@ukr.net

Відомості про наявність друкованих матеріалів: Лісова Л.І. Характеристика труднощів засвоєння арифметичних задач молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення / Szkoła specjalna: czasopismo poświęcone pedagogice specjalnej. Komitet redakcyjny: Ewa Maria Kulesza, Bernadetta Kozewska, Katarzyna Smolinska. – Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. – 2013. – 184-199.; Лісова Л.І. Особливості розв'язування арифметичних задач молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення на етапі аналізу тексту / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. В.М.Синьова, О.В.Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2018. – Вип. 12.– С. 188–197.

Лісова Л.І. Труднощі у процесі синтезу усіх даних тексту арифметичної задачі молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення. У запропонованій статті подано результати дослідження особливостей труднощів під час розв'язування арифметичних задач, зокрема на етапі синтезу тексту арифметичної задачі молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення та на їх основі виділено рівні сформованості даної навички. В результаті аналізу матеріалів дослідження нами було виявлено, що при синтезі даних арифметичної задачі у молодших школярів з ТПМ зустрічалися два типи труднощів: труднощі співвіднесення окремих складових задачі між собою та труднощі об'єднання усіх даних змісту арифметичної задачі у вигляді

арифметичних дій. Нами було визначено, що труднощі співвіднесення окремих складових задачі між собою проявлялися у вигляді наступних помилок: неправильного співвіднесення числових даних зі словами: предметами, явищами тощо; узагальнення з опорою на зовнішні ознаки, ігноруючи при цьому абстрактне значення складових задачі; неправильного поєднання між собою чисел і знаків арифметичних дій. Наступний тип труднощів, який ми простежували при проведенні синтезу змісту арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ це – труднощі об'єднання усіх даних змісту арифметичної задачі у вигляді арифметичних дій, що проявлялись у вигляді наступної помилки: неправильного визначення послідовності арифметичних дій за допомогою яких розв'язується задача. В результаті підсумкового аналізу матеріалів дослідження було визначено рівні сформованості навички синтезу усіх даних тексту арифметичної задачі у молодших школярів з ТПМ. За результатами аналізу матеріалів дослідження ми спостерігаємо ще досить великий відсоток молодших школярів з ТПМ до кінця початкової школи, які ще потребують допомоги в процесі роботи над синтезом тексту арифметичної задачі.

Ключові слова: аналіз, арифметична задача, загальноосвітня школа, молодший шкільний вік, синтез, тяжкі порушення мовлення.

Лисова Л.И. Трудности в процессе синтеза всех данных текста арифметической задачи младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи. В предлагаемой статье представлены результаты исследования особенностей трудностей при решении арифметических задач, в частности на этапе синтеза текста арифметической задачи младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР), и на их основании выделены уровни сформированности данного навыка. В результате анализа материалов исследования мы определили, что при синтезе данных арифметической задачи у младших школьников с ТНР встречались два типа трудностей: трудности соотнесения отдельных составляющих задачи между собой и трудности объединения всех данных содержания арифметической задачи в виде арифметических действий. Определено, что трудности соотнесения отдельных составляющих задачи между собой проявлялись в виде следующих ошибок: неправильное соотнесение числовых данных со словами - предметами, явлениями и тому подобное; обобщение с опорой на внешние признаки, игнорируя при этом абстрактное значение составляющих задачи; неправильное сочетание между собой цифр и знаков арифметических действий. Следующий тип трудностей, который мы проследили при выполнении синтеза содержания арифметической задачи младшими школьниками с ТНР, это трудности объединения всех данных содержания арифметической задачи в виде арифметических действий, которые проявлялись в виде следующей ошибки: неправильного определения последовательности арифметических

действий, с помощью которых решается задача. В результате итогового анализа материалов исследования были определены уровни сформированности навыка синтеза всех данных текста арифметической задачи у младших школьников с ТНР. По результатам анализа материалов исследования мы наблюдаем достаточно большой процент младших школьников с ТНР, которые к концу начальной школы все еще нуждаются в помощи при работе над синтезом текста арифметической задачи.

Ключевые слова: анализ, арифметическая задача, общеобразовательная школа, младший школьный возраст, синтез, тяжелые нарушения речи.

Lisova L.I. Difficulties in the process of synthesizing all data in the content of an arithmetic problem by junior students with severe speech disorders. The proposed article presents the results of the study of the peculiarities of difficulties in solving arithmetic problems, in particular, at the stage of synthesis of the content of the arithmetic problem by junior students with severe speech disorders. Based on our research, we have highlighted the levels of the formation of this skill. One of the areas of mathematical skills development for junior students with severe speech disorders (hereinafter SSD) is the solving of arithmetic problems that assist in preparing to perceive and master mathematics in general. The problems and the process of their solving take a very significant place in the training of junior students with SSD both in time and their influence on the students' intellectual development. Solving arithmetic problems is of great importance for the development of speech too. Schoolchildren with SSD learn to build phrases, express their thoughts, analyze the meaning of words, establish relationships between them, and translate content developing active and passive vocabulary, the ability to correctly use words, and build widespread sentences. The process of solving arithmetic problems requires systematic mathematical and psychological training of junior students with SSD, which includes the proper basic readiness of cognitive activity. From the pedagogical point of view, it is important to learn what concepts junior students with SSD use when considering all interconnections; which mathematical operations they perform to answer the question of the arithmetic problem; in what sequence they build their actions to achieve the goal. From a psychological point of view, solving of arithmetic problems requires a complex of mental operations that a student with SSD should apply in the process of working on them: analysis, synthesis, planning of activity, control, disclosure of relationships between values, etc. This process is also called internal activity when solving problems. Therefore, the psychological (internal) component of the process of solving arithmetic problems includes all those mental operations that arise in the psyche of a junior student with SSD and contribute to the implementation of external actions in a certain sequence.

As a result of the analysis of the materials of study, we found that in the synthesis of arithmetic data, junior schoolchildren with SSD demonstrated two types of difficulties: the difficulty of the mutual correlation of separate components of the problem and the difficulty of combining all the data of the arithmetic problem content in the form of arithmetic operations. We have determined that the difficulty of correlating certain components of the problem with each other manifested itself in the form of the following errors: incorrect correlation of numerical data with words: objects, phenomena, etc.; generalization based on external signs, ignoring the abstract meaning of the components of the problem; incorrect combination of arithmetic numbers and signs. The next type of difficulty that we traced when conducting the synthesis of the arithmetic problem content with junior students with SSD is the difficulty of combining all the data in the arithmetic problem content into the form of arithmetical actions. It was manifested in the form of the following error: the incorrect definition of the sequence of arithmetic operations needed to solve the problem. As a result of the final analysis of the research materials, we determined the formation levels of the skills of synthesis of all data from the arithmetic problem content in junior students with SSD. According to the analysis of the research materials, we observe a fairly large percentage of junior students with SSD who still need help in the process of synthesizing the content of the arithmetic problem by the end of the elementary school.

Keywords: analysis, arithmetic problem, general school, junior school age, synthesizing, severe speech impairment.

Постановка проблеми. Одним з напрямків роботи з формування математичних вмінь у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ) є розв'язування арифметичних задач. Які надають допомогу в підготовці щодо сприйняття і засвоєння математики загалом. Задачі і процес їх розв'язування займають у навчанні молодших школярів з ТПМ досить суттєве місце і по часу, і по їх впливу на розумовий розвиток учня. Розв'язування арифметичних задач має величезне значення для розвитку мовлення. Школярі з ТПМ навчаються будувати фрази, висловлювати свої думки, аналізувати значення слів, встановлювати зв'язки між ними, переказувати зміст, що розвиває активний і пасивний словниковий запас, вміння граматично правильно вживати слова, будувати поширені речення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роль психічних процесів при розв'язуванні арифметичних задач молодшими школярами типовим розвитком досліджено у працях Г. Берулава, А. Єсаулова, З. Калмикової, О. Лурія, Н. Менчинської, С. Рубінштейна, С. Скворцової та ін. Дослідники вказували, що провідними при розв'язанні арифметичних задач є участь мисленневих процесів, зокрема, операцій аналізу, синтезу, абстрагування й узагальнення [1; 3; 5].

З. Калмикова, досліджуючи операції аналізу і синтезу при розв'язуванні задач, прийшла до висновку, що аналітико-синтетична діяльність школярів у цьому випадку спрямована на виділення даних, шуканого, а також усвідомлення тих закономірностей, які дозволяють встановити взаємовідношення даних між собою та з шуканим. Виходячи з цього, виникає необхідність навчання учнів правильному аналізу задачі, способам розкриття відношень, що пов'язують шукане і дані [1].

Необхідно виділити, що Г. Антонова, О. Артёмов, І. Дубровіна, А. Зак, В. Крутецький, А. Люблінська, Н. Менчинська та ін. наголошують на тому, що для молодших школярів на початку навчання може бути характерним низький рівень проведення аналізу і синтезу; нерівномірність їхнього розвитку, який полягає у відставанні операцій синтезу. Дітям простіше виконати аналіз шляхом виділення частини об'єкту, а ніж поєднати числові дані, запитання, слова, які визначають алгоритм розв'язання арифметичної задачі, в одне ціле і визначити співвідношення між ними [1; 2; 3; 4].

Аналіз матеріалів дослідження особливостей розв'язування арифметичних задач молодшими школярами виявив, що успішність засвоєння цього матеріалу залежить від рівня розвитку у них розумових операцій аналізу та синтезу. Операція аналізу у дітей з типовим розвитком формується швидше ніж синтезу, а тому в молодших класах найчастіше спостерігаються помилки, обумовлені недостатністю її сформованості. В свою чергу процес розв'язання арифметичних задач має суттєве розвивальне значення для усіх розумових операцій.

Для того, щоб виявити особливості процесу розв'язання задач, зрозуміти основні його закономірності необхідно визначити, як молодші школярі їх усвідомлюють, які способи дій використовують для цього.

Н. Менчинська вказує, що усвідомлення арифметичної задачі змінюється залежно від досвіду навчання. Спочатку вона існує в свідомості учнів як „задача без запитання“, тому що дані спонукають їх до дії. Надалі складна цілісна задача усвідомлюється як сума часткових автономних задач, а кінцеве запитання школярі розуміють лише під час розв'язування останньої частини задачі. У подальшому, в процесі трансформації задачі, частково усвідомлюється зв'язок даних і запитання. На вищій ланці задача усвідомлюється в єдності її даних і запитання [4, с. 173].

За результатом аналізу матеріалів дослідження особливостей розв'язання арифметичних задач молодшими школярами з'ясовано, що при виконанні даних операцій між учнями спостерігаються відмінності.

Краще працюють діти з рівновагою процесів збудження та гальмування. Є учні, що не можуть довго зберігати у свідомості одночасно текст і питання задачі.

З вище розглянутого ми бачимо, що в основу процесу розв'язування арифметичних задач входять загальні розумові дії аналізу,

синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення тощо. На процес розв'язування арифметичних задач впливає рівень розвитку мислення молодших школярів, який безпосередньо пов'язаний з якістю розв'язування.

Таким чином, процес розв'язування арифметичних задач є складним і формується поетапно впродовж навчання в молодшій школі. На кожному з етапів у школярів спостерігаються своєрідні особливості засвоєння знань про арифметичну задачу та вміння її розв'язувати.

Процес розв'язування арифметичних задач має загально-розвивальне значення, тому під час навчання аналітико-синтетична діяльність учнів молодших класів суттєво покращується і змінюється.

Розвиток процесів мислення у молодших школярів з порушеннями мовлення вивчали: І. Власенко, Н. Гаврилова, С. Конопляста, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко та інші.

Дослідження І. Власенко показали, що словесно-логічно-гічне мислення в учнів спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення пов'язане з системним недорозвитком у них мовлення, а не з порушенням власне мислення [2].

В. Тарасун досліджено рівень загального, вербального та невербального інтелекту школярів із складною дислалією, ринологією, дизартрією. Нею встановлено, що лише у незначній частини учнів з порушенням мовленнєвого розвитку (надалі ПМР) спостерігається зниження рівня загального інтелектуального розвитку, що спричиняє виникнення загальної неуспішності. У школярів із парціальною неуспішністю труднощі в навчанні викликані недорозвиненням окремих операцій вербального або невербального інтелекту. Нею було також виявлено, що недостатня сформованість лінгвістичних та математичних здібностей в учнів з ПМР може бути викликана недорозвиненням, незрілістю у них основних видів синтетичних структур, а саме: симультанних та сукцесивних видів синтетичної діяльності [6].

Труднощі у процесі засвоєння арифметичних задач учнями з ТПМ обумовлені недорозвиненням у них базових психічних процесів пізнавальної діяльності (Н. Гаврилова, Л. Томме та інші), симультанних та сукцесивних синтезів (В. Тарасун). Також визначено, що рівень засвоєння арифметичних задач учнями з ТПМ (Н. Гаврилова, В. Тарасун) переважно репродуктивний у рідких випадках може бути репродуктивно-продуктивним, а окремі школярі з ТПМ засвоюють їх лише на рівні впізнавань (пасивно-репродуктивному) [3; 6].

У попередніх працях нами було представлено результати дослідження труднощів, що зустрічаються у молодших школярів з ТПМ при розв'язуванні арифметичних задач на етапі читання, переказу, аналізу тексту арифметичної задачі.

Мета нашого дослідження з'ясувати, які типи труднощів зустрічаються у молодших школярів з ТПМ при синтезі усіх даних 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 Кам'янець-Подільського багатoproфільного навчально-реабілітаційного центру, Львівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів „Довіра“, Васильківської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів, Мізоцької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів, а також на базі загальноосвітніх шкіл № 2, 7, 16 м. Кам'янець-Подільського, де навчаються учні молодших класів з ТПМ на інклюзивному навчанні. У 1 класі обстежено 53 учня, у 2 класі – 58 учнів, у 3 класі – 60 учнів і 50 учнів 4-го класу.

У попередніх працях нами було представлено результати дослідження на етапі читання, переказу, аналізу тексту арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ.

В результаті аналізу матеріалів дослідження було виявлено, що при синтезі даних арифметичної задачі у молодших школярів з ТПМ зустрічалися два типи труднощів: труднощі співвіднесення окремих складових задачі між собою та труднощі об'єднання усіх даних змісту арифметичної задачі у вигляді арифметичних дій.

Нами було визначено, що труднощі співвіднесення окремих складових задачі між собою проявлялися у вигляді наступних помилок: неправильного співвіднесення числових даних зі словами: предметами, явищами тощо; узагальнення з опорою на зовнішні ознаки, ігноруючи при цьому абстрактне значення складових задачі; неправильного поєднання між собою чисел і знаків арифметичних дій.

Зокрема, нами було виявлено 32,0 % школярів з ТПМ 1-го класу, що неправильно співвідносили числові дані зі словами: предметами, явищами тощо. У 2 класі 41,2 % учнів з ТПМ, в 3 класі – 27,1 % і 6,9 % дітей 4-го класу мали такі ж типи помилок. 47,3 % учнів з ТПМ 1-го класу узагальнювали з опорою на зовнішні ознаки, ігноруючи при цьому абстрактне значення складових задачі, в 2 класі – 33,5 %, у 3 класі – 30,5 % і 28,0 % школярів з ТПМ 4-го класу. Неправильно поєднували між собою числа і знаки арифметичних дій, не відповідно до змісту умови задачі 69,2 % учнів 1-го класу, у 2 класі 43,4 % дітей, 37,7 % школярів 3-го класу і в 4 класі 30,9 % учнів.

Наступний тип труднощів, який ми простежували при проведенні синтезу змісту арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ це – труднощі об'єднання усіх даних змісту арифметичної задачі у вигляді арифметичних дій, що проявлялись у вигляді наступної помилки: неправильного визначення послідовності арифметичних дій за допомогою яких розв'язується задача. Зокрема, неправильно визначали

послідовність арифметичних дій за допомогою яких розв'язується задача 62,2 % учнів 1-го класу, у 2 класі 41,2 %, 31,1 % дітей з ТПМ 3-го класу і 14,0 % учнів з ТПМ 4-го класу мали такий тип помилок.

В результаті підсумкового аналізу матеріалів дослідження нами було визначено рівні недорозвинення навички синтезу змісту арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ.

Ми визначили, що труднощі співвіднесення окремих складових задачі між собою мали 6,2 % учнів 1 класу з глибоким рівнем недорозвинення, 19,5 % – значний рівень недорозвинення, 41,2 % – незначний рівень недорозвинення і 33,1 % – достатній рівень. У 2 класі 10,5 % учнів мали глибокий рівень недорозвинення, 5,2 % – значний рівень недорозвинення, 28,3 % – незначний рівень недорозвинення і 56,0 % – достатній рівень. В 3 класі учнів глибокого рівня недорозвинення виявлено не було, 2,7 % учнів мали значний рівень недорозвинення, 35,2 % – незначний рівень недорозвинення і 62,1 % достатній рівень. У учнів четвертого класу глибокого та значного рівня недорозвинення не спостерігалось, незначний рівень недорозвинення спостерігався у 30,0 % дітей і достатній рівень розвитку ми простежили у 70,0 % молодших школярів з ТПМ.

В 11,7 % молодших школярів 1-го класу ми спостерігали труднощі об'єднання усіх даних змісту арифметичної задачі у вигляді арифметичних дій з глибоким рівнем недорозвинення, 23,2 % значний рівень недорозвинення, 28,5% незначний рівень недорозвинення і 33,6 % достатній рівень. У 2 класі 13,0 % учнів мали глибокий рівень недорозвинення, 12,8% – значний рівень недорозвинення, 16,1 % – незначний рівень недорозвинення і 58,1 % – достатній рівень. В 3 класі учнів глибокого рівня недорозвинення виявлено не було, 10,7 % учнів мали значний рівень недорозвинення, 22,2 % – незначний рівень недорозвинення і 67,1 % достатній рівень. Серед учнів з ТПМ 4-го класу глибокого та значного рівня виявлено не було, незначний рівень спостерігався у 14,0 %, а 86,0 % становили школярі з ТПМ достатнього рівня.

Висновки. Таким чином, в результаті аналізу матеріалів дослідження нами було виявлено, що при синтезі даних арифметичної задачі у молодших школярів з ТПМ зустрічалися два типи труднощів: труднощі співвіднесення окремих складових задачі між собою та труднощі об'єднання усіх даних змісту арифметичної задачі у вигляді арифметичних дій. Нами було визначено, що труднощі співвіднесення окремих складових задачі між собою проявлялися у вигляді наступних помилок: неправильного співвіднесення числових даних зі словами: предметами, явищами тощо; узагальнення з опорою на зовнішні ознаки, ігноруючи при цьому абстрактне значення складових задачі; неправильного поєднання між собою чисел і знаків арифметичних дій. Наступний тип труднощів, який ми простежували при проведенні

синтезу змісту арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ це – труднощі об'єднання усіх даних змісту арифметичної задачі у вигляді арифметичних дій, що проявлялись у вигляді наступної помилки: неправильного визначення послідовності арифметичних дій за допомогою яких розв'язується задача. В результаті підсумкового аналізу матеріалів дослідження було визначено рівні сформованості навички синтезу усіх даних тексту арифметичної задачі у молодших школярів з ТПМ.

Таким чином, з вище викладеного ми бачимо досить великий відсоток молодших школярів з ТПМ до кінця початкової школи, які ще потребують допомоги в процесі роботи над синтезом тексту арифметичної задачі.

Бібліографія

1. **Калмикова Л.** Психолінгвістичні і лінгвометодичні підходи до змісту мовленнєвих навичок і вмій // 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 lindhvometodychni pidkhody do zmistu movlennievnykh 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 shkolariv z porushenniamy movlennievoho rozvytku / N.S. Havrylova, V.V. Tarasun: navchalnyi posibnyk. – Kamianets-Podilskyi: PP Moshynskyi V.S., 2007. – 268 s. **6. Tomme L.Іe.** Yssledovanyia hotovnosti detei s tiazhelymy narushenyiamy rechy k obucheniu matematyky // Defektolohyia. – 2007. – №5 S. 33-41.

Received 11.03.2019

Accepted 11.04.2019

УДК: 376:165.164.378:37.3.011

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.110-122

З.П. Ленів

lzoryana@ukr.net

КОГНІТИВНО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ АСИСТЕНТІВ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Відомості про автора: Ленів Зоряна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: інклюзивна освіта, проблема підготовки майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору початкової школи, розробка компетентностей асистента вчителя закладу загальної освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням, розробка он-лайн курсів і тренінгів з інклюзивного навчання для студентів вищих навчальних закладів і слухачів системи післядипломної освіти, упровадження SMART-технологій в систему підготовки кадрів у закладах вищої освіти. Email: lzoryana@ukr.net

Contact: Zoriana Leniv is PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Logopsychology Mykhailo Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine. In term of research: is the inclusive education, the problem of training future specialists to work in an inclusive educational space of elementary school, developing competencies of teacher's assistants for general education with inclusive and integrated training, development of on-line courses and trainings of inclusive education for students of higher educational institutions and students of the system postgraduate education, introduction of SMART-technologies into the system of training personnel in higher education institutions. Email: lzoryana@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей: Ленів З.П. Особливості реалізації інклюзії та підготовка відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014 – № 29 – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 119–125.; **Z. Leniv** “Current approaches to teacher assistants training for working in inclusive educational space”, Nowoczesna Edukacja: Filozofia, Innowacja, Doświadczenie. Łódź, Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności, № 1(9), p. 55-61, 2018.; **Ленів З. П.** До проблеми підготовки компетентних фахівців здатних реалізовувати завдання інклюзивної освіти // materials 6th International youth conference “Perspectives of science and education” (December 14, 2018) SLOVO\WORD, New York, USA. 2018. P. – 865-876.

Ленів З. П. Когнітивно-компетентнісний компонент готовності асистентів учителів до реалізації командної взаємодії в умовах інклюзії. Статтю присвячено проблемі формування когнітивно-компетентнісного компоненту готовності майбутніх асистентів учителів до реалізації командної взаємодії в забезпеченні інклюзивного навчання дітей із особливими освітніми потребами (ООП). Проаналізовано існуючі закордонні та вітчизняні науково-практичні та теоретико-методологічні напрацювання з проблеми дослідження. Розкрито доцільність формування готовності означених фахівців до реалізації командної взаємодії в умовах закладу загальної освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням. Висвітлено сутність когнітивно-компетентнісного компоненту на основі сучасних психолого-педагогічних досліджень, що стосуються розробки компетенцій і компетентностей фахівців, які забезпечують реалізацію інклюзії. Визначено показники означеного компоненту за SMART-інформаційним і за стратегічно-співтворчим критеріями. Їх покладено в основу розробки діагностичних матеріалів (тестів, опитувальників, он-лайн анкет), використання яких у процесі психолого-педагогічного експерименту дало змогу отримати відповідні емпіричні дані для диференціації студентів за рівнями професійної готовності. Отримані дані дослідження засвідчили необхідність вдосконалення системи підготовки асистентів учителів у закладах вищої освіти.

Ключові слова: асистент учителя закладу загальної освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням, компетентність, компетенції, командна взаємодія, когнітивно-компетентнісний компонент професійної готовності.

Leniv Z.P. Cognitive-competency component of specialist's readiness to implement a team interaction in terms of inclusion. The article is devoted to the problem of forming the cognitive-competence

component of the readiness of future teacher assistants to implement a team interaction in the inclusive education of children with special educational needs (SEN) in conditions of general education with inclusive and integrated training. The existing foreign and domestic scientific-practical and theoretical-methodological developments on the research problem are analyzed. The following indicators of the indicated component are determined: 1.) according to the SMART-information criterion: awareness of the legislative and conceptual-terminological field of inclusive education; depth of understanding and knowledge of the conditions of the organization of inclusive education; the need to use modern information technologies in the educational process; 2.) for the strategic co-operating criterion: the ability to interact in a team of specialists; systematic knowledge of pedagogical technologies of inclusive education; adherence to the child's educational path strategy with the SEN. They were the basis for the development of author's diagnostic materials (tests, questionnaires, on-line questionnaires), the use of which in the process of psychological and pedagogical experiment gave an opportunity to obtain appropriate empirical data for a clear quantitative and qualitative differentiation of students by levels of professional readiness. The obtained research data indicated the need to improve the system of teacher assistant training in higher education institutions.

Keywords: assistant teacher of the institution of general education with inclusive and integrated training, competence, competencies, team interaction, cognitive-competence component of professional readiness.

Ленив З.П. Когнитивно-компетентностный компонент готовности ассистентов учителей к реализации командного взаимодействия в условиях инклюзии. Статья посвящена проблеме формирования когнитивно-компетентностного компонента готовности будущих ассистентов учителей к реализации командного взаимодействия в процессе инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Проанализированы существующие зарубежные и отечественные научно-практические и теоретико-методологические наработки по проблеме исследования. Раскрыта целесообразность формирования готовности указанных специалистов к реализации командного взаимодействия, а также сущность понятий компетенция и компетентность ассистента учителя. Определены показатели когнитивно-компетентностного компонента по SMART-информационному и по стратегически-сотворческому критериям. Они заложены в основу разработки диагностических материалов (тестов, опросников, он-лайн анкет), использование которых в процессе психолого-педагогического эксперимента позволило получить соответствующие эмпирические данные дифференциации студентов по уровням профессиональной готовности. Данные исследования показали потребность в совершенствовании системы подготовки ассистентов учителей в учреждениях высшего образования

ради формування їх командного взаємодія, и тем самым, обеспечения грамотных стратегий образовательного маршрута ребенка с ООП. Система подготовки может быть использована в процессе повышения квалификации кадров и их переквалификации.

Ключевые слова: ассистент учителя учреждения общего образования с инклюзивным и интегрированным обучением, компетентность, компетенции, командное взаимодействие, когнитивно-компетентностный компонент профессиональной готовности.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одним із головних викликів на тлі освітніх реформ, які стоять перед закладами вищої освіти (ЗВО) є здійснення якісної підготовки фахівців для роботи в закладах загальної освіти (ЗЗО) з інклюзивною формою навчання (В. Андрущенко, Віт.Бондар, Вол. Бондар, В. Засенко, В. Кремень, А. Колупаєва, С. Миронова, В. Синьов, Є. Синьова, А. Шевцов, М. Шеремет і ін).

Як відомо, для забезпечення гармонійного розвитку дитини з особливими освітніми потребами (ООП) відповідно до її можливостей в умовах інклюзії необхідна злагоджена взаємодія фахівців психолого-педагогічної команди супроводу. Окрім батьків, учителя, психолога, соціального працівника, вчителя-логопеда, вчителя-дефектолога, вчителя-реабілітолога, а також інших вузькопрофільних фахівців, що беруть участь в освітньому процесі, ключова роль у цій командній взаємодії відводиться асистенту вчителя, як педагогу який зобов'язаний здійснювати соціально-педагогічний супровід дитини в різних сферах її шкільного життя, та спільно з фахівцями сприяти реалізації корекційно-розвиткової складової. Нині практика ЗЗО демонструє гостру потребу в забезпеченні шкіл професійними асистентами учителів.

Згідно з наказом МОН України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» № 665 від 01.06.2013, посаду асистента вчителя може обіймати особа, яка має базову вищу педагогічну освіту відповідного напрямку підготовки (бакалавр) та спеціальну підготовку за відповідними програмами [10]. Відповідно процес підготовки такого фахівця повинен здійснюватися у закладах вищої педагогічної освіти, а також у класичних університетах на факультетах педагогічного профілю.

Виходячи з нинішніх реалій, підготовка асистентів учителів здійснюється в ЗВО через процедуру долучення на бакалаврських програмах додаткової спеціалізації до вже існуючих зі спеціальності «Спеціальна освіта», або до таких спеціальностей як «Початкова освіта», чи «Дошкільна освіта». Суперечність між стрімким упровадженням інклюзивного навчання та браком фахівців потребує негайного

вирішення, а проблема підготовки компетентних асистентів учителів є особливо гостро актуальною.

Розв'язанням цієї проблеми займалися науковці і практики багатьох країн світу, і в результаті аналізу закордонних джерел можна констатувати, що тенденції підготовки асистентів учителів за кордоном тяжіють до трьох форм: 1. Бакалаврські програми з підготовки асистента вчителя (2 – 3 роки); 2. Обрання студентами курсів за вибором (4 – 6 спеціальних курсів); 3. Проходження окремих курсів підвищення кваліфікації, тренінгів, сертифікацій (від 3 до 6 міс.) [14]. Аналіз закордонного досвіду, нормативно-правової бази, а також вітчизняних науково-практичних напрацювань дає змогу здійснювати підготовку асистентів учителів в Українських реаліях експериментальним шляхом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Праці сучасних науковців присвячені різним аспектам підготовки спеціалістів у галузі корекційної освіти, зокрема: підготовка корекційних педагогів у закладах вищої освіти України (В. Гладуш, Т. Дехтяренко, І. Дмитрієва, В. Засенко, І. Єременко, А. Колупаєва, В. Липа, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, О. Таранченко, С. Федоренко, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.); гуманістичний напрямок професійної діяльності вчителя-дефектолога (Р. Агавелян, Н. Засенко, Н. Назарова, Т. Сак, Н. Строгова та ін.); професійно-особистісна готовність корекційного педагога (А. Гонєєв, І. Єременко, Г. Коберник та ін.); підвищення кваліфікації вчителів-дефектологів для системи спеціальної освіти (О. Глоба, В. Засенко, С. Змеєв, А. Колупаєва, О. Таранченко, І. Тат'яничикова, Ю. Пінчук, А. Шевцов, І. Яковлева та ін.). Однак, якщо система підготовки фахівців до роботи в спеціальних закладах освіти у нашій державі розвивалась на добрих традиціях паралельно зі становленням наукових шкіл Віт. Бондаря, В. Засенка, В. Синьова, Є. Синьової, Л. Фомічової, А. Шевцова, М. Шеремет, Д. Шульженко та інших упродовж багатьох років, то підготовка кадрів до роботи в інклюзивних умовах є відносно новим явищем для вітчизняної вищої школи й потребує інтегрування набутих напрацювань із передовим світовим досвідом і ретельних науково обґрунтованих досліджень.

Тому, теоретико-методичні засади підготовки фахівців до забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП у закладах загальної освіти активно розробляються такими українськими науковцями, як: О. Акімова, Ю. Бистрова, Е. Данілавічюте, І. Демченко, І. Дмитрієва, В. Засенко, О. Казачінер, О. Качуровська, А. Колупаєва, З. Ленів, С. Литовченко, І. Луценко, І. Малишевська, Л. Малинович, О. Мартинчук, С. Миронова, Л. Савчук, В. Синьов, Є. Синьова, Т. Скрипник, Н. Софій, Д. Супрун, М. Супрун, О. Таранченко, О. Федоренко, А. Шевцов, М. Шеремет, Н. Шматко, С. Яковлева, І. Юхимець та ін.).

Окремі питання, що стосуються професійних компетенцій майбутніх фахівців інклюзивних шкіл відображені у працях закордонних учених: J. Andrews, T. Loreman, J. Deppeler, J. Lupart, A. McMahon, D. Harvei, D. Sobsey, L. Stoll, U. Sharma, A. Greenwood [14, 15].

На сьогоднішній день вітчизняними науковцями вже розроблені теоретико-методологічні підходи до підготовки педагогів для роботи в інклюзивних умовах, а саме: вихователів – І. Кузава, вчителів початкових класів – І. Демченко, логопедів – О. Мартинчук, фахівців психолого-педагогічного профілю – І. Малишевська, учителів середньої школи – О. Казачінер і багато інших. Однак, залишаються відкритими ще питання, щодо підготовки асистентів учителів закладів загальної освіти з інтегрованим та інклюзивним навчанням.

Мета статті полягає у дослідженні рівнів сформованості готовності асистентів учителів до реалізації командної взаємодії в інклюзивному навчанні дітей з ООП у площині когнітивно-компетентнісного компоненту.

Виклад основного матеріалу. В Україні посаду асистента вчителя передбачено Постановою Кабінету Міністрів України від 18 липня 2012 року № 635 "Про внесення змін до Постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 року № 346 і від 14 червня 2000 року № 963 [3].

Відповідно до листа Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 1/9-675 від 25.09.12 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя», асистент вчителя здійснює організаційну, навчально-розвивальну, діагностичну, прогностичну та консультативну функції та повинен мати сформовані комунікативні та організаційні здібності, здатність співчувати, співпереживати; ціннісні орієнтації, спрямовані на розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, на творчу педагогічну діяльність; навички вирішення конфліктних ситуацій. Окрім цього, у нормативно-правовому акті конкретно описано що має знати і вміти такий фахівець, тобто описано основні компетентності асистента вчителя, оскільки він забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами, а саме: разом із вчителем класу виконує навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми їх проведення; допомагає дитині у виконанні навчальних завдань, залучає до різних видів діяльності; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами [9].

Сучасні дослідники [4-7, 11-13] наголошують на важливості командної взаємодії при забезпеченні супроводу дітей із особливими освітніми потребами в ЗЗО. Чинні законодавчі документи декларують саме комплексний психолого-педагогічний супровід, який має забезпечуватися в умовах інклюзивного навчання. Тому, майбутніх фахівців необхідно навчати, насамперед, умінню взаємодіяти в команді,

адже команда – це група людей, у яких є спільна мета, які співпрацюють, щоб досягти більшого, ніж кожен із них здатен досягти самотужки.

Зокрема, Н. Софій виокремлено та проаналізовано командний підхід, як детермінуючий, від ступеня імплементації якого залежить рівень якості комплексної допомоги дітям із ООП [12].

Процес підготовки асистентів учителів до реалізації командної взаємодії в інклюзивному навчанні дітей із ООП повинен здійснюватися на основі вимог законодавства та сучасних освітніх тенденції щодо його компетенцій. Тому центральними поняттями досліджень останніх років стали: «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід».

Поняття компетенції лежить в основі підходу *competencebased-education*, що виник в 70-х рр. ХХ століття в Європі. Когнітивно-компетентнісна парадигма обумовлює перехід від навчання на рівні знань (насправді відомостей), умінь, навичок до навчання на рівні знань, смислів, ідей. Парадигма спрямована на виховання когнітивного суб'єкта, що володіє компетенціями раціонального пізнання і творчості, критичного мислення, прийняття рішень, освоєння ідей і створення смислів, тощо [8].

М. Головань, зокрема, зазначає, що нині компетенція розглядається одночасно в трьох аспектах: 1) як коло питань, у яких особа повинна бути обізнана; коло повноважень, делегованих суб'єкту (посадовцю, органу управління, групі, тощо); 2) як досвід, інформаційний ресурс, знання в певній предметній галузі, якими володіє суб'єкт; 3) соціально задана вимога до підготовки особи в певній сфері, а компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і містить особисте ставлення до предмету і продукту діяльності [2].

Так, за даними Л. Журенко «поняття професійної компетентності охоплює: 1) обсяг змістовних знань, якими фахівець вільно володіє; 2) практичні уміння та їх застосування; 3) психологічні якості, що дають особистості можливість вільно, впевнено і толерантно діяти в залежності від наявної необхідності та потреб оточуючого життя; повноваження застосовувати професійні уміння в конкретних ситуаціях» [1, с. 152]. Отже, компетентність – ширше поняття, до складу якого входить «компетенція».

Згідно з думкою І. Луценко «концептуальною основою підготовки фахівців у сучасній науці є когнітивний, системний, компетентнісний та інтегративний підходи, а передумовою освітньої інтеграції і створення інклюзивного навчального середовища – високий рівень сформованості ключових професійних компетентностей педагогів для роботи з розмаїтим контингентом учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу» [5, с. 8].

Зазначимо, що в світлі реалій сьогодення недостатньо вважати компетентностями лише знання й уміння асистента вчителя доповнені практичними навичками на основі ціннісних орієнтирів, оскільки інтеграція в освітню галузь новітніх понять («критичне мислення», «розумне пристосування», «SMART-технології», «цифрова грамотність», «електронні моделі навчання», тощо) докорінно змінюють вимоги до професіограми сучасного фахівця, а й відповідно – до процесу його підготовки в когнітивно-компетентнісній парадигмі.

Дослідниця О. Мартинчук указує на те, що компетентності формулюються у різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах. Розвиток компетенцій є метою освітніх програм [7].

Станом на сьогодні багато вчених виокремлюють інклюзивну компетентність учителів-предметників (Ю. Бойчук, Т. Бондар, О. Бородіна, О. Казачінер, І. Кузава, О. Микитюк), а також корекційну компетентність учителя інклюзивного закладу освіти (О. Гноєвська).

Вітчизняні науковці В. Синьов і Є. Синьова зазначають, що в системі підготовки компетентних фахівців для нової української школи в галузі інклюзивної освіти проблема формування готовності в єдності з іншими професійно значущими якостями особистості як суб'єкта відповідного виду діяльності та професійної поведінки має посісти центральне місце [11, с. 75].

Учені різнобічно визначають структуру професійної готовності фахівця: називають компонентами готовності ставлення особистості до діяльності (Н. Горбач, Н. Кичук, А. Линенко); виокремлюють такі складові, як мотиваційний, змістовий, процесуальний, організаторський (Н. Кузьміна, Л. Спірін, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.), або такі компоненти, як мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий (В. Моляко, Є. Машбиць, О. Тихомиров).

Аналізуючи праці науковців із проблем підготовки майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзії, зазначимо, що С. Альохіна виділила професійний і психологічний компоненти готовності, О. Гноєвська – когнітивний, мотиваційний, рефлексивний і операційний, І. Демченко – місіонерський, компетентнісний і саморегулятивний, О. Казачінер – мотиваційно-особистісний, когнітивно-операційний і рефлексивно-оцінний, І. Малишевська – концептуальний, цільовий, змістовий і процесуальний, О. Мартинчук – професійно-особистісний, теретико-когнітивний і практико-діяльнісний, Г. Першко – мотиваційний, теоретичний і операційний, І. Оралканова – психологічний і професійний, а В. Хитрюк – когнітивний, емоційний і конативний.

Зокрема, відповідно до концепції А. Колупасової та І. Малишевської було розроблено компетентісно зорієнтовану систему підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Результативним

показником означеної системи підготовки є сформованість професійної компетентності, яка являє собою систему чотирьох складових, зокрема: соціально-громадської, комунікативно-інформаційної, психолого-педагогічної і предметно-спеціальної компетенцій, які, своєю чергою, визначаються ціннісно-мотиваційним, пізнавальним і операційно-діяльнісним критеріями [6].

З огляду на вищесказане, формування компетентного асистента вчителя здатного здійснювати якісний супровід дітей із ООП, а також поступово зростати професійно й особистісно в процесі командної взаємодії (співтворчості, співучительстві, тощо), впроваджувати педагогічні інновації та навчатись упродовж життя за допомогою як традиційних, так і новітніх електронних моделей навчання, можливе в площині когнітивно-компетентнісного компоненту професійної готовності.

Ми поділяємо думку Д. Супрун про те, що сукупність таких характеристик як системність, усвідомленість і стійкість знань (оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам'яті з постійним цілеспрямованим, довготривалим їх використанням) є сутністю когнітивно-компетентнісного компоненту [13, с. 140].

Упродовж здійснення експериментального дослідження, ми розробили наступні компоненти цілісної системи підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору початкової школи:

- ціннісно-ідейний;
- когнітивно-компетентнісний;
- професійно-рефлексивний.

Кожен компонент характеризується критеріями та визначається показниками. Означені компоненти органічно взаємопов'язані, взаємовпливають і взаємозумовлюють один одного та пронизують етапи структурно-функціональної моделі підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзії (З. Ленів, 2014): пропедевтично-мотиваційний, змістовно-діяльнісний і операційно-практичний [4, с. 59-60].

Було визначено наступні показники когнітивно-компетентнісного компоненту:

1. За SMART-інформаційним критерієм:

- обізнаність із законодавчим і понятійно-термінологічним полем інклюзивної освіти;
- глибина розуміння і знань умов організації інклюзивного навчання;
- потреба у використанні сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі;

2. За стратегічно-співтворчим критерієм:

- уміння розробляти спільно з командою психолого-педагогічного супроводу індивідуальну програму розвитку дитини з ООП;
- системність знань із педагогічних технологій інклюзивного навчання;

- дотримання стратегії освітнього маршруту дитини з ООП.

Дані показники покладено в основу розробки авторських і адаптації існуючих діагностичних матеріалів (тестів, опитувальників, он-лайн анкет), використання яких у процесі психолого-педагогічного експерименту (упродовж 2012-2017 років) дало змогу отримати відповідні кількісні та якісні емпіричні дані для диференціації студентів за рівнями сформованості професійної готовності на зіставно-порівняльному етапі, тобто після формувального експерименту, суть якого полягала в наповненні освітніх програм дисциплінами загального та професійного циклів із інклюзивним змістом, а також в інтегруванні у навчальні плани предметів спеціалізації та/або за вибором студентів: «Основи інклюзивної освіти», «Педагогічні технології інклюзивного навчання», «Асистування в інклюзивному освітньому просторі», «Організація діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі», «Диференційоване викладання та оцінювання» та ін., залученні студентів до семінарів, майстер-класів, тренінгів (у тому числі он-лайн), внесенні змін у програми навчальних практик, тощо.

В експерименті взяли участь 1250 студентів старших курсів. Було обрано дві однорідні й однакові за кількістю групи студентів – експериментальну (ЕГ), яка була задіяна в експериментальному навчанні: 625 студентів ЛНУ імені Івана Франка спеціальностей «Корекційна освіта. Логопедія» і «Початкова освіта», ВДПУ імені М. Коцюбинського спеціальності «Початкова освіта» і НПУ імені М. П. Драгоманова спеціальності «Корекційна освіта. Логопедія» (у даних університетах на вказаних спеціальностях було введено додаткову спеціалізацію: «Інклюзивна освіта» з кваліфікацією: «асистент учителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням»), а також контрольну (КГ), яка складалась також із 625 студентів інших університетів, які навчались за звичайними програмами.

Результати одержані в процесі опитування експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп студентів представлено на рис.1.

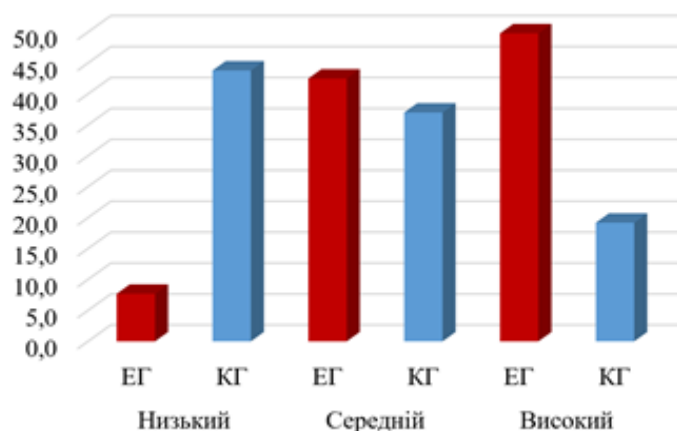


Рис.1. Стан сформованості когнітивно-компетентнісного компоненту професійної готовності майбутніх асистентів учителів до реалізації командно-індивідуального підходу в інклюзивному навчанні дітей із ООП.

Висновки і перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку. Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та нормативно-правової бази, що регламентує впровадження інклюзивної освіти в Україні, засвідчив необхідність підготовки компетентних фахівців, зокрема асистентів учителів, до професійної діяльності в умовах інклюзії.

Однією із складових професійної компетентності асистента вчителя є здатність взаємодіяти в команді психолого-педагогічного супроводу.

Поняття професійної компетентності, на думку більшості науковців, є ширшим і вмщує зміст професійних компетенцій. Наразі, «компетенція» трактується як задана норма, а «компетентність» як – сформована якість, результат діяльності, «надбання» студента. Тому й професійна компетентність розуміється, як базова характеристика діяльності фахівця, що містить і змістовний (знання), і процесуальний (уміння) компоненти, та має головні суттєві ознаки: вміння взаємодіяти в команді, креативно підходити до досягнення цілей, інтеграція знань, гнучкість інноваційних методів професійної діяльності, критичність мислення та ін.

Зміст експериментальної системи професійної підготовки фахівців до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзії сформувався на підґрунті структурно-функціональної моделі, що інтегрує пропедевтично-мотиваційний, змістовно-діяльнісний і операційно-практичний етапи. Когнітивно-компетентнісний компонент реалізується в основному на II (змістовно-діялісному) етапі системи підготовки.

Згідно з отриманими даними по завершенню експериментального навчання в студентів ЕГ прослідковуються значно кращі показники рівнів сформованості когнітивно-компетентнісного компоненту професійної готовності до реалізації командної взаємодії в інклюзивному навчанні дітей із ООП, тобто система підготовки майбутніх асистентів учителів виявилась дієвою.

У наступних публікаціях висвітлюватиметься кількісний і якісний аналіз одержаних результатів дослідження по інших компонентах готовності, а також змістовне наповнення навчальних курсів з підготовки асистентів учителів і діагностичних матеріалів для опитування студентів.

Перспективність дослідження вбачаємо в екстраполяції науково обґрунтованої, розробленої та апробованої експериментально системи на процес підготовки інших фахівців, що реалізують інклюзію, особливо за допомогою SMART-технологій, у тому числі в системі післядипломної освіти.

Бібліографія

- 1. Журенко, Л.О.** (2016). Формування професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного закладу в педагогічному університеті. *Вища і середня школа в умовах сучасних викликів: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.*, 150-154.
- 2. Головань, М.С.** (2008). Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. http://uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_03.pdf.
- 3. Каб. Мін. України.** (2012, лип. 18). Постанова №635, Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2012-%D0%BF>.
- 4. Ленів, З.П.** (2018). Формування професійної готовності фахівців до роботи в інклюзивному освітньому просторі початкової школи. *Обрії: науково-педагогічний журнал*, 2 (47), 57-61.
- 5. Луценко, І.В.** (2017). Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ.
- 6. Малишевська, І.А.** (2019). Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ.
- 7. Мартинчук, О.В.** (2015). Зміст і структура професійних компетентностей майбутнього вчителя-логопеда. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 24, 77-83.
- 8. Меськов В.С., Мамченко А.А.** (2011). Когнітивно-компетентностная парадигма образования. *Школьные технологии*, 3, 46-62.
- 9. МОНмолодьспорт України.** (2012, вер. 25). Лист № 1/9-675, Щодо посадових обов'язків асистента вчителя. http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/.
- 10. МОН України.** (2013, черв. 1). Наказ № 665, Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>.
- 11. Синьов В.М., Синьова Є.П.** (2018). Оптимізація інклюзивного навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. *Nowoczesna Edukacja: Filozofia, Innowacja, Doświadczenie. Łódź, Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności*, 1(9), 55-61.
- 12. Софій, Н.З.** (2017). Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ.
- 13. Супрун, Д.М.** (2017). Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти : монографія. Київ.
- 14. Andrews, J., Lupart, J.** (2000). *The inclusive classroom: Educating exceptional children.*(2ed). Ontario: Nelson.
- 15. Deppeler, J., Loreman, T., Sharma, U.** (2005). Reconceptualising specialist support services in inclusive classrooms, *Australasian Journal of Special Education*, 29 (2), 117-127.

References

- 1. Andrews, J., Lupart, J.** (2000). *The inclusive classroom: Educating exceptional children.*(2ed). Ontario: Nelson.
- 2. Cab Min Of Ukraine.** (July 18,

2012). Regulation No. 635, On Amendments to the Decrees of the Cabinet of Ministers of Ukraine of April 14, 1997 No. 346 and of June 14, 2000 No. 963. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2012-%D0%BF>. [in Ukrainian].

3. Deppeler, J., Loreman, T., Sharma, U. (2005). Reconceptualising specialist support services in inclusive classrooms, *Australasian Journal of Special Education*, 29 (2), 117-127.

4. Golovan, M.S. (2008). Competence and competence: experience of theory, theory of experience. http://uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_03.pdf. [in Ukrainian].

5. Leniv Z.P. (2018). Formation of professional readiness of specialists to work in the inclusive educational space of elementary school. *Horizons: Scientific and Pedagogical Journal*, 2 (47), 57-61. [in Ukrainian].

6. Lutsenko, I.V. (2017). Organizational-pedagogical conditions of activity of teacher's assistant in an inclusive educational institution. *Abstract dissertations... candidate of pedagogical sciences: 13.00.03*. Kyiv. [in Ukrainian].

7. Malyshevskaya I.A. (2019). Theoretical-methodological bases of training of specialists of psychological and pedagogical profile to work in conditions of inclusive educational environment. *Abstract dissertations... doctor of pedagogical sciences: 13.00.03*. Kyiv. [in Ukrainian].

9. Martynchuk, O.V. (2015). The content and structure of the professional competences of the future teacher-speech therapist. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogics*, 24, 77-83. [in Ukrainian].

10. Mesykov V.S., Mamchenko A.A. (2011). Cognitive-competence education paradigm. *School technologies*, 3, 46-62. [in Ukrainian].

11. Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine (2012, Sept. 25). Letter No. 1/9-675, On the duties of a teacher assistant and the appendix to the letter. http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/. [in Ukrainian].

12. Ministry of Education and Science of Ukraine (2013, June 1). Order No. 665, On the Approval of Qualification Characteristics of Professions (positions) of Pedagogical and Scientific-Pedagogical Employees of Educational Institutions. <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>. [in Ukrainian].

13. Sinyov V.M., Sinyova Ye.P. (2018). Optimization of inclusive education and education of children with special educational needs. *Nowoczesna Edukacja: Filozofia, Innowacja, Doświadczenie. Łódź, Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności*, № 1(9), 55-61. [in Ukrainian].

14. Sophiy, N.Z. (2017). Organizational-pedagogical conditions of integrated support of students with special educational needs in an inclusive educational institution. *Abstract dissertations... candidate of pedagogical sciences: 13.00.03*. Kyiv. [in Ukrainian].

15. Suprun, D.M. (2017). Professional training of psychologists in the field of special education: monograph. Kyiv. [in Ukrainian].

16. Zhurenko, L.O. (2016). Formation of professional competence of the future teacher of a preschool institution at a pedagogical university. *Higher and secondary schools in the context of modern challenges: materials of the International Scientific and Practical Conference*, 150-154. [in Ukrainian].

Received 12.03.2019
Accepted 12.04.2019

УДК 376.091:81'234.2:616.831-005.1

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.123-133

О. В. Лянна,

lann_olga@ukr.net

В. А. Литвиненко,

lvitaline1982@gmail.com

О. В. Ласточкіна,

llastochkina@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЯ ВІДНОВЛЮВАЛЬНО-ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ ПРИ АФАЗІЇ У ОСІБ ПІСЛЯІНСУЛЬТНОГО СТАНУ В ЛАНЦІ ВЗАЄМОДІЇ «ЛОГОПЕД – СІМ'Я»

Відомості про авторів: **Ольга Володимирівна Лянна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри здоров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна. У колі наукових інтересів: корекційно-реабілітаційна робота з післяінсультними хворими, проблема відновлення мовленнєвого спілкування при афазії у осіб післяінсультного стану. E-mail: lann_olga@ukr.net; **Віталіна Анатолівна Литвиненко**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри здоров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна. У колі наукових інтересів: застосування арт-технологій в корекційній та реабілітаційній роботі з особами, що мають мовленнєві порушення. E-mail: lvitaline1982@gmail.com; **Олена Володимирівна Ласточкіна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна. У колі наукових інтересів: питання корекції тяжких порушень мовлення осіб різного віку. E-mail: llastochkina@gmail.com.

Contact: **Olga Lianna**, Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer at Health, Physical Therapy, Rehabilitation and Ergotherapy department of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine. Academic interests: correctional and rehabilitation work with post-stroke patients, the speech communication restoration at aphasia of patients in post-stroke condition. E-mail: lann_olga@ukr.net; **Vitalina Lytvynenko**, Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer at Health, Physical Therapy, Rehabilitation and Ergotherapy department of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine. Academic interests: using of art technologies in the correctional and rehabilitation work with persons with

speech disorders. E-mail: lvitaline1982@gmail.com.; **Olena Lastochkina**, Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer at Logopaedia department of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine. Academic interests: deals with correction of serious speech disorders, people of different age have. E-mail: llastochkina@gmail.com.

Відомості про наявність друкованих статей: 1. **Лянна О. В.** Ідентифікація проблеми як педагогічна умова відновлення мовленнєвого спілкування при афазії у осіб післяінсультного стану // *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць*. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. Вип.31. С. 55-60. 2. **Лянна О. В.** Педагогічні умови відновлення мовленнєвого спілкування при афазії у осіб післяінсультного стану // *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць*. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. Вип.32. С. 180-185. 3. **Лянна О. В.** Компоненти педагогічного середовища в логопедичній реабілітації хворих з афазією // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2017. № 1 (65). С. 260-270. 4. **Лянна О. В.** Ситуативно-імітаційна діяльність як засіб логопедичної реабілітації при афазії // *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи : Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, м. Умань, 11–12 жовтня 2018 року*. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. С. 141-144. 5. **Литвиненко В. А., Луценко І. О.** Застосування танцетерапії в оздоровчій роботі з дорослими // *Матеріали I Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, м. Суми, 5 квітня 2016 року*. Суми: ФОП Цьома С.П., 2016. С. 127-130. 6. **Литвиненко В. А., Луценко І. О.** Музикотерапія в оздоровчій роботі з дорослими // *Проблеми здоров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії : Матеріали III Всеукраїнської заочної науково-практичної інтернет-конференції*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. , 2017. С. 202-204. 7. **Lytvynenko V.** Ergotherapy as a new method of rehabilitation // *Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. м. Суми, 11-12 грудня 2017 року*. Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. С. 191-192.

Лянна О. В., Литвиненко В. А., Ласточкіна О. В. Організація відновлювально-логопедичної роботи при афазії у осіб післяінсультного стану в ланці взаємодії «логопед – сім'я». У статті представлено аналітичне дослідження щодо організації відновлювально-логопедичної роботи в ланці взаємодії «логопед – сім'я» при афазії у осіб післяінсультного стану.

На основі факторного аналізу специфічності відновлювально-логопедичної роботи при афазії та аналізу сучасних напрямків і методів з її подолання, обґрунтовано актуальність залучення членів ближнього соціального оточення (сім'ї) хворого до активної участі в реалізації заходів корекційно-відновлювального навчання. Розкрито роль і місце сім'ї в реабілітації післяінсультного хворого. Виокремлено аспекти та характеристики взаємодії логопеда з сім'єю. Окрема увага приділяється визначенню потреб сім'ї в логопедичному супроводі на основі застосування розробленого методу анкетування. Визначено основні завдання, що постають перед логопедом у роботі з супроводу сімей хворих з афазією. та запропоновано шляхи їх розв'язання. Розкрито зміст і особливості взаємодії «логопед – сім'я».

Ключові слова: афазія, корекція порушень мовлення, відновлювальне навчання, логопедичний супровід сім'ї, післяінсультний стан.

Лянна О. В., Литвиненко В. А., Ласточкина Е. В. Организация восстановительно-логопедической работы при афазии у постинсультных больных в звене взаимодействия «логопед – семья». В статье представлено аналитическое исследование по организации восстановительно-логопедической работы в звене взаимодействия «логопед – семья» при афазии у постинсультных больных.

На основе факторного анализа специфики восстановительно-логопедической работы при афазии, а так же анализа современных направлений и методов по её преодолению, обоснована актуальность привлечения членов ближнего социального окружения (семьи) больного к активному участию в реализации мероприятий коррекционно-восстановительного обучения. Раскрыта роль и место семьи в реабилитации постинсультного больного. Выделены аспекты и характеристики взаимодействия логопеда с семьей. Особое внимание уделяется определению потребностей семьи в логопедическом сопровождении на основе применения разработанного метода анкетирования. Определены основные задачи, стоящие перед логопедом в работе по сопровождению семей больных с афазией и предложены пути их решения. Раскрыто содержание и особенности взаимодействия «логопед – семья».

Ключевые слова: афазия, коррекция нарушений речи, восстановительное обучение, логопедическое сопровождение семьи, постинсультное состояние.

Lianna O. V., Lytvynenko V. A., Lastochkina O. V. Organization of renewable aphasia speech therapy work with people in the post-stroke state in the interaction link "speech therapist – the family." The article presents an analytical study on the organization of speech therapy, restorative work in interaction link "speech therapist o – family" with aphasia patients in

post-stroke state. The scientific and theoretical foundations of modern ideas about post-stroke aphasia condition are revealed. The scientific ideas about mechanisms, character and manifestations of speech disorders during aphasia in the post-stroke states are specified. The content, forms and methods of correctional-restorative study in aphasia conditions are generalized.

On the basis of factor analysis of the specificity of regenerative and speech therapist work with patients in aphasia condition and analysis of modern directions and methods for overcoming it, it is substantiated the urgency of involving the members of the close social environment (family) of the patient in active participation in the implementation of correctional and rehabilitation training activities.

The main characteristics of the speech therapist's interaction with the family are outlined, namely: the unidentified amount and type of care that the relatives need cooperating with the speech therapist; compliance of the program of cooperation with the program of rehabilitation; systematic interaction, conducting educational events and, if possible, common exercises; the possibility of remote communication; timely correction of misunderstandings in the interaction of the speech therapist with the family members of the patient; an accessible format for communicating with relatives in terms of providing theoretical material and practical instructions.

Particular attention is paid to determining the needs of the family in speech therapist's support based on application of the developed method of questioning. It has been established that the vast majority of family members consider it necessary to cooperate with the speech therapist, but they are unaware of the issues of restorative education. Most patients determine the maximum assessment of the need for relatives' care in the home study, to effectively consolidate the results achieved through the speech therapist's work.

The main tasks of the speech therapist in supporting the families of patients with aphasia have been determined and the ways of their solution have been proposed. The content and features of interaction "speech therapist – family" within the framework of correctional and restorative studies are revealed.

Materials of the research can be used by speech therapists, correctional educators, rehabilitation and ergotherapists during the organization of correctional and rehabilitation work with patients suffering from aphasia, may be the basis for improvement of programs for restoring speech function in aphasia patients in the system of providing services by health care institutions.

Keywords: aphasia, correction of speech disorders, restorative education, logopedic support of the family, post-stroke condition.

Постановка проблеми. В Україні створена і успішно функціонує система надання логопедичної допомоги в закладах охорони здоров'я, що активно вдосконалюється на сучасному етапі розвитку суспільства.

Основний зміст роботи логопеда в амбулаторно-поліклінічних закладах полягає у проведенні діагностичного обстеження, наданні корекційної допомоги, виправленні та профілактиці мовленнєвих порушень, складанні та реалізації індивідуальних програм логопедичної реабілітації осіб із складними порушеннями мовлення органічного генезу, проведенні консультативної роботи з членами сімей пацієнтів та наданні рекомендацій щодо занять у домашніх умовах. Основну частину дорослих пацієнтів логопедичних кабінетів, з огляду на стрімку тенденцію зростання числа та «помолодшання» інсультів, становлять хворі з системним розладом мовлення – афазією, що виникла унаслідок локального ураження кори головного мозку.

Афазія спостерігається майже у третини всіх випадків церебрального інсульту і часто інтегрується з різними видами агнозій, апраксій, правосторонніми геміпарезами, залишаючи тяжкі наслідки, що обмежують працездатність людини, призводячи до інвалідності.

Значний відсоток випадків виявлення афазії у післяінсультних хворих актуалізують питання відновлювального навчання та привертають увагу спеціалістів. Зростаючий інтерес детерміновано соціальною та практичною значущістю проблеми у зв'язку з питаннями можливої реадaptaції й інтеграції таких хворих у суспільне життя. Новітні наукові погляди, дослідження та розробки в галузі логопедії в аспекті роботи з післяінсультними хворими з афазією дозволили визначити адекватні природі дефекту засоби і методи відновлення мовленнєвої функції (О. С. Берднікович, Н. В. Кошелева, О. В. Лянна, О. П. Пайлозян, Л. С. Цветкова та ін.) [1; 3; 5; 6; 9]. Проте вимоги до вдосконалення корекційно-педагогічного процесу вимагають постійної оптимізації відновлювального навчання та покращення якості життя хворих післяінсультного стану в цілому.

Оскільки, учасниками відновлювального навчання є не лише хворі з афазією та логопед, а також і члени ближнього соціального оточення, які зацікавлені в найшвидшому одужанні хворих, ми логічно припустити, що залучення членів ближнього соціального оточення хворого (найчастіше це сім'я) до активної участі в реалізації розроблених заходів корекційно-відновлювального навчання підвищить його ефективність та сприятиме максимальному результату.

Тож **метою статті** стало визначення змісту та особливостей організації відновлювально-логопедичної роботи при афазії у осіб післяінсультного стану у ланці взаємодії «логопед – сім'я».

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових публікацій з проблем афазії дозволяє констатувати, що окремий напрямок наукового знання про цей розлад сформувався ще у XIX столітті, проте і сьогодні не згасає інтерес до його вивчення. Це підтверджується великою кількістю сучасних досліджень вчених різних галузей: психології,

нейропсихології, клінічної неврології, нейролінгвістики, корекційної педагогіки, що визначило різні підходи та напрями до вивчення афазії.

Відомо, що в основі афазії лежить первинно порушена нейрофізіологічна і нейропсихологічна передумова мовленнєвої функції. Це може бути порушення динамічного або конструктивного праксису, фонематичного слуху, апраксія апарату артикуляції тощо. Передумова призводить до специфічного системного порушення реалізації різних рівнів, сторін, видів мовленнєвої діяльності: розуміння мовлення, мовленнєвої пам'яті, усного мовлення, писемного мовлення, читання, рахункових операцій тощо.

Для диференціальної діагностики у визначенні афазії, з метою орієнтування в широкому спектрі інших когнітивних розладів, заслуговують уваги вкрай важливі ключові моменти. По-перше, афазія – завжди є результатом тієї чи іншої форми ушкодження головного мозку, що характеризує її як нейрогенний набутий розлад. По-друге, вона характеризується повною або частковою втратою функції вже сформованого мовлення, тому діагноз «дитяча афазія» стосується проблеми порушення вже сформованого мовлення, тобто після 3-х років життя дитини. По-третє, афазія передбачає розлади різних рівнів мовлення: усного мовлення, розуміння зверненого мовлення, читання та письма. У більшості випадків порушення відбувається у всіх чотирьох мовленнєвих модальностях із нерівномірним проявом. Наступне – афазія не є результатом психічного розладу, розладу органів чуття або інтелекту (Л. С. Цветкова, R. Charpey, G. A. Davis та ін.) [9; 10; 11].

Окрім вище зазначеного, сучасні уявлення про афазію дозволили виділити в її структурі чотири складові – порушення власне мовлення і вербального спілкування, порушення інших психічних процесів, зміну особистості та особистісну реакцію на захворювання (Л. С. Цветкова, Ж. М. Глоzman та ін.) [2; 9].

Специфічність відновлювально-логопедичної роботи при афазії зумовлюється низкою факторів: складністю неврологічної симптоматики, що у свою чергу залежить від розмірів та місця локалізації патологічного вогнища, стану загальних гемодинамічних процесів головного мозку, залученості у гострий процес інших ділянок мозку; обсягом та рівнем збереженості компенсаторних механізмів інших вищих психічних функцій; проявами особистісної реакції хворого на різку зміну стану свого здоров'я та розлад мовлення. Основні напрями і зміст логопедичної роботи при афазії передбачають застосування ряду прийомів: прийоми, що дозволяють відновити первинно порушену передумову мовленнєвої функції або реорганізувати збережені її ланки; прийоми, спрямовані на запобігання виникнення вторинних порушень і попередження закріплення патологічних проявів; прийоми, спрямовані на відновлення пасивного і активного словникового запасу. Незалежно від характеру і виду первинно

порушеної передумови, при будь-якій формі афазії, відновлюється комунікативна функція мовлення, ведеться робота над усіма сторонами мовлення (експресивним, розумінням, письмом, читанням), розвивається мовленнєвий самоконтроль.

Сучасні наукові знання про природу, прояви, особливості афазії та достатній рівень методичного забезпечення у роботі з її подолання не виключають актуальності питання вдосконалення функціонування корекційно-реабілітаційної системи в закладах охорони здоров'я, з метою підвищення ефективності логопедично-відновлювальної допомоги хворим з афазією. У попередніх наших публікаціях, у контексті педагогічних умов лого-відновлювального процесу, нами висвітлювалися особливості організації спеціального педагогічного середовища, сприятливого для відновлення мовлення і мовленнєвого спілкування хворих з афазією [4]. Педагогічне середовище визначалося нами як сукупність соціальних, побутових, організаційних і особистісних умов відновлювальної діяльності пацієнта з афазією, який є педагогічним суб'єктом. Зупиняючись на питанні соціальних, побутових, і у деякій мірі, організаційних умов, не можна не відзначити значення сім'ї у реабілітації хворих з афазією.

Сім'я є одним із різновидів малих соціальних груп. Склад сім'ї, рівень освіти, педагогічна культура рідних та близьких у сім'ї, рівень їхньої спрямованості на реабілітацію хворого члена сім'ї, контактність з фахівцем і деякі інші характеристики створюють сімейні умови відновлення мовленнєвої функції і спілкування в цілому [8].

Рядом науковців виокремлено терапевтичну функцію сім'ї, що проявляється, коли члени родини певною мірою беруть на себе роль психотерапевта, забезпечуючи психологічний комфорт і емоційну підтримку один одному [8]. Сім'я є основною сферою щодо можливості реалізації функції вербального спілкування хворого з афазією. Спілкуванню у сім'ї притаманна буденна побутова форма, яка має знайому хворому традиційну тематику висловлювань у різних ситуаціях, вибір мовних жанрів та засобів їх оформлення, що впливатимуть на спонтанне відновлення мовлення. Буденне мовлення хворого може здійснюватися в різних сферах, між якими немає чітких меж, і в різному середовищі [7]. Наприклад, між членами родини, у колі родичів, між друзями.

За результатами низки психологічних досліджень (Ж. М. Глозман, Є. Т. Маслова, Є. Т. Соколової) окрім особистісних реакцій хворих з афазією на своє захворювання та гостро змінену сферу спілкування з оточенням, відзначається досить потужна реакція на ставлення сім'ї до нього, на звужену можливість комунікації саме з сім'єю [2, с. 86-108]. Втрата працездатності змінює соціально-трудова статус хворого, що призводить до втрати раніше сформованих особистісних зв'язків. На цьому фоні різко зростає значення зв'язків у межах сім'ї.

Мікросередовище перетворюється, в певному сенсі, на макросередовище. Сім'я стає основною сферою спілкування хворого і водночас середовищем, яке може сприяти або гальмувати процес відновлення порушених функцій [8].

Зважаючи на вище зазначене, процес корекційно-відновлювального навчання повинен охоплювати питання постійної взаємодії з членами сім'ї хворого або його ближнім соціальним оточенням. На нашу думку така взаємодія повинна відповідати наступним характеристикам: визначеність обсягу та виду допомоги, яку потребують рідні від співпраці з логопедом; відповідність програми співпраці програмі відновлювального навчання; систематичність взаємодії, проведення просвітницьких заходів і, за змогою, спільних занять; можливість дистанційного зв'язку; своєчасність корекції непорозумінь у взаємодії логопеда з членами сім'ї хворого; доступний формат спілкування з рідними в аспекті надання теоретичного матеріалу та практичних інструкцій.

На початковому етапі реалізації означеної мети мають бути вирішеними питання встановлення довірливих відносини з членами сім'ї хворого та визначення потреб сім'ї в логопедичному супроводі.

Встановлення контакту з рідними хворих має починатися практично з перших днів знайомства. Принципово важливе значення відіграє попередня бесіда, у ході якої вивчаються позиції членів сім'ї, планується тактика взаємодії з ними, стратегія співпраці. Методами взаємодії у бесіді можуть бути рекомендації, роз'яснення, переконання тощо.

Для визначення потреб сім'ї в логопедичному супроводі нами розроблено і впроваджено у корекційно-відновлювальну роботу анкети, за допомогою яких, по-перше, з'ясовуються особливості мовленнєвого спілкування хворого саме у сім'ї, по-друге – визначається думка рідних, наскільки вони вважають свою допомогу необхідною у відновленні мовлення хворого, і наскільки вони готові надати таку допомогу [5, с. 255]. Усього пропонується по чотири анкети для кожної сім'ї: дві для хворого та дві для члена родини, який за згодою хворого погоджується йому допомагати. Кожна анкета містить від 5 до 7 простих запитань. Для впевненості, що хворий правильно розуміє питання, опитування проводиться спільно з логопедом або з членом сім'ї, за необхідності з додатковими поясненнями. Відповіді до запитань подані у варіантах: «так» або «ні», або у вигляді шкал від 0 до 10, що спрощує орієнтування хворих у значеннях чисел.

За результатами анкетування, проведеного нами у межах дисертаційного дослідження, переважна більшість рідних вважають за необхідне співпрацювати з логопедом, але є необізнаними в питаннях щодо відновлювального навчання. Більшість хворих визначають максимальною оцінкою необхідність допомоги рідних у заняттях вдома, для ефективного закріплення результатів, досягнутих у роботі з

логопедом. Відтак, потреба в організації взаємодії з сім'ями хворих підтверджується усіма учасниками відновлювального процесу [5, с. 176].

Основними завданнями супроводу сімей хворих з афазією, на нашу думку, мають бути: 1) інформування рідних про природу, особливості та прогнози афазії і пов'язані з нею специфічні проблеми; 2) всебічне залучення сім'ї до участі в відновлювальному навчанні; 3) теоретично-практична допомога та підготовка членів сім'ї до участі у реабілітаційному процесі. У вирішенні поставлених завдань застосовано такі форми роботи: індивідуальні та групові бесіди, консультації, доручення, спільні заняття, дистанційний зв'язок, інформаційні та тематичні стенди.

Індивідуальні та групові бесіди з членами хворого ми розглядали як метод впливу на погляди та дії стосовно процесу відновлення мовлення хворих. Метою таких бесід стало – за допомогою слова виробити осмислене прагнення рідних допомогти хворим з афазією у подоланні розладів мовлення і мовленнєвого спілкування та здобути необхідні для роботи відомості про особливості характеру, темпераменту, мовлення хворого, про його поведінку, ставлення до хвороби, про контакти з друзями та ін.

Консультації теж мали характер як індивідуальної, так і групової роботи і передбачали висвітлення таких тем для обговорень: результати діагностичних досліджень, інсульт, афазія, загальні та індивідуальні рекомендації, особливості перебігу афазії у конкретного хворого, невербальні способи спілкування з хворим, вправи для відновлення розуміння мовлення, вправи для відновлення фонематичного слуху, закріплення звуків, накопичення повсякденного словника, вправи з відновлення граматичної будови мовлення, фразове мовлення, емоційні сплески при афазії, зв'язок дрібної моторики з мовленням, трудовий режим, розпорядок дня хворого, взаємовідносини у сім'ї та ін.

З метою безпосереднього ознайомлення рідних з методами роботи та для демонстрації можливостей хворих проводилися спільні заняття за участі рідних. У ході таких занять члени сім'ї мали можливість брати як пасивну, так і активну участь. Окрім того, встановлювався дистанційний зв'язок, що реалізовувався у такій формі: у робочий зошит хворого, окрім домашніх завдань для нього, вносилися рекомендації для рідних у вигляді порад, роздрукованих матеріалів, організаційних та методичних вказівок до виконання домашнього завдання. Про результати, особливості та невдачі опрацювання домашнього завдання рідні хворого могли повідомляти логопеду також через зошит.

З метою підвищення компетенції рідних щодо напрямів та змісту корекційно-відновлювального навчання хворих з афазією їм рекомендувалася для опрацювання психолого-педагогічна та логопедична література.

Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Результати теоретичного аналізу й узагальнення наукових даних з питань афазії засвідчили актуальність проблеми організації

взаємодії «логопед – сім'я» у рамках корекційно-відновлювального навчання при афазії у осіб післяінсультного стану. Реалізація вищезазначених напрямів удосконалює організаційно-методичне забезпечення логопедичної роботи при афазії, і тим самим, оптимізує відновлювальне навчання та сприяє покращенню якості життя хворих. Проте, проведений аналіз не вичерпує проблему вибору ефективних методів корекційно-педагогічного впливу з метою відновлення мовлення при афазії в осіб післяінсультного стану, водночас визначає перспективи для вивчення й розробки нових методичних прийомів щодо подолання афазії.

Бібліографія

1. Бердникович Е. С. Дифференцированный подход к восстановлению речи у больных с афазией в остром и раннем периодах инсульта : *автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 «Коррекционная педагогика»*. Московский государственный университет имени М. А. Шолохова. М., 2013. 24 с. **2. Глозман Ж. М.** **Общение и здоровье личности.** М. : Академия, 2002. 208 с. **3. Кошелева Н. В.** Восстановление речевой и неречевых высших психических функций у больных с афазией в процессе предметно-практической и бытовой деятельности : *дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03 «Коррекционная педагогика»*; Московский государственный университет имени М. А. Шолохова. М., 2010. 160 с. **4. Лянна О. В.** **Компоненты педагогического середовища в логопедичній реабілітації хворих з афазією // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.** Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С.Макаренка, 2017. № 1(65). С. 260-270. <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/3057> **5. Лянна О. В.** Відновлення мовленнєвого спілкування при афазії у осіб післяінсультного стану : *Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка»*; СумДПУ імені А. С.Макаренка. Суми, 2018. 269 с. http://www.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Lianna_diss.pdf **6. Пайлозян Ж. А.** Восстановление речевой коммуникации при афазии : *автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики (Специальная педагогика)»*. Армянский государственный университет им. Х. Абовяна. Ереван, 2017. 38 с. **7. Пайлозян Ж. А.** **О роли микросоциального окружения в процессе нейропсихологической реабилитации пациентов с афазией // Медицинский вестник Эребуни.** Ереван, 2011. Вип. 2 (46). С. 37-40. **8. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. пособие / Под ред. Е. Силяевой [Артамонова Е. И., Екжанова Е. В., Зырянова Е. В. и др.].** М. : Академия, 2002. 192 с. **9. Цветкова Л. С.** Афазииология: современные проблемы и пути их решения. М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2010. 744 с. **10. Chapey R.** Language Intervention Strategies in Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders. Philadelphia : Lippincott Williams & Wilkins, 2008. 1091 p. **11. Davis G. A.** Aphasia and Related Cognitive-Communicative Disorders. Boston : Pearson Education, 2014. 432 p.

References

1. **Berdnikovich E. S.** Differentsirovannyiy podhod k vosstanovleniyu rechi u bolnyih s afaziey v ostrom i rannem periodah insulta : *avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.03 «Korreksionnaya pedagogika»*. Moskovskiy gosudarstvennyiy universitet imeni M. A. SHolohova. M., 2013. 24 s. 2. Glozman J. M. **Obschenie i zdorove lichnosti. M. : Akademiya, 2002. 208 s.** 3. **Kosheleva N. V.** Vosstanovlenie rechevoy i nerechevyih vyisshih psihicheskikh funktsiy u bolnyih s afaziey v protsesse predmetno-prakticheskoy i bytovoy deyatel'nosti : *diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.03 «Korreksionnaya pedagogika»*. Moskovskiy gosudarstvennyiy universitet imeni M. A. SHolohova. M., 2010. 160 s. 4. **Lianna O. V.** The components of pedagogical environment in logopedic rehabilitation of patients with aphasia // *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*. Sumy : SSPU named after A.S. Makarenko, 2017. № 1(65). P. 260-270. <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/3057>
5. **Lianna O. V.** **The Speech Communication Restoration at Aphasia of Patients in Post-Stroke Condition : Thesis for a Pedagogical Sciences Candidate Degree (PhD) in Speciality 13.00.03 "Correctional Pedagogy" (016 – Special Education).** – Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, 2018. 269 p. http://www.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Lianna_diss.pdf
6. Paylozyan J. A. Vosstanovlenie rechevoy kommunikatsii pri afazii : *avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01 «Teoriya i istoriya pedagogiki (Spetsialnaya pedagogika)»*. Armyanskiy gosudarstvennyiy universitet im. H. Abovyana. Erevan, 2017. 38 s. 7. Paylozyan J. A. **O roli mikrosotsialnogo okrujeniya v protsesse neyropsihologicheskoy reabilitatsii patsienov s afaziey // Meditsinskiy vestnik Erebuni. Erevan, 2011. Vip. 2 (46). S. 37-40.**
8. **Psihologiya semeynyih otnosheniy s osnovami semeynogo konsultirovaniya:** ucheb. posobie / Pod red. E. Silyaevoy [Artamonova E. I., Ekjanova E. V., Zyiryanova E. V. i dr.]. M. : Akademiya, 2002. 192 s. 9. **Tsvetkova L. S.** Afazoiolgiya: sovremennyye problemy i puti ih resheniya. M. : MPSI; Voronej : MODEK, 2010. 744 s. 10. **Chapey R.** Language Intervention Strategies in Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders. Philadelphia : Lippincott Williams & Wilkins, 2008. 1091 p. 11. **Davis G. A.** Aphasia and Related Cognitive-Communicative Disorders. Boston : Pearson Education, 2014. 432 p.

Авторський внесок: Лянна О. В. – 40%, Литвиненко В. А. – 30%, Ласточкіна О. В. – 30%.

Received 13.03.2019 p.

Accepted 13.04.2019

УДК: 159.922.76

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.134-144

В.В. Ляшко
vvlyashko@gmail.com

**ДО ПРОБЛЕМИ ВРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ
СТИЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ
ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ
СПЕЦІАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ**

Відомості про автора: Ляшко Віра кандидат психологічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету, Херсон, Україна. У колі наукових інтересів: проблема дослідження індивідуального стилю діяльності школярів з інтелектуальними порушеннями та особливості засвоєння і формування знань з трудового навчання та СПО у спеціальній школі. E-mail: vvlyashko@gmail.com

Contact: Lyashko Vira Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Education of Kherson State University, Kherson, Ukraine. In the area of scientific interests: the problem of studying the individual style of schoolchildren with intellectual disabilities and the peculiarities of assimilation and formation of knowledge about labor training and SPO in a special school.

Ляшко В.В. До проблеми врахування індивідуальних стильових особливостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку у навчальному процесі спеціальних освітніх закладів. В статті висвітлюється проблема підготовки дітей з інтелектуальною недостатністю до самостійного життя і необхідності формування у них основних життєвих компетентностей в умовах спеціальних освітніх закладів. Становлення в дитини з порушеннями розвитку, зокрема у дитини з інтелектуальними порушеннями, індивідуального стилю діяльності на основі механізмів компенсації та корекції є важливим напрямком підвищення ефективності її навчання, діяльності, соціалізації, формування життєвих компетентностей, корекційно-розвивального впливу та підготовки до самостійної життєдіяльності.

Діти з інтелектуальною недостатністю характеризуються загальними та специфічними закономірностями розвитку, що відповідають своєрідній структурі їх дефекту, індивідуально-типологічними особливостями психофізичного розвитку та його відхилень. Це зумовлює особливості виконання дітьми навчально-трудова завдань, навчання, засвоєння соціальних норм, формування життєвих компетентностей.

При цьому упродовж життя у них формується свій індивідуальний стиль діяльності зумовлений особливостями нервової системи та порушенням розвитку, який має компенсаторне та адаптивне значення для ефективного виконання діяльності трудової та навчальної, складається індивідуально-своєрідна система прийомів діяльності, у якій реалізуються сприятливі можливості учнів, а слабо виражені особливості компенсуються більш вираженими або розвиваються до необхідного рівня. Ця система прийомів, що забезпечує успішне виконання діяльності, утворює індивідуальний стиль діяльності.

Ключові слова: індивідуальний стиль діяльності, індивідуально-типологічні особливості, компенсаторні механізми, діти з інтелектуальними порушеннями.

Ляшко В.В. К проблеме учета индивидуальных стилевых особенностей детей с нарушениями психофизического развития в учебном процессе специальных образовательных учреждений. В статье освещается проблема подготовки детей с интеллектуальной недостаточностью к самостоятельной жизни и необходимости формирования у них основных жизненных компетентностей в условиях специальных образовательных учреждений. Становление у ребенка с нарушениями развития, в частности у ребенка с интеллектуальными недостатками, индивидуального стиля деятельности на основе механизмов компенсации и коррекции является важным направлением повышения эффективности ее обучения, деятельности, социализации, формирования жизненных компетенций, коррекционно-развивающего воздействия и подготовки к самостоятельной жизнедеятельности.

Дети с интеллектуальной недостаточностью характеризуются общими и специфическими закономерностями развития, соответствующие своеобразной структуре их дефекта, индивидуально-типологическими особенностями психофизического развития и его отклонений. Это предопределяет особенности выполнения детьми учебно-трудовых заданий, обучение, усвоение социальных норм, формирование жизненных компетенций.

При этом на протяжении жизни у них формируется свой индивидуальный стиль деятельности обусловлен особенностями нервной системы и нарушением развития, имеет компенсаторное и адаптивное значение для эффективного выполнения деятельности трудовой и учебной, составляет индивидуально-своеобразная система приемов деятельности, в которой реализуются благоприятные возможности учащихся, а слабо выраженные особенности компенсируются более выраженными или развиваются до необходимого уровня. Эта система приемов, обеспечивает успешное выполнение деятельности, образует индивидуальный стиль деятельности.

Ключевые слова: индивидуальный стиль деятельности, индивидуально-типологические особенности, компенсирующие механизмы, дети с интеллектуальными нарушениями.

Lyashko V.V. To the problem of taking into account individual stylistic features of children with violations of psychophysical development in the educational process of special educational institutions. The article deals with the problem of training children with intellectual disabilities in independent life and forming their basic vital competencies in the conditions of special educational institutions. Becoming a child with developmental abnormalities, in particular, with a child with intellectual disabilities, an individual style of activity based on compensation and correction mechanisms is an important direction in increasing the efficiency of her education, activity, socialization, life skills development, corrective-developmental influence and preparation for independent living.

Children with intellectual disabilities are characterized by general and specific patterns of development, which correspond to the peculiar structure of their defect, individual-typological peculiarities of psychophysical development and its abnormalities. This determines the peculiarities of the implementation by children of educational and labor tasks, training, assimilation of social norms, and the formation of vital competencies.

At the same time during their life their individual style of activity is formed due to the peculiarities of the nervous system and developmental disorder, which has a compensatory and adaptive value for the effective performance of the labor and educational activities, an individual-peculiar system of receptions, in which pupils' favorable abilities are realized, are weakly expressed features are offset by more pronounced or developing to the required level. This system of receptions, which ensures successful performance, forms an individual style of activity.

It is determined that the formation of the individual style of activity of children with intellectual disorders is carried out according to the same strategy as the correction-development work taking into account the structure of the defect, based on the formation of conscious, regulated mental functions and methods of action. The solution of this problem involves studying the mentioned mental education in students in connection with the efficiency of the implementation of labor tasks, general and typological peculiarities of development.

Keywords: individual style of activity, individual-typological characteristics, , compensatory mechanisms, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни у нашій державі, впровадження концепції Нової української школи, зумовили необхідність реформування освіти, основним завданням якої є підготовка підростаючого покоління до самостійного життя і

формування в неї основних життєвих компетентностей. Розв'язання цього завдання надзвичайно актуальне для спеціальних освітніх закладів, у яких навчаються діти з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема діти з інтелектуальною недостатністю.

Діти з інтелектуальною недостатністю характеризуються загальними та специфічними закономірностями розвитку, що відповідають своєрідній структурі їхнього порушення, індивідуально-типологічними особливостями психофізичного розвитку та його відхилень.

Усе це впливає на навчання, виконання дітьми навчально-трудова завдань, засвоєння соціальних норм, формування життєвих компетентностей. При цьому упродовж життя у них формується свій індивідуальний стиль діяльності (ІСД), зумовлений особливостями нервової системи та порушенням розвитку, який має компенсаторне та адаптивне значення для ефективного виконання діяльності. Становленню індивідуального стилю діяльності в учнів з інтелектуальними порушеннями у процесі шкільного навчання і навчання праці (О. Хохліна), зокрема, відводиться особлива роль у корекції їх розвитку та підготовці до самостійної життєдіяльності (Г. Дульнев, В. Карвяліс, Г. Мерсіянова, Б. Пінський, О. Хохліна та ін.).

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемою становлення та формування індивідуального стилю діяльності у плані вивчення індивідуально-типологічних особливостей розвитку людини у зв'язку з її діяльністю та професійним становленням займались: Г. Андрєєва, С. Асфандіярова, М. Акімова, О. Байтметов, К. Гуревич, Є. Ільїн, Є. Климов, Г. Королькова, Б. Ломов, В. Мерлін, Я. Стреляу, М. Субханкулова, Ю. Трофімов, О. Хохліна, В. Шадриков, М. Щукін, та ін.

Проблема індивідуального стилю діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями в контексті вивчення його компенсаторних, адаптивних та корекційних механізмів з метою забезпечення корекційної спрямованості навчання у спеціальній школі, а відповідно і формування соціально-трудова компетентностей школярів, вперше розглядається О. Хохліною.

Виклад основного матеріалу. Проблема індивідуального стилю – це проблема найвищого рівня досягнень у діяльності кожної людини, проблема майстерності та її формування, проблема оптимального «стикування», врівноважування суб'єкта з об'єктивними умовами [4]. Найбільш сприятливий шлях для цього – пошук оптимальних варіантів урівноважування суб'єкта з середовищем за рахунок індивідуально-своєрідних комплексів прийомів роботи, що максимально враховують сприятливі задатки та компенсують несприятливі, тобто пошуки індивідуального стилю праці [4, с.20].

Слід зазначити, що з перших кроків вивчення індивідуального стилю було висунуто положення про те, що він є одним з

найважливіших механізмів пристосування людини до певного виду діяльності (В. Мерлін, Є. Климов). Тому, одне з визначень стилю діяльності відображає це положення: індивідуальний стиль діяльності представляє систему індивідуально-своєрідних прийомів та психологічних засобів, які свідомо або стихійно вибирає людина з метою найкращого врівноваження своєї типологічно обумовленої індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами; це означає, що які б вимоги не ставила діяльність до людини, вона знайде той спосіб її виконання, який приведе до успіху [4; 6 та ін.].

Спостереження доводять, що навіть при виконанні відносно простих, однозначно пов'язаних з типологічними особливостями завдань, можлива індивідуалізація самого процесу, прийомів діяння, якщо вона має деяку ступінь свободи для реалізації. Ще більш це справедливо по відношенню до таких видів діяльності, які представляють собою складний комплекс різноманітних дій, прийомів, рухів, що виконуються в різних умовах та спрямовані на вирішення певної задачі. У таких видах діяльності людині представлені максимальні можливості для управління (несвідомого або свідомого) своєю трудовою поведінкою з метою досягнення оптимальної ефективності [1, с. 63].

Розглядаються, як правило, два шляхи появи індивідуального стилю діяльності. За В. Мерліним – це шлях самовиховання та шлях формування в результаті виховуючого експерименту [6, с.90]. Є. Ільїн також виділяє два шляхи – стихійний та цілеспрямований [3, с.172]. Вочевидь, що ці дві позиції вчених співпадають, але слід зауважити, що В. Мерлін виділяє шляхи становлення індивідуального стилю, а Є. Ільїн – шляхи його формування. Але, можна зазначити, що формування стилю повинно відбуватися на основі та із урахуванням психофізіологічних особливостей, притаманних даній особі, бо відбувається тими ж природними шляхами, що й становлення.

У цілеспрямованому шляху формування стилю Є. Ільїн виділяє три варіанти [3]:

- людина цілеспрямовано формує той чи інший стиль способом наслідування своєму кумиру;
- людина аналізує свої сильні та слабкі сторони, що виходить краще, а що – гірше та з урахуванням цього обирає спосіб діяльності, що дозволяє реалізувати свої сильні сторони;
- той чи інший стиль нав'язується їй педагогом (наставником на виробництві, учителем, тренером).

Особливе місце у проблемі визначення засобів пристосування людей з різними особливостями нервової системи та темпераменту до різних видів діяльності з метою ефективного їх засвоєння та виконання займає питання становлення та формування індивідуального стилю діяльності на основі використання механізмів компенсації та корекції.

Його формування передбачає становлення в учнів скоригованого відповідно до вимог діяльності та оптимального її виконання індивідуального стилю в оптимальних межах [7].

Особливість формування та становлення індивідуального стилю діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями полягає у тому, що під час трудової діяльності у них спостерігаються досить специфічні риси її протікання, так зване «зісковзування» (що обумовлено наявністю органічного порушення та стихійно сформованим стилем) із заданого раціонального плану виконання завдання, тобто використання найлегшого шляху його виконання. Тому при формуванні індивідуального стилю діяльності у дітей, обтяжених порушенням, особливу увагу слід приділяти етапам його становлення, що описані в роботі О. Хохліної [7], та полягають у наступному:

- засвоєння учнями еталонного способу роботи за допомогою вчителя;
- набуття школярами досвіду самостійно визначати спосіб роботи;
- самостійне визначення способу роботи, максимально наближеного до еталонного.

Тобто, як зазначає О. Хохліна, при формуванні індивідуального способу діяльності, який лежить в основі стилю, особлива роль відводиться педагогові, який має контролювати становлення цього психологічного надбання особи та сприяти створенню необхідної мотивації виконання праці [7, с.142-143].

Компенсаторний механізм індивідуального стилю складається в людини в процесі життя та діяльності. Це вироблений механізм пристосування до вимог діяльності, «особиста стратегія поведінки». На формування індивідуального стилю суттєвий вплив має активність самого суб'єкта, його ставлення (позитивна мотивація) до справи [4; 5; 6; 7 та ін.]; усвідомлення дії [5; 7; 8 та ін.]. Також важливою умовою формування індивідуального стилю є наявність у людини, знань, вмінь та навичок [5]. Тобто, індивідуальний стиль – важлива умова успішності діяльності [8].

Недорозвиток вищих психічних функцій розглядається як наслідок порушення. А недорозвиток вищих психічних функцій, на думку Л. Виготського – це вторинне явище щодо первинних особливостей [2, с. 204; 7]. Нижчі, елементарні процеси є найменш виховуваними, найменш залежними від зовнішніх соціальних впливів. Вони як первинні симптоми настільки пов'язані з ядром порушення й безпосередньо залежать від нього, що подолати їх неможливо, поки не усунути самого порушення. А вищі психічні функції мають найбільше значення для вирівнювання та згладжування наслідків порушення в процесі педагогічного втручання. Становлення нижчих психічних функцій досягається лише завдяки формуванню вищих психічних функцій, тоді як вищі психічні функції можуть формуватися лише на шляху культурного розвитку [2; 7 та ін.].

Стверджуючи про можливість розвитку психіки дитини з інтелектуальними порушеннями Л. Виготський розглядає компенсацію як один з принципів, що визначає її своєрідність та основні закономірності. В особи з особливими освітніми потребами компенсаторні процеси спрямовані не на пряме виправлення порушення, що здебільшого неможливо, а на подолання створених ним труднощів. Свого порушення дитина безпосередньо не відчуває. Вона сприймає та усвідомлює ті труднощі, які походять від порушення [2; 7].

Розглядаючи порушення в дитини з особливими освітніми потребами як негативну основу Л. Виготський звертає увагу на те, що органічний недолік створює стимул для компенсаторних процесів, є позитивною передумовою розвитку, він визначає лейтлінію розвитку дитини з порушенням як порушення – компенсація [2].

Позитивна своєрідність такої особи створюється передусім не тим, що в неї випадають ті чи інші функції, які спостерігаються при типовому розвитку, а тим, що випадіння функцій викликає до життя нові утворення, які у своїй єдності являють собою реакцію особистості на порушення, компенсацію в процесі розвитку. І тому дитина з порушенням не є обов'язково ненормальною. Від результату соціальної компенсації, тобто кінцевого формування її особистості в цілому, залежить ступінь її ненормальності та нормальності [2; 7].

Дитина з порушенням в окремих сферах життєдіяльності може досягти того ж рівня розвитку, що й дитина з типовим розвитком, проте іншим способом, на іншому шляху, іншими засобами. А педагогові важливо знати своєрідність шляху, за яким він має повести таку дитину [7].

Отже, у двочленний процес «порушення – компенсація» вноситься третій, проміжний: «порушення – відчуття малоцінності – компенсація». Однак, діти з інтелектуальними порушеннями, на відміну від інших категорій дітей з особливими освітніми потребами, надто не критично ставляться до себе, щоб усвідомити особисту неповноцінність та зробити адекватний висновок щодо подолання своєї відсталості. У них відсутнє відчуття малоцінності, яке лежить в основі компенсаторних процесів [2; 7].

Джерелом компенсації у дитини з інтелектуальними порушеннями є безпосередньо ті об'єктивні труднощі, які виникають у нього в ході розвитку. Тому для виховання такої дитини важливо знати не саму по собі недостатність, а реакцію на труднощі, з якими вона стикається і які впливають з її недостатності [2; 7]. Труднощі дитина намагається обійти або подолати за допомогою первинно відсутніх у її розвитку утворень. У процесах зміщення вона використовує допоміжні засоби, завдяки яким намагається стимулювати саму себе [7].

Є. Климов, зазначає: «Якщо ми маємо справу з особливістю, що протидіє успішному здійсненню діяльності, то рано чи пізно, стихійно

чи усвідомлено, вона «обростає» компенсаторними механізмами. Так, обумовлена інертністю недостатня кмітливість компенсується попереджувальними діями, більш високим рівнем орієнтувальної діяльності. Обумовлена рухливістю знижена опірність дії у монотонній ситуації компенсується тим, що людина починає штучно урізноманітнювати свою діяльність і т.ін.» [4].

Визначено, що в основі регуляції діяльності лежать механізми реалізації сприятливих можливостей, компенсації слабо виражених особливостей та корекції небажаних проявів індивідуальних відмінностей. Ці механізми найбільш успішно використовуються при наявності позитивного ставлення до діяльності та достатньому розвитку інтелектуальних якостей, що забезпечують самоаналіз діяльності та індивідуальних особливостей, що проявляються в ній [8, с.31].

Аналіз досліджень з даної теми показав, що компенсаторні процеси, становлення яких відбувається завдяки стилю діяльності, мають велике значення як для професійної діяльності [4; 6], так і для навчання [1; 9 та ін.].

Оскільки учні спеціального закладу середньої освіти – складна та неоднорідна за особливостями психофізичного розвитку категорія дітей з особливими освітніми потребами, то формування індивідуального стилю діяльності у плані корекційно-розвивальної роботи повинно розв'язувати завдання долаття крайніх, притому негативних, способів діяльності та проявів особливостей дитини, які заважають їй реалізувати існуючі в неї можливості та досягти відносно високих показників її ефективності [7, с.106].

Таким чином, в учнів з порушеннями розумового розвитку можна сформуванати скоригований індивідуальний стиль в оптимальних межах на основі використання учбово-практичних знань, у процесі виконання яких дитина могла б виявити свою «манеру» діяння. Тобто, етапи становлення стилю ми можемо виразити як наступні:

еталонний спосіб діяльності → самостійно обраний спосіб діяльності → індивідуальний спосіб діяльності → індивідуальний стиль діяльності [7].

При засвоєнні індивідуального стилю діяльності утворюється така система елементів діяльності, завдяки котрій компенсуються та долаються негативні впливи певних індивідуальних властивостей. Тому суб'єкти з різними або протилежними індивідуально-типологічними властивостями можуть досягати однакових показників ефективності [6, с.212].

Від характеру індивідуальної роботи з учнями, у зв'язку з їх помилками та недоліками, залежить те, в якому плані буде проявлятися індивідуальна своєрідність їх діяльності. При правильній її постановці формується раціональний стиль діяльності, в якому негативні тенденції

обмежені певними рамками, що сприяє досягненню досить високих результатів. Однак недоліки в цій роботі можуть призвести до формування нераціонального стилю [9, с.47].

Стиль діяльності, що обирається людиною у відповідності з її психофізіологічною організацією, у великій мірі маскує слабкості, які є у людини, чим їх і компенсує [3, с.173].

Від розв'язання питання щодо формування індивідуального стилю діяльності в дитини з особливими освітніми потребами, залежить розуміння, наскільки в корекційно-розвивальній роботі можна покласти на природні компенсаторні механізми такої дитини, завдяки яким вона пристосовується до умов діяльності та життя відповідно до своїх особливостей і можливостей; «підтримувати» індивідуальний стиль діяльності дитини чи переборювати, враховуючи характер його впливу на ефективність діяльності і розвитку; що в індивідуальному стилі є «позитивом», а що «негативом» і т. д. [7].

Формування індивідуального стилю діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями здійснюється за тією ж стратегією, що й корекційно-розвивальна робота з урахуванням структури порушення, з опорою на становлення усвідомлених, регульованих психічних функцій та способів діяння. Розв'язання ж цієї проблеми передбачає вивчення зазначеного психічного утворення в учнів у зв'язку з ефективністю виконання трудових завдань, загальними та типологічними особливостями розвитку.

Між тим, на думку М. Акімової, ніхто й ніщо не може пристосувати дитину до життя краще, ніж вона сама. І праві ті вчителі, які надають вирішальне значення у навчанні особистісній активності учня, вважаючи, що виховання та навчання досягають своєї мети при вмілому спрямуванні її особистісної діяльності. Індивідуальні стилі безкінечно різноманітні, проте знайти для себе оптимальний може тільки сам учень, а завдання вчителя – допомогти йому в цьому [1, с.130].

Висновки. Становлення в дитини з особливими освітніми потребами, зокрема у дитини з інтелектуальними порушеннями, індивідуального стилю діяльності на основі механізмів компенсації та корекції є важливим напрямком підвищення ефективності її навчання, діяльності, соціалізації, формування життєвих компетентностей, корекційно-розвивального впливу та підготовки до самостійної життєдіяльності.

Формування у школярів з інтелектуальними порушеннями індивідуального стилю діяльності є спеціальним завданням, що має розв'язуватися в процесі шкільного навчання. При цьому акцент слід робити не стільки на компенсаторних механізмах, які забезпечують адаптаційні процеси дитини з особливостями розвитку до умов діяльності, скільки на корекції, відсіюванні псевдостилю [7] (способу діяння, який хоч і відповідає особливостям психофізичного розвитку

дитини, але негативно впливає на показники ефективності діяльності), на розвиткові позитивних для засвоєння та виконання діяльності можливостей. Тобто, для продуктивної і якісної діяльності особливого значення набуває становлення в учнів скоригованого відповідно до вимог діяльності та оптимального її виконання суб'єктом індивідуального стилю діяльності в оптимальних межах.

Бібліографія

1.Акимова, М.К. (2002) Психофизиологические особенности индивидуальности школьников. Учет и коррекция. М.: АCADEMI.
2.Выготский, Л.С. (1983) Основы дефектологии. (Собрание починений: в 6-ти т.) /под ред. Т.А.Власовой. – М.: Педагогика. **3.Ильин, Е.П.** (2001) Дифференциальная психофизиология. Санкт-Петербург: «Питер».
4.Климов, Е.А. (1969) Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы: К психологическим основам научной организации труда, учения, спорта. Казань: изд-во Казан. ун-та. **5.Маствилискер, Э.И., Дикопольская, Г.Е.** (1976) Некоторые условия формирования индивидуального стиля в решении учебных задач у дошкольников. Темперамент (системное исследование); под. ред. В.С.Мерлина. – Пермь. **6.Мерлин, В.С.** (1986) Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: «Просвещение». **7.Хохліна, О.П.** (2000) Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. К.: Пед. думка. **8.Щукин, М.Р.** (1990) Психологические основы индивидуального подхода к учащимся в процессе производственного обучения: [методическое пособие для ПТУ]. М.: Высшая школа. **9.Щукин, М.Р.** (1984) Структура индивидуального стиля трудовой деятельности. Вопросы психологии, 6, 26–32.

References

1.Akimova, M.K. (2002) Psikhofiziologicheskiye osobennosti individual'nosti shkol'nikov. Uchet i korrektsiya. M.: АCADEMI. [in Russian] 2.Vygotskiy,L.S. (1983) Osnovy defektologii. (Sobraniye pochineniy: v 6-ti t.) /pod red. T.A.Vlasovoy. –M.:Pedagogika.[in Russian] 3.Il'in, Ye.P. (2001) Differentsial'naya psikhofiziologiya. Sankt-Peterburg: «Piter».[in Russian] 4.Klimov,Ye.A. (1969) Individual'nyy stil' deyatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskikh svoystv nervnoy sistemy: K psikhologicheskim osnovam nauchnoy organizatsii truda, ucheniya, sporta. Kazan': izd-vo Kazan. un-ta. [in Russian] 5.Mastvilisker,E.I., Dikopol'skaya,G.Ye. (1976) Nekotoryye usloviya formirovaniya individual'nogo stilya v reshenii uchebnykh zadach u doshkol'nikov. Temperament (sistemnoye issledovaniye); pod. red. V.S.Merlina. – Perm'. [in Russian] 6.Merlin, V.S. (1986) Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti. M.: «Prosveshcheniye».[in Russian] 7.Khokhlina,O.P. (2000)

Psikhologo-pedagogíchní osnovi korektsíynoí spryamovaností trudovogo navchannya uchnív z vadami rozumovogo rozvitku. K.: Ped. dumka. [in Ukrainian] 8.Shchukin,M.R. (1990) Psikhologicheskíye osnovy individual'nogo podkhoda k uchashchimsya v protsesse proizvodstvennogo obucheniya: [metodicheskoye posobiye dlya PTU]. M.:Vysshaya shkola. [in Russian] 9.Shchukin,M.R. (1984) Struktura individual'nogo stilya trudovoy deyatel'nosti. Voprosy psikhologii,6, 26–32. [in Russian]

Received 11.03.2019

Accepted 11.04.2019

УДК 376-056.264:053.2

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.144-156

I.V. Мартиненко
irmartynenko@gmail.com

ОСОБИСТІСНИЙ ПРОФІЛЬ ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДИТИНИ З НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ПЕРВИННОГО ГЕНЕЗУ

Відомості про автора: Мартиненко Ірина, доктор психологічних наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: психологія осіб з тяжкими порушеннями мовлення, психокорекція комунікативних труднощів у дітей з мовленнєвими порушеннями, логопедія. E-mail: irmartynenko@gmail.com

Contact: Martynenko Iryna, doctor of special psychology, associate professor of speech therapy and logopsychology department in National pedagogical M. P. Dragomanov University, Kyiv, Ukraine. Academic interests: psychology of individuals with severe speech disorders, psychocorection of communicative disorders of children with speech disorders, speech therapy. E-mail: irmartynenko@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику:
Мартиненко І. В. (2015). Характеристика особистісного профілю старшого дошкільника з системними порушеннями мовлення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 29. С. 202-207.; **Мартиненко І. В.** (2015). Характеристика комунікативних рис особистості дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. Особлива

дитина: навчання і виховання. Науково-методичний журнал, 4. С. 33-43. ; **Мартиненко І. В.** (2017). Комунікативний потенціал особистості як об'єкт психокорекційного впливу у системі формування комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; редкол.: Огнев'юк В. О., Хоружа Л. Л. [та ін.]. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 27. С. 71 - 77.

Мартиненко І. В. Особистісний профіль як фактор становлення комунікативного потенціалу дитини з недорозвитком мовлення первинного генезу. У статті представлено результати емпіричного вивчення стану сформованості та розвитку особистісних рис, які утворюють комунікативний арсенал особистості дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвим недорозвитком первинного генезу. З'ясовано, що специфічний розвиток особистісних рис у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвим недорозвитком зумовлює комунікативні труднощі базового та операційного рівнів, недостатню комунікативну ініціативність і структурну дефіцитарність комунікативної діяльності. Середньостатистичний особистісний профіль такої дитини характеризується домінуванням таких рис як: спрямованість на взаємодію з людьми, прагненням до колективної діяльності, конформністю, комунікативною стереотипністю та ригідністю, образливістю. З метою оптимізації соціально-комунікативного розвитку дошкільників з мовленнєвим недорозвитком первинного генезу рекомендовано впроваджувати психологічну систему роботи, важливою складовою якої визначено розвиток комунікативного потенціалу особистості досліджуваної категорії дітей. Комунікативний потенціал особистості ми вважаємо ядром особистісного профілю та визначаємо його в роботі як: індивідуально-своєрідну систему комунікативних задатків дитини, яка може бути актуалізована завдяки активності суб'єкта спілкування.

Ключові слова: особистісний профіль, комунікативний потенціал, комунікативний арсенал особистості, мовленнєвий недорозвиток, діти старшого дошкільного віку.

Мартыненко И. В. Личностный профиль как фактор развития коммуникативного потенциала ребенка с речевым недоразвитием первичного генеза. В статье представлены результаты эмпирического изучения состояния и развития личностных черт, которые создают коммуникативный арсенал личности детей старшего дошкольного возраста с речевым недоразвитием первичного генеза. Установлено, что специфическое развитие личностных качеств у детей с речевым недоразвитием приводит к коммуникативным трудностям базового и операционного уровней, к недостаточной коммуникативной инициативности и структурной дефицитарности коммуникативной

деятельности. Среднестатистический личностный профиль такого ребенка характеризуется доминированием таких черт как: направленность на взаимодействие с людьми, стремлением к коллективной деятельности, конформностью, коммуникативной стереотипностью и ригидностью, обидчивостью. С целью оптимизации социально-коммуникативного развития дошкольников с речевым недоразвитием первичного генеза рекомендовано внедрять психологическую систему работы, важной составляющей которой определено развитие коммуникативного потенциала исследуемой категории детей. Коммуникативный потенциал личности мы считаем ядром личностного профиля и рассматриваем его в работе как индивидуальную систему коммуникативных задатков ребенка, которая может быть актуализирована благодаря активности субъекта общения.

Ключевые слова: личностный профиль, коммуникативный потенциал, коммуникативный арсенал личности, речевое недоразвитие, дети старшего дошкольного возраста.

Martynenko I. V. Personal profile as a factor of communication potential development of the children with speech undevelopment. The article represents the findings of the theoretical analysis and empirical study on the developmental level of personal profile of the elder preschool age children with speech undevelopment primary origin, which in aggregate a communicative toolkit of personality. These features characterize the child's personal profile, show their individual characteristics. According to the results of the theoretical analysis, it has been established that the personal development of children with speech undevelopment is delayed, specifically. Characteristic features of these children are: passivity, low communicability, anxiety, egocentrism, high lability, emphasizing the dominance of unstable inadequate self-esteem. It has been discovered that specific development of preschooler's personal communication traits causes difficulties in communication on a basic and operational levels, evoke lack of initiative during communication and structural deficiency of communication activity. Based on research outcomes the author has elaborated personal profile of a child with speech undevelopment. In order to harmonise communication activity structure in children with speech undevelopment the author introduces psychological system promoting its development, a significant part of which is devoted to development of communication potential of the given category of children. *Communication toolkit* is an individual peculiar complex of an individual's communication traits (interpersonal, social and psychological), which describe his or hers current abilities in exercising communication components of different activities. The given structure has a significant impact on communication outcomes and further socialization of children with speech undevelopment.

Communication potential is treated as individually specific system of a child's communication inclinations, which can be actualised through activity

of communication subject. Corrective and educational intervention aiming at developing communication potential requires active involvement of an adult who facilitates the process and provides comfortable psychological environment for the child's communication traits to be manifested.

Keywords: personal profile, communication personal potential, communication personal toolkit, speech undevelopment, elder preschool age children.

Актуальність дослідження. Важливою проблемою спеціальної психології та логопедії, дошкільної ланки зокрема, є всебічна підготовка дитини з мовленнєвим недорозвитком до шкільного навчання й забезпечення її ефективної соціалізації в новому середовищі. У зв'язку з цим більшої актуальності набуває питання розвитку тих особистісних рис, які забезпечують успішну взаємодію з навколишніми, складають підґрунтя ціннісно-мотиваційних та регулятивних механізмів у спілкуванні з ними. Результати теоретичного аналізу спеціальної та загальної психологічної літератури дозволяють констатувати, що проблема взаємозв'язку особистості та спілкування є однією з центральних у психології спілкування, водночас в логопсихології представлена недостатньо.

Аналіз сучасних досліджень. Ґрунтуючись на результатах наукових досліджень можна зазначати, що проблема взаємовпливу особистості та спілкування представлена в літературних джерелах двома підходами. Представники першого (О. Бодальов, 1995; В. Куніцина, 1991; В. Лабунська, 1999; Р. Максимова, 1981) розглядають особистість в аспекті впливу окремих її рис на ефективність діяльності спілкування і, навпаки – з позицій деструктивних особистісних впливів на процес спілкування з оточуючими. Водночас, Л. Божович, 1968; Л. Виготський, 1934, 1999; М. Лісіна, 1985; О. Смірнова, 1991 доводять, що розвиток особистості, особливо в дитячому віці, здійснюється в процесі комунікативної діяльності. Саме спілкування з навколишніми стимулює появу психічних особистісних новоутворень, сприяє розвитку особистості в цілому.

Наголошуючи на взаємовпливі особистості та комунікативної діяльності, вчені відзначають значущість певних особистісних рис індивіда для ефективного спілкування з навколишніми. Р. Немов (2003) називає ці якості комунікативними рисами особистості [9, с.124-125]. М. Гамезо під комунікативними розуміє такі риси, які дозволяють орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування, засновані на соціальному досвіді індивіда у сфері міжособистісної взаємодії [3, с. 89]. Водночас, Г. Самохвалова (2011) комунікативні риси розглядає як складові особистісного профілю індивіда – інтегративного утворення домінантних індивідуальних рис [12, с.92].

Акцентуючи увагу на значущості комунікативних рис особистості у процесі взаємопізнання та взаєморозуміння індивідів у процесі спілкування, О. Бодальов (1995) ввів поняття «комунікативне ядро особистості», яке охоплює всі риси, що забезпечують відображення, відношення та поведінку у комунікативній діяльності [1; с.32].

В. Погольша (1998) виділяє *комунікативно-особистісний потенціал*, який є комплексом комунікативно-особистісних якостей, що забезпечують вплив у процесі міжособистісного спілкування. Вчений відносить до потенціалу такі якості, як: легкість спілкування, адаптивність, впевненість, активну позицію у взаємодії, мотив досягнення, афіліацію, розуміння співбесідника та соціальний інтелект в цілому [11, с.4].

Поняття «комунікативний потенціал особистості» вводять у власних дослідженнях Р. Максимова (1981), Г. Самохвалова (2011). Втім авторки вкладають дещо різні значення у це поняття. За Р. Максимовою це наявність у індивіда певних комунікативних якостей, які характеризують його можливості у здійсненні комунікативної діяльності [6, с.33]. Водночас, Г. Самохвалова розрізняє комунікативний арсенал (зону актуального комунікативного розвитку) і комунікативний потенціал (зону потенційного комунікативного розвитку) [12, с.74-77]. Зазначені поняття автор виділяє щодо дитячого віку.

Під *комунікативним арсеналом* дослідниця розуміє індивідуально-своєрідний комплекс комунікативних якостей індивіда (внутрішньо особистісних і соціально-психологічних), які характеризують її актуальні можливості в здійсненні комунікативної складової різних видів діяльності (ігрової, трудової, продуктивної, навчальної). *Комунікативний потенціал* розглядає як індивідуально-своєрідну систему комунікативних задатків дитини, яка може бути актуалізована завдяки активності суб'єкта спілкування. На думку дослідниці саме комунікативна активність є вихідною в подоланні труднощів спілкування, а дорослий має створювати сприятливі психологічні умови для актуалізації потенційних комунікативних якостей дитини [12, с.74].

Ми поділяємо погляди дослідниці, оскільки вони цілком відповідають теорії Л. Виготського про «зону актуального і найближчого розвитку». Під зоною актуального розвитку видатний вчений розумів здатність дитини самостійно вирішувати завдання і долати певні труднощі завдяки актуальним знанням і вмінням. Під зоною найближчого розвитку розумілася здатність дитини вирішувати завдання вищого ступеня складності, але за участю дорослого [2].

Водночас, про специфічні риси особистості, що характерні для дітей із мовленнєвим недорозвитком йдеться у дослідженнях С. Валявко (2006), Л. Волкової (1993), Л. Зайцевої (2006), В. Калягіна (2004), І. Левченко (2002), М. Орешкіної (2006), О. Орлової (2011), В. Селіверстова (1993), О. Фірсанової (2009), Л. Шипіциної (1993),

В. Шкловського (1996), Г. Юсупової (2006), С. Norbury (2002). Дослідники вважають, що дефіцитарність особистісної сфери цих дітей зумовлює особливості їх поведінки.

Л. Волкова та Л. Шипіцина (1993) зазначають, що учні молодших класів шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення недостатньо критично оцінюють свої можливості, частіше переоцінюючи їх [14, с.8-13]. У більшості випадків об'єктивна особистісна характеристика не збігається із самооцінкою. Найчастіше не фіксується увага на негативних рисах характеру, а позитивні якості переоцінюються. У цьому проявляється тенденція в самохарактеристиці наближатися до ідеального образу. Такі особливості свідчать про низьку рефлексивність, зниження регулятивної функції, підвищення захисної функції самооцінки дітей мовленнєвим недорозвитком (М. Орешкіна, 2011) [10, с.141].

Характеризуючи мотиваційну сферу дітей з мовленнєвим недорозвитком, вчені зазначають, що рівень домагань учнів цієї групи є нестабільним, залежить від успіху виконання попереднього завдання, переважно є заниженим (О. Слинько, О. Усанова, В. Терентьева); для переважної більшості дошкільників означеної категорії характерним є зниження пізнавального інтересу, мотивації до мовленнєвого спілкування, першокласникам властиве домінування ігрових і недостатність навчальних мотивів (С. Валявко, 2006; І. Мартиненко, 2007) [7, с.57].

Дослідження С. Белих, І. Гришанової (2002), В. Лубовського (1985), І. Мартиненко (2007) засвідчили недостатню сформованість у дітей із мовленнєвим недорозвитком вольової регуляції дій, саморегуляції. У дошкільників означеної групи відмічається схильність до репродуктивних видів діяльності, несформованість всіх видів контролю, особливо попереднього та процесуального. Підсумковий контроль, в основному, реалізується за допомогою педагога. Вчені зазначають, що порушення комунікативної функції мовлення заважає формуванню саморегуляції і призводить до виникнення компенсаторних рівнів. Тому виконання будь-якої діяльності супроводжується великою кількістю помилок, більшість яких діти не помічають і не виправляють [7, с. 56-69].

Узагальнення результатів досліджень особистості дітей із мовленнєвим недорозвитком дає підстави констатувати пасивність, сензитивність, замкнутість, залежність від навколишніх, схильність до спонтанної поведінки переважної більшості дітей з мовленнєвим недорозвитком старшого дошкільного та молодшого шкільного віку [4, 7, 10]. Водночас, в аспекті впливу особистісних рис на ефективність спілкування, становлення комунікативного потенціалу дітей з мовленнєвим недорозвитком комплексних досліджень до сьогодні проведено не було.

Отже, теоретичний аналіз психологічної літератури дозволив виділити у наукових дослідженнях особистості та спілкування поняття «*комунікативний потенціал особистості*», що означає наявність у індивіда певних особистісних комунікативних рис, що характеризують його можливості у здійсненні комунікативної діяльності, створюють актуальну і потенційну зони їхнього застосування. Зазначене утворення є інтегративним, що характеризує, насамперед, стан сформованості низки особистісних рис. Водночас, сукупність домінантних особистісних рис індивіда ми визначаємо в цій статті як *особистісний профіль*, а комунікативний арсенал та потенціал- інтрапсихологічними його похідними.

Результати емпіричного дослідження. З огляду на зазначене, у процесі комплексного вивчення комунікативної діяльності дітей із мовленнєвим недорозвитком (далі - МН) старшого дошкільного віку (І. Мартиненко 2013-16 рр) один з етапів емпіричного дослідження було спрямовано на уточнення особистісного профілю та визначення стану сформованості тих особистісних рис, які утворюють комунікативний арсенал особистості дитини означеної категорії.

Задля розв'язання поставлених завдань було застосовано комплекс методик, який охоплював експертне оцінювання за шкалою «Особистісний профіль дитини» (Г. Самохвалова); опитувальник для батьків та педагогів «Анкета оцінювання комунікативних якостей особистості дитини» (Р. Немов); проєктивні тести «Будинок – дерево – людина» (Дж. Бук), «Світ речей – світ людей – світ емоцій» (М. Нгуєн).

Дослідження здійснювалось упродовж 2013-2016 років на базі дошкільних навчальних закладів: комбінованого типу № 21 «Малютко» м. Біла Церква; ясел-садків комбінованого типу № 27 «Вишенька», № 35 «Світлячок», № 54 «Чебурашка», № 62 «Супутник» м. Кіровограда, № 9, № 127, № 395, № 576 м. Києва; комунального спеціального № 120 м. Кривий Ріг; компенсуючого типу № 38, № 75, № 88 м. Львова; Львівського навчально-виховного комплексу школа-садок «Дзвіночок»; Комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради. Експериментом було охоплено 408 дітей старшого дошкільного віку із мовленнєвим недорозвитком (загальний недорозвиток мовлення за висновками ПМПК) та 278 – з нормальним мовленнєвим розвитком (далі – НМР), 686 батьків та 86 педагогів.

Методика «Особистісний профіль дитини» дала можливість розширити уявлення про стан особистісних рис у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвим недорозвитком. З її допомогою було діагностовано такі полярні особистісні риси, як: агресивність – миролюбство, тривожність – спокійність, конформізм – лідерство, відстороненість – залучення, стереотипність – креативність, індивідуалізм – співробітництво, ригідність – гнучкість.

Узагальнені результати дозволили визначити середньостатистичний портрет старшого дошкільника з мовленнєвим недорозвитком. З'ясовано, що для більшості з цих дітей характерні такі риси як: миролюбство, спокійність, конформізм, залученість до колективної діяльності, ситуативні прояви креативності, прагнення до співробітництва, недостатня гнучкість у взаємодії з навколишніми. Частотний аналіз показників дозволив констатувати, що поміж них найбільше таких, які відчують беззахисність по відношенню до інших, майже однакова кількість дітей, які спокійні та проявляють емоційну байдужість, що, відповідно, може бути причиною труднощів у спілкуванні.

Порівняння середніх арифметичних двох груп за допомогою *t*-критерію Стьюдента виявив, що загалом для дітей із МН є характерним нижчий рівень лідерства, залученості, креативності та співробітництва. На відміну від дітей із НМР, дітям з мовленнєвими порушеннями властиві конформізм, менша залученість до колективної діяльності, стереотипність та менше прагнення до співробітництва з навколишніми. Таким чином, можна констатувати, що діти з НМР більше виражають прагнення до сумісної діяльності, міжособистісної взаємодії, у їхній поведінці переважають нестандартні моделі поведінки, індивідуально забарвлені судження, здатність вирішувати завдання нестандартно. Для дітей із МН характерні труднощі у зміні звичних способів взаємодії з однолітками, засвоєнні нових ідей і правил, в ініціюванні спілкування та інших видів діяльності, самостійності у них тощо.

Оскільки виділені в профілі провідні особистісні якості дітей із МН є важливими у спілкуванні з однолітками та дорослими, можна припустити, що їх недостатня сформованість зумовлює у дітей із МН базові комунікативні труднощі. Водночас, загальне прагнення до колективної діяльності та співробітництва свідчить про мотивацію афіліації цих дітей – бажання бути серед людей, а недостатня ініціативність перешкоджає її реалізації.

Кількісний аналіз експериментальних даних, отриманих у результаті анкетування [9], спрямованого на уточнення стану комунікативних рис особистості старших дошкільників із МН дозволив встановити незначні відмінності за середнім статистичним всіх комунікативних якостей – 6,19 у дітей із МН та 6,30 у однолітків з НМР. Тобто, середні показники у стані сформованості комунікативних рис особистості дітей обох груп не виявили суттєвої різниці.

Відповідно до кількісних результатів, було з'ясовано, що найкраще діти з мовленнєвим недорозвитком вміють дружити і без конфліктів гратись з іншими дітьми ($m = 8,27$), характеризуються низьким рівнем агресивності ($m = 4,33$), водночас, демонструють недостатні організаторські здібності ($m = 4,08$) та невпевненість у собі ($m = 4,88$). У дітей із НМР виявлено подібну тенденцію у взаєминах з

дітьми ($m = 9,16$) та станом організаторських здібностей ($m = 4,6$), однак дещо інші провідні комунікативні якості: ввічливість ($m=7,55$), впевненість у собі ($m=7,37$), емпатію ($m=7,30$), альтруїзм ($m=7,25$); найменш вираженою у них є агресивність ($m=4,15$).

За допомогою t -критерію Стьюдента була встановлена статистично значима різниця у показниках таких якостей дітей із НМР та МН: комунікабельність, ввічливість, наполегливість, працелюбство.

Аналіз і узагальнення експериментальних даних, отриманих у результаті застосування анкетування, дозволив констатувати недостатність емпатії, організаторських здібностей, впевненості в собі, самостійності і наполегливості дітей із МН. Означені риси є важливими для успішного спілкування, а їх недостатня сформованість може бути причиною операційних комунікативних труднощів і порушень діяльності спілкування. Водночас, сформованість у переважній більшості старших дошкільників із МН спрямованості на взаємодію з людиною, засвідчує їхнє прагнення до спілкування, наявність мотивації афіліації, адекватні ціннісно-мотиваційні установки, які забезпечують активність у спільній діяльності, спілкування з навколишніми.

Наступною було використано проєктивну методику, яка дозволила, оминаючи бар'єри у взаємодії та самовираженні дітей із МН, поглянути на їхню особистісну сферу їхніми ж очима. Особистісні риси, які було досліджено за допомогою методики «Будинок – дерево – людина» (далі – БДЛ), ми вивчали, узагальнивши кількісні показники за кожним симптомокомплексом.

Аналіз середніх арифметичних вираження симптомокомплексів дозволяє констатувати, що найхарактернішими для дітей із МН є риси, пов'язані тривожністю (сер. знач. 3,73), незахищеністю (сер. знач. 3,02) та переживанням труднощів у спілкуванні (сер. знач. 3,09). Усі, з означених якостей, перешкоджають вільному та довірливому спілкуванню з навколишніми, зумовлюють комунікативні труднощі входження в контакт і його розвитку. Найменш вираженими є депресивність (сер. знач. 0,23), почуття власної неповноцінності (сер. знач. 0,59) та недовіра до себе (сер. знач. 1,24)

Аналіз симптомокомплексів, виявлених у дітей старшого дошкільного віку з НМР, дозволяє виділити такі їх провідні види: ворожість (сер. знач. 1,27), тривожність (сер. знач. 1,24), труднощі у спілкуванні (сер. знач. 1,12), фрустрація (конфліктність, почуття незадоволення) – сер. знач. 1,03. Найменше вираженою є депресивність (сер. знач. 0,4).

Порівняльний аналіз отриманих експериментальних даних засвідчує кількісні та якісні відмінності виявлених симптомокомплексів дітей із МН та НМР. Середні їхні значення у дошкільників із МН 3, а в дітей із НМР 1. Це означає, що у перших з означених груп дітей

вираженішими є всі симптомокомплекси, окрім депресивності та почуття неповноцінності.

Якісні особливості особистісних симптомокомплексів засвідчують схожі тенденції у дітей обох груп у стані тривожності та переживання труднощів у спілкуванні, хоча ступінь вираженості обох виявлено вищим у дошкільників із МН. Водночас, почуття незахищеності є домінантним тільки для досліджуваних з МН, а ворожості – для дошкільників із НМР. Вираженість почуття незахищеності може бути взаємопов'язана з тривожністю цих дітей, а високі показники ворожості дошкільників із НМР, на нашу думку, пояснюється переживанням фрустрації, незадоволеності, конфліктності.

Таким чином, отримані дані засвідчили більшу вираженість усіх особистісних симптомокомплексів, окрім депресивності та неповноцінності, у старших дошкільників із мовленнєвим недорозвитком. Зазначене свідчить про їх недостатнє емоційно-особистісне благополуччя. Домінування почуттів тривожності, незахищеності та труднощів у спілкуванні може призводити до комунікативних труднощів базового рівня, пов'язаними з входженням в комунікативний контакт.

Узагальнення результатів виконання завдань методики «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій» дало підстави для констатації комунікативної спрямованості у 211 (51,7 %) дітей старшого дошкільного віку з МН. Отже, цим дітям властиве прагнення до взаємодії з іншими людьми, що пов'язано з виникненням потреби у спілкуванні, з бажанням бути успішним у такій взаємодії. Ці дані збігаються з попередніми висновками про прагнення старших дошкільників із МН до взаємодії з навколишніми, бажання бути поміж людей.

Водночас, виявлення третини поміж дітей із мовленнєвим недорозвитком таких, у яких комунікативна спрямованість недостатня, означає необхідність організації спеціальної психокорекційної роботи з формування комунікативної потреби, збагачення мотиваційних засад спілкування.

На підставі узагальнення отриманих емпіричних даних було встановлено, що особистісний профіль дітей із мовленнєвим недорозвитком первинного генезу старшого дошкільного віку характеризується домінуванням таких рис як: спрямованість на взаємодію з людьми, прагнення до колективної діяльності, конформністю, комунікативною стереотипністю та ригідністю, образливістю. Водночас, з'ясовано, що недостатньо розвинутими є такі якості особистості: емпатія, впевненість у собі, організаторські здібності, самостійність і наполегливість. Для третини з них властива недостатня комунікативна спрямованість, що характеризує недостатню мотивацію до спілкування. Такий стан сформованості особистісних рис

у дітей із МН засвідчує недостатність комунікативного потенціалу особистості цих дітей, що зумовлює комунікативні труднощі базового і операційного рівнів, негативно позначається на реалізації усіх етапів спілкування з навколишніми.

Враховуючи викладене, було розроблено психологічні засади корекційно-розвивальної роботи, вагомою складовою якою було окреслено розвиток комунікативних рис особистості дитини старшого дошкільного віку з мовленнєвим недорозвитком, й відповідно – розвиток її комунікативного потенціалу.

Система психокорекційного впливу передбачає реалізацію: роботи з дітьми, організацію середовища – роботу з психологом, вихователями та іншими педагогами, просвітницько-корекційну роботу з батьками.

Завдання зазначеної системи стосовно комунікативного потенціалу особистості дітей мають полягати у наступному: активізувати інтерес до іншої людини – гуманістичну спрямованість, до співробітництва, спостережливість, емпатію; подолати надмірний егоцентризм, стереотипність, імпульсивність та конфліктність у взаємодії з навколишніми; заохочувати до організації та участі в комунікативній взаємодії з однолітками; розвивати гнучкість, активність та ініціативність тощо.

Особливе місце в зазначеному напрямі слід приділяти роботі з розвитку тих комунікативних рис особистості, які засобами кореляційного та регресійного аналізів було виділено найбільш значущими для розвитку комунікативної ініціативності та гармонізації спілкування дітей з МН в цілому це: гуманістична спрямованість, лідерські якості, організаторські здібності, креативність, прагнення до співробітництва.

Процес розвитку комунікативного потенціалу особистості дітей із МН передбачає спільну, взаємопов'язану роботу всіх педагогів, корекційно-розвивальний вплив на їхній комунікативний розвиток не лише психологом, а й вихователем. Основні рекомендовані методи і форми роботи з старшими дошкільниками із МН це: ігри (ігри-драматизації, сюжетно-рольові ігри, ігри-змагання, рухливі ігри, творчі ігри, ігри-інсценування тощо.); бесіди; психогімнастика; моделювання та обговорення ситуацій тощо.

Робота психолога з розвитку комунікативного арсеналу й потенціалу передбачає проведення комунікативного групового тренінгу упродовж 8 місяців періодичністю 1 раз на тиждень.

Висновки. За результатами теоретичного аналізу психологічних наукових джерел було встановлено, що важливим чинником розвитку спілкування дитини дошкільного віку є комплекс комунікативно спрямованих рис особистості, сукупність яких означає сформованість комунікативного арсеналу (зона актуального) та потенціалу (зона найближчого) розвитку. Зазначені комплекси є особистісними рисами,

тому особистісний профіль дитини охоплює зазначені риси і певною мірою зумовлює їхню індивідуальну специфіку. Емпіричним шляхом встановлено, що дітям старшого дошкільного віку з мовленнєвим недорозвитком властива недостатність комунікативного арсеналу особистості, специфіка особистісного профілю, що негативно позначається на стані їх спілкування в цілому, комунікативної ініціативності зокрема. З метою формування зони найближчого розвитку – комунікативного потенціалу особистості й опосередкованого корекційно-розвивального впливу на спілкування дітей досліджуваної групи рекомендовано впроваджувати психологічну систему її формування, однією із складових якої є розвиток й активізація комунікативних рис гуманістичної спрямованості, лідерських якостей, організаторських здібностей, креативності, прагнення до співробітництва.

Література

1. **Бодалев А. А.** (1995). Личность и общение : Избранные труды. М. : Международная педагогическая академия. 328 с.
2. **Выготский Л. С.** (2004). Психология развития ребенка. М. : Смысл [и др.]. 512 с.
3. **Гамезо М. В.** (2001). Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии. М. : Педагогическое сообщество. 128 с.
4. **Ковылова Е. К.** (2011). Психокоррекционная технология коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис..канд. психол. наук: 19.00.10. Н. Новгород. 264 с.
5. **Леонтьев А.А.** (1999). Психология общения: Учеб. пособие. М.: Смысл. 365 с.
6. **Максимова Р. А.** (1981). Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности : дисс ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология». Л. 132 с.
7. **Мартиненко І. В.** (2016). Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. К.: ДІА. 304 с.
8. Нгуен М. А. (2008). Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника. Ребёнок в детском саду, 1. С. 83-85.
9. **Немов Р. С.** (1995). Экспериментальная и педагогическая психология и психодиагностика. М. : Просвещение, ВЛАДОС. 460 с.
10. **Орешкина М. Ю.** (1999). Самооценка и уровень притязаний младших школьников с тяжелыми нарушениями речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Москва. 165 с.
11. **Погольша В. М.** (1998). Социально-психологический потенциал личного влияния : автореф. дис. на соиск. уч степени канд. психол. наук : 19.00.05. СПб. 21 с.
12. **Самохвалова А. Г.** (2011). Коммуникативные трудности ребенка : проблемы, диагностика, коррекция : учебно-методическое пособие. СПб, Речь. 432 с.
13. **Смирнова Е. О.** (2000). Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 160 с.
14. Шипицина Л.М., Волкова Л.С. (1993). Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи. Дефектология, 4. С. 8-13.
- 15.

Norbury C. F. Developmental Language Disorders : Overview. Chapter 16 / C. F. Norbury // The SAGE Handbook of Developmental Disorders. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://dx.doi.org/10.4135/9781446201107.n17>.

References

1. **Bodalev A. A.** (1995). Lichnost' i obshhenie : Izbrannye trudy / [Personality and communication]. M. : Mezhdunarodnaja pedagogicheskaja akademija. 328 s. (rus).
2. **Vygotskij L. S.** (2004). .Psihologija razvitija rebenka / [Psychology of Child Development] L. S. Vygotskij. M. : Smysl [i dr.]. 512 s.(rus).
3. **Gamezo M. V.** (2001). Slovar'-spravochnik po vozrastnoj i pedagogicheskoj psihologii / [Dictionary of developmental and educational psychology]. M. : Pedagogicheskoe soobshhestvo. 128 s.(rus).
4. **Kovylova E. K.** (2011). Psihokorrekcionnaja tehnologija kommunikativnogo razvitija detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshhim nedorazvitiem rechi: dis..kand. psihol. nauk: 19.00.10. / [Psychocorrective technology of communicative development of the elder preschoolers with the general speech underdevelopment]. N. Novgorod, 264 s.(rus).
5. **Leontev A.A.** (1999). Psihologiya obscheniya: Ucheb. posobie. - M.: Smyisl. 365 s. (rus).
6. **Maksimova R. A.** (1981). Kommunikativnyj potencial cheloveka i ego vlijanie na raznye storony zhiznedejatel'nosti : diss ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.05 «Social'naja psihologija» / [The communicative potential of the person and its impact on different aspects of life] S. 132.(rus).
7. **Martynenko I. V.** (2016). Osoblyvosti komunikativnoi diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z systemnymy porushenniamy movlennia : monohrafiia. K.: DIA. 304 s.(ukr).
9. **Nemov R. S.** (1995). Jeksperimental'naja i pedagogicheskaja psihologija i psihodiagnostika / [Experimental and educational psychology and psychodiagnostics]. M. : Prosveshhenie, VLADOS. 460 s. (rus).
10. **Oreshkina M. Yu.** (1999). Samootsenka i uroven prityazaniy mladshih shkolnikov s tyazhelyimi narusheniyami rechi : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03. Moskva. 165 c.
11. **Pogol'sha V. M.** (1998). Social'no-psihologicheskij potencial lichnogo vlijanija : avtoref. dis. na soisk. uch stepeni kand. psihol. nauk : 19.00.05. SPb. 21 s. (rus).
12. **Samohvalova A. G.** (2011). Kommunikativnye trudnosti rebenka : problemy, diagnostika, korrekcija : uchebno-metodicheskoe posobie / [Communication difficulties of the child: problems, diagnosis, correction] . SPb, Rech'. 432 s.(rus).
13. **Smirnova Ye.O.** (2000). Osobennosti obscheniya s doshkolnikami: Ucheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedeniy.- M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya». 160 s. (rus).
14. **Shipitsina L.M., Volkova L.S** (1993). Nekotoryie osobennosti emotsionalno-lichnostnyih kachestv u mladshih shkolnikov s obschim nedorazvitiem rechi. Defektologiya, 4. S. 8–13.
15. **Norbury C. F.** (2002). Developmental Language Disorders : Overview. Chapter 16 . The SAGE Handbook of Developmental Disorders. URL: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446201107.n17>. (eng).

Received 10.03.2019
Accepted 11.04.2019

УДК: 376.011.3

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.157-175

О.В. Мартинчук

o.martynchuk@kubg.edu.ua

ІНКЛЮЗИВНА ПЕДАГОГІКА ЯК НАУКОВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СФЕРІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

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 зі спеціальної освіти до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. 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. E-mail: o.martynchuk@kubg.edu.ua

Відомості про наявність друківаних матеріалів:
Мартинчук, О. В. (2018). Підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти: нові підходи. *Особлива дитина: навчання і виховання*: науковий, навчальний, інформаційний журнал, 1, 14-28.; **Мартинчук, О. В.** (2018). Дослідження мотиваційних орієнтацій майбутніх спеціальних педагогів як детермінант успішної діяльності в інклюзивному середовищі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 11, 215-232.; **Мартинчук, О.В.** (2018). Професійна діяльність спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем (на прикладі Великобританії, Фінляндії та Ізраїлю). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць / за ред. О.В. Гаврилова, В.М. Синьова, 12. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. 188-201.

Мартинчук О.В. Інклюзивна педагогіка як науковий чинник формування компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. У статті представлено зарубіжні

наукові розвідки щодо концептуалізації інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти як педагогічного підходу до навчання усіх дітей у загальноосвітньому просторі; окреслено суть інклюзивних педагогічних педагогів, які складають теоретичне підґрунтя інклюзивної педагогіки як науки: універсальний дизайн в освіті, диференційоване викладання; інклюзивний педагогічний підхід «Рамки дій»; визначено чинник, що сприяв концептуалізації інклюзивної педагогіки – потреба педагогів, які впроваджують інклюзивне навчання, у науково-методичній літературі, яка б враховувала їхнє професійне сприймання підходів до реалізації інклюзивної політики у класі; зроблено висновок про те, що інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти знаходиться на етапі свого активного розвитку, у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі накопичено достатню кількість досліджень, що уможливають визнання інклюзивної педагогіки як визначальної детермінанти, наукового чинника формування компетентностей педагогів у галузі інклюзивної освіти.

Ключові слова: інклюзивна педагогіка, педагогіка інклюзивної освіти, універсальний дизайн в освіті, диференційоване викладання, інклюзивний педагогічний підхід «Рамки дій».

Мартынчук Е.В. Инклюзивная педагогика как научный фактор формирования компетентности в сфере инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями. В статье представлены зарубежные научные исследования, которые касаются концептуализации инклюзивной педагогики / педагогики инклюзивного образования как педагогического подхода к обучению всех детей в общеобразовательном пространстве; описана суть инклюзивных педагогических подходов, которые являются теоретической основой: универсальный дизайн в образовании, дифференцированное преподавание; инклюзивный педагогический подход «Рамки действий»; определен фактор, способствовавший концептуализации инклюзивной педагогики – потребность педагогов, внедряющих инклюзивное обучение, в научно-методической литературе, которая бы учитывала их профессиональное восприятие подходов к реализации инклюзивной политики в классе; сделан вывод о том, что инклюзивная педагогика / педагогика инклюзивного образования находится на этапе своего активного развития, в зарубежной и отечественной научной литературе накоплено достаточное количество исследований, позволяющих признание инклюзивной педагогики как определяющей детерминанты, научного фактора формирования компетентностей педагогов в области инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивная педагогика, педагогика инклюзивного образования, универсальный дизайн в образовании, дифференцированное преподавание; инклюзивный педагогический подход «Рамки действий».

Martynchuk O.V. Inclusive pedagogy as a scientific factor of development of competence in the field of inclusive education of children with special educational needs. The article presents foreign scientific researches on the conceptualization of inclusive pedagogy / pedagogy of inclusive education as a pedagogical approach to the teaching of all children in the general educational space; outlines the essence of inclusive pedagogical staff, which form the theoretical basis for inclusive pedagogy as a science: Universal Design for Learning; Differentiated Instruction; The Inclusive Pedagogical Approach in Action Framework; it is defined the factor contributing to the conceptualization of inclusive pedagogy and it is formulated as the need for teachers who implement inclusive education in scientific and methodological literature that takes into account their professional perception of approaches to the implementation of inclusive policies in the classroom. The author of the article presents a number of general principles formulated by T. Loreman, on which the pedagogy of inclusive education / inclusive pedagogy may be based; outlines the views of T. Loreman, a leading foreign scientist in the field of inclusive education, on the scientific development and practical testing of universally accepted and widely presented inclusive pedagogical approaches; further directions of researches for determination of their efficiency are singled out. The article concludes that inclusive pedagogy / pedagogy of inclusive education is at the stage of its active development; in foreign and national scientific literature, sufficient research has been accumulated that enables the recognition of inclusive pedagogy as a main determinant, a scientific factor for the formation of competences of teachers in the field of inclusive education. It is noted that in Ukraine inclusive pedagogy is a relatively young branch of pedagogical knowledge, which began to develop as a result of intensification of the public inquiry into the theory and methodology of teaching and upbringing children with different special educational needs in terms of educational inclusiveness and preparing teachers to work with such children in inclusive educational space.

Keywords: Inclusive pedagogy, Pedagogy for inclusive Education, Universal Design for Learning; Differentiated Instruction; The Inclusive Pedagogical Approach in Action Framework.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток в Україні інклюзивної форми навчання вимагає нової педагогічної галузі, що обслуговуватиме її потреби, і фахівців зі сформованою компетентністю у сфері інклюзивного навчання. В основі будь-якої компетентності знаходяться цінності, знання і уміння. Відтак, формування компетентності у сфері інклюзивного навчання передбачає оволодіння науковими знаннями, які мають бути акумульовані в якійсь галузі педагогічного знання. Передбачаємо, що такою галуззю сучасної педагогічної науки може стати інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти як

визначальна детермінанта / науковий чинник формування компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснений нами аналіз досліджень і публікацій, дотичних до проблем інклюзивної освіти, свідчить, що проблема становлення і розвитку інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти цікавить чимало зарубіжних (К. Black-Hawkins, J. Deppele, T. Loreman, L. Florian, R. Smith) і вітчизняних (Віт. Бондар, І. Демченко, С. Миронова, Н. Назарова, З. Шевців та ін.) вчених. Дехто з них робить спробу оформлення інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти в окрему самостійну галузь педагогічного знання або інклюзивний педагогічний підхід.

Мета статті: окреслити зарубіжний та вітчизняний досвід становлення і розвитку інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти та чинники, що вплинули на її оформлення у самостійну наукову галузь.

Виклад основного матеріалу. Звернемося до визначення дефініції «педагогіка», яка має кілька значень. По-перше, нею позначають педагогічну науку. По-друге, під педагогікою розуміють систему діяльності, яка проектується у навчальних матеріалах, методиках, рекомендаціях, настановах. Останнім часом цим словом стали позначати уявлення про ті чи інші підходи до навчання (П. Підкасистий). У вітчизняному науковому просторі традиційно педагогіка розуміється як наука: сукупність теоретичних і прикладних наук, що вивчають процеси виховання, навчання і розвитку особистості (М. Фіцула). Зважаючи на те, що інклюзивну педагогіку / педагогіку інклюзивної освіти зарубіжні вчені трактують, зазвичай, як педагогічний підхід, ми звернулись до трактування дефініцій «наука» і «педагогічний підхід» з метою подальшого визначення дефініції «інклюзивна педагогіка» у межах усталеного вітчизняного понятійно-категоріального апарату.

Отже, наука – це сфера людської діяльності, функція якої – вироблення і теоретична систематизація об'єктивних знань про дійсність; при цьому це і сама діяльність з отримання нового знання і її результат – сума отриманих на даний момент знань. Педагогічний підхід – це *науково* обґрунтований вибір характеру впливу у процесі організованої вчителем взаємодії з учнями з метою максимального розвитку особистості як суб'єкта навколишньої дійсності [1]. Аналіз цих дефініцій дає змогу дійти висновку, що інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти як наука досліджує закономірності і цілеспрямовану практику навчання, виховання і розвитку усіх дітей в інклюзивному освітньому середовищі та пов'язані з цим педагогічні процеси і педагогічну діяльність, що певним чином відображено в розроблених науковцями різних інклюзивних педагогічних підходах.

В аспекті нашого дослідження нас цікавить теоретичне відображення дійсності, що пов'язане з освітою дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. У кожній країні розвиток системи освіти для дітей з порушеннями розвитку і пов'язані з цим наукові інтереси певним чином впливали на концепцію розвитку науки про навчання, виховання, розвиток та соціалізацію цих дітей. Тривалий час наукою, що опікувалась вивченням та теоретичною систематизацією знань про закономірності та практику освіти і соціалізації осіб з особливими освітніми потребами, була і залишається спеціальна педагогіка.

Спеціальна педагогіка на теренах України пройшла тривалий шлях, перш ніж з окремих ідей та концепцій, які зароджувались і зникали, а згодом знову відроджувались, отримуючи нові обриси, вона виокремилась в окремий освітньо-науковий напрям (О. Таранченко). Наразі, як зазначають зарубіжні науковці, визначення спеціальної педагогіки не є однозначним, проте існує загальне розуміння того, що спеціальна педагогіка є прикладною наукою, яка як наукова галузь вивчається в університетах. Загалом, спеціальна педагогіка – це галузь науки, яка досліджує питання освіти та професійної підготовки тих осіб, чий потреби не задовольняються у межах заходів, розроблених для більшості учнів. Спеціальна педагогіка намагається через дослідження та їх реалізацію знаходити педагогічні рішення для підтримки осіб з різними особливими освітніми потребами. Згідно із загальноприйнятою логікою, як у вітчизняному, так і зарубіжному контексті, спеціальна освіта – це навчання, яке пропонується для тих учнів, які потребують спеціальної підтримки [4].

Відтак, спеціальна педагогіка значною мірою розрахована на дослідження практики освіти дітей з особливими освітніми потребами у спеціально організованих умовах, про що свідчать визначення цієї дефініції у вітчизняних підручниках з корекційної / спеціальної педагогіки. Ми свідомі того, що серед певної частини вітчизняної наукової та освітянської спільноти є науковці, які не схвалюють введення до вітчизняного наукового простору нової галузі педагогічного знання. На їхню підтримку можна навести аргументи Т. Лормана щодо того, що інклюзивна освіта є невизначеною та оспорюваною концепцією і що «освітні юрисдикції у всьому світі прийняли словник інклюзивної освіти (а це неправильний словник, але він є впізнаваним) і інвестували значні ресурси ... в те, щоб зробити школи більш інклюзивними..., однак виключення залишається реальною і справжньою загрозою» [8, с. 1] Зважаючи на те, що інклюзивна освіта є нечітко визначеною концепцією, можна передбачити, що й інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти не має під собою реального підґрунтя, що забезпечувало б їй сталий розвиток. Проте дослідження зарубіжних

вчених (L. Florian, H. Linklater, T. Loreman), у тому числі й Т. Лормана, свідчать про зворотне.

У контексті нашого дослідження для нас надзвичайно цікавими і плідними виявились наукові розвідки Т. Лормана, презентовані ним у 2017 р. у статті «Педагогіка інклюзивної освіти» [16], при цьому відразу хочемо зазначити, що автор використовує у тексті як синонімічні терміни: «Pedagogy for inclusive Education» та «Inclusive Pedagogy». У своїй статті він описує низку різних педагогічних підходів, розроблених наприкінці ХХ століття – на початку ХХІ століття, корисних для вчителів, які працюють в інклюзивному освітньому середовищі. На думку Т. Лормана, на основі цих підходів виокремлюється низка принципів для розвитку і реалізації педагогіки інклюзивної освіти, які науковець пропонує розглядати через критичну лінзу, що підкреслює застереження вчителів, які займаються інклюзивною освітою.

Традиційні західні моделі навчання, прийняті в усьому світі різною мірою, з усіх сил намагаються пристосуватись до інклюзивного підходу (Loreman et al., 2016 ; Sharma, Loreman, & Macanawai, 2015). Це саме ми спостерігаємо й у вітчизняній системі освіти, відчайдушні намагання з боку Міністерства освіти і науки України та Громадських організацій забезпечити організацію і впровадження інклюзивної освіти в український освітній простір та активний або скритий супротив освітянської спільноти щодо залучення дітей з порушеннями розвитку до загальноосвітнього простору. На думку Т. Лормана, такі тенденції, що спостерігаються всюди, ймовірно пов'язані з тим, що моделі освіти, які наразі використовуються, ніколи не були задумані таким чином, щоб, насамперед, охоплювати усіх учнів. Від самого початку школи створювались як елітні заклади для тих, хто міг дозволити собі їх відвідувати або чий здібності добре підходили для засвоєння навчального матеріалу. Певною мірою вони такими залишаються і на сьогодні. Система спеціальної освіти була створена на підставі низки причин, проте діти з інвалідністю, діти з особливими освітніми потребами без інвалідності залишались поза межами елітного контексту освіти. Це не означає, що фахівці з найкращими намірами не створювали і не працювали у системі спеціальної освіти, а також продовжують працювати і наразі, скоріш за все, на думку Т. Лормана, передумова спеціальної освіти полягає у сегрегації, незалежно від того, ґрунтується вона на ідеї забезпечення більш підходящої освіти чи захисті маргінальних груп від реалій загальноосвітніх шкіл.

На підтвердження наших наукових розвідок щодо обґрунтування інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти як визначальної детермінанти (наукового чинника) формування компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є слова Т. Лормана, провідного фахівця у галузі інклюзивної освіти: «Для того, щоб бути інклюзивними і щоб уникнути сегрегації,

усі шкільні контексти мають стати більш чутливими до дітей з різноманітними здібностями, культурами, статями, релігіями та іншими ситуаціями і проблемами, які є у класі. Для цього ключовим напрямом, якому вони повинні відповідати, є педагогіка. Педагогіка стосується того, як вчителі навчають і як навчаються, і є основним елементом будь-якого успішного інклюзивного підходу. Без ефективної педагогіки у нас немає оперативного методу навчання, і без цілеспрямованої та ефективної інклюзивної педагогіки у нас немає підстав для осмисленого включення» [16, с. 1].

Про потребу в концептуалізації інклюзивної педагогіки зазначає і Л. Флоріан, професор Единбурзького університету (Шотландія), член Американської, Британської та Європейської Асоціації освітніх досліджень, сферою наукових інтересів якої є, зокрема, інклюзивна педагогіка. Її ідея оформлення інклюзивної педагогіки у науку, що репрезентує інклюзивні педагогічні підходи до організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти, зумовлена результатами її досліджень, згідно з якими вчителі зазначали, що науково-дослідницька література з інклюзивної та спеціальної освіти не повною мірою враховує їхнє професійне сприймання того, як впроваджувати політику інклюзії у класі, і їм не вистачає необхідних знань та навичок для роботи з особливими дітьми в інклюзивних класах. Зважаючи на те, що концепція інклюзивної освіти набула значної популярності і в учителів з'явився запит на знання про організацію навчання для всіх дітей у класі, Л. Флоріан здійснила спробу теоретично обґрунтувати необхідність розроблення навчального курсу з інклюзивної педагогіки для студентів та вчителів, що висвітлено нею та її колегою у статті «Підготовка вчителів до інклюзивної освіти: використання інклюзивної педагогіки для покращення викладання і навчання для всіх» [12]. Дослідження Л. Флоріан та її колег надалі зосередились на розробленні інклюзивного педагогічного підходу «The Inclusive Pedagogical Approach in Action Framework (ІРАА) / Інклюзивний педагогічний підхід «Рамки дій».

Принагідно зауважимо, що аналіз інтернет-ресурсів деяких зарубіжних університетів показав, що курс «Інклюзивна педагогіка» введено до навчальних планів підготовки різних вчителів до роботи в умовах інклюзії, наприклад: Georgetown University (США), The University of Aberdeen (Великобританія), Queen's University Belfast (Великобританія), The University of Edinburgh (Шотландія), Emory University (США) тощо.

Отже, у межах концептуалізації інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти зарубіжні науковці значну увагу приділяють дослідженню інклюзивних педагогічних підходів, які можуть бути корисними для всіх і які адаптовані незалежно від контексту до застосування у загальноосвітньому просторі.

Розроблення інклюзивних педагогічних підходів здійснюється на основі спеціальної освітньої практики, про що пише Т. Loreman: «інклюзивна педагогіка є похідною від спеціальної практики» [16, с. 1]; R. Snyder: «рух за включення був насамперед спеціальним освітнім рухом» [19, с. 175]. Проте процес переводу педагогічних практик спеціальної освіти в інклюзивні контексти повинен здійснюватися продумано і завжди з усвідомленням того, що такі практики створювалися у відокремленому середовищі і можуть самі служити увічненню сегрегації (Т. Лорман).

За допомогою методу аналізу критичного дискурсу Т. Лорман розглянув основні інклюзивні педагогічні підходи, які складають теоретичне підґрунтя інклюзивної педагогіки як науки: Універсальний дизайн в освіті / Universal Design for Learning; Диференційоване викладання / Differentiated Instruction; Інклюзивний педагогічний підхід «Рамки дій» / The Inclusive Pedagogical Approach in Action Framework.

Опишемо ці підходи:

Універсальний дизайн в освіті (УДО) / Universal Design for Learning (UDL) – це філософія освіти, покликана забезпечити доступ до навчання та успіхів для всіх учнів (Sokal & Katz, 2015). Модель УДО / UDL Центру Прикладної Спеціальної Технології (Centre for Applied Special Technology – CAST), заснована дослідниками: Rose, Gravel, and Gordon (2014 року) на трьох принципах, які охоплюють: 1) множинні засоби залучення, 2) множинні засоби репрезентації; 3) множинні засоби дії та вираження (див. рис. 1). Оскільки УДО / UDL заснований на вищеокреслених принципах, він за своєю природою є гнучким і адаптується до місцевих умов класної кімнати і обставин.

Перший принцип – множинні засоби залучення – передбачає надання учням різноманітних способів участі в навчанні для задоволення широкого спектра інтересів, здібностей, стилів навчання тощо заради підготовки цілеспрямованих, мотивованих учнів. Отже, цей принцип значною мірою стосується афективної та мотиваційної сфери педагогіки: мотивації учнів, їхніх переконань, очікувань та індивідуальної автономії.

Розкриваючи зміст цього принципу, дослідники: Meyer, Rose, Gordon (2016) підкреслюють, по перше, необхідність надання учням варіантів саморегуляції, включаючи сприяння очікуванням і переконанням, які оптимізують мотивацію студента. Перед вчителями постає завдання з розвитку особистісних навичок і стратегій щодо подолання труднощів у навчанні, а також здатності учня обмірковувати власну роботу та оцінювати її. По-друге, вони підкреслюють необхідність надання варіантів, які заохочують учнів до підтримки зусиль і наполегливості. Це передбачає надання дуже чітких цілей і завдань, сприяння співпраці у межах групових проектів і підвищення зворотного зв'язку у процесі реалізації особистісно-орієнтованих цілей.

По-третє, Мейєр (Meयर) та його колеги визнають, що учням необхідно надавати можливість вибору завдань у процесі навчання, що забезпечуватиме підвищення їхньої мотивації та налаштування на успіх.

Другий принцип – множинні засоби репрезентації – передбачає надання учням декількох засобів репрезентації (представлення матеріалу), що зумовлює потребу учителів та учнів думати над тим, як найкраще спілкуватися з групами, які мають різні комунікативні стилі навчання та сприймання навчального матеріалу. Мейєр (Meयर) та його колеги (2016) відзначають, що вчителі повинні надавати різні варіанти для забезпечення сприймання і розуміння інформації (індивідуальне представлення інформації, опора не тільки на вербально-слухові форми спілкування, а й на візуальне, тактильне тощо).

Третій принцип – множинні засоби дії та вираження – стосується надання учневі декількох засобів для дій та висловлювань (Rose et al., 2014), що уможливить сприяння цілеспрямованому навчанню, яке використовує стратегії, найбільш придатні для окремого учня. Згідно з цим принципом Мейєр (Meयर) та ін. (2016) рекомендують вчителям надавати різні варіанти для виконання певних функцій: у постановці цілей, плануванні та розробленні навчальних стратегій та стратегій для моніторингу їхнього прогресу. По-друге, вони пропонують надання різноманітних варіантів вираження і спілкування. Це передбачає використання декількох способів комунікації, включаючи візуальне, писемне і вербальне спілкування. Це ґрунтується на уявленні, що різні люди оптимально отримують та передають інформацію різними способами.

Незважаючи на те, що УДО / UDL прийнято серед багатьох практиків та науковців як надійний підхід, відсутнє надійне емпіричне дослідження його ефективності [9]. Відтак, Лорман (Logeman) зазначає про потребу у проведенні досліджень з метою підтвердження ефективності цього інклюзивного педагогічного підходу. Модель УДО / UDL, запропонована Роуз та його колегами (2014), забезпечує процес, при якому потреби широкого кола учнів можуть бути задоволені в одній аудиторії або навчальній ситуації. Він призначений не тільки для учнів з особливими освітніми потребами, а й для всіх учнів. В основі цієї моделі лежить процес, що передбачає просування особистих ознак навчання, ефективного спілкування та надання різноманітних варіантів для виконання завдань.

У той час як модель універсального навчання Роуз (Rose) і його колег (2014) CAST UDL є найвідомішою, існують й інші моделі, які доповнюють її. Однією з них є триблокова модель Дженіфер Кац (Katz) (2012), що базується на роботі CAST. Ідеї, що висвітлено в моделі Роуз (Rose), включено до середнього блоку моделі Д. Кац – інклюзивна педагогіка, які закріплюються за допомогою соціоемоційного навчання

(перший блок) і систем і структур, які підтримують цей процес (третій блок) (див. рис. 2).

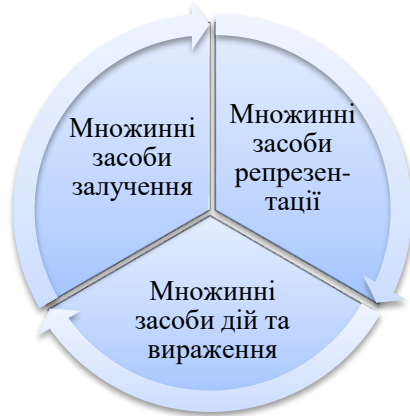


Рис. 1. Модель УДН CAST (Роуз та ін., 2014)



Рис. 2. Триблокова модель Д. Кац УДО (2012)

Блок 1 «Соціально-емоційне навчання» передбачає «... розвиток шкіл, які є співчутливими навчальними спільнотами, у яких всі учні відчувають себе в безпеці, цінуються як особистості, і які надають їм почуття приналежності» [14, с. 23]. Цей блок є першим у моделі через його фундаментальну важливість у підтримці блоків 2 та 3. Він охоплює допомогу учням у створенні сильної і позитивної самооцінки, формування в учнів та персоналу цінності – поваги до різноманітності, навчання методам, які уможливають колективне вирішення проблем і збільшення залучення учнів до освітнього процесу та життєдіяльності класу, школи, громади.

Блок 2 «Інклюзивна педагогіка» значною мірою спирається на модель CAST і виступає за використання в освітньому процесі множинних засобів залучення, репрезентації, дій і висловлювань. Отже, Кац (Katz) у процесі розроблення власної моделі використовує термін «інклюзивна педагогіка» як узагальнюючу назву методам і прийомам універсального дизайну в навчанні.

Блок 3 «Системи та структури, які підтримують процес» передбачає вивчення та зміну «загальної картини» того, як ми виховуємо дітей. Цей блок визнає важливість вивчення та зміни структури і політики шкільних систем, які можуть призвести до виключення деяких дітей. Згідно з дослідженнями Кац (Katz) (2012), «створення інклюзивних навчальних спільнот вимагає змін в освітній політиці, бюджетуванні, кадровому забезпеченні, підготовці та взаємодії з громадами – дійсно, ґрунтовне перероблення всієї системи» [14, с. 24].

Триблокова модель Кац (Katz) пропонує іншу точку зору на універсальний дизайн у навчанні UDL, у той же час поціновує і жодним чином не суперечить ключовій роботі Девіда Роуза та його колег у цій сфері. Ефективність цієї моделі наразі є предметом постійних

досліджень у Канаді Кац (Katz) та її колеги. Сокаль і Кац (Sokal and Katz) (2015) провели дослідження за участю 183 учнів у 10 канадських школах і виявили, що триблокова модель UDL позитивно вплинула на інтелектуальну взаємодію учнів з навчанням, а також на активне навчання та взаємодію з ровесниками [15]. Вони дійшли висновку, що порівняно з учнями класів, де використовувались традиційні методи, не пов'язані з триблоковою моделлю UDL, модель Д. Кац (Katz) була переважаючою з точки зору сприяння соціальним та інтелектуальним факторам взаємодії з навчанням. У попередньому дослідженні Д. Кац (2013) за участю 631 канадських учнів були отримані подібні результати щодо їхнього залучення, які засвідчили певні зрушення як в автономії учнів, так і в їхньому включенні до класів, які прийняли триблокову модель UDL порівняно з тими, хто цього не зробив [14]. Д. Кац (Katz) (2015) з'ясувала, що група з 58 канадських вчителів, які прийняли триблокову модель UDL, вважає, що ця модель покращила їхню практику та власне сприймання самоефективності, пов'язані з інклюзивною освітою, а також забезпечила зменшення їх робочого навантаження та підвищення задоволеності роботою. Вони також визначили певні бар'єри щодо впровадження підходу, які, на їхню думку, можна подолати з часом за умови спільного планування, спільних ресурсів, створення професійних навчальних громад щодо застосування підходу у школах та ширших спільнотах [15]. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**]

Диференційоване викладання (ДВ) / Differentiated Instruction (DI) розглядається як концептуальний підхід і практична технологія специфічної організації навчального процесу, що дає педагогові змогу врахувати відмінності між учнями та забезпечити оптимальний і результативний навчальний досвід для кожного з них. У диференційованому викладанні від самого початку передбачається, що всі учні різні, а відтак, завдання вчителя полягає в тому, щоб виявити ці відмінності та відповідним чином вибудувати навчальний процес, забезпечивши оптимально ефективний навчальний досвід для всіх дітей [2, с. 19].

Т. Лорман зазначає, що деякі методики, задіяні в ДВ / DI, розглядаються як різновид підходу УДО / UDL, і ці два підходи, можливо, тісно пов'язані в деяких аспектах, проте є певна різниця. Якщо УДО / UDL прагне забезпечити всіх учнів підтримкою та доступом до навчання через ті ж (або подібні) стратегії, і до деякої міри працює більше на етапі проектування навчання, то диференційоване викладання передбачає надання різних рівнів підтримки та застосування різних методик навчання для різних учнів. Loreman, Deppeler, та Harvey (2010) зазначають, що ДВ / DI належить до «... педагогічних прийомів, які використовуються в класі для надання відповідним чином розробленого

навчального плану широкому колу учнів» [17**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], а De Jesus (2012) додає, що «диференціація – це практика модифікації та адаптації матеріалів, змісту, учнівських проектів і продуктів, а також оцінювання для задоволення навчальних потреб учнів. У диференційованому класі вчителі визнають, що всі учні різні і вимагають різноманітних методів навчання, щоб бути успішними в школі» [7, с. 6].

Прийняття диференційованих навчальних стратегій з'явилося як відповідь на деякі недоліки, властиві традиційному підходу до навчання в класах. Тип уніфікованої презентації змісту, методів навчання і викладання, оцінювання, зазвичай, пов'язаний з традиційними моделями, часто був непридатний для учнів з різними особливостями розвитку та здібностями, не відповідав індивідуальним потребам та уподобанням, а інструкція, як правило, зосереджувалася на запам'ятовуванні з невеликим наголосом на критичних і вищих рівнях мислення (De Jesus, 2012).

ДВ / ДІ є ефективним інклюзивним педагогічним підходом, що підтверджується низкою досліджень. Так, ДІ. Goddard, Goddard, and Minjung (2015), досліджуючи вивчення математики та досягнень з читання в учнів 5 класів шкіл Мічигану з використанням диференційованого викладання виявили, що порівняно зі школами, які не використовують ДВ / ДІ, наявні позитивні та суттєві відмінності у досягненнях учнів як з математики, так і з читання [13**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Дослідження на Кіпрі, проведене Valiandes (2015) за участю 24 вчителів та 479 учнів 4 класу, дало подібні висновки з використанням ДВ / ДІ в інклюзивних класах з позитивним впливом на досягнення учнів [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. У Туреччині, дослідження Бала (Bal's) (2016), у якому взяли участь 57 учнів, виявило, що покращення успішності учнів 6 класу в алгебрі співвідносилося з використанням методів, пов'язаних з ДВ / ДІ [3, с. 199].

Підхід ДВ / ДІ, проте, не позбавлений критики. Паппано (Pappano) (2011) стверджує, що існує розрив між теорією та практикою, описує ситуації, коли деякі учні висловлюють невдоволення, помічаючи, що їхнє завдання відрізняється від завдань інших дітей, навіть якщо підхід був реалізований досвідченим учителем у цій галузі [18, с. 3-5]. Далі Флоріан (2015) стверджує: «Хоча очевидно, що диференційовані підходи при навчанні класу необхідні для врахування індивідуальних відмінностей між учнями, проте у процесі їх впровадження у структурі освіти такі підходи можуть створювати проблеми. Це пояснюється тим, що дискурс індивідуальних відмінностей спирається на логіку виключення, коли диференційоване навчання для деяких є процесом, за допомогою якого всі «включені» [10, с. 13]. Як зазначає Т. Лорман,

аргумент Л. Флоріан підриває погляд на ДВ / ДІ як на інклюзивний підхід, критичний момент полягає в тому, що для того, щоб задовольнити індивідуальні розбіжності, необхідно спочатку знайти їх та виокремити, тобто це є суперечливою практикою для інклюзії.

Інклюзивний педагогічний підхід «Рамки дії» / The Inclusive Pedagogical Approach in Action Framework (ІРАА)

Одним з останніх внесків у сферу педагогіки для інклюзивної освіти, який привертає певну увагу, є ІРАА, розроблений Флоріан та Спрат (Florian and Spratt) (2013). Основна передумова ІРАА відрізняється від тієї, на якій базується такий інклюзивний педагогічний підхід, як ДВ / ДІ, який Л. Флоріан (2015) розглядає як звичайний підхід, що спрямований на навчання, яке може бути придатним для більшості учнів, а зміни пропонуються для підтримки тільки тих, хто цього потребує, відтак, при диференціації виокремлюються учні, чия діяльність неминуче призводить до виключення [10]. Як і у випадку з УДО / UDL, ІРАА прагне забезпечити багатий навчальний досвід, доступний для всіх учнів. Підхід Флоріан та Спрат (2013) базується на трьох широких припущеннях, причому кожне припущення пов'язане з відповідними концепціями та діями.

Перше припущення полягає в тому, що різниця враховується як суттєвий аспект людського розвитку в будь-якій концептуалізації навчання. Тому професіонали повинні відкидати детерміновані погляди на здатність і думку, що присутність деяких дітей перешкоджатиме розвитку інших. Вони також повинні визнати, що різниця є частиною людства, і вважати, що за відповідних умов всі діти можуть прогресувати. Ключовим викликом, наведеним тут, є традиційне уявлення про здатність бути зумовленим, значною мірою фіксованим і загалом незмінним. Школи переповнені практиками, які підкріплюють ці погляди, однією з найбільш поширених є практика психологічного тестування учнів для визначення права на фінансування послуг для учнів з особливими освітніми потребами.

Друге припущення полягає в тому, що вчителі повинні вірити, що вони кваліфіковані та здатні навчати всіх. Це передбачає зобов'язання підтримувати всіх учнів, а вчителю демонструвати свою впевненість у собі, беручи на себе відповідальність за клас, який дійсно задовольняє потреби всіх присутніх учнів. Дилеми, що стоять перед педагогами, розглядаються як дилеми для викладання, а не як невід'ємна проблема учнівської аудиторії: тобто, це не те, чого учень не може зробити, а те, що вчитель не може навчити, і це питання, яке необхідно вирішити. Здійснюючи цей стиль практики, вчитель бере на себе відповідальність за всіх учнів у класі, звичка, яка іноді стає під загрозою через присутність інших професіоналів та членів команди підтримки, які у

багатьох випадках звільняють викладача від повної відповідальності за навчання всіх дітей.

Третє припущення полягає в тому, що вчителі постійно розвивають нові творчі способи роботи з іншими. Справжнє включення не може відбуватися в ізольованих приміщеннях та учнівських спільнотах, а скоріше вимагає спільної роботи школи, забезпечення ефективної взаємодії один з одним. Оскільки ІРАА є відносно новим педагогічним підходом, він ще не був предметом значних досліджень його ефективності, хоча й існує певна концептуалізація щодо реалізації цього підходу. Сама модель ІРАА була розроблена як результат значних досліджень інклюзивної педагогіки протягом багатьох років Л. Флоріан та її колег. Однією з найважливіших дослідницьких робіт з ІРАА є праця Флоріан і Блек-Хокінса [11]. Вони провели якісне дослідження 11 шотландських вчителів, які викладали у різних вікових групах у двох школах. У цьому дослідженні їм вдалося розпізнати приклади інклюзивної практики, які не виділяли окремих учнів, і ця практика була більш-менш узгодженою з тим, що пізніше стало ІРАА. Важливо відзначити, що деякі з проблем, які виникають в рамках ІРАА, також були розпізнані частково через це дослідження. Т. Лорман зазначає, що, безперечно, ефективність ІРАА вимагає подальшого дослідження, проте можна стверджувати, що цей підхід був побудований на основі результатів досліджень. Науково-методична праця, видана Дж. Деппелер, Т. Лорманом, Р. Смітом і Л. Флоріан (2015) [10], містить розділи, що стосуються різних шкільних програмних галузей стосовно того, як може бути реалізований ІРАА у процесі їх викладання. Така робота є концептуальною, а не презентацією результатів емпіричних досліджень, але, тим не менш, є основою для практиків для впровадження ІРАА у своїх класах та школах.

Т. Лорман, презентуючи найбільш поширені та очевидні педагогічні підходи до інклюзивної освіти: UDL, DI, ІРАА, обґрунтовує низку загальних принципів, на яких може бути заснована педагогіка інклюзивної освіти / інклюзивна педагогіка [16].

Принципи інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти:

1. *Інклюзивна педагогіка полягає у забезпеченні осмисленої участі всіх учнів.* Кожна з досліджених моделей дає зрозуміти, що інклюзивна педагогіка не ігнорує відмінності. У ДВ / DI відверте і прагматичне визнання відмінностей стає важливим на самому початку, оскільки адаптації і модифікації здійснюються таким чином, щоб забезпечити всім учням можливість займатися ефективним і осмисленим навчанням. УДО / UDL та ІРАА використовують інший підхід, децентралізуючи різницю та виступаючи за засоби навчання, які задовольняють індивідуальні відмінності, не обов'язково виділяючи учнів для конкретних адаптацій або модифікацій під час уроку, оскільки такі

адаптації та модифікації закладаються для всіх на етапі планування уроку. Зрештою, кожна модель поділяє загальне визнання того, що вчителі не можуть навчати клас учнів як однорідну групу. Різноманітність існує і її необхідно враховувати таким чином, щоб ліквідувати поділ учнів на групи за особливостями та здібностями.

2. *Основні засади ефективного навчання є основою педагогіки інклюзивної освіти.* Зрозуміло, що елементи, які в даний час визнані важливими для ефективного викладання, простежуються в кожному інклюзивному педагогічному підході. Кожний підхід спирається на колективну співпрацю, цілеспрямоване навчання, взаємодію, керівництво вчителя. Педагогіка інклюзивної освіти – це ефективна педагогічна практика: практика, яка допомагає всім учням у досягненні їхнього потенціалу.

3. *Потрібно використовувати множинні засоби для охоплення усіх учнів освітньою діяльністю.* Надання «множинних засобів» є критично важливим для кожного етапу процесу навчання: від сприяння залученню учнів до репрезентації та спілкування, а потім до дій і висловлювань учнів. Використання множинних засобів надає учням широкий спектр способів взаємодії, дослідження, перевірки на розуміння і занурення в навчання.

4. *Інклюзивна педагогіка вимагає від вчителів смиренного сприймання та постійного самоаналізу.* Негативний вплив на вчителів у контексті стресу та навантаження був підставою для висловлення заперечень щодо використання інклюзивних педагогічних підходів [6]. Слід визнати, що прийняття інклюзивного педагогічного підходу є новим способом роботи для вчителів і вимагає сприймання різних поглядів. Багато вчителів сьогодні працюють у середовищі, де медична модель залишається впливовою і дієвою (з'ясувати, що не так з учнем і спробувати це виправити). Натомість прийняття інклюзивної педагогіки вимагає смиренності: визнання того, що, якщо учень не навчається, проблема може полягати не в учневі, а в його учінні. Коли вчителі замислюються над цим і доходять до певних висновків, вони знаходяться у кращому становищі, яке дозволяє їм рухатися вперед і використовувати інклюзивні способи навчання. Як доводить Кац (Katz) (2015), рішення вчителів про використання педагогіки інклюзивної освіти уможливорює полегшення їхнього стресу, пов'язаного з роботою, і підвищення їхнього почуття самоефективності та задоволеності власною роботою [15].

5. *Інклюзивна педагогіка передбачає розумне використання технологій.* Ретельно продумане використання технологій у класі є корисним і важливим елементом інклюзивного навчання. Можливості для диференційованого, спільного і захоплюючого досвіду, запропонованого технологіями, просто занадто сильні, щоб їх можна було ігнорувати.

Визначаючи напрями подальших досліджень, Т. Лорман зауважив, що більшість широко використовуваних і прийнятих інклюзивних педагогічних підходів не є вивченими з погляду їхньої ефективності. У той час як Д. Кац (Katz) досягла значних успіхів у дослідженні триблокової моделі, інші інклюзивні педагогічні підходи, зокрема версія CAST UD універсальний дизайн у навчанні та інклюзивний педагогічний підхід «Рамки дії», потребують подальших досліджень їхньої ефективності. На думку Т. Лормана, тільки ДВ можна вважати відносно всебічно дослідженим інклюзивним педагогічним підходом; хоча й тут він визнає існування певних прогалин. UDL концептуально розроблений найкраще, але потребує більше досліджень щодо ефективності цього підходу; триблокова модель Д. Кац знаходиться на хорошій траєкторії досліджень, а ІРАА ще є занадто новим, щоб обґрунтовано очікувати, що наразі є велика кількість доказів щодо його ефективності [16].

«Педагогіка інклюзивної освіти продовжує розвиватися відповідно до сучасних поглядів на різницю, включення та виключення. І хоча іноді це видається складним, постійним залишається повага до навчання усіх, а також бажання краще задовольняти потреби усіх дітей за допомогою способів, якими вони навчаються та ми їх вчимо» [16].

В Україні інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти є відносно молодого галуззю педагогічного знання, яка, по суті, почала розвиватися після отримання країною незалежності у результаті активізації суспільного запиту на теорію і методику навчання і виховання дітей з різними особливими освітніми потребами в умовах освітньої інклюзії та підготовку педагогів до роботи з такими дітьми в інклюзивному освітньому середовищі.

Аналіз зарубіжних наукових джерел дав нам змогу з'ясувати, що науковці (К. Black-Hawkins, L. Florian, M. Rouse) розглядають інклюзивну педагогіку або інклюзивний педагогічний підхід як галузь досліджень, як фундаментальний зсув у мисленні педагогів:

– від традиційного або індивідуалізованого підходу до багатоманітності учнів, що починається з намагань забезпечити освіту для більшості учнів з одночасним наданням додаткової або іншої підтримки для деяких учнів (зазвичай учнів з особливими освітніми потребами)

– до педагогічного підходу, що починається з навчання кожного учня [5 **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 13].

Висновки та перспективи подальших досліджень. На підставі аналізу досліджень провідних зарубіжних науковців (К. Black-Hawkins, J. Deppele, L. Florian, T. Loreman, M. Rouse), можна стверджувати, що інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти знаходиться на етапі свого активного розвитку, що репрезентовано у низці сучасних

наукових праць [5, 10]. Її розвиток зумовлений потребою педагогів та фахівців у оволодінні ефективними методиками забезпечення освітнього процесу в закладах освіти, які налаштовані на ефективне навчання усіх учнів, у тому числі й учнів з особливими освітніми потребами.

Отже, можна стверджувати, що наразі в сучасних літературних джерелах представлена достатня кількість наукових фактів, що уможливають визнання інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти як визначальної детермінанти, як наукового чинника формування компетентності педагогів у галузі інклюзивної освіти. Підсилення підготовки педагогів до інклюзивного навчання як необхідного компонента освітнього процесу у системі фахової освіти сприятиме забезпеченню ефективності процесу організації і впровадження інклюзивної освіти в Україні. Це передбачає необхідність подальшого цілеспрямованого вивчення питань, пов'язаних з інклюзивною педагогікою та підготовкою фахівців зі спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Бібліографія

1. **Сериков, В.В.** (1994). Личностный подход в образовании: Концепция и технология: монография. Волгоград: Перемена, 152 с.; 2. **Таранченко, О.М., Найда, Ю.М.** (2012). Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник; за заг. ред. А. А. Колупасової. К. : Видавнича група «А.С.К.», 124 с.; 3. **Bal, A.P.** (2016). The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, Vol. 63, 185–204.; 4. **Basics** of special education in vocational education and training. The Science of Special Needs Pedagogy. JAMK University of Applied Sciences. URL : <https://oppimateriaalit.jamk.fi/seninet/the-science-of-special-needs-pedagogy/>; 5. **Black-Hawkins, K.** (2017). Understanding inclusive pedagogy. *Inclusive Education*, 13–28.; 6. **Brackenreed, D.** (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, Vol. 18(3). 131–147.; 7. **De Jesus, O.N.** (2012). Differentiated instruction: Can differentiated instruction provide success for all learners? *National Teacher Education Journal*, Vol. 5(3). 5–11.; 8. **Deppeler, J., Loreman, T., Smith, R.** (2015). Teaching and learning for all. *Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education* / L. Florian. (Eds.), London: Emerald Group Publishing, Vol. 7, 1–10.; 9. **Edyburn, D. L.** (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33–41.; 10. **Florian, L.** (2015). Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. *Inclusive pedagogy across the*

curriculum. International perspectives on inclusive education, London: Emerald Group Publishing, Vol. 7. 11–24.; **11. Florian, L., Black-Hawkins, K.** (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.; **12. Florian, L., Linklater, H.** (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.; **13. Goddard, Y., Goddard, R., Minjung, K.** (2015). School instructional climate and student achievement: An examination of group norms for differentiated instruction. *American Journal of Education*, Vol. 122(1). 111–131.; **14. Katz, J.** (2012). Teaching to diversity: The three block model of universal design for learning. Winnipeg, Canada: Portage & Main Press.; **15. Katz, J.** (2015). Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K–12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 1–20.; **16. Loreman, T.** (2017). Pedagogy for Inclusive Education. URL: <http://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-148>; **17. Loreman, T., Deppeler, J. M., Harvey, D.** (2010). Inclusive education: Supporting diversity in the classroom. Sydney: Allen & Unwin.; **18. Pappano, L.** (2011). Differentiated Instruction reexamined. *Harvard Education Letter*. 27(3). 3–5.; **19. Snyder, R.F.** (1999). Inclusion: A qualitative study of in-service general education teachers' attitudes and concerns. *Education*, Vol. 120(1), 173–180.; **20. Valiandes, S.** (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 45, 17–26.

References

1. Serykov, V.V. (1994). *Lychnostnui podkhod v obrazovanny: Kontseptsyia y tekhnolohyia: monohrafyia*. Volhohrad: Peremena, 152 s. [in Russian]; **2. Taranchenko, O.M., Naida, Yu.M.** (2012). *Dyferentsiiiovane vykladannia v inkluzyivnomu navchalnomu zakladi : navchalno-metodychnyi posibnyk; za zah. red. A. A. Kolupaievoi. K. : Vydavnycha hrupa «A.S.K.»*, 124 s. [in Ukrainian]; **3. Bal, A.P.** (2016). The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, Vol. 63, 185–204. [in English]; **4. Basics** of special education in vocational education and training. The Science of Special Needs Pedagogy. JAMK University of Applied Sciences. URL : <https://oppimateriaalit.jamk.fi/seninvet/the-science-of-special-needs-pedagogy/> [in English]; **5. Black-Hawkins, K.** (2017). Understanding inclusive pedagogy. *Inclusive Education*, 13–28. [in English]; **6. Brackenreed, D.** (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education*

Canada, Vol. 18(3). 131–147. [in English]; **7. De Jesus, O.N.** (2012). Differentiated instruction: Can differentiated instruction provide success for all learners? *National Teacher Education Journal*, Vol. 5(3). 5–11. [in English]; **8. Deppeler, J., Loreman, T., Smith, R.** (2015). Teaching and learning for all. *Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education* / L. Florian. (Eds.), London: Emerald Group Publishing, Vol. 7, 1–10. [in English]; **9. Edyburn, D. L.** (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33–41. [in English]; **10. Florian, L.** (2015). Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. *Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education*, London: Emerald Group Publishing, Vol. 7. 11–24. [in English]; **11. Florian, L., Black-Hawkins, K.** (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. [in English]; **12. Florian, L., Linklater, H.** (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386. [in English]; **13. Goddard, Y., Goddard, R., Minjung, K.** (2015). School instructional climate and student achievement: An examination of group norms for differentiated instruction. *American Journal of Education*, Vol. 122(1). 111–131. [in English]; **14. Katz, J.** (2012). Teaching to diversity: The three block model of universal design for learning. Winnipeg, Canada: Portage & Main Press. [in English]; **15. Katz, J.** (2015). Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K–12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 1–20. [in English]; **16. Loreman, T.** (2017). Pedagogy for Inclusive Education. URL: <http://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-148> [in English]; **17. Loreman, T., Deppeler, J. M., Harvey, D.** (2010). Inclusive education: Supporting diversity in the classroom. Sydney: Allen & Unwin. [in English]; **18. Pappano, L.** (2011). Differentiated Instruction reexamined. *Harvard Education Letter*. 27(3). 3–5. [in English]; **19. Snyder, R.F.** (1999). Inclusion: A qualitative study of in-service general education teachers' attitudes and concerns. *Education*, Vol. 120(1), 173–180. [in English]; **20. Valiandes, S.** (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 45, 17–26 [in English].

Received 07.03.2019

Accepted 11.04.2019

УДК 376-056.263-053.4:37.018.1:81'233
DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.176-186

Л.В. Мороз,
biznesline2017@gmail.com
А.Б. Рудих
Rydux@email.ua

СУПРОВІД РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ В УМОВАХ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

Відомості авторів: **Мороз Людмила Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна. У колі наукових інтересів: проблема психолого-педагогічного супроводу дітей із порушеннями розвитку; корекція та розвиток рухових функцій в дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Email: biznesline2017@gmail.com; **Рудих Алла Борисівна**, магістр спеціальної освіти, вчитель-логопед, освітній центр «Розумка», м. Чернігів, Україна. У колі наукових інтересів: проблема психолого-педагогічного супроводу дітей із порушеннями розвитку; розвиток мовлення в дітей із порушенням слухової функції. Email: Rydux@email.ua

Contact: **Moroz Ludmyla**, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Logopedic Department of Sumy Makarenko state pedagogical university, Sumy, Ukraine. The scientific interests: the problem of psychological and pedagogical support for children with developmental disorders; correction and development of motor functions in children with severe speech impairmentbiznesline2017@gmail.com;. **Rudykh Alla**, Master of Special Education, Teacher-Speech Therapist, Educational Center «Rozumka», Chernihiv, Ukraine. The scientific interests: the problem of psychological and pedagogical support for children with developmental disorders; development of speech in children with hearing impairment Rydux@email.ua.

Мороз Л. В., Рудих А. Б. Супровід розвитку усного мовлення в дітей передшкільного віку зі зниженим слухом в умовах сімейного виховання. У статті здійснено спробу визначити сутність супроводу розвитку усного мовлення в дітей зі зниженим слухом, виокремити та схарактеризувати складові компоненти цього процесу. Доведена значимість і роль сім'ї як первинного осередку навчання та виховання дитини зі зниженим слухом, яка має сприяти її мовленнєвому розвитку та інтеграції у суспільство.

Автори визначають, що супровід розвитку усного мовлення являє собою цілеспрямовану, послідовну та безперервну діяльність у

спеціально організованих умовах, відповідно до психофізичних та індивідуальних особливостей дитини. Основою цього процесу автори вважають системну, багатоскладову, узгоджену роботу фахівця (сурдопедагога, логопеда) та сім'ї дитини. На думку авторів, така взаємодія у системі «педагог-дитина-сім'я» повинна відбуватись через реалізацію складових компонентів супроводу, серед яких: організований розвиток усного мовлення за участі фахівця і батьків, консультативна допомога сім'ї, належна організація життєвого простору та мовленнєвого оточення дитини.

Ключові слова: зниження слуху, супровід, розвиток усного мовлення, передшкільний вік, сімейне виховання.

Мороз Л. В., Рудых А. Б. Сопровождение развития устной речи у детей со сниженным слухом предшкольного возраста в условиях семейного воспитания. Стаття посвящена актуальній проблемі супроводження розвитку устної мови у дітей со зниженим слухом, виділенню основних компонентів цього процесу, а також їх характеристиці. Авторами показана значимість і роль сім'ї в процесі навчання і виховання дитини со зниженим слухом, в якій повинні бути створені необхідні умови для його мовного розвитку і соціальної інтеграції.

В статті визначено, що супроводження розвитку устної мови представляє собою ціленаправлену, послідовну і неперервну діяльність в спеціально організованих умовах, відповідно психофізическим і індивідуальним особливостям дитини. Основу цього процесу, автори бачать в системному і узгодженому взаємодії спеціаліста (сурдопедагога, логопеда) і сім'ї дитини.

По мненню авторів, таке взаємодія в системі «педагог-дитина-сім'я» повинно здійснюватись шляхом реалізації складових компонентів супроводження, серед яких: організоване розвиток устної мови при участі спеціаліста і батьків, належна консультативна допомога сім'ї, організація життєвого простору і мовного оточення дитини.

Ключевые слова: сниженный слух, сопровождение, развитие устной речи, предшкольный возраст, семейное воспитание.

Moroz L.V., Rudykh A. B. Supporting the speech development in hearing-impaired children of pre-school age in family education conditions. The proper speech development of children with hearing impairment is an important precondition for their full and comprehensive personal development, mastering quality education, profession obtaining and further successful self-realization in all life spheres is highlighted in the article. It is distinguished that the family as the primary and permanent center for training and education of children with hearing impairment, which

promotes the child's speech development, helps the child to integrate into society.

Moreover, it is stated that there are number of positive aspects of speech development of hearing-impaired children in the family: it proceeds in the most natural environment for the child, which positively affects its emotional and personal development; correctional and developmental work is closely connected with the child's habitual situation and family life; before communicating with the child in everyday life, all family members are involved.

These families need timely professional assistance and professional support for the speech development as a complex support component, in the system «teacher-child-family» is noted by the authors.

The support of speech development is defined as purposeful, consistent and continuous activity in specially organized conditions, in accordance with the psychophysical and individual characteristics of hearing-impaired children. The basis of this process is the systematic, multi-component, coordinated work of the teacher (surdo pedagogue, speech therapist) and the child's family, which is implemented on the following components: organized speech development with the participation of a specialist and parents, family counseling, proper organization of child's living space and speech environment.

The main speech component of hearing-impaired children is the classes combination with a specialist in a pre-school institution (a special kindergarten, a compensating group or with inclusive form of the educational process) with family cooperation. Consequently, if a child does not systematically visit a preschool institution, it is necessary to combine periodic work of a specialist (correctional developmental studios, centers, clubs, etc.) with parents' independent work at home. Thus, parents should interact with specialists in any way, the oral speech development should have a holistic complex character, including all areas of pedagogical work.

Keywords: hearing impaired children, support, development of speech, pre-school age, family upbringing.

Постановка проблеми. Розвиток усного мовлення в дітей із порушенням слуху виступає важливою передумовою для їх повноцінного і всебічного особистісного розвитку. Особливого значення оволодіння мовленням на прийнятному рівні, можливістю мовленнєвого спілкування з оточуючими (розуміти сказане та самому говорити зрозуміло) набуває для дитини передшкільного віку, адже виступає необхідною передумовою опанування якісною освітою, здобуття професії та подальшої успішної самореалізації в усіх сферах життя.

Сім'я як соціальний інститут виховання займає одне з найважливіших місць у процесі формування і розвитку особистості дитини. Під керівництвом батьків дитина не лише набуває свого

першого життєвого досвіду та елементарних знань про навколишню дійсність, у неї формуються передумови (вміння, навички) подальшого функціонування в суспільстві. Визнаючи та наголошуючи на виключному значенні сімейного виховання для майбутніх перспектив дитини зі зниженим слухом, необхідно зазначити, що більшість таких сімей потребують своєчасної фахової допомоги [3, с. 119; с. 256; 11, с. 391-392]. Більшість батьків попри свою зацікавленість і велике бажання не мають належних знань і вмінь, що обмежує участь сім'ї у корекційно-розвивальному процесі, значно знижуючи його ефективність.

Таким чином, ефективний розвиток усного мовлення в дітей зі зниженим слухом перед шкільного віку в умовах сімейного виховання можливий за умови фахового супроводу цього процесу (як складової комплексного супроводу) в системі «педагог-дитина-сім'я».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема розвитку мовлення в дітей із порушенням слуху в умовах сімейного виховання вже тривалий час не втрачає актуальності.

У психолого-педагогічній думці ідея розвитку мовлення в дітей із порушенням слухової функції в умовах сімейного виховання свого часу була сформульована у фундаментальних доробках Б. Корсунської і в подальшому широко пропагувалась Л. Головчиц, І. Корольовою, Е. Леонгард, О Самсоною та ін., які зазначали, що саме в сім'ї створюються передумови повноцінного і всебічного особистісного розвитку такої дитини.

Поняття про супровід сімей, що виховують дітей із порушеннями психофізичного розвитку та основні його положення представлені у роботах І. Мазур, Г. Мішиної, Г. Соколової, Л. Шипшиної та ін. Зокрема, окремим питанням супроводу дітей із стійким порушенням слухової функції присвячені роботи С. Заїки, О. Прокопенко, В. Шевченка, що розкривають його основні напрями та особливості допомоги сім'ям, які виховують таких дітей.

Таким чином, **мета статті** – визначити сутність та характеризувати складові компоненти супроводу розвитку усного мовлення в дітей передшкільного віку зі зниженим слухом в умовах сімейного виховання.

Дослідження виконано згідно плану науково-дослідної роботи кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка за темою «Науково-педагогічні засади корекційного процесу серед осіб із психофізичними порушеннями» (номер державної реєстрації 0113u004665) та у співробітництві з освітнім центром «Розумка» (м. Чернігів).

Методологічні засади дослідження склали положення щодо діалектичного підходу до пізнання явищ педагогічного процесу, єдності та взаємообумовленості кількісних і якісних змін та процесів, ролі

діяльності й активності в розвитку особистості, закономірностей онтогенезу та дизонтогенезу. Дослідження базується на принципах гуманізму і пріоритетності загальнолюдських цінностей.

Виклад основного матеріалу досліджень. Аналіз наукових досліджень та практичної роботи дозволяють констатувати, що ефективний розвиток усного мовлення в дітей зі стійким порушенням слухової функції визначається рядом чинників, серед яких необхідно виділити: ранню діагностику та корекцію слухового порушення (кохлеарна імплантація, слухові апарати), ранній та комплексний супровід розвитку дитини за участі необхідних фахівців (сурдолога, сурдопедагога, логопеда, психолога тощо), а також активне залучення до корекційно-розвиткового процесу сім'ї, що виховує дитину зі зниженням слуху [4, с. 29-31; 12, с. 365].

У педагогічній літературі під сімейним вихованням розуміють одну з форм виховання дітей, що поєднує цілеспрямовані педагогічні дії батьків із повсякденним впливом сімейного побуту [2, с. 306]. Як зазначала Б. Корсунська [5, с. 8], до сім'ї, що виховує дитину з порушенням слуху, і в побутовому, і в виховному плані, висувається набагато більше вимог, а ніж до будь-якої іншої. Відповідно, сім'я для такої дитини розглядається як первинний і постійний осередок її навчання і виховання, який має сприяти її мовленнєвому розвитку, підготовці до шкільного навчання [5, с. 9; 6, с. 3-4].

Наразі активне залучення батьків до корекційно-розвиткової роботи та підвищення їх відповідальності за виховання та навчання своїх дітей є важливим напрямом модернізації освіти дітей із порушеннями психофізичного розвитку, зокрема з порушеннями слуху [3, с. 120; 9, с. 254; 12, с. 366]. Такий орієнтир не лише підвищує значимість сімейного виховання, а й ставить нові вимоги щодо участі батьків у розвитку мовлення дошкільників зі зниженням слуху, як передумови їх подальшого успішного навчання. У зв'язку з цим особливого значення набуває супровід розвитку усного мовлення в дітей передшкільного віку зі зниженням слуху в умовах сімейного виховання.

Останніми роками в системі навчально-виховної роботи серед дітей із порушеннями психофізичного розвитку склався особливий підхід, який визначається як «супровід розвитку», що передбачає визначення та створення спеціальних умов для їх виховання, навчання та всебічного розвитку [7, с. 12]. Як зазначають науковці [7, с. 14; 13, с. 24], супровід розвитку повинен носити комплексний характер та включати проведення консультативної, профілактичної, діагностичної, розвивальної та корекційної роботи.

Відтак, у контексті представленого дослідження, під супроводом розвитку усного мовлення ми розуміємо цілеспрямовані, послідовні та безперервні дії у спеціально організованих умовах, відповідно до психофізичних та індивідуальних особливостей дитини. Основою цього

процесу ми вбачаємо системну, багатоскладову, узгоджену роботу фахівця (сурдопедагога, логопеда) та сім'ї дитини, яка повинна реалізовуватись за такими складовими: консультативна допомога сім'ї, організований розвиток усного мовлення за участі фахівця (сурдопедагога, логопеда) і батьків, належна організація життєвого простору та мовленнєвого оточення. Розглянемо їх більш докладно.

Консультативна допомога сім'ї. Необхідно визнати, що розвиток усного мовлення в дитини зі зниженим слухом в сім'ї має ряд позитивних сторін: він протікає в найбільш природному для дитини середовищі, що позитивно відбивається на її емоційно-особистісному розвитку; корекційно-розвиткова робота тісно пов'язана зі звичною для дитини обстановкою і розпорядком життя сім'ї; до спілкування з дитиною у побуті залучаються всі члени сім'ї.

Однак як свідчать наші спостереження, результати яких узгоджуються з даними науково-методичної літератури [8, с. 64-65], виховання в сім'ї дитини зі зниженням слуху може ускладнюватись деякими проблемами, а саме: батьки не завжди правильно і повно розуміють рекомендації спеціалістів, адекватно оцінюють свої педагогічні можливості і потенційні можливості дитини; не можуть організувати режим дня дитини і послідовно реалізувати педагогічні завдання. Означені складності зумовлюють необхідність своєчасної та комплексної психолого-педагогічної допомоги. Серед різних форм роботи з сім'єю, що пропонуються Г. Мішиною [8, с. 63], ми рекомендуємо проводити з батьками консультативно-навчальні заняття, спрямовані на вирішення наступних завдань:

- виявлення та розповсюдження позитивного досвіду сімейного виховання дітей зі зниженим слухом;
- формування розуміння ролі сім'ї у вихованні і розвитку дитини, зокрема розвитку усного мовлення;
- інформування про особливості і перспективи розвитку дитини, зокрема розвитку усного мовлення;
- допомога у створенні належного мовленнєвого середовища для повноцінного розвитку дитини;
- надання консультативної допомоги щодо організації роботи з розвитку усного мовлення в дітей в домашніх умовах;
- створення передумов щодо підготовки дитини до подальшого шкільного навчання;
- ознайомлення батьків зі змістом, засобами, формами та методами розвитку усного мовлення в дітей зі зниженим слухом;
- формування в батьків необхідних умінь для розвитку усного мовлення в дітей в домашніх умовах.

Організований розвиток усного мовлення за участі фахівця і батьків. Основною складовою розвитку усного мовлення дитини зі зниженням слуху ми вважаємо поєднання занять із фахівцем у закладі

дошкільної освіти (спеціальна чи інтегрована група) з заняттями в сім'ї. За умови, якщо дитина систематично не відвідує дошкільний заклад, необхідно поєднувати періодичну роботу фахівця (корекційно-розвивальні студії, центри, клуби тощо) з самостійною роботою батьків удома. За будь-яких варіантів взаємозв'язку батьків із спеціалістами, розвиток усного мовлення дитини повинен носити цілісний, комплексний характер, включати всі напрямки педагогічної роботи.

Дані наукової літератури та результати власних розвідок [1, с. 67-68; 10, с. 116-118] дають можливість стверджувати, що в дітей передшкільного віку (6-7 років) з добре скоригованою слуховою функцією (своєчасно, правильно підібраний і налаштований слуховий апарат), які мають більш-менш тривалу історію систематичних занять із відповідними фахівцями, за наявності в структурі мовленнєвого порушення специфічних фонетичних, лексичних та граматичних недоліків, на перший план виходять порушення усного зв'язного мовлення.

Так, у дітей зі зниженим слухом у передшкільному віці недостатньо розвинене як монологічний, так і діалогічний компонент усного зв'язного мовлення. Характерна бідність фраз та порушення їх смислової цілісності. Часто спостерігається невміння планувати і логічно будувати зв'язний вислів тощо. Серед основних помилок також характерні: обмежений обсяг словника, спотворена вимова слів, змішування назв дій і предметів, вживання окремих слів замість речень, а також недоліки в граматичному оформленні висловлювань (помилки у вживанні словоформ, невміння встановлювати предикативні відносини тощо) [10, с. 116-118].

З огляду на це, заняття з педагогом повинні носити комплексний характер, спрямований на корекцію та розвиток фонетичної, лексичної та граматичної складових мовлення та цілеспрямований розвиток на цьому підґрунті усного зв'язного мовлення відповідно до вікових норм, що передбачає:

- уточнення, розширення «пасивного» та «активного» словника дитини з урахуванням наступного навчання в школі;
- удосконалення граматичного ладу мовлення;
- розвиток активної довільної уваги до мовлення;
- вдосконалення уміння слухати звернене мовлення, розуміти його; розвиток уміння «чути» помилки в чужому та своєму мовленні;
- вдосконалення вміння відповідати на питання коротко і повно, задавати питання, вести діалог;
- формування вмінь складати розповіді-описи, а потім і загадки-описи про предмети і об'єкти за зразком, запропонованим планом; зв'язно описувати сюжетну картинку і складати розповідь за серією сюжетних картинок;

- вдосконалення можливості переказу добре знайомих казок і коротких текстів;
- вдосконалення навички проговорювання ігрової ситуації як основи розвитку комунікативної функції мовлення;
- підготовка до оволодіння писемним мовленням.

Враховуючи провідну діяльність дитини передшкільного віку, орієнтовними іграми та ігровими вправами можуть бути наступні: «Закінчи розповідь», «Складемо опис», «Порівняй», «Я опишу, а ти вгадай», «Встанови послідовність і розкажи», «Послухай і дай відповідь на запитання» тощо.

Належний розвиток усного мовлення в дітей передшкільного віку неможливий без активної участі батьків. Їм належить провідна роль у організації щоденних занять удома, постійна робота щодо розвитку мовленнєвого спілкування в побуті, контроль за засвоєнням програмового матеріалу. Батьки мають продовжувати корекційно-розвиткову роботу в умовах сім'ї за завданнями педагога, зміст та особливості якої попередньо мають плануватись і обговорюватись.

Можна зазначити, що іноді надмірна ініціатива та наполегливість батьків може нашкодити. Організуючи роботу з дитиною, необхідно пам'ятати про те, що навантаження на неї може виявитися надмірним, вона позбудеться багатьох улюблених розваг і занять: перегляду мультфільмів, розваг на ігровому майданчику, спілкування з друзями тощо. Отже, роботу в сім'ї ми рекомендуємо організовувати таким чином, щоб заняття з фахівцем, заняття вдома, вільна діяльність та ігри дитини природно поєднувалися, не викликали у неї втоми і перевантаження.

Серед умов для проведення занять із дітьми необхідно визначити наступні:

- активне використання слуху (правильно підібраний і налаштований слуховий апарат);
- наявність тихого приміщення для занять (відсутність зайвого шуму, сторонніх осіб тощо);
- оптимальна для дитини гучність голосу, швидкість та манера мовлення;
- зосередження уваги дитини на мовленні дорослого та власному мовленні (відсутність зайвої наочності, поступовість та послідовність її застосування);
- систематичність та постійність проведення занять.

Організація життєвого простору та мовленнєвого оточення дитини.

Важливою та необхідною складовою розвитку усного мовлення дитини зі зниженням слуху в умовах сімейного виховання є організація адекватного життєвого простору, створення належного мовленнєвого оточення.

Серед основних умов для створення мовленнєвого оточення виділимо головні:

- потреба у мовленнєвому спілкуванні; створення ситуацій, які будуть спонукати дитину говорити;
- мотивоване спілкування з дитиною у продовж всього дня;
- підтримка будь-яких проявів мовлення дитини (система стимулювань та заохочень);
- створення умов для накопичення позитивного досвіду спілкування з дорослими і дітьми (на дитячому майданчику, різні секції і гуртки відповідно до інтересів дитини, у громадських місцях тощо);
- постійний контроль за вимовою дитини з боку дорослих;
- дотримання єдиних вимог до мовлення дорослих.

Під час мовленнєвого спілкування з дитиною в сім'ї необхідно дотримуватись наступних правил:

- під час спілкування очі дорослого мають знаходитись на одному рівні з очима дитини;
- мовлення дорослого має бути завжди з чіткою артикуляцією і гарною мімікою, а також з використанням природніх жестів;
- запитавши про щось дитину необхідно залишити паузу для відповіді, не намагатися одразу відповісти за неї;
- під час певних маніпуляцій чи дій необхідно запитувати у дитини, що вона робить, ставлячи питання так, щоб дитина не могла відповісти односкладово «так», чи «ні»;
- для правильної відповіді, дитина має добре розуміти поставлене запитання; потрібно впевнитися, що дитина зрозуміла всі слова і про що саме її запитують;
- у процесі спілкування дорослим необхідно коментувати всі свої дії не поспішаючи.
- необхідно завжди хвалити дитину за те, що вона зробила, або навіть за спробу щось зробити.

Кожне з цих положень та правил потребує щоденної уваги до їх реалізації, координації діяльності фахівців і батьків. Належне мовленнєве оточення є не тільки компонентом процесу розвитку мовлення, але і умовою, завдяки якій усвідомлюється його результативність.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, проведене дослідження дозволяє констатувати, що супровід розвитку усного мовлення в дітей передшкільного віку зі зниженим слухом в умовах сімейного виховання необхідно розуміти як цілеспрямовані, послідовні та безперервні дії у спеціально організованих умовах, відповідно до психофізичних та індивідуальних особливостей дитини. Це складний багатоплановий процес, що передбачає постійну взаємодію фахівців та сім'ї дитини і реалізується через: консультативну допомогу сім'ї, організований розвиток усного мовлення за участі фахівця

(сурдопедагога, логопеда) і батьків, належну організацію життєвого простору та мовленнєвого оточення дитини.

Сімейне виховання має величезні потенційні можливості для розвитку дитини зі зниженим слухом. За умови належного фахового супроводу, у взаємодії «педагог-дитина-сім'я», батьки здатні створити відповідні умови та здійснювати необхідні заходи для мовленнєвого розвитку своєї дитини, підготовки до опанування освітою та майбутньої життєвої самореалізації.

Подальші наукові розвідки будуть спрямовані на визначення та оцінювання ефективності розвитку усного мовлення в дітей передшкільного віку зі зниженим слухом в умовах сімейного виховання.

Бібліографія

1. **Головчиц, Л.А.** (2001). Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. *Москва: ВЛАДОС.*;
2. **Гончаренко, С.** (1997). Український педагогічний словник. *Київ: Либідь.*;
3. **Зайка, С.К.** (2015). Роль батьків у навчально-виховному процесі дітей дошкільного віку з кохлеарними імплантами. *Збірник наукових праць. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), 6, 117-126.*;
4. **Королева, И.В.** (2016). Помощь детям с нарушением слуха: Руководство для родителей и специалистов. *Санкт-Петербург: КАРО.*;
5. **Корсунская, Б.Д.** (1970). Воспитание глухого дошкольника в семье. *Москва: Педагогика.*;
6. **Леонгард, Э.И., Самсонова, Е.Г.** (1991). Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. *Москва: Просвещение.*;
7. **Мазур, И.** (2001). Сопровождение развития - новая образовательная технология. *Основы психологи, 1, 9-16.*;
8. **Мишина, Г.А.** (2001). Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития (методические рекомендации). *Дефектология, 1, 60-64.*;
9. **Прокопенко, О.А.** (2015). Особливості психологічного супроводу сімей, що виховують дитину з порушеннями слуху. *Збірник наукових праць. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), 5, 251-261.*;
10. **Рудих, А.Б., Мороз, ЛВ.** (2018). Особливості зв'язного мовлення дошкільників із туговухістю 3-4 ступеня. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації: Матеріали II Всеукраїнської науково практичної конференції (з міжнародною участю), 115-118.*;
11. **Соколова, Г.Б.** (2016). Актуальні питання психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дитину з обмеженими можливостями здоров'я. *Збірник наукових праць. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), 7, 383–393.*
12. **Шевченко, В.М.** (2015). Система допомоги дітям з глибокими порушеннями слуху: від раннього виявлення до комплексного супроводу. *Збірник наукових праць. Актуальні питання*

корекційної освіти (педагогічні науки), 5, 360-368.; **13. Шипшина, Л.** (2003). Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста с нарушениями психофизического развития. *Москва: ГИД.*

References

1. Golovchits, L.A. (2001). Preschool surdo pedagogy: Education and training of preschoolers with hearing impairments. *Moscow: VLADOS. [in Russian].;* **2. Goncharenko, S.** (1997). Ukrainian Pedagogical Dictionary. *Kiev: Lybid. [in Ukrainian].;* **3. Zayika, S.K.** (2015). Role of parents in the educational process of preschool children with cochlear implants. *Scientific proceedings. Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences), 6, 117-126. [in Ukrainian].;* **4. Koroleva, I.V.** (2016). Helping Children with Hearing Disorders: A Guide for Parents and Professionals. *St. Petersburg: KARO. [in Russian].;* **5. Korsunskaya, B.D.** (1970). *Education of the deaf in the family of a preschooler. Moscow: Pedagogy. [in Russian].;* **6. Leonhard, E.I., Samsonova, E.G.** (1991). *The development of speech of children with impaired hearing in the family. Moscow: Enlightenment. [in Russian].;* **7. Mazur, I.** (2001). Development support is a new educational technology. *Fundamentals of psychologists, 1, 9-16. [in Russian].;* **8. Mishina G.A.** (2001). Forms of organization of the specialist-defectologist's correctional and pedagogical work with a family raising an early child with psychophysical development disorders (methodical recommendations). *Defectology, 1, 60-64. [in Russian].;* **9. Prokopenko, O.A.** (2015). Features of psychological support families raising a child with hearing. *Scientific proceedings. Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences), 5, 251-261. [in Ukrainian].;* **10. Rudykh, A.B., Moroz, L.V.** (2018). Coherent speech features for pre-schoolers of 3-4 year toughness degree. *Actual problems of correctional pedagogy, psychology and rehabilitation: Materials of the II All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (with international participation), 115-118. [in Ukrainian].;* **11. Sokolova, H.B.** (2016). Actual questions psychological and pedagogical support families raising a child with limited possibilities of health. *Scientific proceedings. Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences), 7, 383-393 [in Ukrainian].* **12. Shevchenko, V.M.** (2015). The system of help for children with severe hearing disorder: from early detection to complex support. *Scientific proceedings. Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences), 5, 360-368. [in Ukrainian].;* **13. Shipshina, L.** (2003). Complex escort of preschool age children with psychophysical development disorders. *Moscow: GID. [in Russian].*

Авторський внесок: Л. В. Мороз – 50 %, А. Б. Рудих – 50 %.

Received 14.03.2019

Accepted 11.04.2019

УДК 159.9.018:398.21:159.973

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.187-201

Г.О. Найдьонова
flyingbirdy@gmail.com

А.О. Нагірняк
nastine@i.ua

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ СПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО ПРИЙНЯТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Відомості про авторів: **Г. О. Найдьонова**, к. психол. н., доцент кафедри спеціальної психології та медицини НПУ ім. М.П. Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми психології тілесності, психології здоров'я, психології сексуальності та спеціальної психології. **А. О. Нагірняк**, Центр Розвитку Дитини "Я+Сім'я", практичний психолог, НПУ ім. М.П. Драгоманова, студентка 4 курсу. У колі наукових інтересів: проблеми соціалізації дітей із РАС, проблеми самооцінки дітей з інтелектуальною недостатністю, застосування арт-терапії в психологічній корекції емоційної сфери дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Contact: **Naydonova Ganna**, PhD of psychology, associate professor special psychology and medicine in Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine. Academic interests: problems of bodily psychology, health psychology, sexual psychology, special psychology. **Nagirnyak Anastasiya**, practical psychologist, The Center of Child Development "Me+Family", 4th year student in Dragomanov National Pedagogical University. Academic interests: problems of socialization of children with ASD, problems of self-esteem in children with intellectual disability, art-therapy application in psychological correction of emotional sphere of children with psychophysical peculiarities.

Найдьонова Г. О., Нагірняк А. О. Психологічна корекція сприймання дітей із розладами аутистичного спектру як умова формування соціально прийнятної поведінки. В даній роботі розкриваються механізми виникнення соціально неприйнятної поведінки, що пов'язані із порушеннями сприймання дітей із РАС. Розглядаються основні напрями та методи психологічної корекції сприймання при РАС. У результаті дослідження була розроблена комплексна психокорекційна програма, спрямована на корекцію процесу сприймання і заміщення небажаних форм поведінки на соціально прийнятні поведінкові патерни як основу соціалізації дітей із РАС.

Ключові слова: психологічна корекція, сприймання, аутизм, соціалізація, поведінкові порушення, небажана поведінка, корекційна програма

Найдёнова А.А., Нагирняк А.О. Психологическая коррекция восприятия детей с расстройствами аутистического спектра как условие формирования социально приемлемого поведения. В статье рассматриваются особенности восприятия детей с РАС, которые лежат в основе механизмов возникновения социально неприемлемого поведения у данной категории детей. На основе результатов исследования была разработана комплексная коррекционная программа, целью которой была коррекция перцептивной сферы и замещение нежелательных форм поведения социально приемлемыми поведенческими паттернами как основа социализации детей с РАС.

Ключевые слова: психологическая коррекция, восприятие, аутизм, социализация, поведенческие расстройства, нежелательное поведение, коррекционная программа

Naydonova G., Nagirnyak A. Psychological correction of perception in children with autistic spectrum disorders as a condition of socially acceptable behaviourforming. Inclusive education in the broad sense involves the development of equal opportunities for all categories of children in Ukraine. Inclusion of a child with developmental problems in society is ensured not only by the creation of special external conditions, but also by taking into account the child and working with those personal aspects that cause socialization difficulties. The most acute issue is the question of the inclusion of children with autistic spectrum disorders (ASD), which is due to the increase in the number of autistic children around the world and the lack of proven scientific paradigms on the etiology of this deviation. Therefore, most of the studies are aimed to find out the causes of autism, but the mental processes of autistic children remain much less studied, and especially the perceptual disorders that lead to socially inappropriate behavior that creates the greatest difficulty in integrating such children into society. In this article, mechanisms of socially inappropriate behavior's causation that are associated with perceptual disorders in children with ASD are revealed. As a result of the study, a comprehensive psychocorrectional program was developed. Its aim was correction of the process of perceiving and replacing undesirable behaviors on socially acceptable behaviors as the basis for the socialization of children with ASD. Our correctional program was based on the postulates of behavioural therapy, the complexity principle in a psychological correction, which means not only engagement of different experts into the correctional work and interdependence of psychical processes, but the complexity approach with taking into account all relevant aspects for achieving effective results.

Keywords: psychological correction, perception, autism, socialization, behavioural disorders, unwelcome behaviour, correctional program

Постановка проблеми. В сучасну епоху стрімких змін актуальним питанням в усьому світі є тема індивідуальних прав людини в різних галузях і ракурсах. В Україні активно розглядаються права людей із інвалідністю. Система інклюзії в нашій країні зазнала значних змін: в еволюції стосунків суспільства і держави з особами із відхиленнями в розвитку виділяється декілька періодів, які охоплюють часовий проміжок у дві з половиною тисячі років – шлях від ненависті й агресії до прийняття, партнерства та інтеграції осіб із обмеженими психофізичними можливостями. В результаті, протягом останніх десятиліть наше суспільство перейшло від сегрегативного навчання дітей із психофізичними особливостями до інклюзивного навчання [5].

Реформа освіти в Україні набирає обертів. ЮНЕСКО визначає інклюзивне навчання як «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади, та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі» [6]. Питання інклюзії варто розглядати не тільки в аспекті створення доступного освітнього середовища для дітей з психофізичними особливостями. Інклюзивна освіта в широкому сенсі передбачає створення рівних можливостей для всіх категорій дітей в Україні. Цим і займається реформа освіти. Але включення дитини з порушеннями психофізичного розвитку в суспільство забезпечується не лише створенням спеціальних зовнішніх умов, а й врахуванням особливостей самої дитини і роботи з тими особистісними аспектами, які створюють для неї труднощі соціалізації. Найгостріше наразі стоїть питання інклюзії дітей із розладами аутистичного спектру (РАС), що зумовлюється збільшенням їх кількості і недостатністю доведених наукових парадигм про етіологію даного порушення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання соціалізації та формування соціальних навичок в дітей із РАС дедалі частіше з'являється в сучасній українській науковій літературі. Зокрема, В. В. Тарасун розглядає проблему соціалізації дитини з РАС через її емоційно-соціальний розвиток, Д. І. Шульженко розробила та адаптувала корекційні програми формування інтелектуальної та пізнавальної сфери таких дітей; Г. М. Хворова пропонує ряд тренінгів, спрямованих на формування у дітей здатності сприймати та переробляти отриману інформацію, формування адекватної активної соціальної поведінки; М. В. Федоренко представила основні технології корекції та регуляції агресивної, гіперактивної поведінки у дітей з РАС [8].

Найбільше досліджень спрямовано на з'ясування причин виникнення аутизму, але менш дослідженими залишаються психічні процеси аутичних дітей, і, особливо, розлади сприймання, що зумовлюють ту небажану, соціально неприйнятну поведінку, яка створює найбільші труднощі інтеграції таких дітей в суспільство. Але для досягнення ефективного результату потрібно пам'ятати про

особистісний підхід і вирішення проблеми локально: конкретно цій дитині не комфортно, «проблемно» знаходитися в оточуючому середовищі, вона не може дотримуватися правил та інструкцій, а зовнішній примус стає ще більш психотравмувальним фактором.

Мета дослідження полягає у визначенні специфіки психологічної корекції сприймання дітей з розладами аутистичного спектру та розробці корекційної програми з урахуванням особливостей процесу сприймання навколишнього світу та його впливу на їх поведінкові і комунікативні прояви задля формування соціально прийнятної поведінки.

Виклад основного матеріалу. Серед загальних особливостей сприймання дітей із РАС варто відзначити: периферійне сприймання, сенсорне перевантаження, гіперчутливість, гіпочутливість, тривала обробка інформації, фрагментарне сприймання, сплутаність у визначенні головної та побічної інформації [11]. Результати досліджень О. С. Нікольської [3] свідчать про те, що нездатність налагодити соціальну взаємодію, підтримувати контакт з іншою людиною без явного психологічного дискомфорту, при цьому відсутність або зниження рівня потреби у спілкуванні, посилене прагнення уникати контактів і небажання спілкуватися у подальшому спричиняють характерні труднощі сприймання інформації та розуміння ситуації спілкування. Від того, наскільки вчасно буде надана допомога щодо оволодіння прийомами взаємодії з іншими людьми та подолання страху перед цією взаємодією, залежить успіх формування загальної пізнавальної активності, особистості дитини з аутизмом, її соціалізації та інтеграції у соціальне середовище тощо.

І. І. Мамайчук розкрила особливості сприймання у дітей із РАС і його вплив на функціонування інших процесів психіки та поведінку [2]. В аутичних дітей спостерігається виражена гіперестезія (підвищена чутливість) до сенсорних подразників, що наочно виявляється в особливостях їх поведінки (наприклад, дитина затикає вуха при гучному звукові або мружить очі на яскраве світло, відмовляється носити певний одяг, стверджуючи, що він колеться тощо). Однак в емоційно значущій для дитини ситуації ці явища можуть і не спостерігатися. Отже, готовність до сприймання в аутичних дітей визначається афективною значимістю сприйманих ними сигналів оточення.

Спотворена переробка сенсорної інформації в процесі сприймання в дітей з РАС проявляється не лише в порушенні перцептивної готовності, афективній вибірковості, але і в недорозвитку предметності, константності, узагальненості сигналів, що сприймаються. В цілому, діти з РАС, правильно сприймають реальні об'єкти і дають їм адекватну назву. Однак у дітей 1-ої і 2-ої груп відзначаються виражені тенденції маніпуляцій з предметами, обнюхування, облизування, нерухоме утримання їх в руці [2].

Порушення сприймання можуть істотно гальмувати розвиток інших психічних процесів у дітей з РАС. Вони носять полімодальний характер і зачіпають базові механізми формування перцепції.

Як було визначено раніше, викривлені сприймання різної модальності впливають на поведінку дітей в усіх життєвих сферах. Отже, існує проблема виникнення небажаної, часом зовні безпричинної поведінки в дітей із РАС, безпосередньо пов'язаної з перцепцією. Характерними поведінковими проблемами таких дітей є труднощі зі сном; ауто- й зовнішньо спрямована агресія; стереотипна та деструктивна поведінка.

З самого дитинства небажана поведінка, що виникає на основі викривленого сприймання, створює труднощі соціалізації аутичних дітей. Через особливо чутливу тактильну чутливість, створюється враження, що будь-який дотик для таких дітей нестерпний. Парадоксально, але при цьому дитина нерідко відчуває величезне задоволення від деяких ігор з дорослими, коли її підкидають, крутять, кружляють. При цьому не виникає емоційного зараження від посмішки дорослого. Імовірно, радість приносять безпосередньо відчуття власного тіла. Фактично, так у дитини з РАС виникає перший досвід моторних аутоstimуляцій. Але іноді діти РАС із раннього віку навчаються отримувати подібне задоволення своїх потреб і без участі батьків: б'ються головою об бортик коляски або спиною об стінку манежу.

З раннього віку вони також починають відчувати особливе задоволення від розгойдування: така дитина годинами може гойдатися вперед-назад, сидячи в манежі (в подальшому позитивно реагуючи на діяльність, пов'язану із ритмом, рухом, тактом; це пояснює і ранню любов до музики). Дитина жорстко притримується звичного режиму і розпорядку дня - це те, що в умовах постійного стресу хоч якось стабілізує і заспокоює; виявляється виражений негативізм до нового, адже сприймання нових подразників – тривалий і болючий для дитини процес, тому неминуче відвідування нових місць супроводжується криком, протестом, агресією або аутоагресією.

Агресія є значною перешкодою соціалізації дитини з РАС, причому, поведінка, яка трактується як агресивна, може бути формою альтернативної комунікації за відсутності інших способів взаємодії з оточуючими: так «агресія» може використовуватись як засіб встановлення контакту, наприклад, аутична дитина кусає дитину, з якою хоче вступити в гру.

Химерна поведінка, зовні незрозуміла оточуючим, також може стати серйозною перешкодою у встановленні соціальної взаємодії, адже з подальшим розвитком кількість моторних стереотипних рухів стає дедалі більшою: з'являються дивні жести, дитина приймає незвичайні пози, ходить навшпиньки, напружує певні частини тіла, викручує пальці. Вона може також кружляти навколо своєї осі, ритмічно згинати й

розгинати пальці рук, трусити пальцями або кистю руки, стрибати на місці. Нерідко, як спосіб пізнання навколишнього світу, аутична дитина обирає обмацування предметів. Саме тому вона відчуває особливе задоволення від пересипання круп, відчуття розривання і розшарування тканин або паперу, пересипання піску або переливання води. Якщо у дитини з нормативним розвитком такі інтереси виникають лише в дитинстві і швидко змінюються конструктивною діяльністю, то у дитини з РАС такі прояви можуть зберігатися довгі роки [4].

Варто пам'ятати, що не існує універсальних моделей поведінки аутичних дітей, заснованих на неправильній обробці сигналів, що поступають ззовні. Наприклад, так як деякі діти надмірно реагують на сигнали і відчувають себе так, ніби вони постійно піддаються «бомбардуванню» сенсорними стимулами, і в результаті намагаються уникнути або мінімізувати надмірні стимули, уникаючи дотиків або якого-небудь одягу, так само деякі діти недостатньо чутливі і мають ненаситне прагнення до сенсорної стимуляції. Вони постійно шукають стимули, виконуючи небезпечні дії, слухаючи гучну музику, безперервно рухаючись. Іноді вони не помічають біль, занадто гарячі або холодні предмети. Деякі діти відчувають труднощі в розрізненні різних типів стимулів і виявляють ознаки алекситимії, що значно ускладнює психокорекційний процес.

Розробка корекційної програми спиралася на постулати поведінкової терапії, принцип комплексності в психологічній корекції, який полягає в залученні спеціалістів різних профілів до корекційної роботи та залежності функціонування одних психічних процесів від інших, що зумовлює не ізольовану корекцію окремих функцій, а комплексний підхід з урахуванням всіх релевантних аспектів для досягнення ефективного результату.

У процесі поведінкової терапії дітей з аутизмом виділяють два основні напрямки: 1) формування поведінки дитини з аутизмом (включає стимулювання та розвиток мовлення; допомогу у формуванні мовленнєвих комунікацій; допомогу в спеціальних взаємодіях і комунікаціях); 2) усунення тих чи інших типів поведінкових реакцій (направлено на редукцію аутоstimуляцій та стереотипій; усунення саморуйнівної поведінки) [9].

Варто зазначити, що корекція, заснована на поведінковому напрямі, не починається під час окремо взятого психокорекційного заняття, і не закінчується за межами кабінету психолога. Процес психокорекційної роботи для досягнення необхідного ефекту повинен бути всеохоплюючим, поширюватися на всі види діяльності дитини, повторюватися в різних сферах оточення і закріплюватися різними спеціалістами. Терапевтичні сеанси мають бути ретельно організовані, щоб батьки і сиблінги не були перевантажені. Життя батьків не повинне обертатися лише навколо дитини з РАС. Втручання терапевта повинні

демонструвати їм можливість практичної допомоги та допомагати батькам ефективніше використовувати свій час [10].

Дуже важливо розуміти вплив інших членів родини, адже весь сприятливий вплив батьківських моделей поведінки в поєднанні з роботою спеціалістів може бути нівельований при суперечливій поведінці прабатьків. Їх поведінка, способи реагування, покарання та заохочення, мають бути узгоджені між собою, щоб в дитини не виникало дисонансу, і формувалась чітка система цінностей, установок, розуміння правил поведінки і способів взаємодії з оточуючими людьми. Якщо поведінкові патерни стереотипної діяльності дитини нівелюються батьками, але підкріплюються прабатьками, то корекція не просто не подіє, і небажана поведінка залишиться єдиним можливим способом взаємодії такої дитини з оточуючими, але й може погіршитись розуміння системи міжособистісної взаємодії, що призведе до виникнення нових неадекватних реакцій в світлі суперечливого виховання.

Ці рекомендації були розроблені на основі діагностичного обстеження та спостереження протягом року за хлопчиком з аутизмом Б. на базі інклюзивного клубу-саду, на основі досягнень, отриманих за допомогою розробленої та впровадженої індивідуальної психокорекційної програми.

Однією зі складових психокорекційної програми є сенсорні ігри. Так, у дітей з РАС спостерігається вибіркоче сприймання, пов'язане з афективною дезадаптацією, недорозвитком і недостатньою інтеграцією сенсомоторних функцій. Спеціальні вправи, спрямовані на поєднання сенсорних процесів, з включенням тактильних, кінестетичних, температурних відчуттів, якісно підвищують процес сприймання предметів у різних модальностях [1].

Сенсорні ігри поділяються на декілька типів: ігри з фарбами, з водою, з мильними бульбашками, зі світлом і тінями, з крупами, з пластичними матеріалами, зі звуками, з ритмами. Особливо дієвими є проведення ігор з ритмами, що дають нові можливості для розвитку дитини з РАС: використання інтересу дитини до ритму і мелодії здатне допомогти «розгальмувати» її мовлення, розвинути наслідування як один зі способів засвоєння навичок, стимулювати до цілеспрямованої рухової активності. В таких вправах використовуються такі прийоми: плескання в долоні, тупання, стрибки в певному ритмі, танці, промовляння текстів віршів і спів пісень. Використання віршів, пісень у роботі з аутичною дитиною передбачає супровід тексту жестами, створення сюжету за допомогою підручних матеріалів, особливо іграшок, супровід сюжетними картинками [8].

Процес сприймання – основа взаємодії з навколишнім світом, тому програму корекції перцептивної сфери можна залучити для формування навичок самообслуговування. Враховуючи труднощі дрібної моторики

дитини, до таких вправ можна включити ігри з гудзиками чи іншими дрібними деталями, за допомогою спеціальних сенсорних іграшок, де є основа, на якій зручно було б застібати кишеньки з приємної на дотик тканини або відкривати відділення на липучках чи блискавках. В цілому, для проведення ефективної корекції, як і для встановлення контакту з дитиною, доцільно орієнтуватися на її інтелектуальні стереотипи. Якщо в дитини є необхідність зупинитися біля кожного знаку із заборонаю (заборонено палити, фотографувати, заходити в приміщення з собаками), і озвучити все, що написано на них, неефективно забороняти читати надписи і оминати знаки. В такому випадку доцільно самостійно створити подібні знаки на карточках, типу карток ресс, з ілюструванням різних правил поведінки, які необхідно засвоїти, чи із зображенням алгоритму дій для, наприклад, миття рук. Такий спосіб засвоєння інформації діє краще за нотації чи власний приклад – Б. краще зчитує інформацію з карток, до того ж, це стимулює промовляти кожен етап своїх дій, згідно алгоритму, доки навичка не буде доведена до автоматизму, і також в процесі розширювати словниковий запас.

В процесі корекційної роботи радять використовувати спальні мішки, важки жилети і ковдри, для «заспокоєння», досягнення посидючості на заняттях. Ми не вважаємо за доцільне примусове обмеження рухової активності дитини. Можна знайти альтернативу у вигляді періодичних рухових вправ, цікавих тунелів, килимків із різними наповненнями, якими Б. може пробігтися між іншими вправами, що вимагають посидючості: замість того, аби змушувати дитину безперервно розкладати карточки, сидячи в спеціальному жилеті, можна запропонувати після кожної виконаної вправи (пізніше – після кожної другої, третьої тощо) задіювати рухову активність, краще за все – в цікавій ігровій формі. Якщо ж, згідно особливостей нервової системи дитини, відбувається розгальмування, коли реакції збудження переважають реакції гальмування, як альтернативу «важкому жилету» можна запропонувати іграшкову «собаку-обіймаку», зшити таким чином, що її лапи можна зафіксувати у формі обіймів і «одягти» на дитину в потрібний момент. При цьому залишається елемент гри, сама іграшка приємна на дотик, увага хлопчика переключається на знайомий улюблений образ, на ній багато деталей, які можна крутити в різні боки і зайняти таким чином «неспокійні руки» дитини. Варто додати, що цей спосіб спрацьовував щоразу, Б. заспокоювався і сам ініціював повернення до заняття.

Наступна умова – створення мінімально психотравмувального навколишнього середовища. Навіть незначні середовищні зміни можуть мати величезний вплив на ефективну адаптацію людини з сенсорною дезінтеграцією. При таких видах викривленого сприймання як порушення чутливості є певні рекомендації щодо створення оптимальних умов оточення.

Звісно, дуже важко, майже неможливо створити ідеальне середовище без жодних подразників, які можуть викликати негативну реакцію дитини, особливо якщо мова йде про інклюзію, а не виховання в закритому просторі в умовах сенсорної депривації. В такому випадку доцільно задіяти VR-технології (переміщення у віртуальну реальність) або AR-технології (розширення реальності). Враховуючи багато практичних недосконалостей цієї розробки на даному етапі, слід додати, що в світі вже існують спроби створити оптимальні умови для людей з гіперчутливістю без залучення віртуальних технологій. Мережа супермаркетів у Новій Зеландії запровадила ініціативу про «годину тиші» для покупців з РАС. Така ініціатива передбачає вимкнення фонові музики, пом'якшення освітлення та якомога менше інших подразнюючих факторів як гуркіт візків тощо; інших покупців також просять дотримуватись тиші. Щоправда, існують сумніви з приводу того, як ця інновація працює на практиці, адже для людей з дезінтегративним розладом властиві неадекватні подразники реакції, часто у вигляді криків, ауто- чи зовнішньої агресії, причому подразником може стати будь-яка неочікувана деталь, особистісно значима для них, але абсолютно неважлива для інших. Така поведінка порушуватиме «режим тиші» і може стати подразником для інших відвідувачів з РАС. Отже, створити ідеальні умови неможливо, а пом'якшення зовнішніх подразників слугує тимчасовою умовою для проведення психокорекції, а не власне складовою корекційного процесу. Результатом інклюзії має стати спроможність включитися в середовище, а не лише існувати в межах ідеально підлаштованого доквілля.

Тож впроваджена протягом цього часу корекційна програма мала таку *мету*: забезпечення перцептивної сфери, заміщення небажаних поведінкових патернів на соціально прийнятні форми комунікації з оточуючими, зниження тривожності, розвиток навичок саморегуляції. *Завдання* програми: корекція процесу сприймання, розширення перцептивного досвіду; розвиток навичок організованої поведінки в різних ситуаціях; уникнення небажаних форм поведінки, заміщення їх на альтернативні форми комунікації; формування адекватних способів вираження своїх потреб і отримання бажаного; формування і розвиток навичок самообслуговування; зниження рівня тривожності; формування елементарних форм вербалізації власних переживань; формування комунікативних та соціальних навичок.

Умови реалізації. Програма розрахована для дитини з РАС молодшого шкільного віку. Заняття проводяться один – два рази на тиждень, тривалість кожного заняття – 50-60 хвилин, реалізовується програма протягом року. Форма проведення – індивідуальна. З огляду на особливості процесів сприймання і уваги, заняття складені так, щоб можна було чергувати рухову активність і вправи, що потребують посидючості в концентрації уваги.

Як вже зазначалося, корекція передбачає не лише безпосередньо вправи та ігри на заняттях, а й поширюється на всі життєві ситуації, особливо вдома з родичами, варто звернутися до методології АВА-терапії (прикладного аналізу поведінки), що включає в себе принципи, які є основою поведінкового аналізу. У поведінковому методі є основні закони про процеси поведінки та навчання, які служать для дослідження та виявлення бажаної і небажаної поведінки для подальшої корекції. Такий метод заснований на спостереженнях і встановленні причинно-наслідкових зв'язків поведінки.

В основі АВА-терапії лежить розуміння взаємозв'язку поведінки і середовища. Таким чином, починаючи роботу з корекції небажаної поведінки необхідно прояснити основні принципові моменти: докладно описати поведінку, яке є соціально неприйнятною і підлягає корекції; з'ясувати функцію поведінки (мета даної поведінки); зрозуміти, що є посиленням для даної поведінки. Важливо розуміти, що навіть якщо на перший погляд здається, що поведінка ніяк не підсилюється, і виникає спонтанно та безпричинно, це враження оманливе. Якщо поведінка сформувалася і закріпилася в існуючому вигляді, значить існує подразник, що її підсилює і спонукає до повторення. Виняток становлять аутоstimуляції - поведінка, що посилюється автоматично, тому що задоволення приносить сам процес [7].

Якщо поведінка, спрямована на досягнення результату таким патологічним шляхом, не отримає підкріплення, нівелюється; поведінка, що спрямована на уникнення небажаного, отримає альтернативні форми відповідей і набуде адекватного способу вираження небажання тієї чи іншої діяльності; то аутоstimуляції неможливо і непотрібно використовувати подібними методами. Першопричинно необхідно встановити те, що її викликає – бажання заглушити тривожність в стресових ситуаціях, чи бажання отримати сенсорні відчуття, яких дитині не вистачає. Наступним кроком буде заміщення: навчити дитину справлятися з тривожністю не травматично для неї самої, і отримувати необхідну сенсорну стимуляцію на заняттях з сенсорної інтеграції зі спеціальними вправами, підібраними під потреби дитини, або шляхом розгойдування на качелях, покачування на великих м'ячах, чи пірнання в басейн з пластиковими кульками тощо.

Перейдемо до порівняння результатів дослідження до і після впровадження корекційної програми. Загальна поведінка дитини характеризувалась гіперактивністю, дещо розгальмованістю, нестійкістю уваги, вразливістю і плаксивістю при найменших невдачах, активними протестними реакціями при небажанні виконувати інструкції. При цьому в рідкісних випадках помічалась здатність контролювати свою діяльність, схильність до довільної, цілеспрямованої поведінки, якої можна було досягти за присутності афективного компоненту, особистого зацікавлення темою розмови чи діяльності –

лише в межах стереотипів, наприклад, радо погоджувався на заняття з картинками із зображенням собак, проте категорично відмовся від завдань, пов'язаних із письмом, адже через недостатність розвитку дрібної моторики хлопчику і слабкість м'язового тону не вдавалося правильно тримати ручку чи олівець і застосовувати натиск потрібної сили. Після будь-яких спроб писати чи малювати, зазнаючи невдачі, кидався предметами і кричав. Хоча навички читання та рахунку сформовані відповідно до вікових норм, наявні здібності до опанування математики, в тому числі успішно виконував завдання, пов'язані з числовими операціями, але лише в усній формі. За допомогою методик ейдетики, ігор з «веселими цифрами», Б. залучався до занять. Тут мали місце модифікації «Дошки Сегена» з вирізьбленими цифрами (пізніше – картинками з одягом, відповідним кожній професії: поліцейський, пожежник тощо, різними породами собак і видами риб). Згодом Б. сам взяв олівець, пізніше опанував ази письма ручкою, за допомогою методик «змальовування крапок» і «лабіринт», від виконання яких спершу категорично відмовлявся.

Помічалася здатність майже ідентично копіювати сказане вголос: інтонацію, голос тощо, що виявлялося в частих ехолаліях. Відповідно були розпочаті заняття з музики, ритміки, де Б. успішно вивчав вірші і співав пісні, (особливо ті, які ілюструвалися яскравим сюжетним відеорядом). Отже, маючи здібності до музики, чутливий фонематичний та музичний слух, Б. опановував новий вид діяльності, долаючи страх новизни та невдач. Так як хлопчик яскраво негативно реагував на гуркіт, шум тощо, на заняттях з музики залучалися музичні інструменти різної сили та інтенсивності звучання, від шумових маракас і «звуків дощу» до ударних барабанів й клавішних синтезаторів. Після таких занять Б. спокійніше реагував на шум у громадському транспорті, а згодом реакції на цей вид подразників зникли.

В цілому, сприймання характеризувалось вибірковістю, фрагментарністю, виявлялися лише ті деталі, які входили в коло його інтересів, а всі інші подразники ігнорувалися. Мовлення так само характеризувалось розірваністю, штампованістю, а діалог йшов лише за чітко визначеним алгоритмом завчених фраз типу «йде собака», «настала осінь, опало листя». Згодом під час діалогів словниковий запас поступово розширювався за допомогою інших тем, які вводилися до стереотипних, наприклад, окрім самого факту зустрічі з собакою почали обговорювати її колір, форму вух, хвіст. За місяць Б. вивчив більше 30-ти порід собак, а вводючи сюжетні розповіді з головними героями-песиками, нові словесні конструкції і способи побудови речень. Зрештою, коли він не міг пригадати назву породи собаки, яку зустрів на вулиці, спершу виголошував «потрібно спитати в хазяїна», а потім сам підходив і задавав питання власнику собаки. Це були перші випадки ініціації розмови з незнайомою людиною.

За таким же принципом змінилася реакція дитини на інших дітей. Спершу при зверненні до нього хлопчик розвертався і біг в протилежному напрямку, то згодом просто ігнорував, а в процесі спільної гри в бульбашки почав відповідати на прості запитання типу «як тебе звуть» і «скільки тобі років». При припиненні гри – сам ініціював розмову запитанням про те, «чи є в тебе ще бульбашки?» Пізніше Б. почав розмовляти з іншими дітьми в інших видах спільної діяльності (колективне конструювання, ліплення).

Важливим аспектом, що заважав адекватному реагуванню Б. на буденні ситуації, і не давав в повній мірі застосувати свої потенційні можливості, була висока тривожність і паралізуючий страх невдач. У ситуаціях, що виходили за межі його розуміння, посилювались рухові стереотипії, іноді спостерігалися прояви аутоагресії. Поведінка часто була демонстративна, що вдалось мінімалізувати, запропонувавши інші способи отримання уваги дорослих, а небажана поведінка під час посилення тривожності викорінилася шляхом пояснення дорослим незрозумілих психотравмувальних випадків і переведення проявів тривожності за типом аутоагресії на вербальний рівень (наприклад, при кожній зупинці тролейбуса бився головою в поручні, поки причини зупинок не почали обговорюватися і пояснюватися – тоді почав заспокоюватися, питаючи і отримуючи відповідь, а згодом і відповідаючи).

Розглядаючи загальні особливості виконання завдань, на прикладах таких методик з діагностики і корекції сприймання, як «Чого не вистачає на малюнках?», «Коробочка форм», «Упізнай, хто це?», «Контурні малюнки», «Еталони», «Нісенітниця», «Розрізні картинки», «Послідовність подій», «Змальовування крапок», різні модифікації «дошки Сегена», можна виділити такі аспекти: до завдань ставиться з ентузіазмом, проте при будь-якій, навіть незначній, невдачі, відмовлявся виконувати його і більше не хотів повертатися до цього типу завдання. Кожна його дія мала супроводжуватися заохоченням чи похвалою, інакше він не робитиме наступний крок, навіть якщо знає як її виконувати і робить це безпомилково (особливо при перших спробах виконання завдань нового типу, з якими Б. ще не знайомий). Винятком була методика, де потрібно було упізнати собаку: він виконував це успішно без очікування схвалень за правильні відповіді. При виконанні інших завдань, сумніваючись у правильності своїх рішень, часто сам просив про допомогу, проте неадекватно її використовував – допомога в такому випадку була не поштовхом до подальшого вирішення завдань, а способом уникнути невдач. Однак успішне вирішення завдань заохочувала до подальшої діяльності і до прояву ініціативи в наступних методиках, так само як невдачі викликали негативістичні реакції і швидке переключення діяльності на іншу, вже знайому і зрозумілу йому. Уникнути такої поведінки вдалось шляхом ігнорування прохань про

підказку у випадках, де очевидно він міг відповісти сам, тому що із завданням цього типу хлопчик уже знайомий, і збільшення кількості навідних питань замість прямих підказок, що спонукало до активності дитини. Також важливим моментом було створення ситуації успіху, залучення афективно значущих компонентів, і обов'язково чергування їх із тими завданнями, які Б. виконувати не хотів – це сприяло появи мотиваційних компонентів, де дитина здатна виконувати не лише ту діяльність, яка їй приємна, а і ту, до якої треба докласти зусиль. Також важливо чергувати нові методики із вже знайомими, для подолання елементів неохочості, і складні із простішими, для створення ситуації успіху.

Враховуючи особливості уваги (нездатність до тривалої концентрації, схильність до швидкого виснаження і відволікання), також непосидючість та необхідність рухової активності, були залучені рухові вправи в ігровій формі, з сюжетними елементами із залученням улюбленої іграшки собаки. Порівнюючи результати виконання вищезгаданих методик, можна зробити висновок, що головною перешкодою для вирішення таких завдань були не стільки особливості сприймання, скільки тривожність, що зупиняла хлопчика в процесі діяльності. Працюючи із впевненістю в діях дитини, долаючи страх нових видів діяльності, вдалось досягти позитивних результатів в корекції процесу сприймання, що відображується в загальній поведінці Б., здатності вести спонтанний діалог, виходячи за межі своїх стереотипів; і хоч саму тривожність викоринити важко, реально навчити альтернативних способів опановувати її, щоб вона не стала перешкодою в соціалізації дитини.

У цілому, було зроблено такі **висновки**: 1). Перцептивна сфера дітей із розладами аутистичного спектру характеризується периферійним сприйманням, сенсорним перевантаженням, гіперчутливістю, гіпочутливістю, тривалою обробкою інформації, фрагментарним сприйманням, сплутаністю у визначенні головної та побічної інформації. У процесі зорового сприймання предметів, навіть в кінці дошкільного віку, у дітей з РАС довго зберігаються активні предметно-практичні маніпуляції; у більшості дітей, особливо з важким ступенем афективної патології (перша і друга групи), спостерігаються рудиментарні способи обстеження предметів: обнюхування, облизування тощо; сенсорна домінантність, що спостерігається в дітей з РАС, проявляється в тенденції до сприймання афективно значущих стимулів на противагу сприйняттю інших. 2). Встановлено, що порушений процес сприймання у дітей із РАС пов'язаний із виникненням небажаної поведінки і труднощів комунікації з оточуючими, так як порушення сприймання можуть істотно гальмувати розвиток інших психічних процесів у таких дітей. Ці порушення носять полімодальний характер і зачіпають базові механізми формування

перцепції. Характерні поведінкові проблеми в дітей з РАС, спричинені викривленим сприйманням: труднощі зі сном; аутоагресія; зовнішньо спрямована агресія; стереотипна та деструктивна поведінка. 3). Розроблена ефективна програма психологічної корекції порушеного сприймання, яка лежить в основі усунення небажаної поведінки, стимулювання виникнення соціально прийнятних поведінкових патернів, сприяння подолання бар'єрів комунікації і сприяння адаптації дітей з РАС. Вона полягає в створенні необхідних умов, в яких дитині буде комфортно, враховуючи специфіку процесу сприймання, застосування тактильно-рухових вправ та сенсорних ігор, застосування принципів АВА-терапії.

Бібліографія

1. **Крет Я. В.** Рання діагностика та корекція психомоторики дітей з аутизмом / Я. В. Крет. – Запоріжжя: Запорізький нац. ун-т, 2007. – 228 с.
2. **Мамайчук І. І.** Поміть психолога дітям с аутизмом / І. І. Мамайчук. – Москва: Речь, 2007. – 288 с.
3. **Никольская О. С.** Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма / О. С. Никольская. – Москва: Центр лечебной педагогики, 2000. – 364 с.
4. **Тарнавська Ю.** Проблема поведінки у дітей із розладами аутичного спектру / Юлія Тарнавська. // Дефектологія. – 2013. – №6. – С. 44–48.
5. **Хворова Г. М.** Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом: автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Хворова Г. М. – Київ, 2010. – 22 с.
6. **Цюман Т. П., Бойчук Н. І.** Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг.ред. Цюман Т. П. – К. : 2018. – 56 с.
7. **Шрамм Р.** Детский аутизм и АВА / Роберт Шрамм. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. – 209 с.
8. **Яковлева Л. М.** Психологічний супровід дітей-аутистів / Л. М. Яковлева. – Київ: Бібліотека "Шкільного світу", 2013. – 119 с.
9. **Основні напрямки психологічної корекції та психокорекційної технології для дітей з раннім дитячим аутизмом** [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: um.co.ua/8/8-2/8-20449.html.
10. **Основні положення поведінкової теорії аутизму** [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: autism.ua/terapiia/povednikova-terapiia.
11. **Проблеми с сенсорным восприятием при аутизме** [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: problemy-s-sensornym-voSPIriatiem-pri-autizme.

References

1. **Kret Ja. V.** Rannja diagnostika ta korekcija psihomotoriki ditej z autizmom / J. V. – Zaporizhzhja: Zaporiz'kij nac. un-t, 2007. – 228 s.
2. **Mamajchuk I. I.** Pomoshh' psihologa detjam s autizmom / I. I. Mamajchuk. – Moskva: Rech', 2007. – 288 s.
3. **Nikol'skaja O. S.** Affektivnaja sfera cheloveka. Vzgljad skvoz' prizmu detskogo autizma / O. S. Nikol'skaja. – Moskva: Centr lechebnoj pedagogiki, 2000. – 364 s.
4. **Tarnavs'ka Ju.**

Problema povedinki u ditej iz rozladami autichnogo spektru / Julija Tarnavs'ka. // Defektologija. – 2013. – №6. – S. 44–48. 5. **Hvorova G. M.** Kompleksna psihologo-pedagogichna tehnologija korekcii rozvitku aktivnosti ditini z autizmom : avtoref. dis. na zdobuttja nauk. st. kand. ped. nauk : spec. 13.00.03 / Hvorova G. M. – Kyiv, 2010. – 22 s. 6. **Cjuman T. P.**, Bojchuk N. I. Kodeks bezpechnogo osvith'ogo seredovishha: metod. posib. / za zag.red. Cjuman T. P. – K. : 2018. – 56 s. 7. **Shramm R.** Detskij autizm i ABA / Robert Shramm. – Ekaterinburg: Rama Publishing, 2013. – 209 s. 8. **Jakovleva L. M.** Psihologichnij suprovid ditej-autistiv / L. M. Jakovleva. – Kiïv: Biblioteka "Shkil'nogo svitu", 2013. – 119 s. 9. **Osnovni naprjamki psihologichnoï korekcii ta psihokorekcijnoï tehnologii dlja ditej z rannim ditjachim autizmom [Elektronnij resurs]** – Rezhim dostupu do resursu: um.co.ua/8/8-2/8-20449.html. 10. **Osnovni polozhennja povedinkovoï teorii autizmu [Elektronnij resurs]** – Rezhim dostupu do resursu: autism.ua/terapiia/povednikova-terapiia. 11. **Problemy s sensornym vosprijatiem pri autizme [Elektronnij resurs]** – Rezhim dostupu do resursu: problemy-s-sensornym-vosprijatiem-pri-autizme.

Авторський внесок: Найдьонова Г.О. – 40 %, Нагірняк А.О. – 60 %.

Received 11.03.2019

Accepted 11.04.2019

УДК 159.98.616

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.201-210

А.В. Орлянська
orljanska@ukr.net

ВИДИ ПОРУШЕНЬ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Відомості про автора: Орлянська Алла, аспірантка кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Київ, 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

Відомості про наявність друківаних статей на дану тематику:
Орлянська, А.В. (2017). Особливості поведінки дітей раннього віку з порушеннями розумового розвитку. Науковий журнал «Педагогічний часопис Волині» Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. №2 (5). Луцьк. ; **Орлянська, А.В.** (2017). Проблема психолого-педагогічної корекції дітей раннього віку з розладами аутистичного спектру. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова: збірник наукових праць. №34. (Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія). Київ.; **Орлянська, А.В.** (2018). Недирективні корекційні методики в роботі з дітьми з розладами спектру аутизму. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 11. Кам'янець-Подільський.

Орлянська А.В. Види порушень поведінки у дітей дошкільного віку. Вивчення і профілактика негативних явищ в поведінці людей, у будь-якому суспільстві є проблемою першочергової вагомості. Тому, виникає питання про вивчення причин порушень поведінки в дитячому віці. Перед педагогами і психологами постають завдання: навчити дитину контролювати свою поведінку, допомогти реалізувати свої потреби у самовираженні, самоствердженні, виявити свої здібності, оцінити себе і бути оціненими іншими. У статті обґрунтована вагомість корекції поведінки дітей дошкільного віку, оскільки основним із напрямків роботи з дошкільниками є соціалізація дітей в навколишнє середовище: описані види та причини поведінкових порушень. Зроблено висновок про необхідність корекційної роботи з подолання дитячих поведінкових порушень у дітей дошкільного віку, адже своєчасність психолого-педагогічної допомоги є головною умовою її ефективності. Корекційна робота може мати позитивний результат лише в тому випадку, якщо будуть з'єднані зусилля психологів, соціальних та корекційних педагогів, батьків.

Ключові слова: порушення поведінки, дошкільний вік, агресивна поведінка, демонстративна поведінка, гіперактивність, конформна поведінка, психосоматична поведінка, протестна поведінка, інфантильна поведінка.

Орлянская А.В. Виды нарушений поведения у детей дошкольного возраста. Изучение и профилактика негативных явлений в поведении людей, в любом обществе является проблемой первоочередной значимости. Перед педагогами и психологами стоят задачи: научить ребенка контролировать свое поведение, помочь реализовать свои потребности в самовыражении, самоутверждении, проявить свои способности, оценить себя и быть оцененными другими. В статье обоснована значимость коррекции поведения детей дошкольного возраста, поскольку основным из направлений работы с дошкольниками является социализация детей в окружающую среду: описаны виды и причины поведенческих нарушений. Сделан вывод о необходимости

коррекционной работы по преодолению детских поведенческих нарушений у детей дошкольного возраста, ведь своевременность психолого-педагогической помощи является главным условием ее эффективности. Коррекционная работа может иметь положительный результат только в том случае, если будут соединены усилия педагогов, психологов, социальных и коррекционных педагогов, родителей.

Ключевые слова: нарушение поведения, дошкольный возраст, агрессивное поведение, демонстративное поведение, гиперактивность, конформное поведение, психосоматическое поведение, протестное поведение, инфантильное поведение.

Orlyanskaya A.V. Types of behavioral disorders in preschool children. The topic of the relationship between children and parents, as well as the psychology of human, respectively her behavior, is now becoming more and more urgent. The complexity and ambiguity of child behavior leads to the fact that in science today there is no clear interpretation and definition of this concept. To understand the nature of human behavior, first of all, it is necessary to clarify the meaning of the concept of "behavior", since this term is used quite often today in a broad context and therefore needs to be studied and defined.

The study and prevention of negative phenomena in behavior of people in any society is a matter of paramount importance. Today there are contradictions between the requirements of our society and the opportunities of the child. Teachers and psychologists are faced with the task: to overcome the emerging contradictions, to teach the child to control their behavior, to help realize their needs for self-expression, self-affirmation, to reveal their abilities, to evaluate themselves and to be appreciated by others. The article substantiates the importance of studying behavior of preschool children, since the main focus of the work with preschoolers is the socialization of children in the environment. For this purpose, there are described types of behavioral violations. Also, the article concludes on the need for corrective work to overcome child behavioral disorders in preschool age, because the timeliness of psychological and pedagogical assistance is the main condition for its success and effectiveness. After all, as you know, this work can have a positive result only if combined efforts of psychologists, social educators, teachers and parents. Therefore, corrective work with the child should begin as soon as possible.

Keywords: behavioral disorders, preschool age, aggressive behavior, demonstrative behavior, hyperactivity, conformal behavior, psychosomatic behavior, protest behavior, infantile behavior.

Постановка проблеми. Проблема взаємин дітей і батьків, психологія особистості дитини відповідно її поведінки зараз набуває все більшої актуальності. Складність і багатозначність дитячої поведінки призводить до того, що в науці на сьогодні трактування і визначення

цього поняття є доволі дискусійним. Для осмислення природи людської поведінки необхідно передусім з'ясувати зміст і значення поняття «поведінка», оскільки цей термін сьогодні досить часто використовується в широкому контексті і тому потребує вивчення і визначення.

Поведінка є предметом досліджень різних наукових галузей: біології, соціології, психології, педагогіці, психіатрії та ін., кожна з яких виявляє в цьому феномені фактори, специфічні саме для цієї науки. Людська поведінка відноситься до класу явищ, які можуть бути вивчені тільки за допомогою об'єднаних зусиль природничих і соціальних дисциплін, оскільки людина є біопсихосоціальною істотою. Вивчення і профілактика негативних явищ в поведінці людей є вагомою проблемою будь-якого суспільства, проблема поведінкових порушень залишається актуальною як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фахівці багатьох наукових галузей займаються вивченням порушень поведінки особистості. Представники різних течій педагогіки та психології (У. Джеймс, П. Жане, Д. Ельконін, Дж. Дьюї, Е. Торндайк, Е. Толмен, Е. Фромм та ін.) визначали поведінку за схемою «стимул – реакція» та досліджували поняття «виховання» від маніпулювання людиною за допомогою різних зовнішніх подразників до більш глибокого розуміння людської поведінки. Такі ж аспекти описуються і в роботах фізіологів і лікарів П. Ганнушкіна, Д. Леонгарда, І. Марценківського, М. Раттер, Х. Ремшмідт, Г. Сухарьової, А. Чупрікова та ін. Проблему дитячої агресії і пошуку шляхів її корекції, починаючи з дошкільного дитинства, було розглянуто в роботах вчених А. Адлера, О. Гаспарової, А. Кошелевої, Т. Румянцевої, І. Фурманова та ін. Проблему сором'язливості вивчали вчені Д. Болдуїн, Є. Гаспарова, У. Штерн та ін. Сучасне розуміння поведінки описано в працях І. Беха, О. Змановської, Ю. Клейберга, В. Оржеховської, В. Шапар та ін. У корекційній педагогіці та спеціальній психології проблема поведінки дітей з особливими освітніми потребами також є доволі актуальною (Л. Виготський, Д. Ісаєв, С. Рубінштейн, Л. Руденко, В. Синьов, Л. Шипіцина, Д. Шульженко та ін.).

Метою статті є теоретичний аналіз та класифікація порушень поведінки, які перешкоджають розвитку особистості дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній науці, поряд з поняттям «порушення поведінки» використовується поняття поведінка, що «відхиляється» або «девіантна». Вірогідним постає питання про вивчення причин порушень поведінки в дитячому віці. Нам імponує сучасна класифікація порушень поведінки, зроблена Г. Андрєєвою, В. Співаком, а саме [1]: 1) порушення поведінки, причинами яких є психологічні і соціальні проблеми; 2) порушення

поведінки, причинами яких є психічні і психофізіологічні розлади (захворювання).

До першої групи причин дослідники відносять: порушення правової і етичної свідомості (виховання); зміст потреб особистості; особливості характеру; особливості емоційно-вольової сфери дитини [1]. У другій групі причин вони називають: наявність у дитини серйозних психічних розладів; емоційні порушення, які маніфестують (виявляються вперше) страхами, тугою, або насильним способом поведінки; причини, пов'язані з соціальними і психологічними проблемами [1].

Отже, теоретичний аналіз джерел свідчить, що під поведінкою, вчені розуміють психологічну і фізичну манеру поводитися з урахуванням стандартів, встановлених в соціальній групі, до якої належить дитина. Тобто, порушення поведінки – це відхилення від прийнятих в певному суспільстві соціальних і етичних норм, стійкі дії або вчинки, що містять переважно агресивність деструктивну (руйнівну) і асоціальну (спрямовану проти колективу) спрямованість, що призводить до дезадаптації (порушення пристосованості). Вони виявляються в порушенні властивих для певного віку соціальних норм або правил [1; 2; 11].

Грунтовний аналіз літературних джерел, дозволив всі порушення поведінки поділити на [1; 6; 9; 13]:

1. **Характерологічні** (непатологічні): непостійні, ситуативно зумовлені зміною поведінки, що виявляються переважно тільки в певному мікросередовищі (удома, навчальному закладі, на вулиці), мають чітку психологічну спрямованість, не призводять до порушення соціальної адаптації (пристосованості в суспільстві), і не супроводжуються розладами соматичних функцій (Г. Андрєєва, В. Співак та ін.) [1].

2. **Патохарактерологічні** (патологічні): психогенні, особисті реакції, генералізованого характеру, тобто ті, що проявляються у всіх сферах життя дитини, виявляються в різноманітних відхиленнях поведінки, які призводять до порушення соціально-психологічної адаптації і супроводжуються невротичними і соматовегетативними розладами (П. Ганнушкін та ін.) [6].

І. Марценковський виділяє види патологічних порушень поведінки: демонстративна, гіперактивна, аутистична, змішана (емоційні і поведінкові розлади) (та ін.) [9; 13]. Переходу непатологічних порушень поведінки в патологічні можуть сприяти різні чинники зовнішнього середовища і емоційно-психологічні особливості дитини. Результатом трансформації непатологічного порушення поведінки в патологічне є виникнення у дитини грубих особистих порушень, визначених, як психіатричний діагноз (І. Марценковський, А. Чупріков та ін.) [9; 13]. Такі порушення поведінки часто є невід'ємною частиною

таких психічних захворювань, як затримка психомовленнєвого розвитку різного генезу, порушення розумового розвитку, порушення спектру аутизму, органічне ураження ЦНС різного генезу, синдром дефіциту уваги з гіперактивністю та ін., і вимагають додаткової медикаментозної і психотерапевтичної корекції (І. Марценковський, Т. Федорченко, А. Чупріков та ін.) [9; 12, 13].

У психології поведінку поділяють на два типи: *довільну* і *мимовільну* (М. Боришевський та ін.) [4]. Довільною поведінкою володіють організовані діти, які проявляють витримку і відповідальність у своїй діяльності. Такі діти готові підкорятися власним цілям і встановленим у суспільстві нормам, законам, правилам поведінки. Зазвичай, дітей з довільним типом поведінки відносять до числа надто слухняних і зразкових. Мимовільна ж поведінка є неосмисленою і позбавлена саморегуляції і самоконтролю. Такі діти ігнорують правила і закони. Тому, порушення поступово стають систематичними, дитина перестає реагувати на зауваження, і діє імпульсивно. І така поведінка теж вважається відхиленням від норми. Обидві моделі поведінки потребують корекційної допомоги, спрямованої на подолання негативних особистісних рис [4].

Іноді порушення поведінки можуть бути певною особливістю дитини. Наприклад, це може бути постійна зміна психічних процесів, моторна загальмованість або ж розгальмованість, порушення інтелекту та ін. Такі відхилення носять назву *«нейродинамічні розлади»*. Дитина може страждати від нервової збудливості, постійної емоційної нестійкості (Н. Бехтерева та ін.) [2].

Гіперактивність є найбільш поширеним розладом поведінки [7]. Таким дітям просто необхідна підвищена рухова активність. Дитина з гіперактивною поведінкою потрапляє в соціум з прописаними в ньому певними нормами і розпорядком, тому у неї наростає нервова і м'язова напруга. Дитина не може терпіти заборон, результатом чого стає погіршення уваги, зниження працездатності, швидка стомлюваність і емоційна розрядка, що виражається руховим занепокоєнням та непосидючістю. Цим дітям набагато складніше перебувати в громадських місцях, у спілкуванні з однолітками та близькими їм дуже важко знайти спільну мову. Дезадаптаційні особливості поведінки дітей з гіперактивністю вказують на недостатньо сформовані регуляторні механізми психіки, в першу чергу на нестачу самоконтролю і самоорганізації (В. Гарбузов та ін.) [7].

Демонстративна, провокативна поведінка, переважно спрямована на дорослих і проявляється в тому, що дитина навмисно і свідомо порушує прийняті норми і правила [9]. Дитина вередує в присутності дорослих людей, але якщо вони не звертають на неї уваги, то це швидко проходить. Особливістю такої поведінки є те, коли дорослі висловлюють зауваження дитині з приводу некоректної поведінки, дитина починає ще

більш активно її демонструвати. Дитина демонструє неадекватну поведінку і провокує до тих пір, доки не досягне задоволення своєї потреби. Такий спосіб поведінки використовується переважно в тих випадках, коли спілкування з дорослими є дефіцитарним і формальним. Необґрунтований плач і нервозність у більшості випадків також застосовується дитиною для самоствердження перед дорослими. Дитина не хоче приймати необхідності підкорятися і слухатися, і це їй необхідно для збільшення своєї власної значущості (І. Марценковський та ін.) [9] .

Проявами *протестної поведінки* є нескореність та зайва впертість, небажання йти на контакт, підвищена самооцінка [12]. У ранньому віці різкі прояви негативізму в поведінці дитини можна вважати нормою, пізніше це слід розцінювати як порушення поведінки. Якщо дитина не хоче виконувати які-небудь дії тільки тому, що її про це попросили або, ще гірше, покарали, то можна зробити висновок, що дитина просто прагне до незалежності, хоче довести всім, що вона вже самостійна і не буде виконувати накази. Діти доводять свою правоту незалежно від ситуації, навіть якщо в дійсності усвідомлюють, що чинять неправильно. Рахуватися з думкою дорослих для них неприпустимо, загальноприйняті норми поведінки вони завжди ігнорують. В результаті, у взаємостосунках виникають протиріччя, а виховання без допомоги фахівця стає практично неможливим. Найчастіше така поведінка набуває постійної форми, особливо коли в сім'ї часто виникають розбіжності між батьками, і вони не бажають йти на компроміс, а просто намагаються виховувати дитину криками і наказами. Нерідко впертість і наполегливість визначаються як самоствердження. Дитина, зазвичай, відчуває провину і переживає з приводу своєї поведінки, але тим не менш знову продовжує себе так поводити (Т. Федорченко та ін.) [12].

Агресивна поведінка є цілеспрямованою і руйнівною [5]. Використовуючи таку поведінку, дитина навмисно чинить опір законам і нормам людей у соціумі. Дитина всіляко намагається зашкодити «об'єктам нападу», причому це можуть бути як люди, так і речі. Подібні дії можуть здійснюватися для безпосереднього досягнення важливих цілей і психологічної розрядки. Самоствердження та самореалізація – ось те, заради чого дитина може поводитися дуже агресивно. Агресія може бути спрямована або на сам об'єкт, який викликає дратівливість, або на абстрактні предмети, які не мають до неї ніякого відношення. Дитина в таких випадках є некерованою: зав'язує бійку з ким-небудь, руйнує все, що попадеться під руку. Закінчувати свої агресивні дії, дитина може без докорів совісті, почуття провини. Однак, агресивність може виявлятися і без руйнівних дій, дитина може використовувати інші поведінкові прояви. У таких діях проглядається незадоволена потреба у підвищенні власної значущості. Проявляючи агресію, дитина відчуває

свою сумнівну перевагу над іншими, силу та непокору (К. Бютнер та ін.) [5].

Інфантильність в поведінці відзначається тоді, коли дитина поводить себе невідповідно біологічному віку, їй притаманні більш незрілі звички [3]. Педагоги, зазвичай, розцінюють таку поведінку як порушення дисципліни і непослух, у такому випадку необхідно враховувати те, що дитина робить це зовсім не для того, щоб розсердити вихователя або отримати покарання. Навіть якщо дитина нормально або занадто швидко розвивається, в її поведінці має місце певна незрілість, безтурботність і легкість. Таким дітям життєво необхідно постійно відчувати чиюсь турботу або увагу, вони не можуть самостійно приймати рішення, боячись помилитися або зробити щось неправильно. Вони є беззахисними, нерішучими і наївними. Інфантильність згодом може призвести до небажаних наслідків у соціумі (Д. Болдуїн та ін.) [3].

Конформна поведінка - це поведінка надто дисциплінованих дітей [8]. Зазвичай, дорослі пишаються такою поведінкою своїх дітей, проте вона так само, як і всі вище перелічені, є відхиленням від норми. Беззаперечна слухняність, сліпе слідування правилам всупереч своїй думці може призвести до серйозних розладів психіки дитини також. Причиною надмірного підпорядкування може бути авторитарний стиль батьківського виховання, гіперопіка і контроль. Діти в таких сім'ях не мають можливості розвиватися в творчому плані, так як всі їх дії обмежуються батьківськими настановами. Вони дуже залежні від чужої думки, схильні до швидкої зміни точки зору під чужим впливом (Є. Гаспарова та ін.) [8].

Поведінка, обумовлена *психосоматичними* чинниками [10; 11]. В такому випадку, порушення поведінки у дітей сигналізують про те, що психіка дитини переносить психотравмуючу ситуацію. Прикладом може бути безпричинне блювання, енурез, нейродерміти невиявленого генезу та інші соматичні реакції. Дорослі нерідко недооцінюють або ігнорують особливості нервової системи дитини, які лежать в основі труднощів поведінки, і намагаються «виправити» дитину різними неадекватними виховними діями. В цьому випадку дуже важливо вміти виявити істинні причини поведінки дитини, що турбує батьків і вихователів, і намітити відповідні шляхи корекційної роботи. Для цього необхідно чітко уявляти собі симптоматику вказаних вище порушень психічного розвитку дітей, знання якої дозволить педагогу спільно з психологом не тільки правильно побудувати роботу з дитиною, але і визначити, чи не переходять ті або інші ускладнення в хворобливі форми, що вимагають кваліфікованої медичної допомоги (М. Раттер, Х. Ремшмідт та ін.) [10; 11].

Висновки. Отже, теоретичний аналіз та класифікація порушень поведінки у дітей дошкільного віку має бути в основі практичної

розробки диференційованого змісту й методів корекційної роботи з ними. Урахування типології порушення поведінки є запорукою успішної корекції розвитку особистості дитини. Перспективи нашого дослідження полягають в експериментальній апробації програми корекції поведінки у дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму.

Бібліографія

1. **Андреева, И.В., Спивак, В.А.** (2003). Организационное поведение. Издательский дом «Нева». 2. **Бехтерева, Н.П.** (1984). О гибких и жестких звеньях мозговых систем обеспечения психической деятельности. Нейропсихология. Тексты. Москва. МГУ. 3. **Болдуин, Д.** (2011). Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода. Том 2. Психологический генезис. Общий синтез. Издательство Либроком. 4. **Боришевський, М.Й.** (1993). Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат. Київ. 5. **Бютнер, К.** (1991). Жить с агрессивными детьми. М. Педагогика. 6. **Ганнушкин, П.Б.** (1998) . Клиника психопатий: их статика, динамика, систематика. Н.Новгород. Изд-во НГМД. 7. **Гарбузов, В.И.** (2007). Нервные дети и трудные дети. Изд-во АСТ. 8. **Гаспарова, Е.М.** (1989). Застенчивый ребенок. Дошкольное воспитание. № 3. 9. **Марценковский, И.А.** (2016). Очерки детской психиатрии: учебное пособие для специалистов в области охраны психического здоровья детей. Под ред. главного внештатного специалиста МЗ Украины по специальности «детская психиатрия». Нейро News. 10. **Ратгер, М.** (1986). Помощь трудным детям. Москва: Прогресс. 11. **Ремшідт, Х.** (2001). Детская и подростковая психиатрия. Из-во Эксмо-пресс. 12. **Федорченко, Т.Є.** (2003). Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч.-метод. посібник. 13. **Чуприков, А.П., Хворова, А.М.** (2013). Расстройства спектра аутизма: медицинская и психолого-педагогическая помощь, 2-е изд. доп., Львов.

References

1. **Andreeva, I.V., Spivak, V.A.** (2003). Organizacionnoe povedenie. Izdatel'skij dom «Neva». 2. **Bekhtereva, N.P.** (1984). O gibkih i zhestkih zven'yah mozgovyh sistem obespecheniya psihicheskoy deyatel'nosti. Nejropsihologiya. Teksty. Moskva. MGU. 3. **Bolduin, D.** (2011). Duhovnoe razvitie detskogo individuuma i chelovecheskogo roda. Tom 2. Psihologicheskij genezis. Obshchij sintez. Izdatel'stvo Librokom. 4. **Borishevs'kij, M.J.** (1993). Moral'na samoregulyaciya povedinki osobistosti: ponyatijnij aparat. Kiïv. 5. **Byutner, K.** (1991). ZHit' s agressivnymi det'mi. M. Pedagogika. 6. **Gannushkin, P.B.** (1998) . Klinika psihopatij: ih statika, dinamika, sistematika . N.Novgorod. Izd-vo NGMD. Duhovnoe razvitie detskogo individuuma i chelovecheskogo roda. Tom 2. Psihologicheskij genezis. Obshchij sintez. Izdatel'stvo Librokom. 7. **Garbuzov, V.I.** (2007).

Nervnye deti i trudne deti. Izd-vo AST. **8. Gasparova, E.M.** (1989). Zastenchiviy rebenok. Doshkol'noe vospitanie. № 3. **9. Marcenkovskij, I.A.** (2016). Ocherki detskoj psihiatrii: uchebnoe posobie dlya specialistov v oblasti ohrany psihicheskogo zdorov'ya detej. Pod red. glavnogo vneshtatnogo specialista MZ Ukrainy po special'nosti «detskaya psihiatriya». Nejro News. **10. Ratter, M.** (1986). Pomoshch' trudnym detyam. Moskva: Progress. **11. Remshmidt, H.** (2001). Detskaya i podrostkovaya psihiatriya. Iz-vo Eksmo-press. **12. Fedorchenko, T.Y.** (2003). Rannya profilaktika negativnih proyaviv u povedinci ditej: navch.-metod. posibnik. **13. Chupry`kov, A.P., Xvorova, A.M.** (2013). Rasstrojstva spektra auty`zma: medyu`cynskaya y` psy`xologo-pedagogy`cheskaya pomoshh`, 2-e y`zd. dop., L`vov.

Received 15.03.2019

Accepted 11.04.2019

УДК 37.013.41:376.1 – 056.26

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.210-219

Л.О. Прядко

Lubovpryadko77@ukr.net

АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Відомості про автора: Прядко Любов Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, спеціальної 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: assistant 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.

Відомості про наявність друківаних статей: Прядко Л.О. Актуальні проблеми диференційованого викладання в інклюзивному навчальному закладі / Л.О. Прядко // Актуальні питання колекційної 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 Сум ДПУ 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.

Прядко Л.О. Аспекти реалізації індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти. У статті представлено та обґрунтовано особливості аспектів якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами з врахуванням основних аспектів їх навчання, зокрема рівня розумового розвитку учня та швидкості засвоєння навчального матеріалу. Звернено увагу на основні поняття «научуваність» та «навченість». Зазначено, що ефективність навчання залежить не тільки від характеру вимог, які до дитини висуваються, але перед усім від активності самої дитини. Ігнорування цього положення може звести до нуля ефект виконання навчальних завдань. Автор розглядає уміння навчальної праці як ключове питання усього процесу навчання. Окреслені уміння прийнято позначати різноманітними, близькими за своїм змістом поняттями: уміння навчальної праці, уміння самостійної роботи; інтелектуальні або розумові, пізнавальні уміння. У дослідженні автор зупиняється на основних чинниках реалізації індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти: при підготовці до вивчення нового матеріалу (вдома або на уроці); під час проходження нової теми;на необхідності індивідуалізації завдань ід час закріплення, повторення і застосування знань

Ключові слова: індивідуалізація навчання, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, навчальні уміння, заклад загальної середньої освіти.

Прядко Л.А. Аспекты реализации индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями в учреждениях общего среднего образования. В статье представлены и обоснованы особенности аспектов качественного обучения детей с особыми

образовательными потребностями, в частности уровня умственного развития ученика и скорости усвоения им учебного материала. Обращено внимание на основные понятия «обучаемость» и «обученность». Отмечено, что эффективность обучения зависит не только от характера требований, которые предъявляются к ребёнку, но прежде всего от активности самого ученика. Игнорирование этого положения может свести к нулю эффект выполнения учебных задач. Автор рассматривает умение учебного труда как ключевой вопрос всего процесса обучения. Указанные умение принято обозначать различными, близкими по своему содержанию понятиями: умение учебного труда, умение самостоятельной работы; интеллектуальные или умственные, познавательные способности. В исследовании автор останавливается на основных факторах реализации индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями в заведении общего среднего образования: при подготовке к изучению нового материала (дома или на уроке) во время прохождения новой темы; необходимость индивидуализации задач во время закрепления, повторения и применения знаний

Ключевые слова: индивидуализация обучения, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, учебные умения, заведение общего среднего образования

Pryadko L.O. Implementation aspects of individualization of teaching children with special educational needs in general secondary education institution. The article is devoted to the problem of realization of individualization of education of children with special educational needs in the institution of general secondary education, which concerns most of modern teachers. Individualization creates preconditions for the development of the interests and special abilities of the child, while trying to take into account cognitive interests and encourage the appearance of new ones. Individualization possesses additional opportunities and allows to intensify the potential of students, positively affects their educational motivation and attitude towards educational work. In this regard, the improvement of educational motivation and the development of cognitive interests can be considered a specific goal of individualization. The author presents and substantiates the peculiarities of the aspects of qualitative education of children with special educational needs, in particular the level of mental development of a student with special educational needs and the speed of learning the material. The main attention is paid to the basic concepts, that enable individualization: "learningability" and "learning". It is noted, that the effectiveness of learning depends not only on the nature of the requirements, that are put forward for a child with special educational needs, but above all from the activity of the child himself. An ignoring of this provision can reduce the effect of performing educational tasks. The author

considers the ability of educational work as a key issue of the entire learning process. The scheduled skills are designated by various, close in their content concepts: abilities of educational work, abilities of independent work; intellectual or mental, cognitive skills. In the study, the author focuses on the main factor so find individualization of teaching children with special educational need at a general secondary education institution: when preparing for the study of new material (at home or at a class, students with special education also need and fewer potential opportunities need to be repeated, and students with special educational need and the big potential possibilities can receive tasks which successfully integrate into a new topic).

Keywords: children with special educational needs, educational skills, an institution of general secondary education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Сучасні підходи до освіти, які ґрунтуються на створенні «школи для всіх» передбачають врахування специфіки розвитку абсолютно всіх дітей. Для цього необхідно створити таке освітнє середовище, яке б задовольняло індивідуальні запити та можливості абсолютно всіх дітей. Така постановка питання загострює проблему індивідуалізації навчання. Індивідуалізація була і буде наріжним каменем, як у спеціальній, так і в інклюзивній освіті. Необхідність індивідуалізації обумовлена значними індивідуальними відмінностями, абсолютно всіх учнів, від яких залежить результат навчання. До основних складових результату відносять наявний рівень знань, умінь і навичок та навчальні уміння і здібності. Крім цього в учнів, як з типовим розвитком, так із особливими освітніми потребами, наявні різноманітні стани соматичні чи психічні, які постійно або тимчасово впливають на успішність учнів. Хвороби, залежно від їх характеру, мають тимчасовий або постійний негативний вплив – знижують працездатність дитини.

Оскільки індивідуалізація навчання вимагає урахування окреслених особливостей, то її специфічна дидактична мета – удосконалити знання, уміння і навички дітей, сприяти реалізації освітніх програм та підвищенню знань, умінь і навичок кожного учня окремо, і зменшити їх абсолютне і відносне відставання (навчання нижче своїх можливостей), поглиблювати і розширювати знання учнів, виходячи з їх інтересів та спеціальних здібностей. Розвиваюча ціль індивідуалізації полягає у формуванні та розвитку логічного мислення, креативності та навчальних умінь з опорою на зону найближчого розвитку у дитини з особливими освітніми потребами. Оскільки учні розрізняються між собою не тільки за обсягом знань і вмінь, але і за їх якістю. Виявлення цих розбіжностей дозволяє індивідуалізувати навчання, виходячи з рівня навчованості кожного учня.

Специфічна ціль індивідуалізації охоплює виховання особистості у широкому спектрі цього поняття. Вона створює передумови для розвитку інтересів і спеціальних здібностей дитини, при цьому намагається враховувати пізнавальні інтереси і спонукати до появи нові. Індивідуалізація володіє додатковими можливостями і дозволяє активізувати в учнів потенційні можливості, сприятливо впливає на їх навчальну мотивацію та ставлення до навчальної роботи. У зв'язку з цим покращення навчальної мотивації і розвиток пізнавальних інтересів можна вважати специфічною метою індивідуалізації.

Аналізостанніх досліджень і публікацій. Проблема індивідуалізації завжди посідала гідне місце у педагогіці. Серед сучасних дослідників у галузі загальної освіти можна відмітити Л. Бондар, В. Володько, Н. Менчинську, Т. Ілляшенко, А. Лозенко, О. Сухомлинську, Є. Рабунського та інших. У дослідженнях зі спеціальної педагогіки зазначеній проблемі приділяли увагу І. Єременко, І. Луценко, С. Миронова, М. Матвєєва, Л. Прядко, В. Синьов, Т. Скрипник, Л. Савчук та інші. Вона була предметом дослідження як у загальній, так і спеціальній педагогіці. У зв'язку з реалізацією Концепції Нової української школи проблема індивідуалізації набуває особливої гостроти.

Мета статті – представити та обґрунтувати особливості аспектів якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням рівня розумового розвитку учнів та швидкості засвоєння навчального матеріалу, акцентувати увагу на основні поняття «научуваність» та «навченість» у сучасній освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розвиток дитини з особливими освітніми потребами можливий лише тоді, коли їй дають завдання, які відповідають рівню її індивідуального розвитку. Цілі навчання можна досягнути лише через активізацію навчально-пізнавальної діяльності.

Індивідуалізація являє собою врахування індивідуальних особливостей учнів у навчальній діяльності. У першу чергу це стосується визначення тих особливостей, які впливають на навчальну діяльність дитини з особливими освітніми потребами, і від яких залежать результати навчання. Індивідуалізація можна розглядати з точки зору процесу навчання, змісту освіти і побудови системи освіти. Перша з них стосується відбору форм, методів і прийомів, друга – створення навчальних планів і програм, навчальної літератури і складання завдань, третя – формування різних типів закладів освіти.

Аналіз літературних джерел свідчить, що такими можуть бути різноманітні фізичні і психічні якості та стани дитини з особливими освітніми потребами: особливості всіх пізнавальних процесів,

властивості нервової системи, зокрема процесів нейродинаміки, риси характеру і волі, мотивація, здібності, обдарованість, постійні або тимчасові порушення.

Якщо взяти до уваги академічну успішність, то з метою організації якісного навчання слід звертати увагу на такі аспекти:

1. Рівень розумового розвитку учня.
2. Швидкість засвоєння навчального матеріалу.

Зупинимось на цих аспектах більш детально.

Рівень розумового розвитку учня дослідниця Н. Менчинська пов'язує з двома поняттями: «научуваність» і «навченість». Поняття «научуваність» визначає як здатність досягати у більш короткий термін більш високого рівня засвоєння, що виступає передумовою до навчання. Результати дослідження довели, що фактори научуваності володіють відносно стабільним характером. Вони, хоча і піддаються розвитку, але потребують більшого напруження в одній діяльності, і, на жаль, починають зменшуватись при переключенні на іншу. Поняття «навченість» охоплює знання, уміння і навички.

Швидкість засвоєння навчального матеріалу – це комплексне явище, яке полягає у швидкості темпу узагальнення. Чим нижче темп просування, тим більше учні потребують допомоги. Саме цією особливістю і відрізняється більшість дітей з особливими освітніми потребами [5].

Коли дитина з особливими освітніми потребами приходить до школи, то навченість може відповідати стартовому рівню навчання, але у процесі просування індивідуальною шкільною траєкторією із-за недостатньої діяльності вищих мозкових функцій її темп буде дуже різко відрізнятись від учнів з типовим розвитком.

Основною метою навчання є розвиток учня з метою його соціалізації. Під розвитком у широкому смислі цього слова розуміють психічні і фізичні зміни в організмі, перехід від нижчих форм до вищих. Якщо цю проблему розглядати з точки зору взаємовідносин навчання і розвитку, то під розвитком розуміють розумовий розвиток. Сутність проблеми полягає у тому, що з одного боку розумовий розвиток залежить від навчання, а з іншого від природного розвитку його організму, від дозрівання. Відповідь на це питання дозволяє установити межі потенційних можливостей, і, виходячи з них, визначити цілі і завдання конкретних дидактичних перетворень.

Оптимально розвиваючим може бути лише те навчання, яке розвиває учня з уже досягнутого рівня.

З індивідуалізацією пов'язаний ще один істотний аспект – робота вчителя у процесі індивідуалізації, необхідні йому для цього уміння і навички, індивідуальний стиль його роботи.

Звідси виникає необхідність у відповідних засобах навчання при індивідуалізації.

Для того, щоб навчання мало корекційно-розвивальне спрямування необхідно дотримуватись однієї універсальної умови: дитина з особливими освітніми потребами повинна бути залучена до активної діяльності та спілкування. Таким чином, ефективність навчання залежить не тільки від характеру вимог, які до неї висуваються, але перед усім від активності самого учня. Ігнорування цього положення може звести до нуля ефект виконання навчальних завдань.

На думку польського дослідника В. Оконя в основі справжньої активності лежать такі положення:

- допитливість і зацікавленість,
- усвідомлення необхідності матеріалу, який засвоюється,
- інтелектуальна задоволеність, яку учень отримує від процесу розв'язання завдань.

Основним питанням дидактики є така організація освітнього процесу, яка була б спрямована на стимулювання активності учня.

У Концепції Нової української школи ми знаходимо положення про те, що вчителю необхідно використовувати в своїй роботі не тільки стандартні методи організації навчально-виховного процесу, але в більшій мірі виявляти ініціативу і будувати навчання і виховання таким чином, щоб дитина була постійно залучена до спільної діяльності [1, с. 17].

З розумовими здібностями тісно пов'язана здатність учнів самостійно засвоювати знання, що передбачає наявність відповідних інтелектуальних умінь. Це уміння розумової праці або навчальні уміння.

Навчальні уміння наочно проявляються під час самостійної роботи з навчальним матеріалом: під час сприймання та обробки нового матеріалу; під час виділення із нього істотного з навчального матеріалу; під час структурування навчального матеріалу; під час встановлення зв'язку раніше вивченим; під час узагальнення навчального матеріалу; під час повторення навчального матеріалу.

Низький рівень розвитку навчальних умінь наносить шкоду їх навчанню на будь-якій ланці здобуття освіти. Уміння навчальної праці – ключове питання усього процесу навчання. Окреслені уміння прийнято позначати різноманітними, близькими за своїм змістом поняттями: уміння навчальної праці, уміння самостійної роботи; інтелектуальні або розумові, пізнавальні уміння.

Таким чином, під навчальними уміннями слід розуміти такі уміння, які полягають в оволодінні необхідними для навчальної діяльності розумовими прийомами: уміння сприймати навчальний матеріал, переробляти його і логічно ним оперувати, творчо його

використовувати. У результаті формування цих умінь досягаються розвиваючі цілі навчання.

Дослідниця Н. Менчинська поділяє навчальні уміння таким чином:

- 1) загальні уміння самостійної роботи (планування, робота з книгою, самоконтроль);
- 2) уміння організувати власну психічну діяльність (доцільність сприймання, раціональне засвоєння, ефективне мислення);
- 3) конкретні спеціальні уміння, які виходять із специфіки предмету. [2, с.137].

Розглядаючи поняття «навчальні уміння» не можна обійти таку базову навичку як уміння читати. Ця навичка являють собою різноманітні операції сприймання і мислення. Учені з'ясували що між навичкою читання і успішністю існує тісний зв'язок. Низький рівень навичок читання може слугувати причиною неуспішності. Під навичками читання сьогодні розуміють розумові навички, пов'язані з розумінням тексту.

Під час розробки методики самостійної роботи необхідно вирішити проблему класифікації навчальних умінь. Дослідниця І. Унт виділяє наступну класифікацію:

- 1) уміння, пов'язані із сприйманням навчального матеріалу (навички читання, уміння спостерігати та слухати, писати, складати план);
- 2) навчальні уміння з певної групи предметів (графічні, картографічні уміння);
- 3) предметні навчальні уміння. [5, с. 141].

Успіх сильних учнів полягає саме в тому, що вони володіють раціональними і більш складними навчальними уміннями. Слабкі ж учні обмежуються в основному уміннями, пов'язаними з репродуктивною діяльністю.

Індивідуалізовані завдання лише умовно відрізняється від загальних завдань.

До особливостей учнів, які у першу чергу слід брати при до уваги індивідуалізації належать:

- 1) научуваність;
- 2) навчальні уміння;
- 3) навченість, яка складається із програмових так і позапрограмових знань, умінь та навичок;
- 4) пізнавальні інтереси (на фоні загальної навчальної мотивації) [5, с. 31].

Ці особливості лежать в основі складання індивідуалізованих завдань, які мають враховувати: 1) рівень знань, умінь та навичок учнів; 2) загальні та спеціальні здібності; 3) навчальні уміння; 4) пізнавальні інтереси.

У процесі організації індивідуалізованої самостійної роботи слід звертати увагу на такі чинники:

1. При підготовці до вивчення нового матеріалу (вдома або на уроці) індивідуалізація виявилась необхідною оскільки попередні знання учнів дуже різноманітні. Учні з особливими освітніми потребами і меншими потенційними можливостями потребують повторень, а учні з особливими освітніми потребами і більшими потенційними можливостями можуть отримати завдання, які успішно інтегруються у нову тему.

2. Під час проходження нової теми необхідно враховувати розбіжність між учнями у навчальних уміннях та розумових здібностях. Від цих властивостей залежить стиль керівництва пізнавальною діяльністю учнів на уроці вони потребують і наскільки складні завдання можна їм давати для самостійної роботи.

3. Необхідність індивідуалізації особлива велика під час закріплення, повторення і застосування знань. В її основі лежить різний темп засвоєння і різна якість засвоєння. Тому учні потребують закріплення і вправ не на однаковому рівні і не в однаковій кількості. У більш здібних учнів у цей час вивільняється час для додаткових завдань.

Висновки. Індивідуалізація передбачає врахування усіх зазначених аспектів, серед яких на перше місце виступають наукованість та навченість. Особливо важливо те, яку мету ставить перед собою вчитель під час індивідуалізації. Перспективи подальших наукових розвідок будуть присвячені конкретизації індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Бібліографія

1. **Бібік Н. М** (ред.) Нова українська школа: порадник для вчителя (2017). К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»; 2. **Менчинская Н.А.** (1971) Психологические проблемы активности личности в обучении. *Материалы научной конференции*, М: Высшая школа.; 3. **Прядко Л.О.** (2016) Особливості індивідуалізації навчання в інклюзивному навчальному закладі. *Збірник наукових праць*, 2, 144-152.; 4. **Сак Т.В.** (2014) Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 4, 18–23.; 5. **Унт И.Э.** (1990) Индивидуализация и дифференциация обучения. М. Педагогика.

REFERENCES

1. **Bibik N. M** (red.) Nova ukrayins'ka shkola: poradnyk dlya vchytelya (2017). K. : TOV «Vydavnychyu dim «Pleyady»; 2. **Menchinskaya N.A.** (1971), Psihologicheskie problem aktivnostil ichnosti v obuchenii. *Materiali nauchnoi konferencii*. M. Visshaya shkola.; 3. **Pryadko L.O.** (2016), Osoblivosti individualizacii navchannya v inklyuzivnomu

navchalnomu zakladi. *Zbirnik naukovih prac*, 2, 144-152.; **4. Sak T.V.** (2014), Individualizaciya navchannya uchniv z osoblivimi osvitnimi potrebami v inklyuzivnomu klasi. *Osobлива ditina: navchannya i viovannya*, 4, 18-23.; **5. Unt I.E.** (1990), Individualizaciya i differenciacyu aobucheniya. M. Pedagogika.

Received 01.03.2019

Accepted 11.04.2019

УДК:378.091.3:159.9-051

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.219-232

Л.М. Руденко

lilianic1962@gmail.com

Т.В. Григоренко

tatina.hroza.91@gmail.com

КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА (СПЕЦІАЛЬНОГО, КЛІНІЧНОГО)

Відомості про автора: Руденко Лілія Миколаївна, доктор психологічних наук, професор завідувач кафедри спеціальної психології та медицини, Факультет спеціальної та інклюзивної освіти, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Україна. У колі наукових інтересів: проблема формування професійної компетентності у психологів (спеціальних, клінічних) E-mail: lilianic1962@gmail.com; Григоренко Тетяна Вікторівна, аспірант кафедри спеціальної психології та медицини, факультет спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Україна. У колі наукових інтересів: проблема формування професійної компетентності у психологів (спеціальних, клінічних) E-mail: tatina.hroza.91@gmail.com

Contact: **Liliia Rudenko** Doctor of Psychological Sciences, Professor Head of the Department of Special Psychology and Medicine, Faculty of Special and Inclusive Education, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine. In the circle of scientific interests: the problem of the formation of professional competence in psychologists (special, clinical) E-mail: lilianic1962@gmail.com ; **Tetiana Hryhorenko** Postgraduate Student of the Department of Special Psychology and Medicine, Faculty of Special and Inclusive Education, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine. In the circle of scientific interests: the problem of formation of

professional competence in psychologists (special, clinical) E-mail: tatina.hroza.91@gmail.com

Руденко Л. М., Григоренко Т. В. Компоненти професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). У статті розглянуто компоненти професійної компетентності майбутнього психолога (спеціального, клінічного). Компоненти складають особливе середовище, в умовах якого в системі підготовки у студентів виникає нова професійно значуща якість яка актуалізує необхідність всебічного вивчення такого феномена — професійна компетентність. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок що компетентність – це сукупність знань, умінь і навичок, що визначає результат праці, поєднання теоретичної та практичної підготовки студентів, а також знань із професійно-особистісними якостями, на основі яких формується творчий потенціал, ініціативність, співробітництво, здатність працювати в групі, комунікативні здатності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати та будувати його діяльність. Необхідно схарактеризувати нову, сучасну структуру формування культури життєвого самовизначення, культури професійного розвитку, мотивації впровадження даних компонентів у життя. Результатом сучасної освіти має бути становлення людини, здатної до співпереживання і готової до вільного гуманістично-орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної діяльності в політичній, економічній, професійній та культурній сферах життя, яка поважає себе та інших, толерантна до представників інших культур і національностей. Інтегральним професійно-особистісним утворенням, забезпечує високий якісний рівень результатів взаємодії з дітьми та особами які мають психофізичні порушення.

Ключові слова: компетентність, компоненти, структура, професійна компетентність, мотивація, самовизначення.

Григоренко Т. В. Компоненты профессиональной компетентности психолога (специального, клинического). В статье рассмотрены компоненты профессиональной компетентности будущего психолога (специального, клинического). Компоненты составляют особую среду, в условиях которого в системе подготовки студентов возникает новая профессионально значимое качество которая актуализирует необходимость всестороннего изучения такого феномена - профессиональная компетентность. Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что компетентность - это совокупность знаний, умений и навыков, определяет результат труда, сочетание теоретической и практической подготовки студентов, а также знаний по профессионально-

личностными качествами, на основе которых формируется творческий потенциал, инициативность, сотрудничество, способность работать в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и строить его деятельность. Необходимо охарактеризовать новую, современную структуру формирования культуры жизненного самоопределения, культуры профессионального развития, мотивации внедрения данных компонентов в жизнь. Результатом современного образования должно быть становление человека, способного к сопереживанию и готовой к свободному гуманистически-ориентированного выбора, индивидуального интеллектуального усилия и самостоятельной, компетентной деятельности в политической, экономической, профессиональной и культурной сферах жизни, которая уважает себя и других, толерантный к представителям других культур и национальностей. Интегральным профессионально-личностным образованием, обеспечивает высокий качественный уровень результатов взаимодействия с детьми и лицами, которые имеют психофизические нарушения.

Ключевые слова: компетентность, компоненты, структура, профессиональная компетентность, мотивация, самоопределение.

L. Rudenko, T. Hryhorenko. Components of professional Psychologists' (Special, Clinical) competency. The components of professional competence of the future psychologist (special, clinical) are considered in the article. The components make up a special environment in which a new professionally significant quality arises in the system of preparation for students, which actualizes the need for a comprehensive study of such a phenomenon – professional competence.

The analysis of psychological and pedagogical literature makes it possible to conclude that competence is a set of knowledge, abilities and skills that determines the result of work, a combination of theoretical and practical training of students, as well as knowledge of professional with personal qualities, on the basis of which creative potential, initiative, cooperation, ability to work in a group, communicative abilities, ability to learn, evaluate, logically think, select and build its activities are built. It is necessary to characterize the new, modern structure of the formation of culture of life self-determination, the culture of professional development, the motivation of the implementation of these components in life. The result of modern education should be the formation of a person capable of empathy and a ready to humanistic-oriented choice, individual intellectual effort and independent, competent activity in the political, economic, professional and cultural spheres of life, that respects themselves and others, tolerated to representatives of other cultures and nationalities. And with integral professional and personal education, provides a high quality level of the results of interaction with children and persons who have psychophysical

disorders. The process of forming professional competencies in the educational process involves the use of advanced technologies, expansion of the scope of interpersonal relations, taking into account the potential and resource potential of the future psychologist (special, clinical), his experience, activating and attracting students to independent work and developing his responsibility for obtaining the result of own activities. Modern Ukrainian science at this time is only in search of understanding of competencies as a goal of education. European approaches do not always work in domestic conditions. That is why it is important to create such approach to comprehension and understanding of competencies that will help to implement and use them in the educational process of the present. Competence requires significant intellectual development: abstract thinking, reflection, determination of one's own position, self-evaluation, critical thinking, etc. Mastering key competencies will ensure, on the one hand, successful personality and social functioning of the individual, and on the other hand, – satisfaction of social needs in human resources of a certain quality.

Keywords: competence, components, structure, professional competence, motivation, self-determination.

Постановка проблеми. Перед державною освітою України постають нові виклики, пов'язані з глобалізаційними процесами, для подолання яких є необхідною підготовка професіоналів в різних галузях, зокрема, психологів (спеціальних, клінічних), які супроводжують практично всі види суспільної діяльності. Водночас, загострилися суперечності між завданнями щодо інтеграції української вищої школи до європейського простору вищої освіти і чинною системою підготовки фахівців, потребами суспільства в компетентних фахівцях у галузі психології та якістю їх підготовки. Відтак, вища психологічна освіта України потребує суттєвої науково обґрунтованої модернізації. Рівень підготовленості психолога (спеціального, клінічного) повинен відповідати міжнародним стандартам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі. Зазначені стандарти не запроваджуються без належної професійної підготовки, яка має забезпечуватися провідними вузами країни.

Ринок праці сьогодення висуває до випускників вищої школи вимоги як щодо наявності базових професійно важливих якостей особистості, так і до здатності майбутнього фахівця аналізувати свою професійну діяльність, удосконалювати професійні навички, засвоювати нові професійні напрямки, що потребує необхідності розвитку особистісного ресурсу, зокрема професійної компетентності. Сучасне життя вимагає від особистості високого рівня професіоналізму під час значної активізації внутрішніх ресурсів, свідомої активності і

гармонійного розвитку. Орієнтація системи освіти на формування конкурентоспроможної особистості фахівця з високим рівнем професійної компетентності є основною метою вузівської підготовки психолога (спеціального, клінічного) до майбутньої професійної діяльності [14, с. 24-26].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійних компетентностей були предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Розвиток досліджень про професійну компетентність має кілька напрямків: від аналізу психологічних основ професійної діяльності Л. Виготський, А. Леонтьєв, Д. Ельконін; до розробки основ формування розвитку професійно важливих якостей особистості в цілому А. Орлов, І. Лернер, М. Скаткін та ін. Аналіз сутності компетентності, характеристики його складових знаходимо у дослідженнях вітчизняних науковців – І. Бех, Д. Гришин, О. Дубасенюк, В. Лозова, Н. Ничкало, О. Подмазін, О. Пруцакова, В. Сериков, Н. Баловсяк, І. Драча, П. Бачинського, Н. Бібік, Г. Гаврищак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, Я. Кодлюк, В. Краєвського, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоєвої, В. Синьова, М. Шеремет, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої, М. Фоменко, Л. Фомічової, Л. Руденко, А. Шевцова та ін. Сучасні тенденції розвитку у зарубіжних країнах аналізувалися О. Овчарук, Я. Кодлюк, К. Корсаком, Дж. Равен, Дж. Боуден, С. Маслач, М. Лейтер, Е. Шорт, Е. Тоффлер, Р. Уайт, А. Бермус, Р. Хайгерті, А. Мейхью та ін [2;11;13;14].

Мета. Охарактеризувати компоненти професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних).

Виклад основного матеріалу. Відповідно до педагогічної енциклопедії, поняття «компетентність» містить у собі, крім суто професійних знань, умінь і навичок, такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність працювати в групі, комунікативні здатності, вміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати й використовувати інформацію. Компетентність визначає якість і рівень професійної готовності до діяльності, що виражається в характері праці, здатності в умовах різних труднощів знаходити раціональне рішення виниклої проблеми. Ріст компетентності сполучений із самоаналізом і самооцінкою особистості, які є внутрішнім стимулом професійного самовизначення.

Результатом сучасної освіти має бути формування людини, здатної до співпереживання і готової до вільного гуманістично-орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної діяльності в політичній, економічній, професійній та культурній сферах життя, яка поважає себе та інших, толерантна до представників інших культур і національностей.

Сьогодні поняття компетентності набуває актуальності. Це пов'язують з багатьма факторами, оскільки саме компетентності є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність майбутнього випускника до життя, його подальшого розвитку й активної участі в житті суспільства.

Сучасна ситуація суспільного розвитку актуалізувала необхідність у всебічного вивчення такого феномена, як «професійна компетентність». Науковці визначають професійну компетентність як певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально; оволодіння людиною здатністю й умінням виконувати певні професійні функції, професійну готовність і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності, наявність спеціальної освіти, глибокі загальні та спеціальні ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки.

О. Борзенкова, характеризуючи структуру методико-математичної компетентності, виділяє такі її компоненти:

- концептуальний (науковий) який включає психологічні, дидактичні, математичні, методичні науково-дослідні знання; передбачає розуміння теоретичних основ наукових галузей знань, у тому числі, знання основ майбутньої професії (теорії навчання, виховання і всебічного розвитку молодших школярів) ;

- рефлексивний — уміння застосовувати отримані знання, демонструвати методичні вміння і навички практичної роботи в процесі навчання молодших школярів математики;

- інтегративний — здатності до інтеграції різних галузей знань у процесі пізнання довколишнього світу, здійсненні пізнавальної функції навчання, прагнення до професійного творчості та професійного зростання [1, с.108].

Т. Руденко та О. Маркушевська виділяють мотиваційно-ціннісний компонент і розглядають його як системоутворюючий при підготовці, що включає систему мотивів, що виражають усвідомлене спонукання до діяльності, в тому числі і до навчальної, сукупність усіх психічних моментів, якими визначається поведінка людини в цілому. Цей компонент забезпечує спрямованість на ціннісне засвоєння знань і самовдосконалення в професійній галузі, включає в себе як мотиви, так і цінності, пов'язані з майбутньою професією в умовах особистісно-орієнтованої освіти [8;12].

За структурою О. Маркушевська поділяє на такі компоненти: когнітивний — це складна система пізнавальних розумових конструктів; операційний, що підрозділяється на змістовно-операційні (інтелектуальні, організаційні та комунікативні вміння і здібності) і операційно-діяльнісні вміння (досвід практичного застосування тих знань, які були представлені в когнітивній компоненті) [8, с. 150]. Цього

погляду дотримується С. Івашнюва, розглядаючи структуру методичної компетентності, як систему таких компонентів:

- технологічний (дидактичні уміння та навички, використання дидактичних ігор; навички психолого-педагогічного прогнозування успішності навчальної діяльності на основі психологічного тестування);
- когнітивний (знання психолого-педагогічних особливостей певної вікової групи);
- особистісно-мотиваційний (емоційне ставлення, бажання, зацікавленість в роботі, ставлення до підвищення кваліфікації, самоосвіти) [3, с. 254].

Аналогічні структурні компоненти визначено у праці В. Адольфа:

- особистісний компонент автор співвідносить з уміннями, пов'язаними з психологічним боком особистості педагога: комунікативні, перцептивні, рефлексивні.

- діяльнісний компонент містить здобуті професійні знання та вміння, вміння актуалізувати їх у слушний момент і використати в процесі реалізації своїх професійних функцій [3, с. 144].

У структурі психологічної компетентності вчені (А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, І. Нікуліна) виділяють такі взаємопов'язані компоненти:

- гностичний, що включає систему необхідних психологічних знань;
- проектувальний, пов'язаний із процесами прогнозування та передбачення;
- регулятивний або конструктивний, що полягає в умінні здійснювати вплив;
- комунікативний, що виявляється в ефективному спілкуванні. При цьому гностичний компонент (знання, досвід) є базовим (вихідним) для формування інших компонентів [10;13;14].

Е. Зеєр вважає професійну компетентність сукупністю професійних знань, умінь, а також способами виконання професійної діяльності. У структурі вчений виокремлює такі її основні компоненти: соціально-правову компетентність — знання та вміння у сфері взаємодії з громадськими інститутами та людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки; спеціальну компетентність — підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, вміння вирішувати типові професійні завдання і оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння за фахом; персональну компетентність — здатність до постійного професійного зростання та підвищення кваліфікації, а також реалізація особистості в професії; аутокомпетентність — адекватне уявлення про власні соціально-професійні характеристики і володіння технологіями подолання професійних деструкцій [3, с. 57-58].

Структуру методичної компетентності вдало визначено в дослідженнях А. Кузьминського, Н. Тарасенкової, С. Скворцова та І. Акуленко. Науковці виділяють такі компоненти:

- гносеологічний (адекватне сприймання, осмислення, відображення, пізнання й конструювання процесу навчання математики);
- аксіологічний (суб'єктивна ціннісна позиція вчителя у навчально-виховному процесі);
- праксеологічний (методичні знання, вміння й навички та досвід їхнього застосування);
- професійно-особистісний компоненти (професійні психолого-педагогічні якості) [6, с. 75]. Дещо відрізняється структура методичної компетентності за О. Красиковою, яка представляє її двома рівнями, а саме: компетенція у педагогічній та управлінській діяльності та компетенція в плануванні та здійсненні навчального процесу, перший з яких реалізується через операційно-структурні (гностична, організаторська, конструктивноплануюча) функції, а другий - через цілеспрямовані (комунікативна, виховує, розвиває) функції [6, с.221-224].

Г. Копил у своєму дисертаційному дослідженні визначає такі компоненти професійної компетентності фахівців:

- мотиваційно-ціннісний компонент (містить наявність інтересу до поглибленого вивчення фахових дисциплін; усвідомлення значущості компетенцій для майбутньої професійної діяльності; прагнення до набуття конкурентоспроможних умінь та навичок);
- інформаційно-перцептивний компонент (містить здатність до компетентного сприйняття й аналізу професійно важливої інформації);
- операційно-дієвий компонент (виявляється в умінні застосовувати набуті професійно важливі знання у професійній діяльності з оптимальною користю; реалізовувати пріоритетні компетенції) [6, с.121-124].

Набуття фахівцем професійної компетентності полягає в тому, що професійне знання має формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати і синтезувати здобуті знання в досягненні мети, цілісно уявляти технологію їх застосування. Складові компоненти професійної компетентності, запропоновані О. Біляковською формують професіонала, що уособлює суспільні запити й потреби, відображає сучасні вимоги. Виділяє такі компоненти:

Когнітивно-технологічна (спеціальна компетентність із фахового предмета) охоплює глибокі знання, кваліфікацію і досвід практичної діяльності у галузі предмета; знання способів розв'язання технічних,

творчих завдань; гармонізація науково-предметних і світоглядно методологічних, дидактичних, психологічних знань; оволодіння сучасним інструментарієм вивчення особистості учня; використання прийомів педагогічного менеджменту; уміння організувати суб'єкт-суб'єктний навчальний процес, спрямований на всебічний розвиток особистості школяра.

Методична компетентність включає засвоєння педагогом нових методичних і педагогічних ідей, підходів до навчально-виховного процесу в сучасних особистісно-зорієнтованих, розвивальних, креативних технологіях, володіння різними методами, прийомами і формами організації навчання.

Комунікативно-ситуативна компетентність охоплює знання, уміння, навички та способи здійснення партнерської взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу; поважати думку; поєднувати вимогливість із повагою до кожного учня, тактовність і толерантність у стосунках.

Соціальна компетентність досягає високого рівня усвідомлення соціальних проблем та запитів, способів взаємодії з суспільством; уміння знаходити інформацію і впевнено конструювати поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуваннями, сенсом життя і вимогами соціальної дійсності; уміння робити вибір, брати на себе відповідальність, формування засобами предмета патріотичних почуттів, поваги до історії, традицій українського народу тощо.

Психолого-педагогічна компетентність охоплює володіння психолого-педагогічною діагностикою; уміння здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики, виявляти особистісні особливості, визначати і враховувати емоційний стан людини, вибудовувати взаємовідносини з колегами, студентами, батьками.

Прогнозувально-рефлексивна компетентність включає вміння конструювати траєкторію розвитку студента, здійснювати індивідуальний розвиток; уміння технологічно прогнозувати, конструювати, планувати хід навчально-виховного процесу.

Аутопсихологічна компетентність передбачає вміння усвідомлювати рівень власної професійної діяльності, своїх спеціальних, методичних і комунікативних спроможностей, потенціалу; уміння бачити недоліки у професійній діяльності; бажання самоудосконалюватися; визначати завдання та траєкторію для власної самоосвіти й самовдосконалення.

Інформаційно-технологічна компетентність передбачає вміння і навички; застосовувати раціональні прийоми пошуку, аналізу, адекватного відбору, систематизації, використання інформації;

самостійно створювати різноманітні тестові завдання; враховувати дидактичні принципи, закономірності, способи.

Управлінська компетентність включає володіння методами, прийомами організації власною діяльністю та ефективною діяльністю студента.

Кооперативна компетентність (компетентність у спільній творчості) передбачає здатність фахівця продуктивно й гармонійно організовувати взаємодію для досягнення спільної мети.

Полікультурна компетентність містить знання фахівця культурних, національних надбань, менталітету представників різних національностей; толерантне ставлення до культури і традицій представників інших народів.

Валеологічна компетентність забезпечує організацію здорового способу життя у фізичній, соціальній, психічній та духовній сферах, організацію власної праці й впровадження, реалізацію здоров'я збережувальної функції розвитку.

Загальнокультурна компетентність передбачає досягнення високого рівня розвитку у суспільному, професійному й духовному житті; освіченість, висока ерудиція та культура поведінки [3, с. 176-178].

Отже, професійна компетентність — це інтегрована властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих якостей, має високий рівень науково-теоретичної й практичної підготовки та ефективною взаємодією у процесі співпраці на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів.

Л. Дибкова визначила структуру професійної компетентності, яка має такі компоненти:

- компетенції у сфері економічної діяльності (економічне мислення, володіння методами економічного аналізу та проектування економічної діяльності, наявність системного уявлення про структури і тенденції розвитку української і світової економіки, знання принципів прийняття й реалізації економічних та управлінських рішень на мікро- і макрорівнях, створення і розвиток власної економічної позиції тощо);
- компетенції у інших сферах професійної діяльності (система знань з фінансів, маркетингу, аудиту, міжнародної економіки, права, менеджменту тощо);
- інформаційна компетенція (ефективне застосування інформаційних технологій та відповідних програм);
- комунікативна компетенція (знання ділового етикету та основ конфліктології, толерантність до існування інших поглядів, ефективна групова взаємодія, позитивна установка щодо себе і оточуючих та ін.);
- компетенція у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей (адекватна самооцінка, впевненість у собі, самоконтроль, самоефективність, високий рівень мотивації до

досягнень, визнання необхідності неперервної освіти протягом життя тощо) [10, с. 268].

Д. Супрун досліджуючи динаміку професійної компетентності психологів в галузі спеціальної освіти відповідно до функціональної системи відносить такі компоненти:

- професійно-мотиваційний (сформованість ціннісних орієнтацій; сформованість мотиваційного ставлення до професійної компетентності; сформованість мотиваційного професійного спрямування);

- когнітивно-компетентнісний (системність знань; усвідомленість знань; стійкість знань (оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам'яті з постійним цілеспрямованим, довготривалим їх використанням);

- операційно-діяльнісний (готовність до професійної компетентності: сформованість діагностичних умінь, сформованість змістово-процесуальних умінь, сформованість прогностичних умінь; здатність використовувати набуті вміння та навички при вирішенні професійних завдань);

- результативно-рефлексивний (здатність до самоаналізу та рефлексії, орієнтація на самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку та виконання професійних завдань більшої складності) [6, с. 364].

В. Монахов разом з А. Нижниковим визначили загальну структуру професійно-педагогічної діяльності, у якій виокремили такі компоненти: інформаційний, дослідницький, інтелектуальний, креативний, діагностичний, прогностичний, комунікативний, аксіологічний, управлінський, проектувальний [2, с. 64].

О. Гура виокремлює такі: термінальну (розвивальна, виховна), інструментальну (ілюстративна, науково-дослідницька, діагностична, стимулювальна, прогностична) та операційну (методична, управлінська, організаторська, коригувальна, констатувальна). Комунікативну функцію дослідник вважає наскрізною [2, с. 83].

А. Бабенко розробленим переліком функцій педагогічної діяльності:

- практико-операційна (технологічна) – трансформація отриманих знань у практичній предметній діяльності у вигляді вмінь і навичок володіння, а також проектування й організації професійної діяльності;

- мотиваційно-спонукальна – розвиток і знаходження зрілої форми думок, мотивів, цінностей, усієї спрямованості особистості, самоствердження у власній професійній діяльності, реалізація творчого потенціалу, унікальних здібностей, набуття авторитету серед колег і для самого себе;

- гностична – активізація пізнавальної, інтелектуальної діяльності особистості, засвоєння накопичених людством знань, фактів, інформації

освітнього характеру, підвищення особистої поінформованості, кругозору, ерудиції, націлених на перспективний розвиток;

- контрольно-оцінна (рефлексивна) – усвідомлення людиною своїх знань, поведінки, моральності й інтересів, ідеалів і мотивів; цілісна оцінка самого себе як професіонала;

- комунікативна функція виявляється у відкритості до спілкування, збагачення в процесі міжособистісної взаємодії [2, с. 30].

Висновки. Проаналізувавши різні наукові думки ми дійшли висновку, що доречно буде використати такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, результативний. Отже, в умовах ринкової економіки, інформаційного суспільства ситуація принципово змінилася через постійне вдосконалення технологій, орієнтацію виробництва на ринок, що потребує фахівця нової формації, здатного адекватно реагувати на умови ринку, виявляти ініціативу, творчість та активність. Тому результатом професійної освіти має стати не лише кваліфікація, а й професійна компетентність, оскільки саме компетентність забезпечує наявність професійно-важливих якостей та більш високий рівень підготовленості фахівця. Тому в умовах сьогодення необхідно охарактеризувати нову, сучасну структуру у впровадженні даних компонентів у життя. Враховуючи вищенаведені міркування науковців, при розробці власних критеріїв та показників сформованості професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти, дозволяє зробити висновок, що основними вимогами до них мають бути об'єктивність, надійність, простота та зручність виміру, узгодження із складовими компонентами, адекватність, взаємообумовленість критерію з його показниками. Основними положеннями, для проектування системи компонентів дослідження формування професійної компетентності визначили наступні: об'єктивність, надійність, узгодження зі складовими досліджуваного явища, адекватність, взаємообумовленість критерію з його показниками, взаємодоповнюваність критеріїв, систематизованість, наочність і доступність. Подальших досліджень потребує проблема моніторингу цих новоутворень на різних етапах підготовки майбутнього психолога шляхом комплексного та пролонгованого вивчення складових компонентів професійної компетентності.

Бібліографія

1. **Борзенкова, О. О.** (2007) Формирование методико-математической компетентности будущего учителя начальных классов: дис. кад. пед.наук. 13.00.08 / О. А. Борзенкова. – Самара, 2007, 224 с.
2. **Бедь, В. В.** (архім. Віктор) Компетентнісний підхід у системі вищої освіти як пріоритет її модернізації у ВНЗ // Український науковий журнал «Освіта регіону». 2011. №5. URL: <http://social->

science.com.ua/article/691 (дата звернення: 27.06.2017). 3. **Білявська, О. О.** Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності / О. О. Білявська. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [<http://lib.mdpu.org.ua/nvs/>] 4. **Гура, О. І.** (2005) Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навчальний посібник / Гура О. І. - К. : Центр навчальної літератури, 2005. - 224 с. 5. **Драч, І. І.** (2013) Д72 Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади. Монографія / І. І. Драч. — К.: «Дорадо-Друк», 2013. — 456 с. 6. **Кузьминський, А. І.** (2009) Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики / Кузьминський А. І., Тарасенкова Н. А., Акуленко І. А. – Черкаси: Вид. Від.ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – 320 с. 7. **Краевский, В. В.** Методология педагогического исследования. Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с. 8. **Маркушевська, О. О.** Дидактико-методическая подготовка будущих учителей начальных классов к личностно ориентированной педагогической деятельности : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. А. Маркушевська. – Волгоград, 2003. – 237 с. 9. **Паламар, О. М.** (2014) Психологічна компетентність тифлопедагога: сутність поняття та структура/О. М Паламар//Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.-2014.-Вип. 26.-С. 377-382. 10. **Пахомова, Н. Г.** Інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.03 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. К.: [Б.в.], 2013. 560 с. 11. **Пометун, О. І.** Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004 С. 16-25. 12. **Руденко, Т. Б.** К вопросу об особенностях дидактико-методической компетентности учителя начальных классов [Электронный ресурс] / Т. Б. Руденко. – Режим доступа: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=18>. 13. **Супрун, Д. М.** (2018) Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. (дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.03). Київ. 2018. 657 с. 14. **Супрун, Д. М.** Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 392 с.

References

1. **Borzenkova, O. O.** (2007) Formation of methodical and mathematical competence of the future teacher of elementary classes: diss. cad ped.nauc. 13.00.08 / O. A. Borzenkova. - Samara, 2007, 224 pp. 2. **Bad, V.V.** (architect V. Victor) Competency approach in the system of higher

education as a priority of its modernization in higher educational institutions // Ukrainian scientific journal "Education of the region". 2011. №5. URL: <http://social-science.com.ua/article/691> (referral date: 27.06.2017). **3. Bilyavskaya, O. O.** Professional competence of the teacher as a component of effective pedagogical activity / O. Bilyavskaya. - [Electronic resource]. - Mode of access: [<http://lib.mdpu.org.ua/nvs/>] **4. Gura, O. I.** (2005) Pedagogics of higher education: introduction to specialty: textbook / Gura O. I. - K.: Center for Educational Literature, 2005 - 224 pp. **5. Drach, I. I.** (2013) D72 Management of the formation of professional competence of masters of pedagogy of higher education: theoretical and methodological principles. Monograph / I. I. Drach. - K.: "Dorado-Print", 2013. - 456 pp. **6. Kuzminsky, A. I.** (2009) Scientific principles of methodical preparation of the future teacher of mathematics / Kuzminsky A. I., Tarasenkova N. A., Akulenko I. A. - Cherkasy: Kind. O.ChNU them. B. Khmelnytsky, 2009. - 320 p. **7. Kraevsky, V. V.** Methodology of pedagogical research. Handbook for a research teacher. Samara: Publishing house SamGPI, 1994. 165 p. **8. Markushevskaya, O. O.** Didactic-methodical preparation of future teachers of primary classes to personally oriented pedagogical activity: Dis. ... Candidate ped Sciences: 13.00.08 / E. A. Markushevskaya. - Volgograd, 2003. - 237 c. **9. Palamar, O. M.** (2014) Psychological competence of the thief-pedagogue: the essence of the concept and structure / O. M Palamar // Scientific journal of NP Drahomanov NPU. Series 19: Correctional Pedagogy and Special Psychology.-2014.-Vip. 26.- C. 377-382. **10. Pakhomova, N. G.** Integration of medical-psychological and pedagogical components of professional training of future speech therapists: diss. ... Doctor Ped. Sciences: 13.00.03 / Nats. ped University named after M. P. Dragomanov. K.: [BB], 2013. 560 p. **11. Ponometon, O. I.** Theory and practice of consistent implementation of the competent approach in the experience of foreign countries // Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library for educational policy / for the constituencies. edit O. V. Ovcharuk. K.: K. I. S., 2004 P. 16-25. **12. Rudenko, T. B.** On the issue of the features of the didactic-methodical competence of the teacher of elementary classes [Electronic resource] / T. B. Rudenko. - Access mode: http://journal.sakhgu.ru/work_php_id? = 18 **13. Suprun, D. M.** (2018) Theory and practice of professional training of psychologists in the field of special education. (Dis ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.03). Kiev. 2018. 657 pp. **14. Suprun, D. M.** Professional training of psychologists in the field of special education: a monograph. K.: View of the NPU named after MP Drahomanov, 2017. 392 p.

Received 04.03.2019

Accepted 04.04.2019

УДК 162.16

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.233-242

Т.С. Сахно

t.s.sahno@gmail.com

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості про автора: Сахно Тамара Сергіївна, аспірантка кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», Слов'янськ, Донецька область, Україна. У колі наукових інтересів: формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів з інтелектуальними порушеннями, особливості засвоєння знань з інформатики учнями старших класів спеціальної загальноосвітньої школи, соціалізація учнів з вадами інтелекту.

Contact: Sakhno Tamara Sergiivna, Postgraduate Student, Department of Special Pedagogy and Inclusion, Donbass State Pedagogical University, Sloviansk, Donetsk region, Ukraine. Academic interests: formation of information and communication competencies of schoolchildren with intellectual disabilities, peculiarities of mastering knowledge of computer science by senior schoolchildren of a special comprehensive school, socialization of schoolchildren with intellectual disabilities.

Сахно Т.С. Проблема формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів з інтелектуальними порушеннями. Статтю присвячено основним аспектам проблеми формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів спеціальної загальноосвітньої школи. Проведено аналіз досліджень, психолого-педагогічної літератури з питань використання інформаційних технологій учнями, зокрема старших класів, з порушеннями інтелекту. Досліджено різні погляди на науково-педагогічні проблеми інформатизації та комп'ютеризації навчального процесу спеціальних шкіл. Обґрунтовано доцільність і цінність використання комп'ютера як нового засобу навчання і корекції вад розумового розвитку дітей. Визначено напрями використання інформаційних технологій у спеціальній загальноосвітній школі. Розглянуто основні дидактичні умови формування інформаційно-комунікаційних компетентностей учнів з інтелектуальними порушеннями в процесі навчальної роботи. Висвітлено позитивні та негативні аспекти комп'ютеризації спеціальної школи. Визначено, що досліджувана проблема безпосередньо пов'язана із завданнями

соціалізації учнів, оскільки без наявності у них певних знань з галузі інформатики стає неможливим їхнє повноцінне існування у сучасному суспільстві.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні компетентності, учні з інтелектуальними порушеннями, інформатика, комп'ютерні технології, спеціальна загальноосвітня школа.

Сахно Т.С. Проблема формирования информационно-коммуникационных компетентностей у учащихся с нарушениями интеллекта. В статье освещены основные аспекты проблемы формирования информационно-коммуникационных компетентностей у учащихся специальной общеобразовательной школы. Проведен анализ научных работ и исследований, психологической и научно-педагогической литературы по вопросам использования информационных технологий учащимися, в частности старших классов, с нарушениями интеллекта. Исследованы разные взгляды на научно-педагогические проблемы информатизации и компьютеризации учебного процесса специальных школ. Обоснована целесообразность и ценность использования компьютера как нового средства обучения и средства коррекции недостатков умственного развития детей. Обозначены направления использования информационных технологий в специальной общеобразовательной школе. Рассмотрены основные дидактические условия формирования информационно-коммуникационных компетентностей учащихся с нарушениями интеллекта во время учебной работы. Освещены положительные и отрицательные аспекты компьютеризации специальной школы. Определено, что исследуемая проблема напрямую связана с задачами социализации учащихся, поскольку без наличия у них определенных знаний в области информатики становится невозможным их полноценное существование в современном обществе.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные компетентности, учащиеся с интеллектуальными нарушениями, информатика, компьютерные технологии, специальная общеобразовательная школа.

Sakhno T.S. The problem of formation of information and communication competencies in pupils with intellectual disabilities. In the article the main aspects of the formation of information and communication competencies in pupils of a special comprehensive school is highlighted and theoretical analysis of this problem was conducted. Scientific psychological and pedagogical researches and studies on the use of information technology by pupils with intellectual disabilities, in particular of senior pupils, were analyzed. Different views on the scientific and pedagogical problems of informatization and computerization of the educational process of special schools were explored. The expediency and value of the use of computer as new means of educating and means of correcting mental deficiencies of pupils

is substantiated. The correctional possibilities of computer programs with different levels of difficulty to provide differentiated assistance to children with intellectual disabilities have been emphasized. The article states that in combined with traditional means of correctional influence, computer technologies promote the development of mental processes in children with intellectual disabilities, the child's personality as a whole, improve the quality teaching. The areas of use of information technology in a special comprehensive school are designated. The main didactic conditions for the formation of information and communication competencies of pupils with intellectual disabilities during their studies are considered. The positive and negative aspects of the special school computerization are highlighted. The expediency of creating a computer-based educational approach to the formation of information and communication competences of pupils is substantiated. It was determined that the problem under study is directly related to the tasks of socialization of pupils, because without having certain knowledge of computer science, their full-fledged existence in society becomes impossible.

Keywords: information and communication competences, pupils with intellectual disabilities, computer science, computer technologies, special comprehensive school.

Постановка проблеми. Вивчення інформаційно-комунікаційних компетентностей на сучасному етапі розвитку суспільства, у час комп'ютерних технологій, особливо привертає увагу освітян, педагогів та практиків, оскільки розв'язання цієї проблеми невід'ємно пов'язане з практичною діяльністю людини. Нові соціально-економічні умови спонукають до широкого використання комп'ютерної техніки, сучасних інформаційних технологій, телекомунікацій, оновлених видів документального зв'язку. Відповідно, підвищуються вимоги до навчання, знань та умінь учнів, зокрема до рівня їхньої компетентності в галузі інформатики та комп'ютерної техніки.

У цьому зв'язку формування інформаційно-комунікаційних компетентностей має особливе значення для учнів з інтелектуальними порушеннями. Без наявності певних знань у галузі інформатики стає неможливим їх пристосування до життя у суспільному просторі після закінчення школи. Ці знання також потрібні в процесі набуття учнями професійної кваліфікації, оскільки майже всі завдання у сучасному світі вирішуються на підставі використання комп'ютерних технологій. Також інформатичні знання мають безпосередній вихід на розв'язання завдань соціалізації учнів взагалі, що є дуже *актуальним* і спонукає до розгляду означеної проблеми.

Метою статті є аналіз сучасних досліджень щодо проблеми формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів з інтелектуальними порушеннями та обґрунтування доцільності

комп'ютерно-орієнтованого навчального підходу щодо формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів спеціальної загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах інформатизації суспільства питання використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій є надзвичайно важливим, зокрема для системи спеціальної освіти. Проблема формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів з інтелектуальними порушеннями на сьогодні стоїть дуже гостро, оскільки набуття інформатичних здібностей пов'язане зі значними труднощами засвоєння матеріалу та своєрідними особливостями, які гальмують цей процес.

Процес формування інформаційно-комунікаційних компетентностей відбувається передусім на уроках інформатики в спеціальній загальноосвітній школі. Зміст цього предмету сприяє готовності учнів використовувати типові інформаційні технології, зокрема – комп'ютерні, для вирішення практичних завдань у житті. Компетентності, які формуються на уроках інформатики, можуть бути перенесено на вивчення інших предметів з метою створення цілісного інформаційного простору знань учнів.

Слід зазначити, що українські дослідники, працюючи над питанням компетентісного підходу до змісту освіти, включили інформаційно-комунікаційні компетентності до переліку основних категорій ключових компетентностей, що рекомендуються до застосування у педагогічній практиці. Аналіз досліджень свідчить про ретельну увагу науковців до проблеми формування інформаційно-комунікаційних компетентностей, яка розглядалась у різних аспектах. Автори визначають передусім особливості поняття «інформаційно-комунікаційні компетентності», основні завдання і зміст уроків з інформатики у спеціальній школі, здійснюють пошук більш ефективних методів і прийомів їх викладання (Н. Баловсяк, С. Каракозов, Н. Насирова, П. Пахотіна, Ю. Татур, А. Хуторський та ін.).

Так, П. Пахотіна у своїх дослідженнях вважає, що в умовах використання інформаційних технологій в процесі вивчення навчальних предметів, широкого розповсюдження комп'ютерів та засобів телекомунікації у повсякденному житті і побуті, саме процес формування інформаційно-комунікаційних компетентностей стає прерогативою всієї системи освіти [4].

Різні погляди на проблему інформатизації та комп'ютеризації навчального процесу спеціальних шкіл висвітлено у працях Н. Глазкової, О. Кутепової, О. Легкого, С. Миронової, Ю. Сакуліної та ін. При цьому науковці виділяють два напрями:

– можливості використання комп'ютера як засобу навчання;

– доцільність і можливість навчання учнів з інтелектуальними порушеннями комп'ютерній грамоті.

У роботах О. Качуровської, О. Легкого, С. Миронової, І. Холковської, М. Шеремет та ін. підкреслюється, що в навчанні дітей із порушеннями психофізичного розвитку широко застосовуються персональні комп'ютери. Досвід використання комп'ютерної техніки у спеціальній освіті засвідчує позитивні результати як у навчальній діяльності, так і в корекції психофізичних особливостей розвитку дітей. Використання корекційного потенціалу програмних засобів створює сприятливі умови для активізації пізнавальної діяльності школярів, розвитку їхнього логічного мислення та мовлення [7; 8; 9].

На думку С. Миронової, комп'ютер має бути не об'єктом вивчення, а засобом, за допомогою якого, учні з інтелектуальними порушеннями зможуть заповнити прогалини у знаннях не тільки з інформатики, але й з інших предметів. Вдало підібрані комп'ютерні програми забезпечують розвиток здібностей учнів, їх інтересів, умінь, навичок і потребують певного рівня пізнавальної активності. Комп'ютер може стати потужним джерелом формування не лише інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів, а й прагнення до знань, отримання задоволення результатами власної діяльності, розвитку самостійності мислення. Завдяки використанню комп'ютерної техніки здійснюється індивідуалізація навчання, орієнтація на конкретного учня [9].

Проблему створення та застосування електронних засобів навчання, побудованих на комп'ютерних технологіях, ґрунтовно досліджували В. Биков, Г. Бійчук, В. Коваль, О. Черноус, Т. Якушина та ін..

Слід зазначити, що певні дослідження спрямовані на підвищення ефективності використання комп'ютерної техніки в спеціальних школах (О. Гончарова, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Кукушкіна, М. Малофеев, Б. Мороз, В. Овсяник та ін.). У них обґрунтовано доцільність і цінність використання комп'ютера як сучасного засобу навчання і корекції вад дітей з обмеженими можливостями здоров'я; визначено місце і роль комп'ютера на різних уроках та індивідуальних заняттях на всіх етапах шкільного навчання дітей; розкрито корекційну спрямованість уроків у комп'ютерному класі. Учені віддають перевагу використанню спеціалізованих програмно-апаратних і програмованих засобів, розроблених з урахуванням загальних закономірностей і специфічних особливостей розвитку дитини з психофізичними порушеннями. Вони також вважають правомірним використовувати існуючі програмні засоби загального призначення (текстовий редактор, графічний редактор тощо) за умови розроблення спеціального методичного підходу, що враховував би загальні закономірності й специфічні особливості розвитку дитини. Водночас учені рішуче виступають проти бездумного впровадження в практику спеціальної школи масових програмних продуктів, що вступає в суперечність із самим поняттям «корекційне навчання» [1].

О. Легкий у своїх наукових дослідженнях доводить, що корекційно-розвивальна сутність застосування комп'ютерних технологій полягає у перспективі реалізації їх основної переваги, порівняно з іншими засобами: індивідуалізації корекційного навчання в умовах класу; забезпечення кожній дитині адекватних для неї темпу і способу засвоєння знань; надання можливості для самостійної продуктивної діяльності, яка підтримується необхідною системою допомоги [7; 8]. Перелічені аспекти можуть бути основними чинниками для формування в учнів позитивної мотивації до навчання, психологічного комфорту, більшої свободи вибору форм і засобів діяльності учнів в освітньому просторі.

О. Кутепова, яка досліджувала можливості використання комп'ютера в процесі навчання учнів спеціальної школи мови, дійшла висновку, що взагалі учні старших класів спеціальних шкіл можуть бути користувачами персонального комп'ютера [6]. Також авторка вказує на той факт, що мінімальний рівень підготовки до роботи на комп'ютері (навички роботи з клавіатурою, мишею, монітором), здебільшого було виявлено в учнів старших класів з порушеннями інтелекту ще до початку експерименту.

Н. Глазкова мету навчання комп'ютерним технологіям бачить у формуванні в учнів з інтелектуальними порушеннями таких інформаційних знань і умінь, які є доступними та необхідними для подальшого життя в сучасному інформаційному суспільстві, а також для розуміння перетворень, які в цьому суспільстві відбуваються [3].

Ю. Сакуліна відмічає, що включення елементів комп'ютерної грамоти в навчальний процес забезпечує більш ефективну соціалізацію учнів даної категорії, оскільки сам процес взаємодії таких дітей із комп'ютером, знайомство з його можливостями та шляхами їх використання для задоволення пізнавальних потреб розширює світогляд школярів, сприяє розвитку в них мислення, пам'яті, уваги, а також цілеспрямованості й самостійності. Дослідниця зауважує, що засвоєння дітьми з порушеннями інтелекту елементів комп'ютерної грамоти та опанування ними користувальних умінь і навичок може здійснюватися на різних уроках при роботі з різними програмними засобами у межах прийнятого школою навчального плану. Водночас, вона не заперечує й можливості введення окремих уроків інформатики, наголошуючи лише на тому, що це потрібно робити лише у старших класах [10].

Слід зазначити, що всі дослідники, як на негативний факт, вказують на відсутність спеціальних навчальних комп'ютерних програм для спеціальної школи.

Серед проблем і труднощів, які виникають у контексті інформатизації системи спеціальної освіти, необхідно насамперед виділити головні – психолого-педагогічні, що впливають на створення інформаційно-освітнього простору. Саме розв'язання цих проблем зможе допомогти у побудові сучасної моделі навчального процесу, що

забезпечить підготовку учнів до життя у швидкозмінному інформаційному суспільстві.

Психолого-педагогічні проблеми полягають у низькому рівні готовності до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), відсутності науково обґрунтованої методики їх використання при проведенні занять з певних навчальних дисциплін, недостатньої забезпеченості навчальних закладів педагогічними програмними засобами. Втім, необхідно пам'ятати, що можливі негативні наслідки, пов'язані з активним вторгненням у природний внутрішній світ людини штучних, ілюзорних вражень від екранних віртуальних сюжетів та взаємодії з ними. Небезпека може полягати і в навмисному маніпулюванні свідомістю молодої людини, нехтуванні допустимими нормами безпечних режимів роботи з комп'ютером. У зв'язку з цим зростає актуальність досліджень психолого-педагогічного впливу та медичних наслідків застосування інформаційно-комунікаційних засобів для фізичного та психічного розвитку учнів. Комп'ютеризація може призвести до формування егоїстичних нахилів у людини, індивідуалізму, приглушуванню почуття колективізму, взаємодопомоги [5]. Саме тому, питання про впровадження засобів ІКТ у навчальний процес має здійснюватися виважено.

Слід зазначити, що однією з умов підготовки ІКТ-компетентних учнів є високий рівень ІКТ-компетентності самих вчителів. Проблема формування інформаційно-технологічної компетенції у майбутніх учителів та вчителів-предметників розглядається у роботах дослідників В. Коровіна, І. Коробової, Н. Яциніної та ін. Психолого-педагогічні дослідження щодо компетентнісного підходу в процесі підготовки вчителя до діяльності в умовах сучасної інформатизованої школи висвітлено в роботах Н. Баловсяк, Л. Бочарової, Т. Гудкової, Ю. Дорошенка, О. Іванової, М. Лапчика, О. Овчарук, О. Співаковського та ін. На думку М. Ватковської, ефективність освітнього процесу в умовах інформатизації системи залежить від ІКТ-компетентності педагога, що включає не тільки використання технологій у навчальному процесі, а й розроблення навчально-методичних матеріалів, створення особливої взаємодії освітнього призначення. Нажаль, відсоток вчителів, які використовують у своїй діяльності сучасні інформаційні та комп'ютерні технології, до цих пір залишається недостатнім [2].

Для формування у школярів системи цілісних інформатичних уявлень, враховуючи при цьому інертність їх мислення, його уповільненість, педагогу потрібно мати під рукою якомога більше дидактичних матеріалів. Для демонстрації доцільно використовувати таблиці, макети програм, зображення, малюнки, презентації тощо.

Отже, основними дидактичними умовами формування інформаційно-комунікаційних компетентностей учнів спеціальної школи під час навчальної роботи є:

– наявність відповідного програмного забезпечення, яке дає можливість виконувати завдання на уроках інформатики;

- наявність чіткої інструкції виконання завдання, виокремлення в ній основних етапів виконання завдання під час первинного освоєння теоретичного та практичного матеріалу;

- наявність завдань, в яких передбачено застосування учнями відомих способів дій;

- наявність завдань, виконання яких можливо із використанням різних програмних засобів;

- забезпечення повноцінного і тривалого занурення кожного учня в індивідуальний процес навчання;

- інформаційна взаємодія між учасниками навчального процесу, у т.ч. систематичний контроль і облік вчителем виконаного завдання та надання допомоги у вигляді пояснення прийому, способу виконання дії.

Врахування основних дидактичних умов щодо формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів з інтелектуальними порушеннями дає підстави ефективно організувати навчальний процес на уроках інформатики.

Правильно побудована програма формування інформаційно-комунікаційних компетентностей не повинна зводитись до простого переліку знань і умінь, якими учні мають оволодіти (знання пристрою комп'ютера, навички роботи з текстовим редактором, вміння шукати і знаходити потрібну інформацію в Інтернеті тощо). Хоча подібні знання та вміння дійсно важливі для учнів спеціальної школи, традиційний шлях навчання їм в ізольованому вигляді не забезпечує успішного перенесення навичок з однієї ситуації в іншу.

Учні опановують окремі прийоми роботи на комп'ютері, але у них не виникає розуміння, як ці прийоми повинні поєднуватися між собою для вирішення різноманітних практичних завдань. Справжнє володіння комп'ютером передбачає більш спрямоване, творче і гнучке використання цього потужного інструменту. Учень повинен добре уявляти собі кінцеву мету, розуміти, як за допомогою комп'ютера можна вирішити різні завдання, вміти реально використовувати основні технічні пристрої та можливості. Кожна окрема навичка роботи на комп'ютері, яка інтегрована в процес вирішення практичних завдань, набуває для учнів з інтелектуальними порушеннями зовсім інший особистий сенс. Тільки в цьому випадку правомірно говорити про справжню комп'ютерну грамотність, а отже і про інформаційно-комунікаційні компетентності, оскільки виникає розуміння, що сучасні технічні засоби можуть перетворитися на інструмент отримання нових знань, які згодом можна застосовувати у роботі в подальшому житті.

Висновки. У спеціальній педагогіці вивчення проблеми формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів з інтелектуальними порушеннями представлено недостатньою низкою досліджень. Відтак, питання підготовки старшокласників спеціальних шкіл до самостійного життя у сучасному інформаційному суспільстві засобами формування інформаційно-комунікаційних компетентностей є

на сьогодні особливо актуальним. Очевидною стає об'єктивна потреба пошуку ефективних методик і програм для засвоєння учнями з вадами інтелекту таких знань. Для цього необхідним є розроблення системи корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на підвищення ефективності формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів з інтелектуальними порушеннями, що буде представлено у наступних публікаціях.

Бібліографія

1. Савінова, Н.В. (2015). Інформаційно-комунікаційні технології в корекційній освіті. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*, 156–163. **2. Ватковська, М.Г.** (2010). Самореалізація особистості в освітньому просторі. *Автореф. дис. ... канд. філ. наук: 09.00.10*. Одеса. **3. Глазкова, Н.Н.** (2007). Обучение элементам информатики старших школьников с недоразвитием интеллекта. *Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03*. СПб: Российск. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. **4. Пахотіна, П.К.** (2005). Пропедевтика інформаційно-комунікаційної підготовки у вищому закладі освіти за проектною технологією. *Зб. наук. праць*, 90–94. К.: ІВЦ Політехніка. **5. Засоби навчання.** Отримано з електронної бібліотеки Князева, <http://www.ebk.net.ua/Book/synopsis/pedagogika/part5/035.htm>. **6. Кутепова, Е.Н.** (2002). Совершенствование процесса обучения умственно отсталых учащихся с применением программно-методических средств. *Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03*. СПб. **7. Легкий, О.М.** (2002). Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі. *Дефектологія*, 1, 36–39. **8. Легкий, О.М.** (2001). Організаційно-педагогічні умови використання комп'ютера у спеціальній школі. *Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03*. К.: Ін-т дефектології АПН України. **9. Миронова, С.П.** (2003). Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту. *Дефектологія*, 3, 41–44. **10. Сакулина, Ю.В.** (2007). Повышение эффективности уроков трудового обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида на основе использования информационных технологий. *Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03*. Екатеринбург: Уральск. гос. пед. ун-т.

References

1. Savinova, N.V. (2015). Information and communication technologies in special education. *Naukovii chasopis. Korektsiina pedahohika*, 156–163. [in Ukrainian]. **2. Vatkovska, M.H.** (2010). Self-realization of the personality in the educational space. *Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 09.00.10*. Odesa. [in Ukrainian]. **3. Glazkova, N.N.** (2007). Education elements of computer science of senior pupils with intellectual disabilities. *Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.03*. SPb: Rossiisk. gos. ped. un-tim. A.I. Gertsena. [in Russian]. **4. Pakhotina, P.K.** (2005). Propedeutics of information and communication training in a higher

educational institution according to the project technology. *Zb. nauk. prats*, 90-94. K.: IBTS Politekhnik. [in Ukrainian].

5. Means of learning. Otrimano z elektronnoi biblioteki Knyazeva, <http://www.ebk.net.ua/Book/synopsis/pedagogika/part5/035.htm>. [in Ukrainian].

6. Kutepova, E.N. (2002). Improving the learning process of mentally retarded pupils with using software tools. *Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.03*. SPb. [in Russian].

7. Lehkii, O.M. (2002). Correctional possibilities of using a computer in a special school. *Defektolohiya*, 1, 36–39. [in Ukrainian].

8. Lehkii, O.M. (2001). Organizational and pedagogical conditions of using a computer in a special school. *Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.03*. K.: In-t defektolohii APN Ukraini. [in Ukrainian].

9. Mironova, S.P. (2003). Use of computer in correctional education of children with intellectual disabilities. *Defektolohiya*, 3, 41–44. [in Ukrainian].

10. Sakulina, U.V. (2007). Improving the efficiency of employment lessons in a special (correctional) school of VIII type based on the use of information technology. *Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.03*. Ekaterinburh: Uralsk. gos. ped. un-t. [in Russian].

Received 07.03.2019

Accepted 07.04.2019

УДК 159.922 76 – 056.313

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.242-256

В.М. Синьов

fkpp@npu.edu.ua

Ю.О. Бистрова

ceasc.edu@gmail.com

В.Є. Коваленко

kovalenkov811@gmail.com

А.Є. Бистров

center.competence.eu@gmail.com

ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНО-ПОВЕДІНКОВИХ ПОРУШЕНЬ В ОСІБ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ В УКРАЇНСЬКІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Відомості про авторів: Синьов Віктор Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, дійний член НАПН України, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. У колі наукових інтересів: проблема корекційно-виховного впливу на особистість в умовах

пенітенціарних закладів для осіб з асоціальною поведінкою; розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами в інтегрованому, спеціальному, інклюзивному навчанні та вихованні. E-mail: fkpp@npu.edu.ua.; **Бистрова Юлія Олександрівна** – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. У колі наукових інтересів: проблема конфліктної поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями; проблема професійно-трудова соціалізації осіб з особливими освітніми потребами; організація корекційно-педагогічної діяльності педагога в умовах освітньої інклюзії. E-mail: ceasc.edu@gmail.com.; **Коваленко Вікторія Євгенівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. У колі наукових інтересів: проблема емоційного розвитку дітей з незворотними інтелектуальними порушеннями в освітніх середовищах з різними формами організації навчання; психолого-педагогічне забезпечення інклюзивного навчання учнів з інтелектуальною недостатністю. E-mail: kovalenkov811@gmail.com.; **Бистров Антон Євгенович** – консультант-практичний психолог, фахівець з питань інтелектуального розвитку дитини ТОВ «Центр Компетенцій». У колі наукових інтересів: проблема віктимної поведінки дітей підліткового віку з порушеннями інтелектуального розвитку. E-mail: center.competence.eu@gmail.com.

Contact: Synyov Victor, Grand PhD of pedagogy, academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, professor of the department of psychocorrectional pedagogy in National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine. In the sphere of scientific interests: the problem of correctional and educational influence on a personality in the conditions of penitentiary institutions for person with asocial behavior; personality development of a child with special educational needs in an integrated, special, inclusive training and education. E-mail: fkpp@npu.edu.ua.; **Bystrova Yuliya**, Grand PhD of psychology, professor of the department of psychocorrectional pedagogy in National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine. In the sphere of scientific interests: the problem of conflict behavior of children with intellectual disabilities; the problem psychological and pedagogical support of professional labor socialization of people with psychical and physical disorders; the organization of correctional and pedagogical activity of the teacher in the conditions of educational inclusiveness. E-mail: ceasc.edu@gmail.com.; **Kovalenko Viktoriia**, PhD of psychology, associate professor of the department of special, inclusive and health-saving education H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine. In the sphere of scientific interests: the problem of the emotional development of mentally retarded children in various educational settings (institutionalized, inclusive), the organization of correctional and pedagogical activity of the teacher in the

conditions of educational inclusiveness. kovalenkov811@gmail.com.; **Bystrov Anton**, psychologist-consultant, expert of intellectual and cognitive child development LTD "Center of Competence". In the sphere of scientific interests: the problem of victimal behavior adolescent children with intellectual disabilities. E-mail: center.competence.eu@gmail.com.

Відомості про наявність друкованих статей у загальнодержавних та міжнародних базах даних на дану тематику: **Синьов В. М.** (2006) Психологічні закономірності розвитку і соціалізації особистості як теоретико-методологічне підґрунтя розробки виховних та корекційних концепцій. *Актуальні проблеми юридичної психології*. Київ: КНУВС. 14 – 17.; **Бистрова Ю. О.** (2005) Психологічні аспекти проблеми конфліктної поведінки дітей з вадами розумового розвитку. *Дефектологія*. Вип. 2. 20 – 22.; **Kovalenko V. Ye.** (2017) Programme of Correction of Emotional Development Disorders in Mentally Retarded Primary School Students Taking One-On-One Training. *Наука і освіта: наук.-практ. журн.*: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Вип. 7. 11 – 15.; **Бистров А. Є.** (2015) Соціально-психологічні чинники виникнення віктимної поведінки в підлітковому віці та методи її діагностики: навч.-метод. видан. Rivne-Bydgoszcz-Łódź: *Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności*. 34.

Синьов В. М., Бистрова Ю. О., Коваленко В. Є., Бистров А. Є. **Висвітлення проблеми емоційно-поведінкових порушень в осіб з інтелектуальною недостатністю в українській психолого-педагогічній науці.** У статті розглядається основні наукові доробки українських дефектологів щодо проблеми емоційно-поведінкових порушень в осіб з інтелектуальною недостатністю, здійснені академіком В. Синьовим і представниками його наукової школи. Проаналізовано стан досліджень проблеми впливу біологічних та соціальних факторів на виникнення емоційно-поведінкових порушень у дітей з інтелектуальною недостатністю. Зазначено, що вибір поведінки підлітка з інтелектуальною недостатністю в складних життєвих ситуаціях часто залежить від біологічних факторів, пов'язаних зі структурою дефекту та особливостями нейродинаміки; психологічних, пов'язаних з особливостями особистісного розвитку та суб'єктивного сприйняття ситуації; соціальних факторів, пов'язаних з умовами розвитку підлітка в найближчому соціальному оточенні. Розглядаються психологічні особливості дітей та підлітків з інтелектуальними порушеннями, які мають агресивну, конфліктну, віктимну, протиправну поведінку. Проаналізовано особливості емоційного розвитку та порушення емоційної сфери дітей з інтелектуальною недостатністю молодшого шкільного віку. Розкрито вплив освітнього середовища на емоційний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: інтелектуальні порушення; порушення емоційної сфери; поведінкові девіації; агресивна, віктимна, конфліктна, протиправна поведінка.

Синев В. Н., Быстрова Ю. А., Коваленко В. Е., Быстров А. Е. **Исследование проблемы эмоционально-поведенческих нарушений у лиц с интеллектуальной недостаточностью в украинской психолого-педагогической науке.** В статье рассматриваются основные научные труды украинских дефектологов по проблеме эмоционально-поведенческих нарушений у лиц с интеллектуальной недостаточностью, которые были предметом изучения академика В. Синева и представителей его научной школы. Проанализирована роль биологических и социальных факторов в процессе возникновения эмоционально-поведенческих нарушений у детей с интеллектуальной недостаточностью. Отмечено, что выбор формы поведения подростка с интеллектуальной недостаточностью в сложных жизненных ситуациях часто зависит от биологических факторов, связанных со структурой дефекта и особенностями нейродинамики; психологических, связанных с особенностями личностного развития и субъективного восприятия ситуации; социальных факторов, связанных с условиями развития ребенка в ближайшем социальном окружении (школа, семья). Рассматриваются психологические особенности детей и подростков с интеллектуальными нарушениями, которые имеют агрессивное, конфликтное, виктимное, противоправное поведение. Проанализированы особенности эмоционального развития и нарушения эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста. Раскрыто влияние образовательной среды на эмоциональное развитие детей с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения; нарушения эмоциональной сферы; поведенческие девиации; агрессивное, виктимное, конфликтное, противоправное поведение.

Synyov V. N., Bystrova Yu. A., Kovalenko V. Ye., Bystrov A. Ye. **The Research of the problem of emotional and behavioral disorders in persons with intellectual disabilities in Ukrainian psychological and pedagogical science.** In the article discusses the main scientific works of Ukrainian defectologists on the problem of emotional and behavioral disorders in persons with intellectual disabilities, which were the field of study by Academician V. Synyov and the members of his Scientific school. It was analyzed the role of biological and social factors in the process of the emergence of emotional and behavioral disorders in children with intellectual disabilities. It is noted that the choice of the form of behavior of adolescent with intellectual disabilities in difficult life situations often depends on the biological factors associated with the structure of the defect and the characteristics of neurodynamics; psychological, associated with the characteristics of personal development and subjective perception of the

situation; social factors related to the developmental conditions of the child in the nearest social environment (school, family). It is considered the psychological characteristics of children and adolescents with intellectual disabilities who have aggressive, conflict, victimization and illegal behavior. It was fixed that the limited intellectual functioning makes it difficult to solve problems, this leads to the rise of victimization behavior. The features of emotional development and emotional violation of children with intellectual disabilities deficiency of primary school age is being analyzed. Mentally retarded younger pupils are characterized by expressed disorders of situational emotional regulation in emotional situations, violation of emotional reactivity in the form of increased emotional sensitivity, or, conversely, indifference to the teacher's assessment, infringements of adequacy and control. It is devoted to the features of emotional development of mentally retarded younger pupils, depending on the influence of the educational environment with different forms of learning.

Keywords: intellectual disorders; emotional violations; behavioral deviations; aggressive, victimization, conflict, illegal behavior.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Дослідження емоційно-поведінкових порушень у дітей з інтелектуальним недорозвиненням у сучасній вітчизняній спеціальній психології та педагогіці є визначальними, тому що інтелектуальні порушення підвищують ймовірність соціальних відхилень в індивідуальній поведінці особистості. Крім того, девіантна поведінка підлітків з інтелектуальними порушеннями перешкоджає процесу їх успішної соціалізації та у багатьох випадках згодом може трансформуватися у кримінальні форми поведінки і становити суттєву небезпеку як для самої особистості неповнолітнього, його подальшого розвитку, так і для всього суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема емоційно-поведінкових порушень у дітей з інтелектуальною недостатністю привертала увагу дослідників в різних галузях науки, набуваючи дедалі більш різноаспектного відображення у працях як українських, так і зарубіжних дослідників. Встановлено, що інтелектуальні порушення негативно впливають на стан емоційно-особистісної сфери, сприяють виникненню розладів поведінки (І. Бех, Л. Виготський, В. Гроховський, В. Гур'єва, Д. Ісаєв, В. Кузьміна, К. Лебединська, Б. Мікіртумов, О. Проскурняк, Л. Руденко, Н. Фелинська). Підкреслюється вплив ступеню інтелектуального порушення на характер і динаміку формування особистості школяра та його міжособистісних стосунків (Т. Аунапуу, В. Вярнен, О. Гаврилов, Л. Даргевичене, Г. Дульнев, Н. Коломинський), вказується на роль взаємодії соціальних і біологічних факторів у розвитку особистості (Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко, В. Синьов). Відзначається пряма залежність

особливостей соціальної поведінки від структури дефекту (Ю. Бистрова, Г. Запрягаєв, В. Синьов).

На сучасному етапі розвитку проблеми емоційно-поведінкових порушень особливий інтерес викликають наукові доробки представників сучасної української дефектологічної школи. Плеяда українських вчених під керівництвом академіка В. Синьова активно займаються вивченням різних аспектів поведінки дітей з порушеннями інтелекту – від антисоціальної до соціально-нормативної (А. Бистров, Ю. Бистрова, О. Гаврилов, І. Григор'єва, О. Гришко, І. Дмитрієва, С. Єросова, Г. Запрягаєв, А. Іваненко, В. Коваленко, А. Корнієнко, В. Кривуша, М. Матвєєва, І. Матющенко, В. Медведєв, С. Миронова, А. Мухіна, Л. Руденко, О. Северов, Т. Харченко, О. Хохліна, Д. Шульженко та ін.). Проведено ретельний аналіз причин поведінкових девіацій при порушеннях інтелекту. Було запропоновано методи діагностики, корекції та профілактики порушень у поведінці. Всі ці фундаментальні дослідження складають потужну наукову школу академіка В. Синьова.

Мета статті – проаналізувати та систематизувати наукові здобутки дослідження проблеми емоційно-поведінкових порушень в осіб з інтелектуальною недостатністю в українській спеціальній психолого-педагогічній науці.

Виклад основного матеріалу. Важливою науково-практичною значимістю для психолого-педагогічної теорії й практики стали результати досліджень вченими проблеми емоційно-поведінкових порушень у дітей з інтелектуальною недостатністю. В Україні виконані перші у світовій дефектології дослідження в галузі психології соціальної (асоціальної) поведінки підлітків з інтелектуальним недорозвиненням. Спеціальні дослідження, проведені вченими, довели, що основними особистісними факторами, які обумовлюють виникнення протиправної поведінки осіб з інтелектуальними порушеннями є висока навіюваність, схильність до наслідування, залежність від думок та оцінок інших, низька здатність до передбачення не лише віддалених, а й безпосередніх наслідків своєї поведінки, слабкість боротьби мотивів під час прийняття рішення, порушення процесу визначення способу задоволення потреб (дослідження В. Синьова та О. Северова) [8, с. 129].

Всебічне вивчення емоційного розвитку та поведінки осіб з інтелектуальними порушеннями, дало змогу авторам української наукової дефектологічної школи, сформулювати ключові положення спеціальної психології. Встановлено, що агресивні насильницькі дії притаманні гіпердинамічній групі дітей, і навпаки, адинамічні діти конформні, безвольні та безконфліктні. Порушення критичності мислення, притаманні дітям з інтелектуальною недостатністю, не дозволяють їм вірно оцінювати свої дії, вчинки та їх наслідки, а легка піддатливість і конформізм зменшують опір впливу неприємних ситуацій і послаблюють контроль за своєю поведінкою. Причиною

відхилень від соціальних норм у поведінці підлітків з інтелектуальними порушеннями може стати в однаковій мірі виявлення як притаманного їм конформізму, так і негативізму (А. Бистров, Ю. Бистрова, О. Гришко, С. Конопляста, Л. Руденко та ін).

Відхилення в поведінці підлітків з інтелектуальними порушеннями обумовлені, у першу чергу, недостатнім інтелектом, що і стає причиною ретардації формування базових психологічних структур статево-рольової ідентичності, незрілістю особистісних утворень, емоційно-вольової нестійкості, нерозвиненості моральної та правової свідомості, недостатнім усвідомленням мотивів власної поведінки; навіюваністю; агресивністю; схильністю до страхів; неадекватною самооцінкою; демонстративністю; слабкістю вольової регуляції; патологічністю потягів. Віковий фактор у даному випадку додає неспецифічну вікову кризову симптоматику [4, с. 137]. За інтенсивністю свого розвитку діти з інтелектуальними порушеннями поступаються не лише своїм одноліткам з нормотиповим розвитком, а й дітям молодшого віку з нормою розумових здібностей. За рівнем розвитку інтелекту підлітки з інтелектуальним недорозвиненням 14-ти років не відрізняються від дітей з нормотиповим розвитком 9,5 років.

Зазначимо, що мислення розумово відсталих підлітків характеризується конкретністю і ситуативністю. Засвоєні закономірності вони прив'язують до конкретної ситуації й не переносять на аналогічні. Це призводить до механічного запам'ятовування правил безпечної поведінки, але на практиці всі ці правила виявляються відсутніми. Окрім того, аналогічна задача, яка відрізняється лише несуттєвими характеристиками, сприймається як зовсім нова, що змушує шукати нові способи розв'язання. І, навпаки, задача, яка суттєво відрізняється від розв'язаної й подібна до неї лише за другорядними властивостями, сприймається як аналогічна. Внаслідок чого підлітки стають нездатними діяти відповідно до ситуації [8, с. 109].

На нашу думку, вибір поведінки підлітка з інтелектуальною недостатністю в складних життєвих ситуаціях часто залежить від біологічних факторів, пов'язаних зі структурою дефекту та особливостями нейродинаміки; психологічних, пов'язаних з особливостями особистісного розвитку та суб'єктивного сприйняття ситуації; соціальних факторів, пов'язаних з умовами розвитку підлітка в найближчому соціальному оточенні: школа, родина (дисертаційне дослідження Ю. Бистрової, виконано під керівництвом В. Синьова) [3, с. 16].

Недостатність інтелекту призводить, по-перше, до неадекватності емоційного реагування на ситуації, недоступні розумінню дитини, а по-друге, до неспроможності усвідомлювати власні емоційні прояви та стани і керувати ними [8, с. 109]. Розв'язуючи задачу практично, дитина з інтелектуальними порушеннями не робить з цього самостійних

висновків, не перетворює одержаний досвід у власне надбання, яким можна було б скористатись іншим разом. І хоча учні з інтелектуальною недостатністю добре знають, що «добре», а що «погано», ці знання зовсім не спонукають до відповідної поведінки.

Підлітки з інтелектуальними порушеннями погано усвідомлюють мотиви власної поведінки, не аналізуючи її. Як наслідок – безглузді невмотивовані вчинки, нездатність пояснити, чому вчинили так, а не інакше, підлітки не можуть передбачити наслідки власної поведінки [8, с. 126].

Зазначимо, що значною мірою поведінку учня з інтелектуальною недостатністю визначає схильність до навіювання. Висока сугестивність призводить до того, що він легко потрапляє під вплив інших людей. У стані навіювання він може діяти навіть всупереч власним бажанням. Цією особливістю психіки дітей часто користуються педагоги за необхідності викликати певну емоційну реакцію, ставлення, поведінку. Проте з таким самим успіхом цим може скористатися будь-хто (дослідження М. Матвєєвої під керівництвом В. Синьова) [8, с. 107].

Наголосимо, що за наявності у підлітків з інтелектуальною недостатністю негативного емоційного досвіду невпевненість в окремих ситуаціях закріплюється в рисі особистості – сором'язливість. Підлітки стають боязливими, невмілими в спілкуванні, відчуваючи постійне напруження через страх виявити свою неповносправність. Сукупність зазначених рис може сприяти становленню жертви злочину або булінгу (дисертаційне дослідження А. Бистрова, виконано під керівництвом В. Синьова) [2, с. 11]. Неадекватна самооцінка підлітків з інтелектуальною недостатністю, на нашу думку, може також стати ще однією причиною високого рівня віктимності неповнолітніх. Для підлітків із високим рівнем віктимності характерна підвищена самооцінка [2].

Що одне дослідження під керівництвом В. Синьова присвячено емоційному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. На думку його авторки – В. Коваленко, загальними особливостями змістового компоненту емоційної сфери молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є різко виражене відставання в розвитку соціальних емоцій. Діти молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями частіше виявляють експресивні вияви переживання емоцій гніву, страху, образи, ніж діти з нормотиповим розвитком. Молодшим школярам з інтелектуальним недорозвиненням властиві виразні порушення ситуативної емоційної регуляції в емоціогенних ситуаціях, порушення емоційної реактивності у формі підвищеної емоційної чутливості або навпаки байдужості до оцінки вчителя, порушення адекватності та контролю [9, с. 135].

Відзначимо, що підлітки з інтелектуальною недостатністю безпосередньо реагують на зовнішні подразники, не розмірковуючи над

наслідками такої поведінки для себе та оточуючих; схильні до некритичного наслідування інших; часто здійснюють безглузді поведінкові акти, позбавлені мети та сенсу [8, с. 127]. Діяльність таких підлітків є залежною не лише від зовнішніх обставин, а й від власних безпосередніх неусвідомлених потягів. Такі потяги штовхають на необдумані дії, які іноді можуть зашкодити і самій дитині. Поведінка підлітків з інтелектуальними порушеннями нецілеспрямована. Первинний мотив зберігається, але втрачається контроль поведінки.

Недостатність волі у підлітків з інтелектуальними порушеннями може стати фактором виникнення девіантної поведінки. Період вікових криз також сприяє посиленню негативних впливів соціального характеру з подальшим виникненням у школярів девіацій поведінки за невротичним або психопатоподібним типом, які в умовах несприятливого середовища можуть призвести до відхилень поведінки асоціального характеру (алкоголізм, крадіжки) [8, с. 128]. З усіх випускників спеціальних шкіл – близько половини з порушеннями поведінки, що обумовлено інтелектуальною неповноцінністю, відхиленнями в розвитку особистості та особливостями її реагування. Внаслідок чого теж, на думку А. Бистрова, може підвищуватися віктимність підлітків.

Нами виділено два самостійних типи психічних розладів: один із них характеризується домінуючим інтелектуальним порушенням у вигляді вираженого розумового недорозвитку; другий – емоційно-вольовий розлад із зниженням або збільшенням рухової активності. Тобто, виходячи із наявної форми незворотного інтелектуального порушення, можна припустити саме тип віктимної поведінки: пасивно-покірний (з елементами пасивної оборони або взагалі байдужості) – тип поведінки, який характеризується зниженням рухової активності і проявляється в пасивній покірності та виконанні всіх вимог. При емоційно-вольових розладах зі зніженням рухової активності у підлітка з інтелектуальними можна припустити навпаки псевдо-провокуючий тип віктимної поведінки – характеризується зниженням рухової активності та намаганням взаємодіяти з потенційним злочинцем; нестійкий – проявляється у відсутності чіткої лінії, крайній мінливості вчинків та висловлювань, протиріччі дій, зміною періодів пасивно-покірної, псевдо-провокуючої та активно-провокуючої поведінки. Всі типи сприяють скоєнню стосовно неповнолітніх сексуального насилля. Реалізація ефективних стратегій для попередження сексуального насилля залежить від здатності потенційної жертви за сукупністю «сигнальних» ознак визначити погрозливий характер передкримінальної ситуації на ранніх етапах, оцінити та спрогнозувати її подальший розвиток і, відповідно до цього, регулювати свої дії. Причому специфіка регуляції поведінки в сексуально значущих ситуаціях така, що вона потребує від неповнолітніх наявності обізнаності в питаннях статевих

взаємовідносин, здатності розуміти характер і значення сексуальних дій, які проявляються у дітей в процесі онтогенезу та залежать від рівня психічного та етапу психосексуального розвитку (А. Бистров, Ю. Бистрова) [2]. Відомо, що у підлітків з інтелектуальною недостатністю значно бідніші знання про статеві особливості і відносини між людьми, ніж у здорових дітей 13-15 років. У них також недостатньо розвинута статева ідентифікація (Ю. Бистрова, А. Мухіна) [3].

Дослідження А. Бистрова щодо віктимної поведінки підлітків з інтелектуальними порушеннями довели, що також на виникнення віктимної поведінки впливають соціальні передумови: викривлене виховання родиною, безпорадність в міжособистісному спілкуванні [2]. У сімейному вихованні учнів спеціальних шкіл, як зазначає академік В. Синьов, часто переважають крайнощі: батьки або надмірно опікують своїх хворих дітей і, створюючи для них удома тепличну, нетрудову обстановку, сприяють формуванню безхарактерності, безвідповідальності, або, навпаки, безжалісно третирують своїх дітей, принижують їхню гідність, сердяться на них за повільність, забудькуватість та інші недоліки, викликані хворобою [8, с. 133].

Вчені вказують на залежність емоційного розвитку та поведінки школярів з інтелектуальними порушеннями від впливу освітнього середовища навчального закладу (І. Бех, Ю. Бистрова, В. Коваленко, І. Матющенко, О. Проскурняк, В. Синьов, Д. Шульженко та ін.). Так Ю. Бистрова наголошує на ролі особистості вчителя у виборі поведінки дитини з інтелектуальним недорозвиненням у школі [1; 2].

Результати наших досліджень свідчать, що освітнє середовище суттєво впливає на емоційний розвиток молодших школярів з інтелектуальною недостатністю. Цей вплив виявляється в різній динаміці емоційного розвитку та специфічних особливостях змістового та інструментального компонентів емоційної сфери учнів. Зокрема, позаситуативні особливості емоційної регуляції в учнів спеціальної школи-інтернату та навчально-реабілітаційного центру виявляються в перевазі нейтрального емоційного тла, в учнів індивідуальної форми навчання переважає негативне емоційне тло. Учні навчально-реабілітаційного центру виявляють стабільну готовність до агресивних дій у різних ситуаціях за наявності потенційно агресивного сприймання подій, що відбуваються. Більш розвинену здатність до ситуативної емоційної регуляції мають учні спеціальної школи-інтернату, які постійно перебувають в закладі освіти. Учням індивідуальної форми навчання більш властива емоційна в'язкість, яка виявляється в „застряганні” емоційної реакції, її патологічній стійкості, неможливості появи інших емоцій, відповідних новим обставинам. Вищезазначене вказує на суттєвий вплив не лише первинного порушення, але й освітніх середовищних умов на динаміку емоційного розвитку дітей, який

виявляється у відповідних експресивних поведінкових виявах (дисертація В. Коваленко під керівництвом В. Синьова) [6, с. 151 – 152].

Д. Шульженко вказує на необхідність досягнення якісних змін в особистісному розвитку розумово відсталих підлітків в умовах інклюзивної освіти. Наголошує на важливості здійснення змін освітньої системи, а не дитини. Підкреслює, що інклюзивність не означає асиміляцію чи прагнення зробити всіх однаковими, її ключовий компонент – гнучкість, врахування особистісних характеристик, що визначають темп навчання кожної дитини. Педагогічна робота з підлітками, які мають інтелектуальну недостатність, на думку автора, спрямовується передусім на максимальне становлення загальних соціально-адаптаційних можливостей, практичну підготовку до життєдіяльності у суспільстві, до самообслуговування, спілкування, адекватної соціальної допомоги.

Багато дослідників причину вибору неадекватної поведінки школярів з інтелектуальною недостатністю вбачають у нерозумінні та неможливості засвоїти моральні норми спілкування (І. Григор'єва, С. Єрсова, І. Дмитрієва).

На думку Г. Запрягаєва, О. Северова, В. Синьова несприятливі біологічні та психологічні фактори, ускладнені соціальною ситуацією розвитку, зумовлюють порушення поведінки підлітків з інтелектуальною недостатністю. Вчені вказують на залежність підлітків від ситуації та власної афективності. Діти з інтелектуальними порушеннями безпосередньо реагують на зовнішні подразники, не замислюючись над наслідками такої поведінки для себе та оточуючих; схильні до некритичного наслідування інших; часто здійснюють безглузді поведінкові акти, позбавлені мети та сенсу, в деяких випадках, така поведінка приводить навіть до кримінального злочину [5; 8; 9].

В науковій та навчальній літературі з юридичної, пенітенціарної психології та кримінології під керівництвом В. Синьова певною мірою відображено проблему ресоціалізації осіб з інтелектуальною недостатністю, психолого-педагогічного супроводу та корекції їх особистості (О. Гришко, О. Северов, В. Синьов, М. Супрун, Т. Харченко). Автори наголошують на необхідності врахування особливостей особистісного розвитку засуджених з інтелектуальною недостатністю і забезпеченні на цій основі корекційно-спрямованого та диференційованого підходу для підвищення результативності процесу їх виправлення [5; 9]. Отже, об'єктом вивчення виступала поведінка особи з інтелектуальним порушенням, яка вже скоїла злочин і засуджена.

У спеціальній психології вперше А. Бистровим під керівництвом В. Синьова було досліджено проблему віктимної поведінки підлітка з інтелектуальними порушеннями, його особистісні якості (комформність, навіюваність, імпульсивність, некритичність, невміння переносити сформований досвід в нові умови та ін.), які дозволяють віднести його

до статусу потенційної жертви будь-яких обставин (злочину, булінгу, омани, використання асоціальними елементами в корисних цілях), та їх корекція й профілактика віктимізації.

Діяльність або поведінка підлітків з інтелектуальною недостатністю залежить не лише від зовнішніх обставин, а й від власних безпосередніх неусвідомлених потягів. Такі потяги штовхають на необдумані дії, які іноді можуть зашкодити і самій дитині. Підлітки не вміють контролювати свої бажання, протистояти спокусі або волі іншої людини, підкоряти свою поведінку висунутим вимогам. На основі зниженої критичності мислення в учнів спеціальної школи проявляється підвищена сугестивність (навіюваність). Як вже зазначалося, саме навіюваність виступає однією з головних детермінант порушеної поведінки.

До такого висновку прийшов вчений О. Гришко, який під керівництвом В. Синьова вивчав особливості особистості засуджених неповнолітніх з інтелектуальною недостатністю. Вченим визначені основні особистісні чинники, що сприяють скоєнню злочинів цією категорією підлітків: висока навіюваність, схильність до наслідування, залежність від думок та оцінок інших, низька здатність до передбачення не лише віддалених, а й безпосередніх наслідків своєї поведінки, слабкість боротьби мотивів під час прийняття рішення, порушення процесу визначення способу задоволення потреб [5].

Такі, на нашу думку, учні не можуть протистояти негативному впливу оточення, й стають жертвами або виконавцями задумів інших людей. Несформованість ієрархії мотивів, переважання органічних потреб, бідність, ситуативність та пасивність інтересів визначають поведінку підлітків з інтелектуальною недостатністю [8, с. 245].

В учнів з інтелектуальною недостатністю спостерігаються такі примітивні форми поведінки, як польова та імпульсивна. Польова поведінка є залежною від зовнішніх подразників, а імпульсивна — від безпосередніх потреб. Обидві вони позбавлені цілеспрямованості й усвідомленості.

Ще одним фактором, який може сприяти девіації або віктимізації підлітка з інтелектуальними порушеннями – це агресивна поведінка. Вчені трактують її як самостійну форму порушеної поведінки, як агресивний стан в структурі інших форм девіантної поведінки (аддиктивна, делінквентна, суїцидальна тощо) і як стійкий симптом у структурі психопатологічних синдромів або захворювань [7].

У дослідженні Л. Руденко, виконаного під керівництвом В. Синьова, агресивна поведінка дітей з інтелектуальними порушеннями розглядалася як форма соціальної поведінки, що характеризується спрямованістю на заподіяння іншим морального або фізичного збитку і детермінована зовнішніми (соціальними) й внутрішніми (особистісними чинниками). На думку вченої, агресивна поведінка дітей проявляється

по-різному і визначається віковими й психологічними особливостями, а також рівнем психічного розвитку, структурою дефекту й особливостями нейродинаміки [7].

Усе це негативно позначається на успішності адаптації до самостійного дорослого життя. Значення самостійності прийняття рішення є дуже вагомим для нормального вольового акту. Проте, як зазначалося, характерною особливістю учнів з інтелектуальними порушеннями є знижена критичність та висока сугестивність. При навіюванні відбувається автоматичне перенесення рішення від однієї особи до іншої. Таку саму природу мають негативізм та впертість, які також досить часто виявляються у поведінці учнів з недорозвиненим інтелектом.

Знання закону, своїх прав, достатній рівень власної правосвідомості, надає додаткові можливості захисту. Стосовно випускника спеціальної школи, то, хоча він вважається особистістю і має добре знати норми суспільного життя, правила поведінки, В. Синьов зазначає, що старшокласники з інтелектуальною недостатністю часто діють імпульсивно [8, с. 183]. Більшість з цих учнів, засвоївши протягом перебування у спеціальній школі правила поведінки, діють відповідно до них, але доти, доки вимоги, що пред'являє ситуація, доступні їхньому розумінню і не суперечать безпосереднім потребам. Факти доводять, що свідомо самостійно приймати рішення, формулювати особисте ставлення до всього, що відбувається, школярі з інтелектуальним порушенням можуть не завжди. Отже, учні, які закінчують спеціальну школу, не володіють своєю поведінкою на такому рівні, щоб їхні вчинки можна було розцінювати як вчинки розвиненої особистості [8, с. 106].

Висновки і перспективи подальшого розгортання дослідження.

Таким чином, відхилення від соціальних норм поведінки дітей та підлітків з інтелектуальною недостатністю є багатофакторним феноменом і визначається, по-перше, психологічними передумовами: ретардацією формування базових психологічних структур статевої ідентичності, незрілістю особистісних утворень, емоційно-вольовою нестійкістю та незрілістю, агресивністю, недостатнім усвідомленням мотивів власної поведінки, навіюваністю, неадекватною самооцінкою, недорозвитком емпатії, слабкістю емоційно-вольової регуляції, патологічністю потягів. По-друге, біологічними передумовами, які обумовлені первинним дефектом: конкретністю та ситуативністю мислення, поверховістю операцій аналізу та синтезу, невмінням встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, зміщенням порогів чуттєвості, частими випадками девіацій серед випускників спеціальних шкіл. Необхідно зазначити деякі соціальні аспекти: викривлене виховання родиною, безпорадність в міжособистісному спілкуванні. Все це, у поєднанні з віковим фактором, який додає неспецифічну вікову кризову симптоматику і формує риси

девіантної поведінки. Тому в аспекті корекційної роботи вчені (Н. Буфетов, І. Бгажнокова, О. Глоба, І. Єременко, І. Колесник, М. Кот, М. Матвеева, С. Миронова, Ф. Мусукаєва, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Фомічова, О. Хохліна, М. Шеремет) підкреслюють необхідність цілеспрямованої роботи із формування у дітей з порушеннями інтелекту досвіду суспільної свідомості та поведінки.

Бібліографія

1. Бех, І. Д. (1995) Проблеми аномальної дитини. *Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України*. №2. 127-133.; **2. Бистров, А. Є.** (2015) Соціально-психологічні чинники виникнення віктимної поведінки в підлітковому віці та методи її діагностики: навч.-метод. видан. Rivne-Bydgoszcz-Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności.; **3. Бистрова, Ю. О.** (2007) Особливості конфліктної поведінки розумово відсталих підлітків: *Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08*. Київ.; **4. Выготский, Л. С.** (1983) Основы дефектологии. Полное собрание сочинений: в 6 томах. Москва: Педагогика. Т. 5. 368.; **5. Гришко, А. Д.** (1995) Особенности мотивационной сферы умственно отсталых несовершеннолетних осужденных: *Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08*. Киев.; **6. Коваленко, В. Є.** (2014). Освітнє середовище як чинник емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів. *Автореф. дис. ... к-та психол. наук: 19.00.08*. Київ.; **7. Руденко, Л. М.** (2013) Основні підходи до психокорекції агресивної поведінки у розумово відсталих дітей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 23. 379-384.; **8. Синьов, В. М.,** Матвеева, М. П., Хохліна, О. П. (2008). Психологія розумово відсталої дитини. Київ: Знання.; **9. Синьов, В. М.,** Пометун, О. І., Кривуша, В. І., Супрун, М. О. (2000) Основы теории воспитания. Київ: РВ КІВС.

References

1. Bech, I. D. (1995) Problems of an abnormal child. *Scientific-theoretical and informative journal of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. №2. 127-133. [in Ukrainian].; **2. Bystrov, A. Ye.** (2015) Socio-psychological factors for occurrence of victimal adolescent behavior and methods of its diagnostics: teaching aids. [in Ukrainian].; **3. Bystrova, Yu. O.** (2007) The peculiarities of conflict behavior of mentally retarded teenagers. *Extended abstract of PhD thesis (Special psychology)*. Kyiv. [in Ukrainian].; **4. Vygotsky, L. S** (1983) Fundamentals of defectology. Complete Works. Moscow: Pedagogy. V. 1. 368. [in Russian].; **5. Grishko, A. D.** (1995) Features of the motivational sphere of mentally retarded juvenile convicts. *Extended abstract of PhD thesis (Special psychology)*. Kyiv. [in Russian].; **6. Kovalenko, V. Ye.** (2014). Educational environment as a factor in the

emotional development of mentally retarded younger pupils. *PhD thesis (Special psychology)*. National Pedagogical University of M.P. Dragomanov. Kyiv. [in Ukrainian]. **7. Rudenko, L. M** (2013) The main approaches to psycho-correction of aggressive behavior in mentally retarded children. *Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 19: Correctional Pedagogy and Special Psychology*. Issue 23. 379-384. [in Ukrainian].; **8. Synyov, V. M.,** Matveeva, M. P., Khokhlina, O. P. (2008). Psychology of a mentally retarded child. Kyiv: Knowledge. [in Ukrainian]. **9. Synyov, V. M.,** Pometun, A. I., Kryvusha, V.I., Suprun, M. O. (2000) Fundamentals of education theories. Kyiv: RV KIVS. [in Ukrainian].

Авторський внесок: Синьов В. М. – 25%, Бистрова Ю. О. – 25%, Коваленко В. Є. – 25%, Бистров А. Є. – 25%.

Received 15.03.2019

Accepted 11.04.2019

УДК 376.2/4

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.256-268

Ю. С. Сілявіна
nmv.hna@gmail.com

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ
НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ**

Відомості про автора: Сілявіна Юлія, завідувач міжнародного відділу Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії, м. Запоріжжя, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми інклюзивної освіти та педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами.

Contact: Siliavina Yuliya, Head of the International Department of Khortytska national educational rehabilitational academy, Zaporizhzhya, Ukraine. Academic interests: problems of inclusive education and pedagogical rehabilitation of children with special educational needs.

Сілявіна Ю. С. Педагогічна реабілітація дітей з психофізичними порушеннями в системі інклюзивного навчання / Ю. С. Сілявіна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна

психологія. – Випуск 32. Частина 2. : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – № 25. – С. 130-135.;
Сілявіна Ю. С. Концепт педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в сучасному професійно-педагогічному дискурсі / Ю. С. Сілявіна // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка : наукове видання. – Мелітополь : Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2016. – № 2 (17). – 2016. – С. 42-48.

Сілявіна Ю. С. Експериментальне дослідження ефективності системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. У статті розкрито процес і результати перевірки ефективності розробленої системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах педагогічного експерименту, що включав три послідовні етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. Проаналізовано зміст констатувального етапу дослідження, на якому за визначеними критеріями та показниками було проведено діагностику стану педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, Новомиколаївського навчально-реабілітаційного центру-інтернату «Паросток», Кам'янського навчально-реабілітаційного центру-інтернату, Виготського навчально-реабілітаційного центру, Березівського навчально-реабілітаційного центру. Висвітлено специфіку організації формувального етапу, на якому модель системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами впроваджувалася в умовах експериментального закладу – Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру. Наведено емпіричні дані щодо динаміки зміни показників педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в експериментальному і контрольних закладах та результати їх математико-статистичної обробки, які підтвердили ефективність впровадженої системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Ключові слова: педагогічна реабілітація, навчально-реабілітаційний центр, вихованці з особливими освітніми потребами, моделювання педагогічних систем, реабілітація природою, самоорганізація особистості.

Сілявіна Ю. С. Экспериментальное исследование эффективности системы педагогической реабилитации воспитанников с особыми образовательными потребностями в условиях учебно-реабилитационного центра. В статье раскрыты процесс и результаты

проверки эффективности разработанной системы педагогической реабилитации воспитанников с особыми образовательными потребностями в условиях педагогического эксперимента, включавшего три последовательных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Проанализировано содержание констатирующего этапа исследования, на котором по разработанным критериям и показателям была проведена диагностика состояния педагогической реабилитации воспитанников с особыми образовательными потребностями в условиях Хортицкого национального учебно-реабилитационного многопрофильного центра, Новониколаевского учебно-реабилитационного центра-интерната «Росток», Каменского учебно-реабилитационного центра-интерната, Выготского учебно-реабилитационного центра, Березовского учебно-реабилитационного центра. Охарактеризована специфика организации формирующего этапа, на котором модель системы педагогической реабилитации воспитанников с особыми образовательными потребностями внедрялась в условиях экспериментального заведения – Хортицкого национального учебно-реабилитационного многопрофильного центра. Приводятся эмпирические данные относительно динамики изменения показателей педагогической реабилитации воспитанников с особыми образовательными потребностями в экспериментальном и контрольных заведениях и результаты их математико-статистической обработки, которые подтвердили эффективность внедренной системы педагогической реабилитации воспитанников с особыми образовательными потребностями в условиях учебно-реабилитационного центра.

Ключевые слова: педагогическая реабилитация, учебно-реабилитационный центр, воспитанники с особыми образовательными потребностями, моделирование педагогических систем, реабилитация природой, самоорганизация личности.

Siliavina Yu. Experimental research of the effectiveness of system of pedagogical rehabilitation of pupils with special educational needs in educational and rehabilitation center. The process and results of testing the effectiveness of the developed model of the system of pedagogical rehabilitation of pupils with special educational needs were revealed through the pedagogical experiment, which included three consecutive stages: the observation, formation and verification. At the observation stage of the experiment the diagnostics of the state of pedagogical rehabilitation of pupils with special educational needs was carried out according to the determined criteria and indicators in Khortytsia National Educational and Rehabilitation Multidisciplinary Centre, Novomykolaivka Educational and Rehabilitation Centre – Curative Boarding School «Parostok», Kamianske Educational and Rehabilitation Centre – Curative Boarding School, Berezivka Educational and Rehabilitation Centre.

At the formation stage of the experiment, a model of pedagogical rehabilitation system for students with special educational needs was implemented in experimental groups of the Khortytsia National Educational and Rehabilitation Multidisciplinary Centre. Implementation of the model of pedagogical rehabilitation system into the work with students with special educational needs resulted in the formation of strong motivation to study, of domain knowledge, abilities and skills, of informational and self-educational competences that secure development and self-development of pupils as of cognition subjects, with the aim of their continuous educational integration in the society.

According to the results of mathematical and statistical analysis of change in the indicators of pedagogical rehabilitation of students with special educational needs, it has been estimated that in the experimental groups (the Khortytsia National Educational and Rehabilitation Multidisciplinary Centre) a decrease in the number of students with low level of readiness and ability to successful educational activity ($p < 0.05$) and an increase in the percentage of students with high level of subjective readiness and ability to successful educational analysis ($p < 0.05$), are statistically significant. In control groups no statistically significant changes in the number of students with low level and in the number of students with high level of subject readiness and ability to successful educational activity, have been registered. According to the findings of mathematical and statistical analysis, positive results of experimental test of the system of pedagogical rehabilitation of students with special educational needs in conditions of educational and rehabilitation centre have been confirmed.

Keywords: pedagogical rehabilitation, educational and rehabilitation center, pupils with special educational needs, modeling of pedagogical systems, rehabilitation by nature, self-organization of a person.

Постановка проблеми. В умовах системного реформування вітчизняної загальної середньої освіти, ініційованого Міністерством освіти і науки України, одним із найбільш важливих пріоритетів є подальший розвиток навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення їх успішної соціалізації, становлення як повноцінних суб'єктів суспільної практики. В Законі «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-19 до засад державної політики у сфері освіти віднесено розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами (ст. 6) [3]. В Концепції Нової української школи, ухваленій рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 27.10.2016 р. № 10, наголошується: «У Новій школі буде заохочуватися інклюзивна освіта. Для учнів з особливими потребами буде створено умови для навчання спільно з однолітками. Для таких дітей буде запроваджено індивідуальні програми розвитку, зокрема, корекційно-

реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід і необхідні засоби навчання» [5, с. 29].

На перший план в сучасних умовах виходить проблема максимально повної самоактуалізації кожної дитини, її становлення як успішної та життєво компетентної особистості. Розв'язання цієї проблеми можливе за умови посилення уваги педагогів до індивідуальних освітніх потреб тих дітей, які, внаслідок дії певних негативних чинників (порушень здоров'я, соціального, психологічного та фізичного розвитку, відсутності навчальної мотивації тощо), не можуть засвоїти навчальний матеріал і переходять до категорії неуспішних учнів. Категорія дітей з особливими освітніми потребами є найбільш уразливою в процесі реалізації економічних, соціальних, культурних та особистісних прав, між тим право цієї категорії осіб на рівний доступ до якісного навчання є одним із пріоритетів державної освітньої політики.

Важливою умовою успішного навчання вихованців з особливими освітніми потребами є організація їх педагогічної реабілітації, що розглядається фахівцями як невід'ємний напрям комплексного підходу до відновлення психофізичного потенціалу особистості. Від ефективності педагогічної реабілітації залежить не тільки засвоєння учнями зазначеної категорії державних стандартів освіти, а й розвиток їхнього інтелектуального потенціалу, ключових, міжпредметних і предметних компетентностей, готовності до подальшого навчання по закінченні школи. Збільшення кількості вихованців з особливими освітніми потребами, недостатність і недосконалість програм педагогічної реабілітації, форм і методів навчання та виховання, які відповідають індивідуальним потребам та здібностям вихованців, свідчать про необхідність подальшої розробки концептуальних засад і розвитку інноваційної практики педагогічної реабілітації дітей цієї категорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суспільні пріоритети щодо забезпечення соціальної та освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами відображаються на проблематиці психолого-педагогічних досліджень. Вони включають вивчення особливостей процесу навчання різних категорій дітей та молоді з особливими потребами (В. Бондар, В. Засенко, І. Іванова, С. Конопляста, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.); аналіз педагогічних аспектів соціалізації та адаптації (А. Арнольдов, І. Бех, В. Бочарова, М. Галагузова, А. Колупаєва, А. Мудрік та ін.); розробку соціально-педагогічних та психологічних підходів до розв'язання проблеми адаптації та позитивної інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в соціальне середовище (Н. Антакова, Д. Биков, Г. Бойко,

З. Лаврентьєва, Е. Леонгард, І. Лукомська, Н. Найда, Н. Малофєєв, Н. Назарова, К. Островська, Г. Спірідонова, Н. Софій та ін.).

Враховуючи інституційні чинники здійснення реабілітаційних впливів на дитину з особливими освітніми потребами, науковці приділяють увагу дослідженню специфіки організаційного, програмно-технологічного та кадрового забезпечення педагогічної реабілітації у різних типах освітніх закладів. Особливості педагогічної реабілітації в умовах загальноосвітньої школи досліджували О. Обухова і Г. Лаврентьєва, в умовах школи-інтернату – Н. Веліханова, в умовах притулку – І. Котельникова, в санаторній школі-інтернаті – А. Наточій.

Разом із тим, актуальним залишається протиріччя між необхідністю педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами та несистемним її здійсненням в умовах навчально-реабілітаційних закладів. Дітям цієї категорії слід надавати педагогічну підтримку не епізодично, по мірі загострення навчальних проблем, а системно, з метою відновлення їхнього соціально-педагогічного статусу успішного учня. У цьому контексті особливий науковий інтерес привертають ті системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами, ефективність яких підтверджується результатами дослідно-експериментальної перевірки, проведеної за сучасними методологічними і методичними вимогами.

Мета статті – висвітлення результатів експериментального дослідження ефективності системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Виклад основного матеріалу дослідження. В рамках дослідження можливостей оптимізації процесу педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру нами протягом 2014-2015 рр. була розроблена і науково обґрунтована модель системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами, яка інтегрує три компоненти: методологічно-цільовий, змістово-процесуальний і контроль-результативний. Системні зв'язки між цими компонентами забезпечують функціональність системи, її відповідність визначеній меті педагогічної реабілітації – розвитку і саморозвитку вихованців з особливими освітніми потребами як суб'єктів пізнання.

Методологічні засади організації процесу педагогічної реабілітації визначені нами з урахуванням сучасного науково-педагогічного дискурсу, в якому аналізується основоположне значення системного, синергетичного, компетентнісного, комплексного, особистісно зорієнтованого та діяльнісного підходів до проектування та практичного забезпечення функціонування освітніх і реабілітаційних систем. Крім цього, ефективне здійснення педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами передбачає дотримання таких

принципів: індивідуалізації (забезпечує урахування освітніх потреб кожного учня при організації реабілітаційного процесу); пропедевтичності (характеризує процес педагогічної реабілітації як попереджувальний щодо виникнення вторинних порушень у дітей); науковості (полягає в системній теоретико-методичній перевірці засобів педагогічної реабілітації на науковому підґрунті); системності (характеризує процес педагогічної реабілітації як сукупність комплексних заходів з відновлення функцій дитини як повноцінного суб'єкта життєдіяльності); технологічності (відображає внутрішню логіку та смислову наступність в організації педагогічної реабілітації); суб'єктності (полягає в активізації особистісних позицій всіх учасників процесу реабілітації); принципу орієнтації на актуалізуючий потенціал освітнього процесу з реабілітаційним компонентом (полягає в педагогічній доцільності організації такого процесу, що стимулює особистісний розвиток вихованців з особливими освітніми потребами). При визначенні та обґрунтуванні зазначених методологічних підходів і принципів організації педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами ми спиралися на фундаментальні праці провідних теоретиків і методологів у галузі реабілітаційної педагогіки: А. Шевцова [8], В. Бондаря [1; 7], Т. Дегтяренко [2], В. Засенка [7], В. Золотоверх [1], А. Колупаєвої [4], В. Нечипоренко [6], В. Синьова [7] та ін.

Змістово-процесуальний компонент системи педагогічної реабілітації об'єднує три складові освітньо-реабілітаційного процесу (індивідуальну педагогічну реабілітацію, навчальну і виховну складові з реабілітаційним компонентом), передбачає відповідне програмне забезпечення (індивідуальну програму реабілітації кожного учня з особливими освітніми потребами, наскрізні програми «Самоорганізація діяльності» і «Реабілітація природою») і технологічне забезпечення. Контрольно-результативний компонент системи педагогічної реабілітації відображає вимоги до визначення ефективності процесу педагогічної реабілітації в умовах навчально-реабілітаційного центру. Цей компонент реалізується через вимірювання динаміки позитивних змін щодо готовності кожного учня з особливими освітніми потребами до засвоєння шкільної програми, безперервної освітньої інтеграції в суспільство, розвитку у школярів навчальної мотивації, компетентнісного потенціалу (інформаційних і самоосвітніх компетенцій) і навченості (знань, умінь і навичок).

З метою забезпечення упорядкованості та оптимальної послідовності реабілітаційно-педагогічних впливів на вихованців з особливими освітніми потребами нами розроблено програмно-методичний ресурс щодо впровадження системи педагогічної реабілітації вихованців в умовах навчально-реабілітаційного центру, представлений програмами «Реабілітація природою» та

«Самоорганізація особистості». Метою програми «Реабілітація природою» є оптимізація освітнього маршруту вихованців засобами природи, включення їх в єдиний освітньо-природний простір, відновлення їхньої активності як суб'єктів власної життєдіяльності. Програма зорієнтована на реалізацію в умовах реабілітаційного парку, як структурного компонента освітньо-реабілітаційного закладу, у процесі організації навчальної діяльності, екологічної просвіти, кінестетико-пропріоцептивного стимулювання, емоційного регулювання. У контексті організації навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами заплановано проведення уроків з різних дисциплін (українська література, математика, історія та ін.) на природі відповідно до розкладу навчального процесу. Розроблена програма «Самоорганізація особистості» спрямована на розвиток і саморозвиток вихованців як суб'єктів пізнання в ході набуття і самовдосконалення ними інформаційних та самоосвітніх компетенцій. Програму реалізовано в умовах навчально-реабілітаційного центру у процесі організації позаурочної діяльності вихованців з особливими освітніми потребами молодшої, середньої та старшої шкільної ланки.

З метою визначення рівня ефективності охарактеризованої системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами та відповідного програмно-методичного ресурсу нами розроблено та обґрунтовано діагностичні критерії та показники ефективності педагогічної реабілітації дітей зазначеної категорії. До діагностичних критеріїв віднесено: сформованість мотиваційного компонента педагогічної реабілітації (передбачає заохочення учнів до навчання, до подолання труднощів, до розвитку здібностей навчальної взаємодії, відновлення готовності до відвідування навчального закладу, виконання педагогічних вимог, включення у процес навчання та ін.), сформованість когнітивного компонента педагогічної реабілітації (передбачає підвищення рівня навчальних досягнень учнів в оволодінні змістом предмета відповідно до вимог державних стандартів освіти та чинних програм), сформованість компетентнісного компонента педагогічної реабілітації (визначає необхідність розвитку компетентностей в учнів з особливими освітніми потребами), сформованість рефлексивного компонента педагогічної реабілітації (передбачає усвідомлення учнями наслідків своїх дій, самоаналіз та саморегулювання поведінки та діяльності).

Відповідно до зазначених критеріїв, конкретизовано показники ефективності педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами і визначено банк необхідних діагностичних методик. Критерію сформованості мотиваційного компонента педагогічної реабілітації відповідають такі показники, як рівень навчальної мотивації, її спрямованість та сформованість мотивації досягнення, які діагностуються за допомогою анкети оцінювання рівня шкільної мотивації Н. Лусканової, методики оцінки рівня навчальної

мотивації М. Лук'янової, методики вивчення мотивації першокласників М. Гінзбурга, опитувальника «Спрямованість мотивації» А. Дербеньової, методики «Оцінка потреби в досягненні» М. Корольчука і В. Крайнюк. Діагностичне дослідження за критерієм сформованості когнітивного компонента педагогічної реабілітації передбачає орієнтацію на показники навчальних досягнень учнів з використанням карт аналізу їхніх навчальних досягнень за віковими категоріями. Відповідно до критерію сформованості компетентнісного компонента педагогічної реабілітації, враховуються показники рівня розвитку самоосвітніх та інформаційних компетенцій за підсумками використання відповідної методики моніторингу. Рефлексивний критерій ефективності педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами передбачає отримання емпіричних даних за діагностичними показниками розвитку особистісної рефлексії та інтелектуальної рефлексії і з використанням методики «Сходинки» (В. Щур), методики рефлексивної самооцінки навчальної діяльності (О. Карабанова), методики визначення рівня рефлексивності (А. Карпов) і тесту «Визначення самооцінки» (В. Тернопільська).

За визначеними критеріями та показниками проведено констатувальний експеримент на базі Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру (148 вихованців з особливими освітніми потребами), Новомиколаївського навчально-реабілітаційного центру-інтернату «Паросток» (189 вихованців зазначеної категорії), Кам'янського навчально-реабілітаційного центру-інтернату (109 вихованців, які потребують педагогічної реабілітації), Виготського навчально-реабілітаційного центру (94 дитини з особливими освітніми потребами), Березівського навчально-реабілітаційного центру (69 вихованців цієї категорії). За підсумками діагностики встановлено, що високий рівень сформованості компонентів педагогічної реабілітації виявлено у 16,8 % учнів початкової школи та 14,5 % учнів основної та старшої школи. Середній рівень констатовано у більшості школярів з особливими освітніми потребами: у 55,1 % учнів початкової школи та 56,2 % учнів основної та старшої школи. У третини опитаних (28,1 % учнів початкової школи та 29,3 % учнів основної та старшої школи) констатовано низький рівень сформованості компонентів педагогічної реабілітації. На основі отриманих емпіричних даних було визначено експериментальний заклад (Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр) і контрольні заклади (всі інші з вищезазначених навчально-реабілітаційних центрів), які характеризувалися однорідністю з точки зору досліджуваних показників, підтвердженою результатами математико-статистичної обробки даних з використанням критерію ф* Фішера.

В 2015-2017 рр. нами було проведено формувальний педагогічний експеримент, що передбачав впровадження моделі системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами на базі

Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфiльного центру (м. Запорiжжя). Реалiзацiя експериментального фактору здiйснювалася за рахунок забезпечення обґрунтованих педагогiчних умов: особистiсної орієнтацiї освiтньо-реабілітацiйного процесу, врахування особливих освiтніх потреб кожного вихованця, впровадження iнновацiйного програмно-технологiчного та матерiально-технiчного забезпечення, варіативностi заходiв педагогiчної реабілітацiї, її наскрiзного та комплексного характеру. Завдяки системному впровадженню передбачених у моделi заходiв реабілітацiйного спрямування вихованцi з особливими освiтніми потребами мали змогу використати додатковий ресурс навчально-реабілітацiйного центру для нормалiзацiї власних психоемоцiйних станiв в процесі навчальної дiяльностi, пiдвищення рiвня здатностi до рефлексiї, розвитку вмiння навчатися, набуття метанавчальних навичок i компетенцiй. Результатом впровадження моделi системи педагогiчної реабілітацiї стала сформованiсть у вихованцiв з особливими освiтніми потребами стiйкої навчальної мотивацiї, предметних знань, умiнь та навичок, iнформацiйних та самоосвiтніх компетенцiй, якi забезпечують розвиток та саморозвиток школярiв як суб'єктiв пiзнання з метою їх безперервної освiтньої iнтеграцiї в суспiльство.

По завершеннi формульованого експерименту нами було порiвняно i проаналiзовано динамiку показникiв рiвня ефективностi педагогiчної реабілітацiї в експериментальному i контрольних навчально-реабілітацiйних центрах, узагальнено представлених у табл. 1.

Таблиця 1

Динамiка показникiв рiвня ефективностi педагогiчної реабілітацiї в експериментальному i контрольних закладах

Рiвнi Навчальнi заклади		Кiлькiсть учнiв у початковiй школі (%)			Кiлькiсть учнiв в основнiй i старшiй школі (%)		
		Високий рiвень	Середнiй рiвень	Низький рiвень	Високий рiвень	Середнiй рiвень	Низький рiвень
Експериментальнi заклади	Данi за пiдсумками констатувального експерименту	24,5%	53,2%	22,3%	8,8%	56,2%	35%
	Данi за пiдсумками формульовального експерименту	42,3%	51%	6,7%	18,5%	58,2%	23,3%
Контрольнi заклади	Данi за пiдсумками констатувального експерименту	14,6%	55,6%	29,8%	16,7%	56,2%	27,1%
	Данi за пiдсумками формульовального експерименту	16%	56,5%	27,5%	19,2 %	56,7%	24,1%

За результатами математико-статистичного аналізу зміни показників педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами з використанням критерію ϕ^* Фішера з'ясовано, що в Хортицькому національному навчально-реабілітаційному багатoproфільному центрі статистично значущими є зменшення кількості учнів з низьким рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності ($p < 0,05$) та зростання процентної частки школярів з високим рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності ($p < 0,05$). В контрольних закладах (Новомиколаївському навчально-реабілітаційному центрі-інтернаті «Паросток», Кам'янському навчально-реабілітаційному центрі-інтернаті, Виготському навчально-реабілітаційному центрі, Березівському навчально-реабілітаційному центрі) статистично значущих змін у зменшенні кількості учнів з низьким рівнем та зростанні відсоткової частини школярів з високим рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності не виявлено ($p > 0,05$). За підсумками математико-статистичного аналізу отриманих емпіричних даних встановлено факт більш суттєвого підвищення ефективності педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами у Хортицькому національному навчально-реабілітаційному багатoproфільному центрі порівняно з контрольними закладами.

Висновки. Отже, проведене експериментальне дослідження передбачало перевірку ефективності розробленої системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами, що інтегрує три компоненти: методологічно-цільовий, змістово-процесуальний і контрольньо-результативний. В сукупності ці компоненти забезпечують функціональність системи, її відповідність визначеній меті педагогічної реабілітації – розвитку і саморозвитку вихованців з особливими освітніми потребами як суб'єктів пізнання. Змістово-процесуальний компонент системи педагогічної реабілітації об'єднує три складові освітньо-реабілітаційного процесу (індивідуальну педагогічну реабілітацію, навчальну і виховну складові з реабілітаційним компонентом) і передбачає відповідне програмне забезпечення (індивідуальну програму реабілітації кожного учня з особливими освітніми потребами, наскрізні програми «Самоорганізація діяльності» і «Реабілітація природою») і технологічне забезпечення. Контрольно-результативний компонент системи педагогічної реабілітації відображає вимоги до визначення ефективності процесу педагогічної реабілітації в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Перевірка ефективності розробленої моделі здійснювалася в умовах педагогічного експерименту, що включав три послідовні етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. На констатувальному

етапі експерименту за визначеними критеріями та показниками проведено діагностику стану педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, Новомиколаївського навчально-реабілітаційного центру-інтернату «Паросток», Кам'янського навчально-реабілітаційного центру-інтернату, Виготського навчально-реабілітаційного центру, Березівського навчально-реабілітаційного центру. За підсумками діагностики визначено експериментальний та контрольні заклади, які характеризувалися однорідністю з точки зору досліджуваних показників.

На формувальному етапі експерименту, що тривав протягом 2015-2017 рр., модель системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами була впроваджена на базі Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру (м. Запоріжжя). Контрольний етап передбачав визначення та порівняння динаміки показників рівня ефективності педагогічної реабілітації в експериментальному і контрольних закладах. За результатами математико-статистичного аналізу зміни показників педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами з'ясовано, що в експериментальному закладі статистично значущими є зменшення кількості учнів з низьким рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності та зростання процентної частки школярів з високим рівнем суб'єктної готовності та здатності до успішної навчальної діяльності, натомість у контрольних закладах аналогічних статистично значущих змін не виявлено. Результати математико-статистичного аналізу отриманих даних дозволили встановити факт більш суттєвого підвищення ефективності педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами у Хортицькому національному навчально-реабілітаційному багатoproфільному центрі порівняно з контрольними закладами, що довело позитивні результати експериментальної перевірки системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Бібліографія

1. Бондар В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) / В. Бондар, В. Золотоверх // Дефектологія. – 2004. – № 1. – С. 2-10. **2. Дегтяренко Т. М.** Теоретико-методологічні засади управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.03 / Дегтяренко Тетяна Миколаївна. – К., 2012. – 435 с. **3. Закон України «Про освіту»** [Електронний ресурс]. – Режим

доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text>.

4. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.

5. Концепція нової української школи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – 2016. – 34 с. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016.html>.

6. Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції : монографія / В. В. Нечипоренко. – Запоріжжя : Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2013. – 520 с.

7. Освіта осіб з інвалідністю в Україні : тематична національна доповідь / [В. М. Синьов, В. І. Бондар, В. В. Засенко та ін.]. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2010. – 417 с.

8. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : монографія / А. Г. Шевцов. – К. : «МПЛеся», 2009. – 483 с.

References

1. Bondar V. Interpretatsiia evoliutsii spetsialnoi osvity: zarodzhennia, stanovlennia, rozvytok (do desiatyrichchia Instytutu spetsialnoi pedahohiky APN Ukrainy) / V. Bondar, V. Zolotoverkh // Defektolohiia. – 2004. – № 1. – S. 2-10.

2. Dehtiarenko T. M. Teoretyko-metodolohichni zasady upravlinnia systemoiu korektsiino-reabilitatsiinoi dopomohy osobam z psykhofizychnymy porushenniamy : dys. ... d-ra ped. nauk : spets. 13.00.03 / Dehtiarenko Tetiana Mykolaivna. – K., 2012. – 435 s.

3. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text>.

4. Kolupaieva A. A. Dity z osoblyvymy osvithnymy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia : nauk.-metod. posib. / A. A. Kolupaieva, L. O. Savchuk. – K. : Vydavnycha hrupa «АТОПОЛ», 2011. – 274 s.

5. Kontseptsiiia novoi ukrainskoi shkoly [Elektronnyi resurs] / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. – 2016. – 34 s. – Rezhym dostupu : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016.html>.

6. Nechyporenko V. V. Systemnyi rozvytok navchalno-reabilitatsiinoho tsentru yak vidkrytoi innovatsiinoi sotsialno-osvitnoi instytutsii : monohrafiia / V. V. Nechyporenko. – Zaporizhzhia : Vydavnytstvo Khortytskoho natsionalnogo navchalno-reabilitatsiinoho bahatoprofilnogo tsentru, 2013. – 520 s.

7. Osvita osib z invalidnistiu v Ukraini : tematychna natsionalna dopovid / [V. M. Synov, V. I. Bondar, V. V. Zasenka ta in.]. – K. : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2010. – 417 s.

8. Shevtsov A. H. Osvitni osnovy rehabilitolohii : monohrafiia / A. H. Shevtsov. – K. : «MPLesia», 2009. – 483 s.

Received 11.03.2019

Accepted 11.04.2019

УДК 159.98+376-056.29]:616.832.21-002
DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.269-281

Т.М. Сняtkова
vitaliks70@ukr.net

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ДЦП З СИНДРОМОМ ГОСПІТАЛІЗМУ

Відомості про автора: Сняtkова Тетяна, аспірант кафедри спеціальної психології і медицини факультету спеціальної і інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції емоційно-вольових порушень у дітей з ДЦП, профілактика синдрому госпіталізму у дітей з ДЦП. E-mail: vitaliks70@ukr.net

Contact: Snyatkova Tatyana, postgraduate student of department of special psychology and medicine of faculty of special and inclusive education of National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine. Among the scientific interests: there are the problem of correction of emotional-volitional disorders among children with cerebral palsy and prevention of hospitalization syndrome among children with cerebral palsy. E-mail: vitaliks70@ukr.net

Сняtkова Т.М. Психолого-педагогічний супровід дітей з ДЦП з синдромом госпіталізму. Стаття присвячена актуальній проблемі психолого-педагогічного супроводу дітей з дитячим церебральним паралічем (далі - ДЦП), у ній розглянуті поняття і причини виникнення ДЦП. Наведена характеристика пізнавального, емоційного та особистісного розвитку дітей з ДЦП. Висвітлено проблему госпіталізму, який часто виникає у таких дітей через тривалу розлуку з матір'ю у зв'язку з перебуванням на лікуванні, проживанні в дитячих установах. Такі діти часто відстають у мовленнєвому та пізнавальному розвитку, не вміють гратися, не вміють спілкуватися. Визначено сутність психолого-педагогічного супроводу дітей ДЦП як діяльність психолога і педагога, спрямовану на створення комплексної системи умов для забезпечення успішної реабілітації, особистісного зростання таких дітей з урахуванням особливостей їх розвитку в соціумі. Розглянуто діагностичний, профілактичний, корекційно-відновлювальний напрями психолого-педагогічного супроводу дітей з ДЦП із синдромом госпіталізму. Вказано на важливості тісної співпраці батьків із фахівцями мультидисциплінарної команди, які разом створюють умови для комплексного підходу до попередження та подолання синдрому госпіталізму у дітей з ДЦП.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, діти з ДЦП, госпіталізм, профілактика, корекційно-відновлювальна робота.

Сняtkова Т.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ДЦП с синдромом госпитализма. Стаття посвящена актуальній проблемі психолого-педагогического сопровождения детей с церебральным параличом, в ней рассмотрены понятия и причины возникновения ДЦП. Приведена характеристика познавательного, эмоционального, личностного развития детей с ДЦП. Освещена проблема госпитализма, который часто возникает у этих детей в связи с длительной разлукой с матерью из-за пребывания на лечении, проживания в детских учреждениях. Дети с ДЦП с синдромом госпитализма часто отстают в речевом и когнитивном развитии, не умеют играть и общаться с окружающими. Важным видом работы с такими детьми является психолого-педагогическое сопровождение детей с ДЦП, что понимается как деятельность психолога и педагога, направленная на создание комплексной системы условий для обеспечения успешной реабилитации, личностного роста таких детей с учетом особенностей их развития в социуме. Рассмотрены диагностическое, профилактическое, коррекционно-восстановительное направления психолого-педагогического сопровождения детей с ДЦП с синдромом госпитализма. Подчеркнута важность тесного сотрудничества родителей со специалистами мультидисциплинарной команды, которые вместе создают условия для комплексного подхода к предупреждению и преодолению синдрома госпитализма у детей с ДЦП.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети с ДЦП, госпитализм, профилактика, коррекционно-восстановительная работа.

Psychological and pedagogical support for children with cerebral palsy with a syndrome of hospitalization. The article is devoted to the actual problem of psychological and pedagogical support for children with cerebral palsy. Cerebral palsy is a serious disease of the central nervous system that occurs as a result of hypoplasia or brain damage in early ontogenesis. Children with cerebral palsy have peculiar features of cognitive, emotional and personal development. They have easily formed dependent institutions, the inability to independent practical activity. The difficulties of social adaptation contribute to the development of such personality traits as anxiety, shyness, inability to defend their interests, combined with stubbornness, aggressiveness, and various forms of protection. Children with cerebrovascular disease, who are forced to spend a long time with their mother during treatment, have a high risk of forming a hospital syndrome, which has a inhibitory effect on their mental and speech development. One of the most common causes of hospitalization is the prolonged separation from the mother or the loss of trusting relationships with relatives. Children with cerebral palsy with hospitalizational syndrome often lag behind speech and

cognitive development. An important type of work with these children is the psychological and pedagogical support, defined as the activity of a psychologist and a teacher, aimed at creating a comprehensive system of conditions for the successful rehabilitation, personal growth of such children, taking into account the peculiarities of their development in society. We analyzed the diagnostic, prophylactic, correction-recovery directions of psychological and pedagogical support for children with cerebral palsy with a syndrome of hospitalization. An effective solution to the problem of hospitalization is the productive collaboration of parents with the specialists of the multidisciplinary team, which together create the conditions for an integrated approach to preventing and overcoming the hospital's syndrome in children with cerebral palsy.

Keywords: psychological and pedagogical support, children with cerebral palsy, hospitalization, prevention, correction and restoration work.

Постановка проблеми. Надзвичайно актуальною проблемою сучасності є надання корекційно-педагогічної та психологічної допомоги дітям з психофізичними порушеннями. Необхідність заходів щодо діагностики та корекції порушень у розвитку дітей пов'язано з наявністю в країні тривожної демографічної ситуації, що характеризується не тільки загальним зниженням народжуваності, а й збільшенням частки народження не здорових, фізіологічно незрілих дітей.

Із збільшенням кількості дітей, які мають різні порушення в психофізіологічному розвитку та потребують забезпечення особливих освітніх потреб, у галузі спеціальної психології та педагогіки підвищилась актуальність вирішення проблеми підготовки особистості до повноцінного життя в соціумі. У зв'язку з цим широкого визнання набуває ідея психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (далі- ООП), яка охоплює всіх учасників даного процесу – дітей, їхніх батьків, педагогів, психологів та всіх інших фахівців, які здійснюють превентивну, корекційно-відновлювальну, розвивальну, реабілітаційну діяльність із такими дітьми (А. Душка, Л. Гречко, І. Луценко, В. Ткачова, В. Трофимова та ін.). Психолого-педагогічний супровід сьогодні є не просто сукупністю різноманітних методів корекційно-розвивальної роботи з дітьми, а являє собою комплексну технологію, особливою культурою підтримки і допомоги дитині у вирішенні проблем її розвитку, навчання, виховання, соціалізації (І. Бех, Т. Гончаренко, В. Зінченко, Л. Морозова, Н. Синягіна, Л. Слободенюк та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам розвитку, навчання і виховання, лікування та комплексної реабілітації дітей із ООП, до яких відносяться і діти з ДЦП, присвячено численні роботи клініцистів, педагогів, психологів (Л. Бадалян, Л. Виноградова,

М. Іпполітова, Е. Каліжнюк, І. Кириченко, І. Мамайчук, К. Семенова, Л. Шипіцина та ін.). мають дослідження, присвячені корекційно-педагогічній роботі з дітьми з руховими порушеннями (Є. Архіпова, І. Левченко, І. Мамайчук, О. Мастюкова, Т. Моїсеєва, О. Приходько, Н. Симонова).

Загальні проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей з ДЦП, розглядалися в роботах сучасних українських вчених А. Колупаєвої, І. Кузави, М. Мушкевич, Т. Сак, Н. Софій, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Федоренко та ін. Разом з цим підтверджується важливість психолого-педагогічного супроводу дітей із ДЦП, які мають синдром госпіталізму, що розглядається як особливий вид допомоги супроводжуваним та забезпечує особистісний розвиток і виховання в умовах освітнього процесу, сприяє цілеспрямованому розкриттю здібностей дітей, зростанню їх можливостей, збереженню здоров'я та життя (О. Газман, О. Єрмоєнко, С. Масимова та ін.).

Госпіталізм найчастіше спостерігався і був вивчений серед дітей, які змушені були перебувати у розлуці з матір'ю, чи виховувалися у дитячих установах для позбавлених батьківської опіки. Проблема розвитку дітей в умовах госпіталізму були присвячені дослідження Н. Аксаріної, М. Лісіної, С. Мещерякової, Н. Щелованова, та ін. Розробкою проблем психолого-педагогічного супроводу дітей з ДЦП із синдромом госпіталізму займалися відомі науковці, як М. Бітянова, О. Казакова, І. Куліковська, І. Мамайчук, Л. Шипіцина та ін. Значна увага приділялася профілактиці та подоланню госпіталізму у дітей з психофізіологічними порушеннями (О. Захаров, Й. Лангмейер, М. Лісіна, С. Максименко, З. Матейчик, А. Прихожан, Н. Толстих та ін.).

Незважаючи на ґрунтовні дослідження вчених, проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з ДЦП із синдромом госпіталізму розглянута недостатньо, що й обумовило вибір даної тематики дослідження. **Метою статті** є висвітлення особливостей психолого-педагогічний супровід дітей з ДЦП з синдромом госпіталізму у дослідженнях вітчизняних і закордонних фахівців.

Виклад основного матеріалу. Дитячий церебральний параліч – важке захворювання центральної нервової системи, що виникає в результаті недорозвинення або пошкодження мозку в ранньому онтогенезі. Різні автори (Л. Бадалян, В. Левченкова, О. Мастюкова, К. Семенова) відзначають, що ДЦП є поліетіологічним захворюванням. Однак, незалежно від першопричини, яка діє в період внутрішньоутробного розвитку або в період новонародженості, порушується розвиток і формування головного мозку. Глибина дефекту розвитку головного мозку знаходиться в прямій залежності від тяжкості шкідливого чинника і тривалості його дії. При цьому більшість науковців (Л. Журба, М. Ейдінова, І. Мамайчук, О. Мастюкова, О. Приходько) зазначають, що з віком та за результатами лікувально-

корекційного впливу стан дитини з ДЦП, як правило, покращується [8, с. 22; 12, с. 14]. Знання (або хоча б припущення) характеру причин і основних типів викликаних ними порушень структури і функції нервової системи необхідне для розуміння патогенезу захворювання на різних етапах його перебігу, а значить і плану відновлювального лікування, яке може в певній мірі компенсувати порушення діяльності головного мозку і центральної нервової системи (І. Левченко, О. Приходько) [12, с. 14-15].

Деякі дослідники (Н. Бандуристий, О. Меженіна) висловлюють думку, що лікування та навчання при ДЦП ефективно тільки в разі відсутності грубих порушень інтелекту у хворої дитини, в іншому випадку лікування не дає задовільних результатів. М. Ейдінова, О. Правдіна, О. Приходько, Е. Хейссерман, навпаки, поділяють іншу точку зору, вони вважають, що лікувати і навчати потрібно всіх дітей з церебральним паралічем [12, с. 38].

Нині фахівці, які працюють з дітьми з ДЦП, дотримуються думки, що лікувати і навчати потрібно всіх дітей з цим захворюванням. Дослідники рекомендують комплексне подолання рухових, психічних і мовних порушень у дітей багатьма фахівцями, при якому підвищується результативність медичних, педагогічних і логопедичних заходів, особливо наголошують на тісному контакті в роботі логопеда і лікаря (Н. Аношкіна, О. Архіпова Л. Данилова, Е. Каліжнюк, О. Мастюкова, К. Семенова та ін.) [12, с. 38].

Реабілітологами, психологами та соціальними педагогами разом із батьками повинна проводитися необхідна корекційна робота для дітей, хворих на ДЦП, має забезпечуватися психолого-педагогічний супровід. Така робота повинна бути спрямована на загальний розвиток дитини, попередження виникнення в неї небажаних особистісних рис (впертості, дратівливості, слізливості, невпевненості, тривожності та ін.), формування її пізнавальної діяльності, виховання активних та розмаїтих інтересів, тим більше, що в багатьох дітей із ДЦП є потенційно збережені передумови до розвитку мислення, у тому числі і його вищих формах.

Психолого-педагогічний супровід у сучасній педагогіці та психології розглядається досить широко. З педагогічної точки зору (Г. Бардієр, А. Деркач, А. Жукова, І. Ромазан, Т. Чередникова) під психолого-педагогічним супроводом розуміють систему професійної діяльності педагога, яка спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання дитини у конкретному освітньому середовищі. При цьому, на думку М. Батіянової, психолог і педагог у цьому процесі не просто спостерігачі, вони створюють оптимальні умови для розвитку дітей, йдуть поруч з ними [6, с. 2]. Вчені-психологи (М. Батіянова, І. Бех та ін.) виокремлюють поняття «психологічний супровід», під яким розуміється створення

психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання і навчання дітей у ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії [2, с. 4].

І. Мамайчук розглядає психолого-педагогічний супровід дитини з ООП як діяльність психолога, спрямовану на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що забезпечують успішну реабілітацію, особистісне зростання цієї дитини з урахуванням особливостей розвитку в соціумі [9, с. 205].

За твердженням С. Миронової, психолого-педагогічний супровід – це взаємоузгоджена комплексна діяльність мультидисциплінарної команди спеціалістів і батьків дитини з ДЦП, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини; засвоєнню нею знань, умінь і навичок; успішній адаптації та реабілітації; її самореалізації та інтеграції у соціум. При цьому результативність психолого-педагогічного супроводу дітей з ДЦП залежить від тісної співпраці усіх спеціалістів (педагогів, логопеда, психолога, медичного персоналу) [10, с. 37].

Дослідники М. Бардієр, А. Жукова, В. Мальцева, І. Ромазан, Т. Чередникова вважають, що особливість психолого-педагогічного супроводу полягає у тому, що дорослий повинен цінувати природні механізми розвитку дитини, не руйнувати їх, а розкривати, при цьому самому бути і спостерігачем, і співучасником, і дослідником. На їх думку, завдання дорослих – сформувати здатність і готовність вихованця до усвідомлення своїх можливостей і потреб. Педагог (психолог) має навчити дитину з особливими потребами ставити та досягати індивідуальних цілей, співвідносячи їх із цілями оточуючих людей і суспільними цінностями. На думку цих дослідників, супровід здійснюється в різних за формами психологічних розвивальних заняттях [6, с. 2].

За свідченням О. Антонової, психолого-педагогічний супровід передбачає: 1) інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток особистості дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей, стану здоров'я, потреб суспільства; 2) оптимальну реалізацію цілісного розвивального впливу навчання, виховання та освіти на особистість дитини; 3) максимальну мобілізацію психічних ресурсів особистості, спрямовану на інтенсивний саморозвиток, що водночас забезпечуватиме і повну самореалізацію, творчу налаштованість [1, с. 320].

Видами (напрямами) робіт з психолого-педагогічного супроводу є: профілактика, діагностика, консультування, розвивальна робота (індивідуальна і групова), коректувальна робота, психологічна освіта і освіта (формування психологічної культури, розвиток психолого-педагогічної компетентності дітей, адміністрації освітніх установ,

педагогів, батьків), експертиза (освітніх і навчальних програм, проектів, посібників, освітнього середовища, професійної діяльності фахівців освітніх установ) [1, с. 320].

Важливим напрямком у психолого-педагогічному супроводі дітей із ДЦП є психологічна корекція їх пізнавальної, емоційної та соціальної сфери життя у тісній співпраці з дорослими, в основі якої лежить емоційний контакт, що поступово переростає в співробітництво, що є необхідною умовою розвитку дитини. Співробітництво полягає в тому, що свій досвід дорослий прагне передати, а дитина хоче й може його засвоїти.

До процесу психолого-педагогічного супроводу долучаються педагоги, практичний психолог, батьки, асистенти вчителя, соціальні педагоги, профільні спеціалісти. При цьому, як зазначає О. Приходько, соціальна адаптація дитини з церебральним паралічем, її інтеграція в суспільство здорових однолітків значною мірою залежать від кооперації в роботі медиків, психологів, логопедів, фахівців в галузі корекційної педагогіки. Цілі реабілітації ДЦП завжди індивідуальні та динамічні, спрямовані на оптимальний розвиток моторних, психічних і мовленевих функцій, поліпшення якості життя дитини-інваліда з забезпеченням їй максимальної незалежності і самоствердження [12, с. 38-39].

Проте, розглядаючи проблему надання кваліфікованої допомоги та підтримки дітям з ДЦП, їх психолого-педагогічного супроводу, варто звернути увагу на явище госпіталізму, яке виникає у них у зв'язку із тривалим лікуванням та перебуванням у закладах надання медичної допомоги, у закладах для дітей-сиріт, позбавлених батьківського піклування. Як зазначають А. Гусейнова, І. Левченко, О. Приходько, дитина з церебральним паралічем з раннього віку потребує стаціонарного лікування. Наслідком цього є емоційна депривація, що виражається в порушенні специфічного спілкування дитини з матір'ю через те, що хвора дитина тривалий час перебуває в медичній установі, часто без матері. Разом з тим емоційні розлади дітей з ДЦП також пов'язані з наявністю фізіологічного дефекту, вихованням за типом гіперопіки, ранньої соціальної та психічної депривації, госпіталізацією, іноді з множинними хірургічними втручаннями [7; 12].

За даними Е. Устінової, синдром госпіталізму – це розлад розвитку в результаті розлуки дитини з матір'ю або з заміщаючими її особами в ранньому віці [13, с. 205]. При цьому ряд дослідників зауважує, що госпіталізм – загальна назва для групи порушень поведінки і емоцій, що спостерігається у всіх дітей або людей, які в різній мірі зазнали депривації і браку поваги до себе, які не отримували уваги і ласки, не відчували впевненості в тому, що близькі їх люблять (Т. Дорофеева, І. Мамайчук, О. Приходько).

Однією з основних причин виникнення синдрому госпіталізму у дітей з ДЦП є розлука з матір'ю, з родиною, дефекти фізичного і психічного розвитку, неблагополучна обстановка у сім'ї (емоційна глухота, зайнятість батьків, байдужість, завищені і занижені вимоги до дитини), проживання у дитячому будинку. Депривація у спілкуванні з матір'ю викликає у дитини не тільки порушення у розвитку, невротичні та афективні розлади, відчуття страху, агресивність, але і породжує недовіру до інших людей. Результатом депривації потреби дитини в батьківській любові стає відсутність у неї почуття впевненості у собі, яке виникає на ранніх стадіях розвитку, а згодом стає стійкою характеристикою особистості. В результаті материнської депривації в дитини спостерігається невміння вступати у значущі стосунки з іншими людьми, невпевненість у собі, інтелектуальне відставання, млявість емоційних реакцій [4, с. 130].

Також за ствердженням Е. Устінової, госпіталізм може розвинути у дитини, яка проживає з матір'ю, але не отримує достатньої уваги, такі умови зазвичай виникають в соціально неблагополучних сім'ях [13, с. 205]. Крім зазначеного, однією із причин госпіталізму є відсутність спокою, гармонії і персональної уваги, що призводить до значної кількості страхів (за майбутнє, самотності тощо). Госпіталізм може виникнути як в будинках дитини, так і в сім'ях, де батьки не приділяють дитині належної уваги. З медичної точки зору госпіталізм означає синдром патології дитячого психічного і особистісного розвитку, що з'являється у дітей внаслідок відділення їх від матері (С. Миронова, О. Приходько).

Госпіталізм викликає порушення розвитку, невротичні і афективні розлади, породжує у дитини страх, агресивність, недовіру до інших людей. Узагальнений портрет дитини з ДЦП із синдромом госпіталізму характеризується такими показниками: інтелектуальне відставання, невміння вступати в значимі відносини з іншими людьми, млявість емоційних реакцій, агресивність, невпевненість у собі. Розвиток особистості дитини відбувається за неврологічним типом, і в цьому випадку нею використовуються різні захисні механізми (І. Дубровіна, А. Рузька).

За твердженням Д. Гошовської, психічний розвиток дітей з ДЦП неминуче страждає, якщо дитина не виходить за межі кімнати вдома або палати у лікарні, якщо її рухи обмежені або дитина не має достатньої кількості іграшок і контактів з однолітками. Відомо, що діти, які унаслідок захворювання протягом довгого часу не можуть рухатися, часто страждають депресією, підвищеною збудливістю і агресивністю. Вимушене обмеження рухів завжди негативно позначається на здоров'ї дитини. Це відбувається через дефіцит дуже важливих для стану нервової системи відчуттів від роботи м'язів, суглобів, сухожилів.

Обмежену рухливість, стан рухового обмеження організм дитини підсвідомо намагається подолати патологічними звичними діями – смоктанням пальців, обкушуванням нігтів, накручуванням волосся тощо [3, с. 207].

Відповідно до вищезазначеного надзвичайно важливим завданням психолого-педагогічної науки і практики є розробка заходів психолого-педагогічного супроводу дітей із ДЦП з синдромом госпіталізму. Така робота зводиться до виявлення психологічних особливостей дитини, що спричинюють певні труднощі або відхилення в інтелектуальному чи особистісному розвитку, створення умов для превенції та компенсації негативного впливу госпіталізму на неї.

Насамперед, психолого-педагогічний супровід дітей з ДЦП із синдромом госпіталізму передбачає діагностику. Зважаючи на специфіку захворювання та вік пацієнтів, діагностика ґрунтується на клінічних методах – огляді, спостереженні. Здійснюється опитування батьків, близьких родичів, персоналу, тих, хто найчастіше контактує з дитиною. Діагностика виконується різними фахівцями: дитячим неврологом, психіатром, клінічним психологом, кожен з яких виконує свою діагностичну роботу. При цьому, як засвідчують ряд науковців (І. Левченко, О. Приходько та ін.), диференціальна діагностика заснована на факті наявності психічної депривації (госпіталізму). За неможливості його встановлення (у неблагополучних сім'ях), ускладнюється розрізнення синдрому з іншими емоційно-інтелектуальними розладами. Визначення діагнозу займає тривалий час, вимагає оцінки темпів розвитку, динамічного спостереження за дітьми з ДЦП, в яких може сформуватися синдром госпіталізму [7; 12].

Після встановлених симптомів госпіталізму у дітей з ДЦП психолог у ході превентивно-розвивальної роботи у межах психолого-педагогічного супроводу формує в дитини з особливими освітніми потребами навички взаємодії з дітьми та дорослими, розвиває комунікативні навички, проводить роботу з профілактики та корекції дезадаптованої поведінки, з корекції порушень в розвитку пізнавальної сфери. Однак усі ці заходи обов'язково погоджуються з усією командою спеціалістів та повинні бути спрямовані на рішення найбільш важливих завдань на певний період [11, с. 250].

При цьому, як засвідчує Н. Дмитріюк, під час психолого-педагогічного супроводу дітей з ДЦП та проведення з ними **попереджувальної роботи** слід пам'ятати про зворотність наслідків госпіталізму і про те, що його вдається запобігти при правильному кадровому забезпеченні медичних і соціальних закладів, де отримують допомогу діти із ДЦП, при індивідуальному підході до особистості кожної дитини [4, с. 130].

Комплексні психолого-медико-педагогічні заходи з дітьми із ДЦП з метою профілактики і подолання госпіталізму проводяться в дитячих спеціалізованих установах, де передбачається спільна робота фахівців різного профілю: логопеда, психолога, психотерапевта, психіатра. Вирішальне значення у розвитку і формуванні вищих психічних функцій у даного контингенту дітей, на думку Д. Гошовської, має створення сприятливого соціально-психологічного клімату в оточенні дитини. Не менш важливе значення мають організація загальнооздоровчих заходів і проведення коректувального навчання на основі активізації інтелектуальної і творчої діяльності [3, с. 210].

Важливе місце в психолого-педагогічному супроводі дітей з ДЦП із синдромом госпіталізму належить корекційним заняттям. Ці заняття проводяться з урахуванням особливостей розвитку дітей з ДЦП. Корекційна робота спрямована на формування всіх психічних процесів відповідно до особливостей віку. Можна виокремити основні напрями корекційної роботи психолога: формування соціально-побутових навичок; формування адекватної навчальної поведінки; формування комунікативних навичок; розвиток пізнавальної сфери; емоційно-особистісний розвиток. При цьому вибір напрямку залежить від загальних завдань, поставлених групою супроводу для конкретної дитини та від розподілу функціональних обов'язків між спеціалістами [11, с. 252].

У корекційній роботі з подолання проявів госпіталізму використовуються спеціальні вправи і техніки, завдання, спрямовані на зниження тривожності дітей, створення довірливої атмосфери спілкування з дорослими, забезпечення умов для пізнавального, емоційного та соціально-психологічного розвитку. Форми та методи роботи, на думку І. Овчаренко, можуть бути: окорухові вправи (розвиток взаємодії півкуль головного мозку, активізація процесу навчання); візуалізація (активізація роботи головного мозку, активізація емоційної пам'яті, відновлення емоційної рівноваги); функціональні вправи (розвиток уваги, довільності, самоконтролю); метафоричні казки (розвиток уяви, інтуїції, мислення, формування уявлень про норми поведінки та моральні цінності, активізація діяльності правої півкулі); арт-терапевтичні вправи (забезпечення психологічного комфорту, сприяння гармонійному розвитку, розвиток творчих здібностей); когнітивні вправи (розумовий, емоційний розвиток), релаксація [11, с. 253].

Д. Гошовська уточнює, що будь-який вік важливий у накопиченні знань про світ, становленні особистості дитини. Але особливо значущий період з 2 до 6 років. Саме тому батькам хворих на ДЦП дітей для профілактики і подолання госпіталізму варто прагнути до того, щоб їхня дитина незалежно від віку перебувала в різноманітно насиченому,

сенсорному середовищі, важливо розмовляти з ними, розповідати їм казки, читати книги, вчити малювати, ліпити із пластиліну, повідомляти елементарні дані про простір, пори року [3, с. 208].

Крім того, не треба дратуватися і злитися, це лякає дитину і підтверджує її почуття, що дорослі ненадійні і з ними небезпечно. Потрібно обговорювати з нею будь-які теми, які її хвилюють (оскільки ті теми і почуття, які замовчуються, зазвичай і є причиною тривалих проявів госпіталізму). Не можна кричати, лякати дитини страшними наслідками. Якщо у батьків такої дитини є тривога з приводу того, що ознаки госпіталізму не проходять, треба звертатися до фахівців і спільно отримувати допомогу.

Висновки. Негативні наслідки впливу госпіталізму на особистість і поведінку дітей з ДЦП, на їх сенсорну, пізнавальну та емоційну сфери вимагають особливої уваги цілої команди фахівців, до якої крім медичного персоналу, що надає лікувальну допомогу, входять також педагоги, психологи, психіатр та інші спеціалісти.

Найбільш ефективною формою комплексної роботи з дітьми із ДЦП з синдромом госпіталізму є психолого-педагогічний супровід, що передбачає узгоджену комплексну діяльність мультидисциплінарної команди спеціалістів і батьків таких дітей, спрямовану на створення необхідних умов для їх особистісного та пізнавального розвитку, для успішної адаптації та реабілітації, інтеграції у соціум. Напрямами робіт з психолого-педагогічного супроводу є профілактика, діагностика, консультування, розвивальна і коректувальна робота та ін. Після встановлення наявності симптому госпіталізму у ході корекційно-відновлювальної роботи у межах психолого-педагогічного супроводу дітей з ДЦП використовуються різноманітні функціональні вправи, візуалізації, метафоричні казки, релаксаційні техніки, когнітивні та арт-терапевтичні вправи. Всі ці вправи і завдання спрямовані на створення необхідних умов для розвитку дитини, оптимізації її психоемоційної сфери, відновлення довіри до оточуючого світу, сприйняття його сенсорних стимулів, збагачення когнітивного та поведінкового досвіду дітей з ДЦП із синдромом госпіталізму.

Перспективним напрямком нашого дослідження є подальший пошук ефективних форм і методів корекційно-відновлювальної роботи у межах психолого-педагогічного супроводу дітей з ДЦП із синдромом госпіталізму.

Бібліографія

1. Антонова, О.Є. (2012) Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини як реалізація особистісно орієнтованого підходу. *Професійно-педагогічна освіта: особистісно-орієнтований підхід : монографія.* за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир. 316-345.; **2. Бех, І.Д.** (2004) Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання.

Початкова школа. 3. 3-6.; **3.Гошовська, Д.Т.** (2011) Спеціальна психологія та методика педагогічно-корекційного тренінгу. Луцьк.; **4.Дмитріюк, Н.С.** (2015) Науково-практичний аспект проблеми депривованої особистості. *Актуальні проблеми психології*. 42. 128-133.;**5.Єжова, Т.Є.** (2012) Психолого-педагогічний супровід дітей з особливостями психофізичного розвитку як умова реалізації їх права на освіту. *Збірник наукових праць К-ПНУ ім. І. Огієнка*. Кам'янець-Подільський. 28. 130-138.; **6.Жукова, А.,** Мальцева, В. (2002) Організація психологічного супроводу. *Вопросы психологии*. 2. 2-6.; **7.Левченко, И.Ю.,** Приходько О.Г., Гусейнова А.А. (2008) Детский церебральный паралич: Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками. М.: Книголюб.; **8.Левченкова, В.Д.** (2008) Морфологическая основа восстановительного лечения последствий перинатального повреждения центральной нервной системы и детского церебрального паралича. *Коррекционная педагогика: Теория и практика*. 3 (27). 22-24.; **9.Мамайчук, И.И.** (2001) Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.; **10.Миронова, С.П.** (2016) Педагогіка інклюзивної освіти. – Кам'янець-Подільський.; **11. Овчаренко, І. В.** (2017) Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Таврійський вісник освіти*. 1 (57). 249-254.; **12.Приходько, О.Г.** (2008) Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации. СПб.; **13.Устинова, Е.И.** (2007) Становление предметного сознания у детей, воспитывающихся в условиях коммуникативно депривированной социальной среды. *Вестник Томского государственного университета*. 300-1. 205-208.

References

1.Antonova, O.YE. (2012) Psykholoho-pedahohichnyy suprovid obdarovanoj dytyny yak realizatsiya osobystisno oriyentovanoho pidkходу. *Profesiyno-pedahohichna osvita: osobystisno-oriyentovanyu pidkhid: monohrafiya*. za red. O.A. Dubasenyuk. Zhytomyr. 316-345. [in Ukrainian]; **2. Bekh, I.D.** (2004) Psykholohichnyy suprovid osobystisno zoriyentovanoho vykhovannya. *Pochatkova shkola*. 3. 3-6. [in Ukrainian]; **3. Hoshovs'ka, D.T.** (2011) Spetsial'na psykholohiya ta metodyka pedahohichno-korektsiynoho treninhu. Luts'k. [in Ukrainian]; **4. Dmytriyuk, N.S.** (2015) Naukovo-praktychnyy aspekt problemy depryvovanoj osobystosti. *Aktual'ni problemy psykholohiyi*. 42. 128-133. [in Ukrainian]; **5. Yezhova, T.YE.** (2012) Psykholoho-pedahohichnyy suprovid ditey z osoblyvostyamy psykhofizychnoho rozvytku yak umova realizatsiyi yikh prava na osvitu. *Zbirnyk naukovykh prats' K-PNU im. I. Ohiyenka*. Kam"yanets'-Podil's'kyu. 28. 130-138. [in Ukrainian]; **6. Zhukova, A.,** Mal'tseva, V. (2002) Orhanizatsiya psykholohichnoho suprovodu. *Voprosy psykholohyy*. 2. 2-6. [in Ukrainian]; **7. Levchenko, I.YU.,** Prihod'ko O.G., Guseynova A.A. (2008) Detskiy tserebral'nyy paralich: Korrektsionno-razvivayushchaya rabota s

doshkol'nikami. M.: Knigolyub. [in Russian]; **8. Levchenkova, V.D.** (2008) Morfologicheskaya osnova vosstanovitel'nogo lecheniya posledstviy perinatal'nogo povrezhdeniya tsentral'noy nervnoy sistemy i detskogo tserebral'nogo paralicha. *Korreksionnaya pedagogika: Teoriya i praktika*. 3 (27). 22-24. [in Russian]; **9. Mamaychuk, I.I.** (2001) Psikhologicheskaya pomoshch' detyam s problemami v razvitii. SPb. [in Russian]; **10. Myronova, S.P.** (2016) Pedagogika inklyuzivnoyi osvity. – Kam"yanets'-Podil's'kyy. [in Ukrainian]; **11. Ovcharenko, I. V.** (2017) Psykholohichnyy suprovid dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inklyuzivnomu klasi. *Tavriys'kyi visnyk osvity*. 1 (57). 249-254. [in Ukrainian]; **12. Prihod'ko, O.G.** (2008) Rannyaya pomoshch' detyam s tserebral'nym paralichom v sisteme kompleksnoy rehabilitatsii. SPb. [in Russian]; **13. Ustinova, Ye.I.** (2007) Stanovleniye predmetnogo soznaniya u detey, vospityvayushchikhsya v usloviyakh kommunikativno deprivirovannoy sotsial'noy sredy. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 300-1. 205-208. [in Russian].

Received 10.02.2019

Accepted 11.04.2019

УДК: 159.922.76-056.36]:37.016:511-028.31

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.281-292

O. Utiosova
elenautiosova88@gmail.com

THE CHARACTERISTICS OF THE MAIN PARAMETERS AND LEVELS OF MASTERING MATHEMATICAL KNOWLEDGE (CONCEPTS) BY CHILDREN WITH MODERATE AND HARD BACKWARDNESS

CONTACT: Utiosova Olena Ivanivna, senior lecturer of the department of social and humanitarian, ethics and aesthetics education of the Zakarpattia institute of postgraduate pedagogical education, Uzhhorod, Ukraine. In terms of research: the problem of forming mathematical concepts in children with moderate and hard mental retardation. E-mail: elenautiosova88@gmail.com

Utiosova O. The characteristics of the main parameters and levels of mastering mathematical knowledge (concepts) by children with moderate and hard backwardness. Every child with moderate and hard mental retardation has its speed, dynamics of the development, different abilities of mastering knowledge; therefore, count teaching has to be individually oriented. Strategy and tactics of forming the individual

correctional and pedagogical plan of teaching count are built with a glance to the „personal situation” of separately taken child, which includes their level of mastering mathematical knowledge (concepts) and psychological preconditions of mastering count (general level of intellectual development, perception, remembering, ideation, speech). The article contains analyzed criteria, parameters and levels of mastering mathematical knowledge (concepts) by 7-11-aged children with moderate and hard mental retardation. For the objective evaluation of mastering knowledge (concepts) of mathematics, we detached substantive, operational-organizational and stimulating-motivating components of educational activity of intellectually delayed students with moderate and hard mental retardation. The indices of mastering mathematical knowledge and skills are: concepts of color, size, form of subjects, and space and quantity concepts. In accordance to manifestation of each index of mathematical concepts' formedness, we defined its contents and gave the characteristics of levels of its formedness, videlicet sufficient, middle, low and very low. The article contains the main demands to the indices by the levels of mastering mathematical habit patterns by the children with moderate and hard mental retardation: a possibility to accept help, to maintain contact with adults and show interest in interaction. The article considers the direction of further research of the identification of the psychological preconditions of account mastering, selection of pedagogical technologies, tracking the dynamics of knowledge and skills in children with moderate and hard intellectual violation level.

Keywords: moderate and hard mental retardation, mathematical concepts, levels of mastering mathematical knowledge (concepts), indices, criteria.

Утьосова О.І. Характеристика основних показників та рівнів засвоєння математичних уявлень у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення. Кожна дитина з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення має свій темп, динаміку розвитку, різні можливості у засвоєнні знань, тому навчання рахунку повинно бути індивідуально орієнтованим. Стратегія та тактика складання індивідуального корекційно-педагогічного плану навчання рахунку вибудовується з урахуванням „особистісної ситуації” окремо взятої дитини, що включає рівень засвоєння математичних уявлень дітей та психологічних передумов засвоєння рахунку (загальний рівень інтелектуального розвитку, сприймання, пам'яті, мислення, мовлення). У статті проаналізовано критерії, показники та рівні засвоєння математичних уявлень дітьми з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення віком 7 – 11 років. Для об'єктивного оцінювання засвоєння уявлень з математики виділено змістовий, операційно-організаційний та стимулююче-мотиваційний компоненти навчальної діяльності школярів з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення. Показниками засвоєння математичних уявлень та навичок виступають: уявлення про колір, розмір, форму предметів, просторові, кількісні уявлення; оцінювання якості засвоєння

математичних уявлень та навичок дітьми з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення, а саме: повна сформованість, недостатня сформованість, часткова сформованість та несформованість засвоєння математичних уявлень та навичок дітьми з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення.

Відповідно до виявів кожного показника сформованості математичних уявлень було визначено зміст та подано характеристику рівнів її сформованості, а саме: достатній, з можливістю приймати допомогу пояснювального та навчального характеру; середній, з можливістю підтримувати ситуативний контакт з дорослим; низький, з можливістю у ряді випадків проявляти зацікавленість до взаємодії; дуже низький, з проявами пасивного підкорення. У статті представлено основні вимоги до показників за рівнями оволодіння математичними навичками дітьми з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення, перспективний напрям подальших досліджень виявлення психологічних передумов засвоєння рахунку, добору адекватних педагогічних технологій, відслідковування динаміки та становлення формуючих знань та навичок у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення.

Ключові слова: помірна та тяжка ступінь інтелектуального порушення, математичні уявлення, рівні засвоєння математичних уявлень, показники, критерії.

Утёсова Е. И. Характеристика основных показателей и уровня усвоения математических представлений у детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуального нарушения. В статье проанализированы критерии, показатели и уровни усвоения математических представлений, выделено содержательный, операционно-организационный и стимулирующе-мотивационный компоненты учебной деятельности школьников с умеренной и выраженной степенью интеллектуального нарушения в возрасте 7 - 11 лет; определено содержание и дана характеристика уровней сформированности математических представлений (достаточный, средний, низкий, очень низкий); представлены основные требования к показателям по уровням овладения математическими навыками детьми с умеренной и выраженной степенью интеллектуального нарушения.

Ключевые слова: умеренная и тяжелая степень интеллектуального нарушения, математические представления, уровень усвоения математических представлений, показатели, критерии.

1. Introduction.

In the Convention on the Rights of the Child and the Public Standard of the Comprehensive and Special Junior Education, it is said, that the main principle of international standards is the right of persons with psychophysical disorders for the corresponding integration and deserving life as freemen; the basis for integration and the priority of social politics of democracies is the provision of approach to the qualitative education for children with special

educational needs. It touches persons having apparent violations of intellectual development – children with moderate and hard mental retardation. Therefore, there is bigger meaning in heightening of the quality and effectiveness of educational work, it's forecasting and perspective planning by the kindergartners, teachers, correctional and social pedagogues, psychologists, who work in special schools, orphanages for invalids and rehabilitative centers. In particular, it touches math (count) studies of children with apparent intellectual disorders – moderate and hard mental retardation. In the education, it is necessary to foresee the system of such knowledge, skills and habits, which would be, first of all, effective, practically valuable, and would provide their arrangement to the labor activity. In the context of everything, mentioned above, a problem of definition of the main parameters and levels of mathematical knowledge (concepts) of children with moderate and hard mental retardation is obtaining special meaning. It will allow pedagogues to develop individual programs, basing on the analysis of psychical development, choose rational techniques of work and differentiate contents of educational staff.

2. Literature review

Theoretical aspects of the problem of education of children with moderate and hard mental retardation are shown in the researches of O. Gavrilov, L. Zankov, D. Isayev, W. Christen, O. Maller, G. Sukhareva, G. Tsikoto, L. Shypitsyna. The problem of forming mathematical knowledge (concepts) of persons with moderate and hard mental retardation is partially reflected in the papers of K. Ardobatska, L. Baryaeva, N. Volnianska, O. Gavrylov, G. Zasukha, W. Eck, N. Korolko, O. Liashenko, M. Perova, V. Checkurda, U. Urieva. Notwithstanding, most of the scientific researches, directed at the investigation of the process of forming mathematical knowledge and level of its mastering, describe the category of children with mild mental retardation. In particular, O. Gavrylov (2012) mentions: almost till the beginning of the XXI century, scientific researches of correctional pedagogy experts described the children with mild mental retardation only, and only those, who studied in special schools. There were several detached investigations of psychics of children with moderate and hard mental retardation.

Abilities of children with moderate and hard mental retardation to master mathematical knowledge (ideas) are strongly bounded. Yet, the results of work prove (U. Galetska, 2015; A. Maller, 2003) that with the creation of scientifically justified programs of math (count) studies and appropriate methodical provision for the children with moderate and hard mental retardation, there is positive dynamics of their mathematical development. Therefore, there is a necessity of the development of pedagogical provision for forming mathematical concepts of this category of people.

3. Problem statement

The aim of the article is the development of the main parameters, criteria and definition of the common levels of mastering mathematical knowledge (ideas) by the 7-11-aged children with moderate and hard mental

retardation.

4. Results and discussion

First of all, before giving the characteristics of the main indices and levels of mastering mathematical knowledge (ideas) of the children with moderate and hard mental backwardness, we shall describe the contents of the terms „knowledge”, „mastering knowledge”, „ideas” and „concepts”, that will be our basis in this scientific research.

Basing on the definition of I. Malafaik (2005), we consider knowledge as a meaningful and fixed in the memory of subject information about the world, this information is assigned by personality. The scientist mentions that knowledge is demonstrated in the ideas, concepts, minds and theories. Looking forward to the results of scientific researches of O. Sergeeva (2012), we have mastering knowledge to be a process, which is a complicated intellectual activity of a man, connecting in itself all the cognitive processes (general level of intellectual development, perception, remembering, ideation, speech), which provide receipt, meaningful processing, saving and display of information.

Considering that knowledge of a child with mental disability are shown in the ideas and concepts, we should give the definition of terms „idea” and „concept”. Idea is a general image of subject or condition, which reflects mostly outer sides, connections and relations, developed on the basis of visual, audial, kinesthetic and other senses and perceptions, and the concept is a product of ideation, it is almost a „unit of associations”, based on the complete system of temporary nervous connections of primary- and secondary-sentinel character. Taking into account that ideation of children with moderate mental backwardness is concrete, inconsistent, retarded, forming and operating with abstract concepts is impossible (М. Авраменко, 2009); ideation of children with hard mental retardation is chaotic, non-systemic, concrete, without any meaningful connections, therefore, mathematical concepts forming is impossible, so we look at the mathematical knowledge mastering by the children with moderate and hard mental retardation in the context of their mastering mathematical concepts.

For the objective evaluation of knowledge (concepts) of math (К. Ардобацька, 2002), we need to take into account the main criteria of content, operational-organizational and stimulating-motivating components of educational activity of backwardness students with moderate and hard mental retardation of 8-11 years age. Forming of such educational activity starts at the second stage of correctional and developing work in the institutions for children with moderate and hard mental retardation of the Ministry of Labor and Social Politics of the second section (О. Гаврилов, 2003). Let us look at the details of the criteria of content, operational-organizational and stimulating-motivating components.

1. The content component. The most adequate criteria of the content component at the definition of level of mastering the math concepts by the children with moderate and hard mental retardation are: fullness, righteousness and consciousness.

Fullness means replication of the volume of educational information (both partial and full-size replication), which is defined by the educational program for the children with moderate and hard mental retardation.

Consciousness means understanding, mental process, directed at the finding general, meaningful properties and connections in the mathematical information.

Righteousness means the criteria for evaluation of correspondence of the reflected contents of math information, defined with the program.

In the definition of mastering knowledge (concepts) of math, it is pressing to find out the level of independence in the processing of educational information and their ability to the volitional psychical activity. Independence of tasks execution provides pedagogue's control of children at the execution of diagnostic tasks, helping them on practical (executing it together) and verbal (explaining it) levels. One of the most important characteristics of a child's activity is the way of its acceptance of adult's help.

The important criterion of stimulating-motivating component is forming of the positive motives for the interaction with pedagogue.

Taking into account that children with moderate and hard mental retardation make diverse group by the structure and depth of intellectual defect, and have different abilities to mastering educational information of math (count), we shall state that for the development of indices of the content component of mastering count we used „The programs of education of children with moderate and hard mental retardation” (Institute of Defectology of APS in USSR, 1983) and „Educational program of math for the reception class and 1st-4th forms of special comprehensive educational institutions for the children with moderate mental retardation” (Н. Волянська, В. Засуха, Ю. Юр'єва, 2011). Taking into account different abilities for mastering mathematical knowledge (concepts) of children with moderate and hard mental retardation, procedure includes tasks of different difficulty. Basing on these programs, we defined mathematical concepts and habits for the children to master.

The parameters of mastering mathematical concepts and habits are:

- color concept: to find the necessary color using sample (black, white, yellow, green, red); to define the color by its name (black, white, yellow, green, red); to group subjects by the color;
- size concept: after the instruction, to show and to define the size of the subjects: big – little, bigger – littler, high – low;
- form concept: after the instruction, to show the subjects of the described form (round, square); to group the subjects by the form;
- space concept: after the instruction, to define and show the spatial situation: up, down (up – where the head is, down – where the legs are).
- quantity concept: to recognize the suggested quantity of subjects: many – one, many – little; to count subjects and sum the result within the quantity of seven; to compare the quantity of the subjects with the number within the quantity of seven; to correlate the quantity of real subjects with the conventional symbols (ciphers) within the quantity of five.

The quality of mastering the defined concepts and habits was evaluated in such a way.

1) Complete formedness proved the right answer at some question; independent, consistent execution of the appropriate habit regardless of the conditions, in which it has to be done, a child has positive motives to interact with pedagogue;

2) Lacking formedness was fixed when the answers were not concrete, full, with absence of some important information; habits were reflected partially (non-consistently, in a cut-and-try method, with the help of an adult) and only in the conditions, familiar to a child, a child has positive motives to interact with pedagogue;

3) partial formedness was fixed when a child could not give answers on the questions, there was the lack of understanding sense of a task, it was executed partially, habits were reflected only in the conditions of constant organizing work of an adult, weak motives to interact with pedagogue, a child could keep situational contact with an adult.

4) Absent formedness was fixed when a child did not understand the sense of a task, the answer had no sense or was absent at all, a child did not even try to answer or make some action, it could not reflect appropriate math habit independently, did not react at the organizing help, had no positive motives to interact with pedagogue.

For more accurate orienting in the indices of mastering mathematical knowledge, let us look at the demands accordingly to each index.

The main demands on the index „Color concept” are shown in the Table 1.1.

Table 1.1. The main demands to the „Color concept” index by the levels of mastering mathematical knowledge by the children with moderate and hard mental retardation

Habit pattern	Quantitative-qualitative evaluation of the degree of habit formedness			
	3 points (formedness)	2 points (lacking formedness)	1 point (partial formedness)	0 points (absent formedness)
Finding the necessary color by the example (black, white, yellow, green, red)	Finds and shows the subject of the necessary color independently, finds the subjects of four colors	Executes the task in a cut-and-try method. Is able to find and show the necessary color with the support of an adult	Does the task partially. A child acts prevalingly on the following or on the model	Does not find subjects of necessary color, does not understand demonstrable instruction with mimic and gesture detailing
Detachment of the color by the name (black, white, yellow, green, red)	Identifies all the colors by the name, shows the subjects of the suggested color without	Detaches and shows three colors by the name independently; with the	Detaches colors by the name partially, shows the subjects of 1-2 colors by the name, does	Cannot detach the color by the name, does not understand the instructions

	mistakes	organizing support, detaches all the colors	not want any organizing support	
Subjects grouping by the color	Makes actions of grouping the subjects by the color independently	Groups the subjects by the color partially, executes the task in the cut-and-try method	Groups the subjects situationally, loses task, reflects habits only with the constant organizing support of an adult	Cannot group the subjects by the color, does not understand consistency of actions

The main demands on the index „Size concept” are shown in the Table 1.2.

Table 1.2. The main demands to the „Size concept” index by the levels of mastering mathematical knowledge by the children with moderate and hard mental retardation

Habit pattern	Quantitative-qualitative evaluation of the degree of habit formedness			
	3 points (formedness)	2 points (lacking formedness)	1 point (partial formedness)	0 points (absent formedness)
Demonstration of different-sized subjects by the instruction: big – little; more – less, high – low	Demonstrates sizes of the subjects by the instruction independently (big – little; more – less, high – low)	Executes task in the cut-and-try method, needs repeating the instruction to task. Leaves inaccuracies in demonstration of appropriate size of the subject by the instruction	Shows the subjects of different size by the instruction partially: big – little; more – less, high – low	Does not realize demonstration of subjects of different size by the instruction, does not understand the task
Definition of subjects size: big – little; more – less, high – low	Defines the right size of the subjects and names them independently	Can define two attributes of the subjects size independently (big – little; more – less); definition of the attribute “high – low” is possible in case of giving the organizational support	Defines one attribute of subject size	Does not define attributes of subjects size

The main demands on the index „Form concept” are shown in the Table 1.3.

Table 1.3. The main demands to the „Form concept” index by the levels of mastering mathematical knowledge by the children with moderate and hard mental retardation

Habit pattern	Quantitative-qualitative evaluation of the degree of habit formedness			
	3 points (formedness)	2 points (lacking formedness)	1 point (partial formedness)	0 points (absent formedness)
Demonstration of subjects of described form by the instruction (round, square)	Demonstrates square and round subjects by the instruction independently	Makes mistakes in detaching round and square subjects, but can compare one’s actions with a sample in the process of activity	Detaches round and square subjects situationally, reflecting habits only with constant organizing support of an adult	Does not react at the instruction, does not show the subjects of the suggested forms
Grouping the subjects by the form (round, square)	Groups the subjects by the form independently	Groups the subjects by the form partially, executes task in the cut-and-try method	Groups the subjects situationally, loses task, reflects habits only with constant organizing support of an adult	Cannot group the subjects by the form, does not understand the consistency of actions

The main demands on the index „Space concept” are shown in the Table 1.4.

Table 1.4. The main demands to the „Space concept” index by the levels of mastering mathematical knowledge by the children with moderate and hard mental retardation

Habit pattern	Quantitative-qualitative evaluation of the degree of habit formedness			
	3 points (formedness)	2 points (lacking formedness)	1 point (partial formedness)	0 points (absent formedness)
Demonstration of spatial situation of the subjects by the instruction: up, down	Demonstrates spatial situation of subjects by the instruction independently	Makes mistakes in showing the spatial situation of the subjects (up, down), but can compare one’s actions with a sample in the process of activity	Demonstrates spatial situation of subjects (up, down) situationally, shows them only with constant organizing support of an adult	Does not react at the instruction, does not show the spatial situation of the subjects
Detachment of the spatial situation of the subjects: up, down (up – where the head is, down – where the legs are)	Finds the right situation of the subjects: up, down	Makes mistakes in definition of the subjects situation; corrects these mistakes with organizing support of an adult	Reflects habits only with constant organizing support of an adult	Cannot define the spatial situation of the subjects, does not understand the task

The main demands on the index „Quantity concept” are shown in the Table 1.5.

Accordingly to the indices of mastering knowledge, we defined such levels of mastering mathematical knowledge (concepts) and habit patterns.

Sufficient level is characterized with reproductive-productive type of activity, indicative with usage of the supraliminal mathematical knowledge (concepts), child’s color, size, form concepts are formed; space and quantity concepts are present within the bounds of program demands, a child has positive motives to interact with pedagogue.

Table 1.5. The main demands to the „Quantity concept” index by the levels of mastering mathematical knowledge by the children with moderate and hard mental retardation

Habit pattern	Quantitative-qualitative evaluation of the degree of habit formedness			
	3 points (formedness)	2 points (lacking formedness)	1 point (partial formedness)	0 points (absent formedness)
Identification of the given quantity of the subjects: many – one, many – little	Identifies the right quantity of the subjects independently (many – one, many – little) and names them	Can identify the quantity “many – one” independently; defines the quantity “many – little” only with organizing support	Identifies only the quantity “many – one”	Has no understanding of the quantity of multitude elements (many – one, many – little); does not identify the suggested quantity
Counting subjects, summing the result within 7	Counts subjects within 7 independently, correlates naming of the number with demonstration of the subject, names collective numeral as a result of count	Counts subjects within 7, correlates naming of the number with demonstration of the subject, does not name collective numeral	Counts subjects within 7, but does not correlate naming of the number with demonstration of the subject, does not name collective numeral	Habit pattern of right counting subjects is absent
Correlation of the quantity of the subjects with the number within 7	Makes correlation of the quantity of the subjects with the number within 7	Can correlate the quantity of the subjects with the number within 5	Can correlate the quantity of the subjects with the number within 3	Does not correlate the quantity of the subjects with the number, does not understand the task
Correlation of the quantity of real subjects with conditioned symbols (cyphers) within 5	Correlates the quantity of real subjects with cyphers within 5 independently	Can correlate the quantity of real subjects with cyphers within 3	Correlates the quantity of real subjects with cyphers within 2 with constant organizing support	Does not correlate the quantity of real subjects with the number

Moderate level is reproductive, with the reflection of mastered mathematical knowledge (concepts) and their usage in the works by the sample. A child demonstrates lack of formedness of mathematical concepts of color, size, form of the subjects; space and quantity concepts and appropriate habits are inaccurate and incomplete. Independent activity is possible only if the ways of actions are mastered and with organizing support. Children can support situational contact with an adult.

Low level is characterized with passive activity, for which perception, differentiation and acknowledgement of separate mathematical knowledge (concepts) are enough. A child has partial formedness of mathematical concepts of color, size, form of the subjects; space and quantity concepts and appropriate habits are mastered partially, and habits can be reflected only with constant organizing support of an adult. Independent actions are present only at the level of separate operations. In some cases children demonstrate interestedness in interaction.

Very low level is characterized with presence of isolated mathematical space and quantity concepts; color, size, form concepts as well. While executing tasks, they feel difficulty in understanding the instruction and accepting the help. There are also difficulties in understanding the verbal address, they need vivid instruction with gesture and mimic detailing. Children don't initiate contact with pedagogue independently, they demonstrate passive submission.

5. Conclusions.

Therefore, the developed criteria, indices and common levels of mastering mathematical knowledge (concepts) and habit patterns allow to investigate the level of its' formedness in 7-11-aged children with moderate and hard mental retardation. The perspective direction of further researches is open in finding psychological preconditions of count mastering (general level of intellectual development, perception, remembering, ideation, speech). Setting the „starting” level of these psychical processes development will allow regulating and influencing the process of math (count) studies purposefully, choosing adequate pedagogical technologies, controlling dynamics and development of forming knowledge and habit patterns.

References

1. **Galez`ka Yu. V.** Formuvannya social`no-pobutovy`x navy`chok u ditej z pomirnoyu ta vazhkoyu rozumovoyu vidstalistyu: dy`s. ... kandy`data psy`xol. nauk : 13.00.03 / Yuliya Vyacheslavivna Galez`ka. – Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j, 2015. – 246 s.
2. **Gavry`lov O. V.** Osobly`vosti rozvy`tku psy`xichny`x procesiv (uvaga, pam'yat`, motory`ka, emocijno-vol`ova sfera) ditej z pomirnoyu rozumovoyu vidstalistyu / O. V. Gavry`lov // Zbirny`k naukovy`x prac` Kam'yanecz`-Podil`s`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni Ivana Ogiyenka / Za red. O.V.Gavry`lova, V.I.Spivaka.– Vy`p. XVII v dvox chasty`nax, chasty`na 2. Seriya: social`no-pedagogichna. – Kam'yanecz`Podil`s`ky`j: Medobory`-2006, 2012. – S. 32.
3. **Kry`teriyi** ocinyuvannya navchal`ny`x dosyagnen` uchniv pochatkovy`x klasiv special`noyi zagal`noosvitn`oyi (dopomizhnoyi) shkoly` dlya ditej z

porushennyamy` rozumovogo rozvy`tku / [uporyadkuv. V. I. Bondar, V. V. Zasenka]. – Lugans`k: Vy`d-vo Lugans`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Tarasa Shevchenka, 2003. – 96 s. **4. Malafiyik I. V.** Dy`dakty`ka / I. V. Malafayik. – K.: Kondor, 2005. – 397 s. **5. Maller A. R.** Vospitanie i obuchenie detej s tjazheloj intellektual'noj nedostatochnost'ju / A. R. Maller, G. V. Cikoto. – M.: Akademija, 2003. – 208 s. **6. Posobie** po vospitaniju i obucheniju umstvenno otstalyh detej v detskih domah Ministerstva social'nogo obespechenija. – M. : M-vo social'nogo obespechenija. Upr. trudovogo i bytovogo ustrojstva invalidov, 1983. – 188 s. **7. Programy`** z matematy`ky` dlya uchniv z pomirnoyu rozumovoyu vidstalistyu pidgotovchogo, 1 - 4 -x klasiv special'noyi shkoly` [Elektronny`j resurs] / N. V. Golyans`ka, Yu. M. Yur'yeva, G. P. Zasuxa. – Rezhy`m dostupu do sajtu: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/tldlya-ditej-z-pomirnoyu-rozumovoyu-vidstalistyu.html>. **8. Chajka V. M.** Osnovy` dy`dakty`ky` [Tekst] : navch. posib. / V. M. Chajka. – Ky`yiv : Akademvy`dav, 2011. – 240 s.

Received 11.03.2019

Accepted 11.04.2019

УДК 376.4-152.2

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.292-302

О.П. Хохліна

epkhokh@nau.edu.ua;

epkhokh@ukr.net

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА УЧНІВ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ ЯК ОСНОВА ВИЗНАЧЕННЯ НАПРЯМІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ

Відомості про автора: Хохліна Олена Петрівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету, Київ, Україна. E-mail: epkhokh@nau.edu.ua; epkhokh@ukr.net; ORCID 0000-0002-2126-5011

Contact: Khokhlina Olena Petrivna, Doctor of Science of Psychology, Professor, Professor of the Department of Aviation Psychology of the National Aviation University, Kyiv, Ukraine; e-mail: epkhokh@nau.edu.ua; epkhokh@ukr.net; ORCID 0000-0002-2126-5011

Відомості про наявність друкованих статей: Хохліна О.П. До концепції державних стандартів галузей знань для дітей з обмеженими розумовими можливостями /Хохліна О.П. // Дидактичні та соціально-

психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. Вип. 2.—К.: Науковий світ, 2001.—С. 90–94.; **Хохліна О.П.** Теоретичні основи вдосконалення спеціальної освіти дітей з порушеннями розумового розвитку /Хохліна О.П. // Імідж сучасного педагога: Спеціальна педагогіка: реалії та перспективи. – 2004. - №8-9. – С.38-41.; **Хохліна О.П.** Про підхід до розробки педагогічного забезпечення виховання, розвитку та сприяння соціально-побутовій адаптації дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю / Хохліна О.П. // Сучасні проблеми організації роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку: Зб. Наук.праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія Соціально-педагогічна. Вип. 6. – Кам'янець-Подільський, 2006. – С. 223-226.

Хохліна О.П. Психолого-педагогічна характеристика учнів з помірною розумовою відсталістю як основа визначення напрямів педагогічної роботи. У спеціальній психолого-педагогічній науці та практиці найбільша увага приділяється найчисельнішій категорії осіб з інтелектуальними порушеннями – особам з легкою розумовою відсталістю. На сучасному етапі поширення в Україні світової тенденції гуманістичного ставлення суспільства до осіб з особливими потребами, можливості навчання таких дітей у різноманітних освітніх установах, актуальною стала й проблема особливостей педагогічного процесу щодо дітей з помірною розумовою відсталістю.

У статті наведені результати теоретичного дослідження, спрямованого на визначення напрямів педагогічної роботи з огляду на психолого-педагогічну характеристику осіб з помірною розумовою відсталістю – на особливості розвитку пізнавальної та особистісної сфер, спілкування, практичної діяльності та самообслуговування, на відповідні особливості та можливості педагогічного впливу. При цьому визначено, що спеціально організований педагогічний процес має здійснюватися передусім у плані виховання, розвитку й сприяння їхній соціально-побутовій адаптації та базуватися переважно на тренуванні.

Ключові слова: учні з помірною розумовою відсталістю, психолого-педагогічна характеристика учнів, змістові напрями педагогічної роботи.

Хохліна Е.П. Психолого-педагогическая характеристика учащихся с умеренной умственной отсталостью как основа определения направлений педагогической работы. В специальной психолого-педагогической науке и практике наибольшее внимание уделяется многочисленной категории лиц с интеллектуальными нарушениями - лицам с легкой умственной отсталостью. На современном этапе распространения в Украине мировой тенденции гуманистического отношения общества к лицам с особыми потребностями, возможности обучения таких детей в различных

образовательных учреждениях, актуальной стала и проблема особенностей педагогического процесса в отношении детей с умеренной умственной отсталостью.

В статье приведены результаты теоретического исследования, направленного на определение содержательных линий педагогической работы с учетом психолого-педагогической характеристики лиц с умеренной умственной отсталостью - особенностей развития познавательной и личностной сфер, общения, практической деятельности и самообслуживания, на соответствующие особенности и возможности педагогического воздействия. При этом определено, что специально организованный педагогический процесс должен осуществляться прежде всего в плане воспитания, развития и содействия их социально-бытовой адаптации и базироваться преимущественно на тренировке.

Ключевые слова: учащиеся с умеренной умственной отсталостью, психолого-педагогическая характеристика учащихся, содержательные направления педагогической работы.

Khokhlina O.P. Psychological and pedagogical characteristics of students with moderate mental retardation as the basis for determining areas of pedagogical work. In psychological and pedagogical science and practice, the most attention is paid to a large category of people with intellectual disabilities - people with mild mental retardation. At the present stage of development of the theory and practice of education in Ukraine, with the spread of the global trend of humanistic attitudes of society towards persons with special needs, the possibility of teaching these children in various educational institutions, the problem of peculiarities of the pedagogical process regarding children with moderate mental retardation has become urgent.

The article presents the results of a theoretical study aimed at determining the content lines of pedagogical work, taking into account the psychological and pedagogical characteristics of persons with moderate mental retardation - features of the development of cognitive and personal spheres, communication, practical activities and self-care, on the corresponding features and possibilities of pedagogical influence. It was determined that the special organization of the pedagogical process should be carried out primarily in terms of education, development and promotion of their social and household adaptation and be based mainly on training: on the show, using visual supports, copying (repetition, imitation).

The main directions of pedagogical work with moderately mentally retarded students are as follows: 1) training social skills under domestic conditions: hygienic; self-catering and domestic; safe behavior at home, etc .; 2) training social welfare skills outside home; rules of safe behavior when communicating with strangers; behavior in the "when lost" situation; 3) the formation of communication skills, emotional and volitional and personal

sphere; 4) the development of the cognitive and motor sphere as a prerequisite for learning and performing labor activities; 5) the formation of elementary training skills (reading, writing, counting) and work skills.

Keywords: students with moderate mental retardation, psychological and pedagogical characteristics of students, meaningful areas of educational work.

Постановка проблеми. У психолого-педагогічній науці та практиці найбільша увага приділялася найчисельнішій категорії осіб з інтелектуальними порушеннями – особам з легкою розумовою відсталістю (IQ = 50-69). На сучасному етапі розвитку теорії та практики освіти в Україні, з поширенням світової тенденції гуманістичного ставлення суспільства до осіб з особливими потребами, можливості навчання таких дітей у різноманітних освітніх установах, актуальною стала й проблема особливостей педагогічного процесу щодо дітей з помірною (IQ = 35-49) розумовою відсталістю.

Аналіз останніх досліджень. У статті наведені результати теоретичного дослідження, спрямованого на визначення напрямів педагогічної роботи з огляду на психолого-педагогічну характеристику осіб з помірною розумовою відсталістю. В основу дослідження було покладено аналіз наукових праць О. Гаврилова, Ю. Галецької, І. Єременка, Л. Занкова, Д. Ісаєва, Т. Каменщук, У. Крістен, М. Кузьмицької, Т. Лісовської, О. Маллера, М. Матвєєвої, В. Синьова, Г. Сухаревої, О. Хохліної, Г. Цикото, Л. Шипіциної та ін.

Мета статті – на основі результатів теоретичного дослідження надати психолого-педагогічну характеристику дітей з помірною розумовою відсталістю та визначити основні напрями педагогічної роботи з ними.

Виклад основного матеріалу. Психолого-педагогічній характеристиці дітей з помірною розумовою відсталістю має передувати визначення найсуттєвішого щодо особливостей дітей, що мають легкий ступінь інтелектуального порушення. Так, встановлено, що навчання дітей з легкою розумовою відсталістю, переважно в умовах спеціального освітнього закладу, здійснюється за спеціальними корекційно спрямованими програмами, що відповідають психофізіологічним особливостям та можливостям учнів. Вони здатні до усвідомленого засвоєння та використання засвоєного матеріалу на практиці, до свідомої діяльності. У більшості випадків особи з легкою розумовою відсталістю інтегруються у суспільство – здатні до самостійної життєдіяльності. Найбільшою мірою вони адаптуються до сфери побуту, до професійної трудової діяльності, що не потребує абстрактного мислення (В. Воронкова, 1994; М. Козленко, Г. Мерсіянова, В. Турчинська, О. Хохліна, 2000; В. Синьов, 1988, О. Хохліна, 2000, 2004; В. Синьов, М. Матвєєва, О. Хохліна, 2008 та ін.).

Водночас слід зазначити, що, незважаючи на засвоєння такими особами певних поведінкових норм, їхні рольові функції у суспільстві обмежені. Найбільші труднощі у них викликає необхідність виконання соціальних ролей, пов'язаних з життям у шлюбі та вихованням дітей, адаптація до культурних традицій та норм, внаслідок недостатньої емоційної та соціальної зрілості (Л. Шипіцина, 2005).

Особи з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня, у яких порушення виразніше, більшою мірою характеризуються несформованістю пізнавальних процесів, передусім процесу мислення, нездатністю до утворення абстрактних понять. Спостерігаються недоліки та особливості розвитку не лише пізнавальної, а й емоційної, особистісної, рухової сфер. Все це зумовлює труднощі їхньої адаптації до умов життєдіяльності у побуті та більш широких суспільних відносин. Вони мають низький рівень здатності пристосування у побуті, соціально-емоційній сфері, спілкуванні. Відтак, особи з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня потребують постійної допомоги, нагляду, супроводу та соціального захисту. Вони не можуть проживати незалежно, хоча більшість з них здатна до самообслуговування.

Діти з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня не можуть навчатися за спеціальними програмами для дітей з легким ступенем інтелектуального порушення. Лише незначна частина з них, насамперед за рахунок механічної пам'яті, засвоює основні навички, необхідні для читання, письма та елементарної лічби. Вони засвоюють матеріал не усвідомлено. Однак, виявлено, що навчання за спеціальними освітніми програмами уможлиблює певний розвиток їхнього обмеженого потенціалу та розширення кола навичок для орієнтування в найближчому оточенні, самообслуговування та елементарної праці. Знання засвоюються зі значними труднощами і потім використовуються переважно механічно, як завчені штампи. В цілому ці діти вважаються научуваними, зазвичай за рахунок тренування. Внаслідок навчання, завдяки наочному багаторазовому показу з поступовим ускладнення завдань впродовж кількох років, вдається підготувати дітей до праці та життя в колективі. У такій підготовці важливо використовувати уроки праці, соціальної адаптації, які відтворюють найвживаніші життєві ситуації, закріплювати навички читання та лічби, пов'язані з трудовим процесом (Ю. Галецька, 2015, Т. Каменщук, 2018). Особи з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня дорослого віку зазвичай здатні до простої практичної діяльності за умови ретельної побудови завдань, постійного нагляду, контролю та вказівок інструктора, в умовах стабільності оточуючого середовища, незмінних вимог, які до них висувуються, урахування індивідуальних та особистісних якостей (Т. Лісовська, 2017). Самостійна трудова діяльність їм не доступна.

Серед найтипівіших особливостей особистості дітей з помірним ступенем інтелектуального порушення відмічають відсутність ініціативи, самостійності, млявості, схильність до наслідування інших, сполучення навіюваності з негативізмом, нестійкість діяльності у сполученні з інертністю та малорухливістю (Г. Сухарева, 1965, О. Гаврилов, 2010, Т. Лісовська, 2012). Водночас, у дослідженнях (Л. Шипіцина, 2005 та ін.) наводяться дані, що свідчать про наявність у цієї категорії осіб значного рівня допитливості. У характерологічних особливостях відзначається неоднорідність: доброзичливість та привітність; дисфоричність, злостивість, агресивність; впертість, лінь; кволість, бездіяльність. Багатьом притаманні підвищення та викривлення потягів, зокрема, сексуальних (Д. Ісаєв, 2003).

Побутоє думка, що мотиваційна сфера у цих дітей несформована: навіть спонуки, що виникають, характеризуються слабкістю та швидкою виснажуваністю. Коло мотивів звужене і більшою мірою пов'язане із задоволенням фізіологічних потреб. Вважається неможливим формування у них опосередкованих мотивів активності та розширення кола інтересів, що їх безпосередньо не стосуються. Вивчення самооцінки дітей з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня свідчить, що найвище вони оцінюють себе, потім товариша, потім дорослого. Однак, внаслідок педагогічного впливу їхню самооцінку можна змінити – вони починають адекватно оцінювати своїх вчителів, дорослих.

В осіб цієї категорії відмічається відносна збереженість афективної (емоційної) сфери, що виявляється в чутливості до оцінки їх іншими людьми. Серед недоліків емоційної сфери варто виділити відсутність емоційного різномайття, недиференційованість переживань, їх млявості. Водночас, спостереження свідчать, що люди з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня можуть бути мобільними, фізично активними і здатними до налагодження контактів, спілкування та участі у простих соціальних заняттях (вечірки, танці та ін.). Лише у незначній частині дітей з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня відсутня потреба у спілкуванні (Д. Ісаєв, 2003). Серед їхніх емоційно-поведінкових особливостей варто виділити: емоційні спалахи, впертість, невпевненість при відвідуванні незнайомих місць, знижений прояв сором'язливості тощо (О. Гаврилов, 1988, 2010, Л. Шипіцина, 2005).

Самостійне проживання людей з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня вважається неможливим, хоча більшість з них здатна обслуговувати себе. Дослідження Л. Шипіциної підтверджують, що в осіб цієї категорії більші труднощі викликають проблеми соціально-емоційного плану, спілкування, аніж побутового, оскільки сфера емоцій

та спілкування за своєю психологічною структурою набагато складніша від сфери побутової активності (Л.Шипіцина, 2005 та ін.).

У соціально-побутовій сфері найбільші труднощі пов'язані з використанням електро- та побутових приладів, приготуванням їжі, грошовими розрахунками, самостійним пересуванням за межами квартири, необхідністю залишатися вдома наодинці. Вони мають низький рівень виконання побутових і трудових навичок. Такі особи потребують постійної допомоги, нагляду та супроводу, керівництва, вони не можуть проживати незалежно, хоча більшість з них здатна до самообслуговування. У осіб з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня відсутня цілеспрямованість активності, відтак, необхідна постійні спонукання з боку сторонньої людини. Значні труднощі спостерігаються під час розв'язання найпростіших наочно-дійових завдань: діти не вміють самостійно орієнтуватися в ситуації, не можуть утримувати в пам'яті необхідну інформацію, не розуміють зв'язку між окремими ланками виконання завдання, можуть користуватися зразками та ін. Дослідженнями виявлено, що у процесі розв'язання задач діти цієї категорії виявляють труднощі у прийнятті задачі, пов'язані з недостатньою мотивацією, відхід від задачі, психічну пасивність; відсутність орієнтування в задачі; нездатність осмислено організувати розв'язання задачі (послідовно переходити від однієї дії до іншої, використовувати адекватні способи дії, правильно використовувати наочні засоби для розв'язання задачі) (Т. Лісовська, 2012, 2017. О. Утьосова, 2017, Т. Камешук, 2017).

Труднощі та потенційні можливості опанування соціально-побутових навичок особами з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня дослідженні Л. Шипіциною, Ю. Галецькою. Так, зокрема, вивчався стан сформованості соціально-побутових навичок в домашніх умовах та за межами домівки. З'ясувалося, що 94,1% досліджуваних (від 15 до 30 років) мали високий рівень соціально-побутової адаптації за цими показниками. Середнє значення сформованості соціально-побутових навичок в домашніх умовах складало 12,4 бала (при максимумі 13), поза домівкою – 31,1 бала (при максимумі 34). Вивчення у молоді цієї категорії стану сформованості гігієнічних навичок, що належать до соціально-побутових навичок в домашніх умовах, виявило, що самостійно ними володіють 74% осіб; у 16% осіб ці навички сформовані лише частково, тобто їм потрібні допомога та контроль виконання дій. У незначній кількості досліджуваних (10%) навички особистої гігієни не сформовані зовсім. Окрім цього з'ясувалось, що лише незначна частина з досліджуваних (37%) володіє навичками самообслуговування задовільно (можуть самостійно передягнутися, підігріти їжу, прибрати тощо). Майже у половини ці навички сформовані недостатньо, відтак, необхідний

контроль з боку дорослих. 21% осіб зовсім не володіють навичками самообслуговування, потребують постійної сторонньої допомоги. Отримані дані, зауважує Л. Шипіцина, є тривожними, оскільки досліджувані проживають з родичами, які приділяють їм мало уваги, не намагаються навчити самостійності і роблять за них все самі. Ці результати насторожують і тому, що більше половини з них (59,5%) навчались у школі, де також, ймовірно, дуже мало уваги приділялося корекційній роботі та підготовці їх до самостійного життя. Можливо також, що частина з них втратила набуті раніше навички (Л. Шипіцина, 2005).

Під час дослідження було також виявлено, що мали домашні обов'язки (миття посуду, підлоги, сервірування столу, прання одягу тощо) та виконували їх на достатньо високому рівні 74% осіб. Вони були здатні користуватися плитою, щоб розігріти собі їжу, прати білизну, ходити до магазину за елементарними покупками. У них спостерігалось переважно позитивне ставлення до домашньої роботи, відповідальне та своєчасне її виконання. Середній рівень виконання цих обов'язків (хоч і з низькою мотивацією, нерегулярністю та униканням роботи) був виявлений у 26% осіб.

Окрім цього вивчався і рівень володіння досліджуваними навичками безпечної поведінки вдома (знання та виконання правил техніки безпеки вдома) з урахуванням: розуміння значення слів “небезпечно” та “безпечно”; виконання елементарних правил користування водою, газом, деякими електроприладами, ріжучими предметами; адекватного реагування на дзвінок у двері незнайомої людини; вміння зв'язатися з необхідним закладом по телефону в екстремальній ситуації. Внаслідок проведеного дослідження з'ясувалося, що 68% осіб добре знають і виконують правила техніки безпеки вдома, а 32% виконують їх частково (мають труднощі у використанні електроприладів, відкривають двері незнайомій людині та ін.). Виявлено також, що більшість обстежених (86%) вміють користуватися телефоном, 10% користуються лише у термінових випадках, і лише 4% не вміють користуватися ним взагалі (Л. Шипіцина, 2005).

Вивчалися також знання та виконання правил поведінки на вулиці і в транспорті: правила дорожнього руху для пішоходів та проїзду в транспорті; правила безпечної поведінки під час спілкування з незнайомими людьми; уявлення про те, як поводитися у разі, коли заблукав (в магазині, у місті, в лісі). Дослідження виявило, що всі обстежені мають уявлення про правила поведінки на вулиці та у транспорті: 57% з них знають та виконують, решта – виконують їх частково та не завжди (Л. Шипіцина, 2005).

У цьому ж дослідженні представлено важливі для характеристики осіб з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня дані щодо сформованості навчальних навичок (письма, лічби, читання) та навичок трудової діяльності. Виявлено, що 53% осіб на достатньому рівні володіють навчальними навичками; здатні написати своє ім'я, адресу, порахувати до 5-10-ти 37% осіб. Елементарні навички читання, лічби, письма зовсім не сформовані у 10% осіб. При вивченні трудових операцій (робота з ножицями, кольоровим папером, клеєм та ін.) були виявлені відмінності у здатності їх реалізації. Добре виконували завдання та мали високий рівень мотивації 32% осіб. Більша частина обстежуваних (68%), хоч і володіли навичками роботи з ножицями, папером, клеєм та ін., робили це неохоче і лише за допомогою дорослих членів сім'ї.

Внаслідок проведеного дослідження було зроблено висновок про те, що формування в осіб з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня соціально-побутових, навчальних і трудових навичок утруднено, а в окремих випадках неможливе. Однак, систематична робота з розвитку та закріплення цих навичок дає позитивні результати (Л. Шипіцина, 2005).

Отже, особи з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня, зважаючи на їхні можливості щодо навчованості, потребують спеціального педагогічного впливу, який передбачає їх виховання, розвиток та сприяння соціально-побутовій адаптації як в умовах спеціально організованого навчання в освітніх закладах, так і в умовах сім'ї, з метою покращення якості їхнього життя та тих людей, котрі ними опікуються.

Теоретичний аналіз літературних джерел дав змогу з'ясувати основні напрями педагогічного впливу на цю категорію осіб, враховуючи надану психолого-педагогічну характеристику. При цьому враховувалось, що робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня має здійснюватися, передусім, у плані виховання, розвитку та сприяння їхній соціально-побутовій адаптації. В умовах спеціально організованого педагогічного процесу особи, які здатні до тренування, мають розширювати своє орієнтування у найближчому оточенні та удосконалювати самообслуговування. Найважливішим для таких дітей є: тренування навичок самообслуговування; опанування орієнтування в оточуючому середовищі; розвиток спілкування з урахуванням того, що особи з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня більш суттєві труднощі мають при вирішенні соціально-емоційних проблем (у відносинах "людина-людина"), а ніж побутового (у відносинах "людина-предмет"). Саме тому в корекційно-розвивальній роботі важливе місце має відводитись формуванню у них навичок спілкування, налагодженню взаєморозуміння у групах

однолітків. Зважаючи на необхідність сприяння соціально-побутовій адаптації таких дітей загалом, можна виділити основні його складові: вироблення соціально-побутових навичок в домашніх умовах; вироблення соціально-побутових навичок за межами дому; вироблення учбових навичок та навичок трудової діяльності.

Навчанню та виробленню у дітей навичок, необхідних для пристосування до життя, сприятиме виховання у них: правильного ставлення та здатності до навчання; позитивної реакції на надавану допомогу; інтересу до навколишнього світу; пізнавальної активності; адекватної самооцінки (формування адекватної самооцінки надаватиме впевненості у собі, зменшить страх перед будь-якою активністю); чутливості різної модальності (тактильної, слухової, зорової тощо) для диференційованого сприймання навколишнього світу; рухової сфери, просторового орієнтування як передумови розвитку мислення та мовлення.

Таким чином, зважаючи на виявлені особливості та можливості розвитку осіб з помірною розумовою відсталістю, враховуючи результати існуючих досліджень з проблеми, ми дійшли висновку, що найважливішими напрямками педагогічної роботи з ними є:

1) тренування соціально-побутових навичок в домашніх умовах: гігієнічних: умивання, чищення зубів, відвідування туалета, приймання ванни тощо; самообслуговування та побутових: переодягнутися, підігріти їжу, сервірувати стіл, зробити бутерброди, сходити в магазин, помити посуд, підлогу, попрати свій одяг, витерти пиляву та ін.; безпечної поведінки вдома (або знання та дотримання правил техніки безпеки вдома): розуміння значення слів “небезпечно” та “безпечно”; виконання елементарних правил користування водою, газом, деякими електроприладами, ріжучими предметами; адекватне реагування на дзвінок у двері незнайомої людини; вміння зв'язатися з необхідним закладом по телефону в екстремальній ситуації;

2) тренування соціально-побутових навичок за межами домівки (знання та дотримання правил поведінки на вулиці та у транспорті): правил дорожнього руху для пішоходів та проїзду у транспорті; правил безпечної поведінки при спілкуванні з незнайомими людьми; уявлення про те, як себе поводити в ситуації “коли заблукав” (в магазині, у місті, в лісі та ін.);

3) формування навичок спілкування, емоційно-вольової та власне особистісної сфери;

4) розвиток пізнавальної та рухової сфери як передумови навчання та виконання трудової діяльності;

Висновки та перспективні напрями дослідження. Проведення роботи у визначених напрямках уможливило певний розвиток обмеженого потенціалу осіб даної категорії та розширення кола навичок

для орієнтування в найближчому оточенні, самообслуговування та елементарної праці. При цьому спеціально організований педагогічний процес має здійснюватися, передусім, у плані виховання, розвитку й сприяння їхній соціально-побутовій адаптації та базуватися переважно на тренуванні: на показі, використанні унаочень, копіюванні (повторення, наслідування). Навчання має ґрунтуватися на наочному багаторазовому показі з поступовим ускладнення завдань упродовж кількох років. У такій роботі важливо використовувати уроки праці, уроки соціальної адаптації, які відтворюють найвживаніші життєві ситуації, закріплювати навички читання та лічби, пов'язані з орієнтуванням у навколишньому середовищі, з трудовим процесом.

Перспективним напрямом дослідження є розробка та конкретизація змістового, методичного та організаційного забезпечення навчання та виховання дітей зазначеної категорії у визначених напрямках в різних умовах надання їм освітніх послуг.

Received 28.02.2019

Accepted 11.04.2019

УДК 37.091.64-056.313(477)«19»

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.302-312

Л.Г. Чепурна
chepurnal@gmail.com

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УКРАЇНІ (XX СТОЛІТТЯ)

Відомості про автора: Чепурна Людмила Георгіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: становлення та розвиток навчальної книги для дітей з інтелектуальними порушеннями. E-mail: chepurnal@gmail.com

Contact: Chepurna Liudmyla, PhD of pedagogy, associate professor of the department of psychocorrectional pedagogy National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine. Academic interests: formation and development of a textbook for children with intellectual disabilities. E-mail: chepurnal@gmail.com

Чепурна Л.Г. Тенденції розвитку підручникотворення для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні (XX століття). У статті визначено тенденції розвитку підручникотворення для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні. Представлено наукове визначення суті підручника. Розкрито вплив суспільно-політичних, соціально-економічних і психолого-педагогічних чинників на розвиток підручникотворення протягом різних історичних етапів. Виявлено особливості та тенденції розвитку підручників на різних етапах його становлення, розкрито зміст та підходи до їх побудови. Здійснено науково-порівняльний аналіз поглядів вчених-дефектологів та їх врахування у змісті підручників у різні періоди їх розвитку. Висвітлено хронологію досліджень присвячених проблемі навчальної книги для дітей з інтелектуальними порушеннями. Представлено періодизацію розвитку підручника, яка забезпечить подальше вдосконалення змістового наповнення сучасних навчальних книг, посилення корекційної-виховної функції та інших методичних аспектів. Встановлені та уточнені дані щодо діяльності українських учених та освітян-практиків у галузі дефектології, авторів шкільних підручників. З'ясовано науково-практичну цінність надбань минулого для подальшого вдосконалення досвіду підручникотворення в сучасних умовах.

Ключові слова: шкільний підручник, функції підручника, діти з інтелектуальними порушеннями, етапи, тенденції, процес підручникотворення.

Чепурная Л.Г. Тенденции развития учебников для детей с интеллектуальными нарушениями в Украине (XX век). В статье определены тенденции развития учебника для детей с интеллектуальными нарушениями в Украине. Представлено научное определение сущности учебника. Раскрыто общественно-политическое, социально-экономическое и психолого-педагогическое влияние на развитие учебника на протяжении различных исторических этапов. Определены особенности и тенденции развития учебников на определенных этапах их становления, раскрыто содержание и подходы к созданию. Проведен научно-сравнительный анализ мнений ученых-дефектологов, часть их высказываний учтено при разработке содержания учебников в различные периоды их развития. Определена хронология исследований, посвященных проблемам научной книги для детей с интеллектуальными нарушениями. Представлена периодизация в развитии учебника, которая обеспечит дальнейшее совершенствование содержательного наполнения современных учебников, усиление коррекционно-воспитательной функции и других методических аспектов. Установлены и уточнены данные, которые касаются деятельности украинских ученых и педагогов-практиков в сфере

дефектології, авторів шкільних учебників. Обозначено научно-практичну цінність досягнень минулого для послуючого удосконалення досвіду розвитку учебників на сучасному етапі.

Ключевые слова: шкільний учебник, функції учебника, діти з інтелектуальними порушеннями, етапи, тенденції, процес створення учебника.

Cherpurna L. Trends in the development of textbooks creation for children with intellectual disabilities in Ukraine (XX century). The article describes the tendencies of the development of textbook creation for children with intellectual disabilities in Ukraine. The scientific definition of the textbook is presented. The influence of socio-political, socio-economic and psycho-pedagogical factors on the development of textbook creation during various historical stages is revealed. The features and tendencies of the development of textbooks at different stages of its formation were investigated, approaches to their construction were highlighted. A scientific comparative analysis of the views of scientists and defectologists as well as their influence and contributions into the content of textbooks in different periods of their development was performed. The chronology of researches devoted to the problem of the educational book for children with intellectual disabilities is highlighted. The periodization of the textbook development, which will provide further improvement of content of modern educational books, strengthening of correctional-educational function and other methodological aspects, is presented. The data on the activities of Ukrainian scientists and educational practitioners in the field of defectology and authors of school textbooks is identified and updated. The scientific and practical value of the achievements of the past for the further improvement of the experience of textbook creation in modern world conditions has been established.

Keywords: school textbook, textbook function, children with intellectual disabilities, stages, tendencies, process of textbook creation.

Постановка проблеми. Проблема розвитку підручникотворення для дітей з інтелектуальними порушеннями є доволі актуальною на сучасному етапі, оскільки шкільний підручник є особливим дидактичним об'єктом, який є носієм змісту освіти, форм фіксації її різних елементів і проектом навчального процесу у спеціальній школі. Вдосконалення змістовного наповнення якого посилить корекційну, виховну та розвиткову функції, що забезпечить ефективність подальшої соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. Для вітчизняної корекційної педагогіки ця актуальність посилюється у зв'язку з розвитком інклюзивного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Загальноосвітній простір вимагає суттєвої

індивідуалізації, важливим засобом якого є самостійна робота з джерелами інформації, зокрема з навчальною книгою.

Аналіз останніх наукових досліджень свідчить, що в історії української олігофренопедагогіки ХХ століття є чимало наукових робіт, присвячених різним аспектам розвитку, навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями (В. Бондар [2], В. Золотоверх [2], Л. Одинченко [5], М. Супрун, К. Турчинська та ін.). Однак на сьогодні немає цілісного історико-педагогічного дослідження, в якому б розглядалися питання підручникотворення, що є важливим для колекційної освіти (олігофренопедагогіки).

Метою дослідження є визначення тенденцій розвитку підручникотворення для дітей, які мають інтелектуальні порушення. Важливим напрямком в історії педагогіки є дослідження історії шкільного підручника, феномену, який пройшов великий історичний шлях і на сучасному етапі є важливим інструментом навчання. Вивчення минулого підручника необхідно для розуміння сучасного і прогнозування майбутнього.

Виклад основного матеріалу. Історія використання шкільного підручника, як спеціального засобу навчання, нараховує понад два століття. Протягом свого існування підручник відіграв значну роль у навчанні школярів. В ньому зафіксовано обсяг знань, умінь і навичок, які належить засвоїти у процесі навчання, реалізується змістовна і процесуальна сторони навчання, тому що зміст освіти та процес навчання тісно взаємопов'язані між собою. В сучасній педагогічній літературі є ряд тлумачень підручника.

Наукове визначення суті підручника визначено в працях Є. Перовського, який зазначив, що підручник містить систематичний виклад знань з певного предмету, призначений для обов'язкового засвоєння їх учнями. [6, 22-23].

В. Беспалько вважає, що шкільний підручник – це педагогічна система, яка містить навчальну інформацію у вигляді предметних, наукових знань про способи діяльності, які входять в зміст навчання; матеріалу, що допомагає засвоєнню цих знань, а також покликаний слугувати організації навчання і допомагати в управлінні засвоєнням інформації. Через підручник у сукупності з іншими засобами навчання реалізується зміст освіти [1]. В. Сластьоніним визначено роль підручника як навчальної літератури, в якій здійснюється проектування змісту освіти [7].

Одним з головних у підручникомознавстві є питання про функції підручника. У дослідженні Я. Кодлюк виділені такі основні функції, як інформаційна, закріплення і контролю, систематизації, довідникова, самоосвітня. На нашу думку, всі ці функції можна об'єднати в одну – навчальну. Правомірним є виділення виховної функції (за Я. Кодлюк,

соціального виховання) [4], що полягає у безпосередньому або опосередкованому наданні учневі інформації, значущої для морального, громадянсько-патріотичного, естетичного, фізичного, валеологічного, екологічного та інших напрямків виховання особистості в системі її цінностей і ставлень.

Становлення та розвиток навчальної книги для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні – суперечливий і складний процес. Його осмислення можливе лише в контексті історичних та економіко-культурних умов розвитку України, практичного вивчення та аналізу змін, що відбулися протягом зазначеного періоду в Україні.

Необхідність створення особливих підручників для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями не лише як основного засобу навчання, а й важливого чинника якісного функціонування спеціальних освітніх установ усвідомлювали педагоги, науковці-дефектологи, громадські культурно-освітні діячі.

Передумови виникнення навчальної книги для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні (1917-1930 рр.) формувалися під впливом різноманітних чинників, серед яких вирішальну роль відігравали суспільно-політичні (війни, політичні перевороти, ідеологізація, русифікація шкільної освіти та ін.), соціально-економічні (рівень розвитку економіки та фінансування потреб спеціальної освіти), організаційно-педагогічні (створення системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення змісту, методів і форм навчання, проведення з'їздів, семінарів, видання науково-методичної літератури, вдосконалення навчального обладнання, підготовка дефектологічних кадрів та ін.).

Аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури дав змогу виокремити хронологію найважливіших досліджень, присвячених проблемі підручникотворення для дітей з інтелектуальними порушеннями. Було встановлено, що зарубіжною та вітчизняною корекційною педагогікою накопичено певний досвід практичного створення навчальних книг для спеціальних шкіл. Найбільшою мірою це стосується підручників з рідної мови, читання та букваря. Над українськими шкільними підручниками для учнів з особливостями інтелектуального розвитку працювала досить велика кількість авторів, серед яких були як науковці (В. Бондар, Л. Вавіна, Т. Горбунцова, А. Гурина, М. Грищенко, І. Єременко, Н. Королько, Н. Кравець, В. Липа, Л. Маркова, Г. Мерсіянова, Л. Одинченко, Г. Плешканівська, О. Ребізова, П. Самченко, Л. Стожок, О. Чекурда, К. Черткова, А. Слюсаренко, О. Смалюга, В. Тамарова, В. Турчинська, К. Турчинська, М. Холмська, О. Якубович та ін.), так і вчителі шкіл (Л. Гнатюк, М. Ємельяненко, Т. Несмелова, Н. Попушой та ін.), а також художники-ілюстратори (Ю. Бондаренко, О. Воронкова, П. Крисаченки,

О. Никифоров та ін.). Тобто накопичено значний матеріал для спеціального історичного аналізу.

Розроблена нами періодизація становлення та розвитку навчальної книги для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні включає чотири етапи: Перший етап (1929-1941рр.) – етап початкового становлення підручників для спеціальних шкіл. Ми з'ясували, що після становлення державної системи спеціальних закладів освіти були розроблені навчальний план та офіційні єдині програми для допоміжних шкіл (1929 р.) на основі програм для міських шкіл першого ступеня за комплексною системою навчання, розраховані на п'ятирічний термін навчання. О. Граборов пояснював, що комплексна система навчання включає в себе систематичне вивчення окремих навчальних предметів, дав визначення сутності комплексного матеріалу для кожного вікового періоду допоміжної школи, розробив завдання з кожного предмету, комплексні теми та форми їх опрацювання. Елементами методичного обладнання школи він називав навчальні посібники та дидактичний матеріал, який повинен бути життєво важливим і доступним для дітей з інтелектуальними порушеннями кожного року навчання [3, 113-118].

Одним із найсуттєвіших питань О. Граборов вважав розгляд питання про навчальні посібники для спеціальних шкіл. Учений виділив вимоги, яким вони повинні відповідати, зокрема: бути виготовленими з якісного матеріалу, сучасними та естетичними.

Спеціальні школи України в роботі з дітьми, які мають інтелектуальні порушення, першого року навчання почали використовувати навчальний посібник «Я учусь» (авт. Є. Норкіна та А. Дернова-Ярмоленко), розроблений та виданий в РСФСР у 1928 році. Особливістю підручника було те, що він був створений на основі комплексних програм, і складався з двох частин, одна з яких була призначена учням, а друга – вчителю. Він включав завдання та малюнки, матеріал для письма, читання, рахунку, вправи для розвитку моторики рук, для проведення психічної ортопедії. Кожна тема комплексу містила вказівки для використання навчального матеріалу. Цей підручник передбачав формування у дітей з інтелектуальними порушеннями елементарних навичок письма, читання, рахунку, соціально-побутових навичок, яке здійснювалося за принципом концентричних кіл з поступовим розширенням та поглибленням відомостей.

На виконання Постанови ЦК ВКП(б) України від 23 серпня 1930 р. «Про загальне обов'язкове початкове навчання» НКО УРСР затвердив Виробничий план, яким передбачалося запровадження загального навчання дітей з інтелектуальними порушеннями та організацію роботи по складанню спеціальних програм і підручників з основних розділів навчально-виховної роботи.

У 1931 р. на основі програм для допоміжних шкіл був розроблений та виданий перший в Україні спеціальний підручник з ручної праці для дітей з інтелектуальними порушеннями 8-10 років «Слухай, дивись, роби» (авт. В. Данковська та А. Пономарьова). Основою розробки змісту та методичного апарату підручника стала «ланцюгова методика» видатного українського дефектолога І. Соколянського. Одним з основних методичних прийомів виконання практичних робіт був поділ цілісного завдання на окремі послідовні елементи, що сприяло розвиткові у дітей прийомів планування та самоконтролю.

Становлення стабільних шкільних підручників для дітей з інтелектуальними порушеннями відбулось після прийняття Постанови ЦК КПБУ(У) від 11 березня 1933 р. «Про підручники для початкової та середньої школи». У другій половині 30-х років ХХ століття було розроблено та видано перші стабільні вітчизняні підручники з української мови та читання для всіх класів (авт. В. Любченко, Т. Несмелова, О. Смалюга та ін.). З інших загальноосвітніх предметів використовувалися підручники, розроблені у Росії, перекладені українською мовою та видані видавництвом «Радянська школа». Ці підручники мали певні недоліки, а саме: перевантаженість змісту, одноманітність запитань та завдань для закріплення матеріалу, безсистемне розташування текстів для позакласного читання тощо. Корекційна спрямованість підручників на цьому етапі не прослідковується.

Другий етап (1943 – 1960 рр.) – етап інтенсифікації процесу забезпечення навчання дітей з інтелектуальними порушеннями спеціальними підручниками. Аналіз архівних матеріалів дав змогу визначити, що в складних умовах після Другої світової війни основним завданням спеціальної школи було створення умов для повноцінного навчання дітей. Згідно Постанови Народних Комісарів УРСР та ЦК КП(б)У від 1 березня 1945 р. був оголошений конкурс на складання нових підручників з української та російської мов для початкових шкіл України. До цієї роботи були залучені науковці та досвідчені вчителі України. У цей час започатковані підходи до розробки підручника «Буквар» для спеціальних шкіл України та розроблений проект видавничого плану, яким передбачалося видання шкільних підручників з усіх загальноосвітніх предметів.

Архівні дані свідчать, що в 1948 р. був вперше в Україні виданий «Буквар» для спеціальних шкіл (М. Ємельяненко). Цей підручник витримав десять перевидань. В повоєнний період набуває розвитку науково-дослідницька робота у галузі спеціальної педагогіки. Досліджуються питання змісту, методів, форм роботи, методичні питання вивчення основ наук. Значну роль у цьому процесі відіграли

вчені-дефектологи Науково-дослідного інституту дефектології України М. Грищенко, І. Єременко, В. Любченко та інші.

Ідеї спеціальної організації навчальної і практичної діяльності, посилення корекційної ролі навчання знаходили відображення в нових підручниках спеціальної школи. М. Грищенко, В. Любченко, О. Смалюга, М. Хоружа стали авторами читанок, підручників з української мови для молодших та старших класів спеціальної школи. Це сприяло посиленню корекційної спрямованості спеціальних підручників, але, головним чином, шляхом забезпечення доступності текстів учнями, що є досить однобічним розумінням суті корекційного впливу на розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями.

Слід зазначити, що в цей час у змісті підручників спостерігались посилення русифікації та політизації, як і в освіті в цілому.

Третій етап (1960 – 1990 рр.) – етап розвитку науково-методичних основ розробки підручників для спеціальних шкіл. Значна увага на цьому етапі приділялася розробці спеціальних методів і засобів корекційного навчання. Значно активізувалася робота по впровадженню в практику нових теоретичних і методичних розробок, у яких висвітлювалися різні методичні питання. Регулярно почали видаватися методичні листи з конкретними науково обґрунтованими рекомендаціями щодо корекційного спрямування вивчення окремих предметів, реалізації дидактичних принципів і методів у спеціальній школі (В. Басюра, Л. Вавіна, І. Яременко, К. Куц, К. Турчинська та ін.). В. Синьов (1976) вперше в українській дефектології розглядає метод роботи з підручником, акцентуючи увагу на тому, яким має бути підручник для спеціальної школи. Він наголошує на реалізації принципів доступності та об'єктивності свідомості й самостійності, міцності засвоєння знань тощо.

Важливими для удосконалення підручникотворення цього етапу мали дослідження І. Єременка. На їх основі розроблені рекомендації щодо умов адаптації змісту і способів навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Значний внесок у подальший розвиток змісту підручників внесли практичні працівники спеціальних шкіл, які були залучені до цієї роботи.

Якість змісту підручників підвищується у 70-80 роках за рахунок більш систематизованого викладу програмного матеріалу, вдосконалення апарату організації засвоєння знань і вмінь учнів, урізноманітнення ілюстративного матеріалу. У цей час В. Синьовим (1988) вперше була розроблена цілісна педагогічна концепція реалізації корекційних функцій навчально-виховного процесу.

Четвертий етап (1990–2000 рр.) – етап розвитку спеціального підручника в Україні. Після здобуття Україною незалежності (1991) особливо актуальною постає проблема розробки та створення

вітчизняних підручників для спеціальних шкіл. Змістове наповнення всіх підручників вимагало докорінної зміни, особливо текстовий матеріал, з усіх загальноосвітніх предметів. Важливими завданнями реформування змісту шкільних підручників було визнано деполітизацію та забезпечення національної спрямованості. Реформування спеціальної освіти розпочалося після прийняття Концепції спеціальної освіти (1996).

На оновлення змісту навчальних книг для освіти дітей з інтелектуальними порушеннями вплинула нова стратегія в галузі спеціальної освіти. Провідними тенденціями змісту нових підручників були вдосконалення його змістового наповнення та оформлення, посилення корекційно-виховної функції, організація самостійної роботи учнів з підручником та інших методичних аспектів. Важливу роль у питаннях щодо нових підходів до змісту сучасного підручника відіграли конференції, науково-практичні семінари, проведені Інститутом педагогіки АПН України. Усі ці дослідження висвітлені в збірниках наукових праць «Проблеми сучасного підручника», які були видані Інститутом. В цей час виконані фундаментальні дослідження, які визнані у міжнародному науковому світі та залишаються перспективними для їх використання у подальшій роботі з вдосконалення спеціального підручникотворення. Ці дослідження присвячені подальшій розробці теоретичних питань спеціальної дидактики, диференційованому підходу до учнів з урахуванням їх пізнавальних можливостей (І. Єременко та ін.), змістово-діяльнісно особистісній корекції ушкоджених процесів розвитку і соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями на основі формування у них вищих психічних функцій та креативного мислення (В. Синьов) та ін.

Вперше в Україні розроблена програма з нового предмету «Фізика» (В. Бондар). Важливою складовою оновленого змісту програм стала розробка та видання нових вітчизняних навчальних підручників та методичних посібників з усіх загальноосвітніх предметів (Л. Вавіна, Н. Кравець, В. Турчинська та ін.). Важливу роль у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями відіграють також «альтернативні підручники» - навчально-методичні брошури, створені за європейськими стандартами, написані так званою спрощеною мовою.

На цьому етапі розроблено та впроваджено нові навчальні програми, практична цінність яких полягає в тому, що за кожною темою вперше подаються методичні поради вчителю про те, які психічні процеси та особистісні якості учнів можуть бути скореговані на даному навчальному матеріалі.

Висновки. Таким чином, аналіз спеціальної літератури засвідчив, що проблема підручникотворення була предметом вивчення багатьох науковців. Встановлено, що накопичено певний досвід практичного створення навчальних книг для спеціальних шкіл. Найбільшою мірою в

Україні у ХХ столітті це стосується підручників з рідної мови та читання. З'ясовано, що питання розвитку спеціальної навчальної книги не були предметом комплексного аналізу, який би подолав фрагментарність історико-педагогічних знань з метою осмислення історичного досвіду накопиченого у нашій країні. Визначено, що передумовами розвитку підручникотворення для дітей з інтелектуальними порушеннями були різноманітні чинники, серед яких особливого значення набули суспільно-політичні, соціально-економічні і психолого-педагогічні. Виділені та обґрунтовані етапи розвитку підручникотворення для дітей з інтелектуальними порушеннями, послідовність яких пов'язана з розбудовою та реформуванням спеціальної освіти, розробкою концепцій, теоретико-методологічних основ навчання та виховання таких дітей, змінами організаційно-педагогічних та інших аспектів.

Можна констатувати, що підручникотворення в Україні перебуває в постійному пошуку нових сучасних підходів з врахуванням новітніх тенденцій розвитку, що і є перспективним у подальших дослідженнях науковців-дефектологів.

Бібліографія

1. Беспалько, В.П. (1988). Теория учебника. Дидактический аспект. М.: Педагогика. **2. Бондар, В.І.,** Золотоверх, В.В. (2007). Історія олігофренопедагогіки. К.: Знання.; **3. Граборов, А.Н.** (1941). К вопросу о своеобразии учебно-воспитательной работы вспомогательной школы. *Вопросы воспитания и обучения глубоко умственно отсталых детей: сб. статей.* М.: Учпедгиз.; **4. Кодлюк, Я.П.** (2005). Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960-2000 рр.): автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук. К.: Наш час.; **5. Одинченко, Л.К.** (1996). Розвиток спеціальної освіти розумово відсталих учнів в Україні (1918-1941 рр.). *Дис. канд. пед. наук: 13.00.03.* К.: АПН України, Ін-т дефектології.; **6. Перовский, Е.И.** (1955). Методическое построение и язык учебника для средней школы. *Известия,* 63. М.: АПН РСФСР.; **7. Сластенин, В.А.** и др.(2002). Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия».

References

1. Bospalko, V.P. (1988). Teoriya uchebnika. Didakticheskij aspekt. M.: Pedagogika. [in Russian].; **2. Bondar, V.I.,** Zolotoverh, V.V. (2007). Istoriya oligofrenopedagogiky`. K.: Znannya. [in Ukrainian]. ; **3. Graborov, A.N.** (1941). K voprosu o svoeobrazii uchebno-vospitatatelnoj raboty vspomogatelnoj shkoly. *Voprosy vospitaniya i obucheniya gluboko umstvenno otstalyh detej: sb. statej.* M.: Uchpedgiz. [in Russian].; **4. Kodlyuk, Y.P.** (2005). Teoriya i praktyka pidruchnykotvorennya u galuzi

pochatkovoyi osvity Ukrayiny (1960-2000 rr.): avtoref. dys. na zdobuttya naukovoogo stupenya d-ra ped. nauk. K.: Nash chas. [in Ukrainian].; **5. Odynchenko, L.K.** (1996). Rozvytok specialnoyi osvity rozumovo vidstalyh uchniv v Ukraini (1918-1941 rr.). Dys. kand. ped. nauk: 13.00.03. K.: APN Ukrainy, In-t defektologii. [in Ukrainian].; **6. Perovskyj, E.Y.** (1955). Metodicheskoe postroenie i yazyk uchebnika dlya srednej shkoly. *Izvestiya*, 63. M.: APN RSFSR. [in Russian].; **7. Slastonin, V.A.** (2002). Pedagogika: Ucheb. posobie dlya stud. vysh. ped. ucheb. zavedeniy. M.: Izdatelskij centr «Akademiya». [in Russian].

Received 01.03.2019

Accepted 01.04.2019

УДК: 373.3-056.2/.3

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.312-324

Н.В. Чередніченко

nataliachered@gmail.com

Л.В. Тенцер

vitten73@ukr.net

ЗМІСТ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ КОРЕКЦІЙНОГО ТА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Відомості про автора: Чередніченко Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії факультету корекційної педагогіки та психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: діагностика та корекція порушень письма у молодших школярів; профілактика дисграфії, дислексії та дизорфографії у старших дошкільників та молодших школярів із різними мовленнєвими вадами; методика початкового навчання рідної мови дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. E-mail: nataliachered@gmail.com; **Тенцер Леся Вікторівна**, аспірантка кафедри логопедії факультету корекційної педагогіки та психології, вчитель-логопед вищої категорії логопедичного пункту при школі I-III ступенів №286, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: дисертаційне дослідження дисграфічних розладів у молодших школярів. E-mail: vitten73@ukr.net

Information on an author: Cherednichenko Nataliia Wolodymyrivna, PhD in Pedagogy, Associate professor of the Academic

Department for Speech-language Pathology, Department for Correctional Pedagogy and Psychology of the National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine. Among academic interests: diagnostics and correction of writing among elementary students with different speech disorders; methodology of elementary mother language training among children with speech development disorders. E-mail: nataliachered@gmail.com ; **Tentser Lesia Viktorivna**, postgraduate student of the Academic Department for Speech-language Pathology, Department for Correctional Pedagogy and Psychology, Teacher and speech-language pathologist of the higher category of the speech-language centre by School of I-III stages No. 286, Kyiv, Ukraine. Among academic interests: thesis research of dysgraphic disorders among elementary students. E-mail: vitten73@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей: Чередніченко Н.В.

Психолінгвістичний підхід до вивчення причин та механізмів виникнення дизорфографії у молодших школярів із вадами мовленнєвого розвитку / Н. В. Чередніченко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. - Вип. 27. - С. 220-225.

Чередніченко Н.В. Комплексна діагностика дисграфічних та дизографічних помилок у письмі молодших школярів із порушенням писемного мовлення [Текст] / Н. В. Чередніченко, Д. М. Горбачова // Логопедія: Науково-методичний журнал. - 2015. - № 5. - С. 73-84.

Чередніченко Н.В. Психолінгвістичні та психолого-педагогічні передумови формування навички письма / Н.В. Чередніченко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. - № 16. – С. 222-227; **Тенцер Л. В.** Психолінгвістичні механізми виникнення різних форм дисграфії у дітей молодшого шкільного віку / Л.В.Тенцер // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. - Вип. 26. - С. 221-227.

Тенцер Л. В. Науково-методичні основи навчання грамоти молодших школярів із дисграфією / Л. В. Тенцер // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. - Вип. 27. - С. 198-203.

Тенцер Л. В. Обґрунтування та зміст діагностичної методики

дослідження навичок письма у молодших школярів із дисграфією / Л. В. Тенцер // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. - Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. - Вип. 29. - С. 102-112.

Чередніченко Н.В., Тенцер Л.В. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання. У статті розглядаються актуальні питання подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання. Наголошується на дизонтогенетичному формуванні навички письма у учнів, що мають дисграфію. На підставі якісного аналізу стану сформованості навички письма та провідних механізмів дисграфічних помилок розроблено авторську корекційну методику, яка базувалася на результатах констатувального експерименту, науково-методичних принципах корекції мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями письма, програмових вимогах щодо знань, умінь та навичок з предмету «Українська мова» для учнів 1 та 2 класу. Розкрито основні завдання, напрямки, зміст та організацію корекційно-розвивального логопедичного впливу, спрямованого на подолання у молодших школярів дисграфічних фонетико-графічних помилок та формування фонетико-графічних умінь та навичок.

Ключові слова: навичка письма, дисграфія, механізми дисграфічних помилок, фонематичні функції, слухові операції, лінгвістичні здібності, психічні функції, операціональні компоненти мислення, лінгвістичні здібності, корекційно-розвивальне навчання, логопедичний вплив.

Чередніченко Н.В., Тенцер Л. В. Содержание и организация логопедической работы по преодолению дисграфии у младших школьников в условиях коррекционного и инклюзивного обучения. В статье рассматриваются актуальные вопросы содержания и организации логопедической работы по преодолению дисграфии у младших школьников в условиях коррекционного и инклюзивного обучения. Обращается внимание на дизонтогенетическое формирование навыка письма у учащихся, имеющих дисграфию. На основе качественного анализа состояния сформированности навыка письма и ведущих механизмов дисграфических ошибок разработана авторская коррекционная методика, которая базируется на результатах констатирующего эксперимента, научно-методических принципах коррекции речевого развития детей с нарушениями письма, программных требованиях к знаниям, умениям и навыкам по предмету «Украинский язык» для учеников 1 и 2 классов. Раскрыты основные задачи, направления, содержание и организация коррекционно-развивающего

логопедического воздействия, направленного на преодоление у младших школьников дисграфических фонетико-графических ошибок и на формирование у них фонетико-графических умений и навыков.

Ключевые слова: навык письма, дисграфия, механизмы дисграфических ошибок, лингвистические способности, коррекционно-развивающее обучение, логопедическое воздействие.

N.V. Cherednichenko, L.V. Tentser. Subject matter and organization of speech-language work on overcoming dysgraphia among elementary students in the context of correction and inclusive education.

The article discloses topical issues on overcoming dysgraphia among elementary students in the context of correction and inclusive education. The reference is made to dysontogenetic formation of writing skills among students with dysgraphia. Based on qualitative analysis of writing skill and leading mechanisms formation ensuring writing skill acquirement according to phonetic principle, it is concluded that disphonological disorders are not the key reason for disgraphic mistakes to take place. Prevalently they are stipulated by disorders of generally functional mechanisms of speech activity – psychic functions (attention, language and auditory memory on successively organized material, visual and spatial representations), thinking operational components (letter-sound and syntactic analysis, auditory control and self-control), as well as by a low level of children linguistic skills development forming the basis for acquiring knowledge and skills in mother language. Based on experimental data received at confirmation stage of the research the author correction methodology has been made basing on scientific and methodological principals of correction speech development among children with writing disorders, program requirements to knowledge and skills in course “Ukrainian Language” for students of 1st and 2nd grades. The primary tasks, trends, and organization of correction and development speech-language effect aimed at overcoming dysgraphic phonetic-graphical errors and forming phonetic-graphical errors skills among elementary students is disclosed. The importance of the development among elementary students of phonemic functions and auditory operations, formation and improvement of skill for differentiation of oppositional phoneme-graphemes in oral speech and in writing, as well as skills of different types of speech analysis and synthesis are underlined. This will ensure development of linguistic skills among students and mastering both phonetic-graphical rules being important for competent writing, will become a basis for successful mastering not only phonetics and graphics but also Ukrainian spelling. In was persuasively concluded that only unity of speech-language pathologist’s, teacher’s, school psychologist’s approaches to speech work with students, succession in requirements to students, as well as to content and methods of correctional and educational work, complexity and versatility of speech development tools and removing its disadvantages, use of the guiding type – educational activity – is the key to success in speech-language work.

Keywords: writing skill, dysgraphia, dysgraphic errors mechanisms, phonemic functions, auditory operations, linguistic skills, psychic functions, thinking operational components, phonetic-graphical skills, correction-developmental teaching, speech-language effect.

Постановка проблеми. У сучасних умовах освіта не може залишатися осторонь від стрімких процесів науково-технічного прогресу, посилення інтеграційних функцій у розвитку науки, техніки, виробництва, політики. Наше суспільство перебуває у постійному розвитку і через систему новоутворень висуває і реалізує зростаючі вимоги до людини, а разом з цим, і до якості освіти та корекційної допомоги.

Корекційна педагогіка володіє широким діапазоном міжпредметних зв'язків, новітніх розробок, а сучасні зміни у структурі та змісті шкільного курсу української мови, впровадження Нової Української Школи та разом із цим певна динаміка у бік збільшення кількості учнів, що потребують логопедичної корекції, вимагають удосконалення змісту та організації допомоги дітям із порушеннями усного та писемного мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема подолання порушень письма у дітей із особливими освітніми потребами висвітлено у численних психолого-педагогічних та психолінгвістичних наукових дослідженнях (Є. Данілавічюте, Н. Голуб, О. Гопіченко, О. Корнєв, Р. Лалаєва, О. Леонтєв, О. Лурія, Т. Пічугіна, І. Садовникова, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко та ін.) [2-7]. Разом із цим вона залишається актуальною, зважаючи на значне збільшення кількості учнів у масових загальноосвітніх школах, які відчують значні труднощі у засвоєнні предметів мовного циклу на початковому етапі навчання.

Метою даної статті є висвітлення змісту та організації розробленої нами комплексної системи корекційно-розвивального та диференційованого впливу, спрямованого на подолання фонетико-графічних дисграфічних помилок в письмі учнів 2-4 класів. Ми виходили з припущення, що корекційне навчання, організоване з урахуванням механізмів виявлених відхилень, дозволить досягти найвищого рівня результативності на шляху їх подолання.

Виклад основного матеріалу. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження засвідчив, що молодші школярі із дисграфією у недостатній мірі володіють навичкою письма. Ми констатували, що письмо таких учнів формується дизонтогенетично (за ієрархією базових передумов розвитку письма), і це підтверджено низкою проведених нами психолого-педагогічних досліджень. В учнів виявлено три ступені прояву дисграфії у такому співвідношенні – легкий (14%), середній (56%) та важкий (30%), що характеризувалися

наявністю значної кількості фонетичних (58%), графічних та оптико-просторових (10%), лексико-граматичних помилок (32%). Помилки простежувалися в учнів 2-4 класів у різних видах письмових робіт (списуванні, диктантах, самостійному творчому письмі та ін.). Лише у 5% учнів дефекти фонетичної сторони мовлення були однією з провідних причин дисграфічних фонетичних помилок. У 9% дітей із ПМР помилки носили інший характер та безпосередньо не були зумовлені порушеннями усного мовлення. У письмових роботах учнів без порушень усного мовлення (86%) також зустрічались різні за характером дисграфічні помилки. Вони були зумовлені відхиленнями переважно загально-функціональних механізмів мовленнєвої діяльності – психічних функцій (уваги, мовно-слухової пам'яті на сукцесивно організованому матеріалі, оптико-просторових уявлень), операціональних компонентів мислення (звуко-буквеного та синтаксичного аналізу, слухового контролю та самоконтролю), а також низьким рівнем розвитку у дітей лінгвістичних здібностей, що лежать в основі засвоєння знань, умінь та навичок з рідної мови.

На основі виділених у молодших школярів із ТПМ диференційованих механізмів дисграфічних помилок було розроблено авторську корекційну методику, яка базувалася на результатах констатувального експерименту, науково-методичних принципах корекції мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями письма, програмових вимогах щодо знань, умінь та навичок з предмету «Українська мова» для учнів 1 та 2 класу.

Формування грамотності на письмі у молодших школярів із дисграфією відбувалося шляхом удосконалення основних механізмів, які забезпечують опанування писемного мовлення, а саме:

- **загальнофункціональних механізмів мовленнєвої діяльності** (зорово-просторового гнозису, праксису, уваги, пам'яті);

- **операціональних компонентів мислення** (аналізу, синтезу, порівняння, контролю, узагальнення, класифікації) на мовному матеріалі;

- **специфічних мовленнєвих механізмів** – симультанно-сукцесивного аналізу і синтезу, аналітико-синтетичної діяльності слухового та мовнорухового аналізаторів;

- **усномовленнєвих передумов** – слухової диференціації фонем, їх правильної вимови, формування лексико-граматичної будови мовлення.

Удосконалюючи основні мовленнєві та немовленнєві функції, які лежать в основі засвоєння фонетичного принципу правопису, ми також приділяли увагу лексичній і граматичній стороні мовлення, що є передумовою успішного формування у дітей орфографічної навички (автоматизований компонент свідомої мовленнєвої діяльності людини за умов протікання її у письмі), яка базується на дії співвіднесення між

собою фонетичних, граматичних, словотвірних та орфографічних знань [7].

У процесі письма для правильного розрізнення та вибору фонемі необхідним є тонкий аналіз усіх акустичних та артикуляційних ознак звука. Причому, такий аналіз здійснюється у внутрішньому плані, за уявленням. Наявність у письмі дітей із дисграфією фонемо-графічних помилок свідчить про недосконалість фонематичних уявлень, часто при нормальному фонематичному сприйманні. Труднощі концентрації та розподілу уваги під час письма ще в більшій мірі ускладнює опанування навичок фонематичного аналізу, що проявляється у вигляді пропусків, перестановок букв у словах.

Труднощі слухової та вимовної диференціації опозиційних фонемо-графем (твердих – м'яких, дзвінких – глухих, свистячих – шиплячих та ін.) та недосконалість у дітей звуко-буквених асоціацій зумовлюють, у свою чергу, труднощі опанування фонетико-графічних правил.

Важливою складовою логопедичної роботи є формування у молодших школярів із дисграфією метамовних процесів: операцій, пов'язаних з усвідомленням основних лінгвістичних одиниць членування мовлення (речення, слово, склад, звук) та аналізом усних висловлювань на ці умовні одиниці.

Отже, основними **завданнями** корекційної роботи були:

1. Розвиток фонематичних функцій та слухових операцій, формування та удосконалення навичок диференціації опозиційних фонемо-графем в усному мовленні та на письмі з метою подолання фонетичних помилок на заміни та змішування фонемо-графем, близьких за акустико-артикуляційними ознаками.

2. Розвиток навичок фонематичного та складового аналізу та синтезу з метою подолання фонетичних помилок на пропуски, перестановки букв, спотворення звуко-буквеної будови слова.

3. Формування і закріплення мовних понять і навичок їх використання в усному та писемному мовленні.

4. Формування умінь користуватися відповідними фонетико-графічними правилами, що регулюють позначення фонем відповідною буквою на письмі.

5. Розвиток у дітей зорово-просторового гнозису, праксису, уваги, пам'яті.

6. Формування кінцевої дії контролю та самоконтролю на письмі.

Відповідно до окреслених завдань ми визначили **основні напрямки корекційно-розвивального логопедичного впливу:**

- I. Корекція та формування порушень усного мовлення у цілому та звуковимови, зокрема.

II. Формування та удосконалення навичок диференціації опозиційних фонемо-графем в усному мовленні та на письмі.

Диференціація опозиційних фонемо-графем проводилася нами на початкових етапах в усному плані, а в подальшому закріплювалася у писемному мовленні у такій послідовності: диференціація букв, що змішуються, у складах, словах, словосполученнях, реченнях з опорою на найбільш збережене зорове сприймання, тактильні та кінестетичні відчуття (при збереженій звуковимові).

При цьому ми враховували, що удосконалення слуховимовних диференціацій здійснюється більш успішно в тому випадку, якщо воно проводиться у тісному зв'язку з розвитком слухової уваги, мовно-слухової пам'яті, слухового контролю та фонематичного аналізу та синтезу.

Робота з розвитку фонематичного сприймання здійснювалася паралельно з удосконаленням навичок звукового аналізу та синтезу, що сприяло формуванню правильних фонематичних уявлень.

III. Корекція та формування навичок звуко-буквеного та складового аналізу та синтезу.

Опанування учнями звуко-буквеним та складовим аналізом та синтезом є основою вироблення у молодших школярів навички письма за фонетичним принципом та засвоєння ними в подальшому фонетико-графічних та орфографічних правил. Формування у дітей умінь виділяти звук зі слова, знаходити спільний звук у словах, визначати його місце по відношенню до інших звуків, називати кількість та послідовність звуків та складів у слові є важливим завданням корекційної логопедичної роботи, оскільки більшість школярів із дисграфією відчувають значні труднощі опанування аналізом як складною розумовою та мовленнєвою дією.

IV. Удосконалення лінгвістичних здібностей.

Основне завдання цього напрямку полягало у розвитку та вдосконаленні звуко-буквених асоціацій через уміння позначати фонему відповідною буквою; навчання виділяти орфограми; розуміти та усвідомлено користуватися такими мовними поняттями, як *звук, буква, голосний, приголосний, склад, слово, словосполучення, речення*, що надало змоги легше опанувати фонетико-орфографічні правила української мови та усвідомлено сформувати орфографічні навички.

V. Розвиток загальнофункціональних механізмів мовленнєвої діяльності, які беруть участь у процесі письма.

Цей напрямок здійснювався через розвиток психічних функцій – зорово-просторового сприймання, слухової і зорової уваги, пам'яті, мислення.

У молодшому шкільному віці саме мислення посідає центральне місце у роботі всіх психічних функцій. Як вказував Л. Виготський,

розвиток мислення є важливим чинником для всієї структури свідомості і для всієї системи діяльності психічних функцій [1]. Тому в процесі логопедичної роботи з корекції дисграфії ми приділяли особливу увагу формуванню розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, контролю на мовному матеріалі, а також самоконтролю, оскільки саме рівень сформованості розумової діяльності впливає на ефективність пам'яті та сприймання.

VI. Корекція і розвиток дрібної моторики пальців і кистей рук, зорово-моторної координації.

Цей напрямок роботи ми вважали вкрай важливим, зважаючи на низький стан сформованості у школярів експериментальної групи письма як графо-моторної навички, з одного боку, а також враховуючи ту надзвичайну роль, що відіграє мануальний праксис у формуванні повноцінного мовленнєвого та психічного розвитку дитини.

Корекційна логопедична робота здійснювалася в декілька етапів та враховувала принцип від простого до складного.

Перший етап (пропедевтичний) передбачав розвиток фонематичних процесів (сприймання, уявлень, аналізу та синтезу), удосконалення слухових функцій і операцій (слухової уваги, контролю), розвиток зорових функцій (зорового та буквеного гнозису, аналізу та синтезу, пам'яті), моторних навичок, формування базових лінгвістичних понять (звук, буква, склад, слово, речення) під час роботи над простими за артикуляцією та звучанням звуками та відповідних їм букв.

У цей період приділялася значна увага формуванню у молодших школярів умінь сприймати та розрізняти на слух та у вимові корисні ознаки звуків та зорові ознаки букв.

На основному етапі корекційно-розвивального навчання відбувався розвиток та удосконалення у молодших школярів навичок звуко-буквеної диференціації фонемо-графем, що є складними для розрізнення за акустичними, артикуляційними ознаками та букв, які схожі за оптико-просторовими та графічними ознаками. На заняттях учні характеризували приголосні звуки за такими ознаками, як: м'якість-твердість, глухість-дзвінкість.

Удосконалювалися навички аналізу та синтезу на фонемно-графічному та орфографічно мурівні, опанування яким передбачає не лише уміння правильно визначити та відтворити структуру слова, а й упізнавання при цьому орфограми та правильний запис слів, керуючись певним правилом. Опанування даним рівнем сформованості звуко-буквеного аналізу викликало особливі труднощі у дітей із дисграфією та відбувалося протягом тривалого періоду часу.

Також відпрацьовувалися навички синтаксичного та морфологічного аналізу, що готувало дітей до засвоєння навичок

грамотного письма за морфологічним принципом, а також правильного написання речень.

Важливим завданням основного етапу було формування у школярів лінгвістичних здібностей. Необхідно було сформуванню в учнів теоретичні знання про звуки і букви, що їх позначають, ознайомити з основними фонетико-графічними правилами, навчити виділяти орфограми та грамотно писати, керуючись даними правилами.

Даний етап не обмежується рамками навчання у 2 класі, а триває протягом усієї молодшої, а часто і середньої школи.

Метою **третього етапу (автоматизації засвоєних умінь та навичок)** було закріплення отриманих знань, умінь та навичок та використання їх у різних видах мовленнєвої діяльності.

На кожному етапі корекційної роботи значна увага приділялася розвитку графічної навички письма. Введення у структуру та зміст заняття вправ та завдань на розвиток дрібної моторики пальців рук та зорово-моторної координації підвищує ефективність комплексного корекційного впливу на дитину із дисграфією, забезпечує вироблення у неї стійких умінь та навичок.

Підгрупові логопедичні заняття були основною формою корекційно-розвивального навчання дітей із порушеннями письма. Поруч із підгруповими заняттями додатково проводилися індивідуальні заняття з тими дітьми, які мали порушення усного мовлення та були неспроможними засвоїти матеріал на підгруповому занятті, потребували додаткової індивідуальної допомоги логопеда.

Логопедичним заняттям ми надавали такої форми, в якій здійснювалася корекція мовленнєвого порушення і одночасно розвивалася увага, пам'ять, логічне мислення, уява, різні форми контролю та самооцінки.

Під час проведення логопедичних занять ми дотримувалися таких рекомендацій:

1. Групи дітей-дисграфіків (4-6 дітей) комплектувалися нами за віком, при цьому враховувався стан їхнього мовленнєвого розвитку.

2. Логопедичні заняття проводилися 3 рази на тиждень. Тривалість заняття – 45 хвилин.

3. Кожне заняття носило комплексний характер, сприяло не лише удосконаленню звукової системи мови, а й збагаченню активного словника дитини, розкриттю лексичної семантики незнайомих слів та їх активного вживання в мовленні. Важливу роль на занятті приділялося формуванню у дітей граматичних знань, що дозволяло нам попереджувати та долати труднощі засвоєння граматики на уроках української мови.

4. Корекційна логопедична робота носила диференційований характер, враховувалася структура дисграфічного порушення, його механізми симптоматика, психологічні особливості дитини.

5. У зміст заняття, незалежно від його теми, обов'язково включалися завдання, спрямовані на корекцію та розвиток психічних функцій (зорово-просторового сприймання, просторових уявлень, слухової та зорової пам'яті та уваги, логічного мислення). Систематичне проведення такої розвивальної роботи сприяло не лише подоланню, а й попередженню труднощів у засвоєнні навички читання та письма.

6. Матеріал заняття подавався переважно в ігровій формі, що позитивно впливало на формування мотивації до навчання, а також сприяло розвитку уваги, пам'яті та мислення дітей, урізноманітнювало проведення занять, робило процес корекції цікавим і різнобарвним.

7. Під час занять широко використовувалася дитяча художня література, предметні та сюжетні малюнки, іграшки, матеріали із навчально-методичних посібників, а також самостійно виготовлений роздатковий дидактичний матеріал (картинки, планшети, «шифрувальні» таблиці, ребуси, кросворди), орфографічні словники тощо.

8. Зображувальна наочність поступово заміщувалася схематичною.

9. У логопедичній роботі майже на кожному занятті ми використовували комп'ютерні ігри, що сприяло не лише закріпленню у дітей знань, умінь і навичок, що формуються логопедом на занятті, а й активізувало позитивну мотивацію дітей-дисграфіків на занятті.

10. Логопедичне заняття завжди було чітко структуроване. Його побудова відповідала меті, завданням та етапу навчання.

Корекційно-розвивальна програма включала 64-66 підгрупових логопедичних занять, а також індивідуальні заняття, які проводилися з дітьми протягом жовтня – травня місяців (10 -12 занять на місяць).

Висновки. Проведене нами експериментальне навчання переконливо засвідчило, що правильна організація, відповідність змісту занять програмі з рідної мови, а також урахування основних труднощів, що виникають у дітей, особливостей їхнього мовленнєвого та пізнавального розвитку, систематичність та послідовність у роботі забезпечує якість опанування навичкою письма, а також засвоєння молодшими школярами знань, умінь та навичок з рідної мови.

Ми переконалися, що досягнення ефективності у корекційно-розвивальній роботі з подолання дисграфії у молодших школярів можливе лише за умов взаємодії всіх учасників педагогічного процесу і, зокрема, вчителя, логопеда, психолога, лікаря. Діяльність вчителя, логопеда та психолога має багато спільного і спрямована на вирішення навчальних, виховних та корекційних завдань.

Єдність підходів логопеда і вчителя до мовленнєвої роботи з учнями, наступність у вимогах до учнів, а також до змісту та методів корекційної, навчальної та виховної роботи, комплексність та багатогранність засобів розвитку мовлення та усунення його недоліків, використання провідного виду – навчальної діяльності – запорука успіху в логопедичній роботі. Кваліфікований медичний супровід дитини із порушеннями письма та читання є вкрай важливим та необхідним у системі корекційного впливу, зважаючи на їхній загальний психосоматичний стан.

Бібліографія

1. Выготский, Л.С. Избранные педагогические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 519с. **2. Данілавічюте, Е.А.** Методика подолання фонемографічних відхилень у молодших школярів з ДЦП // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 1. – К.: Актуальна освіта, 2004. – с.99 – 134. **3. Корнев, А.Н.** Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение): Учебно-методическое пособие. – С.-Петербург: МиМ, 1997. – 284с. **4. Лурия, А.Р.** Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учебное пособие. – М.: Издательский центр „Академия”, 2002. – с.17 – 76. **5. Соботович, Е.Ф.,** Гопиченко Е.М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов // Вибрані праці з логопедії. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. – С. 250 – 261. **6. Тарасун, В.В.** Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень. Науково-методичний посібник для загальних і спеціальних освітніх закладів. – К., 2007. – 151 с. **7. Чередніченко, Н.В.,** Тенцер Л.В. Практична реалізація наукових принципів корекційного логопедичного впливу на дітей із порушеннями писемного мовлення//Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць –К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2013, №.24.

References

1. Danilavichute, Ye.A. Methodology for overcoming phonemographic disorders among elementary students with CP // Theory and praxis of contemporary speech-language pathology: Collection of scholarly papers: Ed. 1. – K.: Current education, 2004. – p.99 – 134. **2. Cherednichenko, N.V.,** Tentser L.V. Practical implementation of scientific principals of correctional logopedic effect on children with writing speech disorders //Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology. Collection of scholarly papers –K.: National Pedagogical Dragomanov University. – 2013, No.24. **3. Kornev, A.N.** Reading and writing disorders among students (diagnostic, correction, warning): Study manual. – St.-Petersburg: MiM, 1997. – p. 284. **4. Luriia, A.R.** Writing and speech:

Neurolinguistic researches: Study manual. – M.: Publishing Centre „Academy”, 2002. – p.17 – 76. **5. Sobotovich, Ye.F.**, Gopichenko Ye.M. Phonetic mistakes in writing among intellectual disabled students of elementary grades // Selected works on speech-language pathology. – K.: Dmytro Burago Publishing House, 2015. – P. 250 – 261. **6. Tarasun, V.V.** Writing speech: disorders prevention and correction. Research and methodological guidelines for general and special educational institutions. – K., 2007. – 151 p. **7. Vygotskiy, L.S.** Selected pedagogic researches. – M.: AES of RSFSR, 1956. – p.519.

Авторський внесок: Чередніченко Н.В. – 50%, Тенцер Л.В. –50%

Received 14.03.2019

Accepted 14.04.2019

УДК 376.011.3-051

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.324-340

А.Г. Шевцов

dr_shevtsov@ukr.net

Н.В. Никоненко

nataliianykonenko@gmail.com

ДО ПИТАННЯ ПРО ПОРІВНЯННЯ ПОНЯТІЙНО- ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО ПОЛЯ ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ

Відомості про авторів: **Шевцов Андрій Гаррійович**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, заслужений працівник освіти України, директор департаменту ліцензування Міністерства освіти і науки України, професор кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. У колі наукових інтересів: спеціальна освіта та інклюзивне навчання дітей і дорослих із обмеженнями життєдіяльності, зокрема з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, ортопедагогіка, ортопсихологія, реабілітологія, соціальна політика, організації та зміст вищої освіти, оцінка якості освіти, теоретична фізика. E-mail: dr_shevtsov@ukr.net. ; **Никоненко Наталія**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного

університету імені Олесь Гончара, Дніпро, Україна. У колі наукових інтересів: дослідження особливостей організації спеціальної освіти та системи підготовки вчителів спеціальної й інклюзивної освіти в Україні та за кордоном, вивчення української терміносистеми спеціальної освіти, укладання портфоліо вчителя спеціальної освіти, створення навчально-методичного комплексу зі статевого виховання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. E-mail: nataliianykonenko@gmail.com

Contact: Andrii Shevtsov, Professor, Doctor in Special Education Sciences, Ph.D. in Physics and Mathematics, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Head of Department for Licensing of Ministry of Education and Science of Ukraine, Full Professor and Research Supervisor of the Department for Orthopedagogy, Orthopsychology and Rehabilitation of Faculty of Special and Inclusive Education of Dragomanov National Pedagogical University. Academic interests: special education and inclusive education of children and adults with disabilities, in particular, individuals with motor or orthopedical disabilities, orthopedagogy, orthopsychology, rehabilitation, social policy, organization and content of higher education, quality of education assessment, theoretical physics. E-mail: dr_shevtsov@ukr.net.; **Nataliia Nykonenko**, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Special Education Department in Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine. Academic interests: peculiarities of special education organization and special education teachers preparation in Ukraine and abroad, special education terminology systems in Ukrainian and English, developing a professional portfolio for special education teachers, completing of educational course on sexual education for schoolchildren with intellectual disabilities. E-mail: nataliianykonenko@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей: **A. Shevtsov**, O. Pina Indexes of Emotional Intellect in the Structure of Psychological Readiness to Professional Activity of Future Ortopedagogies // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools, Volume 21, Number 3, 2017, pp. 21–26. Publisher: Accent graphics communications (Canada).; **Shevtsov A.**, Chuhrii I. Psychological Mechanisms of Social Adaptation of Young People with Disabilities // American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research, 2017 / 3 (6), pp. 6–14. Publisher: Ukraine and Ukrainians Abroad Not-for-profit Corporation, New York NY, USA.; **Шевцов А.Г.** Обґрунтування ортопедагогіки // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. XIX. В двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори, 2012. – 462 с. – С. 274 – 284. **Nykonenko N.** Review of the Latest Achievements in Education of Special School Teachers in the EU

Countries // Вісник Дніпропетровського університету. – 2014. – Вип. 20. – № 9/1. – С. 107-113. **Никоненко Н.В.** Спільне та відмінне у роботі та підготовці вчителів спеціальної та загальної освіти США // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка. – № 2(16). – 2018. – С. 152-160.; **Никоненко Н.В.** Особливості організації спеціальної освіти у Сполучених Штатах Америки // Актуальні питання корекційної освіти. – № 12 (2019) // <http://aqce.com.ua/vipusk-n12-2019/to-the-issue-of-organization-of-special-education-in-the-united-states-of-america.html>.

Шевцов А.Г., Никоненко Н.В. До питання про порівняння понятійно-термінологічного поля галузі спеціальної освіти в українській та англійській мовах. Проведений аналіз використання термінів у наукових та методичних роботах дозволяє говорити про неузгодженість тлумачення українських та іншомовних понять спеціальної освіти, що спонукає поставити питання про уніфікацію понятійно-термінологічного поля галузі спеціальної освіти. Ситуацію ускладнює невідповідність між кількістю сучасної довідникової термінологічної літератури зі спеціальної освіти та потребами зростаючої кількості педагогів, залучених до освіти осіб із обмеженнями життєдіяльності. Для вирішення зазначених проблем, а також для надання українським вченим можливості долучитися у світову спільноту та розвивати галузь відповідно до міжнародних стандартів. Досліджено, що значна частина понять галузі не відповідає вимогам до термінів. Запропоновано власну класифікацію лексики спеціальної освіти шляхом розподілу на лексико-тематичні групи. Зазначено, що у світовій та вітчизняній практиці термінологічні нововведення вводяться не лише словниками, але й нормативно-правовими документами.

Ключові слова: термінологія спеціальної освіти, терміни, спеціальна освіта, вимоги до термінів, лексико-граматичні групи спеціальної освіти.

Шевцов А.Г., Никоненко Н.В. К вопросу о сравнении понятийно-терминологического поля сферы специального образования в украинском и английском языках. Терминология специального образования тесно связана не только с общественно-политическим и экономическим развитием общества, но и представляет уровень его моральных ценностей, что приводит к естественному изменению и постоянному обновлению лексических единиц науки. Проведенное исследование использования терминологических единиц научной и методической литературы позволяет сделать выводы об определенном несоответствии используемых терминов и выдвинутых требований к ним: однозначность и точность названия понятия, стилистическая нейтральность, отсутствие синонимического ряда в рамках одной науки, легкость построения словообразовательных связей, стандартизация термина. Представлена собственная классификация терминологической

лексики спеціального образования за следующими лексико-тематическими группами: название разделов науки, названия участников образовательного процесса, названия нарушений, названия организаций и учреждений, названия документов, названия процессов и явлений, названия учебного оборудования и материалов.

Ключевые слова: терминология специального образования, термины, специальное образования, требования к терминам, лексико-грамматические группы специального образования.

Shevtsov A.H., Nykonenko N.V. To the Issues of Comparison of Conceptual and Terminological Field of Special Education in the Ukrainian and English languages. The terminology of special education is closely connected not only with the socio-political and economic development of any society, but it also represents the level of its moral values, which leads to a natural change and constant updating of lexical units of the science. Some historical facts concerning special education terminology changes in the English language are delighted. Mostly the changes refer to the names of disabilities, names of individuals with intellectual disabilities, names of special institutions, laws and partly the name of the field has also been changed. The main reason for the changes observed is the evolution of the society's attitude to the needs of people with disabilities.

A study of the use of terminological units of scientific and methodological literature allows to draw conclusions about a certain discrepancy between the terms used and the requirements put forward to them: the uniqueness and accuracy of the concept name, stylistic neutrality, the absence of a synonymous series within one science, the ease of constructing word-formation connections, standardization of the term. It is stated that some special education terminology in the Ukrainian does not correspond the mentioned requirements.

The authors' classification of special education terminological vocabulary is introduced in the article. It is proposed to attribute special education terms to the following thematic groups: sections of science names, participants of the educational process names, disabilities, organizations and institutions, documents, special education processes and phenomena, educational equipment and materials. **Keywords:** special education terminology, terms, special education, term requirements, thematic groups in special education terminology.

Постановка проблеми. Процес знаходження нової парадигми термінології у галузі спеціальної освіти характерний не лише для України, але й для західних країн. За увесь свій час становлення та розвитку світова педагогічна наука все ще не визначилась із ключовим фактором, який передусім повинен характеризувати будь-яку фундаментальну науку – із термінологією, що швидше свідчить не про

недостатню розвиненість науки, а про її невпинний поступ, здатність до формулювання подальших завдань досліджень та фіксації їх результатів. Сучасні глобалізуючі економічні та суспільно-політичні процеси у світі і входження в них України роблять виклик сталості напрацьованої термінологічної основи у царині розглядуваного розділу педагогічної науки, вимагаючи відповідних змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Новітня теорія вітчизняної спеціальної педагогіки використовує як власні українські поняття, так і іншомовні терміни, які дозволяють вітчизняній науці долучатися до міжнародних інтеграційних процесів у галузі освіти, що засвідчують роботи В. Бондаря [2], В. Синьова, Є. Синьової, А. Колупаєвої, О. Кукушкіної, Н. Назарової, О. Хохліної, А. Шевцова [10] та інших. На позначення назви науки в Україні традиційно використовувався термін «**дефектологія**», тобто «наука про розвиток, навчання і виховання дітей з фізичними і психічними вадами» [1, т. 2, с. 259]. За визначенням С. Гончаренка [3] предметом дефектології було вивчення особливостей і закономірностей розвитку, виховання й навчання дітей із психофізичними порушеннями. Згодом наука про «дефекти» стала наукою про виправлення або корекцію дефектів, тобто «корекційною педагогікою», що вивчала не лише освітню, тобто навчальну та виховну, але й корекційну роботу педагога із дітьми із порушеннями психофізичного розвитку. З гуманістичної точки зору у світовому вимірі застосовується інший підхід, з огляду на те, що людина з обмеженнями життєдіяльності є особливим учасником освітнього процесу. Визнаючи ці особливості та зумовлені ними спеціальні освітні потреби, у світовій практиці закріпився термін “special education” (спеціальна освіта), пізніше “special needs education” (освіта для спеціальних/особливих потреб).

Проте неузгодженість використання і тлумачення українських та іншомовних понять спеціальної освіти, аматорський вплив на термінотворчість у сфері перекладу українською іншомовних термінів спеціальної освіти з боку фахівців-неофітів, неосвічених чиновників, громадських діячів тощо спонукає ще раз поставити питання про уніфікацію перекладу українською іншомовного понятійно-термінологічного поля галузі спеціальної освіти, що й визначаємо **метою** нашої статті.

Виклад основного матеріалу. За тривалий час існування у спеціальній освіті з’явилася власна термінологія і свій понятійний апарат. На відміну від багатьох інших наук вона надзвичайно тісно пов’язана не лише із суспільно-політичним та економічним розвитком суспільства, але й відбиває розвиток його моральності, відповідає сучасним моделям взаємодії суспільства та осіб із обмеженнями життєдіяльності. Від відторгнення та заперечення людство приходять до прийняття,

розуміння, залучення і турботи про осіб із обмеженнями життєдіяльності.

Як справедливо зазначає Л. Томіленко [9], про рівень прогресу у певній галузі, а також про можливості конкретної мови щодо вираження нових наукових понять свідчить багатство та досконалість термінології, що обслуговує цю галузь. Термінологія галузі спеціальної освіти у цьому глобальному процесі не стала винятком. Із середини ХХ століття розпочалась ера прискореного розвитку наукових знань, результатом якої стали радикальні зміни суспільного життя людей всього світу, що природним чином вплинуло на кожен мовну систему.

У світовій практиці зміни торкнулися не лише термінології галузі спеціальної освіти, вони відбуваються і у шляхах їх запровадження. Сучасні термінологічні словники здебільшого не пропонують нові терміни для використання певною науковою, але констатують неологізми, коли вони вже широко застосовуються у наукових дослідженнях. Так, в англomовному світі зміни в термінологічному апараті фіксуються в офіційних документах. Наприклад, у 1997 році Міжнародний класифікатор стандартів освіти (the International Standard Classification of Education) [12] замінив термін «special education» (спеціальна освіта) на «special needs education» (освіта для особливих (спеціальних) потреб) з метою розмежувати сучасне трактування від попереднього, яке означало освіту лише у закритих закладах спеціальної освіти. Оскільки становлення та розвиток спеціальної освіти у США відбувалися переважно на базі закладів середньої освіти і зміни значення не відбулося, освіту дітей із особливими освітніми потребами у цій країні традиційно називають “special education” (спеціальна освіта). Інші англomовні країни світу перейшли на нову термінологію та користуються терміном “special needs education” (освіта для особливих потреб).

Серед найважливіших змін термінологічного поля в американській системі спеціальної освіти необхідно насамперед зазначити зміни термінів на позначення назв учасників освітнього процесу: “children with mental retardation” (розумова відсталість) – “children with intellectual disability” (інтелектуальні порушення); “exceptional children” (виняткові або особливі діти), «handicapped children» (діти-інваліди) – “children with disabilities” (діти з обмеженнями життєдіяльності), “children with special (educational) needs”; “crippled” (каліки) – “individuals with motor or orthopedical disabilities” (особи з порушеннями опорно-рухового апарату). Ці нововведення ми також знаходимо в останній редакції “Individuals with Disabilities Education Act” («Закон про осіб із обмеженнями життєдіяльності») [15]. Доречно навести термінологічну еволюцію назви закону про освіту, який захищає права на освіту американців із особливими освітніми потребами: “Education for Handicapped Children Act” («Закон про освіту дітей-інвалідів») (1966),

“Handicapped Children’s Early Education Assistance Act” («Закон про ранню освіту дітей-інвалідів») (1968), “Education for All Handicapped Children Act” («Закон про освіту для всіх дітей-інвалідів») (1975), “Individuals with Disabilities Education Act” («Закон про освіту осіб із обмеженнями життєдіяльності») (1990), “No Child Left Behind” («Не залишимо осторонь жодну дитину») (2001), “Every Student Succeeds Act” («Закон про успіхи кожного студента») (2015) [15]. Назви законів красномовно свідчать не лише про зміну термінів, але й про зміни сприйняття осіб із особливими освітніми потребами: спочатку дозвіл на доступ до освіти, згодом на доступ всіх дітей до освіти, зрештою створення умов для всіх дітей із особливими освітніми потребами отримати безкоштовну та належну освіту, нарешті про загальнонаціональну перевірку навченості всіх учнів без винятку.

У 2008 році Американська асоціація з питань порушень інтелекту та розвитку (the American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)) рекомендувала замінити термін «mental retardation» (розумова відсталість) на «*intellectual disability*» (інтелектуальні порушення). Відповідно змінилася і класифікація ступенів порушення: «*mild/ moderate/ severe/ profound intellectual disability*» (порушення інтелектуального розвитку легкого/помірного/важкого/глибокого ступеню). За понад сорок років своєї активної діяльності Асоціація сама п’ять разів змінювала назву залежно від моральних імперативів та вимог часу: Association of Medical Officers of American Institutions for Idiotic and Feeble-minded Persons (Асоціація медичних працівників американських закладів для ідіотів та недоумкуватих людей) (1876); American Association for the Study of the Feeble-minded (Американська асоціація з вивчення недоумкуватості) (1906); American Association on Mental Deficiency (Американська асоціація з вивчення розумової недостатності) (1933); American Association on Mental Retardation (Американська асоціація з вивчення розумової відсталості) (1987); нарешті American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Американська асоціація з питань порушень інтелекту та розвитку) (2007) [11].

За умови використання стилістично нейтральних термінів на ранніх етапах розвитку галузі вони залишилися незмінними: наприклад, назва першої асоціації вчителів спеціальної освіти, заснованої Елізабет Фаррелл у Нью-Йорку у 1922 році: The Council for Exceptional Children (Рада з питань особливих (виняткових) дітей) [14]. За майже сторіччя існування організація стала найбільшою у світі та успішно функціонує, виконуючи свою найголовнішу місію: підвищувати статусність та суспільну значущість зростаючій кількості вчителів спеціальних класів.

Незважаючи на тривалий шлях розвитку спеціальної освіти в американській науковій літературі і нині продовжуються дискусії навколо терміна “special education” (спеціальна освіта), наразі затвердженого і широко використовуваного, наприклад, у документах

Ради з питань особливих дітей (the Council for Exceptional Children), Національного центру з питань акредитації педагогічної освіти (the National Center for Accreditation for Teacher Education) [15] та ін. Одна з провідних американських дослідників галузі, викладач нью-йоркського університету і розробник навчальних курсів для майбутніх учителів спеціальної школи, L. Ware вважає, що на позначення науки, що вивчає особливості розвитку осіб із обмеженими життєдіяльності та їх навчання доцільніше вживати термін «Disability Studies» [16], який найближче перекладається українською «вчення про обмеження життєдіяльності» або спеціальна педагогіка. Донині американські вчені не досягнули компромісу у вирішенні цього питання, отже подальші зміни термінології цілком можливі.

Оскільки саме термін є засобом організації, упорядкування й передавання знань, певною мірою здатен визначати напрями подальшої розробки теоретичних аспектів кожної науки чи її галузі, процес терміноутворення характерний як на глобальному світовому, так і на національному рівнях. Саме тому інтерес до української терміносистеми спеціальної освіти є не випадковим.

Аналіз сучасного стану української термінології спеціальної освіти свідчить про невпорядкованість термінології спеціальної освіти, тому пропонуємо зупинитися на цьому питанні детальніше.

Розглядаючи *термін* як спеціальне слово або словосполучення, що вживається для точного вираження поняття якої-небудь галузі науки, техніки, мистецтва, суспільного життя тощо [9, с. 12], звертаємо увагу на визначені вченими-лінгвістами І.К. Білодідом [1], О. Гердом, В. Даниленком, Т. Панько, О. Реформатським, Л. Томіленко [9] **вимоги**, які виставляються до термінів:

1) однозначність у межах однієї наукової системи, точність у назві поняття, риси, ознаки позначуваного поняття (явища), відсутність омонімії;

2) стилістична нейтральність та позбавленість емоційно-експресивного забарвлення;

3) відсутність синонімів у межах однієї терміносистеми;

4) узгодження із внутрішніми законами мови, яка ним користується (від нього мають легко утворюватися похідні терміни);

5) стандартизованість (досягнення оптимального ступеня впорядкованості): фіксація у термінологічному словнику, загальне визнання.

Важливим також відмітити, що нами було запроваджено залучення до терміноутворення у сфері спеціальної освіти та реабілітології принципи, які містяться в Державному стандарті України 3966-2000 «Термінологія. Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять» [11] з наголосом на правильній схемі утворювання гнізда термінів, пов'язаних із процесовими поняттями.

Головний термін, що визначає назву процесу (а також явища, стану, наслідку дії) має бути дієсловом. Щодо похідних від головного слова гнізда термінів у цьому стандарті визначено, що дію позначають, як правило, віддієслівними іменниками з суфіксом –ння, утвореними від дієслів недоконаного виду (ізолювання), подію – віддієслівними іменниками з суфіксом –ння, утвореними від дієслів доконаного виду (заізолювання), а об'єкти – відповідними однокореновими іменниками з іншими суфіксами або без них (ізоляція).

Отже, під час перекладу англійського терміну **rehabilitation** ми утворюємо гніздо термінів, пов'язаних із цим багатогранним і складним процесом: іменник, що позначає дію, процес – **реабілітовування**, іменник, що позначає подію – **реабілітування**, іменник наслідку дії (результат процесу!) – **реабілітація**, слово, що позначає учасника дії (об'єкта дії) – **реабілітовуваний**. Такий підхід дає можливість застосувати не тільки все багатство української наукової мови, але й більш точно означати, ті чи інші ланки реабілітаційного процесу [10].

Аналіз термінологічного поля спеціальної освіти засвідчив певні невідповідності зазначеним вище вимогам, що зокрема проявляються у таких явищах:

1) **омонімії** (один український термін вживається для позначення зовсім різних понять): *корекційна педагогіка* (освіта осіб із особливими освітніми потребами або освіта осіб із асоціальною поведінкою); *асистент інклюзивної освіти* (асистент вчителя спеціальної освіти, асистент логопеда чи асистент дитини);

2) **недоречного емоційно-експресивного наповнення лексики**: *розумово відсталі діти, дефекти, інваліди, неповносправні, особи з обмеженнями, дауни* тощо;

3) **синонімії** (паралельному застосуванні кількох термінів для характеристики одного поняття): *спеціальна освіта – спеціальна педагогіка – корекційна педагогіка – дефектологія; порушення – вада – дефект; діти із особливими освітніми потребами – діти із обмеженнями життєдіяльності – діти з особливими потребами – діти із порушеннями психофізичного розвитку – дефективні діти – аномальні діти; діти із порушеннями інтелектуального (розумового) розвитку – діти із інтелектуальними порушеннями – розумовідсталі діти; діти з розладами аутистичного спектра – діти з розладами аутичного спектра – діти з аутизмом – аутистичні діти – аутисти; асистент вчителя – тьютор; ортопедичні порушення – порушення опорно-рухового апарату; вчитель спеціальної освіти – вчитель-дефектолог* тощо;

4) **неузгодженість із законами української мови** через використання неправильного перекладу з інших мов та залишки транслітерації, наприклад: *тяжелые нарушения речи – тяжкі/ важкі*

розлади мовлення/мови; развивающее обучение – розвивальне/розвиваюче навчання; individualized educational program (plan) – індивідуальна програма розвитку/індивідуальний/індивідуалізований навчальний план; general speech underdevelopment – загальний недорозвиток/ недорозвинення мовлення; disability – обмеження життєдіяльності/ обмежені можливості здоров'я/ інвалідність/ нездатність/ неієздатність; specific learning disabilities – обмежені навчальні можливості/ порушення засвоєння навчальних навичок/ труднощі у навчанні/ розлади розвитку шкільних навичок; children with autism - діти з розладами аутистичного/аутичного спектру;

5) **неузгодженість із законами української мови** через використання **іншомовних слів**, від яких важко утворити похідні терміни або які вживаються з довільним значенням: *інклюзія, арт-терапія, тьютор, гувернер* тощо, оскільки головний термін, що позначає назву процесу, явища, стану, наслідку дії має бути дієсловом [10];

б) **використання морально застарілих термінів:** *аномальні діти, дефект, дефективні діти, дефектолог, діти із фізичними та психічними вадами; діти, які потребують корекції фізичного/розумового розвитку; допоміжна школа, інваліди, масова школа, розумова відсталість тощо*, оскільки донедавна вони широко використовувалися та стали загальноновизнаними.

Традиційно стандартизація термінів відбувалася шляхом занесення їх до словників. В академічних тлумачних словниках української мови обох видань [1, 9] не виокремлюється терміносистема педагогіки, тобто не фіксується приналежність термінів до педагогічної науки. Проведений нами аналіз термінології спеціальної освіти доводить, що із самого початку в спеціальній освіті поряд із термінологією загальнопедагогічною на позначення анатомо-фізіологічних проявів патології (етіології та симптоматики) використовувалися медичні терміни. Понятійну базу спеціальної освіти становлять також психологічні терміни, пов'язані з таким психологічним явищем, як діагностика, яка в спеціальній педагогіці набуває ширшого соціокультурного аспекту. Тож педагогічні, медичні, психологічні поняття послужать науковою основою такої динамічної системи, як спеціальна освіта, що, розвиваючись, збільшує і створює нові наукові знання у міждисциплінарній взаємодії з іншими науками: медициною, психологією, культурологією та ін. Таким чином, термінологічне поле спеціальної освіти має суттєві відмінності від терміносистеми загальної педагогіки, оскільки безперечно потребує використання медичних (*ринолалія, дитячий церебральний параліч, синдром Дауна, масаж*), анатомічних (*опорно-руховий апарат, щелепа, суглоб*) та психологічних (*увага, розгальмованість, розум, пізнавальна активність*) термінів.

Понятійно-термінологічний словник зі спеціальної педагогіки за редакцією академіка В. Бондаря, В. Синьова [2] врахував зазначену особливість, проте, на нашу думку, існує невідповідність між накладом сучасного понятійно-термінологічного словника зі спеціальної педагогіки, відсутністю перекладних термінологічних словників та потребами зростаючої кількості осіб, залучених до реабілітування та навчання осіб із особливими освітніми потребами.

Для усунення вказаної невідповідності, а також для надання українським вченим можливості увійти у світову наукову спільноту та розвивати галузь відповідно до міжнародних стандартів, автори ставлять за мету укладання англо-українського термінологічного словника зі спеціальної освіти.

На першому етапі для відбору лексичних одиниць майбутнього словника ми дійшли висновку про необхідність запровадження класифікації термінів галузі відповідно до тематичних груп задля охоплення всієї терміносистеми. Для аналізу сучасних змін у галузі спеціальної освіти за аналогією класифікацій термінологічної лексики з історії, техніки, фізики, медицини та інших наук, поданих у роботі Л. Томіленко [9, с. 44-50] пропонуємо власну класифікацію термінологічної лексики спеціальної освіти шляхом розподілу описуваної термінології на такі **лексико-тематичні групи:**

1) назви галузей, розділів науки (*спеціальна освіта, спеціальна педагогіка, тифлопедагогіка, сурдопедагогіка, ортопедагогіка, логопедія*);

2) назви осіб (об'єктів-суб'єктів освітнього та реабілітаційного процесів): (*діти із порушеннями психофізичного розвитку, особа/індивід/дитина/людина/студент/учень із порушеннями психофізичного розвитку/із порушеннями мовлення, вчитель спеціальної освіти, вчитель загальної освіти, вчитель інклюзивного класу, вчитель-логопед, асистент учителя інклюзивної освіти, вихователь*);

3) назви порушень (*порушення інтелектуального розвитку, сенсорні порушення (порушення слуху, глухі, порушення зору, сліпі), ортопедичні порушення/порушення опорно-рухового апарату, поведінкові розлади, емоційні розлади та порушення, аутизм, затримка психічного розвитку, обмежені навчальні можливості/труднощі у навчанні/порушення засвоєння навчальних навичок; мовленнєві порушення, дизграфія, ринолалія, множинні порушення розвитку, інші порушення здоров'я*);

4) назви організацій, установ (*заклади спеціальної освіти, навчально-реабілітаційні центри, інклюзивно-ресурсні центри, спеціальні дитячі садки для дітей із порушеннями мовлення та ін.*);

5) назви документів (*закон, розпорядження, наказ, освітня програма, індивідуальний навчальний план, індивідуальна програма розвитку, мовленнєва картка, рекомендації, висновки тощо*);

б) назви на позначення процесів та явищ (*артикуляція, гіперопікування, гра, завдання, заняття, інклюзія, інтеграція, корекція, компенсація, метод, освіта, планування, раннє втручання, розвиток, реабілітування, технологія, універсальний дизайн тощо*);

7) назви приладдя (*дошка, парта, зонд, картки, милиці, інвалідний візок, пандус тощо*).

Пропонуємо детальніше зупинитися на розгляді зазначених явищ невідповідності термінологічного апарату відповідно до запропонованого порядку лексико-тематичних груп.

Говорячи про **назви галузей та розділів** спеціальної освіти, слід зауважити, прямий переклад «correctional education (корекційна освіта)» з англійської мови у першому значенні означає роботу із особами із девіантною поведінкою в умовах виправних закладів. Зважаючи на принципову розбіжність значення, вважаємо необхідним використовувати термін «спеціальна освіта» для чіткого розмежування сфери діяльності та уникнення непорозумінь із закордонними колегами на позначення науки, що вивчає теорію і практику освіти осіб із обмеженнями життєдіяльності, які мають особливі освітні потреби, замість термінів «дефектологія» або «корекційна педагогіка». Відповідна зміна вже відбулась у психології, і тепер галузь психологічної науки, що вивчає закономірності психічного розвитку й особливості психічної діяльності дітей і дорослих із психічними й фізичними порушеннями, називають «спеціальна психологія».

Чи не вперше у новітньому вітчизняному законодавстві термін «спеціальна освіта» був використаний у Модельному законі про освіту, ухваленому на тринадцятому пленарному засіданні Міжпарламентської Асамблеї країн-учасниць СНД (Постанова № 13-8 від 3 квітня 1999 р.) [5] зі значенням «навчання дітей із фізичними вадами або таких, що відчувають певні труднощі у навчанні, яке здійснюється у спеціальних чи звичайних навчальних закладах». Проте він не набув широкого поширення, про що промовисто свідчать назви підручників для студентів вищих закладів освіти.

Термін «спеціальна освіта» вже використовується у законодавчих актах, зокрема Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» № 266 від 29.04.2015 року [7] передбачено назву спеціальності «016 – Спеціальна освіта», проте остаточний перехід на нову назву лише відбувається. Так, у переліку педагогічних спеціальностей та їх функціональних обов'язків, у Національному класифікаторі України: Класифікатор професій ДК 003:2010 знаходимо професії «3340 Асистент вчителя-дефектолога» та «2340 Вчитель-дефектолог». Вважаємо, що доречно використовувати терміни «вчитель спеціальної освіти», «асистент вчителя спеціальної освіти» як похідні від назви спеціальності.

Вивчення термінології зарубіжних та вітчизняних досліджень з питань спеціальної освіти показав нагальну потребу змінювати або

відмовлятися від деяких термінів. Зокрема це стосується **назв осіб**, які мають порушення психофізичного розвитку, а також власне назви порушень, зважаючи на ICF, ICD-10 (МКХ-10) та проект ICD-11 (МКХ-11).

Єдиної назви осіб, які потребують корекційної допомоги, однозначно бути не може, до того ж вони змінюються відповідно до ставлення світової спільноти до їхніх проблем. Слушно запровадити декілька термінів, які можна використовувати залежно від контексту. Наприклад, на позначення осіб, які мають порушення психофізичного розвитку, слід вживати терміни *«особи із обмеженнями життєдіяльності»*, *«особи із порушеннями психофізичного розвитку»*. На позначення здобувачів освіти із обмеженнями життєдіяльності, які для отримання освіти потребують створення спеціальних психолого-педагогічних, організаційних та технічних умов засвоєння освітніх програм, природно використовувати термін *«особи із особливими (спеціальними) освітніми потребами»*, що дійсно відображає специфічні потреби учня та студента з особливими освітніми потребами.

Зрештою в Україні переймаємо традиції запровадження термінологічних неологізмів шляхом ухвалення певних законодавчих актів. Наприклад, Постановою Кабінету Міністрів України № 753 від 26.10.2016 р. [8] відповідно до термінології Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю було замінено такі терміни: «які потребують корекції фізичного або розумового розвитку» на «з особливими освітніми потребами»; «вади» на «порушення»; діагноз «розумововідсталі діти» на «діти з порушеннями розумового розвитку».

Стосовно назв фахівців, які опікуються особами із особливими освітніми потребами, необхідно однозначно визначити назву кожної педагогічної посади: вчитель спеціальної освіти/ дефектолог, тьютор/ асистент вчителя. Зрештою, слід визначити назву вчителя, який працюватиме в умовах інклюзивного навчання, а також професійні обов'язки асистента логопеда, яким можуть працювати бакалаври спеціальної освіти.

Зауважимо, що у США спеціальність *«логопед»* (speech-language pathologist) відноситься до галузі здоров'язберігаючих / медичних наук, тому вчителі спеціальної освіти не мають права здійснювати жодних логопедичних процедур для учнів спеціальної освіти. Випускники спеціальності «016 Спеціальна освіта» деяких українських закладів вищої освіти, які по закінченні навчання на другому (магістерському) рівні отримують розширену кваліфікацію «вчитель спеціальної освіти, вчитель-логопед, викладач закладів вищої освіти», можуть здійснювати і освітні, і логопедичні функції. Однак порушувати напрацьовану десятиліттями практику підготовки логопедів на педагогічних факультетах українських закладів вищої освіти вважаємо недоречним та нераціональним.

Широкий синонімічний ряд **назв порушень**, оновлених та застарілих, заважає точному сприйняттю інформації та суперечить вимогам до терміна, про які йшлося вище.

Термін “*specific learning disabilities*”, який не увійшов до переліку [6] українською мовою, традиційно перекладають як «*труднощі у навчанні*». Такий переклад, на наш погляд, може стосуватися будь-якої людини із типовим розвитком, що має певні тимчасові проблеми, пов’язані із оволодінням новою або незрозумілою темою, дисципліною, із виконанням нового завдання тощо, отже не передає специфіки тривалих проблем оволодіння навчальним матеріалом, викликаних певними порушеннями інтелектуального розвитку. Отже, необхідно підібрати інший термін на позначення «*specific learning disabilities*», який би міг точно та однозначно назвати порушення, наприклад «*обмежені навчальні можливості*» або «*порушення засвоєння навчальних навичок*».

Видається цікавим той факт, що цей англomовний термін у різних країнах розуміють дещо по-різному. У британській системі освіти термін позначає проблеми з обробкою інформації неврологічного характеру, що можуть спричинити труднощі читання, письма, оперування числами, а також з організованістю, навичками планування часу, пам’яттю, увагою тощо. В американській освітній системі розуміються передусім проблеми, пов’язані із невідповідністю між реальним рівнем досягнень та його передбачуваними можливостями або інтелектуальними можливостями у висловленні думок усно або письмово, розумінні на слух, базових навичках читання та розуміння прочитаного, математичних розрахунках та їх обґрунтуванні. Таким чином, в англomовній літературі термін позначає і порушення когнітивного розвитку і деякі обставини, що певним чином перешкоджають повноцінному навчанню дитини.

В українському законодавстві також відбулася зміна у трактуванні терміна «*інклюзивне навчання*». Законом України про освіту № 1060-ХІІ від 23.05.1991 [4] значиться, що інклюзивне навчання це система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство. Психолого-педагогічна, корекційно-розвиткова та інша допомога особам з особливими освітніми потребами в системі освіти надається у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України, з урахуванням їхніх потреб, визначених в індивідуальній програмі розвитку особи з особливими освітніми потребами. Відповідно до Закону України про освіту від 05.09.2017 № 2145-VIII [4], інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності природи людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Таким чином, нинішнє визначення гарантує доступ до освітнього процесу, проте не говорить про кінцевий результат навчання – соціалізацію та інтеграцію у суспільство. Так само порівняння тлумачення терміна «інклюзивне освітнє середовище» у Законі України про позашкільну освіту 22.06.2000 № 1841-III та Законі

України про освіту 05.09.2017 № 2145-VIII [4] більше не передбачає соціалізації здобувачів освіти як кінцевої мети.

Проте слово «інклюзія», як зазначалось у нашому дослідженні [10], не дає можливості утворити українське дієслово, розгорнуте сімейство термінів і не дозволяє здійснити повноцінне осмислення процесу інтегрованого навчання дітей із особливими освітніми потребами. Термін «інклюзія» через зазначені вище фактори може використовуватися як результат процесу інтегрування другого ступеню, у той час як «інтеграція» – результат процесу інтеграції першого ступеню. Українським відповідником терміна «інклюзія», який функціонуватиме паралельно із запозиченим терміном, може стати «включення/залучення/долучення», від якого легко утворювати похідні термінологічні одиниці: «включене освітнє середовище», «включені заклади освіти», «включені навчальні програми» тощо.

Висновки. Оскільки спеціальна освіта залучає у своїй роботі дослідження та досвід загальної педагогіки, медицини та психології, її термінологія є яскравим прикладом творення власної понятійної бази на основі термінології суміжних наук. Для формування термінологічної системи у світлі вищевикладеного і з узгодженням із загальноприйнятою фаховою зарубіжною термінологією необхідно проведення ґрунтовного лінгвістичного дослідження терміносистеми галузі в контексті її дифузного характеру, результатом якої має стати укладання перекладного англо-українського словника зі спеціальної освіти, що визначаємо метою наших подальших наукових досліджень.

Бібліографія

1. Білодід, І.К., Бурячок, А.А. та ін. (1970-1980). Словник української мови. В 11 т. Київ: Наукова думка. <http://sum.in.ua>.
2. Дефектологічний словник. За ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ : МП Леся, 2011. 528 с.
3. Гончаренко, С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Законодавство України про освіту. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/33965/sp?sp=:java-:max10>.
5. Модельний закон про освіту СНД. Постанова № 13-8 від 03.04.1999. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/997_997.
6. Наказ Міністерства освіти і науки України № 814 від 26.07.2018 «Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних класів закладів загальної середньої освіти для дітей із особливими освітніми потребами». <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-pochatkovoyi-osviti-specialnih-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-dlya-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami>.
7. Постанова Кабінету Міністрів України № 266 від 29.04.2015 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>.
8. Постанова Кабінету Міністрів України № 753 від 26.10.2016 «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 23.04.2003 № 585 «Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх

навчальних закладах для дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку»». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/753-2016-%D0%BF>. **9. Томіленко, Л.М.** (2015). Термінологічна лексика в сучасній тлумачній лексикографії української літературної мови. Івано-Франківськ: Фоліант. **10. Шевцов, А.Г.** До питання про понятійно-термінологічне поле реабілітології. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія № 19. Корекційна педагогіка та психологія. Збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. № 9. 219 с. С. 139 – 147. **11. Шевцов, А.Г.** (2009) Освітні основи реабілітології. Київ : МП Леся. 484 с. **12.** American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). https://en.wikipedia.org/wiki/American_Association_on_Intellectual_and_Developmental_Disabilities. **13.** International Standard Classification of Education (ISCED). http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm. **14. Kode, K.** (2017) Elizabeth Farrell and the History of Special Education. Council for Exceptional Children,. 88p. **15.** National Association of Special Education Teachers (NASSET). <https://www.naset.org/index.php?id=specialedlaw01>. **16. Ware, L.** (2011). Disability Studies. Encyclopedia of Diversity in Education. J.A. Banks (edit.) Thousand Oaks, CA: Sage. P. 658-662.

References

- 1. Bilodid, I.K.,** Buriachok A.A. and others. (1970-1980). Slovník ukrajinskoyi movy. 11 vol. Kyiv: Naukova dumka. <http://sum.in.ua>.
- 2.** Defektolohichniy slovnyk. (2011). **Bondar, V.I. & Syniov V.M.** (ed.) Kyiv : MP Lesia, 528 p. **3. Honcharenko, S.U.** (1997). Ukrayinskyi pedahohichniy slovnyk. Kyiv: Lybid. [http://lib.iitta.gov.ua/106820/1/Гончаренко/ Педагогічний словник \(1\).pdf](http://lib.iitta.gov.ua/106820/1/Гончаренко/Педагогічний_словник_(1).pdf).
- 4.** Zakonodavstvo Ukrayiny pro osvitu. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/33965/sp?sp=:java-:max10>. **5.** Modelnyi zakon pro osvitu SND. Postanova № 13-8 vid 03.04.1999). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/997_997. **6.** Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny № 814 vid 26.07.2018. Pro zatverdzhennia tipovoyi osvitnoyi programy pochatkovoyi shkoly spetsialnykh klasiv zakladiv zahalnoyi serednoyi osvity dlia ditey iz osoblyvymy osvitnimy potrebamy. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-pochatkovoyi-osviti-specialnih-zakladiv-zahalnoyi-serednoyi-osviti-dlya-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami>. **7.** Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny № 266 від 29.04.2015. Pro zatverdzhennia pereliku haluzey znan I spetsialnostey, za yakymy zdiysnyuyetsia pidhotovka здобувачів вищої освіти. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>. **8.** Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny № 753 vid 26.10.2016. Pro vnesennia zmin do Postanovy Kabinetu Ministriv Ukrayiny № 585 vid 23.04.2003 Pro vstanovlennia stroke navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh dlia ditey, yaki potrebuyut korektsiyi fizychnoho ta/abo rozumovoho rozvytku. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/753-2016-%D0%BF>. **9.**

Tomilenko, L.M. (2015). Terminolohichna leksyka v suchasniy leksykohrafiyi ukrayinskoyi literaturnoyi movy. Ivano-Frankivsk: Foliant. **10.**
Shevtsov, A.H. (2008) Do pytannia pro poniatiyno-terminilohichne pole reabilitolohiyi. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova, Seriya 19. Korektsiyna pedahohika i psykholohiya. Zbirnyk naukovykh prats. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova, 9, 139-147. **11. Shevtsov, A.H.** Osvitni osnovy reabilitolohiyi. Kyiv: MP Lesia, 2009. – 484 p. **12.** American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). https://en.wikipedia.org/wiki/American_Association_on_Intellectual_and_Developmental_Disabilities. **13.** International Standard Classification of Education (ISCED). http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm. **14. Kode, K.** Elizabeth Farrell and the History of Special Education. Council for Exceptional Children, 2017. 88 p. **15.** National Association of Special Education Teachers (NASSET). <https://www.naset.org/index.php?id=specialledlaw01>. **16. Ware, L.** (2011). Disability Studies. Encyclopedia of Diversity in Education. J.A. Banks (edit.) Thousand Oaks, CA: Sage. P. 658-662.

Received 12.03.2019

Accepted 12.04.2019

УДК: 376.1-056.2/.3:373.3/.5

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.340-350

В.М. Шевченко

shevchenko_volodumur@ukr.net

СИСТЕМА КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ПОЛЬЩІ (1991 - 2018)

Відомості про автора: Шевченко Володимир Миколайович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, Україна. Коло наукових інтересів: історія сурдопедагогіки, освіта та реабілітація дітей з порушеннями слуху, кохлеарна імплантація, раннє втручання. Email: shevchenko_volodumur@ukr.net

Contact: Shevchenko Volodymyr, candidate of pedagogical sciences, senior researcher, doctoral student of the Institute Special Pedagogics and Psychology named Nikolai Yarmachenko, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine. Circle of scientific interests: history of

surdopedagogy, education and rehabilitation of children with hearing impairment, cochlear implantation, early intervention. Email: shevchenko_volodumur@ukr.net

Шевченко В.М. Система корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі (1991 - 2018). У статті автором розглянуто систему корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі в посткомуністичний період. Автором здійснено історико-педагогічний аналіз розвитку цієї системи. Висвітлено розвиток, особливості удосконалення і реформування системи освіти дітей з інтелектуальними порушеннями в Польщі починаючи з 90 років ХХ століття. Переважно в цей період відбулися важливі зміни в розумінні сутності порушень інтелектуального розвитку, у ставленні до людей з особливими потребами, у сприйнятті їхнього потенціалу розвитку та можливості жити гідно. Це мало безпосередній вплив на організацію системи догляду та освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Стаття може слугувати вказівником до пошуку оптимальних шляхів трансформації системи спеціальної освіти в Україні, соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями, їх інтегрування у суспільство. Перспективи подальших розвідок полягають у пошуку взаємодії систем спеціальної та інклюзивної освіти.

Ключові слова: корекційно-реабілітаційна допомога, інтелектуальні порушення, діти з особливими потребами, спеціальна освіта, реформування освітньої галузі, інтеграція, соціалізація, нормативно-законодавча база.

Шевченко В.М. Система коррекционно-реабилитационной помощи детям с нарушением интеллектуального развития в Польше (1991 - 2018). В статье автором рассмотрена система коррекционно-реабилитационной помощи детям с нарушениями интеллектуального развития в Польше в посткоммунистический период. Автором осуществлен историко-педагогический анализ развития этой системы. Освещены развитие, особенности совершенствования и реформирования системы образования детей с интеллектуальными нарушениями в Польше начиная с 90 годов ХХ века. Преимущественно в этот период произошли важные изменения в понимании сущности нарушений интеллектуального развития, в отношении к людям с особыми потребностями, в восприятии их потенциала развития и возможности жить достойно. Это имело непосредственное влияние на организацию системы ухода и образования детей с нарушениями интеллектуального развития.

Статья может служить указателем к поиску оптимальных путей трансформации системы специального образования в Украине,

социализации детей с интеллектуальными нарушениями, их интеграции в общество. Перспективы дальнейших исследований заключаются в поиске взаимодействия систем специального и инклюзивного образования.

Ключевые слова: коррекционно-реабилитационная помощь, интеллектуальные нарушения, дети с особыми потребностями, специальное образование, реформирование образования, интеграция, социализация, нормативно-законодательная база.

The author reviews the system of correctional and rehabilitation care for children with intellectual disabilities in Poland during the post-communist period. The author carried out a historical and pedagogical analysis of the development of this system. The development, peculiarities of the improvement and reforming of the education system for children with intellectual disabilities in Poland are covered. The study begins with 90 years of the twentieth century.

In Poland, during this period, measures were taken not only to preserve the experience of special education. They were aimed at its reform, the development of modern work technologies, the creation of conditions for the implementation of the right of children with intellectual disabilities to study in inclusive institutions, the content and forms of training.

At the end of the twentieth century, according to the reform of education, Polish legislation gave children with disabilities the same rights as children without disabilities.

Thus, the modernization of education in Poland was aimed at democratization and humanization. This requires the introduction of innovative technologies in the education of children with intellectual disabilities. The purpose of special education in Poland is to ensure the full and dignified life of such persons, their preparation for life in society, inclusion in social relations.

Such children may also be in a new, more progressive form of education – inclusive. However, the introduction of inclusive education did not mean reducing the existing system of specialist facilities for such children in Poland.

The article may serve as a point of reference for finding the best ways of transforming the system of special education in Ukraine. It is also important for the socialization of children with intellectual disabilities and their integration into society. Prospects for further exploration are to find the interaction between special and inclusive education systems.

Keywords: correctional and rehabilitation aid, intellectual disabilities, children with special needs, special education, educational reform, integration, socialization, normative-legislative base.

Постановка проблеми. Інтегрування національної системи освіти до європейського й світового освітнього просторів робить освіту однією із найважливіших напрямів державної політики України. Ринкова економіка та демократична система соціально-політичного розвитку висувають нові вимоги до системи освіти, зокрема, до освіти осіб з особливими потребами [2, с. 7]. Перед державою гостро постає питання про забезпечення рівних прав і можливостей дітей з особливими потребами в новій соціальній ситуації, умов для їх успішної інтеграції в суспільство [1, с. 273]. Тому існуюча система спеціальної освіти потребує якісних змін. Для їх розуміння звернемося до досвіду Польщі в галузі спеціальної освіти.

Соціальний статус та сприйняття суспільством людини з порушеннями інтелекту в Польщі змінювалися протягом тривалого часу неодноразово. Це відбувалося завдяки розвитку освіти, медицини, вдосконаленню способів розуміння самої інвалідності та надання їй певного значення в індивідуальній і соціальній перспективі. Така зміна призводила до переходу від ізоляції та сегрегації до інтегрування та інклюзії, від недооцінки потенціалу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, участі у суспільному житті до функціонування у відкритому та стандартизованому середовищі, створення можливостей для їх розвитку та самовизначення [8, с. 5).

У кінці ХХ століття Польща позбулася комуністичного панування і самостійно обирала шлях розвитку своєї освіти. Це стосувалося і системи спеціальної освіти, в т.ч. й для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

В цей час в Польщі тривала дискусія щодо поглядів на форми освіти, виховання, підтримки та послуги, необхідні для людей з порушеннями інтелектуального розвитку. Все залежало від політичних, економічних чи соціокультурних факторів країни в даний період. В нових умовах, в яких перебувала країна, відкрилися широкі можливості для системного реформування всієї системи освіти, вивчення та залучення кращих напрацювань провідних країн світу, розширення освітніх центрів і закладів, форм надання допомоги таким дітям. Навчання та виховання означених дітей продовжувала забезпечувати держава, яка взяла їх під свою опіку після Другої світової війни. Проте, в цей час широкого поширення набув педагогічний та батьківський рух, який мав досвід, знання та бажання допомагати таким особам. Вони підтримували в країні процес змін не лише щодо опіки і сприйняття суті таких осіб, а й сприймаючи можливості розвитку та взаємодії, здатність до їх навчання і виховання. Прийняті законодавчі рішення, відповідно до реформи освіти, мали користь в межах всієї країни, а також сприяли створенню нових структур і ресурсів, нового розуміння цієї проблеми [8, с. 5-6).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження спеціальної освіти в напрямку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку другої половини ХХ-початку ХХІ століття цікавили багатьох польських вчених, а саме: А. Antonik, М. Balcerек, В. Bartoń, Н. Borzyszkowska, S. Caputa, S. Dziedzic, М. Grzegorzewska, J. Hellman, К. Kirejczyk, J. Kulbaka, Е. Kulesza, М. Parchomiuk, Z. Sękowska, М. Stefanowska, J. Wyczęsany та інші.

Метою статті є висвітлення реформування та вдосконалення системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі в посткомуністичний період (1991 – 2018 рр.).

Виклад основного матеріалу. Отримавши політичну незалежність, Польща в галузі освіти стояла перед суттєвим вибором: що робити із системою освіти, яка була подібною до радянської – докорінно реформувати чи відкинути і будувати нову систему, відповідно до кращих європейських зразків?

Це питання було досить суттєвим і нагальним, адже в останній період існування Польської народної республіки в країні діяла значна кількість закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, а саме: 32 спеціальні дитячі садки з 723 дітьми, 428 спеціальних навчальних центрів на 24 тисячі дітей, 452 початкові школи спеціального призначення для дітей з легкими порушеннями розумового розвитку (58 тис. учнів), 91 школа для дітей із середньою та тяжкою інвалідністю (від 5,5 тис. учнів), 222 професійно-технічних навчальних заклади для молодих людей з незначною розумовою відсталістю (21 тисяча учнів) та 13 професійно-технічних навчальних закладів із 500 студентами. Міркувати було над чим, адже новій владі у спадок дісталася велика, розгалужена та чітко диференційована система спеціальної освіти, а також глибока загальноекономічна криза в країні [6, с. 55-56).

В цей період проводилися освітні конференції, семінари, круглі столи, на яких відбувалися обговорення та глибокі дискусії щодо майбутнього польської освіти, в т.ч. і спеціальної. Це призвело до багатьох демократичних змін у наступні роки, що викликало глибокі зміни в польській системі спеціальної освіти [6, с. 56).

Фахівці дійшли висновку, що спеціальна педагогіка у своїх основних припущеннях не відрізняється від педагогіки для нормотипових дітей. Специфіка навчання та виховання дітей з інвалідністю обумовлена лише особливостями та потребами таких дітей, тому для них потрібні відповідні методи навчання і виховання [4, Електронний ресурс. Режим доступу: edukator.org.pl/2003a/rys/rys.doc].

В цей період звучало багато критики, спрямованої, насамперед, до державних інституцій. Вона була проявом на зародження діяльності

людей, які були залучені до питань навчання, виховання та опіки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Було виявлено низку зловживань і порушень, які стали предметом соціальних дебатів та наукових міркувань, що призвели до розробки концепції «загальної інституції» [8, с. 6-7).

Окрім форм викладання та підвищення рівня осіб з інвалідністю, які розвивалися протягом десятиліть, все більш популярною ставала модель інтеграційної освіти. Польські освітяни та науковці справедливо припускали, що догляд за дитиною не повинен припинятися після закінчення нею початкової чи середньої школи, а повинен бути продовжений у наступні роки. Таким чином, були створені нові форми опіки, догляду, навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Співробітництво між урядовими та неурядовими організаціями щодо розвитку допомоги таким дітям стало більш інтенсивним. Так, наприкінці ХХ століття в польських неурядових організаціях, які опікувалися дітьми-інвалідами, працювало близько 5 тисяч осіб [6, с. 56).

Загалом, протягом ХХ століття в Польщі відбулися важливі зміни в розумінні сутності порушень інтелектуального розвитку, у ставленні до людей з особливими потребами, у сприйнятті їхнього потенціалу розвитку та можливості жити гідно. Переважна частина таких змін в розумінні відбулася в останній період ХХ століття. Це мало безпосередній вплив на організацію системи догляду та освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Такі зміни можна викласти наступним чином:

Зміни у розумінні сутності розумової відсталості:

- від статичної категорії до динамічної категорії,
- від розумової відсталості як ознаки (сталості) до того, що вона вважається умовою, яка може змінюватися,
- від розумової відсталості, яка постійно приписується людині, до можливості вийти за межі інвалідності (критерії визначення),
- від однофакторної етіології (ушкодження мозку) до багатофакторної етіології,
- від узагальнених суджень щодо труднощів у вирішенні проблем до труднощів, з якими зустрічається людина в даній ситуації в даний момент;

Зміни у ставленні до людей з розумовою відсталістю:

- від трактування як об'єкта до суб'єктивності (динамізація – це перемога особи з інвалідністю над роботою над собою, вона активно залучає цю особу до процесу реабілітації. Суб'єктивність передає відповідальність за себе інваліду).
- від фокусування на порушеннях до пошуку сильних сторін,

- від здійснення різних функцій до зміцнення механізмів самореабілітації,

- від чітких обмежень у функціонуванні особи з інвалідністю в навколишньому середовищі до усунення бар'єрів і труднощів, з якими вона може зіштовхнутися в навколишньому середовищі;

Зміни в реабілітації та освіті осіб з розумовою відсталістю:

- від розвитку компенсації за порушення до гуманістичної освіти,
- від пошуку різноманітних можливостей до сприйняття спільних функцій,

- від ізольованого навчання до інклюзивної освіти за місцем проживання,

- від виховання за межами сім'ї до виховання в сім'ї та підготовки до самостійного життя,

- від дій, спрямованих на індивідуальну терапію, до сімейної терапії,

- від дій, орієнтованих на студента і молодого дорослого на терапію для людини від народження до старості,

- від соціально залежної людини до незалежності та виконання власних життєвих цілей [7, с. 32-33).

В цей час в Польщі тривали два процеси – нормалізація та деінституалізація. Вони між собою тісно пов'язані, хоча нормалізація концептуально ширша. Ці процеси також мали значний вплив на розуміння та реформування системи спеціальної освіти, в т.ч. і для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку [8, с. 6).

У липні 1991 року в Польщі було створено Державний фонд реабілітації інвалідів (PFRON). Він був створений для фінансової підтримки діяльності органів місцевого самоврядування у сфері реабілітації, навчання та зайнятості, а також для подолання різних бар'єрів, які негативно впливають на повсякденне життя людей з особливими потребами. Також були створені Управління Урядового уповноваженого та команди фахівців у гмінах та воєводствах для обліку і оцінки стану осіб з інвалідністю, в т.ч. й порушеннями інтелектуального розвитку [6, с. 56).

Оновлена Конституція Польщі 1997 року гарантувала право на освіту дітям з інвалідністю, ст. 69 якої передбачає, що органи державної влади забезпечують інвалідам допомогу в отриманні освіти, проживанні, адаптації до праці та соціальній комунікації. Також Конституція забороняє дискримінацію у доступі до освіти [6, с. 56).

У сфері освіти та догляду за дитиною з інвалідністю Польща стала співдоповідачем та підписантом багатьох міжнародних угод. Однією з них стала Хартія прав інвалідів, яку Сейм Республіки Польща прийняв 1 серпня 1997 року. У ст. 1 зазначено, що інваліди мають доступ до товарів і послуг, що дають можливість повної участі в суспільному

житті, доступу до медичної допомоги, ранньої діагностики, реабілітації та консультування, спеціалізованої допомоги та ринку праці «відповідно до кваліфікації, освіти та можливостей» [6, с. 56). Таким чином, наприкінці ХХ століття освітнє законодавство Польщі надало дитині з інвалідністю переважно такі ж права, які мають всі інші діти.

В цей час в країні відбувалися інтеграційні процеси. На цьому етапі важливим стало створення інклюзивної школи на нових засадах (інклюзія в Польщі діє з 60-х років ХХ ст.), проектування перспективного плану реформування школи в контексті реалізації інклюзивної освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Це потребувало значного періоду часу, у процесі якого пріоритетні напрями діяльності школи, мета й модифікації були узгоджені й одногосно прийняті всіма органами влади, громадськістю та батьками [3, с. 18]. Проте, запровадження інклюзивної освіти відбувалося паралельно зі збереженням та реформуванням спеціальної освіти відповідно до вимог часу, в т.ч. і для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Таке становище відповідало баченню і бажанню засновниці спеціальної освіти в Польщі Марії Гжегожевській. Ще у першій половині ХХ століття найважливішою метою спеціальної освіти вона вважала «реабілітацію дітей з порушеннями розумового розвитку, що розуміється як відновлення особистості будь-яким способом, досягнення почуття нормальності, вдосконалення її та озброєння знаннями і навичками соціально корисної роботи, що дозволяє приєднатися до навколишнього життя» [5, с. 52].

До початку ХХІ століття в Польщі основним і часто єдиним методом вивчення ступеня психічного розвитку дітей був тест на вимірювання рівня IQ. На даний час ця методика зазнала значних змін: відбувається проведення комплексного типу діагностичних тестів, включаючи також показники соціальної зрілості (наприклад, шкала Dolla), тести на моторну придатність, випускні тести, тести професійні придатності та проєкційні тести, які застосовуються до нових груп дітей з інвалідністю. Отримані результати переважно зображують у вигляді психограм, тобто психологічних профілів [4, Електронний ресурс. Режим доступу: edukator.org.pl/2003a/rys/rys.doc].

На сьогодні триває удосконалення методів діагностики шляхом визначення потреб і здібностей осіб з порушеннями інтелектуального розвитку з метою створення оптимальної структури спеціальної освіти [4, Електронний ресурс. Режим доступу: edukator.org.pl/2003a/rys/rys.doc].

Від початку ХХІ століття в Польщі активно розвивається система раннього втручання. Закон про раннє втручання був прийнятий 2001 року. Раннє втручання здійснюється спеціалізованими клініками та центрами раннього втручання, які, переважно, засновуються та

керуються неурядовими організаціями, серед яких провідну роль відіграє Polskie Stowarzyszenie Osób z upośledzeniem umysłowym (PSOUU) [7, с. 33).

Варто також зазначити законодавчий шлях реформування польської системи освіти, в т.ч. і спеціальної. Правові акти, що регулюють послуги з догляду та освіти для осіб з порушеннями інтелектуального розвитку:

1991 – Закон про освіту від 7 вересня з подальшими правками та законодавчими актами регулює діяльність спеціальної освіти для дітей та молоді з легкою, середньою та важкою розумовою відсталістю. Також Закон містить положення, яке дає право особам з інвалідністю навчатися у всіх типах шкіл та на індивідуальній формі навчання [6, с. 56).

1993 – Директива 29, видана Міністром національної освіти 4 жовтня (Про догляд за дітьми-інвалідами, їх освіту в загальних та інтегрованих державних дошкільних закладах, школах і центрах, а також про спеціальну освіту), забезпечує догляд та виховання дітей з інвалідністю в загальних та інтегрованих центрах. Також вона дозволяє різним суб'єктам господарювання та приватним особам керувати такими закладами.

В цей час відбувається активне збільшення кількості неурядових організацій, що надають підтримку інвалідам, розширюється інтегрована форма освіти, збільшується частота вибору інтегрованого закладу, а також відбувається збільшення соціального сприйняття осіб з інвалідністю.

1994 – Закон про охорону психічного здоров'я від 19 серпня 1994 року. Він дає підстави для створення неpubлічних, спеціалізованих центрів недержавної форми власності.

В цей період починають діяльність перші центри раннього втручання, центри діяльності для дітей, молоді та дорослих, які страждають на порушення інтелектуального розвитку, а також для людей з комплексними порушеннями. Вони надають комплексу терапію та соціальну реабілітацію. Їх засновниками є фахівці або активні батьки, які пройшли відповідне навчання та підготовку за межами Польщі.

1996 – Поправка до Закону про систему освіти від 1 січня 1996 передбачає обов'язкову освіту для дітей та молоді з глибокими психічними порушеннями.

1997 – Закон про професійну та соціальну реабілітацію і працевлаштування осіб з інвалідністю від 27 серпня 1997 року передбачає створення професійних семінарів для всіх людей з особливими потребами, в тому числі й тяжкою формою інвалідності. Так, 2002 року Польською асоціацією осіб з психічними порушеннями було проведено п'ять таких семінарів. Практичні заняття мали на меті забезпечення зайнятості та підготовку таких осіб до життя у відкритому середовищі.

Ці семінари є унікальною можливістю і єдиною формою професійної спроможності для людей з особливими потребами вийти у відкрите середовище після праці в захищених майстернях або кооперативах інвалідів, як це було за комуністичного панування.

2001 – Закон про систему освіти передбачає організацію раннього втручання в загальні та спеціальні дошкільні установи та школи з моменту виявлення інвалідності [7, с. 32-33).

2001 – Закон про освіту передбачає, що переважна більшість фінансових ресурсів, які передаються на освіту, надходять з державного бюджету у формі освітніх субсидій [6, с. 57).

Це були основні докорінні зміни в системі спеціальної освіти Польщі. Певні законодавчі та нормативні акти, які регулюють ту чи іншу сферу спеціальної освіти продовжували видаватись і надалі, але вони ґрунтувались на основі вже прийнятих законів.

Наразі в Польщі відбувається моніторинг та аналіз результатів освітніх реформ за пройдені два десятиліття. Відповідно до зроблених висновків, відбувається перегляд та напрацювання Концепції розвитку освіти, в т.ч. і спеціальної, на найближчі 20 років.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, можемо зробити висновок про те, що протягом останньої чверті ХХ століття в Польщі відбулися важливі зміни в розумінні сутності розумової відсталості, у ставленні до людей з особливими потребами, у сприйнятті їхнього потенціалу розвитку та можливості жити гідно. Це мало безпосередній вплив на організацію системи догляду та освіти для осіб з порушеннями інтелектуального розвитку. Країна перейшла на нові підходи до їх навчання та виховання, паралельно зі спеціальною освітою набула нового розвитку інклюзивна форма навчання. На сьогодні Польща шукає більш ефективні методи виховання і навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, нові й кращі організаційні рішення.

Перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку: потребує дослідження співпраця спеціальної та інклюзивної форм навчання для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Бібліографія

Іноземцева С. (2016). *Спеціальна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства. Vzdelávanie a spoločnosť. Medzinárodný nekongresný zborník*, Prešov, 1, 273, 278-279. **Колупаєва А.** (2014). *Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. Особлива дитина: навчання і виховання*, 3, 7-11. **Чистякова І.** (2018) *Механізми розвитку інклюзивної освіти в зарубіжних країнах. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, Суми, СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2018, с. 18. **Bartoń В.** (2003) *Rys historyczny rozwoju pedagogiki specjalnej w Polsce i na świecie na tle ewolucji poglądów dotyczących upośledzenia umysłowego*. [Електронний ресурс. Режим

доступу: edukator.org.pl/2003a/rys/rys.doc] **Caputa S.** (2017) *Pedagogika rewalidacyjna dla osób upośledzonych umysłowo z perspektywy Marii Grzegorzewskiej*. Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków, 2017, № 10, pp. 52. **Kulbaka J.** (2009) *Z dziejów opieki i kształcenia upośledzonych umysłowo*. Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo, Warszawa, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2009, № 1(9), pp. 50-56. **Kulesza E.** (2007) *Rehabilitation and Education of Persons with Mental Retardation – a Retrospective Look. Rehabilitation and Education of Person with Intellectual Disabilities at the Turn of the 20th and 21st Centuries*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2007, pp. 32-34. **Parchomiuk M.** (2015) *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną w procesie zmiany modelu życia*. Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo, Warszawa, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2015, № 2(28), pp. 5-7.

REFERENCES

Inozemtseva S. (2016). Spetsialna osvita na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva. Vzdelávanie a spoločnosť. Medzinárodný nekonferenčný zborník, Prešov, 1, 273, 278-279. **Kolupaieva A.** (2014). Spetsialna osvita v Ukraini ta modernizatsiia osvitnoi haluzi. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 3, 7-11. **Chystiakova I.** (2018) Mekhanizmy rozvytku inkluzyvnoi osvity v zarubizhnykh krainakh. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, Sumy, SumDPU imeni A.S. Makarenka, 2018, s. 18. **Bartoń B.** (2003) Rys historyczny rozwoju pedagogiki specjalnej w Polsce i na świecie na tle ewolucji poglądów dotyczących upośledzenia umysłowego. [Elektronnyi resurs. Rezhym dostupu: edukator.org.pl/2003a/rys/rys.doc] **Caputa S.** (2017) *Pedagogika rewalidacyjna dla osób upośledzonych umysłowo z perspektywy Marii Grzegorzewskiej*. Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków, 2017, № 10, pp. 52. **Kulbaka J.** (2009) *Z dziejów opieki i kształcenia upośledzonych umysłowo*. Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo, Warszawa, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2009, № 1(9), pp. 50-56. **Kulesza E.** (2007) *Rehabilitation and Education of Persons with Mental Retardation – a Retrospective Look. Rehabilitation and Education of Person with Intellectual Disabilities at the Turn of the 20th and 21st Centuries*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2007, pp. 32-34. **Parchomiuk M.** (2015) *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną w procesie zmiany modelu życia*. Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo, Warszawa, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2015, № 2(28), pp. 5-7.

Received 15.03.2019
Accepted 15.04.2019

УДК 159.91:376–056.24/.36

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.351-359

С.Д. Яковлева
cdyakovleva@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ (НЕЙРОФІЗІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД)

Відомості про автора: Яковлева Світлана Дмитрівна, доктор психологічних наук, кандидат медичних наук, завідувач кафедри, професор кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету, Україна. У колі наукових інтересів: проблема психофізіологічної діагностики, психологічного супроводу та корекції вищих психічних функцій дітей з психофізичними порушеннями різних нозологічних форм. E-mail: cdyakovleva@gmail.com

Information about the author: Svitlana Dmytrivna Yakovleva, Doctor of Psychological Sciences, PhD in Medical Sciences, Professor, Head of the Department, of Correctional Education of the Kherson State University, Ukraine. Areas of scientific interests: psychological-physiological diagnostics, psychological support and correction of higher mental functions of children with psychological-physical disorders of various nosological entities. E-mail: cdyakovleva@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей: 1. Яковлева, С.Д. Нейропсихологічні процеси та розумова працездатність дітей з ДЦП / С.Д.Яковлева // Наук. часоп. НПУ імені М.П.Драгоманова. Сер. 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К., 2009. – Вип.13.– С. 225-228. 2. Яковлева, С.Д. Зміни стану психофізіологічних функцій дітей молодшого шкільного віку в результаті шкільного навчання / С.Д. Яковлева //Зб. наук. праць /Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори- 2006, 2012. – Вип. 19, ч.1.– С.284-291. 3. Яковлева, С.Д. Нейрофізіологічні основи діяльності дітей з дитячим церебральним паралічем / С.Д. Яковлева// Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2013. – № 4.– С. 11-18. 4. Яковлева, С.Д. Нейрофізіологические основы деятельности детей с интеллектуальными отклонениями в развитии / С.Д. Яковлева// Современное направление теоретических и прикладных исследований” 2014: Сборник научных трудов SWorld. – Том 15: Педагогика, психология и социология (Входит в международную наукометрическую базу RINCS SCIENCE INDEX).– 2014. –С.84-93.

Яковлева С.Д. Психологічний супровід дітей з порушенням психофізичного розвитку (нейрофізіологічний підхід). В статті представлено проблему обов'язкового враховування під час психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами різних нозологічних форм, первинної діагностичної ланки – психофізіологічної діагностики стану вищих психічних функцій. Подано теоретичні підходи до розуміння необхідності розпочинати роботу з дитиною з нейропсихологічної діагностики, враховуючи її функціональні резерви організму, стан психофізіологічних процесів та збереженість функцій інших органів з залученням до роботи «дрімаючі функції». Доведено, що відставання у пізнавальній сфері призводило до змін у емоційних проявах та поведінці в дітей усіх нозологічних груп і особливо в дітей з слабкою нервовою системою.

Ключові слова: діти з порушеннями психофізичного розвитку, функціональний стан, пізнавальна сфера, нейрофізіологічна діагностика, диференційована мозкова система.

Яковлева С.Д. Психологическое сопровождение детей с нарушениями психофизического развития (нейрофизиологический подход). В статье представлена проблема обязательного включения по время психологического сопровождения детей с особыми учебными потребностями разных нозологических форм, первичного диагностического звена – психофизиологической диагностики состояния высших психических функций. Изложены теоретические подходы к пониманию необходимости начинать работу с детьми именно с нейропсихологической диагностики, учитывая функциональные резервы организма, состояние психофизиологических процессов и сохранность функций других органов с вовлечением в работу «дремающие функции». Доказано, что отставание в познавательной сфере приводило к изменениям в эмоциональных проявлениях и поведении у детей всех нозологических групп и особенно у детей со слабой нервной системой.

Ключевые слова: дети с нарушениями психофизического развития, функциональное состояние, познавательная сфера, нейрофизиологическая диагностика, дифференцированная мозговая система.

Yakovleva S.D. Psychological support for children with disordered psychological-physical development (the neurophysiologic approach). The article discusses issues of the primary diagnostic step – psychological-physiological diagnostics of the higher mental functions – at psychological support of children with developmental disorders of various nosological entities. The theoretical approaches showing the necessity to perform firstly a child's neuropsychological diagnostics are given; such diagnostics should take into account functional reserves of the child's body, his/her psychological-physiological processes and preservation of other organ functioning with the involvement of “dormant functions”. The article proves that a cognitive lag led to changes in emotional manifestations and behaviour of children from all nosological groups, and especially children with weak

nervous system. Children's adaptation during their mental development takes place step-by-step, and the capability of arbitrary regulation of mental processes depends on maturity of certain functional brain systems associated with the left frontal lobe of the cerebral hemispheres as a programming unit. The learning ability is manifested in formation of temporary links in the brain, so information can be accumulated and stored and all body systems are managed. The corrective work should involve all psychological, neurophysiologic and physical developmental factors. A child with developmental disorders can enter to adaptation step-by-step, according to maturity of his/her brain systems. The modern correctional pedagogy and psychology considers correction as a complex functional work. Any psychic function is based on neurophysiologic functional systems that act as a mediator of influence on the mental system, so development of abilities formed during different activities depends on nervous processes. Application of the primary psychological-physiological step at diagnostics takes into account individual characteristics of children with mental disorders with the purpose of further corrective influence. This will help create adequate corrective programs for the continuous and consistent development of psychological-physiological functions, mental processes and personal traits during educational activities.

Keywords: children disordered psychophysical development, functional state, cognitive sphere, neurophysiological diagnostics, differentiated brain system.

Постановка проблеми. В сучасних умовах вираженої невідповідності навчального навантаження і функціональних резервів організму, можливий розвиток дезадаптивних форм поведінки, які проявляються в зниженні мотивації до навчання і низькій успішності, підвищеній конфліктності, низькій дисциплінованості, численних скаргах на стан здоров'я і погане самопочуття, палінні й алкоголізації, фахівці, причетні до цих процесів (педагоги, психологи, фізіологи та ін.), вважають одним з найважливіших завдань гармонізацію стосунків між навчанням і розвитком, що сприяє визначенню психофізіологічного підходу провідним. У цьому зв'язку актуальною стає розробка авторської концепції як певного індивідуального способу розуміння, осмислення, трактування ролі психофізіологічних процесів у навчальній діяльності, основної точки зору, провідної ідеї щодо забезпечення особистісного розвитку дітей з вадами розвитку різних нозологічних груп у процесі реалізації методів спеціальної психологічної підтримки дитини з врахуванням стану психофізіологічних процесів на усіх етапах їх життя, зокрема навчання. Основне з них полягає у всебічному розвитку особистості на основі мобілізації компенсаторних можливостей, повного подолання наслідків дефекту розумового і фізичного розвитку у процесі навчальної діяльності, мислення і пізнання та формуванні якостей загальнолюдської моралі і навичок поведінки [6].

Основним шляхом виховання дітей з особливостями психічного розвитку є комплексний підхід до спеціального навчання та виховання. У процесі спеціального виховання необхідно враховувати вікові та індивідуальні особливості людини, спиратися на її збережені, позитивні якості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання індивідуального психофізіологічного підходу до визначення стану психічних процесів описані в роботах Г. Айзенка, Є. Ільїна, В. Клименка, М. Корольчук, В. Лизогуб, М. Макаренка, В. Небиліцина, Я. Стреляу, Б. Теплова, Б. Цуканова, які зазначали, що несформованість психофізіологічних структур та нестабільність психічних процесів (які впливають на характер сприймання, оброблення і передавання інформації, регуляцію поведінки й забезпечення працездатності), зумовлюють появу значних порушень та труднощів у навчанні, зниження навчальної мотивації та шкільну дезадаптацію (В. Гузєєв, М. Шарф, А. Корнєв, О. Халецька, В. Трошин та ін.).

Психологічні аспекти вивчення розумової працездатності та її оптимізації висвітлені в роботах О. Боделан, О. Любчик, В. Турбан, В. Шморгун; психофізіологічні засоби активізації розумової працездатності розглядалися в роботах Б. Брезе, І. Єременка, Г. Дульнєва, В. Компанець, М. Корольчука, О. Лурія, Л. Липкіна, В. Черкашина та ін..

Мета статті: показати важливість психофізіологічної діагностики для спрямування корекції на проблемні ланки розвитку дітей з психофізичним недорозвиненням.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні, коли зазначено, що «інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [3,4] у батьків і дітей з'явилася можливість вибору різних форм навчання: у спеціальній школі, школі-інтернаті, навчально-реабілітаційному центрі, в корекційних класах при масовій школі, дитсадку-школі, надомного навчання, у формі екстернату та ін. Це актуалізує корекційно-педагогічну роботу з дітьми з вадами розвитку різних нозологічних груп у різних напрямках: формування у них інтересу до навчальної діяльності й засвоєння програмного матеріалу; корекцію вищих психічних функцій учнів; соціальний розвиток учнів в процесі формування комунікативних засобів спілкування, позитивної взаємодії з однолітками, адекватної поведінки, особистісних якостей тощо.

Адаптація дитини в процесі психічного розвитку забезпечується поетапно, а можливість довільної регуляції психічних процесів залежить від ступеня зрілості певних функціональних мозкових систем, які пов'язані з лівою лобовою долею півкуль головного мозку як програмного блоку.

Корекційна робота, має бути спрямована на всі ланки психологічних, нейрофізіологічних, та фізичних факторів розвитку. Дитина з вадами входить в адаптацію поетапно, відповідно до зрілості її мозкових систем. В сучасній корекційній педагогіці та психології проблема корекції повинна розглядатися комплексно-функціонально.

Теоретико-методологічні основи впливу на розвиток та навчання дітей з особливими освітніми передбачають поєднання наукових підходів, урахування характеру закономірностей психофізіологічних функцій, психічних процесів та емоційно-поведінкових реакцій молодших школярів з порушенням психофізичного розвитку (рис.1).

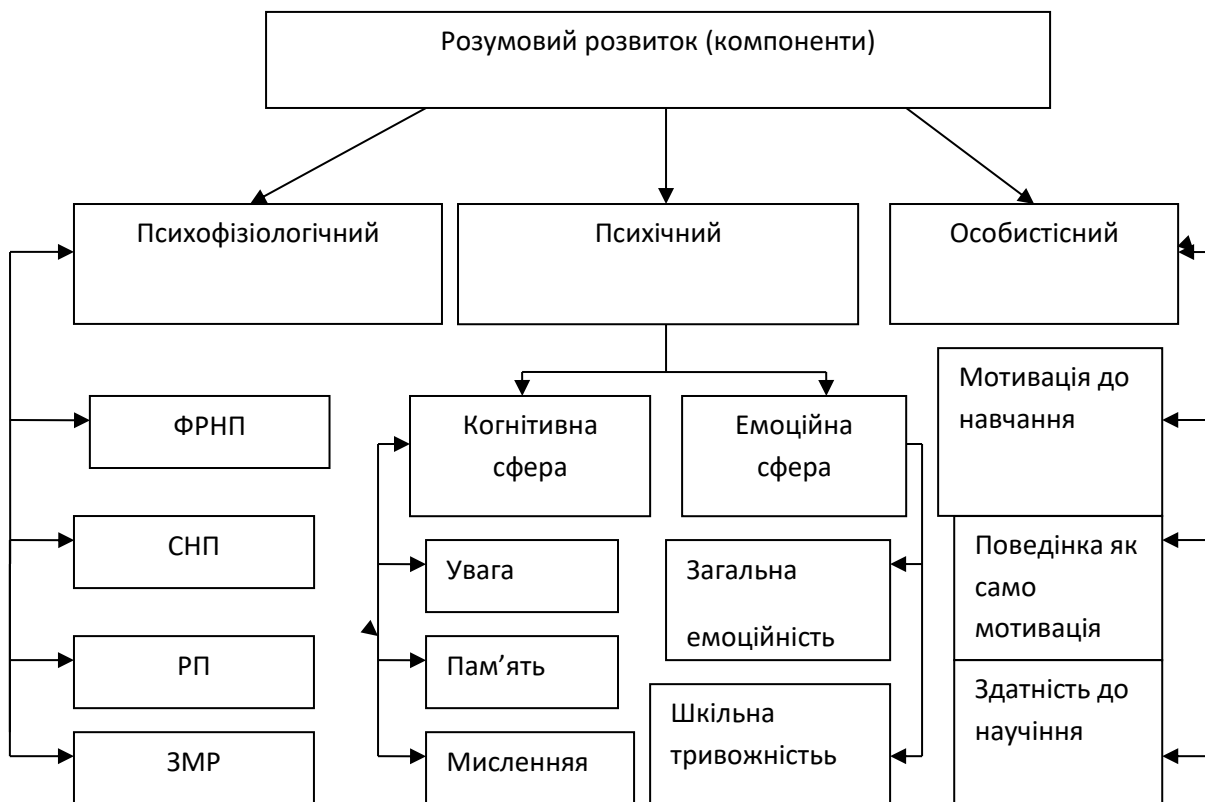


Рис.1. Компоненти розумового розвитку

Психофізіологічною основою вищих психічних функцій, діяльності та успішності навчання, визначення навчальної діяльності як провідної умови результативності корекції, компенсації, реабілітації й адаптації є повноцінність функціональних систем мозку та вчасно розпочата навчальна робота.

Мозок людини – це складна ієрархічна система, яка розвивається нерівномірно: спочатку розвиваються найбільш важливі у функціональному відношенні структури, а до моменту народження дозрівають структури, які дозволяють здійснювати складні та прості реакції. В постнатальному періоді продовжується дозрівання мозкових структур. Сформована багаторівнева організація мозку носить ієрархічний характер. Ведуча роль в контролі над вищими психічними

процесами належить великим півкулям головного мозку, які регулюють всі процеси та керують мозковими структурами, які знаходяться нижче і належать до підкіркових структур [1].

Здатність до навчання виявляється у формуванні у мозку тимчасових зв'язків, які дають можливість накопичувати та зберігати інформацію, управляючи всіма системами організму [2].

Функціональний стан залежить від виду діяльності й визначає її. У цілому функціональний стан організму проявляється через вегетативну, соматичну або м'язову і психофізіологічну сфери діяльності [5; 7]. При цьому рівень вегетативної активації, енергетичної сфери діяльності відбиває так звану фізіологічну ціну діяльності, міру витрачання функціональних резервів.

Один і той самий функціональний стан може забезпечити успішність однієї діяльності й виявитися неадекватним для іншої. Відтак, саме стан функціональних систем дітей з вадами розвитку різного генезу дозволяють диференціювати навчальну діяльність у спеціально створених умовах й визначати зміст корекційної роботи та передбачати динаміку.

В основі будь-якої психічної функції лежать нейрофізіологічні функціональні системи, які виступають медіатором впливу на психічну систему. Доведено, що розвиток здібностей, які формуються під час діяльності, залежить саме від стану нервових процесів.

Згідно концепції О. Лурія, кожна психічна функція «спирається» на декілька різних факторів і залежить від його ураження, а мозковим субстратом вищих психічних функцій є системи «функціональних комбінаційних центрів», які забезпечують реалізацію вищих усвідомлених форм психічної діяльності. Нормальний перебіг роботи головного мозку, вимагає достатньої сили та врівноваження нервових процесів. Саме слабкість нервових процесів лежить в основі порушення нормального перебігу психічних процесів, оскільки при зниженні сили нервових процесів кора головного мозку потрапляє у гальмівний стан, який спричиняє «парадоксальні» реакції, що виражаються в аномальній поведінці. Порушення нормальної дії нервових процесів не дають можливості мозку здійснювати складні форми аналітико-синтетичної діяльності, замикає складні системи тимчасових зв'язків.

Матеріальною основою вищих психічних процесів є мозок в цілому, але мозок як високо диференційована система, частини якої забезпечують різні сторони єдиного цілого (О. Лурія).

Створення оптимальних умов взаємодії дитини з відхиленнями у психофізичному розвитку з середовищем охоплює систему активного впливу на зростання і розвиток організму дитини, підвищення її працездатності і розвитку обмежених функціональних можливостей.

Мозкова система управління відіграє роль регулятора фізіологічних та психічних функцій організму – від мотивації до складних інтелектуальних програм. Взаємодія функціональних систем здійснює роботу всіх коркових аналізаторів. Можливість існування вищих

психічних функцій обумовлена взаємодією високо диференційованих мозкових структур.

Первинним і основним у системі психолого-педагогічного впливу на розвиток та навчання дітей з порушенням психофізичного розвитку є психофізіологічний підхід, який дозволяє розглядати особистість дитини з порушеннями у розвитку та її діяльність не лише як динамічне багаторівневе явище, не обмежується лише дослідженням психологічних складових, а дозволяє здійснити аналіз морфо-функціональних структур та фізіологічних процесів, які реалізують цю діяльність.

Перший етап будь-якого дослідження – діагностичний, який включає діагностику психофізіологічних функцій та психічних процесів дітей з порушеннями психофізичного розвитку різних нозологічних категорій. Він повинен визначати основні компоненти та складові психофізіологічних функцій та психічних процесів.

На організацію навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами здійснюється системний вплив, який включає технологічну, змістовно-процесуальний та корекційно-розвивальний етапи. Оцінювання результатів впливу визначається підвищенням якості навчальної діяльності дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

З метою забезпечення правильного корекційного впливу необхідно розглядати макрорівні психічної діяльності, які пояснюються висунутою О.Р.Лурія теорією трьох функціональних блоків мозку (5).

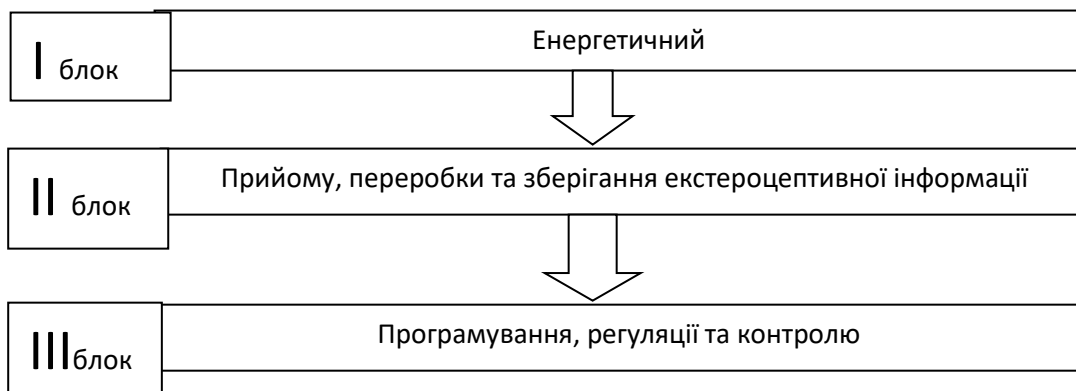


Рис. 2. Функціональні мозкові блоки (за О. Лурія)

Саме завдяки залежності підкоркових структур від вищих ланок регуляції, можливим є їх удосконалення шляхом корекційного впливу на I рівні ФБМ (за О. Лурія), який має за мету активізацію тих психологічних факторів, які не використовувалися раніше, тобто «дрімали» в ранньому дитячому віці, що можна здійснити завдяки пластичності та не диференційованості мозкових клітин, які формують нейробіологічні системи. Однак, чим глибшим є дефект, тим більше часу необхідно для корекції корково-підкоркових систем мозку.

Другий функціональний мозковий блок прийому, переробки та збереження інформації реалізує поведінку дитини, що представлена

довільною саморегуляцією. Завдяки даному етапу забезпечується міжпівкульна мозкова взаємодія.

Завдяки третьому блоку (програмування, регуляції та контролю здійснюється корково-підкоркова організація психічної діяльності людини, регуляція та закріплення функціонального пріоритету лобних відділів, що дозволяє ставити перед собою визначені цілі, а також їх контролювати. Всі три блоки тісно взаємопов'язані і не можуть існувати один без другого. Саме формування міжпівкульної взаємодії забезпечує цілісність психічної діяльності [5].

Такий підхід до корекції забезпечує дитині можливість емоційно розгальмовуватися, зняти напругу, тимчасово перетворитися на «маленьку» дитину і в той же час відчувати відповідальність за покладені на неї обов'язки після всіх проведених вправ. Відставання у пізнавальній сфері призводило до змін у емоційних проявах та поведінці, що спостерігається в дітей усіх нозологічних груп і особливо в дітей з слабкою нервовою системою.

Таким чином здійснюється перехід від актуального розвитку дитини до зони найближчого розвитку (за Л. Виготським). Концептуальні положення комплексного підходу до дітей з вадами психофізичного розвитку різних нозологічних груп включають вплив на психофізіологічні функції, на когнітивну сферу, на емоційну складову з покращанням поведінки та формуванням усвідомленої мотивації. Всі ці складові пов'язані між собою і є взаємовизначаючими.

При комплексній оцінці різних показників, які характеризують стійкі порушення функцій організму, можна виділити чотири міри їх вираження: незначні, помірні, виражені і значно виражені порушення. Як свідчить досвід, психофізичні порушення призводять до виникнення низки вторинних відхилень, але при існуючій різноманітності фізичних, психічних або функціональних недоліків, загальними для усіх цих дітей є такі особливості:

- 1) низький рівень психічних процесів (увага, пам'ять, мислення, уява, мовлення, погано);
- 2) несформованість емоційно-вольової і пізнавальної сфери;
- 3) соціальна дезадаптація [1].

Це вимагає комплексного корекційного впливу, який поєднує медичні, психологічні, педагогічні і соціальні заходи в єдиний навчально-виховний процес, який передбачає корекцію, компенсацію, реабілітацію і адаптацію, причому, переважно в індивідуальній навчальній діяльності.

Висновки. Таким чином, застосування первинної психофізіологічної ланки діагностики з урахуванням індивідуальних особливостей учнів з порушеннями розумового розвитку з метою подальшого корекційного впливу, сприятиме створенню адекватних корекційних програм для наступності та послідовності розвитку

психофізіологічних функцій, психічних процесів та особистісних властивостей у формуванні навчальної діяльності.

Бібліографія

1. **Выготский, Л.С.**(2003). Основы дефектологии. СПб: Лань, 656; 2. **Глаголева, Е.А.** (2003) Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму. *Воспитание. и обучение детей с нарушениями развития*, 4,27-33; 3. **Катаева, А.А., Стребелева, Е.А.** (2001). Дошкольная олигофренопедагогика. М.:ВЛАДОС, 207; 4. **Колупаева, А.** (2006). До проблеми понятійно-термінологічних визначень у сучасній спеціальній педагогіці. (Запоріжжя). Дидактичні та соц.-психол. аспекти корекц. роботи у спец шк. *Науково-методичний збірник.*, 8, 1, 105-108.; 5. **Лурия А.Р.** (2006). Основы нейропсихологии. М.:Академия; 6. **Ульenkova У.В., Кисова В.В.** (2001) Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению у шестилетних детей с задержкой психического развития. *Дефектология*, 1,26-34; 7. **Фарбер Д.А.** (1998). Нейрофизиологические основы динамической локализации функций в онтогенезе.(Москва РПО). *Сборник докладов 1 Междунар. конф. памяти А. Р. Лурия: 208-215*

References

1. **Vygotskiy, L.S.**(2003). Osnovy defektologii. SPb: Lan, 656; 2. **Glagoleva, E.A.** (2003) Preodolenie trudnostey pri obuchenii mladshih shkolnikov chteniyu i pismu. *Vocpitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya*, 4,27-33; 3. **Kataeva, A.A., Strebeleva, E.A.** (2001). Doshkolnaya oligofrenopedagogika. M.:VLADOS, 207; 4. **Kolupaeva, A.** (2006). Do problemi ponyatlyno-termynologichnih viznachen u suchasny spetsialny pedagogitsI. (ZaporIzhzhya). DidaktichnI ta sots.-psihol. aspekti korekts. roboti u spets shk. *Naukovo-metodichniy zbirnik.*, 8, 1, 105-108.; 5. **Luriya, A.R.** (2006). Osnovy neyropsihologii. M.:Akademiya; 6. **Ulenkova, U.V., Kisova, V.V.** (2001) Eksperimentalnoe izuchenie formirovaniya samoregulyatsii v strukture obschey sposobnosti k ucheniyu u shestiletnih detey s zaderzhkoy psihicheskogo razvitiya. *Defektologiya*, 1,26-34; 7. **Farber, D.A.** (1998). Neyrofiziologicheskie osnovyi dinamicheskoy lokalizatsii funktsiy v ontogeneze.(Moskva RPO). *Sbornik dokladov 1 Mezhdunar. konf. pamyati A. R. Luriya: 208-215*

Received 03.03.2019

Accepted 03.04.2019

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 спеціальної 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 дітей з особливими освітніми потребами 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 016 Спеціальної освіти, батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, 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 special 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 children with special educational needs 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 O16 Special 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:

ІНСТРУКЦІЇ СТРУКТУРИ СТАТЕЙ

Обсяг статті від 12 сторінок **формату** А4. **Шрифт** Times New Roman 14 пт. **Стиль** «Стандарт»; **інтервал** 1,5; **абзацний відступ** – 1,25 см.; **вирівнювання** – по ширині. **Розміри полів**: ліве – 30 мм, праве – 15 мм, верхнє – 20, нижнє – 20 мм. **Граничні розміри таблиць та малюнків** у тексті (104x170) мм, **назву таблиці** розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 8 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.

Елементи заголовку: шифр **УДК** у першому рядку зліва, без абзацного відступу (**УДК 162.16**);

наступний абзац – **ініціали та прізвище автора** (авторів) (**І.В. Бандура**), електронна адреса (електронні адреси) (titechko@ukr.net);

наступний абзац – **назва статті** 16 шрифтом великими прописними, вирівнювання по центру;

наступний абзац – **відомості про автора** (ПП, науковий ступінь, звання, місце роботи, місто, країна та напрямок наукової діяльності автора(ів)) українською та англійською мовами.

Наприклад:

Відомості про автора: Гаврилова Наталія, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції порушень артикуляційної моторики, фонетичного боку мовлення у дітей та особливостей засвоєння і формування знань з математики у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com

Contact: Havrylova Natalia, PhD of psychology, associate professor of speech therapy and special methods in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: correction of children's articulatory movement and phonetic speech disorders, specialties of mastering and forming knowledge of maths of junior schoolchildren with severe speech disorders. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com

Після відомостей про автора подаються **відомості про наявність друкованих статей** у загальнодержавних та міжнародних базах даних на дану тематику (приблизна кількість - 3).

Далі текст **анотації та ключові слова** українською російською та англійською мовами. **Анотації** до статті (без слова «анотація»)

українською та російською – 50–70 слів, англійською – 250–300 слів.

Ключові слова розпочинаються словосполученням «*Ключові слова:*», яке виділяють курсивом.

Перед кожною анотацією жирним шрифтом ставиться прізвище, ініціали автора та 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 (російського) варіанту), змістовність (анотація має відображати загальний зміст статті і результати дослідження), структурність (анотація повинна відповідати логіці опису результатів дослідження), компактність, якість перекладу російською та англійською має відповідати літературним нормам для кожної з цих мов.

Статті повинні відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, мають бути чітко позначені ключеві частини матеріалу, а саме:

- **постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- **аналіз останніх досліджень і публікацій** з цієї проблеми котрій присвячується запропонована стаття та на які спирається автор;
- **формулювання мети** статті (постановка проблеми);
- **виклад основного матеріалу** статті може включати опис методології дослідження, аналіз отриманих результатів, історичний аналіз змісту зазначеної проблеми, аналіз теоретичних джерел у яких розглянуто варіанти вирішення поставленої проблеми тощо;
- **висновки** і перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку.

Посилання на використані у тексті джерела робляться за зразком: [2, с. 364-367; 5, с. 127; 7-9; 12], де перше число – номер джерела в списку використаних джерел, число після коми – номер сторінки (діапазон сторінок задається через тире), декілька джерел відділяються крапкою з комою [1; 4; 6] або дефісом. Допускаються лише зноски коментарів у тексті. Зноска створюється через меню програми – «Вставка–Зноска» («обычная», «автоматическая»). У кінці статті подається текст: **Бібліографія** (список використаних джерел) – по центру (без двокрапки): жирний шрифт.

У кінці статті зазначити авторський внесок кожного із співавторів (якщо більше, ніж 1 автор у статті) – 1) авторський внесок: Коваленко О.В. – 50%, Мартинюк О.С. – 50%; або 2) авторський внесок: Григорчук І.П. – 40%, Коваль З.С. – 30%, Пасічник М.М. – 30% і дата відправлення статті.

Разом зі статтею подається **договір про авторське право**, підписуючи який, автор надає дозвіл друкувати науковий матеріал у відповідному збірнику. Якщо у статті декілька авторів, вони усі мають підписати цей документ. Договір про авторське право завантажується за посиланням <http://aqce.com.ua/>.

Окремим документом до статті додається **супровідний лист**, що вміщує прізвище, ім'я та по-батькові автора(ів), повна назва місця роботи (без абрєвіатури), посада, науковий ступінь, вчене звання, адреса, **обов'язково** контактні телефони, e-mail; титульну сторінку, на якій міститься назва статті, кількість слів та дата представлення; анотація на статтю.

Подавати відредагований текст статті (**окремий файл**, назва якого відповідає прізвищу автора(ів), **відсканований та підписаний договір** про авторське право (**окремий файл** назва «Договір – прізвище автора(ів)») із супровідним листом (**окремий файл** назва «Супровідний лист – прізвище автора(ів)») та заявкою на участь у конференції (**назва файла** «Заявка – прізвище учасника»); **тема листа** «Спеціальна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» на електронну пошту actualpce@ukr.net.

Статті, які не відповідають даним вимогам, друкуватись не будуть, матеріали авторів не повертаються.

До друку приймаються лише статті, які не публікувалися в інших виданнях.

Усі статті будуть рецензовані внутрішніми та зовнішніми експертами.

INSTRUCTIONS TO 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 8 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.

Heading elements:

UDC cypher in the first line, left-align, no indent (**УДК 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 – information about the author (surname, first name & patronymic, scientific degree, workplace, city, state and academic interests) in Ukrainian and English.

For example:

Відомості про автора: Гаврилова Наталія, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції порушень артикуляційної моторики, фонетичного боку мовлення у дітей та особливостей засвоєння і формування знань з математики у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com

Contact: Havrylova Natalia, PhD of psychology, associate professor of speech therapy and special methods in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: correction of children's articulatory movement and phonetic speech disorders, specialties of mastering and forming knowledge of maths of junior schoolchildren with severe speech disorders. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com

After the author(s) contact(s), you should give the information about **the presence of printed articles** of the same topic in the state and international databases (approximately 3).

After that, an abstract and keywords in Ukrainian, Russian and English should be given, **Abstract** should not be named, abstracts in Ukrainian and Russian should contain 50-70 words, in English – 250-300 words. **Keywords**

start from the phrase “*Keywords:*”, marked with Italian.

You should mention surname, initial letters of the author(s) and article name in the language of an abstract, in bold letters before each 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 of abstract translations into Russian and English should correspond to the standard norms for each of these languages, compactness.

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;
- Formulating the **goal** of the article (task statement);
- **Delivery of the main material** of an investigation may include the description of methodology of the investigation, analysis of its results, historic analysis of the contents of the marked problem, analysis of theoretical sources giving different ways of solving the problem etc.;
- **Conclusions** of the investigation and perspectives of further studies in this direction.

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 one is the number of a source in the reference list, and the one after comma is the page number (from page to page, use hyphen), some sources are detached with semicolon [1; 4; 6] or hyphen. 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 give the text: **References** (reference list) – centered, bolded, no colon.

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% and the date of article delivery.

You should send **the contract of the author’s rights** with the article.

Signing this document, the author allows printing the scientific material in this collection of papers. If there are several authors of the article, all of them must sign it. You can load the contract of the author's rights here: <http://aqce.com.ua/>

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; title page with article name, number of words and date of presentation; article abstract.

Edited text of the article (separate file, named after the surname(s) of the author(s)) should be given together with signed and scanned **contract of the author's rights** (separate file named “Contract – Surname(s) of the author(s)”), **cover letter** (separate file named “Cover letter – Surname(s) of the author(s)”) and **application** for participation in the conference (file name «Application –surname of the participant»); e-mail topic «Special education: past, present and prospects of the development» to the e-mail actualpce@ukr.net.

Articles that do not correspond to these requirements will not be published, materials will not be sent back to author.

We accept to printing only articles not published in earlier publications.

All the articles will be edited by the internal and external experts.

After the edition, we will inform the author about its results (acceptance, need of the revision, refusal).

ІНСТРУКЦІЯ НАПИСАННЯ БІБЛІОГРАФІЇ

Джерела у списку літератури слід подавати у алфавітному порядку, спочатку кирилицею, потім латиною, з нумерацією.

На всі джерела, вказані в переліку, має бути посилання в тексті статті;

Згідно з вимогами МОН України до наукового фахового видання та міжнародними стандартами наукових публікацій, слід подавати два окремі списки використаних джерел:

1) Перший, "Бібліографія", формують у алфавітному порядку, мовою цитованих джерел, спочатку кирилицею, потім латиною;

2) Другий, "References", необхідний для коректного індексування посилань статті наукометричними та пошуковими системами; він дублює перший список латиною та наводить кириличні джерела у перекладі (за його наявності у цитованому виданні) або у транслітерованому вигляді. Список формують у алфавітному порядку латиною з нумерацією.

Списки цитувань мають бути оформлені за міжнародним стандартом **APA** (American Psychological Association (**APA**) Style) (<http://nbuv.gov.ua/node/929>).

APA Citation Style

(<https://www.library.cornell.edu/research/citation/apa>)

Якщо цитоване джерело має назву англійською мовою (наприклад, стаття в науковому журналі), для вірного цитування необхідно вказувати саме його.

У списку **References** не дозволяється використання кирилических символів, тому посилання в другому списку обов'язково мають бути оформлені латиною.

Для кирилических цитувань треба транслітерувати імена авторів та назви видань; назви статей можна наводити в англійському перекладі або в транслітерації. Для вірного цитування, варто наводити авторський англійський варіант назви (якщо такий є).

Назви періодичних видань (журналів) треба наводити відповідно до офіційного латинського написання за номером реєстрації ISSN, які легко знайти на сайті журналу або в будь-якій науковій онлайн-базі.

Не використовуйте онлайн-перекладачі, оскільки найгіршим варіантом є некоректний переклад назви видання.

INSTRUCTION TO REFERENCES

All the sources should be given alphabetically.

All the sources from the reference list should be cited in the text of the article.

Reference list should be given according to the international **APA** (American Psychological Association) **Style** (<http://nbuv.gov.ua/node/929>).

APA Citation Style (<https://www.library.cornell.edu/research/citation/apa>)

ЗМІСТ

Бондар В.І.	Диференційоване навчання дітей з особливостями інтелектуального розвитку в закладах загальної середньої освіти	5
Гаврилова Н.С.	Методика формування та стимуляції вимови фонем	18
Гаяш О.В., Кляп М.І.	Комплексний психолого-педагогічний супровід дітей з розладами спектру аутизму в умовах інклюзивно-ресурсного центру	37
Кляйн В., Шилонова В., Гладуш В. Дубовик М.О.	Актуальні проблеми освітньої інтеграції учнів у Словацькій Республіці	48
Кобель І.Г.	Стратегії статевого виховання підлітків та юнаків з розладами аутистичного спектра	61
Король А.В.	Політика інклюзивності в католицьких університетах світу	73
Лісова Л.І.	Логопедичний супровід сімей засобами інформаційно-комунікаційних технологій	92
Ленів З.П.	Труднощі у процесі синтезу усіх даних тексту арифметичної задачі молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення	101
Лянна О.В., Литвиненко В.А., Ласточкіна О.В. Ляшко В.В.	Когнітивно-компетентнісний компонент готовності асистентів учителів до реалізації командної взаємодії в умовах інклюзії	110
Мартиненко І.В.	Організація відновлювально-логопедичної роботи при афазії у осіб післяінсультного стану в ланці взаємодії «логопед – сім'я»	123
Мартинчук О.В.	До проблеми врахування індивідуальних стильових особливостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку у навчальному процесі спеціальних освітніх закладів	134
Мороз Л. В., Рудих А. Б.	Особистісний профіль як фактор становлення комунікативного потенціалу дитини з недорозвитком мовлення первинного генезу	144
Найдьонова Г. О., Нагірняк А. О.	Інклюзивна педагогіка як науковий чинник формування компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами	157
	Супровід розвитку усного мовлення в дітей передшкільного віку зі зниженим слухом в умовах сімейного виховання	176
	Психологічна корекція сприймання дітей із розладами аутистичного спектру як умова формування соціально прийнятної поведінки	187

Орлянська А.В.	Види порушень поведінки у дітей дошкільного віку	201
Прядко Л.О.	Аспекти реалізації індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти	210
Руденко Л. М., Григоренко Т. В. Сахно Т.С.	Компоненти професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) Проблема формування інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів з інтелектуальними порушеннями	219 233
Синьов В. М., Бистрова Ю. О., Коваленко В. Є., Бистров А. Є. Сілявіна Ю. С.	Висвітлення проблеми емоційно-поведінкових порушень в осіб з інтелектуальною недостатністю в українській психолого-педагогічній науці Експериментальне дослідження ефективності системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру	242 256
Сняткова Т.М.	Психолого-педагогічний супровід дітей з ДЦП з синдромом госпіталізму	269
Утьосова О.І.	Характеристика основних показників та рівнів засвоєння математичних уявлень у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення	281
Хохліна О.П.	Психолого-педагогічна характеристика учнів з помірною розумовою відсталістю як основа визначення напрямів педагогічної роботи	292
Чепурна Л.Г.	Тенденції розвитку підручникотворення для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні (XX століття).	302
Чередніченко Н.В., Тенцер Л.В.	Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання	312
Шевцов А.Г., Никоненко Н.В.	До питання про порівняння понятійно-термінологічного поля галузі спеціальної освіти в українській та англійській мовах	324
Шевченко В.М.	Система корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі (1991 - 2018)	340
Яковлева С.Д.	Психологічний супровід дітей з порушенням психофізичного розвитку (нейрофізіологічний підхід)	351

CONTENTS

Bondar V.	Differentiated education of children with peculiarities of intellectual development in institutions of general secondary education	5
Havrylova N.	Methodology of forming and stimulation of the phonemes pronunciation	18
Gayash O.V., Klyap M.I.	The complex psychological-pedagogical support of the children with autism spectrum disorder integrated in the inclusive-resource center	37
Klein V., Silonova V., Hladush V.	Actual problems of inclusion, integration of social and health dis advantaged pupils in the Slovak Republic	48
Dubovyk M.O.	Sexual education strategies for adolescents and youth with autistic spectrum disorders	61
Kobel I.	Inclusive Policies in the Catholic Universities	73
Korol A.V.	Logopedical support of families by means of information and communication technologies	92
Lisova L.I.	Difficulties in the process of synthesizing all data in the content of an arithmetic problem by junior students with severe speech disorders	101
Leniv Z.P.	Cognitive-competency component of specialist`s readiness to implement a team interaction in terms of inclusion	110
Lianna O.V., Lytvynenko V.A., Lastochkina O.V.	Organization of renewable aphasia speech therapy work with people in the post-stroke state in the interaction link "speech therapist – the family."	123
Lyashko V.V.	To the problem of taking into account individual stylistic features of children with violations of psychophysical development in the educational process of special educational institutions	134
Martynenko I.V.	Personal profile as a factor of communication potential development of the children with speech undevelopment	144
Martynchuk O.V.	Inclusive pedagogy as a scientific factor of development of competence in the field of inclusive education of children with special educational needs	157
Moroz L.V., Rudykh A. B.	Supporting the speech development in hearing-impaired children of pre-school age in family education conditions	176
Naydonova G., Nagirnyak A.	Psychological correction of perception in children with autistic spectrum disorders as a condition of socially acceptable behaviourforming	187

Orlyanskaya A.V.	Types of behavioral disorders in preschool children	201
Pryadko L.O.	Implementation aspects of individualization of teaching children with special educational needs in general secondary education institution	210
Rudenko L. Hryhorenko T. Sakhno T.S.	Components of professional Psychologists' (Special, Clinical) competency The problem of formation of information and communication competencies in pupils with intellectual disabilities	219 233
Synyov V. N., Bystrova Yu. A., Kovalenko V. Ye., Bystrov A. Ye. Siliavina Yu.	The Research of the problem of emotional and behavioral disorders in persons with intellectual disabilities in Ukrainian psychological and pedagogical science Experimental research of the effectiveness of system of pedagogical rehabilitation of pupils with special educational needs in educational and rehabilitation center	242 256
Snjatkova T.	Psychological and pedagogical support for children with cerebral palsy with a syndrome of hospitalization	269
Utiosova O.	The characteristics of the main parameters and levels of mastering mathematical knowledge (concepts) by children with moderate and hard backwardness	281
Khokhlina O.P.	Psychological and pedagogical characteristics of students with moderate mental retardation as the basis for determining areas of pedagogical work	292
Chepurna L.	Trends in the development of textbooks creation for children with intellectual disabilities in Ukraine (XX century)	302
Cherednichenko N.V., Tentser L.V.	Subject matter and organization of speech-language work on overcoming dysgraphia among elementary students in the context of correction and inclusive education	312
Shevtsov A.H., Nykonenko N.V.	To the Issues of Comparison of Conceptual and Terminological Field of Special Education in the Ukrainian and English languages	324
Shevchenko V.M.	The system of correctional and rehabilitation care for children with intellectual disabilities in Poland (1991 - 2018)	340
Yakovleva S.D.	Psychological support for children with disordered psychological-physical development (the neurophysiologic approach)	351

**COLLECTION
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**KAMYANETS-PODILSKY NATIONAL
IVAN OHYENKO UNIVERSITY
and
NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY**

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

Issue 13

**Editor-in-charge
Science editor**

**O.V. Havrylov
V.M. Synyov**

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 10.06.2019 p. Format 8 60x84/16
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing
Con. pr. side 21.9. Acc. edit. side 24.2 Circulation 300. Ord. 244

Finalized for publication and printed
in the publishing house PE "Medobory-2006"

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 13

**Головний редактор
Науковий редактор**

**О.В. Гаврилов
В.М. Синьов**

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 10.06.2019 р. Формат 8 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 21.9 Обл. вид. арк. 24.2 Тираж 300. Зам. 244

Підготовлено до друку та надруковано
у видавництві ПП «Медобори-2006»