

ISSN 2413-2578
ICV 2016: 53.06
DOI 10.32626/2413-2578.2019-14

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 14

Кам'янець-Подільський
„Медобори-2006”
2019

УДК 376 (082)

ББК 74.30

А-43

Рецензенти:

Н.Г. Пахомова доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Т. Короленко.

С.Ю. Конопляста доктор педагогічних наук, професор кафедри логопедії та логопсихології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

І.О. Кучинська доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та управління навчальними закладами Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Редакційна колегія

В. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України; **О. Вержиховська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент (голова редакційної колегії); **С. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **Л. Руденко**, доктор психологічних наук, професор; **В. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України (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; **О. Хохліна**, доктор психологічних 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); **Е-М. Кулеша**, доктор наук, професор (Республіка Польща); **Я. Лащук**, доктор наук, професор (Республіка Польща); **Т. Лісовська**, доктор наук, професор (Республіка Беларусь); **А. Раку**, доктор наук, професор (Молдова); **М. Танащ**, доктор наук, професор (Республіка Польща); **С. Яковлева**, доктор наук, професор (Україна).

Друкується за ухвалою Вченої ради

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(протокол № 14 від 7 травня 2019 року)

А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 14 / за ред. О.В. Гаврилова, В.М. Синьова– Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2019. – 364 с.

ISSN 2413-2578

ICV 2016: 53.06

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14

У збірнику висвітлюються питання спеціальної 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.

ISSN 2413-2578

ICV 2014: 29.63

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14

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 10.32626/2413-2578.2019-14

Ministry of Education and Science of Ukraine

Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University

National Pedagogical Drahomanov University

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

Collection of scientific papers

Issue 14

Kamyanets-Podilsky

“Medobory-2006”

2019

UDC 376 (082)

LBC 74.30

A-43

Editors:

N.H. Pakhomova doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of special education and social work of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University.

S.Yu. Konopliasta doctor of pedagogical sciences, professor, Department of speech therapy and logopsychology of National Pedagogical Dragomanov University.

I.O. Kuchynska doctor of pedagogical sciences, professor, head of the Department of Pedagogy and Management of Educational Institution of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University.

Editorial board

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

Review board

M. Bukun, PhD in Education, professor (Moldova); **N. Havrylova**, Ph.D of Psychology, professor (Ukraine); **O. Globa**, PhD in Education, professor (Ukraine); **J. Dickinson**, Ph.D. in Anthropology, associate professor (CIIIA); **I. Kobel**, Ph.D of Psychology, professor (Ukraine); **E-M. Kulesha**, PhD in Education, professor (Poland); **J. Lashchik**, PhD in Education, professor (Poland); **T. Lisovskaya**, PhD in Education, professor (Republic of Belarus); **A. Raku**, PhD in Education, professor (Moldova); **M. Tanash**, PhD in Education, professor (Poland); **S. Yakovlev**, PhD in Education, professor (Ukraine).

*In press on the authority of Scientific board
of Kamyanyets-Podilsky National Ivan Ohienko University
(protocol № 14 dated 7 may 2019)*

A-43 Important issues of correctional education (pedagogical sciences): Collection of scientific papers: Issue 14/ edited by O.V. Gavrylov, V.M. Synyov– Kamyanyets-Podilsky: PP Medobory-2006, 2019 – 364 p.

ISSN 2413-2578

ICV 2016: 53.06

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14

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

ISSN 2413-2578

ICV 2016: 53.06

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14

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

UDC 376 (082)

LBC 74.30

© Authors of the articles, 2019

УДК:376.36.17

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.5-18

О.Б. Аль-Мряят

shwadskaya.elena@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ГРАФО-МОТОРНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ І ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Відомості про автора: Аль- Мряят Олена, аспірант IV курсу факультету «Корекційна педагогіка та психологія» кафедри «Спеціальна психологія» Національного Педагогічного Університету ім.М.П.Драгоманова, м.Київ, Україна. У колі наукових інтересів: процеси формування графо- моторних навичок в учнів з аутичними розладами, інтенсифікація процесу навчання дітей з аутизмом, вивчення і створення нейропсихологічних моделей навчання осіб з аутичними розладами. E-mail: shwadskaya.elena@gmail.com

Contact: Al-Mrayat Olena, Postgraduate student of the IV course of the faculty "Correctional Pedagogy and Psychology" of the Department "Special Psychology" of the National Pedagogical University of M.P.Drahomanov, Kiev, Ukraine. Academic interests: the processes of forming graphing skills in students with autistic disorders, intensifying the process of teaching children with autism, studying and creating neuropsychological and training models for people with autism disorders. E-mail: shwadskaya.elena@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей: Аль-Мряят О.Б. Проблема раннього запобігання труднощам в оволодінні графічними навичками дітьми з РАС. Науковий часопис НПУ ім.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 31. С.5-9. ; **Аль-Мряят О.Б.** Графічні навички як вагома умова успішного оволодіння письмом дітьми з РАС.Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців. Випуск 5. Сумський державний педагогічний університет ім.А.С.Макаренка. Навчально- науковий інститут педагогіки і психології. Суми. Видавництво СумДПУ ім.А.С.Макаренка, 2017. С.135-145.; **Аль-Мряят О.Б.** Корекційно-превентивна допомога дітям з аутизмом: види, проблеми, перспективи. Науково- методичний журнал Логопедія. Випуск 12, 2017.С.3-8.

Аль-Мряят Олена Борисівна. Формування графо-моторних навичок у дітей з аутизмом: теоретичні засади і шляхи реалізації. У статті, базуючись на отриманих нами результатах провідних причин труднощів засвоєння графо- моторних навичок в учнів з аутизмом, представлено теоретичні засади напрямів інтенсифікації процесу їхнього

корекційного формування. Розкриті шляхи подолання різних варіантів енергетичного дефіциту мозкової організації та характерних для більшості дітей, які брали участь в експерименті, значних труднощів у формуванні здатності усвідомлено програмувати графо- моторні дії, вибирати способи й умови їхньої реалізації, контролювати їх реалізацією, оперативно реагувати для визначення помилок і своєчасної їхньої корекції.

Ключові слова: формування графо- моторних навичок в учнів з аутичними розладами, інтенсифікація процесу формування графо- моторних навичок, енергетичний дефіцит мозкової організації аутистів, причини труднощів засвоєння графо- моторних навичок молодших школярів з аутизмом.

Аль-Мраят Елена Борисовна. Формирование графо-моторных навыков у детей с аутизмом: теоретические основы и пути реализации. Основываясь на полученных нами результатах основных причин трудностей усвоения графо- моторных навыков у учащихся с аутизмом в статье представлены теоретические основы направлений интенсификации процесса их коррекционного формирования. Раскрыты пути преодоления разных вариантов энергетического дефицита мозговой организации и характерных для большинства детей, которые брали участие в эксперименте, значительных трудностей в формировании способности осмысленно программировать графо- моторные действия, выбирать способы и условия их реализации, контролировать их реализацию, оперативно реагировать для определения ошибок и своевременной их коррекции.

Ключевые слова: формирование графо- моторных навичок у учащихся с аутистическими расстройствами, интенсификация процесса формирования графо- моторных навыков, энергетический дефицит мозговой организации аутистов, причины трудностей усвоения графо- моторных навыков младшими школьниками с аутизмом.

Al-Mrayat Olena Borysivna. Formation of graph-motor skills in children with autism: theoretical foundations and ways to implement. In the article, based on the results obtained by us of the leading causes of the difficulties of learning graphic-motor skills at students with autism, the theoretical foundations of directions of intensification of the process to their correctional formation are presented. The ways of overcoming various variants of energy deficit of the brain organization are revealed. Also, most children who participated in the experiment are characterized by significant difficulties in forming the ability to consciously program graphic-motor actions, choose the ways and conditions for their implementation, control their implementation and respond promptly to identify errors and timely correction. The article discusses neuropsychological theories explaining the autism spectrum disorder, which are based on the leading symptom complexes of a given condition. Interest in studying the process of formation

of graph motor skills in autism was presented by the central binding theories, regulatory dysfunction and limbic theory. Also, in our research we adhered to the classical idea of A. Luria, Russel about the role of verbal processes in the development of the function of programming and self-control. Neuropsychological theories about the localization of mental phenomena and their relationship with the brain organization of emotions. The article emphasizes the importance of the process of succession in the formation of graph motor skill. It is emphasized that in the process of mastering this skill in writing activities by children with autism, there must be a transition to more complex differentiation. And the knowledge that was learned earlier must be integrated into the new system. It emphasizes the importance of using several directions of the methodology, which are aimed at the development of the successive component of the graft-motor skill with the subsequent purposeful transition to the simultaneous, integral component of writing for children with autism. Article, based on the results obtained by us of the leading causes of the difficulties of learning graphic-motor skills at students with autism, the theoretical foundations of directions of intensification of the process to their correctional formation are presented. The ways of overcoming various variants of energy deficit of the brain organization are revealed. Also, most children who participated in the experiment are characterized by significant difficulties in forming the ability to consciously program graphic-motor actions.

Key words: the formation of graphic motor skills in pupils with autistic disorders, the intensification of the formation of graphic motor skills, the energy deficit of the brain organization of pupils with autism, the causes of difficulties in mastering motor skills of pupils with autism.

Постановка проблеми. При розробці методики формувального експерименту, ми спиралися на уявлення про графо-моторну навичку як про складну ієрархічно організовану психомоторну систему, що здатна тимчасово і вибірково об'єднувати різні психічні системи в єдиний функціональний орган для забезпечення адекватної рухової поведінки дитини в постійно мінливих умовах. Враховувалося, що розвиток графічної моторики характеризується як процес оволодіння дитиною з аутизмом системою різних форм рухової дії, з яких більш пізні складні диференційовані форми є досконалішими та ефективнішими, але які не можуть бути утворені або повністю використані інакше, як на основі більш ранніх генералізованих рухових форм, в яких усунуті другорядні деталі та зацентровані найбільш суттєві елементи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним підґрунтям навчального експерименту нами також визначено загальну структурно-функціональну модель мозку. Важливим для нас в даному разі був той факт, що якщо в другій, аферентній системі переробки графічної інформації, процеси йдуть від первинних до вторинних і

третинних зон, то в третій еферентна система забезпечує низхідний напрям, починаючись в найбільш високих – третичних і вторинних – зон, де формуються рухові плани і програми, з переходом до апаратів первинної рухової зони, яка посиляє підготовлені рухові імпульси на периферію. При цьому значимим для теоретичного обґрунтування формувального експерименту було існує узгодження положень функціональної організації мозкової діяльності з основними нейропсихологічними теоріями пояснення розладів аутичного спектру, які базуються на провідних симптомокомплексах даного розладу [Benovitz, 1990, Dawson, 1998, Lezak, 1995, Pennington, 1997, Friht, 1994, Baron-Gohen, 1997, Г. Шеперд, 1987; W. Nauta, 1971; А.С. Батуєв, 1981; К. Pribram, 1998, Р.І. Мачинський, Н.В. Дубровінська, 2003, О.Лурія, Russell (1997)].

Зокрема, теорією ослаблення центрального зв'язування стверджується, що когнітивна (в тому числі і перцептивна) обробка інформації аутистами відбувається частинами, а не цілісно, що зумовлює багато поведінкових особливостей, якими характеризується аутизм. Внаслідок цього сукцесивна обробка інформації здійснюється, зашкоджуючи розвитку більш економної та ефективної симультанної стратегії, яка необхідна, наприклад, для того, щоб прискорити виокремлення основного смислу у вербальній інформації і забезпечити цілісне написання слова, а не для того, щоб здійснювати детальний аналіз слова з цього вербального повідомлення або букв, з яких складаються слова цього ж повідомлення тощо.

При цьому доводиться, що моторні і моторно-графічні стереотипи, і соціальна відчуженість можуть бути скориговані в учнів з аутизмом саме в рамках нейропсихологічної теорії ослаблення центрального зв'язування [Pennington, 1997]. Результати цих досліджень дозволили передбачити можливість використання в корекційно-розвивальній роботі з цією категорією учнів методів, спрямованих на задіювання їх перцептивної організації [Lezak, 1995]. У даному разі важливою є та обставина, що при формуванні графо-моторних навичок повинна враховуватися фрагментарність стратегії сприймання аутиста і зниження у нього тенденції бачити предмет (знак, явище, ознаку, фігуру тощо) як єдине ціле, що є характерним для звичайної людини. Отже, в роботі з аутичними дітьми необхідно враховувати наявне у них порушення синтезу (симультанності) вже на елементарному рівні сприймання.

Іншими дослідженнями стану центрального зв'язування при аутизмі встановлено, що переробка інформації в аутистів здійснюється відносно незалежно від більш широкого контексту, в якому дається інформація [Friht, 1994, Baron-Gohen, 1997]. Ця обставина вимагає в роботі по формуванню графо-моторної навички в учнів з аутизмом приділяти увагу розвитку здатності об'єднувати різноманітну

поліморфну інформацію в єдине ціле [Benovitz, 1990, Harper, 1990 та Riven, 1995].

Теорія регулятивної дисфункції розглядає аутизм як прояв первинного порушення здібності програмувати і контролювати різні види діяльності і поведінку. У цьому зв'язку, розробляючи методику корекції формування графо-моторної навички, що забезпечується функціями програмування, регуляції і контролю активної психічної діяльності, ми виходили з положення, згідно якого дана функція є однією з чинників розвитку різних видів діяльності аутичної дитини, в тому числі і графічної та її адаптації до навколишньої дійсності [Г. Шеперд, 1987; W. Nauta, 1971; А.С. Батуєв, 1981; К. Pribram, 1998]. Завдяки системам регуляції та активізації здійснюється як просторовий, так і тимчасовий розподіл активності між різними частинами мозку, що забезпечує активаційний, мотиваційний та інформаційний аспекти діяльності [Р.І. Мачинський, Н.В. Дубровінська, 2003]. Здібність програмування і контролю включає в себе тісно пов'язані різні психічні операції: планування, роботу з інформацією, що зберігається в короткочасній пам'яті, підтримку одного ряду уявлень і переключення з одного ряду на інший, а також гальмування певних реакцій. У той же час всі ці операції при нормальному розвитку утворюють єдину високоорганізовану систему, яка є універсальною і відрізняється від таких базових функцій, як сприймання, пам'ять, мовлення, відчуття.

Окрім того, дотримуючись класичної ідеї О.Лурії, Russell (1997) про роль вербальних процесів в розвитку функції програмування і самоконтролю, ми при розробці формувального експерименту враховували, що у дітей з аутизмом може бути значно ослаблена здібність використовувати внутрішнє мовлення для утримання в свідомості послідовності виконання інструкцій, пов'язаних з формуванням графо-моторних навичок і застосування відповідних знань тощо і на їх основі здійснювати регуляцію своєї графічної діяльності. При порушенні внутрішнього мовлення в аутистів при відносно хорошому володінні граматиною і лексиною мовлення, характерними є труднощі в адекватному виборі і комбінуванні слів, речень в живому спілкуванні. Тобто, володіння формальними синтаксичними і семантичними мовленнєвими конструкціями не забезпечує аутисту достатньо ефективну й адекватну взаємодію в навчальному процесі. Таким чином, з метою підвищення ефективності комунікації у процесі формування графо-моторних навичок необхідне застосування спеціальних методик, які сприятимуть підвищенню якості зв'язку між тим, що говориться, з ситуаційним, соціальним і лінгвістичним контекстом.

Водночас важливим для нашого дослідження було врахування положення нейропсихології про те, що локалізація психічних явищ, відповідно якій вони мають динамічний характер, змінюючись під

впливом соціального досвіду, повністю стосується не тільки мозкової організації всіх психічних процесів, але й мозкової організації емоцій [Є. Хомська]. У цьому зв'язку в контексті інтенсифікації процесу формування графічних навичок у дітей з аутичними розладами важливе значення мало врахування проблеми труднощів в організації їхніх емоцій, оскільки науковці, практики і батьки дітей з аутизмом підкреслюють своєрідність емоційних явищ у дітей, зокрема таких їхніх базальних емоцій, як страх, агресія, аутоагресія, гнів тощо. У дослідженнях, присвячених нейропсихології емоцій дітей з аутизмом, доводиться, що емоційні явища у них є менш опосередковані, більш спонтанні, гірше керовані і тісно пов'язані з мотиваційними процесами. У цьому контексті при розробці методики формування експерименту важливим було врахування ще однієї нейропсихологічної теорії пояснення аутизму – лімбічної теорії.

Лімбічна теорія поєднує в собі декілька теорій (біологічну, нейропсихологічну і поведінкову), в яких підкреслюється зв'язок між лімбічною системою й аутизмом. Ця ділянка мозку, на думку науковців, має особливий інтерес для аутології, оскільки тісно пов'язана з соціально-емоційними функціями людини, що, безумовно, впливає на процеси засвоєння різноманітної інформації, в тому числі і навчальної, оскільки лімбічна система забезпечує поєднання сенсорних і моторних схем з емоціями, а також утворює пам'ять. Крім того, лімбічна система, забезпечуючи синтез моторно-сенсорних схем емоцій і пам'яті, сприяє формуванню уяви [К.Ханнафорд]. Дослідження ролі порушень функціонування даної системи при аутизмі дали змогу з'ясувати, що саме розлади лімбічної системи відіграють значну роль в розвитку аутизму [Dawson,1998]. Автором переконливо показано, що при аутизмі порушується функція лімбічної системи (сенсо-моторні реакції, соціально-емоційні функції).

З урахуванням основних положень зазначених нейропсихологічних теорій в навчальному процесі учнів з аутичними розладами початкових класів забезпечувалося врахування специфіки корекції графо-моторної навички, що визначалася встановленими причинами труднощів її формування у даної категорії учнів. У доступній нам літературі ця проблема взагалі не висвітлена.

Мета. Визначити шляхи подолання різних варіантів енергетичного дефіциту мозкової організації та характерних для більшості дітей, які брали участь в експерименті, значних труднощів у формуванні здатності усвідомлено програмувати графо- моторні дії , вибирати способи й умови їхньої реалізації, контролювати їх реалізацією, оперативно реагувати для визначення помилок і своєчасної їхньої корекції.

Виклад основного матеріалу. Отже, основним при розробці формуванняльної методики було врахування того, який структурно-

функціональний компонент страждав первинно, призвівши до недостатньої сформованості графо-моторної навички.

Водночас ми передбачили, що для формування графо-моторних навичок в аутичних дітей є можливим також використання ряду особливостей їх пізнавальної діяльності. Так, поширене уявлення про те, що аутичні діти в цілому прагнуть відгородитися від зовнішнього світу, ми розглядали як результат їхньої надчутливості до сенсорних, емоційних, візуальних і слухових стимулів освітнього середовища. Тому в корекційно-розвивальній роботі враховувалося, що така дитина, сприймаючи весь ряд подій і його сенсорне наповнення, не встигає переробити і структурувати інформацію, пов'язану з процесом письма. Як наслідок, цей процес перетворюється в гіперстимуляцію і дитина значну кількість енергії витрачатиме на підтримку захисту, який призводить до її швидкої енергетичної виснаженості у процесі письма. Крім того, в силу сенсорної незахищеності у дітей спостерігаються труднощі у пристосуванні до змін у навчальному процесі. Ми врахували, що слабкою стороною цього явища є те, що діти важко адаптуються, однак його сильною стороною, тобто тією, на яку ми спиратимемось у роботі, буде те, що пристосувавшись, учні почуватимуть себе спокійно в передбачуваному середовищі і будуть прагнути зберегти його постійність. Наслідком такого поведінкового консерватизму буде те, що їхні проблеми при формуванні графо-моторних навичок матимуть достатньо стійкий і систематичний характер, що дозволить педагогу передбачати їх поведінку і своєчасно коригувати проблеми, пов'язані з їхніми поведінковими реакціями і симптомами.

Узагальнення аналітичних матеріалів надали підставу у формувальній програмі виділити два етапи роботи – корекційно-підготовчий і основний, корекційно-розвивальний. Мета першого етапу: розробити і впровадити в навчальний процес спеціальну методику для забезпечення максимально можливого усунення дефіциту і/або корекції дисфункції блоків мозкової організації в учнів; мета другого етапу – інтенсифікувати процес формування у них графо-моторної навички.

Від початку планувалося, що корекційно-підготовчий етап, не пов'язаний безпосередньо з процесом засвоєння графо-моторної навички, спрямовуватиметься на забезпечення максимально можливого усунення дефіциту блоків мозкової організації. Введенню обов'язкового підготовчого етапу роботи ми надали виключне значення, оскільки проведення такої роботи дало можливість закласти основу для всебічної інтенсифікації процесу формування графо-моторної навички у школярів з аутизмом, визначеного інваріантними й індивідуальними програмами їхнього навчання.

Підґрунтям основного, корекційно-розвивального, етапу, спрямованого на інтенсифікацію процесу формування безпосередньо графічної навички, нами визначено ортогенетичний принцип розвитку

(принцип генетичної спіралі), який узагальнює уявлення про диференційно-інтеграційно-емоційний характер розвитку та про «пірамідальну» (від загального до окремого, від симультанного до сукцесивного) будову мозкових графо-моторних процесів. Оскільки визнано, що значна кількість порушень при аутизмі є наслідком домінування фрагментарної обробки інформації, коли складні стимули не сприймаються як зв'язне ціле, об'єднане єдиним смислом, важливим було (базуючись на результатах першого напряму роботи) розробити і застосувати методики, що полегшують перехід від фрагментарної до цілісної обробки графо-моторної інформації у процесі письма учнів з аутизмом.

Базуючись на зазначеному, корекційно-підготовчий етап, пов'язаний опосередковано з процесом оволодіння графічною навичкою, спрямовувався на забезпечення максимально можливого усунення дефіциту I блоку мозкової організації шляхом стимуляції в учнів ретикулярно-лімбічної формації. Такий зміст роботи є важливим, оскільки, як показують результати нашого дослідження, до швидкої енергетичної виснаженості у переважній більшості дітей з аутизмом призводило відгородження від зовнішнього світу через їхню надчутливість до сенсорних, емоційних, візуальних і слухових стимулів оточуючого світу. Такі діти сприймали весь ряд подій і його сенсорне наповнення, однак не встигали переробляти і структурувати навчальну інформацію. Як наслідок, навчальне середовище часто перетворювалося для них в гіперстимуляцію і діти значну кількість енергії витрачали на підтримку захисту, який мав вигляд відгородженості, апатії, підвищеного стомлення, що спричиняло труднощі формування графо-моторних навичок та їх застосування в різних видах письмових робіт.

З урахуванням зазначеного для забезпечення максимально можливого усунення значного дефіциту I блоку мозкової організації, виявленого у переважній більшості учнів, планувалися такі напрями корекційно-розвивальної роботи: а) стимуляція (стимуляція/ послаблення) енергетичного потенціалу організму дитини, який при аутизмі пов'язується з ретикулярною формацією, і б) корекція порушень соціально-емоційної поведінки, виникнення яких пов'язується з дисфункцією лімбічних структур, оскільки нами підтверджено, що при аутизмі в учнів порушується функція лімбічної системи, особливо сенсомоторні реакції і соціально-емоційні функції [Dawson, 1998].

Для забезпечення усунення дефіциту II блоку мозкової організації планувалася робота по корекції розвитку функції сприймання і переробки інформації, тобто формування функції центрального зв'язування з опорою на розвинену у даної категорії дітей сукцесивну синтетичну структуру. Передбачалося, що в основному ця робота спрямовуватиметься на підготовку кінетичної організації різних психомоторних операцій і дій, необхідних для здійснення процесу

письма, та розвиток кінетичних мелодій, що забезпечують плавне протікання їхньої моторної діяльності. Окрім цього, враховувалося, що така робота опосередковано може сприяти підвищенню результативності виконання конструктивно-образотворчої діяльності учнів, формуванню у них зорово-просторової пам'яті, отриманню доступних їм результатів розуміння інструкцій педагога, що мали складні логіко-граматичні структури, і є важливою умовою формування графічної діяльності. Водночас врахування в корекційно-розвивальній роботі якісної специфіки провідної недостатності синтетичних структур визначало особливу необхідність застосування відповідних методів і прийомів в процесі формування графо-моторних навичок у дітей з аутизмом.

Для досягнення максимально можливого усунення виявлених нами в учнів найбільших складних і багаточисельних порушень у формуванні III блоку мозкової організації, планувалася корекція програмування, регулювання і контролю виконання програми дій, тобто коригування у дітей регулятивної дисфункції. Базуючись на результатах сучасних нейропсихологічних досліджень, здійснених в рамках теорії регулятивної дисфункції, ми вважали, що в контексті оволодіння графо-моторними навичками підготовча робота по корекції функції програмування і контролю має проводитися в напрямку формування в учнів умінь інтегрувати і здійснювати вибірково уважність, оперативну оцінку і вибір реакцій у відповідь на інформацію, що поступає, враховувати значну кількість особливостей ситуації. При цьому, базуючись на зазначених вище теоретичних положеннях, корекційно-розвивальна робота по формуванню графо-моторної навички спрямовувалася на корекцію функції програмування, регуляції і контролю діяльності із застосуванням поєднання якісного і кількісного підходів до аналізу результатів формування графо-моторної навички. Такий підхід нами аргументується ще і тим, що соціальна ситуація розвитку, а саме початок шкільного навчання, висуває підвищені вимоги до рівня сформованості саме довільної регуляції діяльності дітей. В таких умовах навіть незначний дефіцит функції програмування, регуляції і контролю впливає на можливість успішної адаптації дитини до навчальної ситуації та результати її навчальних досягнень. Нами виділено й описано компоненти програмування, регуляції і контролю, означені для корекції розвитку графічної діяльності. До компонентів програмування графо-моторної діяльності нами віднесені: можливість дитини з РАС засвоювати графо-моторні програми і можливість виробляти стратегію графо-моторної діяльності. До компонентів регуляції віднесені: можливість вибіркової моторних реакцій, перемикання з одного елемента графо-моторної програми на інший і з програми на програму, можливість стійко дотримуватися загальної програми письма та контролювати своє виконання.

Отже, введенню обов'язкового підготовчого етапу роботи, передбаченого змістом корекційно-розвивального навчання, ми надали особливого значення, оскільки передбачали, що, спираючись на ключові положення зазначених нейропсихологічних теорій стосовно особливостей асинхронного розвитку цієї категорії учнів, педагог зможе ефективніше коригувати у них енергетичний дефіцит і формувати операції програмування, регулювання і контролю виконання програми дій, необхідних для здійснення графічної діяльності, а також певною мірою усувати вади їхньої соціальної поведінки. Як результат, проведення такої роботи, на нашу думку, сприятиме можливості закласти основу для інтенсифікації процесу формування графо-моторної навички у школярів з аутизмом, відповідно до вимог навчальної програми. Так, нами передбачалося, що запровадження змісту підготовчого етапу формування графо-моторної навички полегшить засвоєння і застосування основних категорій правил орфографії (конкретному використанню певних букв і способу, який дозволяє встановити правильне їхнє написання), оскільки, залежно від ситуації, учень спиратиметься або на зорову пам'ять (актуалізуючи графічний образ слова), або моторну пам'ять (якщо відпрацьовується моторний автоматизм написання слова), чи використовує, відповідно до індивідуальних можливостей, розгорнуту систему правил. Нами очікувалося, що досягнення більш високої сформованості і автоматизованості графо-моторної навички сприятиме не перемиканню уваги учня на виконання цієї операції, внаслідок чого підвищуватиметься ступінь довірливості контролю за виконанням інших операцій (фонематичного аналізу, виявлення орфограм тощо) та удосконалюватиметься точність і ефективність їхньої реалізації.

Урахування зазначених теоретичних положень, на наше переконання, дало можливість значною мірою визначити зміст подальшої роботи, спрямованої на розробку й удосконалення відповідних корекційних методик, що, в кінцевому результаті, на наш погляд, полегшить входження у шкільний простір дітей з аутизмом.

Другий, основний, корекційно-розвивальний, етап, що ґрунтувався на результатах проведення корекційно-підготовчого етапу, спрямовувався на розробку і впровадження методики, яка б сприяла інтенсифікації процесу оволодіння графо-моторними знаннями, вміннями і навичками дітьми з аутизмом, визначеними інваріантними та індивідуальними програмами їхнього навчання.

У даному випадку корекція розвитку графічної моторики нами розглядалася як процес оволодіння дитиною з аутизмом системою різних форм рухової дії, з яких більш пізні складні диференційовані форми мають бути досконалішими та ефективнішими, але які не можуть утворюватися чи повністю використовуватися інакше, як на основі більш ранніх генералізованих рухових форм, в яких усунуті другорядні

деталі та зацентровані найбільш суттєві елементи. Тому нами визнається, що на II-у етапі формування графо-моторних навичок в учнів з РАС має відбуватися згідно з універсальним диференційно-інтегральним законом розвитку. (І. Родін). Оскільки визнано, що значна кількість порушень при аутизмі є наслідком домінування фрагментарної обробки інформації, коли складні стимули не сприймаються як зв'язне ціле, об'єднане єдиним смислом, важливим було, базуючись на результатах першого напряму роботи, застосувати методики, що полегшують перехід від фрагментарної до цілісної обробки графо-моторної інформації у процесі письма учнів з аутизмом.

У психології в середині минулого століття Х. Вернер, сформулювавши ортогенетичний (від греч. Orthos – прямий) принцип розвитку, об'єднав і узагальнив уявлення про диференційно-інтеграційно-емоційний характер розвитку та про «пірамідальну» (тобто, від загального до окремого) будову мозкових інформаційних процесів. В основі ортогенетичної теорії розвитку Х. Вернера закладено положення про те, що всі організми породжуються із встановлених на мінімальному рівні функціональних структур. Вони синкретичні (неподільні, цілісні), ригідні (нездатні змінювати певну програму заздалегідь продуманих дій на ті, які вимагають нові умови) і лабільні (нестійкі). Розвиток йде за трьома ортогональними осями: від синкретичності по шляху диференціації; від ригідності до гнучкості; від лабільності до стабільності на кожному з трьох рівнів розвитку – сенсомоторному (фізіономічне сприйняття), перцептивному, інтелектуальному. Організм активно приймає і досліджує властивості середовища, завдяки чому відбувається фізіологічний і/або психічний розвиток і всі психічні процеси на кожному новому витку стають, з одного боку, більш диференційованими, а з іншого – більш інтегрованими, специфічними. За Х.Вернером, досвід організму, що розвивається, закріплюється в функціональних структурах, які були первинним джерелом взаємодії, що веде до якісного переходу від однієї стадії до іншої. У цьому, за Х. Вернером, укладається об'єктивна причина розвитку: організація попередніх стадій логічно має на увазі, але не містить в собі організацію подальших стадій, внаслідок чого на кожному новому витку всі психічні процеси стають, з одного боку, більш диференційованими, а з іншого – більш інтегрованими, специфічними. Згідно з поглядами Х. Вернера, процес розвитку – це перехід від недиференційованого функціонування до диференційованого, спеціалізованого та ієрархічно інтегрованого.

Концепція розвитку як зміни від нерозчленованої цілісності до внутрішньо диференційованої і структурованої системи, на переконання науковців, в цілому відповідає багатьом фактам, що спостерігаються. Разом з тим, сама загальна концепція розвитку стосовно дітей з аутичними розладами, на нашу думку, може бути сьогодні конкретизована і, в принципі, скоригована у зв'язку з розумінням

специфіки їхнього розвитку, що має у переважній своїй більшості інший шлях такого переходу, а саме: від початку розчленованої цілісності до її об'єднання. Отже, у цьому контексті з'являються нові проблеми, які нині можуть активно обговорюватися і вирішуватися. Зокрема, в процесі розвитку (і феномен аутизму є цьому підтвердженням) має місце не тільки перехід від первісної цілісності до подальшої розчленованості, але також варіанти виникнення нових систем та їхніх взаємин зі старими, коли нові цілісні системи можуть витіснити старі послідовні, розчленовані системи. У даному випадку для нашого дослідження було важливим, що новий (симультанний) системний рівень в учнів з аутизмом може виникати на основі добре розвиненої базової (сукцесивної) системи, ніби надбудовуючись над нею. Актуальним при цьому є те, що новий рівень може перебудувати базовий і багато в чому визначити його функціонування.

У процесі формування графо-моторної навички, як відомо, важливим є процес сукцесивності: визначення і вибір елементів букви, їхнього послідовного розташування на письмі, визначення послідовності букв у слові, слів у реченні тощо, вибір послідовності рухових операцій. Проте у процесі засвоєння цієї навички письма дітьми з аутизмом повинен мати місце перехід не тільки до більш складної диференціації, але й те, що було диференційовано раніше, повинно інтегруватися у новій системі. У даному разі важливим є забезпечити інтенсифікування цього процесу за допомогою правильно підбраної методики з визначенням етапів формування графо-моторної навички. Ми передбачили таку можливість у застосуванні декількох напрямів методики, перший з яких своїм змістом спрямовувався на розвиток сукцесивної, звуко-буквеної, складової графо-моторної навички, з подальшим цілеспрямованим переходом до симультанної, цілісної складової. У такому разі в процесі оволодіння графічними навичками необхідним було активне застосування як звуко-буквених, так і глобальних методів навчання письму.

Висновки. 1.3 урахуванням поставленої мети і зазначених теоретичних підходів при подальшій розробці методики формування графо-моторної навички в учнів з аутичними розладами нами використані методичні розробки Т. Ахутіної, М. Вашуленка, В.Мухіної, А.Корнєва, В.Тарасун, К.Янжул та інших науковців. Формування глобального способу письма у дітей з аутизмом планувалося здійснювати послідовно. При цьому ми враховували, що об'єднання в одночасні (симультанні) групи, які становлять основу цілісного образу букви, слова, речення, забезпечує зоровий і значною мірою тактильний аналізатори, які отримують послідовний ряд подразників. Тому значна увага нами була приділена додатковому розвитку перцептивного рівня симультанного синтезу. З цією метою нами було заплановано використання цілого ряду загальноновизнаних вправ з тим, щоб застосувати їх диференційовано з урахуванням віку дітей і специфіки

функціонування не тільки їхніх аналізаторних систем, а й особливостей поведінки загалом і в конкретний відрізок часу. Завдання педагога полягало в тому, щоб своєчасно замінити завдання, яке викликало в аутиста його несприйняття, іншим завданням з цього ж ряду завдань.

2. У процесі впровадження навчального експерименту також вирішувалося одне з найважчих завдань в корекції розвитку дитини з РАС – це продовження встановлення і закріплення контакту з нею на основі виявлених її інтересів і здібностей. Коли ця задача вирішувалася позитивно, тоді можна було продовжувати будувати роботу з формування графо-моторних навичок у середньо- і навіть у низькофункціональної дитини з аутизмом з підвищеною агресією і польовою поведінкою, розкриваючи при цьому її потенційні можливості і виявляючи в неї особливий інтерес, навіть якщо цей інтерес мав дещо патологічний характер.

3. Водночас у процесі формування графо-моторної навички у дітей з РАС не можливо ухилитися від роботи з підвищення рівня сформованості у них здібності до соціальної взаємодії. Оскільки однією з основних ознак аутичної вади є емоційна депривація і недостатня або повна відсутність (обмеженість) потреби в контактах з оточуючими, важливо було у таких учнів врахувати виявлені нами (методом психолого-педагогічного спостереження під час виконання учнями навчальних завдань) вади сформованості переходів від форм регуляції поведінки ззовні (спонукальне мовлення, інструкція) до внутрішньої словесної регуляції (саморегуляції), а в майбутньому – до вищих форм словесної регуляції (планування наступних дій).

4. При цьому важливо було врахувати, що у дітей найкраще усвідомлюються і регулюються моторні компоненти емоцій (Є.Хомська). Базальні ж емоції, які протікають або короткочасно (емоційні реакції), або довготривало (емоційні стани), у значній мірі пов'язані з генетичними механізмами дитини і відносно мало підвладні соціальному тренінгу.

Базуючись на висвітлених теоретичних підходах, нами розроблялася система методик формування графічних навичок в учнів з аутичними розладами.

Бібліографія

1. **Al-Mrayat O.** (2019). Features of forming graphic skills of children with autism spectrum disorders (ASD) in the context of written language. *Science and Education a New dimension*, 2019, №2. 2. **Ахутина Т., Пылаева Н.** Диагностика развития зрительно-вербальных функций. – М.: Издательский центр «Академия», 2003– С. 48-64. 3. **Baron-Gohen**, 1997. Is there “eye tongue”? Data from normal adults and adults with autism syndrome or Asperger syndrome. Simon Baron-Cohen, Sally Whewright and Teresa Jollif. Pages 311-331/Published Online: October 22, 2010. 4. **Robert M. Joseph, Eunice Kennedy Shriver Center, Waltham, MA, USA.**

Neuropsychological frameworks for understanding autism. International Review of Psychiatry (1999) 11, P.309 – 325. **5. Лурія А.** Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурія – М.: 2012. – 432 с. **6. Тарасун В.** Аутологія: теорія і практика. Підручник/ В.В. Тарасун – К.: «Вадекс», 2018. – 580 с.

References

1. Al-Mrayat O.(2019). Features of forming graphic skills of children with autism spectrum disorders (ASD) in the context of written language. Science and Education a New dimension, 2019, №2. **2. Ahutina T., Pyilaeva N.** Diagnostika razvitiya zritelno-verbalnyih funktsiy.– М.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2003– S. 48-64. **3. Baron-Gohen,** 1997. Is there “eye tongue”? Data from normal adults and adults with autism syndrome or Asperger syndrome. Simon Baron-Cohen, Sally Whewright and Teresa Jollif. Pages 311-331/Published Online: October 22, 2010.**4. Robert M. Joseph,** Eunice Kennedy Shriver Center, Waltham, MA, USA. Neuropsychological frameworks for understanding autism. International Review of Psychiatry (1999) 11, P.309 – 325. **5. Luriya A.** Vyisshie korkovyye funktsii cheloveka i ih narusheniya pri lokalnyih porazheniyah mozga / R.A. Luriya – М.: 2012. – 432 с. **6. Tarasun V.** Autologiya: teoriya I praktika. Pidruchnik/ V.V. Tarasun – К.: «Vadeks», 2018. – 580 с.

Received 16.03.2019

Accepted 16.04.2019

УДК 376.056.264–056.36:159.962

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.18-27

О.Б. Бєлова

alena.bielova77@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З ТИПОВИМ ПСИХОФІЗИЧНИМ РОЗВИТКОМ ТА ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Відомості про автора: Бєлова Олена Борисівна кандидат, педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна. Email: alena.bielova77@gmail.com

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

Email: alena.bielova77@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей: Bielova O. The study of the aggression state of the junior schoolchildren with the disorders of speech development / International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies. – Warsaw.: Maria Grzegorzewska University, Vol. 2, No. 2, 2015, pp. 76-81. **Bielova O.** The study of the instrumental aggression in the junior schoolchildren with the disordered speech development / International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies. – Warsaw.: Maria Grzegorzewska University, Vol. 3, No. 2, 2016, pp. 32-37.;

Бєлова О. Б. Особливості розвитку емоційної пам'яті у дітей раннього віку з типовим психофізичним розвитком та порушеннями мовлення. Стаття висвітлює науково-теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження розвитку емоцій у дітей з типовим психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення.

Публікація присвячена вивченню розуміння та відтворень позитивних та негативних емоцій дітьми з двох до трьох років з типовим психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення. Сформовано діагностичну методику та проведено дослідження для вивчення емоційної пам'яті у дітей даного віку; проаналізовано та обґрунтовано матеріали наукового дослідження (розкрито розвиток розуміння та впізнавання емоційних проявів дітьми раннього віку); висвітлено висновки та пропозиції щодо отриманих результатів.

Ключові слова: позитивні емоції, негативні емоції, емоційна пам'ять, діти раннього віку з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Белова А. Б. Особенности развития эмоциональной памяти у детей раннего возраста с типичным психофизическим развитием и нарушениями речи. Стаття освещает научно-теоретический анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования развития эмоций у детей с типичным психофизическим развитием и с нарушениями речи. Публикация посвящена изучению понимания и воспроизведения положительных и отрицательных эмоций детьми двух и трех лет с типичным психофизическим развитием и с нарушениями речи. Сформирована диагностическая методика, и проведено исследование для изучения эмоциональной памяти у детей данного возраста; проанализированы и обоснованы материалы научного исследования (раскрыто развитие понимания и узнавания эмоциональных проявлений детьми раннего возраста); освещены выводы и предложения относительно полученных результатов.

Ключевые слова: положительные эмоции, негативные эмоции, эмоциональная память, дети раннего возраста с нарушениями речевого развития.

Bielova O. B. Features of the development of emotional memory in young children with typical psychophysical development and speech disorders. The article covers the scientific and theoretical analysis of domestic and foreign psychological and pedagogical literature on the problem of the development of emotions in children with typical psychophysical development and speech disorders. The emotional development of the baby is a significant component of its nervous, mental health and speech development. The emotional sphere launches and manages all cognitive processes, is formed by each individual and causes different reactions. Problems in the development of the emotional-volitional sphere in young children, both with typical and with speech impairments, can lead to behavioral abnormalities, internal experiences of the child, difficulties in cooperation with peers and close people. The emotional sphere is closely linked to the development of speech. In case of violations of speech development, there may arise: uncertainty or high self-confidence, distraction, isolation, irritability, etc.

The article states that the development of emotions in children from two to three years manifests itself in different ways. Isolation itself as a unit of society, the child no longer identifies himself and his experiences with others; there are social forms of anger, jealousy, envy, angry and crying when one of the parents plays with another child or takes up arms; The child for emotional image picks up facial expressions for joy, anger, aversion, grief, surprise, shame, pride, embarrassment, sensitivity, and others. The stability of emotional memory depends on the emotional attitude to the subject of positive, negative or indifferent. By a positive attitude, the child is able to remember most of the material than the negative and indifferent. Emotional memory is distinguished by the fact that it is almost never accompanied by the attitude towards a restored feeling as a reminiscence of feeling, experienced before.

Emotional memory provides an opportunity to preserve the emotions and feelings that arose earlier, and restore a certain emotional state when the situation reoccurs. In the footsteps of emotional memory there are events that caused them. Features of this memory are the speed, exceptional stability, duration of storage of traces and in spontaneous reproduction. In case of occurrence in a child's life situations, similar to emotionally painted events of the past, she has similar emotional states.

The publication is devoted to the study of understanding and reproduction of positive and negative emotions in children from two to three years with typical psychophysical development and speech impairment. A diagnostic technique was developed and research was conducted to study the emotional memory of children of this age; the materials of scientific research were analyzed and substantiated (development of understanding and recognition of emotional manifestations in early childhood); The conclusions and suggestions concerning the received results are highlighted.

Key words: positive emotions, negative emotions, emotional memory, children of early age with violations of speech development.

Постановка проблеми. Емоційний розвиток дитини – вагома складова її нервово-психічного здоров'я та розвитку мовлення. Емоційна сфера запускає всі пізнавальні процеси і керує ними, формується у кожного індивідуально та викликає різні реакції. Проблеми у розвитку емоційно-вольовій сфері у дітей раннього віку як з типовим так і з порушеннями мовлення у подальшому можуть призводити до порушень поведінки, внутрішніх переживань дитини, труднощів у взаємодії із однолітками та близькими людьми.

Мета дослідження – здійснити науково-теоретичний аналіз з вивчення проблеми емоційних переживань у дітей раннього віку.

Аналіз останніх досліджень. Формування та функціонування емоційної сфери розглядалось у різних галузях науки, зокрема, нейропсихологи (П. Анохін, О. Лурія, І. Павлов, П. Сімонов, Є. Хомська та ін.), педагоги (Л. Виготський, Б. Додонов, К. Ушинський та ін.), психологи (В. Вилюнас, К. Ізард, Г. Люблінська, С. Рубинштейн та ін.), вказують, що становлення емоційної сфери залежить від впливів зовнішнього світу та відображає внутрішній стан особистості.

Більшість науковців, які вивчали пізнавальні процеси у дітей з порушеннями мовлення (О. Белова, Н. Гаврилова, С. Конопляста, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) зазначали, що емоційна сфера тісно пов'язана з розвитком мовлення. При порушеннях мовленнєвого розвитку можуть виникати: невпевненість у собі або висока самовпевненість, нестриманість, замкнутість, дратівливість тощо.

Виклад основного матеріалу. У сфері психології емоцій розкривались у цілій низці наукових досліджень а також описів зокрема як переживання (В. Іванніков), психічний процес та стан (О. Скрипченко), сигнальна та регулятивна функція (С. Максименко), форма переживання людиною життєвого сенсу (Т. Дуткевич), суб'єктивне ставлення людини до світу (В. Квін), переживання людиною предметів та явищ минулого, теперішнього та майбутнього (М. Варій), тощо.

Так, В. Іванніков описав емоції як переживання, які протікають більш спокійно і триваліше за часом.

О. Скрипченко розглядав емоції – особливий клас психічних процесів та станів, які відображаються у формі безпосередніх тимчасових переживань, які діють на індивіда та є значущими для його життєдіяльності.

С. Максименко вважав що емоції здійснюють сигнальну та регулятивну функцію, а також є активною формою переживання організмом своєї життєдіяльності.

Т. Дуткевич описувала емоції – психічне відображення у формі переживання людиною життєвого сенсу явищ та ситуацій, які зумовлені відношенням їх об'єктивних властивостей до їх потреб.

В. Квін описав емоції як суб'єктивне ставлення людини до світу. М. Варій характеризував емоції – як переживання людиною предметів та явищ минулого, теперішнього та майбутнього.

В. Мясищев досліджуючи стійкість емоційної пам'яті, з'ясував, що точність запам'ятовування залежить від емоційного ставлення до предмету позитивного, негативного чи байдужого. За позитивним ставленням дитина здатна запам'ятати більшість матеріалу ніж за негативним та байдужим. Емоційна пам'ять вирізняється тим, що майже ніколи не супроводжується ставленням до відновленого почуття як до спогадів про почуття, раніше пережите

Емоційна пам'ять – це пам'ять емоцій, почуттів. Вона надає можливість зберігати емоції та почуття, які раніше виникали, і відновлювати певний емоційний стан при повторній дії ситуації. Слідами в емоційній пам'яті є не самі по собі емоції і почуття, а події, які їх викликали. Особливості цієї пам'яті полягають в швидкості, виключної стійкості, тривалості зберігання слідів і в мимовільності відтворення. При виникненні в житті людини ситуацій, схожі на емоційно забарвлені події минулого, у неї виникають схожі емоційні стани. При цьому людина не відноситься до згаданого почуття як до спогадів раніше пережитого, а відносить його саме до даної ситуації

П. Блонський зазначав, що гнів і радість, відчай і надія, ненависть та любов – почуття різні. Саме у підсвідомості відбувається оцінювання життєво важливих для нас емоцій. В цьому й полягає перша підготовча мета емоцій, і чим вони яскравіші, тим певніше діє людина, роблячи вибір між позитивними та негативними впливами, між добром та злом.

Емоціональна пам'ять адаптує нас до того, що відбувається, відвертаючи увагу від поганого і скеровуючи до доброго – для здобуття настрою, що допомагає роботі, творчості.

Сила емоціональної пам'яті у людей неоднакова. Емоціональне бідні не можуть відтворити пережиті почуття, більшість людей відтворюють їх у певному ступені, артистичні ж натури не тільки сприймають гостро свої почуття та почуття інших, але й яскраво запам'ятовують пережите.

Таким чином, емоції – це психічний, складний стан організму, що призводить до дії нервову систему, а також підвищує життєдіяльність організму.

Науковці Д. Ельконін, Т. Телегіна, М. Пігарева, О. Гонина, М. Лісіна, Р. Павелків, Л. Виготський та ін. виділяли, що емоції дітей раннього віку носять безпосередній характер та мають досить імпульсивні реакції. Зокрема, Р. Павелків описував що від народження і до шести місяців в дитини проявляються різні емоції: перші емоції дитини негативні, так як новонароджений починає своє життя з крику і

в подальшому він позначає неприємні відчуття які переживає дитина (потреба в їжі, сні, теплі, сухості і т.д.); до трьох місяців у дитини проявляються і позитивні емоції такі як: посмішка, вокалізація, активний рух. Такі реакції називають "комплексом поживлення"; до чотирьох-п'яти місяців у малюка проявляються емоційні реакції такі як подив і смуток; в шість місяців малюк вміє відрізняє інтонації голосу дорослого. Він посміхається на лагідний голос, і хмуриться, коли чує строгий голос дорослого. Дитина вже проявляє різні емоційні реакції (позитивні і негативні, різні за тривалістю і періодичності) коли вибирає іграшку, одягу, опиняється в незнайомій ситуації, бачить рідну людину та інше.

І. Губеладзе охарактеризувала розвиток емоцій від шести місяців до року: у сім-вісім місяців дитина здатна відчувати страх, сором, гнів, боязкість. Також у цьому віці малюк наслідує емоції, міміку обличчя і голосові інтонації людей (сміється, верещить, копіюючи поведінку значущих близьких при безпосередньому спілкуванні); у дев'ять-одинадцять місяців малюк спокійно і зацікавлено грається, щиро радіє іграм з дорослими. Використовує посмішку або хникання для досягнення своєї цілі, також здатна розрізняти і відповідно реагувати на різну міміку і інтонацію дорослого. В даному віці малюк в різних ситуаціях вміє використовувати різноманітні вирази обличчя: інтерес, задоволення, радість, увага, образа; дванадцять місяців дитина впізнає близьку людину на фотографії і радіє, захоплення викликають іграшки різні; ображається, висловлює своє невдоволення на заборону батьків, засмучується коли в нього щось не виходить. Малюк все також активно наслідує міміку, сміх, жести та ігрові рухи дорослих і однолітків. Цікавиться картинками у книжках виражаючи різні емоції.

О. Гонина відзначила, що розвиток емоцій у дітей від року до двох характеризують певними особливостями: навичкою дитини відгукуватись на переживання свого однолітка, хоч це відбувається через ототожнення себе з ним; невмінням контролювати і стримувати свої емоції через те що вони ще не стійкі і короткочасні в даному віці їх обмежують тільки заохочення або покарання дорослого; переживання незадоволення проявляється у вигляді емоцій гніву, страху, печалі, відрази, ревності, а переживання задоволення проявляється у емоції радості, захоплення, ніжності, розчулення і т.д.

Е.Ільїн вказав, що розвиток емоцій у дітей від двох до трьох років проявляється: виділення себе як одиницю соціуму, дитина вже не ототожнює себе і свої переживання з іншими; з'являються соціальні форми гніву, ревності, заздрості, сердитість і плач коли хтось з батьків грається з іншою дитиною чи бере на руки; дитина для зображення емоції підбирає мімічні засоби для вираження радості, гніву, відрази, горя, подиву, сорому, гордість, збентеження, зніяковіння, чуйність і інших.

У свою чергу, емоційна сфера у дітей з порушеннями мовлення має свої особливості прояву, так О. Алмазова, А. Іполітова, І. Єрмакова

вказували, що у дітей з ринолалією розвиток емоційно-особистісної сфери гальмує стан здоров'я, тому їх поведінка, характеризується в'ялістю, моторною розгальмованістю а також підвищеною збудливістю, капризністю та плаксивістю, відмічається соматичною слабкістю, астеничний синдром [1].

Н.Пахомова описала, що у дітей з ЗНМ емоції характеризуються: лабільністю, нестійкістю, змінюються протягом дня. Часто у них домінує поганий настрій, вони плаксиві, капризні, бурхливо реагують на прохання, роздратовані, неврівноважені [2].

В сучасній психології для вивчення емоційної пам'яті у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку використовували різноманітні методи діагностики, які відрізняються принципами, цілями та формами дослідження. Для вивчення емоційної пам'яті у дітей раннього віку нами було проаналізовано ряд класичних та сучасних методик. На їх основі розроблено методичку "Впізнай настрої", яка дозволяє з'ясувати які емоції у даному віці діти переживають більше.

У процесі дослідження дітям пропонують прослухати десять речень, які характеризують позитивний и негативний настрій того чи іншого персонажу (1. Маша була задоволена переглядом мультфільму. 2. Хлопчик з радістю зустрів маму. 3. Юлія була закохана у казкового героя. 4. Дівчинка замріялась біля вікна. 5. На свій день народження Василь був веселий. 6. Ліза була похмура і не задоволена поведінкою брата. 7. Дівчинку злякав гавкіт собак. 8. Саша сердився на маму, вона не купила йому іграшку. 9. Хлопчик засоромився в колі дівчаток. 10. Оля плакала цілу годину).

Завдання дитини підібрати до ситуації відповідний смайлик: задоволений, похмурий, радісний, переляканий, злий, незадоволений, плаксивий, закоханий, замріяний, веселий.

Другий вид оцінювання відбувався за спостереженнями дітей при відтворенні ними емоцій. Наприклад, дитині пропонують прослухати ще раз речення «Оля плакала цілу годину», і на своєму обличчі зобразити цю емоцію. Правильно відтворений настрій оцінюється в один бал.

Для оцінювання виконання завдань використовувалась бальна система, кожна правильно зазначена та відтворена емоція оцінювалась в 1 бал. Це дало нам можливість виділити три рівні розвитку емоційної пам'яті: I рівень – низький (від 0 – 3 балів); II рівень – середній (від 4 – 7 балів); III рівень – високий (від 8 – 10 балів).

Аналіз результатів дослідження

Результати аналізу особливостей виконання дітьми раннього віку завдання "Впізнай настрої" показали, що низький рівень (від 0 до 3 балів) спостерігався лише у 9% дітей з ПМР. Вони при дослідженні розпізнавали тільки ті емоції які їм були притаманні (радість та плаксивість). При виконанні завдання на початку були зацікавлені, пізніше розсіяні часто відволікалися (див. рис. 1).

Середній рівень (від 4 до 7 балів) був притаманний 63,7% дітям з ПМР, що перевищувало дітей з типовим розвитком мовлення (36,3%).

Зокрема, діти з ПМР, що мали середній рівень розвитку емоційної пам'яті розпізнавали знайомі їм емоції (радість, веселість, плаксивість). Де яких були труднощі у впізнанні таких емоцій як «задоволений», «похмурий», «переляканий», «закоханий», «замріяний» та «сердитий» «сором'язливий». Були такі діти, що називали одну і ту ж саму емоцію по декілька разів.

Дітям з типовим розвитком мовлення вдалося розпізнати добре емоції «задоволений», «радісний», «веселий», «сором'язливий», а інші емоції вони путали «замріяний» з «закоханим», «похмурий» з «сердитим», «переляканий» з «плаксивим», «сердитий» з «плаксивим» і навпаки.

Високий рівень (від 8 до 10 балів) спостерігався найбільше у 63,7% дітей з типовим розвитком мовлення і у невеликій кількості у дітей з ПМР (27,3%).

Діти з типовим розвитком мовлення, що мали високий рівень із завданням справилися але іноді переплутували емоції «плаксивий» з «сердитий», «похмурий» з «плаксивий», «переляканий» з «плаксивий» і «плаксивий» з «сердитий» хоча дані емоції визначали вірно.

Діти з ПМР, що характеризувались високим рівнем плутали емоції «сердитий» з «похмурий» та «задоволений» з «закоханий».

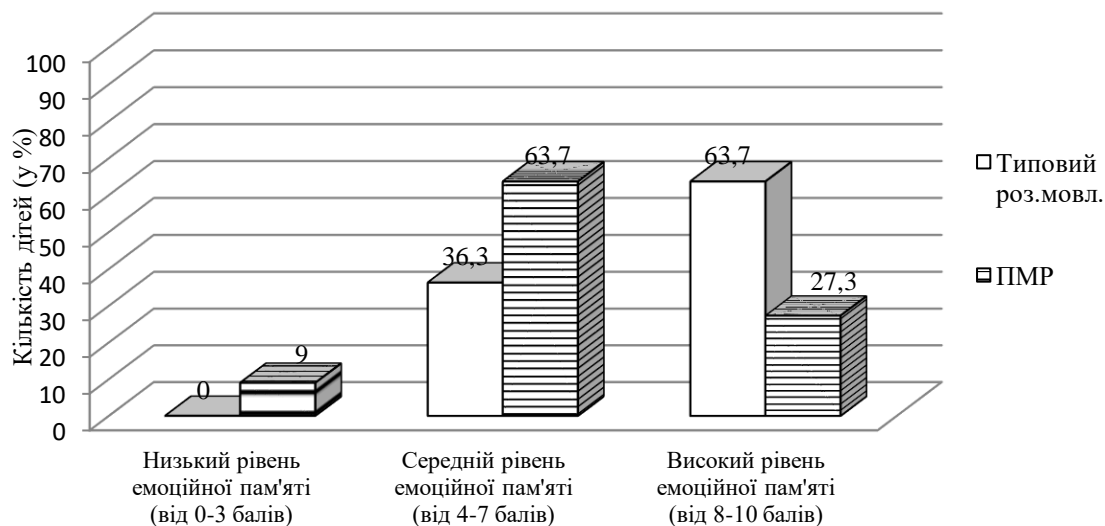


Рис. 1. Визначення рівня емоційної пам'яті у дітей раннього віку за завданням "Впізнай настрій"

У процесі вивчення відтворень емоцій дітьми раннього віку нами було встановлено, що низький рівень (від 0 до 3 балів) був відсутній у двох досліджених нами групах.

Середній рівень (від 4 до 7 балів) найбільше був притаманний 63,7% дітей з ПМР і лише 45,4% з типовим розвитком мовлення.

Діти з ПМР відтворили емоції такі як «радісний», «плаксивий» були такі, яким не вдалося відтворити «веселий», «замріяний»,

«похмурий», «переляканий», «сердитий», «сором'язливий», «здивований», і емоцію «закоханий» важко було показати саме хлопцям.

Діти з типовим розвитком краще виконували завдання, але траплялись моменти де вони сплутували емоції з схожими за проявами «похмурий» – «сердитий», «веселий» – «замріяний», «радісний» – «веселий». Важко давалося відтворити емоцію «задоволений».

Високий рівень (від 8 до 10 балів) найбільше спостерігався у 54,6% дітей з типовим психофізичним розвитком і у 36,3% дітей з ПМР (див. рис. 2).

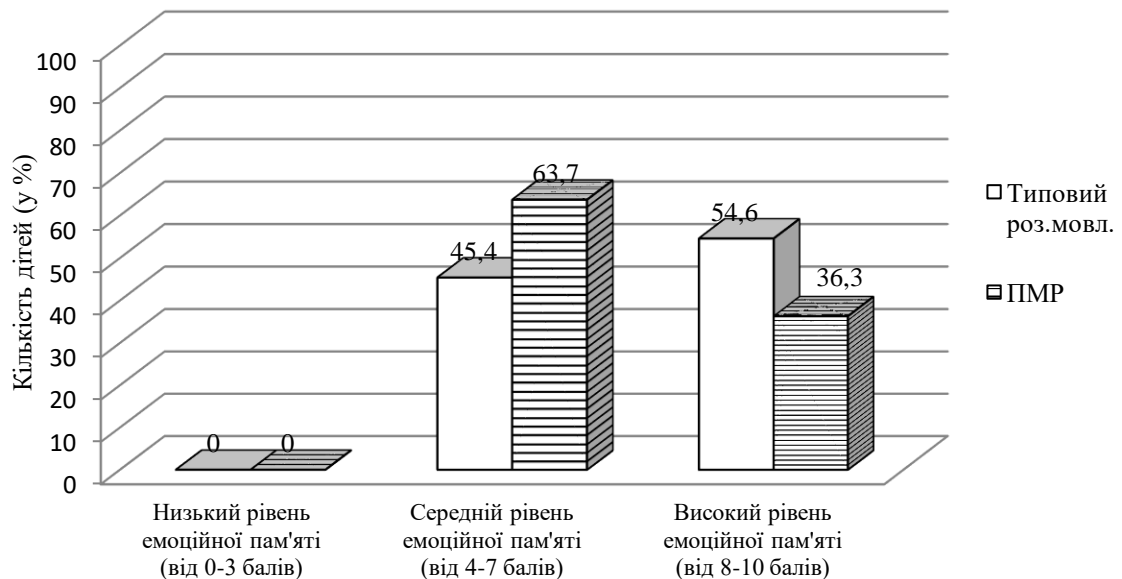


Рис. 2. Визначення рівня емоційної пам'яті у дітей раннього віку за завданням "Відтвори емоцію"

Більшість дітей з типовим розвитком мовлення відтворювали емоції правильно. Але були і такі, яким не вдалося показати «сором'язливий», в них виходило то «похмурий» то «замріяний». Також з труднощами давалась емоція «переляканий». У хлопців емоція «закоханий» часто нагадувала – «замріяний» або «радісний».

Діти з ПМР високого рівня не змогли відтворити емоції: «здивований», «замріяний», «похмурий» і «сердитий». Замість «здивований» і «сердитий» у них виходило «замріяний» або «переляканий». Емоція «здивований» та «похмурий» була схожа на «сердитий», а «замріяний» на «радість».

Висновки. Отже, аналіз матеріалів дослідження показав, що діти раннього віку з порушеннями мовлення краще розуміють ті емоції які використовують у повсякденному житті, з якими вони часто зустрічаються це емоції як позитивні (радісний, веселий) так і негативні (плаксивий). У дітей викликають труднощі більше відтворення ніж впізнання інших емоцій як позитивних (задоволення, закоханий і замріяний) так і негативні (похмурий, сердитий, сором'язливий,

переляканий) так як вони їх плутають між собою, часто заміняючи знайомими.

Список використаних джерел

Бело́ва О.Б. (2010). Характеристика особливостей розвитку психічних процесів у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. *Збірник наукових праць Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Луганськ: Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 92-101.
Пахомова Н.Г., Кононова М.М. (2015). Спеціальна психологія. ПНПУ ім. В.Г. Короленка. Полтава, ТОВ «АСМІ», 357 с.

References

. **Bielova O.B.** (2010). Kharakterystyka osoblyvostei rozvytku psykhychnykh protsesiv u ditei z normalnym ta porushenym movlennievym rozvytkom. *Zbirnyk naukovykh prats Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. Luhansk: Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka, 92-101. **Pakhomova N.H., Kononova M.M.** (2015). Spetsialna psykholohiia. PNPУ im. V.H. Korolenka. Poltava, TOV «ASMI», 357 s.

Received 24.02.2019

Accepted 24.03.2019

УДК 378.147:[376.011.3-051:62/.64]
DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.27-36

Н.А. Гіренко

Trevi-11@yandex.ua

А.С. Часовська

nastya.collins03@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Відомості про автора: **Гіренко Ніна Андріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти Донбаського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ, Україна. У колі наукових інтересів: сенсомоторний розвиток учнів спеціальної школи на уроках трудового навчання, формування практичної діяльності у учнів спеціальної школи на уроках соціально-побутового орієнтування. E-mail: Trevi-11@yandex.ua, **Часовська Анастасія Спартаківна**, студентка 2 курсу факультету спеціальна освіта, Україна. E-mail: nastya.collins03@gmail.com

Contact: Girenko Nina Andriivna, candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of Faculty of technology of special and inclusive education the Donbas State Pedagogical University, Ukraine. Academic interests: sensomotoric development among junior pupils of abnormal school in the process of hand work instruction; The development practical activity in the pupils of special schools in lesson social orientation. E-mail: Trevi-11@yandex.ua. **Chasovskaya Anastasiya**, student 2 specilna of the Faculty of education, Ukraine, E-mail: nastya.collins03@gmail.com/

Відомості про наявність друкваних статей: 1. **Гиренко Н.А.** Исследование уровня сформированности сенсомоторной сферы учащихся первого класса специальной школы на уроках труда. Педагогика и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи. Материалы У Международной научно-практической конференции ТОМ 2. 26 февраль 2014 г. г. Краснодар. С.84-89. 2. **Гиренко Н.А.** Сенсомоторний розвиток учнів з інтелектуальними вадами в умовах трудового навчання. Научные труды S World. – Выпуск 4(41). Том 7. – Иваново : Научный мир, 2015 – С. 28-34. РИНЦ. 3. **Гиренко Н.А.** Особливості формування практичної діяльності у учнів спеціальної школи на уроках праці. Katowice School of Technology Press Editorial Board, Monograph 6, 2016. С. 79-87. ПОЛЬША. 4. **Гиренко Н.А.** Педагогічні умови формування сенсомоторної сфери учнів з вадами ровитку на уроках праці. Гуманізація навч.-виховного процесу: Зб. Наукових праць: Вип.№1 (81) 2017 / за ред.. ВІ.Сипченка – Харків: ТОВ «Вид-во НТМТ», 2017. – С. 103-111.

Гиренко Н.А., Часовська А.С. Формування професійної компетентності студентів факультету спеціальної освіти для роботи в умовах інклюзивного навчання. Завдання інклюзивної освіти - створення відповідного освітнього середовища, яке б відповідало можливостям кожної дитини, незалежно від її психофізичного розвитку і вимагає підвищення компетентності педагогічних працівників. Тому питання підготовки фахівців-дефектологів, які б забезпечували процес навчання школярів з інтелектуальними порушеннями в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл є конче важливим. В ході нашого дослідження, ми уявили, що корекційні заходи, спрямовані на удосконалення сенсорної сфери учнів з особливими освітніми потребами на уроках праці підвищують ефективність трудової діяльності і готують дітей до самостійного життя. Дослідження дозволило прийти висновку про те, що учні з інтелектуальними порушеннями на уроках праці засвоюють сенсорні ознаки предметів. Тому удосконалення методичної майстерності педагогів на шляху формування у школярів сенсорної сфери, забезпечує ефективне засвоєння ними програмового матеріалу з трудового навчання.

Ключові слова: зоровий аналізатор, інклюзивне навчання, сенсорна сфера, сенсорний розвиток, трудове навчання.

Гиренко Н.А., Часовская А.С. Формирование профессиональной компетентности студентов факультета специального образования для работы в условиях инклюзивного обучения. Задачей инклюзивного обучения является создание такой образовательной среды, которая отвечала бы возможностям каждого ребенка, независимо от его психофизического развития и требует повышения уровня компетентности педагогов. Поэтому в настоящее время остро стоит вопрос подготовки специалистов-дефектологов, которые могли бы обеспечить процесс обучения школьников с особыми потребностями в условиях инклюзивных классов общеобразовательной школы. В ходе нашего исследования мы представили, что коррекционные мероприятия, направленные на совершенствование сенсорной сферы учеников с особенностями в обучении на уроках труда способствуют повышению эффективности трудовой деятельности и готовят детей к самостоятельной жизни. Исследование позволило сделать вывод о том, что учащиеся на уроках труда усваивают сенсорные признаки предметов. В этой связи совершенствование педагогического мастерства педагога на пути формирования у детей сенсорной сферы способствует эффективному усвоению ими программного материала в процессе трудового обучения.

Ключевые слова: зрительный анализатор, инклюзивное обучение, сенсорная сфера, сенсорное развитие, трудовое обучение.

Girenko N. A., Ghasovska A. S. Formation of professional competence of students of the Faculty of special education for work in conditions of inclusive education. The changes occurring in education, require the restructuring of the system of training and education of adolescents with mental and physical disabilities.

The solution of this task causes the need for labour training of students with mental and physical disabilities, which ensured development in these mental actions, practical skills. In modern conditions the qualitative education of mentally handicapped pupils is solved in the comprehensive educational institutions, taking into account the individual characteristics of children. So important is the issue of training-being defectologists, ensuring the process of teaching students with disabilities in inclusive classrooms in secondary schools.

The leading scientists of the past and the present (V.Bondar, R.Weiss, I.Wenger, K.Grachova, J.Demor, G.Dulnev, I.Yeremenko, B.Mennei, G.Mersiyanova, O.Hohlina), considered the main tool that provides activity of students during the process of knowledge development abilities and correction of individual lessons of manual labor.

The study allowed to come to the conclusion that the development of the sensory areas of the mentally handicapped children has its own peculiarities and regularities and depends on the State of the Visual Analyzer. The use of corrective methods in the course of labour training contributes to the development of the sensory areas of mentally handicapped pupils and increases the efficiency of labor activity.

Key words: sensory sphere, sensory development, special school, hand work instruction.

Постановка проблем. В умовах інтеграції України в світове суспільство стрімко зростає роль освіти, необхідність її інтенсивного реформування як показника якості навчання учнів. Зміни, які відбуваються в освіті, вимагають перебудови системи навчання і виховання молоді, її концептуальних, структурних, організаційних положень, здійснення освітнього процесу на якісно новому рівні, що відповідає вимогам сучасної техніки, технології, інтелектуалізації праці, зростанню культурно-освітніх потреб особистості.

Вирішення окреслених завдань викликає необхідність трудової підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями, що забезпечило б розвиток у них розумових дій, практичних умінь і навичок. У сучасних умовах процес рівного доступу до якісної освіти учнів з особливими освітніми потребами вирішується шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей дітей.

З огляду на це, гостро постає питання підготовки фахівців-дефектологів, які б забезпечували процес навчання школярів з особливими освітніми потребами в класах загальноосвітніх шкіл за місцем проживання.

Програмою курсу «Спеціальна методика трудового навчання» за навчальним планом факультету спеціальної освіти передбачено формування у студентів таких компетентностей: *загальна* – здатність до особистісної і професійної самоактуалізації й самореалізації на засадах високої світоглядно-методологічної культури; *інформаційна* – здатність до пошуку, обробки й використання інформації з методики трудового навчання; готовність до самостійного розв'язання навчальних проблем, вміння використовувати СІТ, мультимедійні та мережеві технології, ресурси Інтернет; *комунікативна* – спроможність забезпечувати прямий та зворотній зв'язок з учнями, батьками, адміністрацією загальноосвітнього навчального закладу, готовність до грамотного ведення дискусії та полеміки; *акмеологічна* – здатність вільно орієнтуватися в теоретичних та практичних аспектах корекційної психопедагогіки, самостійно засвоювати нові науково-педагогічні теорії сучасної методики викладання трудового навчання; *методична* – готовність до аналізу, узагальнення і комплексного поєднання традиційних та корекційних технологій навчання праці, використовувати елементи інноваційних методик викладання; здатність здійснювати самостійно-пошукову роботу; визначати навчальні цілі та обирати методи навчання.

Зазначені вище компетентності майбутнього педагога-дефектолога визначають систему, яка забезпечує не лише виконання професійних обов'язків, а й ціннісні орієнтації фахівця, його загальну культуру,

здатність до вміння вивчати, аналізувати, прогнозувати процес навчання дітей, розвивати свій творчий потенціал.

Розвиток учнів у процесі трудового навчання є найважливішим фактором та початковою ланкою інтелектуального, фізичного та морального становлення особистості. Саме тому перед нами стояло завдання не лише засвоєння основних питань організації та проведення занять з трудового навчання, а й уміння вивчати учнів з особливими потребами з метою визначення оптимальних шляхів наuczіння їх праці в початкових класах як спеціальної школи, так і в умовах інклюзивного навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Провідні вчені минулих століть та сучасності (В. Бондар, Р. Вайс, Л. Венгер, К. Грачова, Ж. Демор, Г. Дульнєв, В. Кащенко, Б. Меннель, Г. Мерсіянова, О. Хохліна) вважали головним методом, який забезпечує активність учнів під час процесу засвоєння знань, розвитку здібностей та корекції особистості - уроки ручної праці.

Разом з тим, у дослідженнях вітчизняних вчених констатується, що навчання дітей з інтелектуальними порушеннями ускладнюється особливостями їх пізнавальної діяльності. Значні труднощі, зокрема, викликає виокремлення ознак предметів: величини, форми, кольору (Т. Головіна, Н. Гіренко, В. Петрова, Н. Тарасенко, Ж. Шиф та ін.), визначення просторових взаємовідношень між предметами (Р. Бабенкова, Р. Заззо, М. Козленко, М. Єйдінова), що обумовлене недосконалістю аналітико-синтетичних процесів у даній категорії дітей.

Слід зазначити, що в теорії психопедагогіки і шкільній практиці доведено, що темпи розвитку дитини з обмеженими можливостями можна прискорити, якщо сенсорне та сенсомоторне виховання буде здійснюватися у тісному взаємозв'язку з практичною діяльністю (В. Бондар, А. Ільченко, Г. Мерсіянова, Н. Павлова, Б. Пінський, О. Хохліна).

Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін. зазначали, що формування психічних процесів і, особливо сприймання, в онтогенезі людини відбувається в результаті активного засвоєння нею суспільного досвіду, накопиченого поколіннями і відображеного у вигляді загальноприйнятих систем сенсорних еталонів, таких як мовні звуки, геометричні форми, кольоровий спектр. Кожен індивід впродовж дитинства засвоює такі системи як неорганізовано, стихійно, так і в процесі цілеспрямованого навчання.

В. Бондар, А. Ільченко вважають важливим, що «Процес розвитку сенсорних здібностей здійснюється цілеспрямовано. Оскільки в кожному віці сенсорний розвиток має свої завдання, то на початку навчання у школі основна увага в сенсорному вихованні належить сприйняттю форми, величини та кольору. Правильне сприйняття форми, величини та кольору необхідне для засвоєння багатьох навчальних дисциплін у школі» [1, с. 171].

Дослідження з генезису сприймання (О. Леонт'єв, В. Анан'єв, О. Запорожець, В. Зінченко, Л. Венгер та ін.) свідчать про те, що сенсорні процеси становлять своєрідні орієнтовно-дослідницькі дії, які обслуговують практичну та пізнавальну діяльність дитини і формуються на основі матеріальних практичних дій.

Останні дослідження зі стратегії інклюзивного навчання доводять, що практична технологія специфічної організації навчального процесу дає педагогу можливість враховувати відмінності між учнями і забезпечувати оптимальний та результативний навчальний процес для кожного з них [4].

Метою статті є питання підготовки студентів-дефектологів для роботи в інклюзивних класах. Розглядаються особливості формування сенсорної сфери учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках праці, що забезпечують ефективність засвоєння ними програмового матеріалу з трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. Під час розробки методики дослідження ми виходили з методологічного положення про те, що у світі сучасних психолого-фізіологічних уявлень щодо функціональної діяльності мозку в цілому і сенсорної сфери зокрема, нейродинамічні аномалії в учнів з особливими потребами під впливом корекційного навчання та лікування частково компенсуються, вирівнюються (П. Анохін, М. Бернштейн, О. Запорожець, О. Леонт'єв та ін.). Керуючись даним положенням ми вважали за необхідне дослідити функціональний стан сенсорної сфери і, зокрема, ті її механізми, які беруть участь у формуванні сенсорної сфери. Дослідження вміщувало визначення, аналіз та оцінку стану зорового аналізатора, показниками якого стали: гострота зору та відчуття кольору. Психолого-педагогічне дослідження учнів здійснювали за допомогою тестів на запам'ятовування кольору, визначення довгочасної пам'яті, уявлення про геометричні фігури та їх розташування. Вивчення особливостей сенсорного розвитку учнів з обмеженими можливостями було доповнено спостереженнями за ними під час практичної діяльності на уроках праці.

Дослідженням було охоплено учнів 2 класу, що мали інтелектуальні порушення. Це пояснювалось тим, що другокласники вже мають уявлення про такі матеріали, як папір, текстиль, глина і пластилін. Вони володіють знаннями щодо походження даних матеріалів, їх властивостей, способів обробки. Ці обставини дозволяють стверджувати про значний спектр показників, які характеризують рівень розвитку сенсорної сфери учнів з особливими потребами. Дослідження проводилося на початку, всередині та наприкінці навчального року. Найбільш інформативними були перша та третя серії дослідження (початок та кінець навчального року).

З метою дослідження гостроти зору ми вивчали медичну документацію і, зокрема, амбулаторні картки досліджуваних дітей. Результати обстеження показали, що діти зі значним порушенням

гостроти зору (0,3) склали 10%, з показниками у діапазоні 0,5-0,9 – 40%. У решті досліджуваних гострота зору відповідала нормі. У третій серії експерименту збережений зір спостерігався лише у 43% випадків від усього масиву одержаних даних. У третій серії експерименту дітей з низькими показниками (0,3) не виявлено, а загальна кількість учнів з порушеннями гостроти зору підвищилася з 50% до 57%. Це дозволяє зробити висновок про те, що виявлені у дітей з психофізичними вадами порушення гостроти зору в процесі навчання мають тенденцію до поліпшення показників, що може бути обумовлене регулярним дозованим зоровим навантаженням. Окрім цього слід зауважити, що деякі учні, одержуючи визначене зорове навантаження і, як наслідок, – виснаження, мали зниження гостроти зору.

Показники відчуття кольору в учнів 2 класу мали помітні коливання порівняно з початком року. Наприкінці навчального року у третій серії дослідження кількість учнів з низькою чуттєвістю до світла підвищилася з 10% до 15%. При цьому значно зменшилася кількість учнів (з 60% до 28%), що мали нормальні здібності до розрізнення кольору. Учні, що мали показники відчуття кольору 0,5-0,9 (II рівень) склали 57% проти 30% в першій серії експерименту. Тенденція до зниження показників якості відчуття кольору в учнів наприкінці навчального року корелювалася зі зниженням гостроти зору в обстежуваних дітей.

Динаміка одержаних нами даних підтверджує, що здібності ока щодо розрізнення кольору (один з компонентів функції зорового аналізатора), протягом року знижуються внаслідок збільшення зорового навантаження та втомі наприкінці навчального року і пояснюється недостатністю адаптаційно-компенсаторних механізмів зорового аналізатора молодших школярів з особливими потребам.

Проведене вивчення функціонального стану зорового аналізатора дозволило зробити висновок про те, що протягом навчального року в учнів початкових класів помітне паралельне зниження гостроти зору та показників відчуття кольору. Дані спостереження свідчать про необхідність використання більш досконалих прийомів та методів формування здібностей щодо розрізнення кольору у дітей з проблемами у навчання, оскільки, на наш погляд, це впливає і на підвищення рівня розвитку зорового аналізатора.

Наше дослідження містило і психолого-педагогічне визначення рівня сенсорного розвитку школярів, показниками якого були тести на запам'ятовування кольору, визначення рівня довгочасної пам'яті, уявлення про геометричні фігури та їх розташування в процесі практичної діяльності.

Вивчення динаміки показників засвоєння кольору свідчить про лабільність даного процесу в учнів з інтелектуальними порушеннями. Це пояснюється дефектною основою процесів накопичення і відтворення інформації клітинами коркового відділу зорового аналізатора, а також процесів утворення тимчасових зв'язків в межах

даного аналізатора. Це дає нам можливість припустити, що робота з розвитку кольорової пам'яті повинна здійснюватися в процесі всього терміну навчання. Ненадання уваги даному питанню може призвести до згасання таких здібностей. Виконання тестів на довготривалу пам'ять у другокласників викликало значні утруднення. Отже, вищезазначене приводить до висновку про своєрідність кольорової пам'яті у молодших школярів з особливими потребами.

Вивчення уявлення учнів про форму геометричних фігур показало, що динаміка засвоєння учнями геометричних фігур має позитивну спрямованість, яку можна пояснити відповідністю геометричних форм звичним побутовим предметам, а елементи тесту не сприймалися дітьми як абсолютно нова інформація. Під час визначення розташування геометричних фігур школярі показали стабільно обмежені знання з цього завдання.

Кількісний та якісний аналіз одержаних даних дозволяє зробити висновок про те, що під впливом процесу навчання в учнів початкових класів спеціальної школи можливий більш високий рівень сформованості знань про геометричні фігури та їх розташування. Однак удосконалення процесу засвоєння таких знань можливе лише за умови раціонального вибору методів та засобів навчання.

Спостереження за другокласниками під час практичного виконання завдання на уроці передбачало вивчення вмінь учнів визначати сенсорні ознаки предметів, а саме сенсорні еталони кольору, форми, розташування на площині тощо. Так, під час вивчення розділу «Текстиль» учні повинні:

- знати призначення та властивості тканин: мнеться, можна різати, має товщину (тонка, товста), колір, лицьовий та зворотній бік, тканину можна шити, вишивати;

- орієнтуватися в завданні (за запитаннями вчителя та самостійно);

- складати план роботи за запитаннями вчителя та самостійно, вміти дотримуватися плану під час виготовлення виробу

- здійснювати поточний самоконтроль за допомогою вчителя, виконувати просторове орієнтування «на око» та за допомогою лінійки, визначати довжину та ширину виробу, позначаючи розміри у сантиметрах;

- дотримуватись пропорцій і розмірів, правильно розташовувати деталі:

- уміти визначати положення деталей на площині, позначати просторові ознаки предметів та їх відношення.

Дослідження особливостей формування сенсорної сфери учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах трудового навчання показало, що практична діяльність другокласників на уроках праці відбувається за участю сенсорних актів, стан яких відображає функція зорового аналізатора. При цьому динаміка гостроти зору у школярів з особливими освітніми потребами коливається зі спрямованим зменшенням показників гостроти зору всередині та наприкінці навчального року.

Диференціація та стабілізація функції зорового аналізатора в учнів початкових класів відображає позитивні тенденції розвитку даної функції і залежить від змісту праці, методів навчання та допомоги вчителя. Характерне для дітей з обмеженими можливостями зниження показників відчуття кольору та його запам'ятовування пояснюється недостатністю адаптаційно-компенсаторних механізмів зорового аналізатора і вимагає спеціального корекційного впливу на даний процес у визначений період навчання.

Під час навчання в учнів формуються уявлення про геометричні фігури та їх розташування. Але своєрідність засвоєння таких ознак школярами визначає вибір відповідних засобів, методів та прийомів навчання, які забезпечують цей процес.

Висновки. На уроках праці впродовж практичної діяльності створюються умови для розвитку сенсорної сфери в учнів з інтелектуальними порушеннями. Це дозволяє їм під час роботи дотримуватися визначеного кольору, розміру, співвідношення між деталями, орієнтуватися у просторі, витримувати пропорції, що значно впливає на якість виконання завдання.

У процесі трудової діяльності участь сенсорних актів сприяє накопиченню та удосконаленню практичного досвіду дітей.

Використання прийомів корекції, спрямованих на удосконалення сенсорної сфери учнів з особливими освітніми потребами, сприяє підвищенню ефективності засвоєння змісту матеріалу у процесі трудового навчання.

Бібліографія

1. **Бондар В.І., Ільченко А.М.** (2009). Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М.Монтессорі: навч.пос. Полтава: РВВ ПДАА; 2. **Ломов Б.Ф.** (1972). Сенсорные и сенсомоторные процессы. М: Педагогика.; 3. **Пальшкова І.О.** (2011) Педагогіка: професійно-педагогічна культура вчителя: навчальний посібник К.: Видавничий Дім «Слово». 4. **Снісаренко О.І.** Диференціація як система навчання інтегрованих учнів і загальноосвітньому закладі. / О.І. Снісаренко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Випуск 33: зб. Наукових праць / В-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. – 73-80. 5. **Хохліна О.П.** (2000). Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання дітей з порушеннями розумового розвитку. К: Педагогічна думка.; 6. **Шинкаренко В.А.** (2008) Профессиональная компетентность педагога как условие повышения качества специального образования. «Спеціальна адукація», 6, 3-5.

References

1. **Bondar V.I.** Ilchenko A.M. (2009). Psycho-pedagogicheskiye osnovi detey v sisteme M.Montessori. Poltava: RIO PDAA. [in Ukrainian]. 2. **B.F.Lomov B.F.** (1972). Sensorniy I sensomotorniy processes. Moskva:

Pedagogika. [in Russian]. 3. **Palshkova I.O.** (2011). Pedagogic: profesionalno- pedagogicheskiya kultura uchitelya: navch.pos. Kyiv: "Slovo" [in Ukrainian]; 4. **Snisarenko O.I.** Dyferentsiatsiya yak systema navchannya integrovanykh uchniv v zahalnoosvitn`omu zakladi. / O. I. Snisarenko // Naukovyy chasopus NPU imeni M. P. Dragomanova, 2017. – S. 73-80. 5. **Hohlina E.P** (2000). Psycho-pedagogicheskiye osnovi correctionnoy napravlenosti trudovogo obucheniya detey naruchenyami umstvenogo razviti. Kyiv: Ped. Dumka. [in Ukrainian]; 6. **Chinkarenko V.A.** (2008). Professionalnaya competentnoct pedagoga kak usloviye povisheniye kachestva spetsialnogo obrazovaniya. "Specialnoy adukatziya", 6, 3-5. [in Belorussian].

Авторський внесок: Гіренко Н.А. – 80%, Часовська А.С. – 20%.

Received 01.03.2019

Accepted 01.04.2019

УДК 376-056.36

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.36-49

О.В. Гаврилов

alex.gavrilov1967@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ТЯЖКОГО СТУПЕНЯ

Відомості про автора. Гаврилов Олексій, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. У колі наукових інтересів: методологічні та методичні аспекти організації роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями помірною, важкою та глибокою ступеня, спеціальна методика математики для дітей з порушеннями інтелектуального та мовленнєвого розвитку.

Information about the author. Gavrilov Oleksiy, Ph.D. of psychology, assistant professor, Head of Chair of Speech Therapy and Special methods in the Correctional and Social Pedagogy and Psychology Department of Kamyanets-Podilskyi National Ivan Ohienko University. In the field of scientific interests: methodological and methodical aspects of the organization of work with children with intellectual disorders of moderate, severe and profound degree, special methodology of mathematics for children with intellectual and speech disorders.

Відомості про наявність друкованих праць по темі: Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. – Кам'янець-Подільський, Аксіома, 2012. – 322 с.; Гаврилов О.В.

Гаврилов О.В. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня. Діти з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня самостійно і спонтанно не оволодівають основним способом засвоєння досвіду оточуючих – вони не оволодівають наслідуванням дій дорослої людини. Але при цьому необхідно зазначити, що вони здатні оволодіти такою навичкою за умови організації цілеспрямованої роботи з її формування. Наявність підвищеної навіюваності дозволяє організувати з ними корекційно-реабілітаційну роботу з використанням цілої системи прийомів, які вони непогано навчаються копіювати.

Навички читання, рахунку, письма у більшості таких дітей не формуються або на їхній розвиток необхідні значні зусилля як з боку педагогів, спеціалістів, батьків, так і самої дитини. Ці затрати енергії та часу не виправдовують себе, адже краще за цей період сформувати у них необхідніші навички самообслуговування, санітарно-гігієнічні навички, розвинути навички комунікації, побудувати соціально ціннісні орієнтири, звички та навички соціальної поведінки. Опора в організації системи корекційно-реабілітаційної роботи саме на ці елементарні обслуговуючі та поведінкові навички обумовлюється тим, що самостійно, без стороннього супроводу такі суб'єкти жити не зможуть або їхнє життя у більшості випадків перетвориться на жебракування та матиме асоціальний або навіть антисоціальний профіль.

Характеризуючи труднощі, які виникають у дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня, ми прагнули акцентувати увагу педагогів та батьків на тому, що ці діти вимагають значної уваги і особливого підходу в організації з ними роботи. Знання їх проблем дозволяє підібрати адекватні методики і техніки роботи з ними для допомоги, розвитку та формування людини, яка зможе жити в соціальному середовищі.

Навчання дає позитивні результати в їх розвитку, дозволяючи сформувати необхідні в соціальному середовищі навички та звички. Воно позитивно впливає на їх психофізичний розвиток, покращуючи його і роблячи певною мірою відповідним соціальним умовам, в яких буде проживати така особа.

У подальшому ми плануємо проводити науковий пошук з метою розробки та впровадження нових корекційно-розвивальних технологій для забезпечення безперервності навчання осіб з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня.

Гаврилов А.В. Особенности развития детей с интеллектуальными нарушениями тяжёлой степени. Дети с

интеллектуальными нарушениями тяжёлой степени самостоятельно и спонтанно не овладевают основным способом усвоения опыта окружающих – они не овладевают копированием действий взрослого человека. Однако, необходимо отметить, что они могут овладеть таким навыком при условии организации целеустремлённой работы над его формированием. Повышенная внушаемость позволяет организовать с ними коррекционно-реабилитационную работу с использованием целой системы приемов, которые они неплохо учатся копировать.

Навыки чтения, счёта, письма у большинства таких детей не формируются или на их формирование и развитие необходимы значительные усилия со стороны как педагогов, специалистов, родителей, так и самого ребёнка. Эти затраты энергии и времени не оправдывают себя, потому что за этот период можно сформировать у них более необходимые навыки самообслуживания, санитарно-гигиенические навыки, развить навыки коммуникации, установить социально-ценностные ориентиры, привычки и навыки социального поведения. Опора при организации системы коррекционно-реабилитационной работы на эти элементарные обслуживающие и поведенческие навыки обуславливается тем, что самостоятельно, без помощи со стороны такие субъекты жить не смогут. Их самостоятельная жизнь в большинстве случаев перерастает в нищенство, имея асоциальный или даже антисоциальный профиль.

Характеризуя трудности, которые возникают у детей с интеллектуальными нарушениями тяжёлой степени, мы старались акцентировать внимание педагогов и родителей на том, что эти дети требуют значительного внимания и особенного подхода в организации работы с ними. Знание проблем, которые имеют эти дети, позволит подобрать адекватные методики и техники работы с ними для помощи, развития и формирования человека, который будет иметь возможность жить в социальной среде.

Обучение таких детей даёт положительные результаты в развитии, возможность сформировать необходимые в социальной среде навыки и привычки. Оно благотворно влияет на их психофизическое развитие, улучшая и гармонизируя его с социальной средой, в которой человек будет жить.

В дальнейшем мы планируем проводить научный поиск с целью разработки и внедрения новых коррекционно-развивающих технологий для организации непрерывности обучения детей с интеллектуальными нарушениями тяжёлой степени.

Gavrilov O.V. Features of the development of children with intellectual disabilities of severe degree. Children with intellectual disabilities of severe degree do not master the main way to learn the experience of others independently and spontaneously. Here, we are talking about the imitation of the actions of an adult. But at the same time we should

mention that they are capable of mastering such skills, provided that purposeful work on their formation is organized. The presence of increased suggestibility allows organizing correction and rehabilitation work with them using a complicated system of techniques, which they learn to copy.

Reading, counting and writing skills in most of these children are not formed or their development requires significant efforts from the side of teachers, specialists, parents, and the child. These energy and time expenditures do not justify themselves, as it is better during this period to form their necessary self-service skills, hygiene skills; develop communication skills; build socially valuable benchmarks, habits and skills of social behavior. In organizing the system of correctional and rehabilitation work, we rely mostly on these elementary servicing and behavioral skills due to the fact that these children will not be able to live independently, without third party support, or their life will in most cases turn into begging and will have an asocial or even antisocial profile.

Describing the difficulties that arise in children with intellectual disabilities, we sought to emphasize the attention of teachers and parents to the fact that these children require considerable attention and a special approach to work with them. Knowledge of their problems allows us to find suitable methods and techniques for working with them to help, develop and form a person able to live in a social environment.

Education gives positive results in their development, allowing them to form skills and habits in the social environment. It positively affects their psycho-physical development, improving it and making it appropriate (to the certain extent) to the social conditions in which such a person will live.

In the future, we plan to conduct a scientific search for the development and introduction of new correction and development technologies to ensure the continuity of education of persons with intellectual disabilities of severe degree.

Актуальність дослідження. За останнє десятиліття в Україні спільнота почала усвідомлювати необхідність навчання всіх дітей, в тому числі і дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня. Розв'язання проблеми адаптації і соціальної реабілітації цієї категорії осіб почало знаходити своє вирішення не лише в медичному, але й в соціальному та психолого-педагогічному аспектах. На теперішній час вітчизняні спеціалісти опановують досвід закордонних фахівців, впроваджують на теренах вітчизняних освітніх закладів спеціальні методики та техніки роботи з ними, виявляють потенційні можливості, досліджують їхню здатність до інтеграції у суспільство.

Немає дитини, яка не може навчатись, є дорослі, які не вміють її навчити – така сучасна тенденція до організації роботи з усіма без винятку дітьми в освітніх закладах різного типу. Україна як європейська держава сповідує і європейські цінності в освіті – гуманізм, рівність,

реалізація особистісного потенціалу, пріоритет загальнолюдських цінностей.

Численні дослідження в галузі спеціальної педагогіки і психології підтвердили той факт, що правильно організована освітня система для осіб з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня дає свій позитивний ефект і призводить до їхнього значного просування в напрямку адаптації до життя у суспільному середовищі. Причому необхідно зазначити, що ще Е. Сеген вказував: “Глибоко розумово відстала дитина під впливом навчання та виховання просувається у своєму розвитку значно більше, а ніж дитина нормальна, якщо підходити до цього з відповідної міркою” [1].

Кардинально і при цьому в кращу сторону змінюється термінологія, яку вживають фахівці і суспільство в цілому до вказаної категорії осіб. Необхідно зазначити, що усвідомлене і обережне вживання терміна для називання проблеми – не лише показник високого рівня професійної майстерності, але й важливий чинник створення атмосфери довіри у стосунках з дитиною та членами її сім’ї, спосіб протидії стигмі, пов’язаній з діагнозом. Також зазначимо, що незрозуміле виділення самого поняття інтелектуального порушення негативно впливає на наукові пошуки у даному напрямку, викликає розмитість і невизначеність досліджень. Помилкове трактування даного поняття неправильно орієнтує дослідження у патопсихології, корекційній педагогіці та спеціальній психології, сприяє неправомірному розширенню або звуженню кола суб’єктів, яких потрібно вивчати.

Науково-теоретичний аналіз джерел. Значний внесок у розвиток теорії і практики навчально-виховної та корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями помірного та тяжкого ступеня внесли вітчизняні та закордонні фахівці, зокрема О. Гаврилов, Ю. Галецька, Т. Ісаєва, Т. Каменщук, Т. Лісовська, О. Маллер, О. Утьосова, Л. Шипіцина та інші. Але не дивлячись на це немає ґрунтовного опису психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня. Також це стосується визначення ефективності використання інноваційних підходів у процесі виховної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня, визначенням впливу особистісних відхилень на загальну картину їхнього психічного розвитку. На сучасному етапі таких наукових напрацювань є недостатньо.

З урахуванням цього **метою** статті є проведення аналізу навчально-методичних та наукових джерел і висвітлення власних досліджень для характеристики особливостей психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня.

Виклад основного матеріалу. Інтелектуальне порушення тяжкого ступеня (за МКХ-10 – F72, показники інтелектуального розвитку за

адаптованим варіантом тесту Векслера у межах IQ – 34-20) – тотальне ушкодження кори головного мозку з наявними яскраво вираженими значними клінічними ушкодженнями або порушеннями розвитку центральної нервової системи в цілому. Залежно від причини у таких осіб спостерігаються неврологічні прояви, парези і паралічі, особливо якщо причина гіпоксична або травма центральної нервової системи. Характеризується яскраво вираженими відхиленнями у структурі та функціонуванні опорно-рухового апарату, що проявляється у недорозвитку, порушеннях моторної сфери, кінестетичного розвитку, зорово-рухової координації, статичних локомоторних функцій. У суб'єктів цієї групи спостерігається патологічна будова черепно-мозкової коробки, лицьового черепа у вигляді яскраво виражених порушеннях будови вušних раковин, обличчя, незвичайній формі голови, що негативно впливають на формування психічних функцій в цілому та характеризуються викривленням, порушенням, недорозвитком інтелектуальних та емоційно-вольових якостей. Значне розлите ураження кори головного мозку призводить до формування лише елементарних мисленнєвих операцій, на рудиментному рівнях розвитку мотиваційної та пізнавальної діяльності, афективної сфери в цілому. Інтелектуальне порушення тяжкого ступеня супроводжується відхиленнями в діяльності соматичної сфери, внутрішніх органів, функціях шкіри, наявності диспластичної тілобудови тощо.

Інтелектуальні порушення тяжкого ступеня через яскраво виражені патології черепно-мозкової коробки і опорно-рухового апарату визначається на ранніх етапах розвитку суб'єкта. У цих дітей, незважаючи на їхню подібність з дітьми, які мають інтелектуальні порушення помірною ступеня, спостерігається більш пізній розвиток всіх складових психіки, виразніші рухові порушення. Санітарно-гігієнічні навички та навички самообслуговування формуються у них надзвичайно пізно, і навіть у віці 4-6 років більшість з них не вміють за собою доглядати.

Порушення психомоторного розвитку спостерігається вже відразу після народження і характеризується відсутністю активних дій хапання, відсутності або значній заниженості емоційного контакту з дорослим, недорозвитку зорово-моторної координації та функцій розрізнення предметів, сприймання їхніх властивостей. Їхня моторна активність характеризується неусвідомленістю. Діти з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня самостійно і спонтанно не оволодівають основним способом засвоєння досвіду оточуючих – вони на оволодівають наслідуванням дій дорослої людини. Але при цьому необхідно зазначити, що вони здатні оволодіти такою навичкою за умови організації цілеспрямованої роботи з її формування.

Наявність підвищеної навійованості дозволяє організувати з ними корекційно-реабілітаційну роботу з використання цілої системи прийомів, які вони непогано вчать копіювати.

Навички читання, рахунку, письма у більшості таких дітей не формуються або на їхній розвиток необхідні значні зусилля як з боку педагогів, спеціалістів, батьків, так і самої дитини. Ці затрати і енергії, і часу не виправдовують себе, адже краще за цей період сформувати у них необхідніші навички самообслуговування, санітарно-гігієнічні навички, розвивати навички комунікації та формувати соціально ціннісні орієнтири, звички та навички соціальної поведінки. Опора в організації системи корекційно-реабілітаційної роботи саме на ці елементарні обслуговуючі та поведінкові навички обумовлюється тим, що самостійно, без стороннього супроводу такі суб'єкти жити не зможуть або їхнє життя у більшості випадків перетворюється у жебракування та матиме асоціальний або навіть антисоціальний профіль.

Характеризуючи психічний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня необхідно зупинитись на їхніх **відчуттях і сприйманнях**. Через дифузне ураження кори головного мозку порушується центральна частина усіх аналізаторів. Потрібно відмітити, що у більшій частині цих дітей спостерігаються значні порушення органів чуттів у вигляді відхилень у будові слухового та зорового аналізаторів, їхній недосконалість та інертності. Вони не вміють використовувати ту інформацію, яка потрапляє до них через ці органи. Досить часто такі діти не розрізняють предметів за кольорами, величиною, віддаленістю. У більшості випадків вони не реагують на мовлення інших людей через невміння його диференціювати від інших звуків. Їхнє зорове та слухове сприймання характеризується поверхневістю, нечіткістю, розмитістю. Неправильно користуючись основними каналами відчуття і сприймання, якими є зір і слух, діти цієї групи діють хаотично, безсистемно, не говорячи вже про відсутність у їхніх діях будь-якої логічності або усвідомленості.

У деяких дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня спостерігаються значні відхилення або навіть відсутність відчуття смаку та запаху. Недорозвиток або відсутність смакових та нюхових відчуттів призводить до того, що ці діти можуть їсти неїстівні предмети, їх не вдається зацікавити і мотивувати виконувати певні соціально необхідні дії через стимуляцію смачними продуктами, гарним запахом того.

У них проявляється яскраво виражені порушення зорово-рухової координації, що не дозволяє їм протягом тривалого часу оволодіти точними рухами руки, необхідними для самообслуговування та використання під час санітарно-гігієнічних процедур. Як зазначає Л. Ханзерук, невміння використовувати цілеспрямовані дії з предметами нерідко поєднується з порушенням відчуттям власних рухів, що

зумовлює недостатність активного дотику та формування стереогнозу – впізнавання предметів на дотик [3].

У дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня спостерігаються порушення кінстетичного аналізу та синтезу, не говорячи вже про відчуття часу і простору. Ці діти мають недостатню чутливість до тактильних подразників, їхній значний недорозвиток або навіть відсутність. Кінстетичні та моторні порушення призводять до дезадаптації в архітектурному оточенні, у якому вони губляться, навімання вибирають напрямок руху. Недостатня координація призводить до частого травматизму, чому сприяє таке порушення, як наявність у частини з них заниженого порогу больових відчуттів.

У процесі знайомства з оточуючим предметним і соціальним середовищем ці діти не виокремлюють істотні ознаки від другорядних, не встановлюють зв'язків між ними. У них спостерігається сповільненість опрацювання сенсорної інформації, не виникає активного пізнавального інтересу до предметів і явищ навколишньої дійсності.

Практично повна відсутність з раннього віку предметних операцій викликає надмірну бідність чуттєвого пізнання таких дітей, яка складає базу для розумових дій. Без наявного чуттєвого досвіду через використання предметних дій і їхнього обмеження з боку батьків у дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня дуже повільно розвиваються уявлення про оточуюче соціальне і практичне середовище, не формуються зв'язки між дією і її наслідком або формуються у викривленій формі, не відбувається розвиток предметної діяльності, що є основою для гри і, отже, розвитку мислення.

Недостатність мислення яскраво проявляється під час сприймання змістового матеріалу: мультфільмів, сюжетних малюнків, казок, оповідань. Вони не можуть навіть при значній допомозі дорослого переказати дитячий фільм, бо не розуміють сюжету. Значні труднощі вони мають в інтерпретації сюжетного малюнка, частіше всього зможуть просто констатувати його зображення, не виділяють істотного, практично не помічають залежностей і зв'язків між окремими деталями, не здатні без сторонньої допомоги розпізнати деталі і об'єднати їх в єдине ціле. У деяких випадках зорове сприймання дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня нагадує фрагментарне фотографування, коли вони називають суміжні зображення, не встановлюючи внутрішнього їх взаємозв'язку.

Обмеження у виконанні маніпулятивних дій, які часто створюються батьками з метою запобігання травмуючих ситуацій, не формують цілеспрямовані практичні дії (праксіс) і формують так звану вторинну апраксію, що обумовлюється відсутністю або недостатністю власного досвіду для виконання практичних операцій. У свою чергу це ще більш негативно впливає на розвиток цілеспрямованої практичної

діяльності і відображається на всьому психічному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня.

Відсутність, значний недорозвиток або значне порушення відчуттів у дітей цієї групи призводить до неадекватності, неповноцінності, викривленості сприймання навколишнього середовища і соціального оточення. У них важко помітити яскраві реакції на зміни, які відбуваються навколо них. Вони не реагують на зміну холоду і тепла, освітлення, кольорової гами, смакових та нюхових подразнень.

Мислення таких дітей не лише конкретне, ригідне, але й облишене будь-яких узагальнень [5]. У зв'язку з цим їхні дії характеризуються безсистемністю та хаотичністю. Такі діти не проводять узагальнень, не можуть систематизувати навіть елементарні предмети, абстрактні поняття для них практично недоступні. Відсутність смислових зв'язків тягне за собою неможливість цілеспрямованої діяльності навіть при виконанні елементарних трудових операцій. Навчання усвідомленому рахунку, навіть у межах першого десятка, формування навичок читання та письма у більшості дітей цієї категорії неможливе. Інколи окремі з них можуть засвоїти ці навички шляхом використання техніки глобального читання, написання окремих слів штампованими літерами і вміти співвідносити їх з певним смисловим змістом. Так само вони можуть оволодіти і знанням цифрового ряду і розумінням місця цифри у числі. Але це відбувається через заучування і шляхом постійного тренування з використанням системи піктограм або інших невербальних технік або технологій. Наприклад, числовий ряд можуть заучувати у практичних видах діяльності використовуючи музичний супровід для формування навичок рахунку.

Пам'ять таких дітей має зовсім невеликий об'єм. Вони запам'ятовують лише ті предмети, події і явища, з якими вони безпосередньо дотичні і які викликають у них яскраві позитивні або яскраві негативні емоційні враження. При цьому реакції та такі яскраві подразники у дітей цієї групи можуть і не проявлятися. Довготривале запам'ятовування можливе лише тих операцій, предметів, дій, в основі яких лежить позитивний або негативний власний досвід. Довільного запам'ятовування у більшості з них не спостерігається. У частини дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня непогана короткочасна пам'ять на події, місця, імена тощо. Але якщо людина певний час була відсутня або тривалий час та чи інша подія не відбувалась – вони її забувають і пригадування вимагає значних затрат часу і зусиль з боку педагогів або дорослих і при цьому обов'язковим супроводом цього процесу є наявність необхідного підкріплення. Короткочасна пам'ять на низькому рівні. Вони не запам'ятовують завдання, яке включає в себе два або три складових. Постійно потребують повторення при виконанні певних послідовних дій. Діти не можуть відтворити ланцюжок подій у

розповіді, яка містить два-три речення. Це є свідченням низького рівні розвитку логічного запам'ятовування. Механічне заучування проходить дещо краще, але все рівно потребує чіткого і позитивного підкріплення.

Їхня **увага** затримується лише на яскравих, значних або тривалих подразниках. Причому необхідно відмітити, що її концентрація надзвичайно обмежена в часі і вимагає значних зусиль з боку педагогів. Якщо така дитина відволіклась від справи – повернути до неї її увагу буває надзвичайно складно, а в багатьох випадках практично неможливо. Спроби використання значимих для дитини підкріплень (у вигляді цукерки, тістечка тощо) у цьому випадку призводять до її концентрації на цих об'єктах і ні про яке повернення до минулої діяльності мова йти не може. У процесі спільної діяльності з дорослим ці діти часто відволікаються, перескакують з однієї діяльності на іншу, негативно реагують на спроби їх зацікавити.

Характеризуючи увагу дітей цієї групи необхідно зупинитись на її некоординованості та непердбачуваності. У роботі з ними не можна розраховувати, що матеріал, який викликав зацікавленість на попередньому занятті буде цікавий і на наступному. У більшості випадків, незважаючи на малу дозованість матеріалу, повторно зацікавити ним дитину вдається досить рідко. Педагог повинен весь час перебувати у пошуку тих подразників, за допомогою яких він зможе утримати увагу таких дітей на певний нетривалий термін з метою формування у них тієї чи іншої соціально ціннісної навички або звички.

Зупиняючись на **мовленні** дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня необхідно відмітити, що у них не розвинуті просторові дії, не сформований інтерес до оточуючого, не розвинута предметна діяльність, що виступають передумовами мовлення. У них не виникає потреба до спілкування через мовлення і не розвинені домовленнєві засоби спілкування. Перші зрозумілі певною мірою усвідомлені слова або склади у дітей цієї категорії з'являються приблизно у віці 5-6 років. Саме мовлення розвивається зі значним запізненням і характеризується глибокими порушеннями звуковимови, граматичної структури. Практично у четвертій частини дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня мовлення взагалі не формується [4]. Після організації роботи з розвитку мовлення вдається сформувати у більшій частини з таких дітей розуміння зверненого до них мовлення, виконання розпоряджень і прохань дорослих, та лише за умови використання знайомих для них термінів і слів. Але адекватності сформованості регулятивної функції мовлення досягти не вдається. Навіть у старшому віці вони часто неточно сприймають вказівки дорослого і далеко не завжди діють у відповідності з ними навіть у тих випадках, коли добре їх пам'ятають.

Також необхідно вказати і на значущість при організації комунікації міміки, жестів, інтонації, виразу обличчя, постави тощо.

Невербальні засоби комунікації, пантоміміка і міміка розуміються ними значно краще, а ніж розмовне мовлення. Але навіть користуючись ними діти з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня тривалий час не фіксують погляд на обличчі співрозмовника, прагнуть уникати його, що обумовлено наявністю у них аутистичних розладів.

Самостійне мовлення таких дітей складається з окремих слів або простих речень. Складні граматичні конструкції, навіть на репродуктивному рівні відтворення їм недоступні. Під час спілкування, за умови наявності у дитини з даним відхиленням мовлення, виконують пасивну роль, в основному відповідаючи на запитання. Відповіді одноманітні – “так”, “ні”, “не знаю”, “хочу”, “не хочу” тощо. Розмов уникають, оскільки це викликає у них труднощі. В окремих випадках дітям цієї групи притаманне ехолоалічне мовлення без усвідомлення того, про що йдеться у висловлюванні. Тривалий час вони не вміють емоційно реагувати та відкликатися на все ім’я.

Наявність значних, яскраво виражених порушень в області як центрального, так і периферійного мовленнєвого апарату призводить до використання неправильного промовляння слів, їхнього спотворення. Порушення будови язика, твердого піднебіння, наявність його розщеплення, порушення будови щелепи і зубів – це лише ті порушення периферійних мовленнєвих органів, які чітко помітні. В той же час у цих дітей спостерігаються органічні порушення мовних зон в корі головного мозку. Тому мовлення в цілому у таких дітей досить неординарне, часто незрозуміле для оточуючих.

Словниковий запас значно обмежений, причому його формування відбувається надзвичайно повільно. Для введення нового слова необхідні тривалі пояснення і його часте використання з елементами позитивного, значущого для дитини підкріплення. На формування словникового запасу впливає і порушення фонематичного слуху більшості дітей цієї групи. Не дивлячись на те, що пасивний словниковий запас значно більший порівняно з активним, але використання слів з нього відбувається надзвичайно рідко.

Цим дітям для спілкування краще даються невербальні форми комунікації. Для цього вони використовують жести, оклики, викрики, міміку і пантоміміку. Вони краще запам’ятовують систему піктограм і порівняно швидко починають використовувати невербальні засоби для комунікації з дорослими та оточуючими. В той же час інколи ці діти можуть формувати своє, міжособистісне мовлення, в основі якого містяться жести, міміка, викрики, зоровий контакт. Таке міжособистісне спілкування дозволяє комунікувати між собою двом-трьом дітям. Причому необхідно відзначити, що одина дитина з такої когорти повинна мати порівняно вищий за інших ступінь розвитку і виступає за старшого. Часто такій дитині відводиться роль перекладача між дитиною і дорослими.

Емоційно-вольова сфера дітей з тяжкою розумовою відсталістю перебуває також на рудиментному рівні. Найчастіше значні порушення емоційно-вольової сфери зустрічаються у дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня, обумовленими ускладненою олігофренією або деменцією і зазвичай супроводжується тотальними пошкодженнями відповідних ділянок головного мозку. Ступінь порушення емоційної сфери залежить також від глибини пошкодження мозку.

Емоції цих дітей надзвичайно нестійкі, хаотичні, бідні, одноманітні, недиференційовані, вони легко переключаються з одного емоційного стану на інший. Часто ці діти не можуть змінити вираз обличчя при кардинальній зміні свого емоційного стану – на обличчі видно сміх і в той же час дитина невдоволена і плаче. Їм притаманні або швидкий перехід від одного емоційного стану до іншого, або, навпаки, інертність емоції і неможливість переключення дитини на інший стан навіть за тривалої відсутності того подразника, який викликав таку емоційну реакцію. Позитивні або негативні емоційні прояви у дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня виникають навіть без наявних провокуючих стимулів або подразників. Яскраво виникнувши, емоційна реакція в більшості випадків триває невеликий проміжок часу – 2-3, у деяких випадках до 5 хвилин, а потім поступово затихає. Іноколи емоції можуть бути стійкими і зберігатися достатньо тривалий проміжок часу. В окремих випадках у дітей цієї групи емоційні реакції бувають настільки тривалі й стійкі, що для їхнього переривання необхідне медикаментозне втручання.

Іноді виникаючі у дитини емоції неадекватні, непропорційні зовнішнім впливам за своєю динамікою. Дітям з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня мовленнєві інструкції часто перешкоджають утворенню умовних зв'язків. Це означає, що інертність нервових процесів у цих дітей ускладнює процес підпорядкування практичних дій мовленню. Крім того, інертність нервових процесів обумовлює стереотипність реакцій, які досить часто не відповідають обставинам.

У дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня, які перенесли травми головного мозку, хворі на епілепсію, гідроцефалію, шизофренію, спостерігаються дисфорії – епізодичні розлади настрою, що проявляються не лише у зниженні настрою, але й у окремих випадках у проявах злобливості і навіть агресивності по відношенню до оточуючих або самого себе. Причому аутоагресія може тривати значний проміжок часу і в деяких випадках її припинення потребує медикаментозного втручання. Дисфорії настають поза зв'язком з реальними обставинами, раптово, без видимих причин і за відсутності будь-яких несприятливих зовнішніх впливів. Передвісником часто є невмотивований підвищений настрій – ейфорія.

Характеризуючи дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня необхідно зупинитись на їхній нездатності до **ВОЛЬОВОГО**

зусилля. Ці діти не можуть заставити себе діяти у відповідному напрямку або виконувати поставлені завдання. Внутрішня мотивація самостійно у них не утворюється і не розвивається. Перебуваючи на самоті діти з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня або просто сидять, ні на що не реагуючи і дивлячись в одну точку, або виконують одноманітні безсистемні рухи. В той же час необхідно вказати на можливості сформувані у них певну мотивацію до виконання цілеспрямованої діяльності. При цьому необхідно відзначити, що вольові зусилля у цих дітей виникають лише в тих випадках, коли ця діяльність викликає у них цікавість і базується на елементарних, рудиментних потребах – на потребі у ласці, теплі, м'якому торканні, солодощах, відпочинку тощо. Потрібно вказати, що поступово з віком у цих дітей одні стимули замінюються іншими, вже більш соціально значимими і соціально спрямованими.

Характеризуючи **моторний розвиток** необхідно відмітити, що діти з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня, не дивлячись на наявні у деяких з них значні порушення опорно-рухового апарату, можуть самостійно рухатись. Причому в одних дітей спостерігається перевага розгальмованості рухів, в інших – навпаки, наявна рухова загальмованість. І в першому, і в другому випадках їхні рухи характеризуються інертністю, одноманітністю, неточністю, хаотичністю. У значної частини дітей цієї групи не формується вміння виконувати рухи за мовленнєвою інструкцією, власні рухи вони не можуть супроводжувати поясненнями. У більшості з них спостерігається невміння контролювати силу руки і предмети ними не утримуються або стискаються з такою силою, що ламаються. Часто їхню рухову активність обмежують об'єктивні (система заборон і обмежень, які йдуть з боку батьків, педагогів через підвищену травматичність таких дітей), так і суб'єктивні (різні фобії, наявність негативного досвіду, відсутність відповідних мотивів, наявність паралічів, парезів, гіперкінезів тощо) фактори.

Висновки. Характеризуючи труднощі, які виникають у дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня ми прагнули акцентувати увагу педагогів та батьків на тому, що ці діти вимагають значної уваги і особливого підходу в організації з ними роботи. Знання проблем, які мають ці діти, дозволить підібрати адекватні методики та техніки роботи з ними для допомоги, розвитку та формування людини, яка зможе жити в соціальному середовищі.

В цілому діти з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня виділяють людей, які з ними працюють, знають своїх рідних і близьких, які до них добре ставляться. Вони можуть оволодіти елементарними трудовими операціями, привчаються виконувати розпорядження, які даються у зрозумілій для них формі. Вони дотримуються правил соціальної поведінки в тому обсязі, який вдається у них сформувані.

Навчання, яке проводиться з ними, дає позитивні результати в їхньому розвитку, дозволяючи сформувані необхідні в соціальному

середовищі навички та звички. Воно позитивно впливає на їхній психофізичний розвиток, покращуючи його і роблячи певною мірою відповідним соціальним умовам, в яких буде проживати така особа. Але самотійно проживати вони не зможуть. Особи з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня потребують контролю, допомоги, опіки, супроводу, соціального та фізичного захисту з боку батьків, опікунів, соціальних служб тощо.

Перспективи подальших досліджень. У подальшому ми плануємо проводити науковий пошук з метою розробки та впровадження нових корекційно-розвивальних технологій для забезпечення безперервності навчання осіб з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня.

Бібліографія

1. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с. 2. **Гаврилов О.В.** Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. – Кам'янець-Подільський, Аксиома, 2012. – 322 с. 3. **Ханзерук Л.О.** Навчання елементарним санітарно-гігієнічним навичкам та самообслуговуванню дітей з тяжкою інтелектуальною недостатністю // Питання догляду за особами з розумовою відсталістю в сучасній дефектології. Укладач Руденко Л.М. Навчальний посібник. – К.: "ДІА", 2007. – С. 109-115. 4. **Хохліна О.П.** Психолого-педагогічні засади виховання, розвитку та сприяння соціально-побутовій адаптації дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю // Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К.: ТОВ "Поліпром", 2006. – 156 с. 5. **Шипицина Л.М.** "Необучаемый" ребёнок в семье и обществе. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

References

1. **Vygotskiy L.S.** Sbranie sothineny v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii. – M.: Pedagogika, 1983. – T. 5. – 368 s. 2. **Havrilov O.V.** Osoblyvi ditu v zakladi i sotsialnomu seredovistsi. – Kamynets-Podilski, Aksioma, 2012. – 322 s. 3. **Hanzeruk L.O.** Navthany elementarnim sanitarno-gigienithnim navithkam ta samoobslugovuvany ditey z tygkou intelektualnoy nedostatnisny // Pitany dogladu za osobami z z rozumovoy vidstalisty v sutshasniy defektologii. Ukladath Rudenko L.M. Navtszalny posibnik. – K.: "DIA", 2007. – S. 109-115. 4. **Hohlina O.P.** Psihologo-pedagogithni zasadin vihovany, rozvitku ta spriynna sotsialno-pobutoviy adaptatsii ditey shkilnogo viku z pomirnoy ta tygikoy rozumovoy vidstalisty // Psihilogo-pedagogithniy suprovid ditey shkilnogo viku z pomirnoy ta tygikoy rozumovoy vidststalisty / za red. V.I. Bondary, V/V/Zfstnka. – K.: TOV "Poliprom", 2006. – 156 s. 5. **Shipitsina L.M.** "Neobutsaemiy" rebiynok v seme I obshestve. – SPb.: Rets, 2005. – 477 s.

Received 15.03.2019
Accepted 15.04.2019

УДК 376-056.264-053.5(476)

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.50-58

Ю.В. Галецька
yuliyagala@ukr.net

ДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ РОЗПОВІДІ ЯК МЕТОДУ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Відомості про автора: Галецька Юлія, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: особливості організації навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності. E-mail: yuliyagala@ukr.net.

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

Галецька Ю. До питання використання розповіді як методу розвитку зв'язного мовлення дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Оволодіння зв'язним мовленням можливо тільки при наявності певного рівня сформованості словникового запасу та граматичної структури мовлення. Тому на вирішення завдань формування зв'язного мовлення дитини має бути спрямована робота з розвитку лексичних і граматичних мовних навичок. Оволодіння монологічним мовленням, побудовою розгорнутих зв'язних висловлювань стає можливим з виникненням регулюючої, плануючої функції мовлення. Експериментальне дослідження проводилося в логопедичній старшій групі. Основними критеріями оцінки є: ступінь самостійності при складанні розповіді; адекватність поставленого завдання; повнота, зв'язність і послідовність викладу; відповідність граматичним нормам. Дослідження показало, що діти із зазначеним порушенням при формуванні зв'язного мовлення потребують допоміжних засобів. При підборі таких засобів ми орієнтувалися на фактори, що полегшують і спрямовують процес становлення зв'язного мовлення. Одним з таких факторів є наочність, при якій відбувається мовлення. В якості другого допоміжного засобу ми виділили моделювання плану висловлювання. Після аналізу всіх використовуваних під час навчання дошкільнят видів самостійного

розповідання ми відібрали ті з них, в яких найбільшою мірою присутні обидва зазначених фактори, і розташували види розповідання в порядку поступового зменшення наочності, зокрема: переказ розповіді, складеної за дією, яка демонструється; складання оповідання за дією, яка демонструється; переказ розповіді із використанням проектора; переказ розповіді із використанням сюжетних картинок; складання оповідання за серією сюжетних картинок; переказ розповіді із використанням однієї сюжетної картинки; складання оповідання за однією сюжетною картинкою.

Ключові слова: дошкільники, загальне недорозвинення мовлення, розповідь, зв'язне мовлення.

Галецкая Ю. К вопросу использования рассказа как метода развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словарного запаса и грамматической структуры речи. Поэтому на решение задач формирования связной речи ребенка должна быть направлена работа по развитию лексических и грамматических языковых навыков. Овладение монологической речью, построением развернутых связных высказываний становится возможным с возникновением регулирующей, планирующей функции речи. Экспериментальное исследование проводилось в логопедической старшей группе. Основными критериями оценки являются: степень самостоятельности при составлении рассказа; адекватность поставленной задачи; полнота, связность и последовательность изложения; соответствие грамматическим нормам. Исследование показало, что дети с указанным нарушением при формировании связной речи нуждаются во вспомогательных средствах. При подборе таких средств мы ориентировались на факторы, облегчающие и направляющие процесс становления связной речи. Одним из таких факторов является наглядность, при которой происходит общение. В качестве второго вспомогательного средства мы выделили моделирование плана высказывания. После анализа всех используемых при обучении дошкольников видов самостоятельного рассказывания мы отобрали те из них, в которых в наибольшей степени присутствуют оба указанных фактора, и расположили виды рассказывания в порядке постепенного уменьшения наглядности, в частности: пересказ рассказа, составленного по действию, которое демонстрируется; составление рассказа по действию, которое демонстрируется; пересказ рассказа с использованием проектора; пересказ рассказа с использованием сюжетных картинок; составление рассказа по серии сюжетных картинок; пересказ рассказа с использованием одной сюжетной картинки; составление рассказа по одной сюжетной картинке.

Ключевые слова: дошкольники, общее недоразвитие речи, рассказ, связная речь.

Haletska Y. On the issue of using the narrative as a method for the development of coherent speech for preschool children with a general underdevelopment of speech. Mastering coherent speech is possible only with the presence of a certain level of formation of vocabulary and grammatical structure of speech. Therefore, work on the development of lexical and grammatical language skills should be directed at solving the problems of the formation of coherent speech of the child. The mastery of monologue speech, the construction of deployed connected expressions becomes possible with the emergence of regulatory, planning functions of speech. Children of the senior preschool age are able to master the skills of planning monologue utterances. An experimental study was carried out in the logopedic elder group. The main criteria for evaluation: the degree of independence in the compilation of the story; adequacy of the task; completeness, connectivity and consistency of presentation; compliance with grammatical norms. The scheme of evaluation of the levels of tasks for the storytelling is defined: retelling, narration at a series of plot drawings, a story from own experience, a story on the topic and with beginning. The study showed that children with a given impairment in the formation of coherent speech require auxiliary means. When selecting such tools, we were guided by the factors that facilitate and direct the process of establishing coherent speech. One of these factors is the visibility in which speech is broadcast.

As a second auxiliary, we identified the modeling of the utterance plan. After analyzing all the types of independent storytelling used by our preschoolers, we selected the ones most presenting both of these factors and arranged the types of narration in order of gradual reduction of visibility, in particular: the storytelling, compiled according to the action being shown; compilation of the narrative by the action that is being shown; storytelling with projector use; storytelling with the use of story pictures; compilation of a story with a series of plot pictures; storytelling using a single story picture; drawing up a story in one story picture.

Key words: preschoolers, general underdevelopment of speech, narration, coherent speech.

Постановка проблеми. Оволодіння монологічним мовленням, побудовою розгорнутих зв'язних висловлювань стає можливим з виникненням регулюючої, плануючої функції мовлення (Л. Виготський, О. Лурія, А. Маркова та ін.). Дослідження ряду авторів показали, що діти старшого дошкільного віку здатні опанувати навички планування монологічних висловлювань (Н. Гаврилова, В. Тищенко, Ю. Коломієць, С. Конопляста, М. Шеремет та ін.). Формування навичок побудови зв'язних розгорнутих висловлювань вимагає застосування всіх мовних і пізнавальних можливостей дітей, одночасно сприяючи їх вдосконаленню. Слід зазначити, що оволодіння зв'язним мовленням можливо тільки при наявності певного рівня сформованості

словникового запасу та граматичної структури мовлення. Тому на вирішення завдань формування зв'язного мовлення дитини має бути спрямована робота з розвитку лексичних та граматичних навичок.

Наведені положення особливо значущі для корекційної роботи з дітьми, що мають загальне недорозвинення мовлення. Обмеженість словникового запасу, відставання в оволодінні граматичною будовою рідної мови ускладнюють процес розвитку зв'язного мовлення, перехід від діалогічної форми мовлення до контекстної. За дослідженнями С. Коноплястої (2010), Ю. Рібцун (2006), В. Тищенко (2006), М. Шеремет (2017) відомо, що у дітей із ЗНМ відзначаються труднощі програмування змісту розгорнутих висловлювань та їх мовного оформлення.

Метою статті є висвітлення особливостей використання розповіді на логопедичних заняттях з розвитку зв'язного мовлення дошкільників із ЗНМ.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема формування зв'язного мовлення розглядалася в педагогічному, логопедичному та психологічному аспектах. Основні напрямки і зміст корекційно-логопедичної роботи з формування зв'язного мовлення наведені в психолого-педагогічних дослідженнях Л. Виготського, С. Рубінштейна, С. Карпової, Т. Філічевої, Г. Чиркіної, Н. Жукової, О. Мастюкової, М. Шеремет, С. Коноплястої, Ю. Коломієць та ін.

Методика роботи з розвитку зв'язного мовлення дошкільників із ЗНМ висвітлена у низці наукових і науково-методичних праць із логопедії. У методичній літературі розроблено різні методики: методика розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ засобами театралізованої діяльності (Л. Колесник), методика формування образного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ (Н. Ільїна), методика розвитку мовлення дітей 6-річного віку з ЗНМ в процесі ознайомлення з природою (І. Андрусьова), методика заучування віршів зі старшими дошкільниками із ЗНМ (І. Марченко, К. Косяк), методика формування зв'язного монологічного мовлення у дітей з ЗНМ в процесі навчання переказу (В. Глухов); методика формування зв'язного мовлення у дошкільників із порушенням мовленнєвого розвитку як засобу творчого самовираження (М. Лепетченко, М. Шеремет) та інші.

Виклад основного матеріалу. Цілеспрямоване формування зв'язного мовлення має важливе значення в системі логопедичної роботи з дітьми із ЗНМ. Це визначається, перш за все, провідною роллю зв'язного мовлення в навчанні дітей дошкільного віку. У них відмічається системне мовленнєве недорозвинення, як правило, у поєднанні з відставанням у розвитку ряду психічних функцій, що вимагає диференційованого підходу до вибору методів і прийомів формування навичок самостійних зв'язних висловлювань.

Експериментальне дослідження проводилося в логопедичній старшій групі, дослідженні брали участь діти старшого дошкільного віку із III рівнем ЗНМ. Всі завдання пропонувалися послідовно, в різні дні і ранкові години. Динамічні спостереження за станом мовлення здійснювалися протягом всього періоду експериментального дослідження.

Основними критеріями оцінки є: ступінь самостійності при складанні розповіді; адекватність поставленого завдання; повнота, зв'язність і послідовність викладу; відповідність граматичним нормам.

Індивідуальний якісний аналіз висловлювань дітей із ЗНМ III рівня дозволив встановити кілька рівнів виконання завдань по кожному з видів розповідання, які оцінювалися в балах. Схема оцінки рівнів виконання завдань на складання розповіді подана в таблиці 1.

Таблиця 1

Оцінка рівнів виконання завдань на складання розповіді

Рівень виконання завдання в балах	Вид завдання			
	Переказ	Розповідь за серією сюжетних малюнків	Розповідь з власного досвіду	Розповідь на тему і з даним початком
4 бали (високий)	Переказ складений самостійно, повністю передається зміст тексту, дотримується зв'язності і послідовності викладу. Використовуються різноманітні мовні засоби у відповідності з текстом твору. При переказі дотримуються граматичні норми рідної мови	Самостійно складена зв'язна розповідь, досить повно і адекватно відображає зображений сюжет. Розповідь побудована відповідно до граматичних норм мови (з урахуванням віку дітей)	Розповідь містить досить інформативні відповіді на всі питання завдання. Всі її фрагменти представляють зв'язкові розгорнуті висловлювання. Застосування лексико-граматичних засобів відповідає віку	Розповідь складена самостійно, відповідає за змістом запропонованій темі (початку), доведена до логічного завершення. Дається пояснення подій, що відбуваються. Дотримується зв'язності і послідовності викладу. Творче завдання у створенні досить розгорнутого сюжету і адекватних образів вирішене. Мовне

				оформлення, в основному, відповідає граматичним нормам
3 бали (достатній)	<p>Переказ складений з деякою допомогою (спонукання, стимулюючі питання). Повністю передається зміст тексту. Відзначаються окремі порушення зв'язного відтворення, Відсутність художньо-стилістичних елементів, поодинокі порушення структури речень</p>	<p>Розповідь складена з деякою допомогою (стимулюючі питання, вказівки на картинку). Досить повно відображено зміст картинок (можливі пропуски окремих моментів дії, в цілому не порушено смислової відповідності розповіді, зображеному сюжету). Відзначаються неявно виражені порушення зв'язності розповіді, поодинокі помилки у побудові фраз</p>	<p>Розповідь складена відповідно до плану завдання. Велика частина фрагментів представляє зв'язні, досить інформативні висловлювання. Відзначаються окремі морфологічно-синтаксичні порушення (помилки у побудові фраз, у вживанні дієслівних форм тощо)</p>	<p>Розповідь складена самостійно або з невеликою допомогою, в цілому відповідає поставленій творчій задачі, досить інформативна і завершена. Відзначаються неявно виражені порушення зв'язності, пропуски сюжетних моментів, що не порушують загальної логіки розповіді; деякі мовні труднощі в реалізації задуму</p>
2 бали (низький)	<p>Переказ складений за навідними питаннями. Зв'язність викладу значно порушена. Відзначаються пропуски частин тексту, смислові помилки. Порушується послідовність викладу. Відзначається бідність і одноманітність</p>	<p>Розповідь складена за допомогою навідних запитань. Її зв'язність різко порушена. Відзначається пропуск істотних моментів дії і цілих фрагментів, що порушує змістову відповідність</p>	<p>Відсутні один або два фрагмента розповіді. Велика її частина являє собою просте перерахування предметів і дій (без деталізації); відзначається крайня бідність змісту; різко порушена зв'язність</p>	<p>Розповідь складено цілком по навідним питанням; вкрай бідна за змістом, схематична і продовжена відповідно до завдання, але не завершена. Різко порушена зв'язність; допускаються</p>

	мовних засобів	розповіді зображеному сюжету; зустрічаються смислові помилки, розповідь підміняється перерахуванням дій, представлених на картинках	оповідання; грубі лексико-граматичні недоліки, які утруднюють сприйняття розповіді	грубі смислові помилки. Порушується послідовність викладу; виражений аграматизм, що утруднює сприйняття розповіді
1 бал – завдання не виконано				

Опис методики дослідження:

1. Дітям пропонується завдання: переказ народної казки «Ріпка».

Мета: виявити рівень уміння самостійно складати переказ тексту.

Дослідник пропонує послухати казку уважно, а потім розповісти її самим.

Переказ Михайла Т.: «Посадив дід ріпку. Дід тягнув-тягнув і не витягне. Покликав дід бабусю. Бабуся за діда. Дід за ріпку. Витягли-витягли, витягнути не можуть. Покликала бабусю внучку. Внучка за бабусю (перераховує), тягнуть, витягнути не можуть. Покликала внучку собачку. Собачка за внучку ... Витягнути не можуть. Собачка кішку покликала. Ось кішка за собачку ... не можуть - не можуть витягнути. Покликали мишку витягти. Мишка за кішку, кішка за собачку, собачка за внучку, внучка за бабусю, бабусю за діда. Витягли і все! »

2. Дітям пропонується завдання: розповідь по серії картинок «Винахідливе кошеня».

Мета: виявити рівень уміння самостійно складати розповідь по серії сюжетних картинок.

Дослідник пропонує подивіться на картинки, і по ним самому придумати розповідь.

Розповідь Андрія Д.: «Діти роблять печеру взимку. Копають печеру совочком і лопаткою. Дівчинка катається на санечках з гори. А кошеня дивиться. Кошеня совочок знайшов. Він придумав: сів на совочок і покотився з гори».

3. Дітям пропонується завдання: розповідь з особистого досвіду «Моя улюблена іграшка».

Мета: виявити рівень уміння самостійно складати розповідь з особистого досвіду.

Дослідник пропонує дітям згадати, яка іграшка у них найулюбленіша і скласти про неї розповідь.

Розповідь Насті Н.: «Це собачка. Її звать Барсик. Вона жовта, м'яка, тепла. Є очі, ніс, вуха. Вона гавкає. Я її люблю, тому що з нею приємно».

4. Дітям пропонується завдання: розповідь на тему і продовження з даним початком.

Мета: виявити рівень уміння самостійно складати розповідь за запропонованою темою, коли даний початок розповіді.

Дослідник пропонує послухати початок розповіді, а закінчення придумати самим.

«Якось раз мисливець Федір повертався додому з полювання. Він йшов по лісовій стежці, а перед ним бігла собака Дружок. Раптом ...».

Питання до дітей: Що було потім? Кого побачив мисливець з собакою? Що сталося після цього?

Розповідь Олексія К.: «Раптом зустріли зайчика. І взяли його до себе додому. Помили, нагодували, попили. Морквини дали. Потім вирішили відпустити. Де-небудь його зайчиху маму шукати. Потім відпустили до мами зайчисі і зустрічалися багато днів».

Нами визначено три рівні виконання завдань на складання розповіді:

- *високий* – самостійно складена зв'язна розповідь, досить повно і адекватно відображає зображений сюжет. Розповідь побудована відповідно до граматичних норм мови;
- *достатній* – розповідь складена з деякою допомогою (стимулюючі питання, вказівки на картинку). Досить повно відображено зміст картинок (можливі пропуски окремих моментів дії, в цілому не порушено смислової відповідності розповіді, зображеному сюжету). Відзначаються неявно виражені порушення зв'язності розповіді, поодинокі помилки у побудові фраз;
- *низький* – розповідь складена за допомогою навідних запитань, її зв'язність різко порушена. Відзначається пропуск істотних моментів дії і цілих фрагментів, що порушує змістову відповідність розповіді зображеному сюжету; зустрічаються смислові помилки, розповідь підміняється перерахуванням дій, представлених на картинках.

Зі старшими дошкільнятами із ЗНМ III рівня потрібно продовжувати працювати над формуванням зв'язного мовлення. Дослідження показало, що діти із зазначеним порушенням при формуванні зв'язного мовлення потребують допоміжних засобів. При підборі таких засобів ми орієнтувалися на фактори, що полегшують і спрямовують процес становлення зв'язного мовлення. Одним з таких факторів є наочність, при якій відбувається мовлення. В якості другого допоміжного засобу ми виділили моделювання плану висловлювання. Після аналізу всіх використовуваних під час навчання дошкільнят видів самостійного розповідання ми відібрали ті з них, в яких найбільшою мірою присутні обидва зазначених фактори, і розташували види розповідання в порядку поступового зменшення наочності, а також «згортання» змодельованого плану, зокрема:

- переказ розповіді, складеної за дією, яка демонструється;
- складання оповідання за дією, яка демонструється;
- переказ розповіді із використанням проектора;

- переказ розповіді із використанням сюжетних картинок;
- складання оповідання за серією сюжетних картинок;
- переказ розповіді із використанням однієї сюжетної картинки;
- складання оповідання за однією сюжетною картинкою.

Ми опиралися на схеми для складання описових і порівняльних розповідей в рамках найбільш типових груп предметів, таких як іграшки, одяг, тварини, посуд тощо.

Висновки. У роботі з розвитку монологічного мовлення у дітей важливо створювати такі ситуації, в яких вони б усвідомлювали користь від своїх розповідей, переказів, адже монолог часто складається дітьми без достатнього мотивування; діти не зацікавлені роботою, у них відсутній стимул (складають розповідь, переказ тому, що цього вимагає вихователь). Важливими прийомами стимулювання монологу у дітей є записи їхніх розповідей, придуманих казок, виготовлення «книжок» розповідей, пропонування розповісти щось своє батькам, іншим дітям, обговорення й оцінка дитячих розповідей, визначення кращих з них тощо. Труднощі в оволодінні дітьми із ЗНМ словниковим запасом, граматичною будовою рідної мови та звуковимовою гальмують процес розвитку зв'язного мовлення і, насамперед, перехід від ситуативної його форми до контекстної (переказ, розповідь-опис, розповідь за сюжетною картиною або серією картин, творче розповідання). У наступних наших публікаціях будуть висвітлені результати дослідження рівня сформованості зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення за описаною методикою.

Бібліографія

1. **Логопедія** (2017): підручник / за ред. М. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово». 2. **Логопсихологія** (2010). С. Конопляста, Т. Сак; за ред. М. Шеремет. К.: Знання. 3. **Рібцун, Ю.** (2006). Шляхи формування зв'язного монологічного мовлення у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць*. К.: Актуальна освіта, 3, 136–144. 4. **Тищенко, В., Рібцун, Ю.** (2006). Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до п'яти років: поради батькам. К.: Літера ЛТД.

References

1. **Logopediya** (2017): pidruchnyk / za red. M. Sheremet. K.: Vydavnychyj Dim «Slovo». 2. **Logopsychologiya** (2010). S. Konoplyasta, T. Sak; za red. M. Sheremet. K.: Znannya. 3. **Ribczun, Y.** (2006). Shlyaxy formuvannya zvyaznogo monologichnogo movlennya u doshkilnykiv iz zagalnym nedorozvytkom movlennya. *Teoriya i praktyka suchasnoyi logopediyi: zbirnyk naukovykh pracz*. K.: Aktualna osvita, 3, 136–144. 4. **Tyshhenko, V., Ribczun, Y.** (2006). Yak navchyty dytynu pravylno rozmovlyaty: vid narodzhennya do pyaty rokiv: porady bat'kam. K.: Litera LTD.

Received 08.03.2019

Accepted 08.04.2019

УДК 373.3.015.311:616.89

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.51-70

І.І. Глущенко

glushchenko.irina19@gmail.com

ЗАСВОЄННЯ ПЕРЕНОСНОГО ЗНАЧЕННЯ СЛІВ ТА БАГАТОЗНАЧНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Відомості про автора: Глущенко Ірина Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету, Херсон, Україна. У колі наукових інтересів: проблема діагностики та корекції лексичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР) в умовах інклюзивного навчання. **E-mail: glushchenko.irina19@gmail.com**

Information about the author: Glushchenko Iryna Ivanivna, PhD in Education, Associate Professor of the Correctional Education Department of Kherson State University, Kherson, Ukraine. The range of scientific interests: the problem of diagnostics and correction of the lexical side of children's speech of Lower Primary School age with mental retardation (MR) in conditions of inclusive education. **E-mail: glushchenko.irina19@gmail.com**

Відомості про наявність друкованих статей: 1.**Zbornik prispevkov z medzinarodna vedecko- praktika konferencia Inovacne vyskum v oblasti sociologie, psychologie a politologie /10 – 11 marca 2017/** Глущенко І.І. Напрямки дослідження механізмів засвоєння та використання лексичних одиниць мовлення дітьми із затримкою психічного розвитку С.69-73; 2.**Глущенко І.І. Методика формування лексико-семантичних явищ у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (ЗПР) / І. І. Глущенко. // Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006. – 2016. – С. 71–81.; 3.Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doswiadczenie – Nr 1(5). – Lodz : Wydawnictwo Naukowe Wyzszej Szkoły Informatyki i Umiejetnosci** Glushchenko I.I. Methods for forming lexical generalizations of varying difficulty in primary school-aged children with mental retardation P.81-86

Глущенко І.І. Засвоєння переносного значення слів та багатозначності у дітей із затримкою психічного розвитку. У статті розглядається проблема формування розуміння змісту переносного значення слова та багатозначності учнями молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. Враховуючи результати багатьох сучасних і закордонних досліджень, які засвідчують, що більшість учнів молодшого

шкільного віку із затримкою психічного розвитку неспроможні знайти істотну ознаку предмета чи явища та перенести її на інші предмети.

Нами було встановлено, що складність оволодіння багатозначністю та розумінням переносного значення слова зумовлена не тільки недостатнім рівнем семантичного аналізу, лексичної системності, мислительних операцій, але й обмеженим життєвим досвідом дітей цього віку.

Таким чином, виникла необхідність у поєднанні роботи з розвитку вище зазначених розумових операцій і збагаченню життєвого та мовленнєвого досвіду дитини, що позначилось і на послідовності проведення корекційного навчання.

Виходячи з цих положень, нами була запропонована комплексна система логопедичної роботи, спрямована на формування розуміння змісту переносного значення слова та багатозначності учнями молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: молодший шкільний вік, затримка психічного розвитку (ЗПР), переносне значення слова, багатозначність, логопедична робота, лексична семантика.

Глуценко И. Усвоение переносного значения слова и многозначности у детей с задержкой психического развития. В статье рассматривается проблема формирования понимания переносного значения слова и многозначности учениками младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Учитывая результаты многих современных и зарубежных исследований, которые утверждают, что большинство учеников младшего школьного возраста с задержкой психического развития не в состоянии найти существенное значение предмета или явления и перенести это значение на другие предметы.

Нами было установлено, что сложность овладения многозначностью и понимание переносного значения слова обусловлена не только недостаточным уровнем семантического анализа, лексической системностью, мислительных операций но и скудным жизненным опытом детей с задержкой психического развития.

Таким образом, возникла необходимость в объединении работы по развитию выше упомянутых мыслительных операций и обогащению жизненного и речевого опыта ребенка, что обозначилось и на последовательности проведения коррекционного обучения. В результате, нами была предложена комплексная система логопедической работы, которая направлена на формирование понимания переносного значения слова и многозначности учениками младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: младший школьный возраст, задержка психического развития, переносное значение слова, многозначность, логопедическая работа, лексическая семантика.

Gluschenko I. Learning of figurative meaning of words and polysemy among children with mental retardation. The article deals with

the problem of forming an understanding of figurative meaning of the word among junior school age children with intellectual disability in conditions of inclusive education. It takes into account the results of many modern and foreign studies, which show that most students of elementary school age with a mental retardation cannot find an essential feature of an object or phenomenon and transfer it to other objects.

The results of the research allowed to establish persistent disorders of the assimilation of the polysemy of words and to find out that the complexity of mastering the polysemy is determined not only by the insufficient level of semantic analysis, lexical system, thought operations, but also limited life experience of children with mental retardation. We have found that the complexity of mastering the ambiguity and understanding of the figurative meaning of the word is determined not only by the inadequate level of semantic analysis, lexical systematic, thought operations, but also by the limited life experience of children in this age.

Thus, there was necessity in combination of work on the development of the above mentioned mental operations and the enrichment of the child's life and speech experience, which also affected the sequence of correctional training.

On the basis of these provisions, we have proposed a comprehensive system of speech therapies, aimed at forming of understanding of the figurative word meaning and the polysemy of junior school children with mental retardation.

The system of correction work is aimed at forming an understanding of the figurative meaning of the words among pupils of young school age with MR, which in the first stage contains the areas of children's awareness of the essence of direct and figurative word meaning.

In the future the speech therapy exercises are aimed at revealing in the text of the word used in the figurative sense, finding out of its direct meaning and determining the most significant features of the subject (phenomenon), which is denoted by this word and the introduction of the word used in the figurative meaning, in an independent compound phrase or sentence.

The methodology of polysemy forming is aimed at forming of analysis and comparison of certain features of objects and phenomena, the differentiation of polysemic words and the definition of the lexical similarity of words in context. Particular attention is paid to the practical use of words polysemy in the independent speech of children with mental retardation of the junior school age.

Key words: junior school age, mental retardation (MR), figurative meaning of the word, polysemy, logopedic work, lexical semantics.

Постановка проблеми. Важливою умовою успішного шкільного навчання є формування в учнів достатнього рівня мовленнєвих знань, умінь та навичок, які б забезпечили якісне сприймання ними навчального матеріалу, що подається у вербальній формі, оволодіння дітьми писемною формою мовлення та теоретичними знаннями про

мову в системі лінгвістичних понять (В.Тарасун, Є. Соботович, М. Шеремет та ін.).

Ці завдання є пріоритетними для всіх галузей корекційної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку, але особливої актуальності вони набувають у контексті навчання та виховання дітей з порушеннями когнітивної сфери. Адже відомо, що розвиток мовлення забезпечують не лише специфічні мовленнєві механізми, які пов'язані з аналітико-синтетичною діяльністю мовно-слухового та мовно-рухового аналізаторів, але й загальнофункціональні психологічні механізми, зокрема мислення, пам'ять та увага. За визначенням Є. Соботович, саме ці порушення визначають патологічний характер формування мовлення в дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мовленнєвого недорозвитку дітей із ЗПР особливо загострюється, коли вони вступають до школи, не одержавши спеціальної дошкільної підготовки. Слід зазначити, що особливості порушень слоника дітей із ЗПР та методи їх корекції представлені в численних дослідженнях як логопедів, так і спеціальних психологів (Р. Лалаєва, В. Лубовський, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Яссман та ін.).

Результати багатьох сучасних та закордонних досліджень свідчать, що лексичні одиниці дозволяють оперувати предметами навіть за їх відсутності, допомагають людині формувати сприйняття, уявлення та діяльність, тим самим виконуючи регулювальну функцію. Слово не визначає тільки конкретний предмет або явище, семантична структура слова складна і має певні особливості [4].

Існуюча в мовленні багатозначність слів (полісемія) виникає внаслідок того, що словом називають і визначають не один предмет і не одне поняття, а декілька, тобто слово має потенційно багатопредметну й багатопонятійну спрямованість. Семантична структура багатозначного слова складається із семантичних компонентів кожного значення слова та семантичної єдності усіх значень. Таким чином, функція багатозначності базується на основі перенесення назви одного предмету на інший, це реалізується в певному контексті. Отже, багатозначність слів є результатом розвитку їх лексичного значення і тому є показником рівня інтелектуального, лексичного та мовленнєвого розвитку дитини [2].

Оскільки розуміння переносних та багатозначних значень слів виражається в формі перенесення певної ознаки одного предмета на інший за наявності схожої ознаки, то необхідною умовою для формування цих процесів є:

- сформованість узагальнюючої функції слова;
- відповідний рівень сформованості наочно-дійового та наочно-образного мислення дитини;
- аналіз навколишньої дійсності, який виражений значенням слова;
- розуміння прямого значення слова за межами контексту;

– уміння робити аналогії та порівнювати предмети за ознаками та функціями.

Проведені сучасні експериментальні дослідження дозволили установити стійкі порушення та своєрідність засвоєння переносного значення слова дітьми молодшого шкільного віку із ЗПР. Результати дослідження засвідчують, що більшість учнів неспроможні знайти істотну ознаку предмета чи явища та перенести її на інші предмети. Спостереження показують, що нерідко за певним словом дитина уявляє лише знайомий предмет чи явище [1,3].

Мета нашого дослідження. Усе вище зазначене свідчить про необхідність організації адекватної логопедичної допомоги школярам із ЗПР в умовах шкільного логопедичного пункту. У ході проведення корекційної роботи передбачалося вирішити такі завдання:

– проаналізувати основні науково – теоретичні підходи до визначеної проблеми;

– розробити зміст і методику корекційного навчання, спрямованого на формування розуміння переносного значення слова та багатозначності, з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності учнів;

Виклад основного матеріалу дослідження. Підвищення ефективності корекційного навчання учнів визначеної категорії неможливе без урахування віку, рівня інтелектуального розвитку та здатності учнів до засвоєння знань, умінь і навичок. Важливо під час корекційного навчання поєднувати матеріали спостереження і власного досвіду школярів із дидактичними вправами, які допомагають учневі зрозуміти семантичний зміст слів зі всіма відтінками його значень та підготуватися до правильного їх використання у побудові власного висловлювання [5].

Запропонована нами корекційна методика розрахована на учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Виходячи з цих положень, нами пропонується система корекційної роботи, спрямована на формування розуміння змісту переносного значення слова учнями молодшого шкільного віку із ЗПР, яка містить наступні напрямки:

– усвідомлення дітьми суті прямого та переносного значення слова;

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

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

На всіх етапах корекційної роботи необхідно відпрацьовувати спочатку найбільш продуктивні конкретні значення слова, потім контекстуальні значення менш продуктивні, і нарешті переносні значення слова.

Протягом першого етапу корекційного навчання удосконалюються вміння дітей із ЗПР визначати найістотніші ознаки предметів,

встановлювати співвіднесеність між словом і позначуваним ним об'єктом.

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

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

Дітям пропонується розглянути й відібрати малюнки зі значенням слова *грає* (*грає дівчинка, хвилі грають*), відповісти на питання педагога: „Хто або що грає?”...(*дівчинка, хвилі, музики* тощо).

Перед виконанням вправи доречно буде з'ясувати пряме значення слова. Наприклад: – *грає* (означає бавитися, розважатися чимось). Завдяки подібним усним вправам логопед учить розуміти нові поняття, тобто в одному слові визначати різні значення.

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

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

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

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

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

Я працюю на городі,
У садку та квітнику,
Можу виконати добре
я роботу будь – яку
Каже мама, каже тато:
– Ти, як знахідка в житті:
В тебе, любий наш синочку,
Рученята золоті
В. Клещ.

Восени могутній дуб
Зачесав розкішний чуб,
Золоту надів *сорочку* –
Богатир він в цім лісочку

Ой надіну я *прикраси золоті*
і добре намисто,
Та піду я на ярмарок
В неділю на місто.

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

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

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

Якщо дитина зрозуміла й засвоїла сутність прямого та переносного значення слова ми переходимо до більш складних за змістом завдань.

Бджола золота
На луки далекі літала,
Пахучого медку назбирала,
В комірку поклала.
А чого вона золота?
– Бо крильця золоті
– Ні-
– Бо корона золота
– Ні
– Бо медок золотий
Д. Чередниченко.

Буду навчатись *мови золотої*

Необхідно самотійно, без опори на контекст, пояснити зміст словосполучення, вжитого у переносному значенні (*летять сніжинки, летіли гуси, летять хмарки, летить сон*), і відповісти на питання: „Як можна сказати по іншому? Що спільного в їх значенні словосполучень?”

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

Важливо, щоб учні не просто вводили до складеного ними тексту запропоновані педагогом образні вислови механічно, що часто виявляються несумісними зі змістом. Треба досягати того, щоб учні вживали в мовленні якомога більше „красивих слів”, вміли побачити прекрасне навколо і сказати про нього влучно та образно.

Як відомо, великі можливості для розвитку мислення, збагачення і розширення словника першокласників із ЗПР дає робота над багатозначністю слова, оскільки багатозначність є результатом розвитку лексичного значення слова й показником лексичного розвитку дитини.

Результати сучасних досліджень дозволили встановити стійкі порушення засвоєння багатозначності слів у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР. Складність оволодіння багатозначністю зумовлена не тільки недостатнім рівнем семантичного аналізу, лексичної системності, мислительних операцій, але й обмеженим життєвим досвідом дітей цього віку.

Таким чином, виникає необхідність у поєднанні роботи з розвитку вище зазначених розумових операцій і збагаченню життєвого та мовленнєвого досвіду дитини, що позначилось і на послідовності проведення корекційного навчання. У розробці корекційних напрямків ми враховували специфіку мовленнєвого матеріалу та зміст підручників із предметів мовного циклу для дітей класів ППК. Пропонуємо розглянути методику формування названих операцій, яка поділена нами на три етапи:

- формування аналізу та порівняння визначених ознак предметів та явищ;
- диференціація багатозначних слів та визначення лексичної схожості слів у контексті;
- практичне використання багатозначності слів у мовленні.

Мовленнєву основу корекційного навчання на всіх етапах, повинні становити слова, виражені різними частинами мови (іменником, прикметником, дієсловом).

Метою першого етапу навчання є формування в дітей уміння аналізувати та порівнювати між собою визначені ознаки запропонованих педагогом предметів та явищ. Як зазначалося вище, семантичний аналіз на вербальному рівні (порівняння та перенесення визначених ознак) у школярів із ЗПР є недостатньо сформованим, це більшою мірою пов'язано з особливостями перебігу мислительних операцій, і як наслідок – нерозуміння багатозначності слова.

Основний методичний прийом, який доцільно використовувати у роботі над різними значеннями одного слова – це спостереження за його змістом у контекстах. Для цього протягом усього етапу навчання необхідно використовувати ілюстрації, тексти оповідання, а також спеціально дібрані речення та словосполучення. На початковому етапі з названого розділу доцільно застосовувати наочні опори у вигляді картинок, це дозволило створити сприятливі умови для аналізування та порівняння предметів між собою.

Особливість роботи на вказаному етапі полягала в широкому використанні наочності, що допомагає зосередити увагу дитини на прямому й переносному значенні слова. Запропоновані нами корекційні вправи спрямовані на розуміння суті прямого й переносного значення слова, дозволяють сформувати в дітей необхідний рівень названих операцій, що є однією з умов розуміння різних значень одного й того ж слова.

Специфіка формування розуміння багатозначності не вичерпується лише поясненням дитині прямого значення слова. Протягом другого періоду корекційного навчання учні вчаться знаходити й диференціювати між собою слова з прямим і переносним значенням у спеціально підібраних текстах, визначати лексичну схожість та підраховувати кількість значень слова.

Для того, щоб допомогти учневі зрозуміти багатозначність слова, необхідно познайомити його з різними значеннями слів у спеціально підібраних текстах та словосполученнях.

Учням пропонується пояснити пряме й переносне значення слова *грає* у словосполученнях з опорою на контекст.

- | | |
|----------------------------|------------------------------|
| – Лічилка | – |
| – Приступаємо до гри: | – Сцена – це місце, |
| – М'яч один, а нас аж три. | – Де грають артисти: |
| – Грав я сам, | – Танцюють, співають, |
| – І грав удвох, | – Слова промовляють. |
| – А тепер пограєм втрюх. | – Для чого? Щоб трішки |
| – | – ми стали добріші. |
| – Я маленький хлопчик | – Жмурки |
| – Я маленький хлопчик, | – Жабенята посмутилися: |
| – Сів собі на стовпчик, | – Сонце у ставку втомилося.. |
| – В сопілочку граю, | – Навкруги темніти стало, |
| – Діток забавляю. | – І зірки зійшли над ставом. |

– Н. Мудрик-Мриц

– Вранці сонечко з'явилося,
– На ставочок подивилося.
– Жабенята засміялись:
– Сонце з нами в жмурки
гралось.

– П. Король

Визначати спільність значення слів допомагають питання: „На що це схоже..?, Чим..?, Чим схожі ці слова, предмети або явища?, Що спільного в значенні цих слів ?”.

Для повного визначення розуміння контекстуально зумовленого значення слова дитині необхідно пояснити зміст словосполучення, в якому слова вжиті в різних значеннях, наприклад: *Діти на майданчику грають у м'яч. Як гарно грають музики. У синім морі хвилі грають.*

Для розуміння різних відтінків багатозначності також використовуються спеціально підібрані тексти. Уміння диференціювати між собою пряме й переносне значення слів з опорою, а в подальшому і без опори, на контекст є підтвердження достатньої сформованості аналізування й порівняння між собою значення слова залежно від контексту.

Учню необхідно прослухати вірші й пояснити, у якому значенні вживаються слова (*голка, крила, ручка, клас*):

Вміє *голка* вишивати,
Вміє *голка* працювати,
Підрубити фартушок.
Швидко голочка тікає,
Нитка голку доганяє,
Спритна голочка та вміла,
Що не зробить – все до діла.

П. Воронько

Коло, риску, закарлючку
На папері пише *ручка*.
Все з'єднає загадково,
Щоб з'явилося
перше слово.

Т Коломієць.

В синім небі путь моя,
Швидше всіх літаю я,
Маю *крила*, хоч не птах,
Люди звать мене....
(літак)

Я підріс. Я вже школяр,
Маю ранець і буквар.
Мама каже: свято в нас –
Я іду у перший *клас*.

І. Гуцак

У подальшому учню треба пояснити різні значення слів у запропонованому словосполученні без опори на контекст, наприклад: *залізний цвях – залізна людина; солодкі цукерки – солодкі слова; гарячий чай – гаряче серце; світла ніч – світлий погляд.*

Після того, як названі вправи були опрацьовані і дитина навчилася диференціювати та пояснювати зміст багатозначних слів, переходимо до заключного третього етапу корекційної роботи, який мав на меті практичне використання багатозначних слів у мовленні і побудові власних

висловлювань. Для цього учням необхідно самостійно утворити словосполучення за зразком і пояснити значення нового вислову, наприклад: голка для шиття – голки у...(*їжака*); ручка у дитини – ручка...(*для письма*); крила у пташки – крила...(*у літака*).

У виконанні наступної серії завдань дитині необхідно було продовжити мовний рядок, називаючи різні значення запропонованого слова, наприклад: біжить (*час, ріка, людина, собака, пісок, пальці, молоко з каструлі*); золоті (*руки, роки, прикраси, сонце, слова*); ручка (*дитяча, дверна, для письма, сумки*). Допомога педагога в цьому випадку визначалася додатковими питаннями, називанням правильного варіанту відповіді.

На цьому етапі широко використовувалися й інші засоби, які оптимізують процес використання багатозначності: самостійне складання речень із запропонованими словосполученнями, які відображають як пряме, так і переносне значення слова, наприклад: *гірка цибуля – гірка доля; тепла вода – тепла розмова; гарна дівчина – гарна погода; блакитне небо – блакитна сукня*.

Користуватись образними словами з прямим та переносним значенням учні із ЗПР привчаються під час складання розповіді за малюнками. Виконання такої мовленнєвої роботи спонукає дитину до використання багатозначних слів у побудові власного висловлювання.

Висновки нашого дослідження.

Отже, подолання труднощів у засвоєнні молодшими школярами із ЗПР лексичної сторони мовлення значною мірою забезпечується комплексним підходом до організації корекційно-розвивального навчання, який враховує:

- адекватність вибору логопедичних засобів, спрямованих на розвиток усіх структурних компонентів лексичної сторони мовлення;
- прийоми та методи навчання, що поряд з розвитком мовлення активізують розумову діяльність дітей.

На нашу думку, унаслідок наявних особливостей пізнавальної діяльності учнів із ЗПР складного генезу, вдосконалення розуміння переносності і багатозначності слова потребує тривалого корекційно-розвивального навчання. Роботу над цими компонентами лексичної семантики необхідно продовжувати протягом усього молодшого шкільного віку.

Бібліографія

- 1. Лалаева Р. И.** Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 304 с. (Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений).
- 2. Лебедева П. Д.** Коррекционная логопедическая работа со школьниками задержкой психического развития / П. Д. Лебедева. – СПб.: КАРО, 2004. – 176 с. (Пособие для учителей и логопедов).
- 3. Марченко І. С.** Зміст корекційно-розвивальної роботи з дітьми з затримкою психічного розвитку 3-7 років (логопедичний аспект) / І. С. Марченко, Р. В. Капаруліна, та ін. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 37 с.

(Методичні рекомендації). 4. **Соботович Є. Ф.** Порушення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник / Є. Ф. Соботович. – К. : ІСДО, 1995. – 204 с.

References:

1. Lalaieva R. I. 2003. N. V. Serebriakova, S. V. Zorina. Narusheniia rechi i ih korektsia u detei s zaderzhkoi psihicheskogo razvitia [Speech disorders and their correction for children with mental retardation]. Moskow.: Gumanit. izd. centr VLADOS. 304 p. [in Russian]. **2. Lebedeva P. D.** 2004. Korrekcionnaia logopedicheskaia rabota so shkolnikami s zaderzhkoi psihicheskogo razvitiia [Correctional speech therapy work with students of mental retardation]. St. Peterburg.: KARO. 176 p. [in Russian]. **3. Marchenko I. S.** 2004. Kaparulina R. V. Zmist korekciyno-rozvivalnoyi roboti z ditmi z zatrimkoyu psihichnogo rozvitku 3-7 rokiv (logopedichnii aspekt), ta in. [The content of corrective-developing work with children with a mental retardation of 3-7 years age (logopedic aspect)] Kyiv: NPU imeni M. P. Dragomanova. 37 p. [in Ukrainian]. **4. Sobotovich E. F.** 1995. Porushennia movnogo rozvitku v ditei ta shliahi yih koreksiyi: Navchalno-metodichnyi posibnik [Disorders of linguistic development of children and ways of their correction: Educational and methodological manual]. Kyiv: ISDO. 204 p. [in Ukrainian].

Received 12.03.2019

Accepted 12.04.2019

УДК 376-056.262:688.72.39

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.70-80

А.В. Дашковська
3802417@gmail.com

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ СТАНУ
ВИКОРИСТАННЯ НАРОДНОЇ ІГРАШКИ МОЛОДШИМИ
УЧНЯМИ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ**

Відомості про автора: Дашковська Аліса, аспірант кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: питання розвитку дітей з порушеннями зору. E-mail: 3802417@gmail.com

Contact: Dashkovska Alisa, a graduate student of the department of ophthalmopedagogy and ophthalmopsychology, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine. Academic interests: issues related

development of children with visual impairment. E-mail: 3802417@gmail.com

Відомості про наявність друкованих матеріалів: Федоренко, С.В., Дашковська, А.В. (2016). Народна іграшка як засіб корекційно-виховної роботи з дітьми, які мають порушення зору. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. К. Вип. 32. Ч. 2. 186-190.

Дашковська А.В. Компетентнісний підхід до вивчення стану використання народної іграшки молодшими учнями зі зниженим зором. У статті представлено обґрунтування методики дослідження стану використання народної іграшки учнями початкових класів шкіл для дітей зі зниженим зором з точки зору компетентнісного підходу, визначеного Державним стандартом початкової освіти. Встановлені предметні компетентності учнів початкової школи, які мають бути сформовані при вивченні теми «Українська народна іграшка», а саме: культурна, проектно-технологічна та самоосвітня. Зазначено, що ці предметні компетентності стали основними в процесі вивчення стану сформованості в учнів початкових класів зі зниженим зором вміння використовувати народну іграшку та умов навчально-виховної роботи у спеціальних закладах освіти при ознайомленні цієї категорії дітей з народною іграшкою. Визначені критерії сформованості кожної досліджуваної компетентності та їх показники.

Ключові слова: компетентність, методика, знижений зір, молодші учні, народна іграшка.

Дашковская А.В. Компетентностный подход к изучению состояния использования народной игрушки младшими учащимися со сниженным зрением. В статье представлено обоснования методики исследования состояния использования народной игрушки учащимися начальных классов школ для детей со сниженным зрением с точки зрения компетентностного подхода, определенного Государственным стандартом начального образования. Определены предметные компетентности учащихся начальной школы, которые должны быть сформированы при изучении темы «Украинская народная игрушка», а именно: культурная, проектно-технологическая и самообразовательная. Отмечено, что эти предметные компетентности стали основными в процессе изучения состояния сформированности у учеников начальных классов со сниженным зрением умения использовать народную игрушку и условий учебно-воспитательной работы в специальных учебных заведениях при ознакомлении этой категории детей с народной игрушкой. Определены критерии сформированности каждой исследуемой компетентности и их показатели.

Ключевые слова: компетентность, методика, снижен зрение, младшие ученики, народная игрушка.

Dashkovska A.V. Competence-based approach of studying the way of usage of the folk toy by younger students with low vision. The article presents the substantiation of methodological studying of the use of folk toys in the elementary school by children with low vision in terms of competence-based approach defined by the State standard of primary education. General and special psychological and pedagogical researches, normative-legal documents and educational programs were analyzed, that allow to define substantive competence of elementary school, which should be formed during studying the topic «Ukrainian folk toy», and become a key in the process of subject competencies studying in the elementary school and in conditions of educational and studying work in special establishments during the acquaintance of such category of children with a folk toy. The three stages of the research are determined and the content of the work is revealed in the process of their implementation.

The criteria for the formation of each competency under investigation are determined. Cultural competence that reflects the level of perceptions of primary school children about the arts and crafts (basic knowledge about the type and purpose of Ukrainian folk toys, materials and decoration of folk toys, active perception of folk toys). Project and technological competence allows to define development of practical abilities and skills, ability to to perform independent practice of making folk toys (an orientation in the working class; an independence in the process of organization and performance of activities; technological abilities and skills in making of folk toy). Self-educational competence that helps determine a child's ability to self-organized cognitive and creative activity (using of the sensory-perceptual activity during familiarization of the folk toy; the transfer of existing knowledge and practical skills into new conditions and situations, self-regulation of student activity).

Key words: competence, methodology, low vision, junior students, folk toy.

Постановка проблеми та аналіз актуальних досліджень. Одним із головних напрямків системи спеціальної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку є корекційно-виховна робота. Якщо завданням корекційної педагогіки є розробка шляхів корекції різних порушень розвитку, то практична робота з дитиною передбачає вирішення завдань адаптації та соціалізації її на основі використання різних за напрямком і змістом методів та засобів виховання й навчання. Тяжке порушення зору або його повна відсутність веде за собою значне відставання дитини в оволодінні діями з предметами, призводить до збіднення її життєвого досвіду, конкретних уявлень та негативно впливає на весь виховний процес.

Компенсаторно-корекційна спрямованість навчання дітей з порушеннями зору є змістом всієї освітньої діяльності закладу спеціальної освіти, що реалізується під час навчання та формування компетентностей, потрібних для подальшої соціалізації та самореалізації (О.Г.Литвак [6], Є.П.Синьова [9] та ін.). Найефективніший компенсаторно-корекційний вплив у процесі навчання досягається шляхом залучення дитини до активної та цілеспрямованої предметно-практичної діяльності (В.І.Андрієнко [1], Є.П.Синьова [11], І.В.Федоренко [11], С.В.Федоренко [11] та ін.).

Враховуючи, що предметно-практична діяльність є основним засобом розвитку чуттєвого сприймання та компенсації зорової недостатності, а також основою реалізації різних напрямків виховання, важливого значення набуває використання в корекційно-виховній роботі закладів спеціальної освіти для дітей з порушеннями зору народної іграшки, діяльність з якою сприяє розвитку збережених органів відчуття, рухів дітей, орієнтуванні в просторі, формуванню дій з різними предметами тощо. До того ж, народні іграшки мають ще й виховне значення в процесі розвитку дитини з порушеним зором, а саме: сприяють національному, патріотичному та естетичному вихованню.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури показав, що проблема застосування народної іграшки як корекційно-виховного засобу залишається недостатньо опрацьованою в сучасній тифлопедагогіці в теоретичному й методичному планах. Об'єктивна потреба тифлопедагогічної практики в її розв'язанні зумовлює необхідність обґрунтування методики дослідження стану використання народної іграшки учнями початкових класів шкіл для дітей зі зниженим зором, представлення якої стало **метою статті**.

Виклад основного матеріалу. При обґрунтуванні методики дослідження ми спиралися на Державний стандарт початкової освіти, затверджений у 2018 році, який визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів початкових класів з урахуванням компетентнісного підходу до навчання.

Слід зазначити, що в останні десятиліття в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі були висвітлені основні підходи до аналізу та впровадження компетентнісного підходу в освітній діяльності (І.Д.Бех [2], Т.М.Костенко [5], О.В.Овчарук [7], О.І.Пометун [8], М.І.Федоренко [10] та ін.).

В законі України «Про освіту» «компетентність» розглядається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну, навчальну діяльність тощо. У Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) подається характеристика ключових компетентностей, а саме: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність;

екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність.

В наукових дослідженнях поряд з поняттям ключові компетентності використовуються поняття міжпредметні або життєві компетентності (І.Д.Бех [2], В.В.Вербицький [3], І.Г.Єрмаков [4], О.І.Пометун [8] та ін.), оскільки вони визначають готовність учнів до життя, сприяють їх успішній соціалізації, розв'язанню важливих проблем сучасного життя, а також подальшій професійній спрямованості.

У державному стандарті початкової освіти також розглядається предметна або галузева компетентність, що включає в себе сукупність знань, умінь, навичок, досвіду в межах конкретного навчального предмету, необхідних для виконання учнями певних дій з метою розв'язання навчальних завдань, ситуацій, проблем.

Саме предметній компетентності О.І.Пометун [8] надає важливого значення, оскільки організація компетентісно орієнтованого навчання починається з чіткого усвідомлення педагогом результату навчання для кожного уроку та навчальної теми. А цей результат і буде певним рівнем сформованості предметної компетентності учня з конкретного навчального предмету, якого він має досягти. Таким чином, О.І.Пометун визначає, що без формулювання предметної компетентності неможливе ефективне застосування тієї чи іншої моделі навчання (форм, методів, технологій, засобів тощо), а також оцінювання якості освіти.

Оскільки опис предметних компетентностей подається переважно в навчальних програмах, нами були проаналізовані ті програми, в яких розглядається зміст теми «Українська народна іграшка» або її окремі питання. Це дало нам змогу визначити предметні компетентності, які мають бути сформовані в учнів початкових класів при вивченні досліджуваної теми.

Навчальна програма з «Трудового навчання» в початковій школі передбачає формування і розвиток у межах вікових можливостей компетентності продуктивної творчої діяльності учнів та проектно-технологічної компетентності, яка дає можливість їм самостійно вирішувати предметно-практичні та побутові завдання, що сприяє формуванню компетентності до самовдосконалення та саморозвитку.

Навчальна програма «Образотворче мистецтво» гармонійно поєднує навчально-виховний потенціал образотворчої культури з її естетично-мистецькою, зображально-моторною, творчо-діяльнісною складовими й має на меті формування культурної та самоосвітньої компетентностей.

У навчальній програмі «Я у світі», де розглядаються окремі питання з теми «Українська народна іграшка», підкреслюється важливість набуття життєвих компетентностей, необхідних для життя в соціумі, основними з яких є: соціальна, громадянська,

загальнокультурна, уміння вчитися та інформаційно-комунікативна. Разом з тим, предметні компетентності не розглядаються у даній програмі.

У процесі літературного читання (навчальна програма «Літературне читання») в учнів формуються ключові компетентності: уміння вчитися, загальнокультурна, комунікативна, інформаційна, а також предметна читацька компетентність, що є результатом взаємодії знань, умінь, навичок, індивідуального досвіду та ціннісних ставлень учнів, що набуваються у процесі реалізації усіх змістових ліній даного предмета.

Також нами була проаналізована навчальна програма курсу українознавства для 1-4 класів, що пропонується за вибором для закладів загальної середньої освіти. Курс передбачає формування в учнів ключових компетентностей: соціальної, громадянської, комунікативної та уміння вчитися, а також предметної соціальнокультурної компетентності.

Проаналізовані загальні та спеціальні психолого-педагогічні дослідження, нормативно-законодавчі документи та навчальні програми дозволили визначити основні предметні компетентності учнів початкової школи, які мають бути сформовані при вивченні теми «Українська народна іграшка»: культурна, проектно-технологічна та самоосвітня. Зазначені компетентності стали основними в процесі вивчення стану сформованості предметних компетентностей в учнів початкових класів та умов навчально-виховної роботи в спеціальних закладах освіти при ознайомленні учнів початкових класів з народною іграшкою.

Дослідження передбачає три етапи. На першому етапі відбувається вивчення умов організації освітньої діяльності вчителів і вихователів закладів освіти з ознайомлення учнів початкових класів з народною іграшкою. З цією метою проводиться робота з аналізу документації закладів освіти, а саме: навчальних програм, планів виховної роботи, календарно-тематичних планів, індивідуальних карток учнів.

На другому етапі виявляється стан готовності педагогів використовувати українську народну іграшку в освітньому процесі в закладах освіти для дітей молодшого шкільного віку з нормальним і зниженим зором; визначаються труднощі, які виникають у них при ознайомленні дітей з народною іграшкою; вивчається участь батьків у ознайомленні дітей молодшого шкільного віку з народною іграшкою.

На третьому етапі дослідження відбувається вивчення рівнів сформованості визначених компетентностей в учнів початкових класів з нормальним та зниженим зором.

Визначені наступні критерії сформованості кожної досліджуваної компетентності:

Культурна компетентність відображає рівень уявлень дітей молодшого шкільного віку про декоративно-прикладне мистецтво (базові знання про види та призначення українських народних іграшок;

матеріали та декоративне оздоблення народних іграшок; активність їх сприйняття).

Проектно-технологічна компетентність дозволяє визначити розвиток практичних умінь і навичок, здатності до самостійного виконання практичної діяльності з виготовлення народної іграшки (орієнтування на робочій поверхні; самостійності в процесі організації і виконання діяльності; технологічні вміння і навички у виготовленні народної іграшки).

Самоосвітня компетентність допомагає визначити здатність дитини до самостійно організованої пізнавальної і творчої діяльності (використання сенсорно-перцептивної діяльності при ознайомленні з народною іграшкою; перенесення наявних знань і практичних навичок в нові умови і ситуації, саморегуляція діяльності учня).

За отриманими результатами дослідження учні розподіляються за наступними рівнями: низький, середній та високий. Показники рівнів сформованості визначених для дослідження компетентностей в учнів молодшого шкільного віку за визначеними вище критеріями наведені в табл. 1-3.

Таблиця 1.

Показники та критерії рівнів сформованості культурної компетентності в учнів початкових класів

Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
<i>Види та призначення українських народних іграшок</i>		
Володіє узагальненими знаннями про види та призначення народних іграшок, вміє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами в сфері життєдіяльності та народною іграшкою, наводить приклади з власного життя	Володіння знаннями про види та призначення народних іграшок недостатнє, відчутні труднощі в розумінні окремих понять, причинно-наслідкові зв'язки встановлює за допомогою педагога	Володіє незначною частиною тематичного матеріалу, може назвати окремі види народних іграшок, недостатньо усвідомлюючи їх призначення
<i>Матеріали та декоративне оздоблення народних іграшок</i>		
Розрізняє та називає, а також може самостійно добрати матеріали для виготовлення народної іграшки, розрізняє та називає види декоративного оздоблення народної іграшки (декоративний розпис, художнє різьблення, вишивка, лозоплетіння тощо)	Розрізняє та частково, називає матеріали для виготовлення народної іграшки, добирає матеріали для виготовлення виробу з допомогою педагога, розрізняє, частково може назвати види декоративного оздоблення народної іграшки	Частково розрізняє, але не називає матеріали для виготовлення народної іграшки, добирає матеріали з допомогою педагога, розрізняє, але не може назвати види декоративного оздоблення народної іграшки

<i>Активність сприйняття народної іграшки</i>		
Відчутна зосередженість та зацікавленість при ознайомленні з народною іграшкою, бере активну участь в обговоренні вражень та почуттів отриманих від сприйняття даного виду мистецтва	Проявляє недостатню усвідомленість інтересів під час ознайомлення з народною іграшкою, не дуже охоче бере участь в обговоренні щодо отриманих вражень та почуттів від сприйняття народних іграшок	Відсутня потреба в усвідомленому ознайомленні з народними іграшками та захопленість даним видом мистецтва, спостерігаються утруднення у вираженні власного ставлення, які виникли при ознайомленні з українськими народними іграшками

Таблиця 2.

Показники та критерії рівнів сформованості проектно-технологічної компетентності в учнів початкових класів

Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
<i>Орієнтування на робочій поверхні</i>		
Самостійно організовує свої робоче місце для виконання діяльності, вільно орієнтується за робочою поверхнею при виконанні виробу з точкою відліку «від себе» та «від виробу»	Потребує допомоги педагога при організації робочого місця для виконання діяльності, вільно орієнтується за робочою поверхнею при виконанні виробу з точкою відліку «від себе»	Потребує допомоги педагога при організації робочого місця для виконання діяльності, на робочій поверхні орієнтується за допомогою педагога, потребує додаткових інструкцій при виконанні виробу з точкою відліку «від себе»
<i>Самостійності у процесі організації і виконання діяльності</i>		
Самостійно здійснює процес планування та дотримується етапів виготовлення народної іграшки, пропонує оригінальні підходи до виконання виробу, педагог лише керує діяльністю учня	Здійснює планування та виготовлення народної іграшки з частковою допомогою педагога, проявляє ініціативність при виконанні діяльності, але варіанти виготовлення виробу підбирає разом з педагогом	Для процесів планування та виготовлення народної іграшки потребує постійної допомоги педагога, потребує поетапних інструкцій на всіх етапах практичної діяльності з боку педагога, уникає виконання творчих завдань, діяльність виконує переважно за зразком
<i>Технологічні вміння і навички у виготовленні народної іграшки</i>		
Знає основні прийоми роботи та виконує технологічні операції відповідно до обраного виробу	Знає основні прийоми роботи, але має труднощі у виконанні технологічних операцій відповідно до обраного виробу	Не знає основних прийомів роботи та виконує технологічні операції відповідно до обраного виробу за допомогою педагога

Таблиця 3.

Показники та критерії рівнів сформованості самоосвітньої компетентності в учнів початкових класів

Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
<i>Досвід пізнавальної діяльності особистості</i>		
Обстежує народну іграшку на бісенсорній чи полісенсорній основі; самостійно розрізняє, порівнює, встановлює зв'язки між народні іграшками	Обстежує народну іграшку з опорою на зорове сприймання, залучаючи дотикові відчуття лише в окремих випадках для уточнення деталей; відчуває певні труднощі при спробах порівнювати, узагальнювати та встановлювати зв'язки між народними іграшками	Обстежує народну іграшку виключно з опорою на зорове сприймання; потребує допомоги з боку педагога при виконанні діяльності, пов'язаної з розумовими операціями (розрізнення, порівняння, узагальнення тощо)
<i>Перенесення наявних знань і практичних навичок в нові умови і ситуації</i>		
Самостійно використовує отримані знання та вміння в інших видах діяльності та життєвих ситуаціях	Використовує отримані знання й уміння в інших видах діяльності та життєвих ситуаціях лише за умови стимуляції подальшої діяльності педагогом	Використовує отримані знання і вміння в інших видах діяльності та життєвих ситуаціях лише копіюючи педагога або інших учнів
<i>Саморегуляція діяльності</i>		
Здатний самостійно приймати рішення щодо роботи над виробом й оцінювати їх ефективність, самостійно здійснює контроль за виконанням практичної діяльності та здатен оцінити результат за визначеними критеріями	Рішення щодо роботи над виробом приймає разом з педагогом, потребує періодичного контролю за послідовністю етапів виконання практичної діяльності з боку педагога, оцінює результат діяльності з допомогою педагога	Рішення щодо роботи над виробом приймає переважно педагог, потребує контролю на всіх етапах практичної діяльності з боку педагога, самооцінка власних дій відсутня, учень орієнтується на зовнішню оцінку

Висновки. Ми вважаємо, що проведення констатувального експериментального дослідження з використанням компетентнісного підходу відповідно до визначених критеріїв і їх показників дозволить з'ясувати стан та особливості використання учнями молодшого шкільного віку зі зниженим зором української народної іграшки. Виявлені в ході порівняльного дослідження специфічні особливості застосування народної іграшки учнями зі зниженим зором мають значення для діагностики та прогнозування можливостей їх успішного розвитку та подальшої соціалізації. Перспективу подальших наукових розвідок

вбачаємо в розробці методики формування зазначених компетентностей у цієї категорії дітей.

Бібліографія

1. Андрієнко, В.І. (1994). Вдосконалення процесу навчання сліпих молодших школярів самообслуговуванню: *автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03*. Київ.; **2. Бех, І.Д.** (2009). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. № 1–2 (17–18).; **3. Вербицький, В.В.** Формування ключових компетентностей учнів – основне завдання навчального закладу [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/2372/1/Verbytsky.pdf> (дата звернення 08.03.2019 р.). Назва з екрана.; **4. Єрмаков, І.Г.** (2005). Життєва компетентність особистості: від теорії до практики Науково-методичний посібник. Запоріжжя: Центріон.; **5. Костенко, Т.М.** (2012). Забезпечення умов розвитку та формування пізнавальної активності дітей з порушеннями зору. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.* К.: Педагогічна думка. Ч. 2. Вип. 3. 98–107.; **6. Литвак, А.Г.** (2006). Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие. СПб.: КАРО. **7. Овчарук, О.В.** (2004). Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К.: К.І.С.; **8. Пометун, О.І.** (2018). Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: метод. посібник. К.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».; **9. Синьова, Є.П.** (2008). Тифлопсихологія: підр. К.: Знання.; **10. Федоренко, І.В., Федоренко, М.І.** (2017). Особливості формування інформаційної компетентності у майбутніх спеціальних психологів. *Освітній дискурс: Гуманітарні науки: зб. наук. праць*. Київ: ПП Вид-во «Гілея». Вип. 2, ч. І: Педагогічні науки. 52-63.; **11. Федоренко, С.В., Синьова, Є.П., Федоренко, І.В.** (2016). Вивчення стану сформованості дій самообслуговування в молодших дошкільників зі зниженим зором. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць*. Вип. 7. Т. 1. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори. 371-382.

References

1. Andriyenko, V.I. (1994). Vdoskonalennya procesu navchannya slipyh molodshyh shkolyariv samoobslugovuvannyyu: *avtoref. dys. ...kand. ped. nauk: 13.00.03*. Kyiv [in Ukrainian].; **2. Beh, I.D.** (2009). Teoretyko-prykladnyj sens kompetentnisnogo pidhodu u pedagogici. *Vyhovannya i kultura*. # 1–2 (17–18) [in Ukrainian].; **3. Verbyczkyj, V.V.** Formuvannya klyuchovyh kompetentnostej uchniv – osnovne zavdannya navchalnogo zakladu [Elektronnyj resurs] Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/2372/1/Verbytsky.pdf> (data zvernennya 08.03.2019 r.). Nazva z ekrana [in Ukrainian].; **4. Yermakov, I.G.** (2005). Zhyttyeva kompetentnisnist osobystosti: vid teoriyi do praktyky Naukovo-metodychnyj posibnyk. Zaporizhzhya: Centrion [in Ukrainian].; **5. Kostenko, T.M.** (2012). Zabezpechennya umov rozvytku ta formuvannya piznavalnoyi aktyvnosti

ditej z porushennyamy zoru. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shlyahy rozbudovy: nauk.-metod. zb.* K.: Pedagogichna dumka. Ch. 2. Vyp. 3. 98–107 [in Ukrainian].; **6. Lytvak, A.G.** (2006). *Psyhologyya slepyh y slabovydyashhyh: ucheb. posobye.* SPb.: KARO [in Russian].; **7. Ovcharuk, O.V.** (2004). *Kompetentnisnyj pidhid u suchasnij osviti: svitovyj dosvid ta ukrayinski perspektyvy.* K.: K.I.S [in Ukrainian].; **8. Pometun, O.I.** (2018). *Kompetentnisno oriyentovana metodyka navchannya istoriyi v osnovnij shkoli: metod. posibnyk.* K.: TOV «KONVI PRINT» [in Ukrainian].; **9. Synova, Ye.P.** (2008). *Tyflopsyhologiya: pidr.* K.: Znannya.; **10. Fedorenko, I.V., Fedorenko, M.I.** (2017). *Osoblyvosti formuvannya informacijnoyi kompetentnosti u majbutnih specialnyh psyhologiv. Osvitnij dyskurs: Gumanitarni nauky: zb. nauk. pracz.* Kyiv: PP Vyd-vo «Gileya». Vyp. 2, ch. I: *Pedagogichni nauky.* 52-63 [in Ukrainian].; **11. Fedorenko, S.V., Synova, Ye.P., Fedorenko, I.V.** (2016). *Vyvchennya stanu sformovanosti dij samoobslugovuvannya v molodshyh doshkilnykiv zi znyzhenym zorum. Aktualni pytannya korekcyjnoyi osvity (pedagogichni nauky): zb. nauk. pracz.* Vyp. 7. T. 1. Kamyanecz-Podilskyj: PP Medobory. 371-382 [in Ukrainian].

Received 13.03.2019

Accepted 13.04.2019

УДК 376-053.5-056.263

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.80-92

О.І. Дмитрієва,
oksana.dmsvit@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ПРАКТИЧНИХ ВИДІВ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

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

E-mail: oksana.dmsvit@gmail.com

Contact: Dmitriiieva Oksana, PhD, Associate Professor at the Department of special pedagogy and inclusive education of Kamianets-

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

Відомості про наявність друкованих матеріалів: Дмитрієва О.І. Вивчення практики організації процесу формування правосвідомості учнів старших класів спецшколи-інтернату для дітей з порушеннями слуху // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка/За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака. – Серія: соціально-педагогічна: Випуск Х. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. – С. 368-371.; **Дмитрієва О.І.** Методичні рекомендації щодо організації процесу формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом в умовах інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта: теорія і практика : навчально-методичний посібник / [за заг. ред. С.П.Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012 – С.53-63.; **Дмитрієва О. І.** Оптимизация процесса формирования правосознания старшеклассников во внеклассной деятельности специальной школы для слабослышающих детей / О. И. Дмитриева // *Materialy VIII Miedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Wykształcenie I nauka bez granic – 2012».* – Volume 20. *Pedagogiczne nauki.* – Przemysl : Nauka I studia. – 112 str. – С. 21–28.

Дмитрієва О.І. Використання практичних видів діяльності у процесі формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху. У статті розглядається проблема використання практичних видів діяльності у виховному процесі закладів середньої освіти для дітей з порушеннями слуху з метою забезпечення ефективності процесу формування правосвідомості учнів старших класів. Метою статті є представлення розроблених та апробованих практичних видів діяльності педагогів та учнів старших класів з порушеннями слуху, спрямованих на формування правосвідомості цієї категорії школярів.

Аналіз літературних джерел та практика роботи свідчать, що формування правосвідомості учнів з порушеннями слуху є важливою умовою їх подальшої успішної інтеграції у соціум. Визначено, що ефективними видами правовиховної роботи, спрямованими на формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху, є практичні види діяльності, що сприяють формуванню правових знань учнів, розвитку навичок взаємодії, вміння знаходити спільні рішення для досягнення спільної мети, відстоювати власну точку зору, обирати

правильний варіант поведінки. Аналіз розробленого та апробованого педагогічного забезпечення процесу формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху в позаурочний час дозволив зробити висновок про можливість та ефективність використання практичних видів діяльності для формування правосвідомості учнів з порушеннями слуху. Зокрема, «Обговорення в групі» сприяє розвитку уміння формулювати та аргументовано висловлювати свої думки, уважно слухати інших, ставитися з повагою до думок та висловлювань усіх учасників обговорення; сприяє розвитку уміння лаконічно висловлювати свою думку; «Дискусія» формує вміння визначати свої правові погляди порівняно з поглядами інших, формує правові переконання та правові якості толерантність, коректність, повагу до точки зору іншої людини, мирне вирішення конфліктів; «Робота в парах» спрямована на формування навички співробітництва, уміння активно слухати та висловлюватися, організовувати роботу класу; «Прес» формує уміння формулювати та висловлювати власну думку з дискусійного питання аргументовано, чітко та лаконічно; «Аналіз правової ситуації» спрямований на формування уміння чітко визначати складові правової ситуації, обґрунтовувати способи розв'язання проблем; «Коло ідей» дозволяє обговорювати питання у групі, складати списки ідей; «Розігрування правової ситуації по ролях» вчить чітко дотримуватися своєї ролі, дослухатися до партнерів та вчителя, ставитися до ролі як до реальної життєвої ситуації, аналізувати зіграну роль. Використання різних видів ігор спрямоване на формування уміння демонструвати своє ставлення до певної правової проблеми, виконувати правила гри, вести діалог з учасниками гри, виявляти творчу активність, уміння запобігати порушенню правил гри та отримання ціннісно-правового досвіду використання правових норм.

Отже, використання у виховному процесі закладу середньої освіти для дітей з порушеннями слуху активних та практичних видів діяльності має важливе значення для формування правосвідомості цієї категорії учнів з особливими освітніми потребами. Перспективними напрямками дослідження є розробка та впровадження системи виховних занять; методичних рекомендацій для педагогів щодо формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху.

Ключові слова: правосвідомість, старшокласники з порушеннями слуху, виховна робота, практичні види діяльності.

Дмитриева О.И. Использование практических видов деятельности в процессе формирования правосознания старшеклассников с нарушениями слуха. В статье представлена проблема применения практических видов деятельности в воспитательном процессе учреждений среднего образования для детей с нарушениями слуха с целью обеспечения эффективности процесса формирования правосознания учащихся старших классов. Целью статьи

является демонстрация разработанных и апробированных практических видов деятельности педагогов и учащихся старших классов с нарушениями слуха, направленных на формирование правосознания этой категории учащихся.

Анализ литературных источников и практика работы свидетельствуют о том, что формирование правосознания учащихся с нарушениями слуха является важным условием их дальнейшей успешной интеграции в социум. Эффективными видами воспитательной работы, направленными на формирование правосознания старшеклассников с нарушениями слуха являются практические виды деятельности, использование которых способствует формированию правовых знаний учащихся, развитию навыков сотрудничества, умению находить общие решения для достижения общей цели, объяснять свою точку зрения, выбирать правильный вариант поведения. Анализ разработанного и апробированного педагогического обеспечения процесса формирования правосознания старшеклассников с нарушениями слуха во внеурочное время позволил сделать вывод о возможности и эффективности использования практических видов деятельности для формирования правосознания учащихся с нарушениями слуха. Например, «Обсуждение в группе» способствует развитию умений формулировать и аргументировать свою точку зрения, внимательно слушать других, уважительно относиться к точке зрения и высказываниям всех участников обсуждения; способствует развитию умения лаконично высказывать свою мысль; «Дискуссия» формирует умения определять свои правовые взгляды относительно взглядов других, формирует правовые убеждения и такие правовые качества как толерантность, корректность, уважение к точке зрения других людей, мирное решение конфликтов; «Работа в парах» направлена на формирование навыков сотрудничества, умения активно слушать и высказываться, организовывать работу класса; «Пресс» формирует умение формулировать и высказывать свою точку зрения по дискуссионному вопросу, аргументировано, четко и лаконично; «Анализ правовой ситуации» направлен на формирование умения четко определять составляющие правовой ситуации, объяснять способы решения проблем; «Круг идей» позволяет обсуждать вопросы в группе, составлять списки идей; «Разыгрывание правовой ситуации в ролях» учит четко придерживаться своей роли, прислушиваться к партнерам и педагогу, относиться к роли как к реальной жизненной ситуации, анализировать сыгранную роль. Использование разных видов игр направленно на формирование умения демонстрировать свое отношение к определенной правовой проблеме, выполнять правила игры, вести диалог с участниками игры, проявлять творческую активность, умение предотвращать нарушение правил игры; получение ценностно-правового опыта применения правовых норм.

Таким образом, использование в воспитательном процессе образовательных учреждений для детей с нарушениями слуха активных и практических видов деятельности имеет важное значение для формирования правосознания этой категории учащихся с особенными образовательными потребностями. Перспективными направлениями исследования является разработка и применение системы воспитательных мероприятий; методических рекомендаций для педагогов относительно формирования правосознания старшеклассников с нарушениями слуха.

Ключевые слова: правосознание, старшеклассники с нарушениями слуха, воспитательная работа, практические виды деятельности.

Dmitriieva O. I. The usage of practical activities in the process of forming legal consciousness of senior pupils with hearing impairments. The article deals with the problem of the use of practical activities in the educational process of secondary education institutions for children with hearing impairments in order to ensure the effectiveness of the process of forming the legal consciousness of senior pupils. The purpose of the article is to present developed and tested practical types of activity of teachers and senior pupils with hearing impairments, aimed at forming the legal consciousness of this category of schoolchildren.

Analysis of literary sources and practice shows that the formation of the legal consciousness of pupils with hearing impairments is an important condition for their further successful integration into the society. It is determined that effective types of legal work aimed at forming the awareness of high school pupils with hearing impairments are practical activities that promote the formation of legal knowledge of pupils, the development of skills of interaction, the ability to find common solutions to achieve a common goal, defend their own point of view, choose the right option of behavior. The analysis of developed and tested pedagogical support of the process of formation of the justice of senior pupils with hearing impairments in extra-time time allowed us to conclude about the possibility and effectiveness of the use of practical activities for the formation of the legal consciousness of students with hearing impairment. In particular, "Discussion in a group" facilitates the development of the ability to formulate and reasonably express their thoughts, listen carefully to others, and respect the opinions and statements of all participants in the discussion; promotes the development of the ability to express one's opinion in a concise way; "Discussion" forms the ability to define their legal views in comparison with the views of others, forms legal convictions and legal qualities tolerance, correctness, respect for the other person's point of view, peaceful resolution of conflicts; "Work in pairs" is aimed at forming skills of cooperation, the ability to actively listen and express, organize the work of the class; "Press" forms the ability to formulate and express their own opinion on the discussion issue in a reasoned, clear and concise manner; "Analysis of the legal situation" is aimed at

forming the ability to clearly identify the components of the legal situation, to justify ways to solve problems; "Circle of ideas" allows you to discuss questions in a group, make lists of ideas; "Disseminating the legal situation by roles" teaches to clearly observe their role, listen to partners and teachers, treat the role as a real life situation, analyze the role played. The use of various types of games is aimed at developing the ability to demonstrate their attitude to a particular legal problem, to comply with the rules of the game, to conduct a dialogue with the participants of the game, to demonstrate creative activity, the ability to prevent the violation of rules of the game and obtain valuable legal experience in the use of legal norms.

Consequently, the use of secondary education for children with hearing impairments in the educational process of active and practical activities is important for the formation of the legal awareness of this category of pupils with special educational needs. Promising areas of research are the development and implementation of a system of educational activities; methodical recommendations for teachers on formation of justice of senior pupils with hearing impairments.

Key words: legal consciousness, senior pupils with hearing impairments, educational work, practical activities.

Постановка проблеми. Проблема правового виховання – одна із найактуальніших у педагогіці. Сформованість у дітей правових знань, свідоме ставлення до вимог та законів суспільства забезпечують їхню адекватну поведінку у різних життєвих ситуаціях, уміння правильно реагувати на соціальні виклики. Як зазначається у Державній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), це має особливе значення у сучасних умовах розвитку України у зв'язку із об'єктивною необхідністю належного забезпечення соціально-економічних, політичних і духовних змін у країні, зміцнення законності і правопорядку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогіці існує значна кількість фундаментальних досліджень з питань правового навчання (Т. Болотіна, В. Морозова, С. Морозова, Є. Певцова, З. Шнекендорф, Н. Еліасберг та ін.), з теорії та методики правового виховання (В. Головченко, Г. Давидов, А. Міцкевич, А. Нікітін, В. Обухов, В. Подзолков, Є. Татарінцева та ін.). А. Долгова, Н. Еліасберг, В. Головченко, І. Ларіна наголошують на актуальності проблеми формування правосвідомості особистості, превентивного виховання, водночас підкреслюючи, що формування правосвідомості учнів можливе лише за умови дотримання єдності правового навчання та виховання[3, с.5].

Науковці чітко окреслюють завдання правового виховання: озброєння учнів знаннями законів, підвищення їх юридичної обізнаності, систематичне інформування їх про актуальні питання права; формування в учнів правової свідомості як сукупності правових уявлень,

поглядів, переконань і почуттів, що визначають ставлення особистості до вимог законів, регулюють її поведінку в конкретній правовій ситуації; формування в учнів поваги до держави і права, розуміння дотримання вимог законів; вироблення в учнів навичок і умінь правомірної поведінки; формування в учнів нетерпимого ставлення до правопорушень і злочинності, прагнення взяти посильну участь у боротьбі з цими негативними явищами, вміння протистояти негативним впливам; подолання у правовій свідомості хибних уявлень, що сформувалися під впливом негативних явищ, життя [5, с.267-269].

Метою статті є представлення розроблених та апробованих автором практичних видів діяльності педагогів та учнів старших класів з порушеннями слуху, які доцільно застосовувати у процесі формування правосвідомості цієї категорії учнів з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить наше дослідження та практика роботи, процес формування правосвідомості особистості старшокласників з порушеннями слуху має певну своєрідність. Вона пояснюється тим, що порушення функцій слухового аналізатора порушує контакти з оточуючими і в зв'язку з цим обмежує можливості учнів з порушеннями слуху помічати та усвідомлювати ту різноманітність відносин, які формуються в умовах суспільства. Тому, на нашу думку, зміст матеріалу, пропонованого старшокласникам з порушеннями слуху має бути в першу чергу спрямований на засвоєння загальних соціальних ролей, які вони виконують чи будуть виконувати у подальшому житті (член сім'ї, громадянин, працівник, власник житла, суб'єкт правових відносин, законослухняна особа).

Разом з тим, необхідно враховувати ті знання про навколишню дійсність, які уже є в наявності у старшокласників, сформованість життєвих понять та уявлень, які є основою для формування наукових понять; особливості та можливості оволодіння змістом матеріалу, зокрема, поняттями, термінологією, умінями та навичками, у тому числі специфічними для осіб з порушеннями слуху (слухове, зорове, слухозорове сприймання, дактилювання, використання жестової мови); рівень мовленнєвого розвитку та словесно-логічного мислення; інформованість учнів, їх життєвий досвід, попередню освітню підготовку.

Процес формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху здійснюється як у позаурочному режимі, так і у процесі навчальної діяльності, адже засвоєні під час позаурочних заходів знання використовуються під час проведення уроків.

При відборі змісту педагогічного забезпечення процесу формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху важливо дотримуватися таких вимог:

- ціннісна спрямованість правової інформації, тобто відображення у виховному процесі сучасних правових демократичних цінностей, які визначають інтереси, вчинки та поведінку особистості;

- юридична точність та визначення правових знань, тобто недопущення довільної непрофесійної передачі матеріалу, змісту нормативно-правових актів;

- науковість, тобто відповідність пропонованого для засвоєння матеріалу найновішим досягненням юриспруденції;

- доступність, тобто засвоєння правових понять має здійснюватись від простішого до складнішого, від відомого до невідомого, навчально-виховна діяльність має знаходитись у зоні актуального і найближчого розвитку;

- послідовність у формуванні наукових поглядів, світогляду учня, розуміння ним закономірностей розвитку суспільства з урахуванням вікових, індивідуальних та психофізичних особливостей;

- актуальність та необхідність правових знань, тобто вони мають бути дієвими, застосовуватися у різноманітних життєвих ситуаціях, що мають юридичний зміст [4].

Ми враховували підходи до визначення основних критеріїв відбору змісту навчального матеріалу, найбільш прийняттого для закладів освіти для дітей з порушеннями слуху, які знайшли своє відображення у роботах сурдопедагогів О.Дячкова, С.Зикова, Р.Боскіс, М.Нікітіної, Є.Речицької:

- спрямованість змісту освіти на конкретні вимоги сучасного суспільства до людини і її всебічному розвитку;

- наукове та практичне значення змісту освіти, що відображає систему провідних знань та їх практичне застосування у житті;

- відповідність змісту освіти віковим особливостям учнів, його доступність школярам різного віку;

- відповідність змісту освіти психофізіологічним, пізнавальним і мовленнєвим особливостям школярів з порушеннями слуху.

Процес формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху здійснюється як у позаурочному режимі, так і у процесі навчальної діяльності, адже засвоєні під час позаурочних заходів знання використовуються під час проведення уроків.

Однією з важливих умов ефективності процесу формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху є забезпечення оптимального професійного співробітництва педагогів, вчителів та вихователів, в організації та керівництві діяльністю під час позаурочних навчально-виховних занять. Специфікою навчально-виховного процесу у загальноосвітній школі для дітей з порушеннями слуху є постійне перебування дітей у закладі під наглядом педагогів. Тому особливого значення для досягнення результативності навчально-виховного процесу у закладі набуває здійснення єдиного педагогічного підходу до учнів, обговорювання методик проведення занять, добір ефективних методів та прийомів тощо. Спільність принципів професійних позицій, взаємозв'язок у діяльності вчителя та вихователя сприяють підвищенню

рівня ефективності корекційної роботи з дітьми, забезпечують підвищення рівня пізнавального інтересу до набуття правових знань, участі у правовиховній діяльності, відтак й рівня навчально-виховної діяльності у цілому.

У процесі правовиховної роботи значна роль відводиться вихователю. Він не тільки організовує проведення занять, а й надає необхідну індивідуальну допомогу, коригує процес проведення занять, сприяє формуванню самостійності дітей, усвідомленому засвоєнню знань, що призводить до кращого засвоєння правових знань та підготовці учнів до застосування їх у житті.

У позаурочний час учні мають можливість розкрити свої здібності іноді краще, аніж на уроці. Для активізації діяльності старшокласників доцільно проводити дискусії за темами: «Право і мораль: спільне та відмінне», «Правила поведінки школяра», «Права та обов'язки учнів», «Закон у твоєму житті», «Людське життя – найбільша цінність» тощо. Щодо вивчення основних положень Конституції України учням 9-го класу доцільно запропонувати такі теми: «Конституція – основний закон України», «Український народ – єдине джерело влади в державі», «Державні символи України: історія і сучасність»; учням 10-го класу: «Закони України: чи однакові вони для усіх?», «Праця – право чи обов'язок?», «Моя майбутня сім'я – яка вона?».

Практика роботи свідчить, що процесу формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху в позаурочний час сприяє інтенсивне використання інтерактивних методів та технологій у виховній діяльності, спрямованих на підвищення інтелектуальної та практичної діяльності учнів з порушеннями слуху, сприяє підвищенню рівня пізнавального інтересу в учнів до засвоєння та поглиблення правових знань.

У процесі дослідження нами була реалізована відповідна система форм організації виховного процесу: індивідуальна, парна, групова, колективна. Зокрема, в рамках парної форми використовувався метод роботи в парах (учні читали парами частину інформації, визначали, хто буде говорити першим, потім по черзі висловлювали свої думки і погляди на проблему, намагалися дійти спільної думки та визначали, хто представлятиме результат роботи класу і як підготуватись до представлення). В процесі роботи в парах учні активно використовували невербальні засоби комунікації, а саме: міміку, візуальний контакт, жестову мову; вчилися коротко і чітко формулювати свої думки, наводити приклади, з повагою ставитися до співрозмовника.

При організації групової роботи діти об'єднувались у групи, що формувались із трьох-чотирьох осіб: до них входили діти з різним рівнем правосвідомості. Це дало можливість залучити до роботи учнів з низьким рівнем правосвідомості. Така робота дала змогу учням набути навичок співробітництва з іншими людьми. Після об'єднання у групи та

отримання завдання, група за короткий час (3-5 хвилин) повинна була виконати це завдання і представити результати роботи класу. У процесі роботи учні вчилися розподіляти ролі в групі (спікер (керівник групи), який зачитує завданні групі, організовує порядок виконання, пропонує усім висловитись по черзі, заохочує групу до роботи, підводить підсумки роботи, визначає доповідача за згодою групи; секретар, який коротко записує результати своєї групи, готовий допомогти доповідачеві або висловити думку групи при підведенні підсумків; посередник, який стежить за часом та заохочує групу до роботи; доповідач, який доповідає про результати роботи в групах, чітко висловлюючи думку групи). Під час роботи учні набували вмінь активного слухання – не перебивати один одного, обговорювати ідеї, а не учнів, які висловили ці ідеї, утримуватись від оцінок та образ учасників групи, розуміти, що треба прагнути у групі дійти спільної думки, хоча кожна думка має право бути висловлена.

Залучення вихованців до активної діяльності, як головної умови і найважливішої гарантії досягнення успіху та ефекту в галузі загального і спеціального правового виховання, визначається як інтегративна динамічна система соціально-статусних, рольових, діяльнісних та моральних взаємовідносин суб'єктів спілкування. Вона є універсальною формою функціонування навчального процесу, адже є засобом організації мовних засобів, засобом мотивації мисленнєвої та мовленнєвої діяльності, однією з умов формування правосвідомості.

З метою формування інтересу учнів до поглиблення знань з права, розвитку комунікативних умінь, глибшого розуміння та повноцінного засвоєння матеріалу, підвищення ефективності процесу формування правосвідомості, нами були визначені наступні практичні види діяльності, які доцільно використовувати у процесі формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху(табл. 1):

Таблиця 1

Практичні види діяльності, які доцільно використовувати у процесі формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху

№	Вид діяльності	Зміст діяльності	Набуті уміння та навички
1.	Обговорення в групі	Ознайомлення із загальнолюдськими та загальнонаціональними цінностями і поняттями,	Уміння формулювати та аргументовано висловлювати свої думки, уважно слухати інших, не повторювати думки та ідеї, які уже висловлені, ставитися з повагою до думок і висловлювань усіх учасників обговорення.
2.	Гра		
	Сюжетно-рольова	Виконання ролей учнями за певним сюжетом, в основі якого знаходиться будь-яка	Уміння, виконуючи певну роль, продемонструвати ставлення до певної проблеми;

		життєва ситуація, що має правовий характер	уміння виконувати правила гри, запобігати їх порушенням; отримання ціннісно-правового досвіду використання правових норм.
	Імітаційна	Ігрова імітація телевізійних передач	Уміння виконувати правила гри, виявляти творчу активність в процесі підготовки та проведення гри.
	Ділова	Моделювання учнями різноманітних процесів правового життя суспільства з метою прийняття власного рішення	Уміння вести діалог з учасниками гри; набуття особистісного значення в процесі гри; формування ціннісного <u>ставлення</u> до правової сфери життя.
	Дидактична	Інтелектуальна гра – конкурс між командами учнів	Систематизація правових знань; формування інтересу до правового життя суспільства; уміння висловлювати власну думку.
	Ілюстративна	Ілюстрування певного, конкретного явища, поняття, думки.	Уміння наочно демонструвати правові поняття, явища суспільного життя.
3.	Дискусія	Вільне обговорення правової проблеми або суперечливого питання	Уміння визначити свої правові погляди порівняно з поглядами інших; Уміння оцінювати правові явища та події; Уміння відстоювати свою точку зору; Формування ціннісного відношення до оточуючої дійсності; Формування правових переконань, правових якостей (толерантність, коректність, мирне вирішення конфліктів, повага до точки зору іншої людини).
4.	Робота в парах	Вирішення проблеми шляхом організації почерговості висловлювань, знайдення спільної думки, представлення результатів роботи класу (групи)	Навички співробітництва, уміння активно слухати та висловлюватися, організувати роботу класу (групи).
5.	Прес	Вирішення суперечливих питань, зайняття і обґрунтування визначеної позиції з обговорюваної проблеми, переконання інших у своїй правоті	Уміння формулювати та висловлювати свою думку з дискусійного питання аргументовано, у чіткій та стислій формі, впливати на думку співбесідника.

6.	Аналіз правової ситуації	Обговорення фактів, проблем, аргументів та шляхів вирішення ситуації.	Уміння чітко і лаконічно визначати складові правової ситуації, обґрунто-увати способи розв'язання проблеми.
7.	Коло ідей	Вирішення гострих суперечливих питань методом дискусії	Уміння обговорювати питання у групі, представлення певного аспекту обговорюваного питання; складання списку ідей.
8.	Розігрування правової ситуації по ролях	Визначення ставлення до конкретної життєвої ситуації, набуття досвіду шляхом гри	Уміння чітко дотримуватися своєї ролі, дослухатися до вчителя та партнерів, ставитися до своєї ролі як до реальної життєвої ситуації, аналізувати зіграну роль.

Разом з тим, планування педагогами засобів виховання, оптимальний добір форм і методів діяльності має відбуватися з урахуванням наступних особливостей: використання різноманітних засобів комунікації (усне, писемне, дактильне мовлення, жести мови); обов'язкове поєднання слова та наочності; використання комп'ютерних технологій; застосування спеціальних принципів (корекційне спрямування навчання основам наук та формування усного мовлення, розвиток слухового сприймання, інтенсифікація мовленнєвого спілкування).

Висновки. Формування правосвідомості особистості є актуальною соціальною, педагогічною та психологічною проблемою. Формування правосвідомості як регулятора соціально-нормативної поведінки особистості є базовою основою правового виховання. Ефективність процесу формування правосвідомості учнів старших класів залежить від комплексу умов, вагоме місце серед яких займає використання у навчально-виховному процесі практичних видів діяльності педагогів та учнів.

Бібліографія

1. **Бех І. Д.** Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с. 2. **Бех І. Д.** Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с. 3. **Дмітрієва О.І.** Формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху : монографія / О.І.Дмітрієва. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. – 172 с. 4. **Козлова А. А.** Использование игровых форм на уроках права / А. А. Козлова // Преподавание истории и обществознания в шк. – 2004. – № 5. – С. 70-73. 5. **Фіцула М. М.** Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / М М Фіцула. – К.: Видав. центр «Академія», 2002. – 528 с.

Bibliography

1. Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti: u 2 kn. Kn.1: Osobystisno oriientovanyi pidhid: teoretyko-tehnologichni zasady: navch.-metod. Vydannia / I. D. Bekh. – K.: Lybid, 2003. – 280 s. **2. Bekh I. D.** Vykhovannia osobystosti: u 2 kn. Kn. 2: Osobystisno oriientovanyi pidhid: teoretyko-tehnologichni zasady: navch.-metod. posib. / I. D. Bekh. – K.: Lybid, 2003. – 344 s. **3. Dmitriieva O.I.** Formuvannia pravosvidomosti starshoklasnykiv z porushenniamy slukhu : monografiia / O. I. Dmitriieva. – Kamianets-Podilskyi : Kamianets - Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 2018. – 172 s. **4. Kozlova A.A.** Ispolzovaniie igrovyh form na urokah prava / A. A. Kozlova // Prepodavaniie istorii i obshchestvoznaniia v shk. – 2004. – №5. – s. 70-73. **5. Fitsula M.M.** Pedagogika : navch. posib. dlia stud. vyshch. ped. zakl. osvity / M.M. Fitsula. – K.: Vydav. tsentr «Akademiia», 2002. – 528 s.

Received 13.03.2019

Accepted 13.04.2019

УДК 373-056.2/.3:331.548

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.92-100

Т.О. Докучина
dokuchyna@gmail.com

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Відомості про автора: Докучина Тетяна Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доценткафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами у спеціальних та інклюзивних закладах освіти, підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзії. Email: dokuchyna@gmail.com

Contact: Dokuchyna Tetiana, PhD of pedagogy, associate professor of the department of correctional pedagogy and inclusive education in Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: psychological and educational assistance for children with special educational needs in special and inclusive educational institutions, training teachers to work in inclusive education. Email: dokuchyna@gmail.com.

Докучина Т.О. Профорієнтаційна робота з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. У статті розглядається проблема профорієнтаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Обґрунтовано, що здійснення профорієнтаційної роботи є важливим завданням сучасного закладу освіти. Впровадження інклюзивного навчання передбачає удосконалення системи профорієнтаційної роботи, зокрема оновлення організаційно-методичного підходу щодо її здійснення з учнями з особливими освітніми потребами. Визначено, що профорієнтаційна робота має декілька компонентів (професійна діагностика, професійне інформування, професійне консультування, професійний вибір та професійна адаптація), реалізація яких в умовах інклюзивного навчання має специфіку, що обумовлено наявністю особливих освітніх потреб учнів. На основі аналізу літературних джерел визначено умови успішного здійснення профорієнтаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. Встановлено, що основними напрямками реалізації завдань профорієнтаційної роботи в умовах інклюзивного навчання є: робота з учнями з особливими освітніми потребами з урахуванням категорії порушень психофізичного розвитку та потреб ринку праці; співпраця з професійно-технічними та вищими закладами освіти, службами зайнятості, роботодавцями; залучення батьків до співпраці.

Ключові слова: профорієнтаційна робота, учні з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання, заклад загальної середньої освіти.

Докучина Т.А. Профориентационная работа с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения. В статье рассматривается проблема профориентационной работы с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения. Обосновано, что осуществление профориентационной работы является важной задачей современного учебного заведения. Внедрение инклюзивного обучения предусматривает усовершенствование системы профориентации, в частности обновление организационно-методического подхода к ее осуществлению с учащимися с особыми образовательными потребностями. Определено, что профориентационная работа имеет несколько компонентов (профессиональная диагностика, профессиональное информирование, профессиональное консультирование, профессиональный выбор и профессиональная адаптация), реализация которых в условиях инклюзивного обучения имеет специфику, что обусловлено наличием особых образовательных потребностей в учащихся. На основе анализа литературных источников определены условия успешного осуществления профориентационной работы с детьми с особыми образовательными потребностями в

условиях инклюзии. Установлено, что основными направлениями реализации задач профессиональной ориентации в условиях инклюзивного обучения являются: работа с учащимися с особыми образовательными потребностями с учетом категории нарушений психофизического развития и потребностей рынка труда; сотрудничество с профессионально-техническими и высшими учебными заведениями, службами занятости, работодателями; привлечение родителей к сотрудничеству.

Ключевые слова: профориентационная работа, учащиеся с особыми образовательными потребностями, инклюзивное обучение, заведение общего среднего образования.

Dokuchyna T. Vocational guidance work with children with special educational needs in conditions of inclusive education. The article deals with the problem of vocational guidance work with children with special educational needs in conditions of inclusive education. It is substantiated that the implementation of vocational guidance work is an important task of the modern educational institution. It was determined that the introduction of inclusive education envisages the improvement of the system of vocational guidance work, in particular the updating of the organizational and methodical approach for its implementation with pupils with special educational needs. It was determined that vocational guidance work has several components (professional diagnostics, professional information, professional counselling, professional choice and professional adaptation), the implementation of which in conditions of inclusive education has specificity due to the presence of special educational needs of pupils. On the basis of analysis of literary sources, the conditions for the successful implementation of vocational guidance work with children with special educational needs in conditions of inclusive education were determined, in particular: the implementation of the tasks of vocational guidance work taking into account the peculiarities of psychophysical development of children; implementation of complex professional diagnostics of children taking into account mental and physical; development of professionally oriented motivation on affordable occupations for children with special educational needs; studying of labor market needs and providing up-to-date professional information on potential occupational activity for children with special educational needs; systematic informing and counselling of pupils; coordinated work of all specialists of the team of psychological and pedagogical support etc. It was established that the main directions of the tasks of vocational guidance work in the conditions of inclusion are: work with pupils with special educational needs taking into account the category of violations of psychophysical development and labor market needs; cooperation with vocational and higher education institutions, employment services, employers; involvement of parents in cooperation.

Key words: vocational guidance work, pupils with special educational needs, inclusive education, institution of general secondary education.

Актуальність проблеми дослідження. Завданням закладів загальної середньої освіти є формування в учнів бажання реалізувати себе у професійно-трудовай діяльності, розвиток професійно спрямованої мотивації навчання, допомога у здійсненні професійного вибору. Відповідно до Концепції Нової української школи значна увага має приділятися розвитку готовності учнів до свідомого життєвого вибору, самореалізації, трудової діяльності. Одним із шляхів вирішення визначених завдань є активізація та удосконалення профорієнтаційної роботи у закладах загальної середньої освіти. Зокрема, впровадження інклюзивного навчання має передбачати новий підхід до здійснення профорієнтаційної роботи у закладі освіти, оскільки потребує урахування особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У загальній педагогіці та психології значна увага вчених приділяється вивченню питань профорієнтаційної роботи з підростаючим поколінням. У наукових працях вчених (В. Гладкова, Є. Єгорова, О. Ігнатович, В. Кириченко, В. Кобченко, О. Коропецька, Н. Отрощенко, О. Протас та ін.) розкрито основні поняття профорієнтаційної роботи, визначено завдання, компоненти, шляхи та методи профорієнтації у закладах загальної середньої освіти. Професійне самовизначення було предметом дослідження Є. Борисової, О. Вітківської, О. Капустіної, Є. Клімова, Н. Пряжнікова, Л. Шелестової та ін.

У корекційній педагогіці вченими вивчаються різні аспекти проблеми профорієнтаційної роботи та працевлаштування осіб з особливими освітніми потребами (Г. Афузова, Ю. Бистрова, О. Глоба, Є. Клопота, О. Колишкін, Є. Колота, О. Легкий, Д. Маршавін, Г. Мерсіянова, М. Судаков, В. Товстоган, К. Турчинська, А. Шевцов та ін.). Аналіз літературних джерел свідчить, що проблема профорієнтації дітей з різними освітніми потребами у спеціальних закладах загальної середньої освіти є достатньо дослідженою, проте особливості реалізації цієї роботи в умовах інклюзивного навчання ще не були проблемою наукових пошуків.

Метою нашої статті є визначення особливостей профорієнтаційної роботи з учнями з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Здійснення профорієнтаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є одним із пріоритетних завдань закладу освіти, оскільки професійне навчання та майбутня трудова діяльність сприятимуть їхній успішній соціалізації та реалізації як повноцінної особистості, члена суспільства.

Профорієнтаційна робота являє собою комплекс медичних, педагогічних, психологічних, соціальних заходів, спрямованих на активізацію професійного самовизначення, виявлення здібностей, інтересів, можливостей індивіда, які впливають на вибір професії [7]. Основною метою профорієнтаційної роботи є сприяння професійному самовизначенню особистості для реалізації трудового потенціалу в майбутньому.

У профорієнтаційній роботі виділяють декілька взаємопов'язаних компонентів [3; 6; 7; 8]:

- професійна діагностика – психолого-педагогічна та медико-фізіологічна оцінка розвитку учнів з метою визначення професійно важливих властивостей та якостей;
- професійне інформування – система заходів спрямованих на формування в учнів уявлень і знань про особливості професій, потреб суспільства з метою правильного професійного самовизначення;
- професійне консультування – надання допомоги учневі у професійному самовизначенні на основі вивчення її професійно важливих властивостей та якостей;
- професійний вибір – надання допомоги учневі у виборі конкретної професії на основі здібностей, інтересів, умов майбутнього працевлаштування;
- професійна адаптація – система заходів, яка спрямована на забезпечення успішної адаптації індивіда до професійно-трудової діяльності.

Здійснення профорієнтаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання потребує впровадження нових форм і методів роботи, оновлення організаційно-методичного підходу щодо реалізації її завдань. Доцільним є перейняття досвіду закладів спеціальної освіти щодо профорієнтаційної роботи. В умовах інклюзивного навчання ефективним буде поєднання загальної та спеціальної системи профорієнтаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Аналіз літературних джерел (О. Алексєєв, В. Гладкова, Є. Єгорова, О. Ігнатович, В. Кириченко, В. Кобченко, О. Коропецька, С. Миронова, М. Садовий, В. Синьов та ін.) засвідчив наявність спільних та відмінних ознак профорієнтаційної роботи у закладах загальної середньої освіти та спеціальних закладів освіти [1; 4; 8; 9; 10]. Спільними ознаками є власне сутність, завдання та компоненти профорієнтаційної роботи. Основною відмінністю є те, що у спеціальному закладі освіти може бути професійно-трудове навчання, що передбачає здобуття учнями певних професій з метою майбутнього працевлаштування. Тому реалізація компонентів профорієнтаційної роботи та їхніх завдань відбувається в іншій концепції, зокрема, професійний вибір та адаптація здійснюється у процесі професійно-трудового навчання учнів у закладі освіти. Проте це

не виключає подальшого професійного вибору учнів, оскільки кінцевою метою профорієнтаційної роботи має бути професійне самовизначення. На нашу думку, професійно-трудове навчання учнів з особливими освітніми потребами є значною перевагою саме спеціальних закладів освіти. Специфіку мають форми і методи реалізації завдань профорієнтаційної роботи, які використовуються з урахуванням освітніх потреб дітей.

В умовах інклюзивного навчання реалізація завдань профорієнтаційної роботи має здійснюватися командою психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, основна роль серед яких у цьому відводиться фахівцям психологічної служби закладу освіти. Сприяння соціальному і професійному визначенню особистості з урахуванням їх ціннісних орієнтацій, здібностей, життєвих планів і можливостей дітей з особливими освітніми потребами є одним із ключових завдань соціально-психологічного супроводу.

Розглянемо особливості профорієнтаційної роботи в умовах інклюзивного навчання.

У загальному проведення профорієнтаційних заходів має відбуватись з урахуванням вікових та психофізичних особливостей учнів, потреб ринку праці. Проте у роботі з учнями з особливими освітніми потребами обов'язково слід враховувати стан здоров'я дітей, характер та ступінь порушення функціональних систем організму, можливі протипоказання до певних видів професій.

Сприяння професійному самовизначенню передбачає визначення професійної придатності учнів та доступності професій для них. Це є завданням професійної діагностики, яку здійснюють практичний психолог, соціальний педагог, педагоги, медичний працівник закладу освіти, кожен з яких має певну сферу своєї компетентності, в межах якої й здійснює вивчення школяра. Професійна діагностика дітей з особливими освітніми потребами має відбуватись з урахуванням особливостей психічного та фізичного розвитку учнів, що потребує використання адаптованих методик психолого-педагогічної оцінки.

Наступним компонентом профорієнтації є професійне інформування, сутність якого полягає в ознайомленні учнів з світом професій, їхніми характеристиками та вимогами щодо працівника. Необхідною умовою ефективності професійного інформування є знайомство дітей з особливими освітніми потребами з доступними для них професіями. Все це не обмежує право дітей бути ознайомленими з різними професіями, незалежно від можливості їхнього опанування. З метою ефективного професійного інформування фахівці закладу освіти з інклюзивним навчання повинні чітко знати доступні професії для дітей з особливими освітніми потребами різних категорій, вивчати ринок праці та можливість реалізації учнів у тих чи інших видах трудової діяльності.

Особливої уваги у здійсненні профорієнтаційної роботи потребує професійне консультування, основною метою якого є надання допомоги

учневі усвідомити свої потенційні можливості, інтереси, а також стимулювати до правильного вибору майбутньої професії. Саме професійне консультування має стати пріоритетним завданням психологічної служби закладу освіти, оскільки дає можливість на основі результатів професійної діагностики сприяти правильному вибору майбутньої професії з урахуванням власних можливостей та бажань. У процесі професійного консультування слід сприяти самоусвідомленню учнів, формувати адекватну самооцінку, вміння здійснювати самоаналіз та співвідносити свої можливості, здібності з вимогами до професії. Необхідним є формування в учнів розуміння різниці між «хочу» і «можу». При цьому вагомим є не нав'язування учням їхньої неможливості виконання певних видів діяльності через фізичну чи психічну неповносправність, а розкриття позитивних аспектів доступних професій шляхом розвитку адекватної самооцінки та відповідних професійних інтересів.

Вибір професії має здійснювати учень, проте стимулювання професійного самовизначення слід здійснювати у тісній співпраці з батьками, оскільки їхній вплив на вибір майбутньої професії відіграє важливу роль. Крім того необхідним є залучення соціальних служб, роботодавців, закладів професійно-технічної та вищої освіти для здійснення профорієнтаційної роботи. Наявність такої співпраці забезпечує можливість реалізації завдань професійної адаптації до майбутньої професії під час її здобування або ж у процесі трудової діяльності.

Професійна адаптація передбачає сприяння у професійній реалізації учнів, катamnестичне вивчення випускників. Це допоможе визначити ефективність обраних шляхів та методів профорієнтації, удосконалити її, здійснити «зворотній зв'язок».

На основі аналізу літературних джерел (В. Бажмін, Д. Закатнов, В. Міненко, М. Садовий, В. Синьов та ін.) нами визначено умови успішного здійснення профорієнтаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії [2; 3; 5; 9; 10]:

- реалізація завдань профорієнтаційної роботи з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами;
- здійснення комплексної професійної діагностики дітей з урахуванням особливостей психофізичного розвитку;
- розвиток професійно-спрямованої мотивації на доступні професії для дітей з особливими освітніми потребами;
- залучення закладів професійно-технічної та вищої освіти з попереднім вивчення можливостей якісного професійного навчання учнів у цих закладах освіти, наявність відповідних умов;
- залучення працівників служби зайнятості, роботодавців з метою ознайомлення з можливостями подальшого працевлаштування;
- вивчення попиту ринку праці та надання сучасної професійної інформації щодо потенційних видів трудової діяльності для дітей з

особливими освітніми потребами (оновлення та розробка бази професіограм з урахуванням доступності професій для різних категорій дітей);

– проведення систематичного інформування та консультування учнів з метою надання допомоги у професійному самовизначенню;

– залучення батьків до здійснення профорієнтаційної роботи, надання їм консультацій та врахування їхньої думки щодо майбутньої професії учнів з особливими освітніми потребами;

– злагоджена робота усіх фахівців команди психолого-педагогічного супроводу з метою реалізації завдань профорієнтаційної роботи та ін.

Висновки. Отже, профорієнтаційна робота є пріоритетним завданням закладів освіти, оскільки сприяє майбутній трудовій соціалізації дітей. В умовах інклюзивного навчання профорієнтаційна робота передбачає урахування особливостей психофізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами. Реалізація завдань профорієнтаційної роботи має бути спрямована на формування професійного самовизначення учнів. Успішність цієї роботи передбачає злагоджену діяльність усіх фахівців команди психолого-педагогічного супроводу, координаторами якої є фахівці психологічної служби закладу освіти. Основними напрямками реалізації завдань профорієнтаційної роботи в умовах інклюзії є: робота з учнями з особливими освітніми потребами (індивідуальна та колективна) з урахуванням категорії порушень психофізичного розвитку та потреб ринку праці; співпраця з професійно-технічними та вищими закладами освіти, службами зайнятості, роботодавцями; залучення батьків до співпраці.

Перспективними напрямками нашого дослідження буде розробка методичних рекомендацій щодо профорієнтаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Бібліографія

1. Алексеев, О.Л., Алексеева, Д.В. (2007) Профессиональное образование инвалидов по зрению. Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П. **2. Бажмін, В.Б.** (2001) Роль професійної орієнтації підлітків з інвалідністю в системі комплексної роботи корекційно-реабілітаційних установ в Миколаївській області. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: «Соціально-педагогічна».* 17. 20-27. **3. Закатнов, Д.О.** (2009) Стан і проблеми професійної орієнтації. *Професійно-технічна освіта: інноваційний досвід, перспективи.* 6. 173–179. **4. Миронова, С.П.** (2015) Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. **5. Міненко, В.** (2012) Профорієнтація молоді як механізм формування свідомого професійного вибору. *Теорія та практика державного управління.* 2. 388-394.

6. Мирошніченко, Н.О. (2017) Соціально-педагогічна профорієнтація молоді з інвалідністю в умовах реабілітаційного закладу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка.* 23. 62-68. **7. Постанова** Кабінету міністрів України від 17 вересня 2008 р. № 842 «Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення» <https://xn--80aagahqwyibe8an.com/download/postanova-vid-veresnya-2008-842-pro-2008-6921.html>. **8. Ігнатович, О.М.** (2014) Професійна орієнтація. Кіровоград: Імекс-ЛТД. **9. Садовий, М.І.** (2014) Особливості трудового виховання і профорієнтації в умовах нової парадигми освіти. *Наукові записки.* 125. 32-37. **10. Синьов, В.М.** (2009) Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Ч. 2. Навчання і виховання дітей. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова.

References

1. Alekseev, O.L., Alekseeva, D.V. (2007) *Professyonalnoe obrazovanye invalidov po zreniiu.* Ekaterynburh: Izdatel Kalynyna N.P. [in Russian]. **2. Bazhmin, V.B.** (2001) The role of professional orientation of adolescents with invalidity in the system of integrated work of correctional and rehabilitating institutions in the Mykolaiv region. *Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University. Series: "Socio-pedagogical".* 17. 20-27. [in Ukrainian]. **3. Zakatnov, D.O.** (2009) Status and problems of vocational guidance. *Vocational and technical education: innovative experience, perspectives.* 6. 173-179. [in Ukrainian]. **4. Myronova, S.P** (2015) Correctional psychopedagogy. Oligophrenopedagogy Kamenets-Podilsky: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University. [in Ukrainian]. **5. Minenko, V.** (2012) Vocational guidance of youth as a mechanism for the formation of conscious professional choice. *Theory and practice of public administration.* 2. 388-394. [in Ukrainian]. **6. Myroshnichenko, N.O.** (2017) Social-pedagogical vocational guidance for young people with disabilities in conditions of rehabilitation institution. *Naukowi Chasopys National Pedagogical Drahomanov University. Series 11: Social Work. Social pedagogy.* 23. 62-68. [in Ukrainian]. **7. Resolution** of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated September 17, 2008 No. 842 "On Approval of the concept of the state system of professional orientation of the population". <https://xn--80aagahqwyibe8an.com/download/postanova-vid-veresnya-2008-842-pro-2008-6921.html>. [in Ukrainian]. **8. Ignatovich, O.M.** (2014) Vocational guidance. Kirovograd: Imex-LTD. [in Ukrainian]. **9. Sadovyi, M.I.** (2014) Features of labor education and vocational guidance in a new paradigm of education. *Naukowi zapysky.* 125. 32-37. [in Ukrainian]. **10. Synyov, V.M.** (2009) Correctional psychopedagogy. Oligophrenopedagogy. Ch. 2. Teaching and upbringing of children. Kyiv: Publishing house of National Pedagogical Drahomanov University. [in Ukrainian].

Received 13.03.2019

Accepted 13.04.2019

УДК: 373.3.091.2:616.89-008.434

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.101-114

Л.С. Журавльова
zuravlovalarisa@gmail.com

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО СКРИНІНГУ В РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

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

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

Відомості про наявність друкованих статей: Журавльова Л. С. Аналіз нормативно-правового забезпечення щодо здійснення логопедичної діяльності в умовах початкової школи. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. Вип. 11. 2018. С. 111–121.; **Журавльова Л. С.** Нейропсихологічне обстеження як складова комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19 «Корекційна педагогіка та психологія»*. 2017. Вип. 33. С. 16–22.

Журавльова Л. С. Теоретико-методичні основи застосування логопедичного скринінгу в роботі з молодшими школярами. У статті презентовано теоретико-методичні основи застосування логопедичного скринінгу. Зазначено, що скринінгову методику розроблено в контексті сучасної методології наукових досліджень, зокрема концепту логопедичної тераностики, запропонованого В. Тищенком. Автор статті розглядає скринінгову методику як стратегію організації логокорекційної роботи, що здатна забезпечити вчасне розпізнавання мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку. Використання логопедичного скринінгу допоможе логопедові й учителю початкових класів отримати достатньо повне уявлення про стан і рівень розвитку базових передумов формування письма, з'ясувати дані про розвиток зорово-моторної та слухо-моторної координації, сформованості фонематичних процесів, графомоторних навичок, розвиток іконічного мислення, процесів саморегуляції, самооцінки дітей, а також визначити

стан працездатності, стомлюваності та інших психофізіологічних складників їхньої психічної діяльності. Наголошено, що логопедичний скринінг можна застосовувати одночасно і для діагностики, і для корекційно-розвивальної роботи, що відповідає загальній ідеї тераностики. Зазначена методика допомагає не лише визначити актуальний рівень сформованості процесу письма, характер труднощів формування навичок письма, місце порушення в загальній послідовній схемі розвитку, а й намітити корекційний маршрут.

Ключові слова: логопедичний скринінг, порушення мовленнєвого розвитку, формування письма, діагностика, корекція.

Журавлєва Л. С. Теоретико-методические основы применения логопедического скрининга в работе с младшими школьниками. В статье представлены теоретико-методические основы применения логопедического скрининга. Отмечено, что скрининговая методика разработана в контексте современной методологии научных исследований, в частности концепта логопедической тераностики, предложенного В. Тищенко. Автор статьи рассматривает скрининговую методику как стратегию организации логокоррекционной работы, которая способна обеспечить своевременное распознавание речевых нарушений у детей младшего школьного возраста. Использование логопедического скрининга поможет логопеду и учителю начальных классов получить достаточно полное представление о состоянии и уровне развития базовых предпосылок формирования письма, выяснить данные о развитии зрительно-моторной и слухо-моторной координации, о сформированности фонематических процессов, графомоторных навыков, о развитии иконического мышления, процессов саморегуляции и самооценки детей, а также определить состояние работоспособности, утомляемости и других психофизиологических составляющих их психической деятельности. Отмечено, что логопедический скрининг можно применять одновременно и для диагностики, и для коррекционно-развивающей работы, что соответствует общей идее тераностики. Указанная методика помогает не только определить актуальный уровень сформированности процесса письма, характер трудностей формирования навыков письма, место нарушения в общей последовательной схеме развития, но и наметить коррекционный маршрут.

Ключевые слова: логопедический скрининг, нарушения речевого развития, формирование письма, диагностика, коррекция.

Zhuravlova L. S. Theoretical and methodological foundations for the use of logopedic screening in the work with primary schoolchildren. The article presents the theoretical and methodological foundations for the use of logopedic screening. It is noted that screening technique was developed in the context of the modern methodology of scientific research – the concept of logopedic theranostics, proposed by V. Tyshchenko. The author considers the

screening technique to be a strategy in organizing the logopedic-correctional work. It is emphasized that logopedic screening provides early diagnostic recognition of speech disorders of children of junior school age. Its use will help the speech therapist and primary school teacher to get a fairly complete picture of the state and level of the development of basic preconditions for the writing skills formation, to find out the data on the development of visual-motor and auditory-motor coordination, the level of phonemic processes and graph-motor skills formation. It also helps to identify the degree of development of iconic thinking, self-regulation processes, and children's self-esteem. This method helps to recognize the capacity for work, level of fatigue and other psycho-physiological components of children's mental activity. It is emphasized that logopedic screening, which reflects the basic idea of theranostics, will be simultaneously used for both diagnostics and correction-development work. This method allows experts to identify not only the actual level of the writing processes development, but also the nature of the difficulties children experience while writing. This technique is also aimed at the identification of the place of disorder in the general consistent framework of the development. As a result, it will give the experts an opportunity to figure out a correction route. The author reveals the methodological principles, which provide the background for this method: ontogenetic, psycholinguistic, neuropsychological and neurolinguistic. It is noted that the development of logopedic screening is based on the works of O. Yekzhanova, O. Kornev, O. Luria, L. Tsvetkova.

Key words: logopedic screening, speech development disorder, development of writing skills, diagnostics, correction.

Постановка проблеми. Мовленнєвий розвиток учнів молодшого шкільного віку – одне з ключових завдань сучасної початкової школи. Його актуальність визначена соціальною значущістю проблематики, що зумовлює важливість формування комунікативної компетенції в молодших школярів, яка передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та культурою мовлення й створює фундамент для освіти протягом усього життя.

Сучасна логопедична практика свідчить про велику різноманітність механізмів порушення формування навичок письма дітей і висуває певні вимоги до розширення діагностичного інструментарію, методик профілактичного та корекційного впливу.

Розуміння процесу засвоєння структури рідної мови дітьми молодшого шкільного віку, що мають труднощі у формуванні навичок письма, спонукає логопеда до пошуку найбільш раціональних та ефективних шляхів діагностики та корекції мовленнєвого розвитку таких дітей.

Основним завданням діагностики є визначення заходів, спрямованих на налагодження роботи всіх складників системи

та способів їх реалізації. Зауважимо, що завдання діагностики тісно переплітаються з прогнозом та аналізом походження проблеми, оскільки дослідження процесу розвитку об'єкта дає змогу краще усвідомити його нинішній стан. Загалом діагностика є вихідним пунктом прогнозу, адже без чіткої та достовірної констатації сформованого положення неможливо оцінити альтернативи розвитку об'єкта. Саме тому проведення діагностичних досліджень є вкрай необхідним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні про важливість вивчення мовленнєвого розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку свідчать численні дослідження науковців (В. Бадер, Н. Гавриш, О. Качуровська, Ю. Коломієць, К. Крутій, І. Мартиненко, С. Миронова, Н. Пахомова, М. Пентилук, Н. Савінова, І. Марченко, Л. Нечай, Т. Піроженко, М. Шеремет, С. Шаховська та ін.). Багатогранність проблеми діагностики та корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією розкрито у фундаментальних класичних і сучасних наукових працях (Н. Голуб, О. Гопіченко, О. Гриненко, Е. Данілавічюте, Л. Єфіменкова, Р. Левіна, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Мастюкова, С. Мнухін, Д. Орлова, Л. Назарова, Н. Нікашина, Т. Пічугіна, О. Російська, І. Садовнікова, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, О. Токарева, М. Хватцев, Н. Чередніченко, Г. Чіркїна та ін.).

Аналіз літературних джерел свідчить про наявність клінічних досліджень, присвячених сучасним методам діагностики й подолання порушень письма в молодших школярів (О. Балашова, Н. Корсакова, Ю. Мікадзе). На думку цих вчених, письмо може бути несформованим або порушеним у різних ланках, що зумовлено різними зонами ураження мозку, а отже, мати різні методи його відновлення й формування. Своєрідність перебігу процесів письма в учнів з різною латеральною організацією розкрито в дослідженнях О. Іншакової, Л. Московічюте, Є. Сімерницької, А. Семенович. У сучасних дослідженнях засвідчена тенденція до збільшення кількості дітей з порушенням мовленнєвого розвитку. Зазначена проблема набуває особливої актуальності, зважаючи на тісний зв'язок мовленнєвого розвитку з особистісним та інтелектуальним (В. Бондар, І. Дмитрієва, С. Конопляста, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет).

Мета статті – розкрити теоретико-методичні основи (вчення О. Лурія про вищі психічні функції, культурно-історична теорія Л. Виготського, концепт логопедичної терапії В. Тищенка), які уможливають застосування логопедичного скринінгу в роботі з молодшими школярами.

Виклад основного матеріалу. Логопедична діагностика є першим етапом системи корекційної роботи з молодшим школярам з дисграфією. Проте діагностують зазначену мовленнєву патологію вже тоді, коли

у дитини виявляються стійкі труднощі в навчанні [3; 5], тому вважаємо за необхідне розглянути цю проблему більш докладно.

Логокорекційну роботу слід розпочинати насамперед з виявлення дітей, що мають різні відхилення й порушення в психомовленнєвому розвитку, у популяції, зокрема в умовах закладу загальної середньої освіти. У логопедії для раннього виявлення схильності дитини до дисграфії використовують завдання, що оцінюють готовність до оволодіння аналізом звукового складу слова (Л. Спірова, М. Савченко, Є. Соботович, Н. Чередніченко). Цей метод дає доволі надійний прогноз, але тільки щодо тих порушень письма, походження яких безпосередньо пов'язано з несформованістю фонематичного аналізу. Проте для оцінки ризику виникнення багатьох форм дисграфії його прогностична цінність незначна.

На думку О. Корнева, недоліком цього методу є те, що він ставить у нерівні умови дітей, які відвідували дошкільні дитячі заклади, і неорганізованих дітей (тих, кого виховували вдома) [4; 5]. Останні, не маючи змоги одержати необхідну підготовку щодо набуття відповідних навичок, яку надають у закладах дошкільної освіти, звісно, гірше виконують завдання й без достатніх підстав можуть бути зараховані до групи ризику. Саме тому під час діагностування не можна обмежуватись лише оцінюванням готовності дитини до оволодіння нею аналізом звукового складу слова.

Крім того, учений підкреслює, що відбір дітей у групи ризику з дисграфії здійснюється тільки логопедами й охоплює переважно тих дітей, які відвідують дошкільні заклади освіти [4; 5].

Зауважимо, що саме в групі компенсуючого типу (логопедичній групі) фахівці приділяють увагу формуванню навичок мовного аналізу і синтезу, розвитку дрібної моторики рук і графомоторних навичок. Логокорекційна робота спрямована на всебічний розвиток психіки дитини, її увагу, пам'ять, інтелект, емоційно-вольову сферу, тобто ті функції та якості, без яких неможлива повноцінна мовленнєва поведінка й мовленнєво-мисленнєва діяльність, а також перехід на новий якісний рівень мовного та інтелектуального розвитку – оволодіння писемним мовленням.

Специфіку готовності дитини до засвоєння грамоти становлять складні процеси, які формуються під час самого навчання письма. До асоціативного ряду, що містить слуховий, мовленнєво-руховий і зоровий образи слова, додаються графомоторні навички, тобто м'язово-суглобове сприйняття мовлення.

Отже, порушення письма у дітей – поширений мовленнєвий розлад, що має різноманітний і складний патогенез [5; 11]. Як переконуємось, процес письма – складна психічна діяльність, що містить у своїй структурі вербальні й невербальні компоненти психіки: увагу, пам'ять, зорове, слухове й просторове сприйняття, дрібну

моторику руки, предметні дії тощо. Через це письмо не можна пов'язувати лише з мовою або з процесами зорового сприйняття та моторики. Саме тому труднощі у формуванні навичок письма або їх порушення не завжди пов'язані з недорозвиненням удітей усного мовлення й мовних здібностей. Причини зазначених труднощів можуть критися в несформованості зорового сприйняття (О. Токарева, 1969; Т. Бетелева, 1983; J. Stein., J. Talcott., 1999; Von Karolyi, 2001), у розвитку моторики (О. Токарева, 1969; R. Nicolson., A. Fawcett, 1994; Т. Осипенко, 1996; R. Fulbright et. al., 1999), зорового сприйняття (О. Токарева, 1969; Т. Бетелева, 1983; J. Stein., J. Talcott., 1999; Von Karolyi, 2001), інтегративних функцій (зорово-просторових уявлень, слухо-моторних і зорово-моторних координацій) (А. Benton., 1984; С. Іваненко, 1988; Л. Цветкова, 1988; М. Безруких, 1994; 1995; М. Садовникова, 1995), у функціональній зрілості кори й регуляторних структур мозку (О. Лурія, 1969; С. Rahmany, 1990; М. Безруких, Р. Мачинська, Г. Сугрובה, 1999; Т. Ахутіна, 2001), а також у неспецифічних труднощах, пов'язаних зі станом здоров'я, функціональним напруженням, утомою, низькою, нестійкою працездатністю (М. Безруких, С. Єфимова, 1991; Л. Бережков., 1991; Т. Miles, 1991).

Слід також звернути увагу на те, що в процесі набуття початкових навичок письма учні стикаються з різноманітними труднощами, зумовленими індивідуальними особливостями їхнього розвитку. Багатьом дітям, з огляду на їхні індивідуальні психофізіологічні особливості, властиве недостатнє (порівняно з середньовіковим) або дисгармонійне формування окремих психічних функцій, які є важливими для процесу опанування письма. Індивідуальні відмінності дітей, особливості їхньої психічної зрілості та психічної активності мало враховують під час навчання учнів у початковій школі, наслідком чого можуть бути спочатку труднощі у формуванні письма, а згодом – поява стійкої дисграфії.

З огляду на це, профілактична робота з дисграфії не може обмежуватись колом дітей з порушенням мовлення. На думку науковців (О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Р. Лалаєва, О. Російська, І. Садовникова, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко та ін.), обов'язковою умовою є визначення всіх можливих механізмів порушення письма, що спричиняють появу різних форм дисграфії.

Вчасне виявлення дітей молодшого шкільного віку, що потребують спеціальної допомоги, і визначення приблизного спектра психолого-педагогічних проблем їхнього розвитку є основними завданнями скринінг-діагностики (у перекладі з англійської скринінг означає «відбір, сортування»). Подібні методики дають змогу фахівцеві скоротити час діагностичної роботи, ідентифікують дітей з нетиповим розвитком для їх подальшого обстеження. У такий спосіб скринінгові методики спрямовуються на обстеження й виявлення дітей, яким

потрібна подальша, більш глибока діагностика (медична, психологічна, педагогічна). У логопедії скринінгову діагностику використовують для попереднього виявлення дітей з відхиленнями в розвитку мовлення. Така діагностика забезпечує вчасне розпізнавання мовленнєвих порушень у дітей.

Традиційними методами скринінгу завжди були спостереження, бесіда, проте одним із сучасних його методів є тестування [2; 4; 10]. Основне призначення таких тестів – попередній орієнтовний відбір без точної класифікації характеру та глибини мовленнєвих порушень, на основі якого здійснюють диференціальну діагностику, що встановлює відмінність певного порушення мовлення від інших, схожих за проявами.

Наголосимо, що на сьогодні скринінгових методик обмаль і використовують їх обмежено. Саме тому, на нашу думку, розробка скринінгової методики для визначення рівня розвитку базових передумов формування письма є нагальною, оскільки вона може стати необхідним діагностичним інструментарієм у роботі як логопедів, так і вчителів початкових класів.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо скринінгову методику як стратегію організації логокорекційної роботи, спрямованої на визначення порушень або недорозвинення психомовленнєвого розвитку у дітей молодшого шкільного віку.

У шкільних навчальних закладах таку діагностику під час планових профілактичних оглядів дітей можуть здійснювати учителі-логопеди, використовуючи попередні дані, зібрані вчителями молодших класів у результаті їхніх спостережень за мовленням учнів. Скринінгова діагностика, що реалізується на основі взаємодії діяльності вчителя початкових класів і вчителя-логопеда, забезпечує в потрібний момент розпізнавання мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку.

Вчасне виявлення причин неуспішності дітей з порушенням письма в початкових класах, чітке визначення диференційних ознак і механізмів порушень, відмінність їх від інших, неспецифічних помилок, надзвичайно важливі для розвитку особистості учня, для забезпечення його успішності й життєздатності в соціумі, а також для відповідної корекційної діяльності, розроблення цілісної системи роботи, спрямованої на виправлення цих порушень і запобігання шкільній дезадаптації загалом.

Теоретичною базою розроблення методики логопедичного скринінгу слугували: культурно-історична теорія Л. Виготського, заснована на тому, що всі внутрішні процеси є продуктом інтеріоризації, адже зароджуються в прямих соціальних контактах дитини з дорослими й згодом укорінюються в її свідомості, а також теорія О. Лурія про вищі психічні функції, що визначаються як складні саморегульовальні

рефлекси, соціальні за походженням, опосередковані за структурою і свідомі, довільні за способом здійснення.

Ідеї, висловлені О. Лурія (1969, 1973), були розвинені й конкретизовані в роботах Т. Ахутіної (1989) та Л. Цветкової (1988, 1997), що дають уявлення про письмо як цілісну, самоорганізовану функціональну систему, яка характеризується складною будовою, ієрархічною організацією, пластичністю, взаємозамінністю компонентів.

Логопедичний скринінг розроблено в контексті концепту логопедичної тераностики [9] як сучасної методології міждисциплінарних досліджень і нового напрямку діагностики та корекції мовленнєвих порушень.

Завдяки роботам В. Тищенка термін «тераностика» зазнав трансформологізації і репрезентує новий підхід до проблем, пов'язаних з діагностуванням порушень мовленнєвого розвитку та їх корекцією [9, с. 5].

Розглядаючи можливості тераностики в логопедії, учений знайшов спільні точки дотику діагностичних і терапевтичних методик, що, своєю чергою, дає нам змогу поєднати їх у якісно нову методику – логопедичний скринінг, який застосовуватиметься водночас і для діагностики, і для корекційно-розвивальної роботи, що відповідає загальній ідеї тераностики.

На переконання В. Тищенка, така діагностична методика має комплексний характер, а отже, цілком відповідає стратегічним орієнтирам дослідження мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією, спрямованого на послідовне вивчення всіх компонентів мовлення як функціональної системи і різних складників мовленнєвої діяльності з урахуванням послідовності їх розвитку в онтогенезі, а також взаємозалежності й взаємозумовленості.

Отже, скринінгова методика дає змогу не лише визначити актуальний рівень сформованості процесу письма, характер труднощів формування навичок письма, місце порушення в загальній послідовній схемі розвитку, а й накреслити корекційний маршрут.

Методика логопедичного скринінгу спирається на важливі принципи логопедичної роботи: онтогенетичний, психолінгвістичний, нейропсихологічний і нейролінгвістичний.

Онтогенетичний принцип базується на врахуванні закономірностей становлення й розвитку писемно-мовленнєвої діяльності дитини в процесі онтогенезу. Писемне мовлення – найпізніша щодо філогенезу функція другої сигнальної системи, набута навичка, вироблена в процесі навчання на основі механізму тимчасових зв'язків (мовних, зорово-кінестетичних, рухово-кінестетичних). Спільна діяльність цих зв'язків забезпечує нормальний акт письма (О. Леонтьєв).

У процесі розроблення методики визначальним для нас є розуміння того, що письмо є складною формою мовленнєвої діяльності

й водночас видом графомоторної діяльності. Це багаторівневий процес, що вимагає спеціального попереднього навчання письма, уможливаючи при цьому його вивчення на початкових етапах формування.

На ранніх стадіях формування писемного мовлення його предметом є не стільки думка, що має бути висловлена, скільки технічні засоби написання літер, а потім слів (О. Лурія, О. Корнєв, Г. Мисаренко). На цих етапах відбувається формування рухових навичок письма. Дитина, що вчиться писати, оперує спочатку засобами зовнішнього висловлення думок, способами позначення літер і слів. На переконання О. Лурії, письмо можна вважати деякою «рецептивною сходиною» в процесі появи писемного мовлення.

Використання онтогенетичного принципу, на думку В. Тищенка, допоможе виявляти порушення окремих компонентів мовленнєвої діяльності й психологічних механізмів мовлення на різних вікових етапах поступово, у міру їх формування [9]. У такий спосіб методика логопедичного скринінгу дасть змогу здійснити моніторинг розвитку окремих компонентів функціональної системи письма як початкового рецептивного ступеня в процесі оволодіння писемним мовленням дітьми молодшого шкільного віку й визначить проблемну точку, за якою подальший спонтанний розвиток стає складним або неможливим, а також окреслить напрям подальшої корекційно-розвивальної роботи.

Застосування психолінгвістичного принципу, що передбачає врахування психолінгвістичної структури писемного мовлення як діяльності, сприятиме з'ясуванню закономірностей формування писемного мовлення, його психологічних механізмів і складників у процесі нормального й порушеного онтогенезу. У цьому аспекті психолінгвістичний принцип, як зазначає В. Тищенко, пов'язаний з онтогенетичним. Учений наголошує, що діагностика з урахуванням психолінгвістичного принципу допоможе отримати більш диференційовані й точні результати, оскільки звертає увагу не лише на вияви вад зовнішнього мовлення, а й спрямовує фахівців на пошуки детермінант у самій структурі діяльності та її механізмах. У контексті розроблення методики логопедичного скринінгу це твердження є дуже важливим і доречним, оскільки сприяє подальшій корекційній роботі з молодшими школярами, що мають труднощі у формуванні письма або його порушення.

Усі лінгвістичні аспекти письма (як мовної системи й мовної здатності) реалізуються в акті письма, що являє собою навичку й вид графомоторної діяльності та, за твердженням Г. Мисаренко, складається з двох основних функціональних блоків: письма – процесу кодування мовлення, що звучить, у писемне з застосуванням правил граматики та правопису й власне писемного мовлення – процесу створення зв'язного висловлювання [7].

З поняттям «письмо» тісно пов'язані складні форми знакової діяльності, що дають змогу фіксувати (кодувати) мовлення, яке звучить, за допомогою системи графічних знаків.

Навичка письма, що, на думку О. Корнева, є психомоторним, а не мовним феноменом, пов'язана з усним мовленням і його закономірностями, проте має власну психологічну, сенсомоторну базу, що забезпечує реалізацію всіх писемних навичок (О. Корнев, О. Леонт'єв, Л. Цветкова).

У структурній організації письма вчені (Л. Виготський, 1935, 1960; О. Лурія, 1950; Л. Цветкова, 1988, 1997) умовно виділяють два основні взаємопов'язані рівні передумов формування цієї навички у дітей.

До першого рівня належить функціональна спроможність аналізаторних систем мозку, їх готовність до взаємодії в складному процесі сприйняття, співвідношення й перекодування сенсорної інформації з однієї модальності в іншу. Тому особливо важливим є вивчення сформованості у дитини зорового й слухового сприйняття, моторних функцій, повноцінної слухо-зорово-моторної координації (міжсенсорної взаємодії), що є нейрофізіологічною основою оволодіння письмом.

До другого рівня передумов належить психологічна готовність дитини до навчання, під якою розуміється сформованість психічних функцій і процесів. Для засвоєння письма та його реалізації потрібно задіяти такі необхідні для діяльності компоненти, як пам'ять, увагу й мислення, що забезпечують розумові дії аналізу і синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування тощо. Крім того, письмо є свідомим довільним актом, саме тому важливими складниками процесу його формування є саморегуляція і контроль. Зважаючи на це, серед завдань скринінгу мають бути такі, що сприяють виявленню рівня сформованості у дитини психічних функцій, зокрема й функції саморегуляції, необхідних для набуття нею навичок письма.

На переконання Л. Цветкової, несформованість або порушення психологічних передумов формування навички письма може спричинити появу у дітей різних форм розладів письма або труднощі в його набутті [10].

Серед таких передумов виокремлюють: сформованість (або збереженість) усного мовлення, довільне володіння ним, здатність до аналітико-синтетичної мовленнєвої діяльності; сформованість (або збереженість) різних видів сприйняття, відчуттів і знань та їх взаємодію, а також просторового сприйняття й уявлень (зорово-просторового й слухо-просторового гнозису, соматопросторових відчуттів, знань і відчуттів схеми тіла, «правого» й «лівого»); сформованість рухової сфери – тонких рухів, предметних дій, тобто різних видів праксису руки, рухливості, перемикання, стійкості тощо; формування у дітей абстрактних способів діяльності, що стає можливим за поступового

переведення їх від дій з конкретними предметами до дій з абстракціями; сформованість загальної поведінки – регуляція, саморегуляція, контроль за діями, наміри, мотиви поведінки.

Нейропсихологічний і нейролінгвістичний принципи передбачають урахування динамічної локалізації вищих психічних функцій, локалізації органічного ураження центральної нервової системи (ЦНС), міжаналізаторної взаємодії, пластичності ЦНС тощо і створюють основу для розуміння процесів нейрокорекції та відновлення мовленнєвої функціональної системи. Оскільки зазначені принципи є спільними і для діагностичної, і для корекційної роботи, їх використання уможливило грамотну інтерпретацію результатів діагностичного обстеження й сприяє розробленню змісту й методики ефективної логокорекційної роботи.

У нейропсихології та логопедії письмо розглядають як ієрархічно організовану психічну діяльність, у якій виділяють різні операції (Т. Ахутіна, О. Логінова, О. Лурія, Л. Цветкова). Сенсомоторна база (комплекс функціональних передумов письма) є багаторівневою системою, що охоплює велику кількість когнітивних і мовленнєвих функцій. Досягаючи мінімального необхідного рівня зрілості, вони створюють оптимальні можливості для здійснення операцій звуко-буквеної символізації, графічного моделювання звукової структури слів і реалізації графомоторної програми.

На думку Т. Візель, символічному позначенню звуків мовлення (фонем) дитина вчиться поступово і засадничу роль у цьому процесі грають казкові образи, що слугують своєрідним містком від іконічного мислення до неіконічного [1, с. 30]. Отже, символічні знаки дитина засвоює пізніше за реалістичні. Саме тому дитині, позбавленій у дитинстві казок, важко засвоїти літери. З огляду на це, у розробленому нами логопедичному скринінгу передбачено виконання дітьми інформативних завдань.

Ми поділяємо думку В. Тищенка стосовно доцільності використання методик логопедичної терапії, які характеризуються універсальністю, гнучкістю й дають змогу отримати більш точну й повну інформацію [9, с. 10], і вважаємо, що логопедичний скринінг сприяє не лише діагностуванню, а й корекції порушень, пов'язаних з набуттям дітьми навичок письма.

Зауважимо, що розроблювані скринінгові методики мають відповідати певним загальноприйнятим вимогам. Їх основне завдання – виявляти під час масових обстежень дітей «групи ризику», у яких спостерігаються можливі виникнення того чи того розладу. З огляду на це, кожна подібна методика повинна мати певну діагностичну спрямованість (допомагати визначати те чи те захворювання або групу захворювань, об'єднаних схожими механізмами виникнення чи схожою симптоматикою). Такі методики мають бути простими у використанні,

з мінімальними часовими витратами, необхідними для дослідження. Для надійності та єдності висновків метод оцінки й одержання остаточного висновку повинні бути чітко формалізовані за значенням порогових показників результату, що відділяють норму від патології.

Для виконання завдань діагностики та корекції методика логопедичного скринінгу має відповідати критеріям, що сформульовані автором концепту логопедичної терапії В. Тищенком [9].

Перший критерій – це репрезентація функції, що діагностується й коригується в динаміці. Це дає змогу використовувати логопедичний скринінг на різних етапах сформованості та розвитку такої функції, як письмо (перед початком шкільного навчання, упродовж навчання в першому класі та впродовж усього терміну навчання в початковій школі), для моніторингу мовленнєвого розвитку молодших школярів з труднощами формування й порушенням навичок письма, а за потреби – для подальшої корекційної роботи й запобігання вторинним відхиленням.

Іншим критерієм методики логопедичного скринінгу, що ґрунтується на її чіткій і виваженій логістиці, є надійний механізм інтерпретації отриманих результатів. Цей критерій дає змогу використовувати означену методику логопедам і вчителям початкових класів і полегшує у такий спосіб їм роботу. Надалі планується цілком або частково автоматизувати аналіз результатів діагностичної та корекційної роботи засобами ІТ-технологій.

І нарешті, у методиці логопедичного скринінгу чітко прописані норми щодо обладнання й мовного матеріалу, який добирається відповідно до вікових і програмових вимог (окремо для дітей старшого дошкільного віку й для молодших школярів). Важливим також є і факт наявності в методиці варіативної частини (конструктор завдань), що дає змогу фахівцю складати завдання самостійно, відповідно до мети обстеження, а найголовніше – індивідуальних можливостей дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Саме це дасть змогу використовувати логопедичний скринінг максимально коректно в різних умовах і на різних етапах формування функціональної системи письма.

Важливим критерієм методики логопедичного скринінгу є алгоритмізація, що робить процедуру його проведення максимально чіткою і точною. У процесі створення власної методики ми спирались на алгоритм проведення скринінгу, розроблений О. Єкжановою [2].

В основу розробки методики логопедичного скринінгу покладено напрацювання О. Єкжанової [2], О. Корневої [4; 5], О. Лурії [6], Л. Цветкової [10], В. Тищенко [8], Н. Чередніченко [12].

Методика логопедичного скринінгу, запропонована нами, складається з двох блоків завдань. Зміст першого блоку становить система завдань, що передбачає визначення стану сформованості фонематичних процесів, звукового та звуко-буквеного аналізу і синтезу,

звуко-буквених асоціацій та графічних образів слів. Зміст другого блоку формують завдання, спрямовані на дослідження розвитку процесів саморегуляції і самоконтролю, зорово-моторної і слухо-моторної координації, іконічного мислення, сформованості графомоторних навичок і просторової орієнтації.

Таким чином, логопедичний скринінг дає змогу педагогові отримати достатньо повне уявлення про недосконалість або порушення базових передумов формування письма, спрогнозувати можливі труднощі у формуванні навички письма або її порушення, з'ясувати проблемні фактори, що зумовлюють ці порушення, а також визначити уміння дитини самостійно аналізувати зразок і діяти за ним, здійснювати самоконтроль у процесі перцептивно-моторної діяльності, завершувати розпочату справу, вчасно припиняти виконання дії, переключатися на виконання іншого завдання тощо.

Висновки. Отже, для застосування логопедичного скринінгу логопедові та вчителю початкових класів необхідно бачити труднощі, які виникають у процесі набуття початкових навичок письма, розбиратися в них і з'ясовувати можливі механізми порушень письма, знати основні теорії (Л. Виготського, О. Лурія) та розуміти принципи (онтогенетичний, психолінгвістичний, нейропсихологічний), на яких ґрунтується методика логопедичного скринінгу. Його використання допоможе логопеду та вчителю початкових класів отримати достатньо повне уявлення про стан і рівень розвитку базових передумов формування письма, зібрати дані про розвиток зорово-моторної та слухо-моторної координації, про сформованість фонематичних процесів, графомоторних навичок, розвиток іконічного мислення, процесів саморегуляції та самооцінки дітей, а також визначити стан працездатності, стомлюваності та інших психофізіологічних складників їхньої психічної діяльності.

Бібліографія

1. **Визель Т. Г.** (2016) Основы нейропсихологии : учебник для студентов вузов. Москва, 264.
2. **Екжанова Е. А.** (2007) Методика и технология психолого-педагогической работы на основе использования диагностико-прогностического скрининга : науч.-метод. пособие. Санкт-Петербург: КАРО. 79.
3. **Журавльова Л. С.** (2018) Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького. Серія: Педагогіка.* Мелітополь, 1 (20), 78–73.
4. **Корнев А. Н.** (1996) Вопросы лечебной педагогики и профилактики дислексии и дисграфии. *Обучение и воспитание детей «группы риска» : хрестоматия; учеб. пособие. / сост. : В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе.* Москва: Просвещение, 182–216.
5. **Корнев А. Н.** (1986) Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение). Москва: Просвещение, 63.
6. **Лурія А. Р.** (2002) Письмо и речь: нейролингвистические исследования. Москва: Академия, 344.
7. **Мисаренко Г. Г.** (2004)

Технология коррекции письма : развитие графо-моторных навыков. *Логопедия*. № 1–2, 4–15. 8. **Тищенко В. В.** (2007) Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Вип. 4, 3–18. 9. **Тищенко В. В.** (2016) Логопедична терапія : концепт нового напрямку діагностики та корекції. *Актуальні питання корекційної освіти*. № 7, 5. 10. **Цветкова Л. С.** (2005) Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление : учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 360. 11. **Чередніченко Н. В.** (2007) Психолінгвістичні та психолого-педагогічні передумови формування навички письма. *Теорія і практика сучасної логопедії*: зб. наук. праць. К.: Актуальна освіта, Вип. 16. 323. 12. **Чередніченко Н. В.** (2016) Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушенням мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання : навч.-метод. посібник. Київ: ДІА., 212

References

1. **Vizel T. G.** (2016) *Osnovy neyropsihologii : uchebnik dlya studentov vuzov*. Moskva, 264. [in Russian]. 2. **Ekzhanova, E.A.** (2007). Methods and techniques of psychological and pedagogical work on the basis of the diagnostic and prognostic screening use. *Scientific-methodological aids for teachers*, 79. Saint-Petersburg. [in Ukrainian]. 3. **Zhuravleva, L.S.** (2018). Comprehensive analysis of primary school children's writing disorders. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Issue "Pedagogy"*, 78-73. [in Ukrainian]. 4. **Kornev, A.N.** (1996). The issues of therapeutic pedagogy and prevention of dyslexia and dysgraphia. *Teaching and upbringing "risk group" children. Compilation. Training Manual*, 182-216. Moscow. [in Russian]. 5. **Kornev, A.N.** (1986). Children's reading and writing disorders (diagnostics, correction, prevention), 63. Moscow. [in Russian]. 6. **Luria, A.R.** (2002). Writing and speech: neurolinguistic studies, 344. Moscow. [in Russian]. 7. **Misarenko G. G.** (2004) Tehnologiya korektsii pisma : razvitie grafo-motornyih navyikov. *Logopediya*. 1-2, 4-15 [in Russian]. 8. **Tyshchenko V. V.** (2007) Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Вип. 4, 3–18. [in Ukrainian]. 9. **Tyshchenko V. V.** (2016) Логопедична терапія : концепт нового напрямку діагностики та корекції. *Актуальні питання корекційної освіти*. Volume 7, 5. [in Ukrainian]. 10. **Tsvetkova, L.S.** (2005). Neuropsychology of the numeric skills, writing and reading: disorders and correction. *Training Manual*, 360. Moscow, Voronezh. [in Russian]. 11. **Cherednichenko, N.V.** (2007). Psycholinguistic and psychological-pedagogical prerequisites for the writing skills development. *Theory and practice of modern speech therapy*, Volume 16, 323. [in Ukrainian]. 12. **Cherednichenko N. V.** (2016) Formuvannia fonetyko-hrafichnoi hramotnosti u molodshykh shkoliariv iz porushenniam movlennievoho rozvytku v umovakh korektsiinoho navchannia : navch.-metod. posibnyk. Kyiv: DIA, 212 . [in Ukrainian].

Received 05.03.2019

Accepted 05.04.2019

УДК 37.013.42:376

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.115-125

Т. Г. Коломоєць
tamilak2561@gmail.com

ВЗАЄМОДІЯ ФАХІВЦІВ І БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Відомості про автора: Коломоєць Таміла, кандидат соціологічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти Криворізького державного педагогічного університету, Кривий Ріг, Україна. У колі наукових інтересів: корекційна педагогіка, соціалізація дітей з особливими потребами. E-mail: tamilak2561@gmail.com

Contact: Kolomoyets Tamila, PhD of sociology, Senior Lecturer of pre-school education department in Kryviy Rih State Pedagogical University, Kryviy Rih, Ukraine. Academic interests: correctional pedagogy, socialization of children with special needs. E-mail: tamilak2561@gmail.com

Коломоєць Т. Г. Взаємодія фахівців і батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. У статті досліджено сутність та особливості категорій «психолого-педагогічний супровід» та «психолого-педагогічна підтримка», визначено спільні та відмінні риси між ними. Визначено завдання психолого-педагогічної підтримки. Доведено, що в умовах інклюзивної освіти психолого-педагогічний супровід і психолого-педагогічна підтримка надаються сім'ї фахівцями на основі міждисциплінарної взаємодії з нею. При цьому психолого-педагогічну підтримку запропоновано розглядати як здійснення суб'єктно-суб'єктної спільної діяльності на основі партнерських взаємин. Здійснено критичний аналіз наукових праць на процес взаємодії педагогів з батьками. Визначено, що організація психолого-педагогічної взаємодії з батьками означає упорядкування певним чином усіх складових, приведення їх до одного цілого, що забезпечить досягнення наміченої мети. Розроблено модель психолого-педагогічної взаємодії педагогів і батьків дітей з особливими потребами. Визначено внутрішні та зовнішні результати такої взаємодії. Наведено результати практичного впровадження розробленої моделі в умовах Комунального багатoproфільного навчально-реабілітаційного центру №1 Дніпропетровської обласної ради.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічний супровід, психолого-педагогічна підтримка, соціалізація дітей з особливими потребами.

Коломоец Т. Г. Взаимодействие специалистов и родителей детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. В статье исследована сущность и особенности категорий «психолого-педагогическое сопровождение» и «психолого-педагогическая поддержка», определены общие и отличительные черты между ними. Определены задачи психолого-педагогической поддержки. Доказано, что в условиях инклюзивного образования психолого-педагогическое сопровождение и психолого-педагогическая поддержка предоставляются семье специалистами на основе междисциплинарного взаимодействия с ней. При этом психолого-педагогическую поддержку предложено рассматривать как осуществление субъектно-субъектной совместной деятельности на основе партнерских взаимоотношений. Осуществлен критический анализ научных работ относительно процесса взаимодействия педагогов с родителями. Определено, что организация психолого-педагогического взаимодействия с родителями означает упорядочение определенным образом всех составляющих, приведения их к одному целому, что обеспечит достижение намеченной цели. Разработана модель психолого-педагогического взаимодействия педагогов и родителей детей с особыми потребностями. Определены внутренние и внешние результаты такого взаимодействия. Приведены результаты практического внедрения разработанной модели в условиях коммунального многопрофильного учебно-реабилитационного центра №1 Днепропетровского областного совета.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогическая поддержка, социализация детей с особыми потребностями.

Kolomoets T. G. Interaction of specialists and parents of children with special education needs in conditions of inclusive education. In the article states that the effectiveness of the educational, correctional-rehabilitation and social rehabilitation process in institutions with inclusive groups depends on the active collaboration of teachers with parents who educate children with special educational needs. The lack of effective, constructive participation of families in the work of inclusive groups leads to a slowing down of their child's psychophysical development, reducing the possibilities of its socialization, and creates unfavorable conditions for the emergence of secondary layers, which remain relevant for pedagogical correction and at junior school age. The essence and features of the categories "psychological and pedagogical support" and "psychological and pedagogical support" are investigated, common and distinctive features are determined. The tasks of psychological and pedagogical support are determined. It is proved that under the conditions of inclusive education, psychological and

pedagogical support and psychological and pedagogical support are provided to families by specialists on the basis of interdisciplinary interaction with her. In this case, psychological and pedagogical support is proposed to be considered as the implementation of subjective-subjective joint activities on the basis of partnership relationships. The critical analysis of scientific works on the process of interaction between teachers and parents is carried out. It is determined that the organization of psychological and pedagogical interaction with parents means organizing in a certain way all the components, bringing them to one whole, which will ensure the achievement of the intended purpose. The model of psychological and pedagogical interaction of teachers and parents of children with special needs is developed. The internal and external results of such interaction are determined. The results of the practical implementation of the developed model in the conditions of the Municipal multidisciplinary training and rehabilitation center №1 of the Dnipropetrovsk regional council are presented.

Key words: inclusive education, children with special needs, psychological and pedagogical support, psychological and pedagogical support, socialization of children with special needs.

Постановка проблеми. Процеси євроінтеграції України вимагають нових підходів не тільки до оновлення соціально-економічних стратегій суспільства, а й до освітньої галузі, зокрема у сфері дошкільної інклюзивної освіти. Державні нормативні документи: Концепція розвитку інклюзивного навчання (2010 р.), Указ Президента України «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (2014 р.), Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» (2014 р.), Лист МОН України «Про порядок комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» (2015 р.), Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до Положення про дошкільний навчальний заклад» (2015 р.), Лист МОН України «Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» (2015 р.) окреслюють основні орієнтири розширення практики інклюзивного навчання неповносправних дітей в закладах дошкільної освіти. Ефективність освітнього, корекційно-відновлювального та соціально-реабілітаційного процесу в закладах з інклюзивними групами залежить від активної спільної діяльності педагогів з батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Відсутність дієвої, конструктивної участі родин у роботі інклюзивних груп призводить до уповільнення психофізичного розвитку їхньої дитини, зниження

можливостей її соціалізації та створює несприятливі умови виникнення вторинних нашарувань, які залишаються актуальними для педагогічної корекції і в молодшому шкільному віці.

Аналіз основних досліджень з проблеми. Проблемі організації сумісної діяльності закладів освіти з батьками дітей з психофізичними порушеннями присвятили свої наукові розвідки І. Білозерська, О. Буковська, Н. Довгаль, А. Колупаєва, Р. Кравченко, С. Миронова, О. Мякушко, Н. Заверико, Т. Перфільєва, К. Пінюгіна, Д. Романовська, Л. Савчук, Т. Скрипник, О. Чеботарьова, О. Шаліна та ін.

Окремі аспекти спільної діяльності фахівців з родинами, чії діти мають особливі потреби, досліджувалися А. Душкою (психологічна допомога батькам дітей з порушеннями психофізичного розвитку на основі синергетичного підходу), С. Коноплястою, В. Кисличенко (логопедичний супровід сім'ї як вплив на дитину, який реалізується спеціалістами-логопедами), С. Мироною (психолого-педагогічний супровід, метою якого є створення оптимальних умов для розвитку дитини у сім'ї), І. Макаренко, Т. Соловйовою (соціально-педагогічна підтримка батьків дітей з особливими потребами соціальними педагогами) та ін.

Аналіз наукових джерел дозволив виявити різні підходи до розуміння мети спільної роботи фахівців з родинами, які виховують дітей з особливими потребами, а відтак і різноманітні стратегії і практики її реалізації. Стосовно проблеми розробки єдиної моделі психолого-педагогічної співпраці в умовах інклюзивної освіти, то вона досі не була предметом дослідження сучасних науковців.

Мета статті – з'ясувати місце та розробити модель психолого-педагогічної взаємодії в процесі здійснення сумісної діяльності фахівців з батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Заклад дошкільної освіти з інклюзивними групами навчання в межах своєї компетентності здійснює психологічну та соціально-педагогічну допомогу (супровід, підтримку) родинам, які виховують дітей з особливими потребами. Дослідження наукових праць на вказані категорії показало деякі відмінності у поглядах науковців.

Так, С. Миронова зазначає, що психолого-педагогічний супровід забезпечується, якщо спеціалісти орієнтуються не лише на дитину, а на родину у цілому. Вказаний автор виділяє такі завдання психолого-педагогічного супроводу:

- раннє виявлення проблем у розвитку дитини;
- комплексна діагностика психофізичного розвитку дитини;
- рання корекційна допомога дитині;

– психологічна допомога родині навчання батьків педагогіці; співпраці з дитиною, методиці корекційно-розвивального виховання в умовах сім'ї [10].

Виходячи з того, що психолого-педагогічний супровід розглядається як допомога сім'ї, то, на думку С. Булахової, здійснюватися він має у такій послідовності: знайомство із сім'єю; первинна діагностика дитини і всієї родини; розроблення і реалізація індивідуальної програми навчання і виховання; неперервний контроль за розвитком дитини і стосунками у сім'ї; постійне внесення коректив у програму; переведення дитини у відповідний навчальний заклад – загальноосвітній, спеціальний, інклюзивний – залежно від можливостей дитини [1, с. 68]. Дослідниця розглядає психолого-педагогічний супровід, у першу чергу, як передумову обрання для дитини того чи іншого закладу освіти.

Психологічну підтримку батьків С. Конопляста та Т. Сак розглядають як систему заходів, спрямованих:

- на зменшення емоційного дискомфорту в батьків у зв'язку із захворюванням дитини;
- підтримку впевненості батьків у можливостях дитини;
- формування у батьків адекватного ставлення до проблем дитини;
- підтримку адекватних батьківсько-дитячих стосунків і стилів сімейного виховання [7].

Отже, не дивлячись на спільність понять «психолого-педагогічний супровід» та «психологічно-педагогічна підтримка», між ними виявлено деякі відмінності (рис. 1.1).



Рис. 1. Відмінність психолого-педагогічного супроводу від психолого-педагогічної підтримки

В умовах інклюзивної освіти психолого-педагогічний супровід і психолого-педагогічна підтримка надаються сім'ї фахівцями на основі міждисциплінарної взаємодії з нею. Що стосується психолого-педагогічної взаємодії фахівців із сім'ями, які виховують дітей з особливими потребами, то ми розглядаємо її як здійснення суб'єктно-суб'єктної спільної діяльності на основі партнерських взаємин.

Існують різні погляди на процес взаємодії педагогів з батьками. А. Залізник визначає сутність поняття «педагогічна взаємодія вихователів та батьків» як процес погоджених впливів, гармонійних стосунків, що підпорядковані спільній меті, яка реалізується в спілкуванні «на рівних» та в спільній педагогічній діяльності [4].

А. Вільшанська, М. Прилуцька, Є. Протченко характеризують процес взаємодії педагогічного колективу, дітей і батьків як послідовний розвиток з метою формування соціальної активності вихованців. Погоджуємося з думкою вчених в тому, що основними проявами взаємодії з батьками є наступні складові:

- наявність спільної діяльності всіх учасників освітньо-корекційного процесу;
- позитивні взаємовідносини, взаєморозуміння між суб'єктами;
- колективність, колегіальність в обговоренні всіх питань;
- активізація діяльності з боку батьків і педагогів;
- взаємодопомога [2].

М. Ємельянова вказує, що у сумісній діяльності вихователя і родин, як правило, виокремлюють шість стратегій міжособистісних взаємодій:

- *співробітництво* – активна допомога один одному в досягненні результату;
- *одностороннє прийняття* – активні дії з однієї сторони. Батьки поважають вихователя, позитивні стосунки, але не приймають участі у житті групи і закладу дошкільної освіти;
- *ухилення від взаємодії* – дві сторони уникають ситуацій взаємодії, педагог не залучає батьків через свою невпевненість, а батьки дотримуються формули: «Ви вихователі, ось і розвивайте дитину»;
- *одностороння протидія* – батьки не визнають авторитет педагога, особливо молодих: «Ви не знаєте, у вас все неправильно»;
- *протиборство* – дві сторони активно заперечують одна одній;
- *компромісна взаємодія* – у залежності з ситуацією взаємодіють то у формі співробітництва, то протиборства [3, с. 119].

Аналіз наукового доробку та практики дозволив з'ясувати, що організація психолого-педагогічної взаємодії з батьками означає упорядкування певним чином усіх складових, приведення їх до одного цілого, що забезпечить досягнення наміченої мети. На наш погляд,

здійснення сумісної діяльності фахівців та батьків, які виховують дітей з особливими потребами, в умовах дошкільної інклюзивної освіти повинно відбуватися на основі розробленої моделі психолого-педагогічної взаємодії всіх учасників процесу (рис. 2).



Рис. 2. Модель психолого-педагогічної взаємодії педагогів і батьків дітей з особливими потребами

З представленої моделі видно, що підґрунтям плідної взаємодії виступають самі її суб'єкти (фахівці, діти, батьки), у кожного з яких наявна відповідна мотивація.

Визначені на стратегічному етапі психолого-педагогічної взаємодії завдання і функції співпраці фахівців корекційних закладів освіти з сім'ями, що виховують дітей з особливими потребами, дозволили нам перейти до наступного етапу, а саме планування взаємодії на різних її рівнях.

Погоджуємося з Н. Федоровою, яка рекомендує розпочинати зі стратегічної взаємодії, яка здійснюється при діагностичному вивченні дитини та плануванні корекційно-розвиткової роботи. Тож, після звернення батьків за допомогою до нашого центру, проводиться

комплексне вивчення дитини та її сім'ї. Психолого-педагогічне обстеження неповносправної дитини завжди проводимо у присутності батьків, або осіб, що їх замінюють. Після обговорення результатів обстеження розробляємо стратегічну програму корекційно-реабілітаційної та освітньої роботи з вихованцем, конкретні рекомендації щодо допомоги з боку батьків у взаємодії з нами.

Практична взаємодія є основною в системі роботи з дитиною та батьками. На цьому етапі відбувається спільна людська діяльність, яка по природі являється суб'єктно-об'єктною. У ході проведеного дослідження нами виявлено, що суб'єктно-суб'єктні відносини між дорослими і дитиною, як найважливішою детермінантою освітнього процесу, відкривають для останньої значно більші можливості отримання певних соціальних результатів від спільної діяльності працівників КЗО і батьків. Дитиноцентриський підхід у нашій роботі вимагав створення системи «педагог – вихованець – батьки». Створення сімейно-педагогічних комплексів, включення батьків в корекційно-виховний процес, узгодження з ними індивідуального освітнього шляху, ознайомлення батьків з педагогічними прийомами роботи, систематичне індивідуальне консультування сприяли значному покращенню ефективності навчання і соціальної адаптації особливих дітей.

У співпраці з батьками використовувались як традиційні форми роботи, так і новітні технології. Серед сталих індивідуальних форм роботи з батьками ми застосовували бесіди, консультації, зошит співпраці з батьками для виконання домашніх завдань з дитиною, «відкриті» заняття для родин та спільні з ними заняття з реабілітації.

Групова робота проходила фронтально, для батьків однієї групи і передбачала проведення занять, тренінгів, майстер-класів, зборів, оформлення стендів, картотеки спеціальної і дитячої літератури, фонотеки, ігротеки для батьків. Така робота спрямована на розширення знань батьків про організацію допомоги їх дітям, корекційного навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Загальні збори з батьками, семінари, конференції, гуртки, виставки посібників, дитячих робіт, дні «відкритих» дверей, анкетування, засідання батьківської ради, святкові концерти, виступи на телебаченні проводились як колективні форми співпраці.

Утім, як свідчить досвід, такі традиційні форми роботи з батьками хоч і є ефективними, але не можуть забезпечити постійного і зворотнього зв'язку з батьками. Тому були запроваджені сучасні технології та методи співпраці з батьками:

- комплексні послуги служби раннього втручання [8];
 - налагодження онлайн зв'язку з батьками у соцмережах, електронною поштою та sms-повідомлення;
 - відеоконференції;
 - онлайн-консультації на сайті центру.

Основною перевагою описаних технологій є ефект «фітбеку» – зворотного зв'язку з батьками у співпраці, який значно підвищив ефективність педагогічної взаємодії, викликав активізацію власної продуктивної діяльності вихованців, яке В. Ляудіс називає «продуктивною навчальною взаємодією» [9].

У результаті спільних дій педагогів та міжособових відносин батьків і дітей активізувалася творча діяльність останніх і спрямувалася на досягнення результатів, адекватних соціальному сенсу життя. Змінилися суб'єктивно-внутрішні показники співпраці: соціально-психологічний клімат у сім'ях та навчальних закладах; рівень задоволеності батьків працею педагогів. У дітей і батьків з'явилася впевненість у майбутньому. Розширилось соціальне оточення, яке з розумінням ставиться до проблеми таких родин і підтримує їх та відповідно зросли можливості і якість спілкування дитини та сім'ї. У моделі цей соціальний ефект ми назвали внутрішнім.

Максимальна соціальна адаптація вихованців у навчально-реабілітаційному закладі сприятиме у майбутньому успішній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі, професійних закладах освіти та соціально-трудова адаптації у суспільстві. Таку інтеграцію ми розглядаємо як зовнішній соціальний ефект і визначаємо його за результативністю, значущістю діяльності родини і дитини для суспільства в цілому: «суспільні дивіденди», які отримує суспільство від успішної професійної підготовки неповносправної особистості, створення нею власної сім'ї, започаткування власного бізнесу.

Таким чином, успішна взаємодія дітей, батьків і психолого-педагогічних фахівців, повинні забезпечити успішну соціалізацію дитини з особливими освітніми потребами у суспільстві.

Висновки. Отже, одне з пріоритетних завдань освіти України – розбудова дошкільної інклюзивної освіти, яка забезпечить право кожної дитини на якісну, доступну освіту за місцем проживання. Саме родина обирає освітній заклад і стратегію міжособистісної взаємодії з педагогічним колективом. Впровадження в практику закладів дошкільної освіти моделі психолого-педагогічної взаємодії з батьками забезпечить ефективність реалізації завдань освітньо-корекційного процесу та оволодіння дитиною потрібними компетенціями, які у майбутньому сприятимуть успішній соціальній адаптації.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні сучасного стану партнерської взаємодії педагогічних фахівців з батьками, що виховують неповносправних дітей в інклюзивних дошкільних закладах освіти та впровадження пропонованої психолого-педагогічної моделі взаємодії з батьками у практику роботи таких закладів.

Бібліографія

1. **Булахова, С. П.** (2015) Психолого-педагогічна підтримка родин, які виховують дітей із проблемами в розвитку. *Таврійський вісник освіти*. 4(52), 228-223. 2. **Вильшанская, А. Д.,** Прилуцкая, М. И., Протченко Е. М. (2016) Психолого-медико-педагогический консилиум в школе. Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка: уч. пособие. М.: Генезис, 258. 3. **Емельянова, М.** (2009) От сосуществования – к сотрудничеству и партнерству. *Дошкольное воспитание*. 7, 118-122. 4. **Залізняк, А. М.** (2009) Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку. *Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04* / Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 20. 5. **Калініченко, І. О.** (2016) Психолого-педагогічний супровід батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Наукова спадщина Григорія Костюка і сучасні проблеми особистісно орієнтованої освіти*. Матеріали Всеукраїнської науково-методичної інтернет-конференції. (Кіровоград, 18-29 квітня 2016 р.). Кіровоград: Ексклюзив-Система. 173-178. 6. **Коломоєць, Т. Г.** (2013) Соціальна сфера реалізації професійного потенціалу працівників корекційних закладів освіти. *Соціальні технології актуальні проблеми теорії і практики*. 58, 86-94. 7. **Конопляста, С. Ю.,** Сак, Т. В. (2010) Логопсихологія: навч. посібник. / за ред. М. К. Шеремет. К.: Знання, 293. 8. **Король, А.** (2016) Технологія «Фідбек» як засіб співпраці вчителя-логопеда з батьками. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 11, 51-58. 9. **Ляудис, В. Я.** (2000) Методика преподавания психологии: учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во УРАО, 128. 10. **Миронова, С.** (2011) Педагогічна допомога дитині раннього віку з особливостями психофізичного розвитку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 5, 65-72. 11. **Федорова, Н. Н.** (2002) Организация взаимодействия специалистов в процессе управления коррекционным образовательным учреждением. *Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01* / Санкт-Петербургский гос. ун-т педагогич. Мастерства, 156.

References

1. **Bulahova, S. P.** (2015) Psychological and pedagogical support for families who raise children with developmental problems. *Taurian Journal of Education*. 4(52), 228-223. [in Ukrainian] 2. **Vilshanskaya, A. D.,** Prilutskaya, M. I., Protchenko E. M. (2016) Psychological-medical-pedagogical consilium in school. Interaction of specialists in solving child problems. Moscow: Genезis, 258. [in Russian] 3. **Emelyanova, M.** (2009) From coexistence - to cooperation and partnership. *Preschool education*. 7, 118-122. [in Russian] 4. **ZalIznyak, A. M.** (2009) Preparation of future educators for work with parents of children moral education of senior preschool age. *Extended abstract of Candidate's thesis (Pedagogical)* K., 20. [in Ukrainian] 5. **KalInIchenko, I. O.** (2016) Psychological and pedagogical

support of children` parents with special educational needs under conditions of inclusive education. *The scientific heritage of Grigory Kostyuk and the modern problems of personally oriented education*. Kirovograd: Eksklyuziv-Sistema. 173-178. [in Ukrainian] 6. **Kolomoets, T. G.** (2013) Social sphere of realization of professional potential of workers of correctional educational institutions. *Social technologies are the actual problems of theory and practice*. 58, 86-94. [in Ukrainian] 7. **Konopliasta, S. Yu., Sak, T. V.** (2010) Logopsychology. Kiev: Znannya, 293. [in Ukrainian] 8. **Korol, A.** (2016) "Fidbek" technology as a means of cooperation between teacher and speech therapist with parents. *Educator-methodist of preschool institution*. 11, 51-58. [in Ukrainian] 9. **Lyaudis, V. Ya.** (2000) Methods of teaching psychology. Moscow: URAO, 128. [in Russian]. 10 **Mironova, S.** (2011) Pedagogical assistance to a child of an early age with peculiarities of psychophysical development. *Educator-methodist of preschool institution*. 5, 65-72. [in Ukrainian] 11. **Fedorova, N. N.** (2002) Organization of interaction of specialists in the management of a correctional educational institution. *Extended abstract of Candidate's thesis (Pedagogical)*. St. Petersburg, 156. [in Russian]

Received 08.03.2019

Accepted 08.04.2019

УДК: 376.37

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.125-136

О.В. Константинів

konstantyniv15@gmail.com

Р.Й. Каспрович

ruslanadmuch@gmail.com

ПРОФІЛАКТИКА ПОРУШЕНЬ ГОЛОСУ У ПЕДАГОГІВ

Відомості про автора Оксана Константинів, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. E-mail: konstantyniv15@gmail.com

Руслана Каспрович, магістр, вчитель-логопед. E-mail: ruslanadmuch@gmail.com

У статті представлено аналіз результатів дослідження, спрямованого на вивчення порушення голосу у педагогів закладів загальної освіти. Зазначено, що у осіб голосомовних професій, а саме педагогів, значно частіше спостерігаються порушення голосу ніж у

представників інших професій. Шляхом анкетування педагогічних працівників дослідили, що профілактика порушень голосу та дихання необхідна, проте значна кількість респондентів не звертають уваги на стан голосу під час захворювань. Найбільше зустрічається захворювання голосового та дихального апарату такі як: ларингіт; фарингіт, трахеїт. До причин виникнення порушень голосу респондентів визначено щоденне навантаження на голос, слабкість голосового апарату, недостатність повноцінного дихання та не дотримання правил профілактики голосу. Для оцінки акустичних характеристик голосу нами були виділені такі характеристики голосу, такі як сила голосу; висота голосу; тембр голосу, якість голосу; мелодико-інтонаційна сторона звучання; визначення часу максимальної фонації. За результатами дослідження було виявлено стан висоти голосу, сили голосу, тембру голосу, сформованість дихання та мелодико-інтонаційної сторону мовлення педагогів. На основі отриманих результатів дослідження було виокремлено педагогів групи ризику щодо порушень голосу. Для покращення голосової та дихальної функції цим педагогам була запропонована профілактична робота, що включала в себе такі напрямки: розвиток висоти голосу; розвиток тривалості і сили звучання голосу; розвиток тембру голосу; постановку співочого голосу; розвиток ритміко-мелодико-інтонаційної сторони мовлення.

Ключові слова: голос, дисфонія, фонастенія, сила голосу, висота голосу.

Константинов О.В., Каспрович Р.Й. Профілактика порушений голосу у педагогов. В статті представлений аналіз результатів дослідження, направлено на вивчення порушення голосу у педагогов закладів загальної освіти. Зазначено, що у осіб голосомовних професій, а саме педагогов, значно частіше спостерігаються порушення голосу ніж у представників інших професій. Результати анкетування педагогов показали, що профілактика порушень голосу та дихання необхідна, однак значна кількість респондентів не звертає уваги на стан голосу в період захворювань. Найбільш поширеними захворюваннями голосового та дихального апарату є ларингіт; фарингіт, трахеїт. К причинам виникнення порушень голосу респондентів визначено щоденне навантаження на голос, слабкість голосового апарату, недостатність повноцінного дихання та не дотримання правил профілактики голосу. Для оцінки акустичних характеристик голосу нами були виділені наступні характеристики голосу, такі як сила голосу; висота голосу; тембр голосу, якість голосу; мелодико-інтонаційна сторона звучання; визначення часу максимальної фонації. По результатам дослідження було виявлено стан висоти голосу, сили голосу, тембра голосу, сформованість дихання та мелодико-інтонаційної сторони мовлення педагогів. На основі

полученных результатов исследования было выделено педагогов группы риска нарушений голоса. Для улучшения голосовой и дыхательной функции этим педагогам была предложена профилактическая работа, включавшая в себя следующие направления: развитие высоты голоса; развитие продолжительности и силы звучания голоса; развитие тембра голоса; постановку певческого голоса; развитие ритмико-мелодико-интонационной стороны речи.

Ключевые слова: голос, дисфония, фонастения, сила голоса, высота голоса.

Konstantinov O., Kasprovich R. Prevention of violations of voice from teachers. The article presents an analysis of the results of a study aimed at studying voice impairment among teachers of general education institutions. It is noted that teachers are much more likely to experience violations of voice than those of other professions. By questioning the teachers, it has been found that prevention of voice and respiratory disorders is necessary, but a significant number of respondents do not pay attention to the state of the voice during illness. The most commonly occurring disease of the voice and respiratory apparatus such as: laryngitis; pharyngitis, tracheitis. The reasons for the violations of the voice of the respondents are determined daily pressure on the voice, weakness of the vocal apparatus, lack of full respiration and non-observance of the rules of prevention of voice. To assess the acoustic characteristics of the voice, we have identified the characteristics of the voice. Voice force, voice height, timbre of voice, voice quality, melodic-intonation side of sound, definition of the time of maximal phonation. According to the results of the study, the state of the height of the voice, the strength of voice, the voice of voice, the formation of respiration and the melodic-intonational side of the speech of the teachers were revealed. On the basis of the results of the study, teachers of the group of the risk of voice disorders were allocated. To improve the voice and respiratory function, these teachers were offered preventive work, which included the following directions: the development of the height of the voice; the development of the duration and sound of the voice; development of voice voice; staging of a singing voice; the development of the rhythmic-melodic-intonational side of speech.

Key words: voice, dysphonia, phonasthenia, voice force, voice height.

Актуальність дослідження. Голос грає важливу роль в соціалізації кожної людини зокрема і суспільства в цілому. Повноцінна діяльність педагогів практично цілком залежить від можливостей і працездатності їх голосового апарату, від сформованості у них вміння правильно і ефективно користуватися ним у професійній діяльності. Голос педагога повинен бути стійким до великих навантажень, досить динамічним по висоті і інтенсивності. Оволодіння цими якостями

дозволяє підвищити ефективність процесу навчання, так як, з одного боку, забезпечується більш успішне засвоєння навчального матеріалу учнями та вихованцями, з іншого боку, динамічність голосу сприяє меншій його стомлюваності.

Порушення голосової функції найчастіше зустрічаються у осіб голосомовленневих професій, які не володіють навичками правильної голосової подачі. Неправильна техніка голосоведіння і як наслідок цього, перенапруження голосового апарату є поширеними причинами виникнення порушень, які можуть спричинити професійну непрацездатність (Н. Гаврилова, О. Лаврова, Л. Дмитрієв, З. Анікеєва) [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом спостерігається стійка тенденція щодо захворюваності голосових органів у педагогів, яка досягає 62%. (Н. Гудерман, Т. Лебедев, О. Орлова, В. Панкова, Р. Саталов та інші вчені) [2, 3, 4, 5, 6].

О. Орлова вказує, що частота функціональних голосових розладів за різними даними коливаються в межах від 15% до 70% від загального числа людей, які звернулись зі скаргами на порушення голосу [6, С. 18-21].

М. Шермет, О. Ромась зазначають, у педагогів, окрім симптоматики порушення голосової функції, є скарги психоневрологічного стану (головний біль, запаморочення, швидка втома, безсоння, загальна слабкість, роздратованість, тощо) [7, С. 672-673; 7, С. 248–256].

За даними Ю. Василенко у структурі різних голосових порушень функціональні порушення складають 50-62% [9, 480 с.].

О. Покотиленко за даними профілактичних оглядів у людей голосомовленневих професій виявила порушення голосу в 25% випадків. Ряд авторів (С. Таптапова, Л. Телеляєва, С. Панченко) відмічають великий відсоток функціональних порушень голосу у жінок, що пов'язане з психоемоційними особливостями жіночого організму [10].

С. Попова, О. Карпова виявили, що при захворюваннях гортані психогенного генезу (ларингоневроз) зустрічаються порушення дихання, які проявляються відчуттям нестачі повітря, утрудненням дихання при фізичному, емоційному навантаженні чи сухому кашлі [10].

Науковці (В. Панкова, М. Шермет, О. Ромась) вважають, основною причиною порушень голосу у педагогів є перенавантаження голосового апарату, незнання правил охорони голосу. До супутніх факторів відноситься неблагополучні умови праці: підвищений рівень фонового шуму, сухе повітря, нервово-емоційне перенавантаження. Розвиток професійних захворювань голосу призводить до хронічних запалень або патологічних змін верхніх дихальних шляхів а також шкідливі звички (куріння чи надмірне вживання алкоголю) [11, 74 с.].

О. Орлова до причини порушення голосу відносить біологічні (конституційні особливості, вік, супутні захворювання); побутові (сімейний стан, склад сім'ї, життєві умови); психологічні (побутові і професійні конфліктні ситуації, психоемоційні і характерологічні особливості особистості). За даними О. Орлової серед причин виникнення дисфоній переважає часте перенапруження голосу (крик, гучне мовлення вдома, на роботі, форсований спів в хорі) – 65% випадків, гострі запальні захворювання верхніх дихальних шляхів – 20%, астеничний синдром – 10%, аденоїди – 5 % [12, 76 с.].

А. Зуєв зазначає, що причиною голосових розладів можуть бути, впливи екологічних факторів місцевості: швидкі вітри, підвищена вологість, часті зміни температури. Д. Вільсон наводить дані про виникнення порушень голосу ще у дитячому віці, адже дитина від вихователів, педагогів, оточуючих людей навчається не лише мовленню, а й манері говоріння. Ю. Василенко та Г. Киттель підкреслюють, що деяких голосових порушень у дорослих можна було б уникнути, завдяки ранньому їх виявленню і своєчасному лікуванню ще в дитячому віці.

Виклад основного матеріалу. Зазначені етіологічні чинники призводять до органічних і функціональних порушень голосу, між ними буває важко провести чітку межу, тому такий поділ дещо умовний. До органічних порушень відносять ті, які викликають зміну анатомічної будови голосового апарату в його периферичному або центральному відділах. Функціональними порушеннями голосу займаються багато вчених, такі як Шидловська Т.А., Тринос В.А., Тринос Л.А., Покотиленко О.О., Орлова О.С і написано багато наукових робіт присвячених цій темі.

Більшість органічних і функціональних порушень голосу є набутими в процесі професійної діяльності або інших причин. До професійних захворювань належать: вузлики голосових складок, крововиливи, фонастенія, хронічний ларингіт, хронічні дисфонії голосу і т.д. Залежно від важкості процесу виділяють наступні групи професійних захворювань, пов'язаних з порушенням голосу:

1. Порушення голосу без видимих змін у гортані, яке проявляється тільки суб'єктивними відчуттям хворого, ці відчуття об'єднуються під назвою «фонастенія».

2. Порушення, при яких до відчуття хворого додається слабка недостатність змикання голосової щілини, яка обумовлена міопатичним парезом голосових складок (парезом пояснюється млявість країв голосових складок). До цієї групи належить «катар втоми» - стійка гіперемія країв голосових складок, розширення кровоносної системи судин на їх поверхні.

3. Захворювання, при яких спостерігаються значні зміни голосових зв'язок: крововиливи, відшарування слизової оболонки по краях голосових зв'язок, «вузлики», фіброми голосових зв'язок.

Недостатня кількість спеціальних методик корекційної роботи та даних про особливості голосової функції не дозволяють націлити логопедів на необхідність обстеження голосу і включення в систему занять спеціальних фонопедичних прийомів впливу.

Метою дослідження було виділення показників та перцептивна оцінка сформованості акустичних характеристик голосу та стан дихальної системи педагогів.

У дослідженні брали участь 45 осіб, серед них було 40 жінок та 5 чоловіків, їх вік складав від 25 до 60 років.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

- 1) виявити групу ризику виникнення порушень голосу;
- 2) продіагностувати стан голосової функції у педагогів;
- 3) проаналізувати кількісні та якісні показники результатів проведеного дослідження.

Шляхом анкетування педагогічних працівників дослідили, що профілактика порушень голосу та дихання необхідна 80 %, проте значна кількість 18 % респондентів не звертають уваги на стан голосу під час захворювань. Один раз на рік хворіють 40 % респондентів, 42 % – 3-4 рази на рік і більше хворіють 18 %. Найбільше зустрічається захворювання голосового та дихального апарату такі як: ларингіт, фарингіт, трахеїт. До причин виникнення порушень голосу 82 % респондентів відзначили щоденне навантаження на голос, слабкість голосового апарату, недостатність повноцінного дихання і лише 11 % відмітили не дотримання правил профілактики голосу. Педагоги вказують про важливість голосу, але не розуміють доцільності профілактичного впливу на голосову та дихальну систему.

При діагностиці стану голосу були використані наступні види вправ: проспівування голосних, вимовляння слів, речень і віршів.

Діагностичні завдання містили основні характеристики голосу, такі як сила голосу (вміння змінювати його силу при вимові голосних звуків, складів, фраз від шепітного мовлення до гучного); висота голосу (вміння вимовити голосні, їх поєднання, склади з підвищенням або пониженням голосу); тембр голосу (особливості голосової атаки, ступінь охриплості (легкий, помірний, виражений), якість голосу (нормальний, захриплий, грубий, сиплий, з придиханням, шепітний, глухий, різкий, модуляція голосу, його дзвінкість, сила і краса звучання); мелодико-інтонаційна сторона (вміння виділяти і відтворювати склади і фрази, що відрізняються інтонаційним акцентом, а також здатність змінювати тип інтонаційних конструкцій); визначення часу максимальної фонації (вміння без напруги промовити звук [а] природнім голосом). Стан дихальної функції: фізіологічне дихання у спокої (тип дихання та глибина дихання); фонаційне дихання (тип дихання (грудний, черевний, грудино-черевний)), сила; тривалість фонаційного видиху [12, с. 477-478].

Проаналізувавши медичну, логопедичну, фонетичну літературу для оцінки акустичних характеристик голосу нами були виділено по 3 показники, які б могли його охарактеризувати [1; 2; 4; 9; 12; 13]. Виділено високий, середній та низький рівні у оцінці сформованості голосових якостей. Вимоги до завдань були наступними: недовготривалість проведення (на дослідження всіх характеристик голосу відводилось 25-35 хв).

Наша діагностика розпочалася із обстеження *висоти голосу*. За допомогою вище позначених показників, після проведення запропонованих вправ, нами були визначені рівні сформованості висоти голосу. Високий рівень висоти голосу становив 25 %, при виконанні завдань не виникало труднощів у відтворенні підвищення та зниження висоти голосу. Голос нормальний (грудний), високий, модульований. Середній рівень становив 50 % обстежуваний не міг довести висоту голосу до високого діапазону, та спостерігалися труднощі у зниженні голосу. Голос не достатньо високий та не достатньо модульований. Низький рівень становив 25 % при виконанні завдань, висота голосу досягала середнього діапазону. Голос низький, не модульований, монотонний.

Сила голосу. Високий рівень має лише 20 % респондентів, при виконанні завдань не виникало труднощів. Голос нормальний, гучний, чітко чути закінчення фраз. Середній рівень становив 50 %, під час обстеження, ми виявили утрудненість виконання завдань. Передбачалося вміння змінювати силу голосу при вимові голосних звуків, фраз від шепітного мовлення до гучного. Голос був тихим, середнім за силою, затихаючий до кінця фрази. Низький рівень становив 30 %, при виконанні завдань голос швидко виснажувався, був шепітним, виснажуючим, спостерігалася відсутність закінчення фраз.

Тембр голосу. Високий рівень сформованості, ми виявили у 25 % респондентів. Тембр голосу при обстеженні мав такі ознаки: дзвінкий, легкий, польотний, розбірливий, без додаткових призвуків, відсутня назалізація, захриплість. Після голосового навантаження голос не змінювався. Голос приємний на слух. Середній рівень виявили у 45 % респондентів. Голос характеризувався легкою та помірною захриплістю, сиплістю, з придиханням, дещо глухий та назалізований. При низькому рівні якість тембру голосу становить 30 %. При обстеженні було виявлено виражену захриплість, сиплість, глухість та слабкість тембру голосу. Був неприємний на слух, розбірливість дещо утруднена.

Мелодико-інтонаційна сторона звучання. Високий рівень сформованості, становив 50 % у респондентів. Чудово змінювали інтонацію голосу, створювали питальне речення, розповідне та окличне. При цьому, голос модульований, мелодико-інтонаційно забарвлений. Середній рівень становив 40 %. Обстежуваний не чітко змінював тип інтонаційних конструкцій у розповідних, окличних та питальних

реченнях. Голос погано модульований, інтонація слабо виражена. Низький рівень виявився у 15 % респондентів. Лише у деяких розповідних, окличних та питальних реченнях звучали інтонаційні конструкції. Голос виявився монотонний, не модульований, погано виражена мелодико-інтонаційна сторона звучання.

Стан дихальної функції. Високий рівень сформованості, ми виявили у 30 % респондентів. Дихання діафрагмальне або змішане, довжина мовленнєвого видиху не менш 8 секунд, глибина дихання відповідає нормі. Середній рівень становив 50 %. При виконанні завдань тип дихання був змішаний (грудино-черевний), довжина мовленнєвого видиху не менш 6 секунд, відмічались під час вдиху, порушення голосу (хриплість, грубість). Низький рівень виявився у 20 % обстежуваних. Тип дихання грудний (ключичний), довжина мовленнєвого видиху не менш 4 секунд, відмічаються порушення голосу, темпової і динамічної організації мовлення, змазаність або назальний відтінок голосу.

Обстеження на наявність носового відтінку голосу показало наступне: 9% педагогів мають гіпоназалізацію, повторення слів і складених з них речень не змінювалося як при відкритих носових ходах, так і при закритих. 14% педагогів мали гіперназалізацію голосу. За результатами дослідження було виділено групу ризику щодо порушень голосу у педагогів.

За результатами дослідження ми можемо зробити висновки про необхідність проведення профілактики порушень голосу у педагогів групи ризику.

Для профілактичної роботи педагоги групи ризику відвідували корекційно-логопедичні заняття, що включали артикуляційну та дихальну гімнастику, голосові вправи, а також лікувальну фізкультуру. Значна увага надавалась дихальним і артикуляційним вправам, так як повноцінне мовленнєве дихання і правильна артикуляція звуків сприяють кращому звучанню голосу і більшої чіткості мовлення.

Робота була розділена на підготовчий та основний етап. Мета підготовчого етапу - підготовка артикуляційного і дихального апарату до подальших голосових вправ. Основний етап логопедичних занять включав в себе такі напрямки: розвиток висоти голосу; розвиток тривалості і сили звучання голосу; розвиток тембру голосу; постановку співочого голосу; розвиток ритміко-мелодико-інтонаційної сторони мовлення.

Логопедична робота починалась з активізації м'язів задньої стінки глотки і м'якого піднебіння. Використовувались загальнологопедичні методи (позіхання, покашлювання, полоскання горла густим соком, ковтання води дрібними ковтками, слини, імітація «жування», промовляння голосних «а, є» на твердій атаці). Також використовувались механічні подразники для активізації м'якого піднебіння - шпателі, паперові трубочки, дерев'яні палички, а також

масаж м'якого піднебіння і гортані логопедичними зондами. Стимуляція глоткової мускулатури здійснювалась за допомогою вибромасажера. Дані вправи створюють умови для нормальної фонації.

Тренування дикції включали в себе промовляння голосних і приголосних звуків, складів, слів, фраз, приказок, скоромовок. За допомогою яких формується чітке промовляння різної складності мовленнєвого матеріалу за умови ізоляції ротової порожнини від носової.

Застосування дихальної статичної та динамічної гімнастики сприяли диференціація носового і ротового дихання. Зверталась увага на силу і тривалість ротового виходу з одночасним контролем рухів діафрагми. Дихальні вправи є також релаксаційним, так як зменшують напруження діафрагми, м'язів черевного преса, гортанних м'язів, що сприяє легкому, вільному, природному звучанню голосу.

Статичні дихальні вправи фіксували увагу педагога на диференціацію носового і ротового вдиху і видиху. Застосовувались вправи на здування вати, задування сірників, свічки, видування мильних бульбашок, тощо. Підключались вправи зі звуком гучним коротким і тривалим промовлянням голосних і дзвінких щілинних приголосних. Дзвінкі приголосні вимагають активних коливань голосових складок, меншої сили артикуляції, опускання гортані, меншою тривалості змички, меншої сили вибуху. Це полегшує діяльність фонаційної системи вимови дзвінких звуків, так як знімається напруга артикуляційного апарату (гортані і глотки) за рахунок менших м'язових зусиль.

Статична дихальна гімнастика ускладнювалась за рахунок голосових вправ. Потім застосовувалась динамічна гімнастика, загальнозміцнюючі вправи (дихальні вправи у поєднанні з рухами тулуба і кінцівок), а потім доповнювалась голосовими вправами. Проведення статичної та динамічної дихальної гімнастики фізично зміцнює організм, виробляє навик глибокого і сильного фонаційного діафрагмального дихання і готує його до інтенсивних голосових вправ.

Особлива увага приділялась вокальним вправам, які проводились на всіх етапах роботи. При співі піднімається м'яке піднебіння, опускається нижня щелепа, активізуються голосові зв'язки. При співі створюються умови для голосоутворення, для усунення носового відтінку голосу. Співаються мелодії без слів, потім пісні.

При виконанні вправ контролювали звучання голосу в «позиції резонатора», при максимально піднятому м'якому піднебінні і правильно спрямованому повітряного струменя. Для зняття напруги артикуляційного апарату і підвищення його тону застосовували логопедичний масаж.

Вібраційний масаж полягав у битті крил носа з одночасним проголошенням звуку [м]. Масаж активізує рух лицьової мускулатури,

покращує міміку обличчя. Після масажу проводилися мімічні вправи: наморщити лоб, ніс, насупитися, зрушити брови, надути щоки, посміхнутися. Всі ці вправи покращують силу, тембр і забарвлення голосу. Одночасно з масажем проводилась артикуляційна гімнастика, диференційована для різних частин артикуляційного апарату.

Кожний артикуляційний рух проводився чітко і неквапливо перед дзеркалом, з дотриманням певного ритму (на рахунок). Специфіка проведення артикуляційної гімнастики полягає в тому, щоб звертати особливу увагу на силу, чіткість та утрирування артикуляційних рухів, а також на вміння поєднувати рух з шепотінням і голосом розмовної гучності.

Одночасно з артикуляційними вправами проводилась дихальна гімнастика - статична і динамічна. При проведенні дихальної гімнастики дотримувалися наступні правила: дозування кількості часу і темпу проведення вправ; контроль набору повітря; контроль напруги плечей, шиї, рухів діафрагми, м'язів нижньої частини живота, міжреберних м'язів; контроль плавності вироблених рухів: рухи проводяться плавно, на рахунок, тихо, в провітрюваному приміщенні, до їжі або через дві години після їжі.

Статичні вправи проводилися при повній нерухомості тіла або супроводжувалися легкими рухами. Мета статичних дихальних вправ - вироблення диференційованого дихання через рот і ніс, формування навичок діафрагмального або черевного типу дихання з тренуванням подовженого видиху.

Навички мовленнєвого дихання формувалися у поєднанні артикуляційних і простих дихальних вправ. Для розвитку фонаційного дихання також підбиралися вправи, що тренують диференційований вдих і видих через рот і ніс. Ці вправи готують дихальний апарат до фонації, допомагають відчувати роботу дихальних м'язів, особливо діафрагми.

Після статичної дихальної гімнастики включалися вправи динамічної дихальної гімнастики. Динамічні вправи проводились з ходьбою, повільним бігом, рухами рук, ніг і тулуба і включали елементи лікувальної фізкультури. В курс логопедичної лікувальної фізкультури включалися вправи, що поєднували рухи тулуба і кінцівок з промовлянням звуків на видиху. Мета цих вправ - тренування нижньо-ребернодіафрагмального дихання.

Педагоги групи ризику, що закінчили курс логопедичної профілактики отримували рекомендації щодо дотримання голосового режиму. Дотримання профілактичних заходів, регулярне диспансерне спостереження у лікарів і логопедів запобігали рецидивів голосових розладів, забезпечували стійкість досягнутих результатів.

Після проведеної профілактичної роботи з розвитку голосових функцій у педагогів ми можемо зробити певні **висновки**. Обстеження

рухливості м'якого піднебіння і наявності назального відтінку показало наступні результати: підйом м'якого піднебіння сформований в повній мірі, гіперназальність відсутня у всіх педагогів експериментальної групи. Голоси 95% педагогів чисті, дзвінки, у 5% педагогів спостерігається легка захриплість.

Завдання на відтворення ізольованих звуків і звукокомплексів з пониженням і підвищенням висоти голосу виконувалися з достатніми по висоті модуляціями. Всі педагоги правильно змінювали голос, підвищуючи і знижуючи плавно його висоту. Завдання на відтворення окремих звуків і звукокомплексів, виголошених з різною силою голосу, педагоги виконали з наступними результатами: всі педагоги відтворювали звуки тихо і голосно. У двох педагогів при обстеженні спостерігалася легка захриплість.

Завдання на відтворення поступового наростання і падіння сили голосу при промовлянні окремих звуків і звукокомплексів педагоги виконали з наступними результатами: всі педагоги змогли виконати правильно завдання, де голос підвищується і знижується поступово при промовлянні окремих звуків, що зображують літак, пароплав. Збільшилася сила і тривалість мовленнєвого видиху у всіх педагогів.

За результатами діагностики ми можемо зробити висновки про ефективність проведеної профілактики порушень голосу у педагогів групи ризику.

Бібліографія

1. **Лаврова Е. В.**(2006) *Нарушения голоса : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М. : Академия;*
2. **Горшкова И. А.**(2002) *Оценка речевого голоса методом определения «профиля» речевого. Российская оториноларингология. № 1;*
3. **Гаврилова Н.С.** (2011) *Порушення фонологічного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець Подільський: ТОВ "Друк Сервіс.*
4. **Орлова О. С.** (2005) *Нарушения голоса у детей : учеб.-метод. пособие М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига;*
5. **Савостьянов А. И.** (2001) *Техника речи в профессиональной подготовке учителя. М. : Владос;*
6. **Орлова О. С.** (2000) *Распространенность, причины и особенности нарушений голоса у педагогов. Вестник оториноларингологии. № 5;*
7. **Логопедія** (2010) *підручник. за ред. М. К. Шеремет. — 2-ге вид., перероб. та допов. К. : Слово;*
8. **Рубан Л. І.** (2013) *Роль техніки мовлення в системі педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи. Наукові записки кафедри педагогіки. № 31;*
9. **Василенко Ю. С.** (2002) *Голос. Фонологические аспекты. М. : Энергоиздат;*
10. **Общая характеристика нарушений голоса. История развития фонopedии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://students-library.com/ua/library/read/54799-obsaa-harakteristika-narusenij-golosa-istoria-razvitia-fonopedii>. — Назва з екрану;**
11. **Савенкова Л.О.** (2006)

Мовленнєва діяльність викладача: навч. посіб. Савенкова - К.: КНЕУ; **12. Бутиріна М.** (2017) Підготовка майбутніх педагогів до запобігання ризику педагогічної діяльності. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти : збірник наукових праць Вип. 5(1). — С. 160—168. ; **13. Барвинская Е. М.** Как защитить голос учителя музыки. Музыка в школе. № 8.; **14. Бутиріна М. В.** (2015) Підготовка майбутніх учителів технологій до безпечної педагогічної діяльності. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Вип. 3. — Режим доступу: bdpu.org/pedagogy/ua/files/2015/3/6.pdf. — Назва з екрану

Referens

1. Lavrova E. V. (2006) Narusheny`ya golosa : ucheb. posoby`e dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedeny`j. M. : Akademy`ya; **2. Gorshkova Y`. A.** (2002) Ocenka rechevogo golosa metodom opredeleny`ya «profy`lya» rechevogo. Rossy`jskaya otory`nolary`ngology`ya.#1; **3. Havrylova N.S.** (2011) Porushennya fonolohichnoho boku movlennya u ditey: monohrafiya. Kam"yanets' Podil's'kyu: TOV "Druk Servis. **4. Orlova O. S.** (2005) Narusheny`ya golosa u detej : ucheb.-metod. posoby`e M. : ACT : Astrel` : Tranzy`tkny`ga; **5. Savost`yanov A. Y`.** (2001) Texny`ka rechy` v professy`onal`noj podgotovke uchy`telya. M. : Vldos; **6. Orlova O. S.** (2000) Rasprostranennost`, pry`chy`ny y` osobennosty` narusheny`j golosa u pedagogov. Vestny`k otory`nolary`ngology`y`. # 5; **7. Logopediya** (2010) pidruchny`k. za red. M. K. Sheremet. — 2-ge vy`d., pererob. ta dopov. K. : Slovo; **8. Ruban L. I.** (2013) Rol` texnyk` movlennya v sy`stemi pedagogichnoyi majsternosti majbutnix uchy`teliv pochatkovoyi shkoly`. Naukovi zapu`sky` kafedry` pedagogiky`. # 31; **9. Vasy`lenko Yu. S.** (2002) Golos. Fony`atry`chesky`e aspekty. M. : Energoy`zdat; **10. Obshhaya** xaraktery`sty`ka narusheny`j golosa. Y`story`ya razvy`ty`ya fonopedy`y` [Elektronny`j resurs]. — Rezhy`m dostupu: <https://students-library.com/ua/library/read/54799-obsaa-harakteristika-narusenij-golosa-istoria-razvitiya-fonopedii>. — Nazva z ekranu; **11. Savenkova L.O.** (2006) Movlennyyeva diyal`nist` vy`kladacha: navch. posib. Savenkova - K.: KNEU; **12. Buty`rina M.** (2017) Pidgotovka majbutnix pedagogiv do zapobigannya ry`zy`ka pedagogichnoyi diyal`nosti. Profesionalizm pedagoga: teorety`chni j metody`chni aspekty` : zbirny`k naukovy`x pracz`. Vy`p. 5(1). ; **12. Barvy`nskaya E. M.** Как zashhy`ty`t` golos uchy`telya muzy`ky`. Музыка в школе. # 8.; **14. Buty`rina M. V.** (2015) Pidgotovka majbutnix uchy`teliv texnologij do bezpechnoyi pedagogichnoyi diyal`nosti. Naukovi zapu`sky` Berdyans`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu. Vy`p. 3. — Rezhy`m dostupu: bdpu.org/pedagogy/ua/files/2015/3/6.pdf. — Nazva z ekranu.

Авторський внесок: Константи́нів О.В. 50%, Дмуховська Р.Й. 50%

Received 08.03.2019

Accepted 08.04.2019

УДК 376–056.264–053.4:81'233:73/76

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.137-147

І. В. Кравченко

Email: iruna.kravchenko@ukr.net

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЗОБРАЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Відомості автора: Кравченко Ірина Вікторівна, викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна. У колі наукових інтересів: проблема впливу ігрової, зображувальної діяльності на розвиток мовлення дітей з порушеннями мовлення. Email: iruna.kravchenko@ukr.net

Author information: Information about the author: Iryna Kravchenko, lecturer at Logopedical department Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine. In the circle of scientific interests: the problem of the influence of gaming, figurative activity on the development of speech for children with speech disorders. Email: iruna.kravchenko@ukr.net

Кравченко І.В. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку засобами зображувальної діяльності. У статті розглядається можливість використання зображувальної діяльності у процесі розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Однією з умов нормального розвитку дитини та її успішного подальшого навчання в школі є правильне формування мовлення в дошкільному віці. Гарним помічником у цьому є зображувальна діяльність. У ході викладу матеріалів статті доведено, що через відсутність вербального спілкування діти з порушеннями мовлення відстають у розвитку від своїх однолітків, що чинить негативний вплив на розвиток особистості дитини. Автором зазначено, що дії дітей, супроводжувані мовленням, у процесі образотворчої діяльності стають більш досконаліми, цілеспрямованими, регульованими, ритмічними. Коментуючи дії дитини на корекційному занятті, логопед розповідає про вже виконані, про виконувані та про майбутні дії. Поступово функції коментування дій передаються самій дитині. Прийом коментованого малювання дозволяє логопеду домагатися позитивних результатів у роботі з дітьми, які мають порушення мовлення. Проблема розвитку художньо-творчих здібностей дітей вирішується в процесі доповнення традиційних прийомів навчання малювання нетрадиційними техніками. Отже, зображувальна діяльність є ефективним засобом розвитку мовлення дитини дошкільного віку.

Ключові слова: розвиток мовлення, діти дошкільного віку, зображувальна діяльність, коментування, нетрадиційні засоби зображувальної діяльності.

Кравченко И.В. Развитие речи детей дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности. В статье рассматривается возможность использования изобразительной деятельности в процессе развития речи детей дошкольного возраста. Одним из условий нормального развития ребенка и его успешного дальнейшего обучения в школе является правильное формирование речи в дошкольном возрасте. Хорошим помощником в этом является изобразительная деятельность. В ходе изложения материалов статьи доказано, что из-за отсутствия вербального общения дети с нарушениями речи отстают в развитии от своих сверстников, что оказывает отрицательное влияние на развитие личности ребенка. Автором отмечено, что действия детей, сопровождаемые речью, в процессе изобразительной деятельности становятся более совершенными, целеустремленными, регулируемы, ритмичными. Комментируя действия ребенка на коррекционном занятии, логопед рассказывает об уже выполненных, о выполняемых и о будущих действиях. Постепенно функции комментирования действий передаются самому ребенку. Прием комментируемого рисования позволяет логопеду добиваться положительных результатов в работе с детьми, имеющими нарушения речи. Проблема развития художественно-творческих способностей детей решается в процессе дополнения традиционных приемов обучения рисованию нетрадиционными техниками. Итак, изобразительная деятельность является эффективным средством развития речи ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: развитие речи, дети дошкольного возраста, изобразительная деятельность, комментирование, нетрадиционные средства изобразительной деятельности.

Kravchenko I. Development of speech of children of preschool age by means of figurative activity. The article considers the possibility of using figurative activity in the development of speech of children of preschool age. One of the conditions for normal child development and its successful further education at school is the proper formation of speech in the preschool age. A good assistant in this is figurative activity. Violations of speech in children are diverse in their manifestations. Some disadvantages relate only to pronunciation, others affect processes of phonemesis and are expressed not only in pronunciation violations, but also in the imperfection of sound analysis. There are violations that encompass both phonetic and phonemic, as well as lexico-grammatical systems, which is expressed in the general underdevelopment of speech.

During the presentation of the materials of the article it is proved that due to the lack of verbal communication, children with speech impairment lag

behind in development from their peers, which has a negative impact on the development of the child's personality. The author proved that the activities of children accompanied by speech, in the process of visual activity become more perfect, purposeful, regulated, rhythmic. Commenting on the actions of the child on the correctional lesson, the speech therapist tells about the performed, performed and about future actions. Gradually, the functions of commenting actions transmitted to the child. Adoption of the commented drawing allows the speech therapist to achieve positive results in working with children who have speech impairment. The inclusion of these techniques in correctional classes allows you to reflect the inner world of a preschooler: a mood, an experience, a fantasy that the child does not always express.

The urgency of the question of the use of figurative activity in logopedic work is also that the problem of the development of artistic and creative abilities of children is solved in the process of supplementing traditional methods of teaching painting with non-traditional techniques. Working in this direction, we became convinced that drawing with unusual materials, original techniques allows children to feel unforgettable positive emotions and develop creative abilities. Consequently, figurative activity is an effective means of developing the speech of a child of preschool age.

Key words: development of speech, children of preschool age, figurative activity, commentary, non-traditional means of figurative activity.

Постановка проблеми. Проблема корекції мовленнєвих порушень стала особливо актуальною в останні роки. Збільшення кількості дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку та важкість корекційної роботи з ними вимагає пошуку нових ефективних способів вирішення цієї проблеми. Педагоги-дефектологи і логопеди все більше орієнтуються на використання корекційних можливостей мистецтва в процесі навчання та виховання дітей із порушеннями мовлення. Зображувальна діяльність є одним із засобів корекційно-педагогічного впливу на дітей із проблемами мовленнєвого розвитку. Завдяки використанню зазначеного засобу в процесі корекційної роботи складаються відкриті, довірливі, відносини дитини з колективом і педагогом. Зображувальна діяльність позитивно впливає на розвиток загальної та дрібної моторики, міжпівкульних зв'язків, фонематичних процесів і мовленнєвої функції, а також емоційно-вольової сфери дошкільника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні накопичено досвід численних наукових досліджень в галузі вивчення творчих здібностей дітей, зокрема художніх (Т. С. Комарова, Д. Майєрс, А. Маслоу, К. Роджерс, та ін.) [9; 13; 15; 18]. Різноманіття і варіативність програм із образотворчої діяльності дошкільників (Л. В. Артемова, О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Р. М. Борщ, Д. В. Самойлик та ін.) показують суттєві досягнення в розробці змісту процесу розвитку художньо-творчих здібностей дітей. Проте, питання про розвиток

мовлення на базі художньо-творчих здібностей залишається досить актуальним [1; 2; 4].

За результатами вивчення дітей із мовленнєвими порушеннями дослідники (Н. С. Жукова, Р. І. Лалаєва, Р. Є. Левіна, І. В. Мартиненко, Є. Ф. Соботович, Т. Б. Філічева, М. К. Шеремет та ін.) відзначають у них наявність різних відхилень психофізичного розвитку [8; 11; 12; 14; 19; 21; 22]. Наявні в літературі дані свідчать про те, що неповноцінна мовленнєва діяльність накладає відбиток на формування сенсорної, інтелектуальної й афективно-вольової сфери, особистості в цілому, виявляється своєрідністю самооцінки та самосвідомості.

Останнім часом арт-терапія все більше інтегрується в систему корекційно-розвивального процесу, де використовується як самостійно, так і комплексно в поєднанні з соціально-педагогічними та реабілітаційними впливами. Вагомого значення у процесі розвитку мовлення дошкільників набуває зображувальна діяльність. Розвиток мовлення означеної категорії дітей засобами зображувальної діяльності є не лише доцільним, а й необхідним в умовах корекційно-логопедичного процесу.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічних наукових літературних джерел та власного досвіду висвітлити актуальні питання використання зображувальної діяльності у процесі розвитку мовлення дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями в умовах Науково-практичного центру.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з умов нормального розвитку дитини та її успішного подальшого навчання в школі є правильне формування мовлення в дошкільному віці: необхідно навчити дитину правильно розмовляти, будувати фрази, вміти використовувати в мовленні різні доцільні за змістом слова. Гарним помічником у цьому є зображувальна діяльність, зокрема малювання.

Малювання дозволяє виявити цікавість до логопедичних занять, збагачувати словник, автоматизувати поставлені звуки, відпрацьовувати лексико-граматичні категорії, зв'язне мовлення. Все це буде сприяти успішній корекції мовлення дітей [5, с. 45].

Порушення мовлення у дітей різноманітні за своїми проявами. Одні недоліки стосуються тільки вимови, інші зачіпають процеси фонемоутворення і виражаються не тільки в порушеннях вимови, а й в недосконалому звукового аналізу. Існують порушення, що охоплюють як фонетико-фонематичну, так і лексико-граматичну системи, що виражається в загальному недорозвиненні мовлення. Діти із ЗНМ є основним контингентом логопедичних груп дошкільних освітніх установ, складають складну, різноманітну групу за тяжкістю прояву порушення і за природою її виникнення. Недорозвинення мовлення

обмежує вербальне спілкування, може мати негативний вплив на формування особистості дитини [3, с. 34].

Мовленнєві порушення можуть відноситись до різних компонентів мовлення. Через відсутність вербального спілкування діти із порушеннями мовлення відстають у розвитку від своїх однолітків, що чинить негативний вплив на розвиток особистості дитини.

Відомо, що малювання – один із головних засобів пізнання і відображення навколишнього світу. Малюнок для дитини – не тільки зображення предмета, а й своєрідний заміник мовлення [7, с. 88].

Будь-яке порушення мовлення впливає на психічний і емоційно-вольовий розвиток дитини; а результати продуктивної діяльності є наочною опорою для мовленнєвих вправ. Заняття малюванням стимулюють розвиток комунікативної функції мови [7, с. 89].

Слід зазначити, що дії дітей, супроводжувані мовленням, у процесі образотворчої діяльності стають більш досконалішими, цілеспрямованими, регульованими, ритмічними. Малюнки розповідають про життя дитини, є чарівним відображенням і втіленням навколишньої реальності на аркуші паперу.

При кафедрі логопедії СумДПУ імені А. С. Макаренка вже кілька років функціонує Науково-практичний центр, метою якого є надання допомоги дітям із різними мовленнєвими порушеннями. У ході роботи з дітьми проводиться низка заходів. Одним із напрямів роботи з подолання порушень мовлення (особливо тяжких) є проведення занять із зображувальної діяльності.

З особистого досвіду можна констатувати ефективність прийомів коментованого малювання, що дозволяють «оживити» намальовану ситуацію. Здатність дітей до створення зображень відбувається на тлі коментуючого мовлення дорослого за методикою Н. В. Микляєвої [17]. Вербалізуючи дії дитини на корекційному занятті, ми розповідаємо про вже виконані, про виконувані та про майбутні дії.

Коментування дитиною власної діяльності вважається необхідною умовою осмислення поставленої перед нею мети, її конкретизації, планування шляхів і засобів реалізації, оцінки адекватності засобів і досягнення, а також уявлення закінченого продукту, тобто опосередкованого мовлення [17, с. 67].

Прийом коментованого малювання дозволяє логопеду домагатися позитивних результатів у роботі з дітьми, які мають порушення мовлення. Логопед створює зображення, наприклад, розмовляючи з «улюбленим олівцем» про те, як і що він хоче намалювати. Потім каже, що можна «включити» «цікавий олівець» і поговорити з ним з приводу малюнків. Такий прийом дозволяє ефективно розвивати діалогічну функцію мовлення, що є надзвичайно важливим у роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення.

«Створення уявної ситуації» і «входження в малюнок» допомагає дитині зробити крок і «увійти в малюнок», описуючи, що в цей час «там» відбувається. У дітей розвивається просторове мислення, формується вміння описувати в мовленні ситуацію, пов'язуючи її зі змістом малюнка. На підгрупових заняттях цікаво проходить прийом коментованого малювання в парі з однолітком.

Крім того, включення прийомів коментованого малювання на корекційних заняттях дозволяє відобразити внутрішній світ дошкільника: настрій, переживання, фантазії, які дитина не завжди висловлює, або, в силу свого порушення, не може висловити вербально.

На нашу думку, використання прийому коментованого малювання на будь-якому корекційно-логопедичному етапі роботи з дітьми є актуальним та дає можливість дітям із порушеннями мовлення розвивати словник, лексико-граматичну складову, зв'язне мовлення, а також сприяє забезпеченню позитивної емоційної атмосфери на занятті.

Актуальність питання використання зображувальної діяльності в логопедичній роботі полягає ще й у тому, що проблема розвитку художньо-творчих здібностей дітей вирішується в процесі доповнення традиційних прийомів навчання малювання нетрадиційними техніками. Нетрадиційні техніки малювання раніше використовувалися розрізнено, як окремі елементи занять з образотворчої діяльності [10, с. 143]. Працюючи в цьому напрямку, ми переконалися, що малювання незвичайними матеріалами, оригінальними техніками дозволяє дітям відчувати незабутні позитивні емоції та розвивати творчі здібності.

Наявне розмаїття нетрадиційних технік ефективно розвиває творчий потенціал дошкільників. Педагогу таке різноманіття нетрадиційних технік малювання дозволяє створити нові завдання і стимулювати творчу активність у дітей. При використанні нетрадиційних технік у дошкільника відкривається можливість експериментувати. Ефективність нетрадиційних технік у розвитку дітей визначається й внутрішньою потребою в бажанні творити, а також збагачується і активізується словниковий запас дошкільників [10, с. 145].

Діти, як відомо, намагаються копіювати запропонований їм зразок, але використання нетрадиційних технік малювання допомагає уникнути цього. Педагог під час занять з образотворчої діяльності лише демонструє спосіб використання нетрадиційного матеріалу або інструменту, що підштовхує дітей до прояву самостійності, індивідуальності, уяві і розвитку творчості.

Під час роботи з нетрадиційними техніками малювання ефективно стимулюється мотивація дітей, радісний настрій і відсутність стомлюваності. І. Ю. Левченко, Л. М. Комісарова, Т. О. Добровольська вважали, що використання нетрадиційного малювання захоплює дітей і дозволяє більше зосередитися на занятті. На думку дослідників, під час

малювання активність дитини знижується і зменшується амплітуда рухів, що сприяє розвитку інтелекту в дитини, стабілізації психічних процесів і особистості дошкільника [16].

У рамках корекційної роботи на базі Науково-практичного центру кафедри логопедії СумДПУ імені А. С. Макаренка ми активно використовуємо малювання нетрадиційними техніками. Найулюбленішими для дітей є наступні: малювання пальчиками та долонями, акватипія, малювання на вологому папері, крапковий малюнок, тампонування, зім'ятий папір, набризкування, ляпкографія тощо. Крім того на заняттях ми часто використовуємо малювання на піску (з обладнанням для пісочної анімації). Подібна діяльність позитивно впливає на загальний розвиток дитини, допомагає у подоланні надмірної збудливості, розвиває дрібну моторику (що, у свою чергу, сприяє розвитку мовлення дітей).

Малювання грає провідну роль у розвитку дрібної моторики. Видатний педагог В. О. Сухомлинський так описав свою точку зору: «Витоки творчих здібностей і обдарування дітей на кінчиках їхніх пальців. Від пальців, образно кажучи, йдуть найтонші струмочки, які живлять джерело творчої думки. Чим більше впевненості й образотворчості в рухах дитячої руки, тим тонше взаємодія із знаряддям праці, чим складніше рух, необхідний для цієї взаємодії, тим глибше входить взаємодія руки з природою, з суспільною працею в духовному житті дитини. Іншими словами – чим більше майстерності в дитячій руці, тим розумніша дитина» [20, с. 183].

Спираючись на особистий досвід зазначимо, що одночасне поєднання моторної та мовленнєвої діяльності дає значно швидші результати корекційної роботи. Разом з тим ми бачимо, що розвиток пізнавальних процесів та інтересів у процесі художньої діяльності веде дошкільників до формування творчості. І позитивні емоції від діяльності допомагають долати труднощі. Г. В. Глухова стверджує, що в процесі діяльності щодо використання нетрадиційних технік розвивається як активний, так і пасивний словник дітей. Діти знайомляться з інструментами і матеріалами, спілкуються між собою під час створення зображення або колективної композиції [6, с. 468].

У своїй роботі ми активно співпрацюємо з психологом центру, яка також відзначає позитивний вплив зображувальної діяльності на розвиток усіх психічних функцій дитини, у тому числі й мовлення.

Основними цілями, які реалізуються нами на заняттях, є наступні:

1. Навчальні: розширювати уявлення дітей про тварин, рослин, збагачувати мовлення іменниками, прикметниками, дієсловами, що характеризують властивості і якості предметів; емоції, почуття, переживання людини; уточнювати і закріплювати різні частини мови (іменники, дієслова, прикметники) за конкретною лексичною темою;

вчити узгоджувати слова в реченнях; вправляти в утворенні спільнокореневих слів, іменників з суфіксами, дієслів з префіксами, розвивати інтерес до зображувальної діяльності; познайомити з деякими образотворчими матеріалами, з їх властивостями та виразними можливостями; вчити передавати образ за допомогою поєднання акварельних фарб і воскових олівців.

2. Корекційно-розвивальні: удосконалювати інтонаційну виразність мовлення; розвивати слухову увагу; коригувати зорове сприймання за рахунок уточнення кольору, форми, величини предмета; розвивати творчу уяву шляхом створення нових, оригінальних образів; удосконалювати зорово-рухову координацію дрібної моторики; подолання психоемоційної напруженості, активізувати виразні засоби спілкування (жести, міміка, мова).

3. Виховні: виховувати добре і дбайливе ставлення до тварин і птахів, сприяти прояву естетичного ставлення до навколишньої дійсності, виховувати у дітей любов до рідної природи, розвивати допитливість; збагачувати духовний світ дітей засобами образотворчого мистецтва; розвивати вміння працювати самостійно та в колективі [10, 88-92].

У той же час, на заняттях з малювання важливо дотримуватися низки психолого-педагогічних умов: активізувати творчий потенціал особистості; розвивати пізнавальну активність через засвоєння знань про види, властивості, виразних можливостей образотворчого матеріалу та використання їх у повсякденному житті; розвивати індивідуальність за допомогою залучення до образотворчого мистецтва.

Робота на групових заняттях та в індивідуальній роботі з дітьми передбачає дотримання наступних етапів і методичних рекомендацій:

1. Етап «до малювання», на якому у дитини формувався інтерес до майбутньої роботи. Прийоми роботи: читання оповідання, повідомлення теми, пояснення техніки зображення; виконання завдань, що дозволяють дитині планувати і організувати свою роботу; відповіді на запитання, що змушують дітей міркувати, підбирати потрібні слова і конструкції, вибудувати і давати повну відповідь.

2. Етап «малювання». Прийоми роботи: навчання дітей техніці роботи з різними матеріалами. Дітям пропонується вигадати той чи інший образотворчий образ і втілити його на папері. У зміст занять мають бути включені фізкультхвилинки, ігри на координацію мовлення з рухом, пальчикова гімнастика, народні ігри, підібрані відповідно до лексичної теми.

3. Етап «після малювання». Прийоми роботи: робота з назвою малюнка; спільне з логопедом складання розповіді з опорою на малюнок (починає логопед, а закінчує дитина); складання оповідання за планом з опорою на малюнок; колективне складання розповіді; паралельний опис [6, с. 470].

Усі ці етапи є необхідними насамперед під час мовленнєвого розвитку. Особливого значення набувають вони в процесі формування зв'язного мовлення. У своїй роботі, виходячи із цілей логопедичної роботи, ми використовуємо принцип «від простого до складного». Спочатку приділяємо увагу лексиці, далі граматиці, і, тільки після цього, переходимо до зв'язного висловлювання та складання творчої розповіді. Мовний матеріал добираємо відповідно до етапу корекції, активно співпрацюємо з логопедами та психологом центру. Такий комплексний вплив на дітей показує досить продуктивний результат, про що свідчить позитивна динаміка розвитку дітей.

Висновки. В останні роки особливо актуальною стала проблема корекції мовленнєвих порушень. В свою чергу, питання про розвиток мовлення на базі художньо-творчих здібностей залишається недостатньо дослідженим. Проте, виходячи з аналізу науково-педагогічних джерел та власного досвіду, можна стверджувати, що зображувальна діяльність є ефективним засобом розвитку мовлення дитини дошкільного віку. У процесі малювання дитині вдається проявляти цікавість до логопедичних завдань, збагачувати словник, автоматизувати поставлені звуки, відпрацьовувати лексико-граматичні категорії та зв'язне мовлення, розвивати дрібну моторику тощо. Доцільними та перевіреними у процесі корекційно-логопедичної роботи на базі Науково-практичного центру кафедри логопедії СумДПУ імені А. С. Макаренка є прийом коментованого малювання та використання нетрадиційних технік. Основними цілями, які реалізуються нами на заняттях, є навчальні, корекційно-розвивальні, виховні. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в детальному аналізі позитивної динаміки корекційної роботи, враховуючи комплексний вплив на дитину з порушеннями мовлення.

Бібліографія

1. **Аксьонова, О. П.,** Аніщук, А. М., Артемова, Л. В. (2014) Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція): у 2 ч. – Від народження до трьох років Київ. МЦФЕР-Україна.
2. **Аксьонова, О. П.,** Аніщук, А. М., Артемова, Л. В. (2014) Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція): у 2 ч. – Від трьох до шести (семи) років. Київ. МЦФЕР-Україна.
3. **Бородич, А. М.** (2004) Методика розвитку речі дітей дошкільного віку. Москва.
4. **Борщ, Р. М.,** Самойлик, Д. В. (2013) Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості». Тернопіль. Мандрівець.
5. **Галанов, А. С.,** Корнилова, С. Н., Куликова, С. Л. (2000) Заняття с дошкольниками по изобразительному искусству. Москва. ТЦ «Сфера».
6. **Глухова, А. Е.** (2014) Арттерапия в системе коррекционной помощи детям с речевыми

нарушениями. Молодой ученый, 17, 467-473. **7. Горбунович, Л. Б.** (1999) Рисуем, думаем, размышляем. Москва. **8. Жукова, Н. С.,** Мастюкова, Е. М., Филичева, Т. Б. (2003) Логопедия. Преодоление общ. недоразвития речи у дошкольников: книга для логопеда Екатеринбург. Литур. **9. Комарова, Т. С.** (1990) Изобразительная деятельность в детском саду: Обучение и творчество. Москва. Педагогика. **10. Кравченко, А. І.** Литвиненко, В. А., Зелінська, К. О. (2011) Арттерапия у корекційно-логопедичній роботі серед дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Суми. **11. Лалаева, Р. И.,** Серебрякова, Н. В. (1999) Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). Санкт-Петербург. СОЮЗ. **12. Левина, Р. Е.** (1967) Педагогические вопросы патологии речи у детей. Специальная школа. 2 (122). 121-130. **13. Майерс, Дэвид Дж.** (2006) Психология. Пер. И. Карпиков, В. Старовойтова. Санкт-Петербург. Питер. **14. Мартиненко, І. В.,** Корнієвська, О. А. (2012) Особливості формування уяви у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 21(1). 108-115. **15. Маслоу А.,** (2008) Мотивация и личность. Санкт-Петербург. Питер. **16. Медведева, Е. А.,** Левченко, И. Ю., Комиссарова, Л. Н., Добровольская, Т. А. (2001) Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. Москва. «Академия». **17. Микляева, Н. В.** (2010) Комментированное рисование в детском саду. Москва. **18. Роджерс, К. Р.** (1994) Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва. Издательская группа «Прогресс», «Универс». **19. Собонович, Е. Ф.** (2003) Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. Москва. Классикс Стиль. **20. Сухомлинский, В. А.** (1982) О воспитании. Москва. Политическая литература. **21. Филичева, Т. Б.,** Орлова, О. С., Туманова, Т. В. (2015) Основы дошкольной логопедии. Учебник. Эксмо. **22. Шеремет, М. К.** (2008) Нейрофізіологічні особливості розвитку мовлення дітей раннього віку. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, Серія 19. Київ. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 11. 8-13.

References

1. Aksonova, O. P., AnIschuk, A. M., Artemova, L. V. (2014) Programa rozvitku ditini doshklnogo viku «Ya u sviti» (nova redaktsIya): u 2 ch. – vid narodzhennya do troh rokiv Kiyiv. MTSFER-Ukrayina. **2. Aksonova, O. P.,** AnIschuk, A. M., Artemova, L. V. (2014) Programa rozvitku ditini doshklnogo viku «Ya u sviti» (nova redaktsIya): u 2 ch. – vid troh do shesti (semi) rokiv. Kiyiv. MTSFER-Ukrayina. **3. Borodich, A. M.** (2004) Metodika razvitiya rechi detey doshkolnogo vozrasta. Moskva.

4. Borsch, R. M., Samoylik, D. V. (2013) Programa hudozhno-estetichnogo rozvitku dltey rannogo ta doshkilnogo viku «Radist tvorchosti». Ternopil. Mandrivets. **5. Galanov, A. S.,** Kornilova, S. N., Kulikova, S. L. (2000) Zanyatiya s doshkolnikami po izobrazitelnomu iskusstvu. Moskva. TTS «Sfera». **6. Gluhova, A. E.** (2014) Artterapiya v sisteme korrektsionnoy pomoschi detyam s rechevyimi narusheniyami. Molodoy ucheniy, 17, 467-473. **7. Gorbunovich, L. B.** (1999) Risuem, думаем, размышляем. Moskva. **8. Zhukova, N. S.,** Mastjukova, E. M., Filicheva, T. B. (2003) Logopediya. Preodolenie obsch. nedorazvitiya rechi u doshkolnikov: kniga dlya logopeda Ekaterinburg. Litur. **9. Komarova, T. S.** (1990) Izobrazitelnaya deyatel'nost' v detskom sadu: Obuchenie i tvorchestvo. Moskva. Pedagogika. **10. Kravchenko, A. I.** Litvinenko, V. A., Zelinska, K. O. (2011) Artterapiya u korektsiyno-logopedichnykh robotakh sered ditey z porusheniyami psihofizichnogo rozvitku. Navchalnyy posibnik dlya studentov visshih navchalnykh zakladov. Sumi. **11. Lalaeva, R. I.,** Serebryakova, N. V. (1999) Korrektsiya obshego nedorazvitiya rechi u doshkolnikov (formirovaniye leksiki i grammaticheskogo stroya). Sankt-Peterburg. SOYUZ. **12. Levina, R. E.** (1967) Pedagogicheskie voprosy patologii rechi u detey. Spetsial'naya shkola. 2 (122). 121-130. **13. Mayers, David Dzh.** (2006) Psihologiya. Per. I. Karpikov, V. Starovoytova. Sankt-Peterburg. Piter. **14. Martinenko, I. V.,** Kornievska, O. A. (2012) Osoblivosti formuvannya uyavi u dltey starshogo doshkilnogo viku iz zagalnim nedorozvinennyam movlennya. Zbirnik naukovih prats Kam'yanets-Podil'skogo natsionalnogo universitetu imeni Ivana Ogienka. Seriya : Sotsialno-pedagogichna. 21(1). 108-115. **15. Maslou A.,** (2008) Motivatsiya i lichnost. Sankt-Peterburg. Piter. **16. Medvedeva, E. A.,** Levchenko, I. Yu., Komissarova, L. N., Dobrovolskaya, T. A. (2001) Artpedagogika i artterapiya v spetsialnom obrazovanii. Moskva. «Akademiya». **17. Miklyaeva, N. V.** (2010) Kommentirovannoe risovanie v detskom sadu. Moskva. **18. Rodzhers, K. R.** (1994) Vzgl'yad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. Moskva. Izdatelskaya gruppа «Progress», «Univers». **19. Sobotovich, E. F.** (2003) Rechevoe nedorazvitiye u detey i puti ego korrektsii. Moskva. Klassiks Stil. **20. Suhomlinskiy, V. A.** (1982) O vospitanii. Moskva. Politicheskaya literatura. **21. Filicheva, T. B.,** Orlova, O. S., Tumanova, T. V. (2015) Osnovy doshkolnoy logopedii. Uchebnyk. Eksmo. **22. Sheremet, M. K.** (2008) Neyrofiziologichni osoblivosti rozvitku movlennya dltey rannogo viku. Naukoviy chasopis NPU imeni M. P. Dragomanova, Seriya 19. Kiyiv. Vid-vo NPU imeni M. P. Dragomanova. 11. 8-13.

Received 08.03.2019

Accepted 08.04.2019

УДК 376-056.34-053.4:[005.336.2:376]
DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.148-158

А.В. Куренкова
ann.kurenkova.91@ukr.net

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ СОЦІАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ ЗІ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості про автора: Куренкова Анна, аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка, Суми, Україна. У колі наукових інтересів формування соціальної компетентності дошкільників з порушеннями розумового розвитку засобами сюжетно-рольової гри. E-mail: ann.kurenkova.91@ukr.net

Information about the author: Kurienkova Anna, postgraduate student of Chair of Special and Inclusive Education of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine. Research interests include formation of social competence of preschool children with violations of mental development by means of role-playing games. E-mail: ann.kurenkova.91@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей: Куренкова А. В., Бондаренко Ю.А. Аналіз проблеми соціальної компетентності в теорії освіти. Збірник наукових праць «Педагогічні науки» № 73, том 2. С.26-31.; Куренкова А. В. Сюжетно-рольова гра як засіб формування та розвитку соціальної компетентності розумово відсталих дошкільників. Збірник «Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія», 2017. с. № 49. С.158-162.; Куренкова А. В. Дослідження рівнів сформованості компонентів соціальної компетентності у дітей із порушенням інтелекту // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 4 (78). С. 406-417.

Куренкова А.В. Методичні особливості проведення сюжетно-рольової гри соціального спрямування зі старшими дошкільниками з інтелектуальними порушеннями. У статті автором висвітлено методичні особливості організації та проведення сюжетно-рольових ігор соціального спрямування у роботі з дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Здійснено теоретичний аналіз проблеми ігрової діяльності як засобу формування соціальної

компетентності дошкільників досліджуваної категорії. Охарактеризовано особливості ігрової діяльності дітей із інтелектуальними порушеннями. Визначено психолого-педагогічні умови, яких необхідно дотримуватися педагогові для організації ігрової діяльності. У результаті проведення педагогічного експерименту виділено чотири етапи навчання сюжетно-рольової гри соціального спрямування дошкільників із порушеннями інтелекту: пропедевтичний; створення ігрової ситуації, ознайомлення з атрибутами, навчання ігровим маніпуляціям з ними; навчання рольовим діям; програвання сюжетно-рольової гри. Висвітлено структуру занять, що складалася з трьох етапів: підготовчого, основного та заключного. Розкрито методи і прийоми, що застосовувалися на кожному з етапів заняття з сюжетно-рольової гри.

Ключові слова: сюжетно-рольова гра, соціальне спрямування, старші дошкільники з інтелектуальними порушеннями.

Куренкова А.В. Методические особенности проведения сюжетно-ролевой игры социального направления со старшими дошкольниками с интеллектуальными нарушениями. В статье автором освещены методические особенности организации и проведения сюжетно-ролевых игр социальной направленности в работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллектуального развития. Осуществлен теоретический анализ проблемы игровой деятельности как средства формирования социальной компетентности дошкольников изучаемой категории. Охарактеризованы особенности игровой деятельности детей с интеллектуальными нарушениями. Определены психолого-педагогические условия, которые необходимо соблюдать педагогу для организации игровой деятельности. В результате проведения педагогического эксперимента выделено четыре этапа обучения сюжетно-ролевой игре социальной направленности дошкольников с нарушениями интеллекта: пропедевтический; создание игровой ситуации, ознакомление с атрибутами, обучение игровым манипуляциям с ними; обучение рольовым действиям; проигрывание сюжетно-ролевой игры. Освещена структура занятий, состоявшая из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного. Раскрыты методы и приемы, применяемые на каждом из этапов занятия по сюжетно-ролевой игре.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, социальное направление, старшие дошкольники с интеллектуальными нарушениями.

Kurienkova A.V. Methodological peculiarities of role-playing game of social orientation with senior preschoolers with intellectual disabilities. In the article the author outlines methodological peculiarities of organizing and conducting role-playing games of social orientation in work with children of senior preschool age with intellectual disabilities. A theoretical analysis of the problem of gaming activity as a means of forming

social competence of preschoolers of the investigated category is carried out. The peculiarities of gaming activity of children with intellectual disabilities are described. The psychological-pedagogical conditions, which should be observed by the teacher for organization of gaming activity, are determined. As a result of pedagogical experiment, four stages of teaching preschool children with intellectual disabilities role-playing game of social orientation have been identified: propaedeutic (reading stories, reviewing illustrations, photographs, interviews, etc.) in order to form motivation and interest of children in the role-playing game; creating gaming situations, getting acquainted with attributes, new toys and objects-substitutes, etc., examining them, teaching game manipulations with them in order to familiarize themselves with game attributes and their functional purpose; learning role-playing activities performed together with adults, role dialogue, role-sharing, playing game episodes to form basic knowledge and skills associated with a specific gender-social role; playing role-playing games for the formation, consolidation and expansion of social experience, development of social qualities. The structure of classes was described, which consisted of three stages: preparatory, aimed at arousing children's interest in the game; main, which was aimed at modeling various problem social situations; final, which envisaged summing up of the results of the role-playing game. The methods and techniques used at each stage of the role-playing game are described.

Key words: role-playing game, social orientation, senior preschool children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток сучасного суспільства вимагає від людей вміння швидко адаптуватися до нових його вимог, через це постає питання формування соціальної компетентності, що є одним із показників соціальної зрілості. Соціальна компетентність пов'язана із сформованістю поведінкових вмінь та навичок, зразків взаємодії людини із соціальними світом, котрі формуються вже з дошкільного віку у провідній діяльності – ігровій. Ігри створюють основу для появи соціального мотиву, завдяки якому дитина знаходить своє місце у суспільстві. Однак дітям з атиповим розвитком, зокрема із порушеннями інтелекту, притаманне специфічне світосприйняття, через яке вони не в змозі самостійно засвоїти соціальний досвід. Тож, важливість формування у дітей із інтелектуальними порушеннями соціальної компетентності не викликає сумніву і потребує проведення дослідження у цьому напрямі та впровадження їх на практиці.

Аналіз досліджень та публікацій. Відомі теоретики і практики (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Лурія, М. Певзнер, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, Ж. Шиф та ін.) акцентували увагу на тому, що процес формування соціальної компетентності має починатися

з дошкільного періоду та протікати у відповідних для цього віку видах діяльності.

Формуванню соціальної компетентності дітей із атиповим розвитком приділяли увагу В. Бондарь, Ю. Бондаренко, Л. Вавіна, П. Горностай, В. Кобильченко, Л. Нафікова, В. Нечипоренко, К. Островська, О. Позднякова, В. Синьов, О. Тельна, О. Федоренко, О. Швачко, Л. Шевчук, М. Шеремет та ін.

Проблема ігрової діяльності як засобу формування соціальної компетентності стала предметом вивчення як теоретиків, так і практиків (П. Блонський, Л. Божович, Л. Виготський, Ю. Габермаса, Є. Грачова, К. Гросс, Д. Ельконін, Р. Калуа, Ю. Лотман, О. Лурія, М. Маклюен, С. Міллер, Х. Ортеги-і-Гассет, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Г. Спенсер, Д. Фельдштейн, Ф. Фребел, І. Фришман, Г. Цикото, Ж. Шиф, Е. Шпрангер та ін.).

Особливості ігрової діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку висвітлено у дослідженнях В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, Ю. Косенка, В. Синьова, С. Миронової, М. Певзнер та ін.

Теоретичний аналіз засвідчив недостатню розробленість питання застосування ігрової діяльності як засобу формування та розвитку соціальної компетентності у дошкільників із порушеннями інтелекту, що зумовило необхідність проведення дослідження у цьому напрямі. Тож, **метою** роботи є висвітлення методичних особливостей проведення сюжетно-рольової гри соціального спрямування зі старшими дошкільниками з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Вивчаючи особливості гри К. Гросс наголошував, що гра – не даремна діяльність дитини, вона має незаперечний вплив на розвиток дитячої особистості [2]. У своїх дослідженнях Д. Ельконін зазначав, що гра розвивається в результаті зміни місця дитини у системі суспільних відносин, у процесі історичного розвитку суспільства [11]. Це свідчить про те, що вона є соціальною за своїм походженням та за своєю природою.

У науковій педагогічній літературі визначено декілька теорій гри: 1) класичні (теорія надлишку сил, теорія відновлення сил, теорія вправи теорія рекапітуляції); 2) сучасні (теорія мотиваційної модуляції гри, психодинамічна теорія гри, когнітивно-розвиваюча теорія гри); 3) соціокультурні (гра як соціалізація, метакомунікативна теорія).

У свої роботах Л. Виготський описував гру як осмислену, розумну, доцільну, планомірну, соціально-координовану діяльність, психологічна природа якої ідентична психології праці. На його думку «епоха гри» притаманна як дітям з типовим розвитком, так і дітям з порушенням, а гра, у свою чергу, забезпечує зону найближчого розвитку, є важливим корекційно-розвитковим засобом.

Детальна розробка теорії дитячої гри належить Л. Виготському, яку він відобразив у лекції «Гра і її роль у психічному розвитку дитини», основні ідеї якої зводяться до наступного [1]:

1) гра повинна бути зрозуміла як уявна реалізація нездійснених в даний час бажань. Проте це узагальнені бажання, що дозволяють відстрочену реалізацію. Основним критерієм гри є створення уявної ситуації, а у найефективнішій природі гри закладено момент уявної ситуації;

2) гра з уявною ситуацією завжди включає правила, це можуть бути правила, викладені дорослими, і правила, що встановлюються самими дітьми Автор стверджував, що деякі правила можуть бути непомітні у повсякденному житті, але під час гри проявляються як правила поведінки. Наприклад, дівчинка обирає роль матері і діє за правилами поведінки, що притаманні матері.

3) гра створює зону найближчого розвитку. Дослідник говорить, що у грі дитина вище свого віку, вона «як би на голову вище самої себе. Діючи в уявному полі, створюючи довільний намір, утворюючи життєвий план, вольові мотиви» [1, с. 98]. Гра надає можливість усьому цьому виникати, що ставить її на вищий рівень розвитку, тобто надаючи їй роль провідної діяльності.

4) розвиток гри спрямовано від гри-спогаду до гри-уяви, від акцентів на уявну ситуацію – до володарювання правила.

Д. Ельконін у своїх дослідженнях виділяє наступні компоненти структури гри: 1) роль; 2) ігрові дії по реалізації ролі; 3) ігрове застосування предметів; 4) реальні відносини між граючими дітьми [11]. Проте ці компоненти характерні для достатньо розвиненої сюжетно-рольової гри.

Роль у грі в розвинутій формі не виникає відразу. У дошкільному віці вона проходить суттєвий шлях, який узагальнено можна представити як перехід від зовнішньої схеми дії до її сенсу. Основним показником рівнів розвитку гри є зміст ігрової ролі. О. Смирнова та І. Рябкова визначають наступні етапи формування ролі характерні для дошкільників із типовим розвитком [8].

«Роль в предметі» (3-4 роки): головним змістом гри молодших дошкільнят є виконання певних дій з іграшками. Вони багато разів повторюють одні й ті ж дії з одними і тими ж іграшками: ріжуть хліб, годують і одягають ляльок, возять машинки тощо. Самі дії при цьому максимально розгорнуті, вони рідко бувають скороченими і замінюються словами. Ролі фактично наявні, але вони самі визначаються характером дії, а не визначають її.

«Роль в правилі» (4-5 років): основним змістом гри є виконання ролі та похідних від неї дій, іграшки і предмети підбираються відповідно до ролі. Гра все частіше протікає як спільна діяльність, з'являється специфічна рольова мова, звернена до партнерів, проте ставлення до

партнерів носить формальний характер. Зазначається невираженість ділових і емоційних відносин між ролями, відсутністю реальної взаємодії між граючими – кожна дитина грає свою роль, яка визначається характерними для неї діями.

«Роль у відношенні» (5-7 років): головним змістом гри стає виконання дій, пов'язаних зі ставленням до інших людей, до ролей, які виконують інші діти. Дошкільники адресують слова і дії партнерам і орієнтуються на їхні дії. Ролі яскраво окреслені і виділені, діти називають їх до початку гри. Гра набуває спільного характеру, у граючих дітей взаємодія розгортається на двох рівнях – реальному (діти узгоджують дії з приводу гри) і рольовому (поводження з рольових позицій: доктора і хворого, водія і пасажера тощо). При цьому в обох випадках при наявності діалогу існують як ініціативні звернення, так і відповідні висловлювання. Чергування ініціативних і відповідних висловлювань (мовних і практично-дієвих) свідчить про наявність спілкування на тому чи іншому рівні. Дії, вироблені дитиною, стають коротшими, повторюються вже цілі епізоди гри, а не окремі дії. Дії виконуються не заради них, а заради здійснення певного ставлення до іншого учасника гри відповідно до взятої на себе ролі, тобто за ради їх змісту. Рольові функції дітей взаємопов'язані, дії розгортаються в чіткій послідовності, що відображає реальну логіку. Самі дії різноманітні і відображають дії тієї особи, яку взяла на себе дитина. З'являються елементи творчого відображення подій і відносин, яскраво виражається емоційна залученість до гри. Саме цей рівень гри відповідає її найбільш розвинутій формі, що є найвищим рівнем розвитку сюжетно-рольової гри.

У змісті гри дітьми відтворюється певний момент дійсності та відносин між дорослими, котрі діти виділяють у певній сфері дійсності як значущий у їх розумінні та відтворюють його. За зовнішніми діями і атрибутами дошкільник має можливість постійно відкривати певні соціальні відносини. Гра надає дитині можливість зрозуміти мотиви трудової діяльності дорослих, розкриває її суспільне значення, формує соціальний досвід, що відображається саме у сюжетно-рольовій грі.

Сюжетно-рольову гру Д. Ельконін визначає, як «діяльність, у якій відтворюються соціальні відносини між людьми поза умовами безпосередньої утилітарної діяльності» [11, с.14]. У такій грі діти мають можливість засвоювати та віддзеркалювати соціальні відносини дорослих та вчитись взаємодіяти в суспільстві, тобто набувати первинної соціальної компетентності.

Від рівня розвитку ігрової діяльності залежить розвиток всіх психічних процесів у дітей. Ігрова діяльність формує у дитини функцію заміщення, вчить планувати, регулювати та зіставляти власні дії з діями своїх партнерів. Проте, гра у дошкільників із порушеннями інтелекту без

спеціально організованого навчання не формується, а тому не може виконувати функцію провідної діяльності. Як відомо, через наявний органічний дефект виникає недорозвиток кори головного мозку, який призводить до затримки та недорозвитку всіх вищих психічних процесів, а гра є одним із продуктів і результатів діяльності вищих нервових процесів.

Тож, сюжетно-рольова гра у дошкільному віці має стати основним шляхом набуття дітьми із порушеннями інтелекту соціальної компетентності. Однак результати досліджень засвідчили, що у дітей із інтелектуальними порушеннями недорозвинення ігрової діяльності виявляється як би «запрограмованим» вже в ранньому дитинстві. Ігрова діяльність дошкільників із порушеннями інтелекту суттєво відрізняється від гри їх здорових однолітків. Так ігри дошкільників із порушеннями інтелекту занадто деталізовані, шаблонні, організуються дорослими, в них наявна відсутність застосування предметів-замінників тощо. Н. Соколова у своїх дослідженнях акцентувала увагу на тому, що відсутність власного емоційного досвіду і недостатній педагогічний вплив перешкоджають повноцінному проникненню дитини з порушеннями інтелекту в роль, збіднюють створений ним ігровий образ [9]. Власний досвід роботи засвідчив, що діти з інтелектуальними порушеннями найкраще та найуспішніше засвоюють ігри, які є наближеними до їх повсякденного життя. Це вимагає взаємозв'язку між дитячим садком та родинами вихованців.

У ході ігрової діяльності важливо створювати передумови для включення дітей із інтелектуальними порушеннями у суспільну діяльність; для корекції вторинних порушень та розвитку пізнавальних процесів; розвивати активність та самостійність дитини, навички спільної взаємодії та комунікації; стимулювати до засвоєння соціального досвіду; формувати організованість, впевненість у собі; виховувати моральні якості особистості.

Тож під час проведення нашого експериментального дослідження, орієнтуючись на виявлені особливості соціального розвитку дітей старшого дошкільного віку нами було окреслено низку *корекційно-розвивальних завдань*:

- виховування стійкого інтересу до гри;
- збагачення емоційного досвіду;
- розвиток навичок спільної діяльності, спілкування та ефективної взаємодії один з одним;
- розвиток навичок рефлексії.

Для ефективного вирішення корекційно-розвиткових завдань під час організації і проведення сюжетно-рольових ігор соціального спрямування зі старшими дошкільниками з порушеннями в

інтелектуальному розвитку ми дотримувалися таких *психолого-педагогічних умов*:

- спрощення структури гри;
- використання зниженого темпу навчання гри;
- доступність і цікавість сюжету гри;
- побудова ігор за попереднім планом вчителя-дефектолога;
- керування грою дорослим;
- відповідність ігор віковим та психологічним особливостям дітей;
- застосування постійної повторюваності у навчанні гри;
- орієнтація на особистісні якості кожної дитини;
- застосування індивідуального та диференційованого підходів;
- корекційно-розвивальний характер ігор;
- створення ситуації успіху.
- колективний характер ігор;
- спрямованість на зміст, який стосується статево-рольових відносин, прийнятих у суспільстві;
- розуміння емоційного стану учасників гри;
- розвиток рефлексивних навичок;
- навчання в грі вирішувати конфліктні ситуації;
- включення дітей в освоєння соціального досвіду в процесі спільної діяльності;
- збагачення соціального досвіду в грі;
- формування якостей, необхідних для життєдіяльності та взаємодії у соціумі;
- розвиток навички самоорганізації, ініціативи і творчості тощо.

Проведений педагогічний експеримент дозволив визначити такі *етапи навчання сюжетно-рольовій грі* дошкільників із порушеннями інтелекту:

I етап – пропедевтичний (читання художніх оповідань, розглядання ілюстрацій, фотографій, бесіди тощо) для формування мотивації та інтересу дітей до сюжетно-рольової гри;

II етап – створення ігрової ситуації, внесення атрибутів, нових іграшок і предметів, предметів-заступників, іграшок-саморобок, виробів, їх розглядання, навчання ігровим маніпуляціям з ними з метою ознайомлення з ігровими атрибутами та функціональним їх призначенням;

III етап – навчання рольовим діям, котрі виконуються разом із дорослим, рольовому діалогу, розподіл ролей, розігрування ігрових епізодів для формування базових знань, вмінь та навичок пов'язаних із певною статево-соціальною роллю;

IV етап – програвання сюжетно-рольової гри для формування, закріплення та розширення соціальних досвіду, розвитку соціальних якостей.

Структура заняття з організації сюжетно-рольової гри зі старшими дошкільниками досліджуваної категорії складалася з трьох частин: підготовча, у яку входили розминка (нервово-психологічна підготовка) та організаційний момент; основна і заключна. Коротко охарактеризуємо кожну із частин заняття.

Завданням підготовчого етапу заняття – викликати у дітей інтерес до гри, готовність успішно реалізувати свої задуми, бажання допомогти, зрозуміти емоційні стани однолітків. Для цього нами було використано різні проблемні ситуації, сюрпризні моменти, ігрові вправи тощо.

Розминка, що входила у підготовчу частину, необхідна була для підвищення емоційного тону дітей. Для цього нами використовувалися різноманітні ігри та ігрові вправи («Дзеркало», «Повертись, покрутись, перетворись» та ін.), потішки («Діти-квіти», «Ходить котик» та ін.), заклички («Нумо, нумо, дівчора», «Ведедик» та ін.) тощо.

Основна частина заняття передбачала моделювання різних проблемних ситуацій, що відображали соціальні відносини в наочно-дієвій формі, дослідження їх дитиною і орієнтування в цих відносинах. В основній частині заняття вирішувалися подані нами корекційно-розвивальні завдання. Розв'язуючи ці завдання нами застосовувалися різні методи та прийоми роботи з дошкільниками із інтелектуальними порушеннями, такі як: стимулювання та заохочення, за допомогою предмета, що найбільш цікавий кожній дитині; бесіди з розгляданням картинок; використання елементів мультимедія; показ зразку дії у кожній ігровій ситуації; сумісні дії та ігри з ігровими атрибутами; вправляння у виконанні ігрових дій тощо.

Застосування різних методів і прийомів роботи сприяло: формуванню емоційного досвіду та емпатійності у дітей із порушеннями інтелекту, розвивало вміння адекватно виражати свій емоційний стан та реагувати на емоції інших; збагаченню уявлень дітей про професії (уточнення і закріплення умінь пов'язаних із виконанням певних професійних ролей); розвитку вміння виконувати ігрові дії відповідно до визначеної ролі, умінню ефективної взаємодії з партнерами по грі (як з дорослими, так і з однолітками); формуванню і розвитку соціальних якостей (самостійності, впевненості в собі, активності тощо) та статево-соціальної приналежності.

Для вирішення завдань на ігрових заняттях широко використовувалися різні види ігор – від спрямованих рольових та ігор-драматизації до сюжетно-рольових. В ігрових заняттях головною темою і змістом було тема співпраці, дружби і взаємодопомоги. На першому та

другому занятті у якості ігрового партнера включалася лялька. На наступних заняттях в якості ігрового партнера виступала дитина, яка виконувала додаткову роль, при цьому дорослий стежив і допомагав дітям у проведенні гри.

У заключній частині заняття відбувалося підведення підсумків, словесне сумісне наголошення на результатах сюжетно-рольової гри; надання словесної оцінки ігровому заняттю тощо. При підведенні підсумків, у невимушеній бесіді нами з'ясовувалося у дітей: «у що ми сьогодні грали?», «хто ким був?», «що робив лікар?», що сподобалося, що хотілося б змінити, порадити товаришеві. У цій частині заняття використовувалися такі ігрові методи і прийоми, як «ритуал прощання» та вправи на рефлексію такі як «Посмішка по колу», «Подаруй сердечко», «Ланцюжок сміху», «Подаруй тепло одному» тощо. Це сприяло формуванню групової згуртованості і посиленню соціальної спрямованості на однолітка, а також позитивних відносин довіри і взаєморозуміння. Дітям пропонувалося особисто запропонувати попроситися з добрими побажаннями один одному і педагогу здоров'я, удачі на інших заняттях, слухняності і поваги батькам, іншим дорослим тощо.

У сюжетно-рольовій грі діти із порушеннями інтелекту набували певного досвіду соціальних стосунків, вчилися застосовувати на практиці знання, що були отримані у результаті щоденних спостережень або дій (взаємостосунки в родині, садочку тощо), вперше брали на себе соціальні ігрові ролі, одержували перші знання про світ професій та вчилися «приміряти» їх на себе і діяти у відповідних межах. Під час програвання певної ролі (шофер, продавець, мама, вихователь, няня тощо) діти вчилися брати на себе відповідальність, розуміти, що неправильність їх дій або недотримання соціальних правил і норм може мати негативні наслідки для оточуючих та самого себе.

Висновки. Таким чином, у межах проведеного дослідження нами зроблений теоретичний аналіз проблеми, висвітлено особливості ігрової діяльності дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, подано низку корекційно-розвиткових завдань, психолого-педагогічних умов щодо ефективної організації сюжетно-рольових ігор соціального спрямування, виділено етапи навчання та описано методичні особливості організації занять з сюжетно-рольових ігор.

Бібліографія

1. **Выготский, Л. С. (2004).** Психология развития ребенка. М.: Эксмо .
2. **Гросс, К. (1916).** Душевная жизнь ребенка. Киев: Издание Киевского Фребелевского общества
3. **Докторович, М. О. (2009).** Соціальна компетентність як наукова проблема. *Психологія і суспільство*, 3, 144-147
4. **Курєнкова, А. В., Бондаренко, Ю. А. (2016).**

Аналіз проблеми соціальної компетентності в теорії освіти. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки», 73, Том 2, 26-31* **5. Миронова, С. П.** (2014). *Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності.* Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка **6. Рубинштейн, С. Я.** (2016). *Психология умственно отсталого школьника.* М.: Институт общегуманитарных исследований **7. Синьов, В. М.,** Матвеева, М. П., Хохліна, О. П. (2008). *Психология разумово відсталої дитини.* К.: Знання **8. Смирнова, Е. О.,** Рябкова, И. А. (2016). *Психология и педагогика игры.* Москва: ЮРАЙТ **9. Соколова, Н. Д.** (1993). *Игровая деятельность умственно отсталых дошкольников.* В Л. П. Носкова (Ред.), *Дошкольное воспитание аномальных детей: Книга для учителя и воспитателя,* (с. 135-147). М.: Просвещение **10 Хинш, Р.** (2005). *Социальная компетенция.* Харьков: Гуманитарный **11. Эльконин, Д. Б.** (1978). *Психология игры.* М.: Педагогика **12. Meichenbaum, D.** (1981). *Components of the Model.* In Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye (Eds.), *Social competence,* (pp. 37-60). New York, London: The Guilford Press.

References

1. **Vyhotskii, L. S.** (2004). *Psychology of child development.* М.: Ехмо. **2. Gross, K.** (1916). *Mental life of a child.* Kyiv: Edition of the Kiev Freible Society. **3. Doctorovych, M. O.** (2009). *Social competence as a scientific problem.* *Psychology and Society, 3,* 144-147. **4. Kurienkova, A. V.,** Bondarenko, Yu. A. (2016). *Analysis of the problem of social competence in the theory of education.* *Collection of scientific works "Pedagogical sciences", 73, Vol. 2, 26-31* **5. Myronova, S. P.** (2014). *Methodology of corrective work for violations of cognitive activity.* Kamianets-Podilskyi: Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University **6. Rubinstein, S. Ya.** (2016). *Psychology of the mentally retarded schoolchild.* М.: Institute for Humanitarian Research. **7. Syniov, V. M.,** Matvieieva, M. P., Khokhлина, О. Р. (2008). *Psychology of a mentally retarded child.* К.: Knowledge **8. Smirnova, Ye. O.,** Riabkova, I. A. (2016). *Psychology and pedagogy of game.* Moscow: YURAIT **9. Sokolova, N. D.** (1993). *Gaming activity of mentally retarded preschoolers.* In L. P. Noskova (Ed.), *Preschool education of abnormal children: teacher's handbook,* (pp. 135-147). М.: Enlightenment **10. Hinch, R.** (2005). *Social competence.* Kharkov: Humanitarian Center. **11. Elkonin, D. B.** (1978). *Psychology of game.* М.: Pedagogics **12. Meichenbaum, D.** (1981). *Components of the Model.* In Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye (Eds.), *Social competence,* (pp. 37-60). New York, London: The Guilford Press.

Received 07.03.2019

Accepted 07.04.2019

УДК 159.9.018.8:37018.1-056.264

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.159-168

А.І. Куриця

allakouritsa@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОКОНСУЛЬТАТИВНОЇ ТА ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ РОБОТИ З СІМ'ЄЮ, ЯКА ВИХОВУЄ ДИТИНУ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Відомості про автора: Куриця Алла Іванівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: логопедичне партнерство та проблема батьківсько-дитячих стосунків сімей, які виховують дитину з порушенням мовлення. E-mail: allakouritsa@gmail.com

Contact: Kurytsya Alla Ivanivna, Candidate of Psychological Sciences (Ph. D.), Senior Lecturer at the Department of speech therapy and special methods in Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. In the area of scientific interests: logopaedic partnership and the problem of parents with their children relationships of families who educate a child with a speech impairment. E-mail: allakouritsa@gmail.com.

Куриця А.І. Особливості психоконсультативної та психотерапевтичної роботи з сім'єю, яка виховує дитину з порушенням мовлення. У статті йдеться про важливість психоконсультативної та психотерапевтичної роботи з сім'ями, які виховують дитину з порушеннями мовлення. З'ясовано, фахівці вирішують багато завдань, що стосуються дитини, але їх робота не обмежується взаємодією лише з дитиною; вона включає і роботу з сім'єю. Зазначено, що знання особливостей такої сім'ї, допоможе фахівцям різних напрямків більш ефективно організовувати співпрацю з сім'єю, яка виховує дитину з порушеннями мовлення. Акцентовано увагу на тому, що повноцінно функціонуюча сім'я створює сприятливі умови для гармонійного розвитку і виховання дитини. Значення сімейного виховання підтверджує те, що в сім'ях, в яких подружні стосунки є проблемними, у два рази частіше зустрічаються діти з порушеннями у психічному розвитку, такими як: ЗПР, ТПМ, порушення інтелекту. Зазначено, що важливим видом психологічної допомоги в ефективному супроводі сімей, які виховують дитину з порушенням мовлення є психологічне консультування та психотерапія. Даний вид роботи підвищує ефективність роботи фахівців усіх напрямків, оскільки

спрямований на покращення емоційного стану як дитини, так і сім'ї вцілому. Зауважено, що завданням фахівців є своєчасна допомога та супровід таких сімей для кращої адаптації, соціалізації та реабілітації як батьків, так і дитини.

Ключові слова: сім'я, психоконсультування, психотерапія, допомога, соціальне середовище, прийняття, адаптація, супровід.

Курица А.И. Особенности психоконсультативной и психотерапевтической работы с семьей, воспитывающей ребенка с нарушением речи. В статье говорится о важности психоконсультативной и психотерапевтической работы с семьями, воспитывающими ребенка с нарушениями речи. Выяснено, специалисты решают многие задачи, касающиеся ребенка, но их работа не ограничивается взаимодействием только с ребенком; она включает и работу с семьей. Отмечено, что знание особенностей такой семьи, поможет специалистам разных направлений более эффективно организовывать сотрудничество с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями речи. Акцентируется внимание на том, что полноценно функционирующая семья создает благоприятные условия для гармоничного развития и воспитания ребенка. Значение семейного воспитания подтверждает то, что в семьях, в которых супружеские отношения являются проблемными, в два раза чаще встречаются дети с нарушениями в психическом развитии, такими как: ЗПР, ТНР, нарушения интеллекта. Отмечено, что важным видом психологической помощи в эффективном сопровождении семей, воспитывающих ребенка с нарушением речи является психологическое консультирование и психотерапия. Данный вид работы повышает эффективность работы специалистов всех направлений, поскольку направлен на улучшение эмоционального состояния как ребенка, так и семьи в целом. Отмечено, что важной задачей специалистов является своевременная помощь и сопровождение таких семей для лучшей адаптации, социализации и реабилитации как родителей, так и ребенка.

Ключевые слова: семья, психоконсультирование, психотерапия, помощь, социальная среда, принятие, адаптация, сопровождение.

Kurytsya A. I. Features of psych counseling and psychotherapeutic work with family who brings up a child with impairment of speech. The article considers the features of psychotherapeutic assistance to families where the child brings up with impairment of development. In particular, the processes of psychological counseling and psychotherapeutic measures in the system of collecting work are analyzed.

It has been found that in order to achieve positive results in working with children with impairment of speech, it is important to interact with families who have the same problems.

It has been determined that psychotherapy is one of the main methods in the process of working with children with speech disorders and their

families. It is concluded that for a child with speech impairments, harmony within the family is necessary, which is the use of healthy microclimate to obtain sustained positive results. The focus is on the peculiarities of acceptance parents by the fact that their child has features in development; any deformation of the family leads to negative consequences in the development of the child's personality. There are analyzed 4 types of families that negatively influence the development of the child. The necessity of psychotherapeutic assistance of the family for more effective overcoming of psych emotional changes of peculiarities of development of the child is determined. Also, our work considers an individual approach in the process of using ways and methods of psychotherapy. The conclusion is drawn that affects all aspects of personality, psychotherapy and psychological training, psychological classes that allow improving understanding among family members, forming proper personal communication and cognitive processes. It is noted that support in all its manifestations, including psychological, reflects the importance of working with families who have a child with special development.

Key words: family, counseling psychology, psychotherapy, assistance, social environment, acceptance, adaptation, support.

Актуальність дослідження. У зв'язку із зростанням в останні десятиліття кількості дітей з особливими потребами, важливого значення набуває проблема соціальної адаптації не тільки дитини, що страждає тією чи іншою важкою патологією, а й сім'ї, в якій вона виховується. Робота з батьками, які виховують дитину з порушенням розвитку, що спрямована на вирішення їх психологічних проблем в нашій країні тільки розвивається. Проводяться семінари, «круглі столи», випускаються інформаційні матеріали. Психологи, педагоги, логопеди вирішують багато завдань, що стосуються дитини, але їх робота не обмежується взаємодією лише з дитиною; вона включає і роботу з сім'єю. Тому знання особливостей такої сім'ї, розуміння того, що відчувають батьки допоможе фахівцям різних напрямків більш ефективно організувати співпрацю з сім'єю, яка виховує дитину з порушеннями мовлення. Труднощі, які відчувають батьки значно відрізняються від повсякденних турбот, що хвилюють звичайну сім'ю.

Багато батьків в ситуації, коли народжується дитина з мовленнєвими порушеннями, виявляються безпорадними. Їхнє становище можна охарактеризувати як внутрішній (психологічний) і зовнішній (соціальний) глухий кут. Батькам необхідна своєчасна допомога у вихованні цієї категорії дітей, зокрема, соціально-психологічна допомога, спрямована на подолання їх відчуженості в суспільстві і розвитку взаємодопомоги серед сімей зі схожими проблемами. Робота з сім'єю – важлива складова частина соціально-психологічного супроводу дітей з мовленнєвими порушеннями. Діти

черпають від своїх близьких сили для подолання власних хворобливих станів. Тому, робота з батьками є важливим елементом в ланцюгу надання допомоги дитині. Батьки, відчуваючи страх за долю дитини, передають його дитині. До переживань, що пов'язані зі станом дитини, у багатьох батьків додається почуття провини, сорому, збентеження за дитину. Інтуїтивно відчуваючи постійну напругу дорослих, діти набувають рис тривожності, дратівливості. Це, в свою чергу, відображається і на ефективності корекційної психолого-логопедичної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості батьківських відносин та їх вплив на розвиток дітей вивчали А.Я. Варга, В.І. Захаров, М.І. Лісіна, О.М. Мастюкова, М.М. Семаго, В.В. Столін, В.В. Ткачова, Е.Г. Ейдемільер, П.М. Якобсон. У більшості випадків, народження дитини з особливими потребами сприймається батьками як несподіванка і вони виявляються невідповідними до прийняття даного факту. У роботах М.М. Семаго розглядається проблема консультування сім'ї з дитиною з особливими потребами, а також створення комплексної інформаційно-прогностичної системи багатоаспектної оцінки функціональних особливостей і потреб сімей, що мають одним зі своїх членів особу з особливими потребами.

Будь-яка деформація сім'ї призводить до негативних наслідків у розвитку особистості дитини. Дослідники А.І. Захаров, А.С. Співаковська, Е.Г. Ейдемільер стверджують, що однією з головних причин порушення соціалізації дитини є дисгармонійні стосунки в сім'ї.

Однак, дані дослідження розглядають вирішення проблеми в рамках психолого-педагогічного підходу, в центрі якого знаходиться дитина. З позицій даного підходу робота з сім'єю зводиться до того, щоб дати батькам кваліфіковану допомогу фахівців, спрямовану на засвоєння необхідного мінімуму знань і навичок в роботі з подолання наявних у дитини проблем.

Даний теоретичний аналіз джерел вивчення зазначеної проблеми обумовили **постановку проблеми** – важливість психоконсультативної та психотерапевтичної роботи з батьками, які виховують дитину з порушенням мовлення.

Виклад основного матеріалу. Сім'я є важливою цінністю будь-якого суспільства. Ставлення держави до проблеми підтримки та розвитку сімейних цінностей, тенденції, що характеризують стан інституту сім'ї, є показниками загального стану та перспектив розвитку держави [3, с. 3].

Для дитини з особливими потребами сім'я є одним із ключових факторів у створенні та організації життєвого середовища. Сім'я – це перше найближче оточення дитини. Як зазначає Титаренко В., повноцінно функціонуюча сім'я створює сприятливі умови для гармонійного розвитку і виховання дитини. Значення сімейного

виховання підтверджує те, що в сім'ях, в яких подружні стосунки є проблемними, у два рази частіше зустрічаються діти з порушеннями у психічному розвитку, такими як: ЗПР, ТПМ, порушення інтелекту.

На думку Е.Г. Ейдемільера дисгармонійні стосунки в сім'ї – це авторитаризм, відсутність взаємної підтримки і розуміння, підвищена конфліктність, агресія і насильство. Дисгармонія сімейних стосунків служить дитині зразком непостійності, ворожості і асоціальної поведінки. У дисгармонійній родині, там, де виховання дитини має проблемний характер, спостерігається вияв зміни батьківських позицій, а саме вони є неадекватними, втрачають гнучкість, стають незмінними і не прогнозованими [2, с. 3]

В. Юстицькіс та Г. Ейдемільер вирізняють 4 типи сімей, які негативно впливають на розвиток дитини:

1) сім'я з орієнтацією на соціальну недовіру: недовіра до тих, хто поруч; намагання в усьому бачити прихований зиск, загрозу; неконтактність; сприймання тих, хто поруч, як аморальних людей («ми завжди маємо рацію, всі інші – винні»);

2) сім'ю з орієнтацією на отримання задоволення від життя: потяг до земних радощів, безтурботне ставлення до майбутнього, відсутність життєвих планів, небажання долати труднощі, брати на себе відповідальність за життєдіяльність сім'ї;

3) сім'ю з орієнтацією на «авантюризм» у досягненні мети: високе поцінування підприємливості, досягнення успіху правдами і неправдами, за мінімальних затрат праці й часу; переступання меж дозволеного, невизнання моральних норм, нехтування ними за особистої потреби; сумніви діяльності; намагання використовувати прихильність інших собі на користь; схильність до «вигідних» знайомств; скептичне ставлення до таких якостей, як працелюбність, терпіння, наполегливість;

4) сім'ю з орієнтацією на застосування сили: культ фізичної сили; вживання грубих слів, конфлікти; агресивна поведінка [2, с. 131].

Дитина тісно пов'язана зі своїми рідними глибокими взаєминами, що, в свою чергу призводить до явища передачі психологічного комплексу неповноцінності, спричиненого певними порушеннями у розвитку, на родину в цілому. У роботі з такими сім'ями важливим аспектом є вивчення ставлення батьків до особливостей у розвитку їх дитини.

Поняття «батьківське ставлення» має загальний характер, вказує на наявність зв'язку, приналежність, залежність та включає суб'єктивно-оціночне та свідомо-вибіркове уявлення про дитину, що відображається на особливості сприйнятті власної дитини, способі та характері спілкування з нею. Як правило, у структурі батьківського ставлення виділяють такі компоненти як: 1) когнітивний (пізнання та розуміння дитини); 2) емоційний (прийняття дитини як самостійної цінності,

емоційна чуйність, емпатія, терпимість); 3) поведінковий (взаємодія батьків з дитиною, відповідно до її потреб, здатність до співпраці, ініціативність, гармонійні стосунки).

Прояви взаємного ставлення більш тісно пов'язані з емоційними переживаннями, тому порушення емоційного зв'язку між батьками та дітьми може призводити до формування стійкого емоційно-негативного фону у взаєминах, труднощів у взаєморозумінні, тобто стосунки батьків із дитиною з особливими потреби, можуть бути, з одного боку, тісними, близькими, дружніми, з іншого — далекими, ворожими, холодними.

Після з'ясування ставлення батьків до дитини, застосовуються різні методи психотерапії, які є важливими під час реабілітаційного процесу [4, с. 91].

Психотерапія спрямована на зниження рівня психоемоційної напруги; створення сприятливого психоемоційного клімату в сім'ях; формування позитивного образу майбутнього для дитини та сім'ї в цілому. Завданнями психотерапевтичної роботи є корекція таких форм поведінки батьків як: агресивність, необ'єктивна оцінка поведінки дитини; корекція взаємин з дитиною, які характеризуються, як гіперопіка; корекція внутрішнього психологічного стану батьків: стан переживання неуспіху, пов'язаного з особливими потребами дитини, має поступово перейти до розуміння можливостей дитини, радість від її успіхів. Завдання реалізуються шляхом використання сучасних методів психотерапії. До таких методів можна віднести релаксаційний практикум, казкотерапію, арттерапію, а також психологічні консультації та тренінги [1, с. 27].

Релаксації, аутогенні тренування проводяться в сенсорній кімнаті, сприяють нормалізації психічного стану у батьків, поліпшують емоційний стан, зберігають та зміцнюють здоров'я, знижують занепокоєння й агресивність, знімають нервові збудження та тривожність, мають релаксуючий ефект [5, с. 113].

Як зазначає О.М. Мастюкова, в деяких випадках сім'я сама може бути джерелом психічної травми. Психічна травма – це, перш за все, психічне переживання, в центрі якого знаходиться певний емоційний стан. Психотравмуюче переживання – це стан, що сильно впливає на особистість. Найважливішою рисою психотравмуючих переживань є їх центральне місце в структурі особистості і особлива значимість для індивіда.

Щоб досягти ефективності в корекційній роботі, варто починати з сімейної консультації та сімейної психотерапії. В науковій літературі дається таке визначення даним поняттям [6]. Сімейне консультування – короткотривалий процес, спрямований на допомогу і підтримку сім'ї у вирішенні актуальних, ясно усвідомлюваних проблем, які нещодавно проявились. Сімейна психотерапія – довготривалий, більш глибокий, процес, в якому, крім розгляду актуальної сімейної ситуації, як правило, має місце аналіз минулого сім'ї та сімейна реконструкція.

Як бачимо, і в першому, і в другому випадках мова йде про психотерапевтичний процес, але, відмінність полягає в тому, що відрізняються вони складністю ситуації, в якій перебуває сім'я [6].

Сімейне консультування – важливий етап сімейної психотерапії, на якому відбувається ознайомлення з сімейними відносинами, проблемами членів родини та встановлення взаємозв'язку порушень мовлення дитини з цими проблемами.

Поведінка батьків, членів родини, близьких, їхнє ставлення до дитини з порушеним розвитком чинять суттєвий вплив на корекційний процес в цілому.

У сімейній психотерапії виділяють чотири етапи: 1) Діагностичний (сімейний діагноз); 2) Ліквідації сімейного конфлікту; 3) Реконструктивний; 4) Підтримуючий.

До психотерапевтичних впливів, які часто застосовуються в сімейній психотерапії, відносять наступні: 1) подолання дезадаптації, дезінтеграції у зв'язку з психотравмуючою ситуацією, хворобою дитини, в конкретних ситуаціях між членами родини; 2) подолання емоційного зламу; 3) уміння слухати співрозмовника та інших членів сім'ї; 4) програвання ролей; 5) конфронтація; 6) аналіз власної поведінки, у тому числі й аудіовізуальних записів [7, с. 110].

На сьогоднішній день, в роботі з сім'єю найчастіше використовуються системний та структурний підходи. Основоположники системного підходу (М. Боуен, С. Мінухін, В. Сатір, тощо) розглядають сім'ю як цілісну систему. Консультант в цій системі сімейного консультування виступає в ролі тренера: його завданням є формування навичок диференціюватися у сімейному спілкуванні, осмислювати наявні способи взаємодії в сім'ї та використовувати на практиці ті, які є більш ефективними. Важливим моментом є те, що фахівцем не надаються готові рекомендації. Спільний пошук дає змогу членам сім'ї оволодіти продуктивними способами виходу з проблемних ситуацій, розвиває в них почуття суб'єктності й впевненості у своїх силах.

Структурна сімейна терапія С. Мінухіна – ще один підхід в роботі з сім'єю. У самій назві зазначається використання концепції сімейної системи для проведення психотерапевтичного втручання. Особливий акцент робиться на цілісності сімейної системи. Сімейні психотерапевти цього напрямку приділяють особливу увагу взаємодії та іншим проявам активності членів сім'ї, що дозволяє зрозуміти організацію, або структуру сім'ї. Те, яким чином, коли і з ким члени сім'ї взаємодіють зараз, має вирішальне значення для розуміння і подальшої терапевтичної зміни сімейної структури.

Ще один з варіантів системного підходу є стратегічна сімейна терапія (Дж. Хейлі, К. Маданес, тощо), де основна робота терапевта спрямована на формування у членів сім'ї відповідальності одне за одного. Використання системного підходу на практиці потребує значних витрат часу, енергії, серйозної мотивації.

Singer G.H та його колеги провели дослідження на вивчення первинних та вторинних ефектів батьківства та управління стресом серед батьків дітей з особливостями розвитку. Автори виділили три групи втручань: поведінкове навчання батьків (тобто навчання навичкам поведінки батьків); втручання у подолання навичок, засновані на принципах когнітивно-поведінкової терапії; і поєднання цих двох груп. Вони виявили, що втручання у всіх трьох групах мають значний вплив на зменшення психологічного розладу серед батьків, які виховують дітей з вадами розвитку [8].

Досвід вітчизняних дослідників показує, що консультанту доцільніше здійснювати індивідуальне психологічне консультування з сімейних проблем або індивідуальну психотерапію батьків. Важливим завданням при застосуванні даного формату роботи є виявлення індивідуальних особливостей клієнта, які перешкоджають його адаптації в сім'ї, стають причинами сімейної дисгармонії.

В залежності від специфіки сім'ї, від конкретної проблематики способи організації процесу сімейного консультування можуть змінюватися. Може бути як спілкування з усіма членами сім'ї, так й індивідуальне консультування одного з її членів, робота з сімейними парами, робота з нуклеарною сім'єю, тобто з сім'єю у вузькому розумінні цього слова (батько – мати – діти), робота з розширеною сім'єю (включає тих близьких, які чинять вплив на сімейні стосунки (дідусі, бабусі, тітки, дядьки та ін.); робота з екосистемою чи соціальною мережею.

Який би варіант взаємодії психолог не обрав для терапевтичної роботи з сім'єю, він повинен відповідати принципу гуманного ставлення до кожного члена сім'ї та сім'ї загалом. Консультант повинен приймати сім'ю та її позиції й давати можливість клієнтам відчувати це.

В процесі роботи з такими сім'ями варто брати до уваги особливості батьківського ставлення до дітей з порушенням розвитком. Однією з таких особливостей є недооцінювання можливостей та здібностей власних дітей, поодиноке заохочування до самостійності й ініціативи, бажання захистити від життєвих труднощів, тривога за дитину, котру вони, незалежно від її віку, сприймають як малу та беззахисну.

Висновки. Важливим видом психологічної допомоги в ефективному супроводі сімей, які виховують дитину з порушенням мовлення, є психологічне консультування та психотерапія. Даний вид роботи підвищує ефективність роботи фахівців усіх напрямків, оскільки спрямований на покращення емоційного стану як дитини, так і сім'ї в цілому. Згуртованість всіх членів сім'ї, повага один до одного, наявність спільних цілей і єдиної системи цінностей, спрямованість на самореалізацію та реалізацію своїх близьких дозволяє створити найбільш оптимальний та сприятливий шлях для особистісного розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями. Адже саме в цьому випадку сім'я

буде необхідним розвивальним середовищем для дитини з особливим розвитком.

Отже, сьогодні проблема допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливим розвитком є актуальною, оскільки, нажаль, щороку їх кількість зростає і вони потребують належного супроводу. Завданням фахівців є своєчасна допомога та супровід таких сімей для кращої адаптації, соціалізації та реабілітації як батьків, так і дитини.

Бібліографія

1. Ветрила Т.Г. Успешное функционирование семейной системы как основа развития и становления гармоничной личности / Т.Г. Ветрила // Вестник психиатрии и психотерапии. – 2008. – № 2 (14). – С. 27–31.; 2. Эйдемиллер Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учеб. пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. – СПб.: Речь, 2003. – 332 с.; 3. Кришталь В.В. Системная семейная психотерапия нарушеней здоровья семьи / В.В. Кришталь // Медицинская психология. – 2007. – Т. 1, № 2. – С. 3– 8.; 4. Маркова М.В. До проблеми трансформації інституту сім'ї / М.В. Маркова // Міжнародний психіатричний, психотерапевтичний та психоаналітичний журнал. – 2007. – № 1. – С. 91–94.; 5. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. – М., 2004. – 560 с.; 6. Пов'якель Н. І. Сімейне психоконсультування в становленні партнерської інтенції як рефлексивного механізму саморегуляції у профілактиці й подоланні конфліктів / Н. І. Пов'якель // Актуальні проблеми психології.— Т. 3: Консультативна психологія і психотерапія: Зб. наук. пр. Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, З. Г. Кісарчук.— К.: Міленіум, 2005.— Вип. 3.— 244 с.; 7. Силяева Е.Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Е.Г. Силяева. – М. : Академия, 2005. – 250 с.; 8. Singer, G.H., Ethridge, B.L., and Aldana, S.I. (2007). Primary and secondary effects of parenting and stress management interventions for parents of children with developmental disabilities: A meta-analysis. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 357-369.

References

1. Eydemiller E. G. Semeynyy diagnost i semeynaya psikhoterapiya: ucheb. posobiye dlya vrachey i psikhologov / E. G. Eydemiller, I. V. Dobryakov, I. M. Nikolskaya. – SPb.: Rech, 2003. – 332 s. [in Russian]; 2. Krishtal V.V. Sistemnaya semejnaya psikhoterapiya narusheniya zdorov'ya semji / V.V. Krishtal // Medicinskaya psikhologiya. – 2007. – T. 1, № 2. – S. 3–8. [in Russian]; 3. Markova M.V. Do problemi transformacii institutu simii / M.V. Markova // Mizhnarodnij psihiatrichnij, psihoterapevtichnij ta psihoanalitichnij zhurnal. – 2007. – № 1. – S. 91–94. [in Ukrainian]; 4. Mastjukova E.M. Semejnoe vospitanie detej s otklonenijami v razvitii / E.M. Mastjukova, A.G. Moskovkina. – M., 2004. – 560 s. [in Russian]; 5.

Povyakel N. I. Simeyne psykhokonsultuvannya v stanovlenni partners'koyi intentsiyi yak refleksyvnoho mekhanizmu samorehulyatsiyi u profilaktytsi y podolanni konfliktiv / N. I. Povyakel // Aktual'ni problemy psykholohiyi.— T. 3: Konsultatyvna psykholohiya i psykhoterapiya: Zb. nauk. pr. In-tu psykhol. im. H. S. Kostyuka APN Ukrayiny / Za red. S. D. Maksymenka, Z. H. Kisarchuk.— K.: Milenium, 2005.— Vyp. 3.— 244 s. [in Ukrainian]; **6.** Siljaeva E.G. Psihologija semejnyh otnoshenij s osnovami semejnogo konsul'tirovanija / E.G. Siljaeva. – M. : Akademija, 2005. – 250 s. [in Russian]; **7.** Singer, G.H., Ethridge, B.L., and Aldana, S.I. (2007). Primary and secondary effects of parenting and stress management interventions for parents of children with developmental disabilities: A meta-analysis. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 357-369. <https://www.nap.edu/read/21868/chapter/7#239>; **8.** Vetrila T.G. Uspeshnoe funkcionirovanie semejnoy sistemy kak osnova razvitija i stanovlenija garmonichnoj lichnosti / T.G. Vetrila // Vestnik psichiatrii i psihofarmakoterapii. – 2008. – № 2 (14). – S. 27–31. [in Russian]

Received 07.03.2019

Accepted 07.04.2019

УДК: 376. 116

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.168-177

В.Е. Левицький
Levik7419@ukr.net

**МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ РУХОВИХ
ЯКОСТЕЙ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ДІТЕЙ З
ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Відомості про автора: Левицький Вадим Едуардович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка (Україна). У колі наукових інтересів питання спеціальних методик роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. Levik7419@ukr.net

Contact: Levitsky Vadim – candidate of pedagogical sciences, associate professor Department of Speech therapy and special techniques of the faculty of correctional and social pedagogy and psychology of, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 32300, Kamianets-

Podilskyi, Ukraine. Scientific interests: of the special methods with children with disorders of psychophysical development. Levik7419@ukr.net

Левицький В.Е. Методичні аспекти формування основних рухових якостей на уроках фізичної культури в дітей з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку. Недостатня розробленість проблеми формування рухових якостей на уроках фізичної культури в дітей з порушеннями розумового розвитку у теорії та практиці роботи спеціальних шкіл (класів) зумовили вибір теми дослідження. Стаття містить обґрунтування методичних засад включення процесу формування рухових якостей у різні частини уроку з фізичної культури для дітей з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку.

Ключові слова: урок, фізична культура, рухові якості, діти з порушеннями розумового розвитку, вправи, ігри, молодший шкільний вік.

Левицкий В.Е. Методические аспекты формирования основных двигательных качеств на уроках физической культуры у детей с нарушениями умственного развития младшего школьного возраста. Недостаточная разработанность проблемы формирования двигательных качеств на уроках физической культуры у детей с нарушениями умственного развития в теории и практике работы специальных школ (классов) обусловили выбор темы исследования. Статья содержит обоснование методических основ включения процесса формирования двигательных качеств в разные части урока по физической культуре для детей с нарушениями умственного развития младшего школьного возраста.

Ключевые слова: урок, физическая культура, двигательные качества, дети с нарушениями умственного развития, упражнения, игры, младший школьный возраст.

Levitsky V.E. Methodical aspects of the formation of basic motor skills in physical education classes in children with mental developmental disorders of primary school age. The insufficient development of the problem of the formation of motor qualities in physical education classes in children with mental disorders in the theory and practice of the work of special schools (classes) led to the choice of the research topic. The article contains substantiation of the methodological foundations of the inclusion of the process of formation of motor qualities in different parts of the lesson in physical culture for children with impaired mental development of primary school age.

Motor qualities determine: strength, speed, endurance, flexibility, agility, manifested when performing specific motor actions. It is important to develop motor skills in a timely and methodically correct manner. It is pedagogically wrong to develop one quality at the expense of loss

(decompensation) of the other, since this leads to one-sidedness (disproportion) in physical fitness. For most children, the level of development of qualities is not the same, but they appear in different forms. It has been established that between the ages of 6 and 10 years, speed, coordination of movements, agility, and flexibility are most successfully developed; motor skills do not develop at the same age. The magnitudes of annual increases are different at different age periods and are not the same for boys and girls. The development of motor skills is closely related to perception and has a corrective and developmental effect on the cognitive activity of children with mental development disorders.

Exercises that increase the level of emotional state of students are best done at the end of the main part of the lesson. Exercises that require speed, speed-power qualities, coordination and dexterity should be included in the main part of the lesson, and actions related to the development of strength and endurance in the final. It is recommended to use the circuit training method more widely. Special attention should be paid to the rational organization of workload and rest. In the breaks for rest, it is recommended to use throwing, exercises out of balance, various outdoor games.

Key words: lesson, physical education, motor skills, children with mental disorders, exercises, games, primary school age.

Постановка проблеми. Сьогодні вказує, що важливим і актуальним є завдання збереження, зміцнення здоров'я дітей з допомогою організації і реалізації особистісно зорієнтованого педагогічного процесу з урахуванням основних валеологічних принципів, та вихованням відповідального ставлення до власного здоров'я як до індивідуальної та громадської цінності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висвітленню ролі фізичної культури у формуванні здоров'я дітей присвячені дослідження фізіологів, медичних працівників, соціологів: М. Амосова, Г. Опанасенко, І. Брехмана, Е. Булич, В. Войтенко, С. Громбах, В. Казначєєва, В. Колбанова, Н. Куїнджі, І. Муравова, Ю. Лисицина, В. Петленко, Г. Сердюковської, Л. Суценко, А. Щедріної; а також психолого-педагогічні дослідження: Г. Власюк, Г. Голобородько, М. Гончаренко, О. Дубогай, Г. Зайцева, С. Лапаєнко, С. Свириденко, В. Оржеховської, Л. Татарникової та ін. Вдосконалення методики фізичного виховання школярів у загальноосвітній школі стало предметом вивчення: В. Арєф'єва, Л. Волкова, Г. Єдинака, О. Дубогай, М. Жаворонкової; Є. Коваленко, А. Конончук, І. Пінчука, В. Платонова, Б. Шияна які розробили методичні рекомендації щодо оптимізації процесу фізичного виховання. Стосовно спеціальної школи для дітей з порушеннями розумового розвитку питання фізичного виховання знайшли своє відображення у працях: М. Козленко, І. Єременко, В. Синьова, В. Липи, С. Миронової.

Недостатня розробленість проблеми формування рухових якостей на уроках фізичної культури в дітей з порушеннями розумового розвитку у теорії та практиці роботи спеціальних шкіл (класів) зумовили вибір теми дослідження.

Мета статті: обґрунтувати методичні засади включення процесу формування рухових якостей у різні частини уроку з фізичної культури для дітей з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Важливим положенням, що визначає майстерність і результати роботи сучасного вчителя фізкультури, є здатність діяти, спираючись на основи дидактики, досягнення психолого-педагогічної науки і спорту та теорії виховання. Ця робота має вестися обов'язково з урахуванням конкретних умов, індивідуальних можливостей учнів і вчителів, а також місцевих кліматичних, географічних, історичних особливостей і традицій.

Руховими якостями визначають: силу, швидкість, витривалість, гнучкість, спритність, які проявляються при виконанні конкретних рухових дій. Важливо розвивати рухові якості своєчасно і методично правильно. Педагогічно невірно збільшувати одну якість за рахунок втрати (декомпенсації) іншої, так як це призводить до однобічності (диспропорційності) у фізичній підготовці. Виконання учнями однієї й тієї ж вправи розвиває не завжди однакові якості. Наприклад, згинання та розгинання рук в упорі лежачи у слабо підготовлених хлопців розвиває, в основному силу, у добре підготовлених – силову витривалість. Біг на сто метрів у добре підготовлених школярів розвиває швидкість, у слабо підготовлених – швидкісну витривалість. Плануючи заняття, слід пам'ятати, що різні рухові якості розвиваються не одночасно і не в одному і тому ж віці. Величини річних збільшень різні для хлопчиків і дівчаток [4].

Слід звернути увагу на те, що у більшості дітей рівень розвитку якостей різний, але проявляються вони у різних формах. Встановлено, що у віці від 6 до 10 років найбільш успішно розвивається швидкість, координація рухів, спритність, гнучкість; в 10-14 років швидкісно-силові якості; від 15 до 17 років сила, витривалість. Найсуттєвіші зміни у розвитку рухових якостей відбуваються в учнів молодшого шкільного віку (у дівчаток з 8 до 11 років). Саме у початкових класах закладається фундамент фізичного розвитку [1].

Найважливішою стороною навчання руховим діям є приведення у доцільну відповідність м'язових зусиль, усунення зайвого напруження, вміння у правильній послідовності чергувати фази напруги і розслаблення, виділяти активні моменти у докладанні основних зусиль.

Головним змістом уроків фізичної культури у молодших класах є локомоції, що вимагають проявів аеробної витривалості: ходьба, біг, стрибки та ін. Крім того, необхідно використовувати рухливі ігри,

спрямовані на вдосконалення швидкості, швидкісно-силових показників, а також вправи, на розвиток гнучкості, спритності і сили окремих м'язових груп. У цьому віці засвоюються доступні прикладні вправи, створюється база для оволодіння більш складними за координацією руховими діями, одним з важливих моментів є формування і корекція окремих недоліків постави [4].

Витривалість – здатність тривалий час напружено виконувати роботу у процесі спортивної діяльності. Витривалість ділиться на загальну і спеціальну. Загальна витривалість – це здатність виконувати відносно тривалий час будь-яку м'язову роботу. Спеціальна витривалість – здатність протистояти втомі, що розвивається у процесі фізкультурно-спортивної діяльності. Загальна витривалість формується під впливом тривалих і, як правило, мало інтенсивних фізичних вправ. Спеціальна витривалість розвивається шляхом багаторазового виконання основної (спортивної) вправи, а також шляхом виконання спеціальних вправ. Найбільш розповсюдженими методами розвитку спеціальної витривалості є: змінний, повторний, інтервальний [4]. Для вироблення витривалості особливо ефективні бігові вправи, плавання, рухливі і спортивні ігри. Витривалість формується наступними методичними прийомами: штучним збільшенням зусиль у міру настання стомлення; тренуваннями з групою, коли дитина займається, намагаючись не відстати від однолітків; змагальним методом; включенням в заняття різних емоційних чинників.

Не менш важливим є розвиток м'язової сили – здатності долати опір або протидіяти йому шляхом м'язового напруження. Прояв м'язової сили залежить від рівня її розвитку і сконцентрованості нервових процесів, що регулюють діяльність м'язового апарату. Розвиток сили здійснюється у процесі занять регулярними фізичними вправами, що залучають всі м'язи тіла. Для розвитку сили у більш підготовлених учнів застосовується метод прояву «максимальних зусиль» і метод виконання вправ «під зав'язку». Перший припускає повторення великих і максимальних зусиль у спеціально дібраних вправах з інтервалами відпочинку, які дозволяють знову виконати вправу з тими ж зусиллями. Вказаний метод застосовується переважно з метою збільшення м'язової маси, полягає у безперервному виконанні вправ до тих пір, поки з-за втоми м'язів не починає порушуватися правильність рухів. Вправи, що розвивають переважно силу, можуть бути різноманітними, але найбільше значення мають вправи з обтяженнями (ряд обмежень для дітей молодшого шкільного віку), на подолання власної ваги та протидії інструменту (наприклад, джгутів).

Швидкісно-силові якості – здатність до прояву зусиль максимальної потужності у найкоротший час, при збереженні оптимальної амплітуди руху. Ступінь прояву швидкісно-силових якостей залежить не тільки від величини м'язової сили, а й здатності до

високої концентрації нервово-м'язових зусиль, мобілізації функціональних можливостей. До основних методів формування швидкісно-силових якостей відноситься метод повторного виконання швидкісно-силової вправи без обтяження; повторного виконання швидкісно-силової вправи із невеликим обтяженням малої ваги (гантелі), а також лазіння, сгинання і розгинання рук в упорі лежачи, вправи на гімнастичних снарядах [1].

У початкових класах використання обтяжень має ряд обмежень: починається з 7-8 років, вага гантелі до 1 кг., проводиться після консультації лікаря та медичного обстеження. Тобто вимагає індивідуального підходу і разом з браком спортивного інвентарю часто змушує відмовитися від цього виду роботи.

«Швидка» сила (швидкісно-силові якості) розвиваються на базі «повільної». Наприклад, присідання на обох та одній нозі готують школярів до засвоєння дій з проявом «швидкої» сили: максимально високих стрибків і т.п. Виконуються вправи на максимальне м'язове напруження у повільному або середньому темпі. Силові вправи не повинні викликати затримки середнього темпу дихання.

Швидкість – здатність виконувати окремі рухи у найкоротший час, а ряд циклічних рухів з найбільшою частотою. Розвиток і вдосконалення цієї якості пов'язані з силою м'язів, їх гнучкістю і здатністю до розслаблення, з координацією і технікою рухів. Тому при плануванні різних вправ, що підвищують рівень швидкості, вчитель передбачає вправи на силу, спритність, рухливість у суглобах і гнучкість. Щоб досягти кращих результатів у розвитку швидкості у школярів молодшого шкільного віку, необхідно включати в уроки вправи, пов'язані з необхідністю швидкої реакції на різні сигнали, подолання коротких відстаней у мінімальні проміжки часу, а також види дій, за допомогою яких можна регулювати швидкість рухів [4].

Спритність – здатність керувати своїми рухами і швидко перебудовувати рухову діяльність у відповідності до вимог мінливої ситуації. Вона розвивається шляхом розвитку здібностей засвоювати координаційно складні рухові дії. Спритність розвивається на основі занять різними фізичними вправами, особливо такими, які включають в себе елементи новизни і являють собою певні координаційні труднощі. З цією метою доцільно використовувати рухливі і спортивні ігри, що проводяться в умовах несподіваної мінливої ситуації.

Гнучкість – здатність виконувати рух в суглобах з великою амплітудою. Хороша рухливість у суглобах є однією з необхідних умов для досягнення високих результатів у різних видах спорту. Володіючи достатньою мірою цієї якості, економніше використовується сила, швидкість, спритність; швидше опановується раціональна спортивна техніка. Специфічними засобами для розвитку гнучкості служать вправи на розтягування, у процесі виконання яких амплітуда рухів постійно

збільшується до можливої межі. Вправи на розтягування є здебільшого нескладними гімнастичними рухами, що вибірково впливають на ті чи інші групи м'язів або зв'язковий апарат. Можуть виконуватися з набивними м'ячами, амортизаторами, на гімнастичній стінці та інших снарядах, з партнером [4].

Для розвитку гнучкості у вступну частину уроку зазвичай включають 3-4 спеціальних вправи. Наприклад, якщо в основній частині уроку заплановано засвоєння техніки метання м'яча, то вправи на рухливість у плечових суглобах створюють необхідні пропедевтичні передумови. Кожну вправу на гнучкість (махові рухи рук і ніг; пружні нахили вперед і назад; у положенні випаду пружні згинання та розгинання ніг, присідання, обертання кистей рук у зап'ясткових суглобах, потім у ліктювих і плечових суглобах; кругові рухи тулуба, повороти в сторони і ін.) виконується не менше 5-7 разів, поступово число повторень збільшується до 10, чергуючись з вправами на розслаблення і силу. Перед вправами на гнучкість слід «розігріти» дітей, щоб при різких, особливо махових рухах уникнути травми.

Урок у спеціальній школі (класі) будується відповідно до положень загальної та спеціальної педагогіки та методики фізичної культури. Зміст і форми його проведення у значній мірі обумовлюють рівень фізичної підготовленості та навпаки. Тому основне завдання полягає в тому, щоб поряд з навчальними цілями він містив виховну, корекційно-розвиваючу, оздоровчу, здоров'язберігаючу, інструктивну спрямованість [3].

Що стосується структурних частин уроку фізичної культури в молодших класах та їх наповнення, слід зазначити, що тривалість вступної частини уроку не повинна перевищувати 6-8 хв. Починається з шикування, привітання, звіту чергового та ознайомлення із завданнями уроку. Шикування та виконання стройових команд, ходьба і біг. Найбільш ефективними засобами активізації функцій організму дітей є: прискорена ходьба та біг у середньому темпі різними способами (приставними кроками, із закиданням ніг назад, з високим підняттям бедра, задом наперед і т.д.), стрибки, ігри.

Важливо привернути увагу учнів до необхідності управління бігом. Очолювати колону має учень, що вміє зберігати заданий темп. За мінімальних витрат часу включається в роботу майже вся мускулатура тіла. В кінці вступної частини задаються загальні та підготовчі вправи на відповідні групи м'язів, що будуть задіяні у вирішенні задач основної частини уроку. Слід звернути увагу на те, що загальнорозвиваючі вправи важливий засіб розвитку основних фізичних якостей. Систематичне виконання правильно дібраних вправ сприяє підвищенню рівня здоров'я, поліпшенню обміну речовин, роботі органів кровообігу, дихання, травлення, зміцненню опорно-рухового апарату. Слід вказати

на позитивний вплив загальнорозвиваючих вправ на формування правильної постви та на виправлення її окремих легких недоліків.

Зазвичай до складу комплексу загальнорозвиваючих вправ на одному уроці включається від 6 до 8 вправ з дозуванням в залежності від завдань комплексу і рівня підготовленості учнів. При складанні комплексу слід керуватися послідовністю: вправи для розвитку м'язів рук і плечового пояса; вправи для розвитку м'язів ніг; вправи для м'язів спини, черевного преса і бічних м'язів тулуба, з різних вихідних положень (вправам силового характеру мають передувати вправи на розтягування); вправи, де беруть участь основні групи м'язів всього тіла, що виконуються за великої амплітуди; швидкісні (стрибки або біг на місці), після чого слід поступово знижувати навантаження з уповільненням темпу [3].

У вступній частині можна використовувати спеціально дібрані ігри та вправи, які не потребують великого фізичного напруження і активізують увагу учнів. Виходячи з конкретних умов, вчитель має самостійно вирішити, які вправи або ігри найбільш прийнятні на даному уроці. Якщо урок проводиться у прохолодну погоду на відкритому повітрі, під час вступної частини застосовуються ефективні вправи з метою «розігріву». Для цього загальнорозвиваючі вправи виконуються у більш швидкому темпі, кількість їх збільшується, а отже, збільшується і тривалість вступної частини. Для більшої ефективності та емоційності слід використовувати вправи з предметами (скакалками, гімнастичними палицями, м'ячами). З психологічної точки зору використання предметів різної форми, об'єму, маси підвищують емоційність занять, активність і інтерес, збагачують новим руховим досвідом.

Слід підкреслити, що музичний супровід є одним із засобів підвищення ефективності уроків, сприяє підвищенню інтересу до занять, підвищує виховне значення уроків, а вчитель, звільняючись від рахунку, може більше уваги звернути на вербальну інструкцію, коментар, виправлення помилок під час виконання вправ. Під музичний супровід варто проводити різні види ходьби та бігу, танцювальні вправи, загальнорозвиваючі вправи з предметами та без них, рухливі ігри. Треба відмітити, що у практиці роботи більшості шкіл музичний супровід використовується рідко через брак відповідного музичного матеріалу та недостатню методичну підготовку педагогів.

Вправи основної частини уроку мають бути послідовним та логічним продовженням вправ вступної частини уроку. В основній частині уроку передбачається одне завдання для вивчення нового матеріалу і 2-3 додаткових для закріплення розученого з метою вдосконалення техніки виконання. Великого значення набуває правильне розміщення практичного матеріалу. Спочатку зазвичай проводять навчання новим, технічно складним руховим діям на основі принципу поступового зростання навантаження. Закріплення і

вдосконалення засвоєних раніше вмінь та навичок прийнято проводити у середині або в кінці основної частини уроку.

Вправи, які підвищують рівень емоційного стану учнів, краще проводити в кінці основної частини уроку. Як показує практика, виконання вправ, що вимагають прояви швидкісних, швидкісно-силових якостей, координації і спритності, необхідно включати в основну частину заняття, а дії, пов'язані з розвитком сили і витривалості, у заключну. Рекомендується ширше використовувати метод кругового тренування. Особливу увагу слід звернути на раціональну організацію навантаження і відпочинку. У перервах для відпочинку рекомендується використовувати метання, вправи з рівноваги, рухливі ігри [2].

Слід мати на увазі, що ефективність основної частини, як і всього уроку, залежить від того, наскільки вчитель зможе реалізувати намічений план, застосувати найбільш раціональні форми організації навчального процесу та методичні прийоми, використати наявні технічні засоби навчання, здійснити індивідуальний та диференційований підхід, врахувати специфіку місць проведення занять (гімнастичний зал або пришкольній майданчик, стадіон чи парк, рівна чи рельєфна місцевість).

Заклучна частина уроку (приблизно 3-5 хв.) використовується для поступового зниження рівня фізичної та емоційної напруги і приводить організм у спокійний стан. Тут використовуються прості шиккування, спокійна ходьба, вправи на увагу, ритмічні і глибокі дихальні вправи, спокійні рухливі ігри, окремі танцювальні вправи і т.д.

При проведенні заключної частини уроку слід врахувати наявність інших уроків у розкладі. Якщо наступний урок вимагає особливої концентрації уваги, то слід заспокоїти дітей і підготувати їх до переходу до іншого виду діяльності. Якщо в цьому немає необхідності, то доцільно планувати проведення невеликих змагань, естафет, ігор з предметами.

Висновки.

1. Аналіз спеціальної літератури свідчить, що рівень фізичного розвитку дитини значною мірою визначається розвитком рухових якостей у різні періоди дитинства.

2. Розвиток фізичних якостей актуалізується з позиції збереження фундаменту повноцінного фізичного і психічного здоров'я особистості.

3. У розвитку фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку слід враховувати вікові і психологічні можливості дітей.

4. Розвиток фізичних якостей дозволяє дитині бути успішною в різних видах діяльності.

5. Фізичні якості розглядаються як вроджені морфофункціональні властивості, які розвиваються у процесі фізичного виховання з допомогою спеціальних вправ.

6. При виконанні фізичної вправи в тій чи іншій мірі проявляються всі фізичні якості, але визначального значення набуває одна з них.

7. Засоби розвитку фізичних якостей: фізичні вправи і рухливі ігри. Основними методами розвитку фізичних якостей є: ігровий, змагальний, повторний.

8. Вправи, які підвищують рівень емоційного стану учнів, краще проводити в кінці основної частини уроку. Виконання вправ, що вимагають прояви швидкісних, швидкісно-силових якостей, координації і спритності, необхідно включати в основну частину заняття, а дії, пов'язані з розвитком сили і витривалості, у заключну. Рекомендується ширше використовувати метод кругового тренування. Особливу увагу слід звернути на раціональну організацію навантаження і відпочинку. У перервах для відпочинку рекомендується використовувати метання, вправи з рівноваги, різноманітні рухливі ігри.

9. Розвиток рухових якостей тісно пов'язаний зі сприйманням та корекційно-розвивально впливає на діяльність дітей з порушеннями розумового розвитку.

Бібліографія

1. **Ареф'єв В.Г., Єдинак Г.А.** Фізична культура в школі (молодшому спеціалісту) / В.Г. Ареф'єв, Г.А.Єдинак / – Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2001. – 384 с. 2. **Бабанский Ю.К.** Проблемы повышения эффективности педагогических исследований (Дидактический аспект) / Ю.К. Бабанский / – М.: Педагогика, 1982. – 192 с. 3. **Козленко Н.А.** Физическое воспитание учащихся вспомогательной школы / Козленко Н.А. / Киев: Радянська школа, 1987. –125 с. 4. **Шиян Б.М.** Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина I / Б.М. Шиян / – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 272 с.

References

1. **Arefiev V.H., Yedynak H.A.** Fizychna kultura v shkoli (molodshomu spetsialistu) / V.H. Arefiev, H.A.Iedynak / – Kamianets-Podilskyi: Abetka-Nova, 2001. – 384 s. 2. **Babanskyi Yu.K.** Problemi povisheniya efektyvnosti pedahohycheskykh yssledovanyi (Dydaktycheskyi aspekt) / Yu.K. Babanskyi / – M.: Pedahohyka, 1982. – 192 s. 3. **Kozlenko N.A.** Fy`zy`cheskoe vospyu`tany`e uchashhy`xsya vspomagatel`noj shkoly / Kozlenko N.A. / Ky`ev: Radyans`ka shkola, 1987. –125 s. 4. **Shyian B.M.** Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia shkoliariv. Chastyna I / B.M. Shyian / – Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan, 2008. – 272 s.

Received 07.03.2019

Accepted 07.04.2019

УДК 376-056.264:159.955

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.178-190

К.В. Луцько
k.lutsko@kubg.edu.ua

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Відомості про автора: Луцько Катерина Василівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, Україна. У колі наукових і професійних інтересів: формування мовленнєвої та пізнавальної діяльності у дітей з порушеннями мовлення та слуху. E-mail: k.lutsko@kubg.edu.ua

Contact: Kateryna V.Lutsko, Ph.D. in education, senior researcher, associate professor of special psychology, correctional and inclusive education department of Institute of Human Sciences of Borys Grinchenko Kyiv University. Skills and expertise: formation of speech activity of children with speech and hearing disabilities. E-mail: k.lutsko@kubg.edu.ua

Відомості про наявність друкованих статей: Луцько К.В. Розвиток акустичної складової мовлення та її проєкція на попередження та подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / К. В. Луцько // Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – Вип.7 у 2 г. – Том 1. – С. 185-196. – (Серія «Педагогічні науки»). Луцько К. В. Технології інтелектуального розвитку обдарованої дитини з особливими потребами в системі сучасної спеціальної освіти / К. В. Луцько // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави: матеріали VII Міжнародної наук.-практ. конф., 16-20 вересня 2014 р., м. Київ. – С. 295-302. Луцько К. В. Дослідження показників реакцій мозку на слуховий, зоровий, тактильний, руховий стимули при сприйманні мовлення та предметів засобами енцефалографії / К. В. Луцько // Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. Праць: вип. 9, у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. – Т.1.-326 с. Луцько К.В. Розвиток довербального мислення у дитини з особливими освітніми потребами, його корекційний потенціал та можливості практичної реалізації. / К. В. Луцько // Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. Праць: вип. 9, у 2 т. / за ред. В. М. Синьова,

О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. – Т.1.-326 с.

Луцько К.В. Передумови формування внутрішнього мовлення у дітей з особливими освітніми потребами в системі спеціального навчання. У статті подано результати теоретичних та практичних досліджень, спрямованих на пошук резервів психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах порушення слухової функції та мовлення при збереженому інтелекті.

Важливою інституцією психічного розвитку дитини з особливими освітніми потребами є її внутрішнє мовлення, яке бере участь у всій психічній діяльності дитини, більшою чи меншою мірою, пов'язане з усіма психічними функціями, супроводжуючи когнітивні і мисленнєві процеси. Проте внутрішнє мовлення пов'язане з розвитком мовлення (імпресивного і експресивного), яке у дитини з сенсорними і мовленнєвими порушеннями відсутнє або збіднене. В умовах, коли страждає і затримується розвиток мовленнєвої системи, а отже і формування внутрішнього мовлення, у компенсаторно-корекційному впливі на дитину з особливими освітніми потребами дієвою залишається доступна їм практична діяльність, при відповідній організації якої можливо забезпечити передумови розвитку її логічного мислення, здатності до прогнозування змісту діяльності, як бази для розвитку внутрішнього мовлення.

Спеціальні методики активізації артикуляційних умінь та навичок на основі піктограм, складоритмічних вправлянь, розвитку словесно-логічної пам'яті дітей з особливими освітніми потребами, їх здатності до сприймання усного мовлення, пришвидшать оволодіння мовленням (в тому числі і внутрішнім) на основі усвідомленої логіки практичної діяльності.

Ключові слова: психічний розвиток дитини, навчання, зовнішнє, внутрішнє мовлення, сенсорні системи.

Луцько Е.В. Предпосылки формирования внутренней речи у детей с особыми образовательными потребностями в системе специального обучения. В статье представлены результаты теоретических и практических исследований, направленных на поиск резервов психического развития детей с особыми образовательными потребностями в условиях нарушения слуховой функции и речи при сохранном интеллекте.

Важной институцией психического развития ребенка с особыми образовательными потребностями является его внутренняя речь, которая принимает участие во всей психической деятельности ребенка, большей или меньшей степенью связана со всеми психическими функциями, сопровождая когнитивные и мыслительные процессы. Однако внутренняя речь связана с развитием речи (импрессивной и

экспрессивной), которая у ребенка с сенсорными и речевыми нарушениями отсутствует или недостаточно развита. В условиях, когда страдает и задерживается развитие речевой системы, а значит и формирование внутренней речи, в компенсаторно-коррекционном влиянии на ребенка с особыми образовательными потребностями действенной остается доступная ему практическая деятельность, при соответствующей организации которой возможно обеспечить предпосылки развития его логического мышления, способности к прогнозированию содержания деятельности, как базы для развития внутренней речи.

Специальные методики активизации артикуляционных умений и навыков на основе пиктограм, слогоритмических упражнений, развития словесно-логической памяти детей с особыми образовательными потребностями, их способности к восприятию устной речи, ускорят овладение речью (в том числе и внутренней) на основе осознанной логики практической деятельности.

Ключевые слова: психическое развитие ребенка, обучение, внешняя, внутренняя речь, сенсорные системы.

Lutsko K.V. Prerequisites for the formation of internal speech of children with special educational needs in the system of special education.

The article presents the results of theoretical and practical research, aimed at finding reserves of mental development of children with special educational needs in conditions of hearing and speech disorders with preserved intellect.

An important institution for the mental development of a child with special educational needs is his/her internal speech, which takes part in the entire mental activity of the child, to a greater or lesser extent associated with all mental functions, accompanied by cognitive and thought processes. However, internal speech is associated with the development of speech (impression and expressive), which is absent or depleted in a child with sensory and speech disorders. In conditions where the development of the speech system is suffering and delayed, and hence the formation of internal speech during compensatory correctional influence on a child with special educational needs the practical activity available to them is still available, with the appropriate organization of which it is possible to provide the preconditions for the development of its logical thinking, the ability to forecasting the content of activities as the basis for the development of internal speech.

Special methods of activating articulatory skills and skills based on pictograms, syllogorhythmic exercises, the development of the verbal-logical memory of children with special educational needs, their ability to perceive oral speech, accelerate the acquisition of speech (including internal) on the basis of the realized logic of practical activity .

Key words: mental development of the child, training, external/internal speech, sensory systems.

Постановка проблеми. Вимоги сьогодення до формування особистості з особливими освітніми потребами обумовлюють зміни пріоритетів навчально-виховного процесу, орієнтують на людиноцентризм, переосмислення реальних здобутків спеціальної педагогіки і психології, зокрема застосування здоров'язберігаючих технологій, раціонального використання фізичних та інтелектуальних ресурсів такої дитини. Особливого значення набуває активізація розвитку психічних процесів в контексті навчання, зокрема формування внутрішнього мовлення, як системотворчої складової мислительної, пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Стоїть питання про пошук педагогічних передумов формування внутрішнього мовлення у дітей з порушеннями слуху та мовлення у їх домовленнєвий період розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснений нами аналіз досліджень і публікацій з означеної теми свідчить, що проблема внутрішнього мовлення в різні часи була в полі зору психологічних досліджень. Грунтовне дослідження з оригінальними поглядами на проблему викладено в працях українського психолога Б. Баєва, зокрема щодо філогенетичного і онтогенетичного підходів у трактуванні внутрішнього мовлення, розвитку внутрішнього мовленнєвого слуху, існування генетично ранніх і розвинених форм. Сучасні вчені пов'язують внутрішнє мовлення з інтелектуальною рефлексією (С. Максименко, Ю. Машбиць, І. Мельничук, М. Смульсон). Ряд науковців в галузі спеціальної педагогіки приділяють увагу формуванню внутрішнього мовлення у дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, В. Тищенко, Ю. Рібцун, К. Луцько та інші, проте даними про системні дослідження ми не володіємо.

Мета статті: привернути увагу науковців до розвитку внутрішнього мовлення у дітей з особливими освітніми потребами, як важливої інституції їх мовленнєвого та психічного розвитку, спробувати окреслити лише окремі напрями організації навчання, яке у домовленнєвий період розвитку дитини забезпечить передумови формування її мисленнєвої та мовленнєвої діяльності в тому числі і формування внутрішнього мовлення

Виклад основного матеріалу. Вчені розглядають розвиток дитини з точки зору генетичної психології, а її онтогенетичний розвиток як такий, що підпорядкований біологічним і суспільно-історичним законам. Одним із напрямів реалізації генетичного методу в психологічних дослідженнях є зв'язок психічного розвитку дитини і навчання. Генетичний метод дослідження передбачає аналіз деякого вихідного стану предмета чи явища і вибудовування на цій основі наступних утворень, відкриває змістові перспективи щодо подальшого, більш глибокого, розуміння однієї із центральних проблем педагогічної

психології – проблеми співвідношення психічного розвитку і навчання [5].

Це положення набуває особливого змісту стосовно дітей з особливими освітніми потребами, зокрема і тих, які мають сенсорні і мовленнєві порушення. Важливою інституцією психічного розвитку дитини з особливими освітніми потребами є її внутрішнє мовлення, яке здебільшого, не розглядається в контексті спеціального навчання. Відомо, що внутрішнє мовлення бере участь у всій психічній діяльності людини, більшою чи меншою мірою пов'язане з усіма психічними функціями, супроводжуючи когнітивні і мисленнєві процеси.

На значення внутрішнього мовлення вказував ще у 1913 році А. Погодін: "Ця мова є постійним супутником нашого свідомого духовного життя, перекладачем на мову нашої думки того, що ми чуємо, і що без неї, без допомоги цієї нашої внутрішньої мови, було б для нас позбавлене будь-якого смислу." [7]. Внутрішнє мовлення розглядається як беззвучне мовлення, скрита вербалізація, яка виникає в процесі мислення і є похідною формою зовнішнього (звукового) мовлення, спеціально пристосованого до виконання мисленнєвих операцій в умі. <http://www.psychologos.ru/articles/view/vnutrennyaya-rech> ,

Із цих і інших типових визначень внутрішнього мовлення можна виділити ключові позиції, а саме "беззвучне мовлення," "скрита вербалізація," "похідна від зовнішнього (звукового) мовлення", "універсальний механізм розумової діяльності і свідомості людини", "перекладач на мову нашої думки того, що ми чуємо." І хоч , як зазначає Б.Баєв, можна піддавати сумніву деякі визначення, зокрема, те, що внутрішнє мовлення – це "обеззвучене" зовнішнє мовлення, в цілому можна стверджувати, що внутрішнє мовлення для розвитку психічної діяльності дитини, формування її свідомості має визначальне значення.

Таким чином, виходячи із цих тверджень, важливо не зробити хибний висновок стосовно розвитку дітей з особливими освітніми потребами: поки у дитини з сенсорними чи мовленнєвими порушеннями не з'явиться зовнішнє (говоріння), а на його основі і внутрішнє мовлення, у неї не будуть розвиватись свідомість, пам'ять, розуміння мовлення, мисленнєві процеси, формуватись особистість у відповідності з онтогенетичними закономірностями.

Г. Костюк вказує на невідворотну послідовність основних стадій розумового розвитку дитини. Стадії розумового розвитку – це якісно різні в структурному і функціональному відношенні рівні і форми розумової діяльності – наочно-діюча, словесно-образна, конкретно – і абстрактно-понятійна.

«Само собою зрозуміло, що навчання не може змінити цю послідовність стадій розвитку інтелекту, оскільки більш складні структури генетично не можуть передувати більш простим структурам,

але воно може і повинне сприяти прискоренню переходу до більш високих структур, повноцінному їхньому формуванню» [3].

Дане твердження можемо розглядати як надзвичайно важливе в організації і забезпеченні якісного навчання дітей з ООП, а ключовою позицією у даному процесі є прискорення переходу від простих структур до більш високих, використовуючи можливості інтелектуального розвитку дитини на домовленнєвому рівні або в умовах обмеженого володіння мовленням.

Відомо, що практична діяльність дитини є найпершим і важливим джерелом її розвитку. Зокрема Р. Лурія зазначає, що розвиток психічних функцій є продуктом психічного розвитку дитини, який здійснюється під впливом практики дитини і розвитком її мовленнєвої системи. На цій основі виникає активне запам'ятовування і логічна пам'ять. А на основі зовнішніх дій і під впливом навчання мовленнєвим формам діяльності виникає мовленнєве мислення і формується розумова дія [4].

В умовах, коли страждає і затримується розвиток мовленнєвої системи і мовленнєвого мислення, у компенсаторно-корекційному впливі на дитину з сенсорними і мовленнєвими порушеннями дієвою на певний час залишається доступна їм практика, практична діяльність.

Б. Баєв розглядає виникнення внутрішнього мовлення у філогенезі і онтогенезі. У філогенезі-це суспільно-історичний розвиток діяльності, її прижиттєве ускладнення, яке вимагає попереднього обмірковування, планування, тобто свідомих дій. Адже для виконання будь-якої діяльності людина повинна наперед уявити її процес у мисленнєвому плані, що можливе лише за допомогою розумових дій, здатність до яких сформувалася в процесі практичної діяльності. У онтогенезі – це оволодіння словами, розвиток вербальної та образної пам'яті, граматичного ладу мовлення [1].

Філогенетичний підхід, означений Б. Баєвим, може стати підґрунтям у визначенні змісту, методики навчання дітей з проблемами мовленнєвого розвитку. Крім того Б. Баєв виділив генетично ранні і розвинені форми внутрішнього мовлення. Генетично ранні-це мовлення, яке виконує психологічно внутрішні функції, але спираючись на зовнішню діяльність-предметні, перцептивні дії та голосне мовлення. У даному висловлюванні предметні, перцептивні дії визначені як первинні стосовно мовлення, в тому числі і внутрішнього.

Гіпотетично виділимо предметну, перцептивну практику дитини з мовленнєвими порушеннями як передумову формування і розвитку внутрішнього мовлення.

Для з'ясування того, наскільки діти з ООП свідомо сприймають практичну діяльність, уважні до повсякденних звичних дій нами проводились спеціальні дослідження. До проведення досліджень були залучені студенти, магістри Інституту людини Київського університету

імені Бориса Грінченка. Наведемо приклади окремих фрагментів досліджень.

Дітям 5-6 років з порушеннями слухового сприймання з неушкодженим інтелектуальним розвитком індивідуально пропонували спостерігати за діями з лялькою, які експериментатор демонстрував, і відтворювати їх: лялька встала з ліжечка, умилась, одяглась, поїла, пішла на прогулянку, повернулась, помила руки, пообідала. У результаті діти відтворювали 2-3 дії. Додаткові запитання, заохочення продовжувати відтворення продемонстрованих дій до бажаних результатів не привели. 35 дітей із 50 невпевнено і хаотично виконували дії, а інші 15 дітей не включались у будь-яку діяльність.

Дітям з порушеннями мовлення пропонували розкласти серії малюнків у певній послідовності дій на тему "Режим дня". Помилки у розкладанні серій малюнків з дотриманням логічної послідовності допустили 92% дітей.

Трьохрічні діти з мовленнєвими порушеннями і з порушеннями слуху не відтворили реальних дій з предметами, дій з лялькою, які продемонстрував експериментатор, не розклали у певній послідовності серії з трьох малюнків. Зауважимо, це все при тому, що на практиці всі ці дії діти виконують кожного дня з дотриманням відповідної логіки.

Лише після повторних демонстрацій тих же дій експериментатором всі діти виконали завдання, повторивши всі запропоновані дії, правильно розклавши малюнки. Цікаво те, що попередні труднощі відтворення дій були подолані за 2-5 спроб. Причину такого стану було визначено як недостатнє усвідомлення дитиною необхідності запам'ятовувати і відтворювати послідовність дій. Усвідомлення дитиною необхідності запам'ятовувати послідовність дій, а іншими словами, запам'ятовувати логіку діяльності, не була забезпечена педагогічно: дитину не орієнтували на запам'ятання та відтворення дій. Іншу причину встановили зарубіжні вчені, які вказали на особливості роботи мозку: практичні дії, які часто повторюються, переходять у розряд автоматизованих, на які дитина і дорослий не фіксують свою увагу. Вони визначили такий стан як "автоматичний режим роботи мозку."

У той же час засвоєна логіка практичної діяльності може стати, і зрештою, тією чи іншою мірою, стає підґрунтям розвитку логічного мислення дитини і формування розумових дій на основі предметної діяльності, чинником формування здатності до прогнозування діяльності і змісту мовлення, розуміння логіки розгортання дій (подій) у текстах, збагачення і розгортання дій у сюжетно-рольовій грі. Домовленнєві форми мислення, розвиток наочно-дійової і наочно-образної пам'яті, прогнозування (передбачення) наступних дій можуть забезпечити подальший активний психічний розвиток дитини з оволодінням нею мовленням.

Таким чином, використання практичної діяльності для розвитку логічного мислення, тих психічних процесів, які можна формувати і розвивати у дитини на домовленнєвому (довербальному) рівні або в умовах обмеженого володіння мовленням, є однією з ключових позицій, що уможлиблює підґрунтя розвитку зовнішнього і внутрішнього мовлення дітей з особливими освітніми потребами.

Крім того для теорії і практики спеціальної педагогіки і психології принциповим є розуміння місця, ролі, змісту і методики навчання, спрямованого на формування внутрішнього мовлення у дитини з ООП, як чинника її свідомості, мислення, пам'яті та інших психічних процесів. Насамперед, важливим є розуміння часу і умов виникнення внутрішнього мовлення у такої дитини.

Виходячи з поглядів Л. Виготського (1932, 1934), час виникнення внутрішнього мовлення пов'язаний із появою егоцентричного мовлення-розмови дитини з собою вголос під час гри і інших занять, тобто це 3-й-4-й рік життя. Поступово внутрішнє мовлення стає беззвучним і редукується з точки зору синтаксису, стає більш скороченим, ідіоматичним і предикативним, з переважанням дієслівних форм, і в результаті стає повноцінним внутрішнім мовленням перед вступом дитини до школи.

Скоріше за все це не є часом виникнення внутрішнього мовлення. Егоцентричне мовлення дитина 3-4-х років використовує для фіксації у своїй свідомості свого власного досвіду і досвіду дорослих (у рольовій грі), власних суджень і власного мовленнєвого багажу. Тобто це не зародження, а вже реалізація внутрішнього мовлення у власному психічному становленні, це оволодіння умінням прогнозування змісту мовлення співрозмовника, оскільки дитина говорить не лише свої репліки, а і тексти-відповіді уявної особи. Можемо допустити, що прогнозуванню, передбаченню дитина навчилась у процесі практичної діяльності і розмовляючи із уявним співрозмовником вона реалізує свої практичні уявлення у мовленні, яким вона на даний час володіє.

На думку П. Блонського (1935), внутрішнє мовлення виникає (зароджується) одночасно з зовнішнім мовленням у результаті беззвучного повторення дитиною звернених до неї слів дорослих, що спостерігається вже в кінці першого року життя.

Повністю поділяючи думки П. Блонського про ранній розвиток внутрішнього мовлення і Г. Костюка про прискорення переходу від більш простих до більш високих структур завдяки навчанню, перед спеціальною педагогікою у питанні формування внутрішнього мовлення стоїть досить складна задача. З одного боку, у дитини, яка не має достатньої мовленнєвої практики або вона обмежена, формування внутрішнього мовлення затримується, а отже затримується психічний розвиток. З іншого боку, у такої дитини неушкоджений інтелект і вона має потенційні можливості інтелектуального розвитку у випадку, якщо

відповідним чином організувати її навчання. Очікування результатів корекційних зусиль педагогів, батьків спрямованих лише на розвиток мовлення може призвести до затримки інтелектуального розвитку, обумовленого недостатнім використанням потенційних резервів розвитку, якими дитина володіє.

Наші дослідження дозволили виділити два напрями психічного розвитку дитини у її домовленнєвий період або при обмеженому володінні мовленням:

-перший пов'язаний із сенсорним розвитком дитини, починаючи з першого року життя чи з раннього віку, використання та розвиток чуттєвого (сенсорного) сприймання. Важко не погодитись з тезою, що внутрішнє мовлення виникає з потреб пізнавальної діяльності у зв'язку з пам'яттю, творчою і репродуктивною увагою, довільною увагою і розвивається в міру її ускладнення. Пізнавальну діяльність, з використанням і активізацією сенсорних процесів дитини з особливими освітніми потребами, доцільно розглядати як первинну щодо формування мовлення у тому числі і внутрішнього. Розвиток пізнавальної діяльності на основі сенсорного, чуттєвого сприйняття світу, довкілля, як показали наші дослідження, в тому числі і з використанням апаратних методик (енцефалографії). Зокрема виявлена більша активність певних структур мозку при тактильно-зоро-руховому способі обстеженні предметів, порівняно з його зоровим, дистанційним сприйманням. Виявлено значно вищі показники змістовності, мовленнєвої наповненості розповіді за малюнком при його так званому "тактильному контролі" або дотиковому обстеженні. Методика полягає в тому, що дитині пропонують обвести пальчиком деталі малюнка і потім розповісти про те, що на ньому зображено. Це дослідження, до якого були залучені діти, які певною мірою володіють мовленням, переконало у своїй доцільності і його було перенесено на дітей раннього віку, які мали проблеми з розвитком мовлення, але їм було запропоновано намалювати з пам'яті те, що вони запам'ятали. Малюнки дітей експериментальної групи були змістовнішими, детальнішими і виконували їх діти з більшим задоволенням.

-другий напрям пов'язаний з безпосередньою активізацією мовленнєвого розвитку. Методики, розроблені та використані нами були спрямовані на активізацію артикуляційних умінь та навичок на основі піктограм, доступних дитині раннього віку, складоритмічних вправлянь із засвоєння ритміко-інтонаційних малюнків як слів і фраз, так і невеликих віршиків, пісень, розвитку слухової пам'яті дітей на основі складоритмічних зразків мовлення, які готують до сприймання усного мовлення, пришвидшать оволодіння мовленням (в тому числі і внутрішнім).

Значна увага приділялась відомому, але недостатньо поцінованому в логопедії, спряженому мовленню, розвитку зорового і слухового сприймання мовлення.

До речі, в літературі відомі прихильники формування внутрішнього мовлення на основі слухових образів. Дослідження Б. Баєва підтвердили доцільність наших методик роботи з дітьми з порушеннями слухової функції, спрямованих не тільки на слухання мовлення іншої людини, а і самовслуховування у власне мовлення. Так, вчений стверджував, що внутрішній мовленнєвий слух розвивається не лише на основі сприймання чужого мовлення, але і свого власного. Самовслуховування – важлива складова формування внутрішнього мовлення не лише у дітей з порушенням слухової функції, але і з порушеннями мовлення.

Б. Баєв заперечує той факт, що внутрішнє мовлення з'являється раніше ніж голосне мовлення. Проте з іншого боку, цілий ряд дітей, у яких відсутнє зовнішнє мовлення, або знаходиться у зародковому стані, демонструють розуміння усного мовлення, не володіючи його експресивною стороною-говорінням.. У даному випадку можна допустити, що мовленнєві зразки у дитини сформовані на основі слухових образів у практичних ситуаціях, які вона оцінювала адекватно, засвоюючи звукові (акустичні) образи слів, словосполучень без видимого включення моторного компоненту (можемо допустити і у подальшому дослідити наявність скритих рухів язика, інших м'язів при сприйманні мовлення такими дітьми.).

До зорового сприймання артикуляційних рухів при мовленні дорослого дитину можна готувати вже на першому році життя, коли її увага прикута до обличчя матері, до сприймання її емоційного стану.

На користь використання в логопедії формування умінь і навичок зорового сприймання мовлення (читання з губ) наведемо приклад, який свідчитиме на користь ефективності використання зорового сприймання артикуляційних рухів мовлення при роботі з дитиною з моторною алалією.

Хлопчик 5 років досить добре розумів звернене мовлення, адекватно виконував інструкції, які містили 2-3 складові (наприклад: в кінці стола стоять серветки, візьми і принеси мені. Я витру руки). Хлопчик на якусь мить задумався, (очевидно він не встигав обробити інформацію одночасно з її надходженням і йому потрібно було більше часу на аналіз-синтез змісту) і виконав прохання. Дитина правильно показувала предмети (іграшки) при їх називанні педагогом, не відтворюючи їх назв. На одному із занять, які не виявляли позитивної динаміки у оволодінні експресивним мовленням, дитині було запропоновано, після голосного називання трьох іграшок, беззвучне називання однієї з них. Хлопчик уважно дивився на обличчя і під час зорового сприймання артикуляційних рухів дорослого, у нього прийшли

в рух навколорубні м'язи і він правильно вказав на відповідні предмети. Ці вправляння дозволили дитині оволодіти експресивним мовленням протягом місяця, а перші слова-наслідування з'явилися вже через три заняття.

Цей приклад свідчить про важливість формування у дітей імпресивного мовлення, активізуючи зорове сприймання артикуляційних рухів. Крім того можна стверджувати, що внутрішнє мовлення формується не лише під впливом говоріння, але і його сприймання і розуміння. Правда, можливо такі діти, які поки що не говорять, роблять якісь непомітні артикуляційні рухи при сприйманні мовлення, можливо, вони розуміють мовлення лише на основі слухових образів. До речі, в літературі відомі прихильники формування внутрішнього мовлення на основі слухових образів.

При звертанні до внутрішнього мовлення, його формуванні деякі автори намагаються виділити перехідні форми від зовнішнього до внутрішнього мовлення. Наприклад, Д. Уотсон, О. Лурія схилились до думки, що це шепітне мовлення. Наш досвід роботи з дітьми з порушеннями слухової функції і проведені дослідження, показали, що ці діти мають труднощі у оволодінні шепітним мовленням. Тому робота, спрямована на формування у них внутрішнього мовлення включала вправи на шепітне читання, говоріння і шепітне відтворення мовлення. Зазначимо, що часто дітям було простіше говорити зовсім без звука, ніж пошепки. У частини цієї категорії дітей пізно проявляється егоцентричне мовлення- у 2-3 класі. Тому ми можемо допустити, що труднощі у породженні шепітного мовлення і пізня поява егоцентричного мовлення можуть бути певним чином пов'язані, що дає підстави звернути увагу на формування шепітного мовлення як у дітей з порушеннями слуху, так і у дітей з мовленнєвими проблемами. Доцільність використання шепітного мовлення можна пояснити тим, що воно потребує більшої концентрації уваги на артикулюванні, активізує самовслуховування, прагнення дитини бути почутою.

Висновки. Проблема педагогічного забезпечення формування передумов для розвитку внутрішнього мовлення у дітей з особливими освітніми потребами потребує уваги фахівців, як системотворча складова навчального процесу. На сучасному рівні співвідношення першосигнальних і другосигнальних засобів кодування інформації вчені розглядають як проблему міжпівкульової спеціалізації із закріпленням чуттєво-образної форми презентації дійсності за правою півкулею, а вербально-логічної – за лівою. Серед численних фактів, отриманих у рамках цього напряму досліджень, найважливішими є результати, які доводять безперервну взаємодію півкуль і, отже, процес постійного взаємоперекладу інформації, що надходить, у двох базових модальностях ментального досвіду (візуальної і словесно-мовної). Чуттєво-образну інформацію дитина здатна сприймати від народження,

що ж стосується вербально-логічної інформації, то у дитини з ООП її засвоєння, а часто і розуміння, спостерігаються затримки. Можна допустити, що у компесаторно-корекційній площині вербально-логічну інформацію, якою опікується ліва півкуля, можна розділити на дві фракції, реалізація яких у навчальному процесі створить підґрунтя для розвитку внутрішнього мовлення дітей з порушеннями слуху та мовлення:

- розвиток логічного мислення забезпечити на довербальному рівні на основі сприймання, наслідування, засвоєння дій інших і відтворення своїх власних з пам'яті, дотримуючись їх розгортання у часовій (що спочатку, що потім) і логічній послідовності з активним задіянням сенсорних процесів;

- розвиток мовлення, а вірніше його формування, активізувати на полімодальному рівні, починаючи з перших місяців життя, включаючи емоційне спілкування з дорослим через тактильні, зорові і слухові відчуття, формування здатності до наслідування інтонаційних та складоритмічних малюнків простих мовленнєвих зразків (слів, словосполучень, коротких двослівних фраз), формування уваги до артикуляційних рухів та спонукання дитини до їх наслідування, розвитку слухової уваги при сприйманні мовлення.

Такий спектр розумової діяльності, а по суті, формування свідомості дитини з особливими освітніми потребами, недостатньо досліджений і забезпечений педагогічним змістом та навчальними технологіями.

Бібліографія

1. Баєв Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення / Б.Ф. Баєв. – К.: Вища шк, 1966. – 193 с. **2. Жинкин Н.И.** Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 154 с. **3. Костюк Г.С.** Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Вища школа, 1989. – 254 с. **4. Лурия А. Р.** Лекции по общей психологии — СПб.: Питер, 2006. — 320 с., http://www.bimbad.ru/docs/luria_general_psychology.pdf **5. Максименко С.Д.** Основи генетичної психології : навч. посіб. / С.Д. Максименко. – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с. **6. Пахомова О.Л.** Роль внутрішнього мовлення в розвитку психологічної культури спілкування у майбутніх психологів. Проблеми сучасної психології. 2013. Випуск 19. **7. Погдин А.Л.** Язык как творчество, "Вопросы теории и психологии творчества", т.4, 9., 1913.

References

1. Baiev B.F. Psykholohiia vnutrishnoho movlennia / B.F. Baiev. – K.: Vyshcha shk, 1966. – 193 s. **2. Zhynkyn N.Y.** Rech kak provodnyk ynformatsyy / N.Y. Zhynkyn. – M.: Nauka, 1982. – 154 s. **3. Kostiuk H.S.** Navchalno-vykhovnyi protses i psykhichni rozvytok osobystosti /

Н.С. Костиук. – К.: Vyshcha shkola, 1989. – 254 s. **4. Luryia** A. R. Lektsyy po obshchei psykholohyy — SPb.: Pyter, 2006. — 320 s. **5. Maksymenko** S.D. Osnovy henetychnoi psykholohii : navch. posib. / S.D. Maksymenko. – K.: NPTs Perspektyva, 1998. – 220 s. **6. Pakhomova** O.L. Rol vnutrishnoho movlennia v rozvytku psykholohichnoi kultury spilkuvannia u maibutnykh psykholohiv. Problemy suchasnoi psykholohii. 2013. Vypusk 19. **7. Pohodyn** A.L. Язык как творчество, "Voprosy teoryy u psykholohyy tvorchestva", t.4, 9., 1913.

Received 11.03.2019

Accepted 11.04.2019

УДК 341.231.14-056.313

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.190-205

О.Г. Маруда

olha.maruda@gmail.com

ПИТАННЯ НАДАННЯ ПРАВОВОЇ ДОПОМОГИ ЛЮДЯМ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В МІЖНАРОДНИХ ДОКУМЕНТАХ

Відомості про автора: Маруда Ольга, аспірант кафедри психокорекційної педагогіки факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблема надання корекційно-педагогічної допомоги дорослим із інтелектуальними порушеннями в Україні та європейських країнах, правове забезпечення такої допомоги, психолого-педагогічна та корекційно-реабілітаційна спрямованість систем надання послуг. E-mail: olha.maruda@gmail.com

Contact: Maruda Olha, postgraduate student of the department of psycho-correctional pedagogy of the faculty of special and inclusive education of the Dragomanov National Pedagogical University, Kiev, Ukraine. Academic interests: provision of correctional pedagogical support to the persons with intellectual disabilities in Ukraine and European countries, legal provision of such support, psychological, pedagogical and correctional-rehabilitation orientation of service delivery systems. E-mail: olha.maruda@gmail.com

Маруда О.Г. Питання надання правової допомоги людям з інтелектуальними порушеннями в міжнародних документах. У статті здійснено аналіз міжнародних документів, що стосуються дотримання прав людей з інтелектуальними порушеннями. Зазначено,

що ці документи є основою теоретичного підґрунтя у наданні корекційно-педагогічної допомоги таким людям. Відзначено, що забезпечення прав осіб з інтелектуальними порушеннями, зокрема на послуги на рівні громади, самостійне життя з відповідною підтримкою та включення до місцевої спільноти, є необхідною умовою функціонування будь-якого розвинутого демократичного суспільства. Наголошено на значущості того, що послуги і підтримка повинні відповідати кращим інтересам людини та не становити перешкоди у дотриманні інших прав. Наведено основні вимоги, відповідно до яких визначається правомірність отримання доступу до корекційно-педагогічної допомоги, яка повинна відповідати вимогам сучасних європейських підходів та міжнародному законодавству, яке орієнтовано на деінституціоналізацію, нормалізацію та соціальну інтеграцію, а не на ізоляцію та сегрегацію таких осіб.

Ключові слова: інтелектуальні порушення, люди з інвалідністю, правова допомога, корекційно-педагогічна допомога, міжнародні документи.

Маруда О. Вопросы оказания правовой помощи людям с интеллектуальными нарушениями в международных документах. В статье проведен анализ международных документов, касающихся соблюдения прав людей с интеллектуальными нарушениями, которые отражены в международных документах. Отмечено, что эти документы являются теоретической основой в оказании коррекционно-педагогической помощи таким людям. Обеспечение прав лиц с интеллектуальными нарушениями, в частности на предоставление услуг на базе сообщества, самостоятельную жизнь с соответствующей поддержкой и включение в местное сообщество, является необходимым условием функционирования любого развитого демократического общества. Отмечено значимость того, что услуги и поддержка должны отвечать наилучшим интересам человека и не влиять на соблюдение других прав. Представлены основные требования, в соответствии с которыми определяется правомерность получения доступа к коррекционно-педагогической помощи, которая должна отвечать требованиям современных европейских подходов и международному законодательству, которое ориентировано на деинституционализацию, нормализацию и социальную интеграцию, а не на изоляцию и сегрегацию таких лиц.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения, люди с инвалидностью, правовая помощь, коррекционно-педагогическая помощь, международные документы.

Maruda O. International documents about legal aid to persons with intellectual disabilities. The article contains analysis of international documents on human rights of persons with intellectual disabilities. It is mentioned that the named documents serve a part of the theoretical basis of correctional pedagogical intervention with these persons. It is notified that

implementation of the rights of persons with intellectual disabilities, in particular, the right to community based services, supported living, community inclusion is an inseparable element of any developed democratic society. Suggested are the basic requirements according to which determined are gatekeeping criteria for the access to correctional pedagogical intervention which would correspond to modern European approaches and international law oriented on deinstitutionalization, normalization and social integration as opposed to isolation and segregation of the persons mentioned. Currently, one of the priorities of the state policy on persons with intellectual disabilities is the transition from institutional care to community-based services, which indicates the urgency and importance of further research into modern methods of correctional and pedagogical interventions while management of services for the target group. The author emphasizes that, for the effective provision of correctional pedagogical assistance, it is first of all important to be guided by the common European values based on the recognition of human dignity, equality and respect for human rights, as our society is in the process development of the welfare system suitable for the 21st century.

Key words: intellectual disabilities, people with disabilities, legal aid, correctional pedagogical support, international documents.

Постановка проблеми. Проблема дотримання прав людей з інтелектуальними порушеннями під час надання корекційно-педагогічної допомоги є доволі актуальною для вивчення на сучасному етапі розвитку демократичного суспільства. В Україні одним із пріоритетних напрямків державної політики щодо осіб з інтелектуальними порушеннями є перехід від інституційного догляду до послуг на рівні громади, а отже і впровадження сучасних корекційно-педагогічних підходів до організації допомоги таким людям. З набуттям чинності у 2017 році Угоди про Асоціацію між Україною та Європейським Союзом наша країна взяла курс на євроінтеграцію та зобов'язалася ввести відповідні стандарти, що стосуються прав людей з інвалідністю у різних сферах їх життя, у тому числі в сфері надання послуг та допомоги. Але існуюча система будинків-інтернатів для дітей з інвалідністю та психоневрологічних інтернатів для дорослих дороговартісна і не відповідає вимогам сучасних європейських підходів, міжнародному законодавству, яке орієнтоване на нормалізацію та соціальну інтеграцію, а не на ізоляцію осіб з інвалідністю. Державна політика стосовно осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень в Україні повинна формуватися відповідно до міжнародних норм і стандартів, а рівність та недискримінація є визначальними принципами міжнародного права, що стосуються прав людини, які закріплені у всіх основних документах з прав людини. Ціна соціальної ізоляції досить висока, оскільки вона породжує залежність і, відповідно, утиск індивідуальних свобод. Соціальна ізоляція також породжує

стигматизацію, сегрегацію та дискримінацію, які можуть призводити до насилля, експлуатації та неправомірного поводження, а також до негативних стереотипів, які підживлюють коло маргіналізації осіб з інвалідністю [2, с. 1-2].

Аналіз останніх наукових досліджень свідчить, що у працях багатьох вчених піднімається питання щодо дотримання та захисту прав осіб з інвалідністю. Зокрема ці питання розглядалися у роботах В. Нагорної [5], П. Рабіновича [6], І. Сагайдак [7], О. Скакун [9], та неодноразово підіймалось у працях В.Синьова та ін. Але більшість цих досліджень присвячено правам дітей з інвалідністю.

Незважаючи на значний інтерес науковців до зазначеної проблеми, на сьогоднішній день недостатньо досліджень, присвячених саме дотриманню прав людей з інтелектуальними порушеннями на послуги на рівні громади, самостійне життя та включення до місцевої спільноти. Поза увагою вчених залишилося питання дотримання прав таких осіб під час надання корекційно-педагогічної допомоги дорослим з інтелектуальними порушеннями.

Метою нашого дослідження є аналіз змісту міжнародних документів та законів, які визначають основні права людей з інтелектуальними порушеннями, що є основою у наданні послуг та дозволять у майбутньому змінити підходи у наданні корекційно-педагогічної допомоги, забезпечити підвищення якості життя таких осіб шляхом подальшої інтеграції в громаду.

Виклад основного матеріалу. Для ефективного забезпечення корекційно-педагогічної допомоги, перш за все, важливо керуватися загальними європейськими цінностями, побудованими на визнанні людської гідності, рівності і поваги до прав людини, оскільки наше суспільство розвиває структури соціальної допомоги та підтримки, притаманні для 21-го століття. Європейська Комісія має активну позицію щодо надання допомоги уразливим категоріям людей, у тому числі людям з інтелектуальними порушеннями. Стратегія економічного розвитку «Європа 2020» поставила амбіційні цілі для забезпечення всеохоплюючого зростання, що потребує вжиття заходів, які б сприяли інтеграції та відповідному рівню життя соціально ізольованих людей.

Права людини – це універсальні правові гарантії, що захищають індивідів і групи людей від дій, які порушують основоположні свободи і принижують людську гідність. Міжнародні норми у сфері прав людини зобов'язують уряди держав вживати певних заходів та утримуватися від таких, які ці права порушують [12, с. 12].

Багато країн розпочали процес перевтілення способів забезпечення догляду та підтримки особам із інтелектуальними порушеннями і змінили заклади довгострокового перебування на послуги на базі сім'ї та громади. Головною метою у цьому процесі стало забезпечення поваги до

прав, гідності, потреб та побажань кожної окремої людини та її сім'ї з боку нових систем догляду та підтримки [13, с. 21].

Відповідно до цілей, визначених Статутом ООН та міжнародними угодами, фундаментальним принципом законодавства щодо осіб з порушеннями інтелектуального розвитку є захист прав людини. Основні права та принципи включають рівність та недискримінацію, право на приватність, збереження та розвиток автономної особистості, захист від принижуючого ставлення, найменшого обмеження свободи та прав на отримання інформації та участь у процесі планування та надання різних видів послуг.

Вимоги міжнародного права щодо проблематики прав людини, включаючи пакти ООН та регіональні конвенції, повинні бути основою для розробки національного законодавства, яке визначає права осіб з психічними розладами, у тому числі з інтелектуальними порушеннями, чи регулює діяльність всієї системи охорони психічного здоров'я та соціального захисту. Це ж стосується і корекційно-педагогічної допомоги дорослим із інтелектуальними порушеннями.

У 1948 році була підписана Загальна Декларація ООН про права людини, де зазначено, що всі люди народжуються вільними і рівними у своїй гідності та правах. Тут наголошується на взаємозалежності індивідуального розвитку особистості та соціального аспекту життя як члена суспільства. На основі цього документу світове співтовариство визначило та виклало у міжнародних документах основні права осіб з інвалідністю, у тому числі осіб з інтелектуальними порушеннями. Загальна Декларація ООН про права людини, Міжнародний пакт про громадянські та політичні права (МПГПП, 1966 р.) та Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права (МПЕСКП, 1966 р.) разом називаються «Міжнародним біллем про права людини». Ці документи є основою для формування законодавчої бази кожної країни стосовно осіб з інвалідністю.

Фундаментальним зобов'язанням по захисту прав людини, відображеним у всіх трьох документах, є зобов'язання щодо захисту від дискримінації. Більш того, у Зауваженнях загального порядку № 5 МПЕСКП констатується, що право на здоров'я передбачає право доступу до реабілітаційних послуг [3, с. 40]. Це означає, що право на фізичне та психічне здоров'я має на увазі право доступу до тих медичних і соціальних послуг, які дозволяють особам з будь-якою формою інвалідності досягти оптимального рівня самостійності.

Таким чином, люди з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень мають право на захист своїх прав і свобод у щоденному житті, а також під час надання їм відповідних послуг.

Міжнародно-правові документи розподіляються на дві категорії: договори, обов'язкові до виконання державами, які ратифікували відповідні угоди, і міжнародні «стандарти» по правам людини, які є

керівництвами, прийнятими у формі міжнародних декларацій, резолюцій чи рекомендацій, що видаються здебільшого ООН та іншими міжнародними організаціями. До першого типу документів відносяться міжнародні конвенції і пакти, а друга категорія включає резолюції Генеральної Асамблеї ООН, котрі, хоча і не мають обов'язкової сили, можуть і повинні здійснювати вплив на національне законодавство, оскільки представляють міжнародну громадську думку. Цінність таких договорів ґрунтується на їх визнанні та прийнятті більшістю держав, і, хоча вони не мають обов'язкової юридичної сили, їх можна розглядати як керівні принципи, які є широко визнаними в міжнародному співтоваристві. Крім того, деякі з положень цих договорів проголошують елементи традиційного міжнародного права і тому мають обов'язкову силу. Також вони включають широке коло гарантій, які стосуються практично всіх аспектів життя людини і взаємин між людьми.

Міжнародні норми в галузі прав людини зобов'язують держави вживати всіх необхідних заходів із забезпечення дотримання стандартів, закріплених у відповідних договорах і принципах [1, с. 13].

Позиція міжнародної спільноти стосовно визначення поняття прав людини та прав людини з інвалідністю у частині, що стосується специфічної допомоги з боку держави, необхідної для реалізації зазначених прав, викладена у низці документів Організації Об'єднаних Націй.

Зокрема у Декларації про права розумово відсталих осіб (1971 р.) увагу зосереджено на головних проблемах, вирішення яких визначає якість, середовище та зміст життя людини з інтелектуальними порушеннями. У ній визначається, що передусім людина з інтелектуальними порушеннями має ті ж самі права, що є максимально здійснені, як і інші люди. Декларація проголошує права людини з інтелектуальними порушеннями на належне медичне обслуговування, лікування, право на освіту, навчання, відновлення працездатності та захист, які дозволяють їй розвивати свої здібності та максимальні можливості. Тут зазначається, що людина з інтелектуальними порушеннями має право на матеріальне забезпечення та на задовільний життєвий рівень, визнається право на життя такої людини в колі своєї родини чи з прийомними батьками та право брати участь у житті суспільства, що є вкрай важливим для таких осіб. У випадку влаштування в спеціальний заклад, проголошується настанова створення нового середовища та умов життя з якомога меншими відмінностями від звичайного життя. Документ декларує право на захист від принизливого ставлення, зловживань та експлуатації. Декларація про права інвалідів (1975 р.) проголошує, що люди з інвалідністю мають право жити в колі своєї сім'ї або в умовах, що її замінюють, і брати участь у всіх видах суспільної діяльності, пов'язаних з творчістю чи проведенням дозвілля. Якщо перебування особи з

інвалідністю у спеціальній лікувальній установі є необхідним, то середовище та умови життя у ній повинні бути якомога ближчими до умов нормального життя осіб її віку.

Прийняття Декларації стало значним кроком до визнання потреб осіб з інвалідністю та спонукало до прийняття наступних важливих міжнародних документів, оскільки тут закріплені основні та явні положення щодо соціального захисту осіб з інвалідністю.

У Всесвітній програмі дій стосовно інвалідів (1982 р.) вперше висвітлено проблеми, з якими стикаються люди з інвалідністю. Тут чітко поставлені завдання перед державами-учасницями щодо планування, організації і фінансування соціальної допомоги людям з інвалідністю на кожному рівні, створення через законодавство необхідної правової, адміністративної основи для вжиття заходів, надання певних послуг, забезпечення допомоги у відповідних сферах та сприяння участі осіб з інвалідністю у прийнятті рішень тощо. Отже, у програмі було визнано потребу в активних діях щодо профілактики, реабілітації та забезпечення участі осіб з інвалідністю в суспільному житті країн, їх рівноправності з іншими членами суспільства, покращення умов життя в результаті економічного і соціального розвитку. Крім того, у документі наголошено, що саме середовище у значній мірі визначає вплив дефекту чи інвалідності на щоденне життя людини та, що суспільство повинно виявляти та усувати бар'єри, які перешкоджають повній участі людей з інвалідністю [10].

Декларація про право на розвиток (1986 р.) підтверджує, що розвиток є правом, яке належить кожній людині. У цій Декларації розвиток визнається як всебічний економічний, соціальний, культурний і політичний процес, спрямований на постійне підвищення добробуту всього населення та всіх осіб на основі їх активної, вільної і конструктивної участі у розвитку та справедливому розподілі створюваних благ.

Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993 р.) об'єднують змістовно 22 правила, які охоплюють усі сфери життя осіб з інвалідністю та визначають норми забезпечення їх освітніми послугами, працевлаштуванням, грошовою допомогою, соціальним захистом, а також забезпечення можливості реалізувати свій творчий потенціал. У документі наголошується, що люди з інвалідністю є рівноправними членами суспільства і мають право залишатися жити в своїх громадах, де і повинна забезпечуватися реабілітація та відповідний супровід. Стандартні правила – це новий, революційний за своїм значенням міжнародно-правовий інструмент, оскільки у ньому участь осіб з інвалідністю у громадському житті встановлюється як міжнародно визнане право людини. Цей документ відіграв значну роль у формуванні цілеспрямованої політики й практики багатьох країн світу в сфері подолання проблем людей з інвалідністю.

Керівними принципами організації послуг в інтересах людей з інвалідністю є те, що такі особи повинні продовжувати жити в своїх громадах і вести за необхідної підтримки, звичайний стиль життя. До того ж вони повинні приймати рішення на всіх рівнях, що стосується й тих справ, які мають для них особливе значення. Більш того, повинна бути забезпечена їх активна участь у загальному соціальному та економічному розвитку суспільства.

Відповідно до Європейської конвенції з прав людини та Протоколів до неї сторони, які підписали документ, зобов'язані забезпечити права людини для всіх, хто знаходиться під їх юрисдикцією. Конвенція має велике значення, оскільки вона є юридично обов'язковою, і, якщо права порушуються, то можуть застосовуватися відповідні санкції.

Тут наголошується на тому, що ніхто не повинен піддаватися тортурам, нелюдському чи принижуючому гідність відношенню чи покаранню без будь-яких виключень. Порушення цієї статті можуть відбуватися там, де практика закладів має значний вплив на життя людини. Право на повагу до приватного та сімейного життя гарантовано статтею 8 ЄКПЛ, де зазначено, що будь-яке втручання у це право з боку публічної влади повинно бути виправданим у відповідності до закону, оскільки це є необхідним у демократичному суспільстві. Якщо поміщення особи до певного закладу заважає залишатися у контакті зі своєю сім'єю, то це є порушенням цієї статті [13, ст. 19].

Рекомендація 818 (1977) Ради Європи щодо ситуації з психічними захворюваннями регламентує правила організації допомоги з урахуванням дотримання прав психічно хворих осіб та осіб з інтелектуальними порушеннями. Ці правила вимагають у рамках довгострокової політики здійснювати заходи, які спрямовані на зменшення залежності від великих інституцій, шляхом створення ефективної мережі допомоги у громаді, тобто за місцем проживання. Це передбачає розвиток послуг соціально-професійної реабілітації, впровадження спеціальних програм для працевлаштування, майстерень денної зайнятості, житла, відповідної корекційно-педагогічної допомоги та створення інформаційних програм, спрямованих на зміну ставлення до людей із психіатричними діагнозами.

Положення цього документу є узагальненим визначенням підходів, що є актуальними для України на сучасному етапі розвитку.

Європейська соціальна хартія (1996 р.) гарантує обов'язковий захист основних прав осіб з психічними розладами, які є громадянами держав-учасниць Конвенції. У документі викладено зобов'язання щодо реалізації права громадян на користування соціальними службами та зобов'язання сприяти функціонуванню цих служб або їх створенню, які завдяки використанню методів соціальної роботи сприяли б підвищенню добробуту та розвитку як окремих осіб, так і груп осіб у суспільстві, а також їхньої адаптації до соціального середовища. Стаття 15 гарантує

право на незалежність, соціальну інтеграцію та участь у житті суспільства та зобов'язує держав-членів вжити заходів до забезпечення цього права, у тому числі забезпечення особам з інвалідністю орієнтування, освіти та професійної підготовки, коли це можливо, у межах загальних програм або, коли це видається неможливим, у державних або приватних спеціалізованих закладах. Також статті цього документу визначають важливість соціальної інтеграції та забезпеченні відповідних послуг в умовах, які сприяють всебічному розвитку особистості та її фізичних і розумових здібностей.

Отже, права людей з інвалідністю впродовж тривалого часу є предметом пильної уваги з боку Організації Об'єднаних Націй та інших міжнародних організацій.

Усі вище зазначені документи передують Конвенції про права осіб з інвалідністю, яка була прийнята ООН в 2006 році та ратифікована Україною у 2009 році. Ця Конвенція є одним з найвагоміших міжнародних документів, який закріплює права людей з інвалідністю, проголошені Організацією Об'єднаних Націй в Загальній декларації прав людини та в Міжнародних пактах про права людини у сфері захисту прав людей з інвалідністю. Конвенція зобов'язує всі держави Європейського Союзу та держав-членів реалізувати право осіб з інвалідністю на самостійне проживання у громаді. Це передбачає досягнення деінституціоналізації для тих, хто перебуває в інтернатних установах. Люди з інвалідністю повинні мати змогу брати участь у прийнятті рішення щодо догляду та/чи підтримки та мати максимальний контроль над своїм життям.

Мета Конвенції полягає в заохоченні, захисті та забезпеченні повного й рівного здійснення всіма людьми з інвалідністю усіх прав людини й основоположних свобод, а також у заохоченні поваги притаманних їм чеснот. Хоча особи з інвалідністю мають такі самі права, що й інші люди, вперше їхні права комплексно закріплені в міжнародному договорі зобов'язаннями держави, за яким вони обов'язкові для виконання [4].

Отже, розробка і прийняття Конвенції відображає корінні зміни у підході до інвалідності та осіб з інвалідністю, що відбуваються на міжнародному рівні. Адже історично інвалідність розглядалася як особиста якість людини. Вона вважалася природньою причиною нездатності деяких людей виконувати певні дії. Наприклад, навчатися в школі, брати участь у житті громади, працювати, бути активним членом суспільства. У світі тоді вважалося, що людей з інвалідністю можна вилікувати за допомогою медикаментів та реабілітаційних програм (медичний підхід) або їх можна охопити різними благодійними та опікунськими програмами (благодійний підхід) – панувала так звана біологічна модель допомоги людям з інвалідністю. Згідно з цією

моделлю доля таких людей повністю залежала від спеціалістів та людей, які здійснювали догляд [11, ст. 5-11].

Сучасні підходи не фокусують увагу на психофізичних порушеннях людини. Натомість інвалідність розглядається як наслідок взаємодії індивіда із середовищем, яке не враховує особливостей особи та обмежує її участь в житті суспільства (соціальна модель). Базуючись на описаному підході, Конвенція привертає увагу до проблем правозахисту осіб з інвалідністю. Відповідно до такої моделі необхідно забезпечити виявлення і усунення соціальних, правових, економічних, політичних та екологічних обставин, які створюють бар'єри для повної реалізації прав усіма особами з інвалідністю.

Правовий підхід спрямовано на підтримку поваги до такої категорії осіб, що передбачає створення умов для забезпечення їх конструктивної участі у житті суспільства. Захист і заохочення їхніх прав - це не лише надання особливих послуг, а й вжиття заходів для зміни ставлення та поведінки суспільства, які пов'язані зі стигматизацією та маргіналізацією людей з інвалідністю. Виконання Конвенції державою означає прийняття законів та програм, що гарантують створення умов для повного дотримання прав громадян з інвалідністю, а також зміни політики, законів і програм, які обмежують права людини за ознакою інвалідності [1, ст. 21].

Крім Конвенції, український парламент ратифікував Факультативний протокол до Конвенції, тим самим висловивши згоду на застосування громадянами нашої країни механізму міжнародного втручання у випадках порушень прав осіб з інвалідністю.

Конвенція містить визначення усього спектру цивільних (громадянських), культурних, економічних, політичних і соціальних прав для осіб з інвалідністю. Вона не встановлює нові права для людей з інвалідністю, а лише дає пояснення, що означають для зазначених громадян існуючі права, уточнює обов'язки держав-учасниць із захисту та заохочення цих прав. З метою створення сприятливих умов для реалізації прав осіб з інвалідністю до Конвенції включені також статті, що стосуються просвітницько-виховної роботи, доступності, ситуацій ризику та надзвичайних гуманітарних ситуацій, доступу до правосуддя, індивідуальної мобільності, абілітації і реабілітації, статистики і збору даних. Документом визначено, що громадянські, культурні, економічні, політичні і соціальні права є неподільними, взаємозалежними та взаємопов'язаними. Конвенція підтверджує обов'язок держав-учасниць поступово забезпечити їхню реалізацію.

Слід наголосити, що Конвенція про права осіб з інвалідністю є головним законодавчим актом, який визначає права осіб з інвалідністю і зобов'язання держави перед ними. Саме тому турбота про здоров'я, освіту, догляд, працю – один із компонентів реалізації прав людини та передумова включення до життя громади людей з інтелектуальними

порушеннями. Ця Конвенція є єдиним явним визнанням права жити незалежно у громаді [13, ст. 17-18].

Дотримання таких статей як “Рівність перед законом” (ст. 12), “Самостійний спосіб життя й залучення до місцевої спільноти” (ст. 19), “Повага до дому та сім’ї” (ст. 23) та «Абілітація та реабілітація» (ст. 26) є визначальними та говорять про права, які є найбільш важливими для забезпечення належної якості життя людей з інтелектуальними порушеннями та психосоціальними розладами.

У статті 12 “Рівність перед законом” передбачено виключення інвалідності як підґрунтя для позбавлення будь-кого правоздатності (в англійській версії документу – дієздатності), наприклад, шляхом призначення опікунів, які приймають рішення від імені особи з інвалідністю. Замість системи опіки Конвенція пропонує надавати особам з інвалідністю підтримку в прийнятті рішень.

У заключних зауваженнях стосовно першої доповіді України щодо виконання Конвенції Комітет ООН з прав осіб з інвалідністю закликає державу-учасницю замінити своє законодавство про опіку та піклування механізмами підтриманого прийняття рішень та ліквідувати будь-яке позбавлення правоздатності, як повне, так і часткове, стосовно всіх осіб з інвалідністю. Крім того Комітет рекомендує державі-учасниці повністю гармонізувати свої положення зі статтею 12 Конвенції, як це передбачено в Зауваженнях загального порядку № 1 до статті 12 Рівність перед законом, та визнати повну правоздатність усіх осіб з усіма типами інвалідності. У п. 9 цих Зауважень Комітет з прав осіб з інвалідністю підтверджує, що статус особи з інвалідністю чи наявність будь-якого порушення (включно з фізичними чи сенсорними) ніколи не повинно слугувати підставою для позбавлення осіб правоздатності або інших прав, передбачених у ст. 12.

Стаття 19 “Самостійний спосіб життя й залучення до місцевої спільноти” встановлює право осіб з інтелектуальними порушеннями та психосоціальними розладами жити самостійно за власним вибором нарівні з іншими та бути включеними до місцевої спільноти. Визнається право осіб з інвалідністю вибрати місце свого проживання і визначати, коли і з ким вони хочуть жити. Отже, в державі повинні існувати політика, закони, програми, які забезпечують доступ людей з інвалідністю до послуг за місцем проживання, тобто на рівні громади (в тому числі й персональної допомоги), необхідні для підтримки самостійного способу життя та включення до місцевої спільноти. Об’єкти громадського користування та комунальні послуги, призначені для населення в цілому, повинні надаватися на рівних умовах особам з інвалідністю з урахуванням їхніх потреб [11, ст. 61-62].

Включення до місцевої громади передбачає повну соціалізацію та наявність доступу до всіх послуг, що надаються населенню, а також до спеціалізованих послуг, які надаються особам з інвалідністю для

забезпечення їм можливості повного залучення та включення у всі сфери життя суспільства. Важливо зауважити, що самостійний стиль життя та залучення до місцевої спільноти відносяться до умов життя за межами будь-яких спеціальних закладів інтернатного типу [2, п. 16].

Ця стаття декларує недопущення ізоляції та сегрегації від місцевої спільноти. Цієї мети не можна досягти, якщо країни й надалі будуть поміщати таких людей у заклади інтернатного типу [13, с. 17-18].

У статті 23 КПП “Повага до дому та сім’ї” визнається право людей з інвалідністю на проживання в сім’ї, з родиною, право на шлюб та створення сім’ї, вільне прийняття рішень щодо кількості дітей і збереження своєї фертильності нарівні з іншими. Держава повинна вживати заходів для того, щоб жодна дитина не була розлучена зі своєю сім’єю через інвалідність або самої дитини, або одного чи обох її батьків, а також щоб діти з інвалідністю, батьки яких не мають можливості забезпечувати догляд за ними, не потрапляли до спеціальних закладів.

Стаття 26 «Абілітація та реабілітація» наголошує на забезпеченні «ефективних і належних заходів для того, щоб надати особам з інвалідністю можливість для досягнення й збереження максимальної незалежності, повних фізичних, розумових, соціальних та професійних здібностей і повного включення й залучення до всіх аспектів життя». У цій статті зазначено важливість впровадження комплексних абілітаційних та реабілітаційних послуг та програм, якнайраніше їх впровадження, спираючись на багатопрофільну оцінку потреб та сильних сторін індивіда. Також ці послуги повинні бути доступними для людей з інвалідністю та розташовуватись якомога ближче до місця їх проживання. Такі послуги повинні враховувати найкращі інтереси людей з інвалідністю.

У пункті 90 Зауважень загального порядку № 5 (2017) щодо самостійного способу життя та включення до місцевої спільноти Комітету ООН з прав осіб з інвалідністю наголошується, що незалежний стиль життя у місцевій громаді, абілітація та реабілітація є взаємозалежними поняттями. Деякі особи з інвалідністю не можуть користуватися реабілітаційними послугами, якщо вони не отримують достатньо індивідуальної підтримки.

Базовим документом для дій на рівні Європейського Союзу на підтримку національних програм є Європейська стратегія щодо інвалідності на 2010 – 2020 рр. Метою цього документу є досягнення повної участі осіб з інвалідністю в житті суспільства шляхом надання якісних послуг на рівні місцевої громади, у тому числі персональної допомоги. У зв’язку з цим Європейська Комісія планує сприяти національним програмам для досягнення переходу від інституційної системи догляду до системи послуг на рівні громади. Слід зауважити, що держави Європейського Союзу використовують різні підходи до

проблеми працевлаштування людей з інвалідністю, проте всі вони керуються принципами, викладеними у цьому документі.

Стратегія також спрямована на підвищення обізнаності щодо ситуації людей з інвалідністю в стаціонарних закладах, зокрема дітей і людей похилого віку. Крім Стратегії з питань інвалідності, ЄС розробив Пакт з охорони психічного здоров'я та благополуччя, цілі якого включають розвиток системи надання послуг на місцевих рівнях і підходи до соціальної інклюзії людей з психічними захворюваннями.

Отже, не зважаючи на те, що в світі залишається система інституційних закладів, можна сказати, що міжнародна спільнота дуже чітко проголосила орієнтацію на включення осіб з інвалідністю, зокрема людей з інтелектуальними порушеннями, в життя суспільства, тобто європейські країни спрямовують свою політику на досягнення деінституціоналізації. Але багато ще потрібно зробити, щоб забезпечити це на практиці.

Про це йдеться у звіті Агентства Європейського Союзу з основних прав (2018) щодо проживання в громаді, де констатується, що деінституціоналізація тягне за собою фундаментальні зміни у сфері надання послуг для осіб з інвалідністю. Це передбачає як фізичне переселення з інституційних закладів до проживання в громаді, так і трансформацію в наданні послуг. Такі послуги повинні відповідати індивідуальним потребам осіб з інвалідністю. Забезпечення послуг на рівні громади, самостійного проживання та включення для осіб з інвалідністю є взаємозалежними елементами, які повинні впроваджуватися одночасно [14, с. 8].

Висновки. Отже аналіз міжнародних документів показав, що вони визначають право абсолютно кожної людини з інвалідністю, у тому числі і з інтелектуальними порушеннями, на відповідні послуги, яких вона потребує, враховуючи стан здоров'я або наявність у неї певних особливих потреб, що у жодному випадку не може стати причиною порушення цього права. Навпаки – наявність у людини інтелектуальних порушень має стати підставою для того, щоб держава вжила додаткових заходів та створила спеціальні умови для максимальної реалізації потенціалу такої людини. Встановлено, що послуги та підтримка повинні відповідати кращим інтересам людини, не становити перешкод у дотриманні інших прав людини, зокрема її права на вибір місця проживання, чи виховання у сімейному оточенні, чи створення власної сім'ї.

Таким чином, основою в наданні корекційно-педагогічної допомоги дорослим з інтелектуальними порушеннями в Україні повинна бути міжнародно-правова база, яка включає вимоги, відповідно до яких визначається правомірність отримання доступу до допомоги. Основні з цих вимог: оцінка повинна базуватися на правозахисному підході до інвалідності, у ході якої основна увага має приділятися потребам

конкретної особи в зв'язку з існуючими бар'єрами в суспільстві, а не у зв'язку з певним видом інвалідності, необхідно враховувати бажання та переваги конкретної особи та слідувати їм, а також забезпечувати повноцінну участь осіб з інтелектуальними порушеннями у процесі прийняття рішень під час надання допомоги.

До того ж треба враховувати історичний досвід розробки та впровадження різних видів послуг, який свідчить про необхідність подальшої роботи щодо підвищення ефективності допомоги людям з інтелектуальними порушеннями, у тому числі корекційно-педагогічної.

Бібліографія

1. Імереллі, Р., Кравченко, Р., Майорова, Н. та ін. (2011). Посібник для законних представників людей з інтелектуальною недостатністю та психосоціальними розладами з питань захисту прав, опіки та піклування. К.: ВГО «Коаліція».; **2. Комитет** по правам людей с инвалидностью. (2017). Замечание общего порядка № 5 о самостоятельном образе жизни и вовлеченности в местное сообщество. (CRPD/C/GC/5). Конвенция по правах людей с инвалидностью. Организация Объединенных Наций.; **3. Комитет** по экономическим, социальным и культурным правам. (2008). Замечание общего порядка № 5 - Лица с какой-либо формой инвалидности. *Подборка замечаний общего порядка и общих рекомендаций, принятых договорными органами по правах человека: Том 1*, 32-43. (UN Doc HRI/GEN/1/Rev.9(Vol.I). Нью-Йорк.: ООН. URL: <https://www.refworld.org.ru/pdfid/545a2a534.pdf>.; **4. Конвенція** ООН про права осіб з інвалідністю від 13 груд. 2006 р. Ратифіковано Законом № 1767-VI від 16.12.2009. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_g71.; **5. Нагорна, В.** (2015). Класифікація прав дітей з особливими потребами в системі прав людини: загальнотеоретичні аспекти. *Університетські наукові записки*, 55. 13-22. URL: www.unz.km.ua.; **6. Рабінович, П.М.** (2004). Права людини і громадянина: навчальний посібник. К.: Атіка.; **7. Сагайдак, І.** (2014). Права дітей з обмеженими можливостями: теоретико-правовий аналіз: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. юрид. наук. К: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова.; **8. Сідельнік, Л.,** Кравченко, Р., Гончар, Л. (2006). Як захистити дитину з розумовою відсталістю у ході надання освітніх та соціальних послуг. Навчально-методичний посібник для корекційних педагогів та соціальних працівників. К.: ВГО «Коаліція».; **9. Скакун, О.Ф.** (2008). Теорія держави і права: підручник. Х.: Консум.; **10. Ткаченко, О.** (2012). Громадянське суспільство, соціальна політика, проблеми інвалідності. URL: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2012-2/doc/6/07.pdf>.; **11. Управление** верховного комиссара ООН по правам человека. (2010). *Серия материалов по вопросам профессиональной подготовки № 17:*

Наблюдение за осуществлением Конвенции о правах инвалидов: Руководство для наблюдения в области прав человека. (UN Doc HR/P/PT/17). URL: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/Disabilities_training_17RU.pdf;

12. Управление верховного комиссара ООН по правам человека. (2000). *Серия публикаций по вопросам профессиональной подготовки № 6: Подготовка в области прав человека: Руководство по подготовке в области прав человека для специалистов.* (UN Doc HR/P/PT/6). Нью-Йорк, Женева: Организация Объединенных наций.; **13. European Expert Group on the Transition from Institutional to Community-based Care.** (2012). *The Common European Guidelines on the Transition from Institutional to Community-based Care.* Brussels. URL: <https://deinstitutionalisationdotcom.files.wordpress.com/2017/07/guidelines-final-english.pdf>.; **14. European Union Agency for Fundamental Rights.** *From institutions to community living for persons with disabilities: perspectives from the ground* (2018, November 23). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 90 p. doi: 10.2811/115413

References

1. Imerelli, R., Kravchenko, R., Majorova, N. та in. (2011). *Posibnyk dlya zakonnyh predstavnykiv lyudej z intelektualnoyu nedostatnistyu ta psyhosocialnymy rozladamy z pytan zahystu prav, opiky ta pikluvannya.* K.: VGO «Koaliciya» [in Ukrainian].; **2. Committee on the Rights of Persons with Disabilities.** (2017). *General comment No. 5 on living independently and being included in the community.* (CRPD/C/GC/5). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* United Nations. [in Russian].; **3. Committee on Economic, Social and Cultural Rights.** (2008). *General comment No. 5: Persons with disabilities. Compilation of general comments and general recommendations adopted by human rights treaty bodies: Vol I,* 32-43. (UN Doc HRI/GEN/1/Rev.9(Vol.I), New York.: United National. Retrieved from <https://www.refworld.org.ru/pdfid/545a2a534.pdf> [in Russian].; **4. Convention on the Rights of Persons with Disabilities** from 13 dec. 2006. Ratified by law № 1767-VI from 16.12.2009. Retrieved from http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 [in Ukrainian].; **5. Nahorna, V.** (2015). *Classification of rights of disabled children in the system of human rights: theoretical aspects.* *Universytetski naukovi zapysky,* 55. Retrieved from www.unz.km.ua [in Ukrainian].; **6. Rabinovych, P.M.** (2004). *Prava lyudyny i gromadyanyna: navchalnyj posibnyk.* K.: Atika. [in Ukrainian].; **7. Sagaidak, I.** (2014). *Rights of children with disabilities: Theoretical and Legal Analyses: thesis for applying for the academic degree of the candidate of juridical sciences.* K: National Pedagogical Dragomanov University. [in Ukrainian].; **8. Sidiyelnik, L.,** Kravchenko, R., Gonchar, L. (2006). *Yak zahystyty dytynu z rozumovoyu vidstalistyu u hodi nadannya osvithnih ta socialnyh poslug. Navchalno-metodychnyj posibnyk dlya korekciynih pedagogiv ta socialnyh pracivnykiv.* K.: VGO «Koaliciya» [in Ukrainian].; **9.**

Skakun, O.F. (2008). *Teoriya derzhavy i prava: pidruchnyk*. X.: Konsum. [in Ukrainian].; **10. Tkachenko, O.** (2012). *Gromadyanske suspilstvo, socialna polityka, problemy invalidnosti*. Retrieved from <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2012-2/doc/6/07.pdf>. [in Ukrainian].; **11. UN Office** of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR). (2010). *Professional training series № 17: Monitoring the Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Guidance for Human Rights Monitors*. (UN Doc HR/P/PT/17). New York.: United National. Retrieved from https://www.ohchr.org/Documents/Publications/Disabilities_training_17RU.pdf [in Russian].; **12. UN Office** of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR). (2000). *Professional training series № 6: Human rights training: a manual on human rights training methodology*. (UN Doc HR/P/PT/6). New York, Geneva: United National. [in Russian].; **13. European** Expert Group on the Transition from Institutional to Community-based Care. (2012). *The Common European Guidelines on the Transition from Institutional to Community-based Care*. Brussels. Retrieved from <https://deinstitutionalisationdotcom.files.wordpress.com/2017/07/guidelines-final-english.pdf> [in English].; **14. European** Union Agency for Fundamental Rights. (2018, November 23). *From institutions to community living for persons with disabilities: perspectives from the ground*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2811/115413 [in English].

Received 15.03.2019

Accepted 15.04.2019

УДК 159.96 – 376.1

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.205-218

І.П. Марціновська

irinam110519@gmail.com

РИЗИЛІЄНС ПІДХІД У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ КОРЕКЦІЇ ТРАВМАТИЧНИХ ТА СТРЕСОВИХ СТАНІВ

Відомості про автора: Марціновська Ірина Петрівна, аспірант кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема діагностики та корекції стресових та посттравматичних станів дітей та підлітків; напрямки психолого-педагогічних впливів на дітей з

особливими потребами, що мають постстресові розлади. E-mail: irinam110519@gmail.com

Contact: Martsinovska Iryna Petrivna, postgraduate student of the Department of Correctional Pedagogy and Inclusive Education in Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamyanets-Podilskyi, Ukraine. Academic interest: the problem of diagnosis and correction of stress and post-traumatic conditions of children and adolescents; psychological and pedagogical influences on children with special needs those having post-stress disorder. E-mail: irinam110519@gmail.com

Відомості про наявність друківаних статей: Марціновська І.П. Співвідношення понять стресу, травматичного стресу та постравматичного стресового розладу у медичній та психолого-педагогічній теорії / Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – Хмельницький: ХІСТ, 2017. – №14. – 320 с.- С.123-128; **Марціновська І.П.** Характеристика постравматичного стресового розладу у дітей та підлітків / Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб.наук.пр./ за ред. проф. Т. Степанової, - №2(61), 2018 – 362с., С.178-184

Марціновська І.П. Резилієнс підхід у психолого-педагогічній корекції травматичних та стресових станів. У статі висвітлено сучасні погляди на стрес та психічну травму. Описано психологічний феномен «резилієнсу» як здатності особистості до емоційної стійкості в ситуації травми та швидкого психологічного відновлення після стресових і травматичних подій. Узагальнено основні теоретичні дослідження та основні концепти підходу «резилієнс» у сучасній психологічній науці. Представлено розуміння копінг-поведінки особистості у ситуації травмуючих факторів та напрямків формування копінгового ресурсу людини з метою зниження та компенсації негативних наслідків життєвих ситуацій. Розуміння механізмів копінгу, психологічного резилієнсу та механізмів психічного відновлення може слугувати підґрунтям у розробці програм просвітницького, розвивального та корекційного характеру у системі освіти.

Ключові слова: резилієнс, стрес, травматичні події, копінг-стратегії, діти та підлітки, психокорекція, формування психологічної пружності.

Марциновская И.П. Резилиенс подход в психолого-педагогической коррекции травматических и стрессовых состояний. В статье рассмотрены современные взгляды на стресс и психологическую травму. Описано психологический феномен «резилиенса» как способности личности к эмоциональной стойкости в ситуации травмирующих жизненных событий. Обобщенно основные

теоретические исследования подхода «резилиенс» в современной психологической науке. Представлено понимание копинг-поведения личности в ситуации травмы и принципов формирования копингового ресурса человека с целью снижения или компенсации отрицательных последствий жизненных ситуаций. Понимание механизмов копинга, психологического резилиенса и механизмов психологического восстановления может быть основой в разработке программ просветительского, развивающегося и коррекционного характера в системе образования.

Ключевые слова: резилиенс, стресс, травмирующие события, копинг-стратегии, дети и подростки, психокоррекция, формирование психологической стойкости.

Martsinovsky I.P. Resiliology fpproach to psychological and pedagogical correction of travmatic and stressful states. The article talks about new opinions on understanding stress and mental trauma. According to classical views on psychological trauma, the effects of trauma are evaluated by scientists as negative: in acute stress disorder, post-traumatic stress disorder and adaptation disorders as the result. However, they began to pay attention to the fact that people respond differently to the traumatic events in their lives. As a result, some people are developed PTSD (post-traumatic stress disorder), while others are not. This fact became the basis for two main approaches in psychological science: one of them is based on the concept of “trauma”, while the other - on the concept of “resiliency”.

The psychological phenomenon of “resiliency” is described as the person's ability to emotional stability in a situation of trauma and rapid psychological recovery after stressful and traumatic events. The author analyses theoretical studies and basic concepts of the “resiliency” approach in modern psychological science. In the contextual notion of resiliency of great importance is given to the mastery of the personality. Moreover, the central mechanism of elasticity in a situation of traumatic stress is considered by developed adaptive coping strategies, that is, psychological processes of learning stress. In the process of mastering the factor of stress, each person uses his set of strategies taking into account the available and psychological reserve or personal copying resources. For this reason, coping behaviour began to be seen as a consequence of the interaction of coping strategies and copyrights. The author describes the directions of development of human copyrights to expand his personal arsenal to overcome stress and traumatic factors, as well as to compensate for the negative effects of life events.

Understanding the mechanisms of coping, psychological resiliency and mechanisms of mental recovery can be the basis for programs of educational, developmental and correctional character in the education system.

Key words: stress, traumatic events, resiliency, coping strategies, children and adolescents, psychocorrection, formation of psychological elasticity.

Постановка проблеми. Ситуація військового конфлікту в країні відображається на психоемоційному стані населення, що проявляється у стресових та постстресових факторах. Не оминуло це і дітей. На разі виокремлюється категорія дітей, що є внутрішньо-переміщеними; такими, що втратили близьких родичів у військовому протистоянні або самі стали свідками негативних подій. Ці діти потребують додаткової педагогічної уваги та психологічного супроводу. Цей факт зумовлює пошук нових технологій втручання з метою превенції та психокорекції негативних наслідків травмуючих життєвих подій. **Метою статті** є теоретичний аналіз підходу «резилієнс» до розуміння психологічної травми як концепту формування психологічної пружності дітей та підлітків.

Відповідно до класичних поглядів на психологічну травму її наслідки оцінюються науковцями як негативні, результатом яких є гострі стресові розлади, посттравматичні стресові розлади та розлади адаптації. Проте, фахівці почали звертати увагу на те, що дорослі і діти по-різному реагують на травматичні події у своєму житті. В результаті у частини людей розвивається ПТСР (посттравматичний стресовий розлад), а у інших – ні. Цей факт став підґрунтям до двох основних підходів у психологічній науці: один із них орієнтується на концепт «травма», тоді як інший – на концепт «резилієнс» (resilience) [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Резилієнс як психологічний термін у науковій літературі пов'язаний з іменами Р. Лазаруса, С. Фолкмана, Garmezy, Masten та Coat, Rutter, Werner, Luthar, Cicchetti та Becker, Дж. Бонано, Н. Унгар, Мулі Лахада, М. Магомед-Емінов, А. Махнач, А. Лактіонова, Т. Корнілова, Т. Крюкова, Т. Куфтяк, Т. Гордєєва.

Термін «резилієнс» (у перекладі з англійської - гнучкість, пружність, стійкість) або «життєздатність», почав використовуватись починаючи з 2003 року та пов'язаний з ім'ям Н. Унгар, керівника міжнародного проекту «Методологічні та концептуальні проблеми дослідження життєстійкості дітей та підлітків» [1]. У контексті згаданого проекту було запропоновано «resilience» та «життєздатність» трактувати як здібність людини керувати ресурсами особистісного здоров'я, соціально прийнятним чином використовувати для цього сім'ю, суспільство та культуру.

А. Махнач та А. Лактіонова пропонують під «resilience» та «життєздатність» розуміти здібність людини до соціальної адаптації та саморегуляції, що є механізмом вправління особистісними ресурсами, такими, як фізичне та психічне здоров'я. Під психічним здоров'ям автори мають на увазі повноцінне функціонування емоційної, мотиваційно-вольової та когнітивної сфер у контексті соціальних та культурних факторів середовища [2].

В українській науці поняття «резилієнс» трактується як пружність – здатність до відновлення попереднього фізичного та психологічного станів. Цей підхід у розумінні роботи з психологічним стресом та психотравмою ґрунтується на Керівництві Міжвідомчого постійного комітету (МПК) Генеральної Асамблеї ООН з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки (ПЗПСП) в умовах надзвичайних ситуацій, що застосовується у світі з 2007 року [3]. В Україні використання концепції ризилієнс підходу розпочалося з 2017 року, у зв'язку з психологічною травматизацією суспільства у через військові дії на території країни [3].

Виклад основного матеріалу. В сучасному діяльнісно-змістовному підході до розуміння психологічної травми, (представником якого є М. Магомед-Емінов) наслідки травматичного стресу поділяють на три види: негативні, нейтральні та позитивні [4]. Трьом видам наслідків відповідає три види психологічних феноменів: розлад (травма), психологічна стійкість та психологічне зростання.

Розлад – це феномен, що співпадає з класичним розумінням психологічної травми. Стійкість включає в себе адаптацію до травмуючої події та психологічну життєздатність після психотравми. Також завдяки стійкості людина зберігає рівновагу, цілісність у травмуючій ситуації, ефективно вирішуючи життєві задачі. Психологічна стійкість – поняття близьке за змістом до «резилієнтності». Психологічне зростання розуміється як здібність людини використовувати травматичну та болісну подію, як джерело зростання та розвитку [4].

У контексті поняття резилієнс вагомого значення надається опановуючій поведінці особистості. При чому, центральним механізмом пружності у ситуації травматичного стресу вважають розвинуті адаптативні копінг-стратегії, тобто психологічні процеси опанування стресом.

На сучасному етапі існує кілька підходів до розуміння поняття опановуючої поведінки [5]. У закордонній літературі опановуюча поведінка складається з двох феноменів: психологічного захисту і копінг-поведінки. Поняття «психологічний захист» (defensive behavior) сформувався в психоаналітичних поглядах З. Фрейда [5]. Пізніше воно було більш детально розглянуто А. Фрейд. Згідно з психоаналітичним підходом психологічний захист є механізмом, спрямованим на зниження напруги і тривоги в ситуації інтропсихічного конфлікту з метою збереження цілісності і адаптації особистості. І характеризується двома основними критеріями: несвідомістю та мимовільністю.

У другій половині минулого століття в психологічній літературі з'явився термін «копінг» (coping), який пов'язують з ім'ям Л. Мерфі, що вживав його при вивченні способів подолання криз розвитку у дітей. Поняття «coping» походить від англійського слова «sore» і

перекладається, як «опанування». Л. Мерфі виявив співвідношення копінг-поведінки та індивідуально-типологічних особливостей особистості, а також наявного минулого досвіду подолання стресу. Ще одним важливим аспектом у роботах Л. Мерфі є те, що він виділив дві складові копінгу: когнітивну та поведінкову. Подальший розвиток проблеми копінгу та розробка основних його положень пов'язана з когнітивною моделлю Р. Лазаруса [6]. Він описав усвідомлені стратегії подолання стресу та вправління з ситуаціями напруги і тривоги. На думку Р. Лазаруса, в основі регулювання взаємодії особистості та зовнішнього середовища лежить процес когнітивної оцінки, подолання та емоційного сприйняття ситуації. Когнітивна оцінка ситуації передбачає «первинне» і «вторинне» сприйняття. На первинному етапі індивід визначає проблемну подію, як нестійку та небезпечну, потім, враховуючи ступінь впливу та властивості фактору стресу, свої особистісні якості, здійснює підбір варіантів подолання ситуації, що склалася. Саме за такою схемою відбувається процес формування різних форм копінг-поведінки. Свого часу, Р. Лазарус визначив копінг як прагнення до вирішення проблем, що проявляє індивід в ситуації (пов'язаною з небезпекою або великим успіхом) активізації адаптивних можливостей, з метою збереження фізичного, особистісного та соціального благополуччя. З опорою на цю дефініцію була представлена трьохфакторна модель копінг-механізмів, основу якої складають три фактори: копінг-стратегії, копінг-ресурси, копінг-поведінка [6].

Отже, в процесі вправління зі стресом кожна особистість використовує свій набір стратегій (копінг-стратегій), враховуючи наявний досвід та психологічний резерв (особистісні або копінг-ресурси). З цієї причини копінг-поведінку почали розглядати як наслідок взаємодії копінг-стратегій та копінг-ресурсів. Копінг-стратегії є основою цієї моделі і визначаються, як реакція особистості на небезпеку з метою її подолання. Копінг-ресурси відносяться до стійких характеристик особистості та слугують збереженню конструктивного внутрішнього стану індивіда в процесі подолання стресу, сприяють розширенню різновидів копінг-стратегій. Копінг-поведінка - це поведінка обумовлене наявністю зовнішніх і внутрішніх ресурсів у поєднанні з використанням копінг-стратегій. Р. Лазарус та С. Фолкман виділяють такі стратегії: стратегії орієнтовані на вирішення проблеми; стратегії орієнтовані на емоційне відреагування.

Перша група стратегій передбачає раціональний аналіз проблеми, побудову плану вирішення ситуації, самостійний аналіз травмуючої події, пошук підтримки у інших, пошук додаткової інформації. Друга група стратегій – це емоційне відреагування на ситуацію. Вони не пов'язані з конкретними діями, оскільки людина намагається дистанціюватись від проблеми та відволіктися через сон, їжу, музику, алкоголь та привертання уваги інших людей до своїх психоемоційних

станів. Подальші дослідження Р. Лазаруса підкреслюють роль когнітивного аналізу на етапі зіткнення зі стресовою ситуацією. Якщо ситуація оцінюється індивідуумом як така, що піддається контролю, то ним використовуються проблемно-фокусовані копінгові стратегії. Якщо ж подія оцінюється як така, що не піддається змінам, то індивід використовує емоційно-фокусовані стратегії (стратегії уникнення) [6].

Копінг-поведінка реалізується за допомогою використання різних копінг-стратегій на основі психологічних ресурсів особистості (копінг-ресурси). До копінг-ресурсів людини відносимо: Я-концепцію; інтернальний локус контроль; ресурси когнітивної сфери; афіляцію; емпатію; позицію людини по відношенню до життя та смерті, любові, віри; духовність; ціннісну мотиваційну структуру особистості. До копінг-ресурсів також відносимо і ресурси середовища: оточення, в якому живе людина; вміння знаходити, приймати та надавати соціальну підтримку.

Трьох факторна модель копінг-механізмів Р. Лазаруса є підґрунтям всіх наступних досліджень у напрямку опанування стресу, травматичних та постстресових розладів. Подібний розподіл копінг-стратегій запропонували Р. Мос та Д. Шефер [7]. Вони виділяють три типи копінг-стратегій у ситуації стресу:

- стратегії, сфокусовані на оцінці (встановлення значущості та загрози події для самої особистості, розуміння можливих наслідків);
- стратегії, сфокусовані на проблемі, що проявляється в прийнятті рішень та конкретних діях для вправління з труднощами; соціальна підтримка;
- стратегії, сфокусовані на емоціях (керування емоціями та почуттями, підтримка емоційної рівноваги та стабільності).

Отже, Р. Моос та Д. Шефер розширили концепцію Р. Лазаруса, виділивши у поведінково-орієнтованих стратегіях когнітивні та поведінкові дії. Д. Амірхан за основу своєї класифікації взяв спрямованість дій до вирішення труднощів. Він виділяє три групи копінг-стратегій: вирішення проблем, пошук соціальної підтримки та уникнення [7]. Під стратегією вирішення проблем розуміють здібність людини до когнітивного аналізу проблеми та пошук шляхів до її вирішення. Використання допомоги інших людей у вирішенні проблеми – називається стратегією «пошук соціальної підтримки». Завдяки стратегії уникнення людина може знизити рівень стресу, зберігаючи емоційну рівновагу.

Б. Карвасарський розширює розуміння та детально описує поведінкові прояви стратегій опанування у психотерапевтичній практиці.

Подальші дослідження копінгу спрямовувались не тільки лише опановуючі дії, а й на ступінь їх інтенсивності (активність та пасивність). Так С. Мадді розділяє усі стратегії опанування в скрутних

ситуаціях на дві групи: життєстійкість (опанування активного типу), пасивність (використання не конструктивного копіngu) [7].

Близька до позиції С. Мадді класифікація Е. Фрайдерберг [8]. Вона розглядає копінг через успішність вирішення проблеми, виділяючи вісімнадцять видів, що структуруються у три категорії копінг-стратегій: звернення до інших (не може однозначно оцінюватись як ефективний чи не ефективний); когнітивний аналіз проблеми (ефективний копінг); уникнення вирішення проблеми (не ефективний копінг).

У сучасній психологічній літературі існує багато класифікацій копіngu, які зводяться до двох основних функцій копіngu у ситуації стресу:

- копінг, орієнтований на вирішення проблеми або на заміну існуючого доміантного ставлення до проблеми/травмуючої ситуації;

- копінг, що концентрується на емоціях, опануванні особистісними почуттями; на оцінюванні значущості ситуації для особистості; концентрація на проблемі, а саме прийняття конкретних кроків по оволодінню стресом; керування емоційним дистресом.

Долаючи стресову ситуацію, людина використовує обидві зазначені функції. В ситуації управління стресом використовуються індивідуальні та неповторні комбінації емоційних, когнітивних та поведінкових особистісних складових. Поведінка, що має на меті усунути або зменшити вплив та інтенсивність стресового подразника, визначається як активна копінг-поведінка. За пасивною копінг-поведінкою знаходиться інтрапсихічна форма вправлення зі стресом, що призначена для зниження емоційного збудження раніше, ніж зміниться травмуюча ситуація [9].

Серед великої кількості зарубіжних концепцій розуміння і визначення копінг-поведінки домінують три теоретичні моделі: его-психологічна модель, модель особистісних рис, контекстуальна (ситуаційна) модель [10]. Кожна із них обумовлює своєрідний погляд на механізми подолання стресу і на оцінку його результатів. Представниками першої моделі є Г. Вайланд та Н. Хаан. Ця модель базується на концепції систем захисту, а саме на несвідомих адаптивних механізмах. Представники моделі особистісних рис припускають, що подолання стресу як мінлива особливість особистості впливає на поведінку в широкому спектрі ситуацій. Дослідники цієї моделі припускають, що дії індивіда у процесі подолання стресу у різних умовах можна прогнозувати на основі оцінки характерних індивідуальних особливостей, або схильностей до подолання стресу. Найбільш поширеною – є контекстуальна (ситуаційна) модель. У згаданій моделі подолання стресу оцінюється відносно певних стресових умов або ситуацій. Представники цієї теорії говорять про те, що на наміри та дії у процесі подолання стресу здійснює вплив взаємозв'язку між людиною і контекстом стресової ситуації. Тобто на вибір копінг-

стратегій впливають динамічні та мінливі ситуаційно-обумовлені чинники.

До цього підходу належить оцінна модель Р. Лазаруса, який акцентував увагу на важливості когнітивних факторів у ситуації копінгу та стресу. Р. Лазарус припускав, що взаємодію між особистістю і середовищем регулюють два основних конструкта – когнітивна оцінка та копінг. Він розглядає копінг-поведінку як динамічний процес при якому проходить когнітивна оцінка, переоцінка, подолання та емоційна переробка травматичного (стресового) чинника. При чому індивід в одних випадках, використовує одну форму подолання, наприклад, захисні стратегії, а в інших – вдається до стратегій розв'язання проблеми шляхом зміни свого ставлення оточуючого середовища. Копінг вступає в дію, коли складність задачі перевищує енергетичну міцність звичних реакцій і потрібні нові затрати, а звичного реагування або пристосування недостатньо [10; 11].

З позицій когнітивної теорії стресу і адаптації процес подолання стресу починається з оцінювання людиною її взаємостосунків з умовами середовища. Р. Лазарус описує три етапи когнітивної оцінки, які впливають на процес подолання. Первинне оцінювання визначається мірою загрози, властивостями стресора та психологічними особливостями індивіда та дозволяє зробити висновки про оцінку ситуації як загрозової або – не загрозової.

За Р. Лазарусом існує три види подій, що проходять первинне оцінювання [9]: події, які не торкаються інтересів та емоцій індивіда, тому відповідно і не вимагають ніякої реакції; позитивні події, які можуть бути нейтральними так і позитивними; події, які оцінюються як стресові.

На разі стрес оцінюється такими суб'єктивним параметром, як масштаб загрози та масштаб ушкодження. За сприйманням і оцінкою стресора йдуть обтяжливі негативні емоції (злість, страх, пригніченість, надія більшої або меншої інтенсивності). Процес вторинного оцінювання має на меті оцінити, що може бути зроблено для того, щоб подолати, попередити шкоду або покращити стан справ. Вторинний процес оцінювання має на меті з'ясувати, в який спосіб можна вплинути на негативні події та їх результат (тобто оцінка та вибір власних механізмів і ресурсів подолання стресу). У результаті особистість свідомо вибирає та ініціює дії щодо подолання стресової поведінки. Результатом такого оцінювання стає один з трьох можливих типів стратегій психологічного подолання труднощів: активні дії індивіда з метою усунення небезпеки; непряма або мислительна форма без прямого впливу, переключення на іншу форму активності, зміна спрямування емоції з метою її нейтралізації (наприклад: витіснення, переоцінка); психологічне подолання без емоцій, коли загроза особистості не оцінюється як реальна.

Наступний, третиний процес оцінювання – переоцінка, яка ґрунтується на зворотному зв'язку від результату взаємного співставлення перших двох процесів оцінювання. Цей процес може призвести до зміни первинного оцінювання і, внаслідок цього до перегляду своїх можливостей і спроможності впливати на дану ситуацію, тобто корекції вторинної оцінки.

На думку Р. Лазаруса і С. Фолкмана, первинне і вторинне оцінювання впливають на форми прояву стресу, інтенсивність і якість подальшої реакції особистості. Після когнітивної оцінки ситуації включаються (свідомо або несвідомо) механізми подолання – копінг-процес. Таким чином, на процес копіngu впливають: оцінювання міри загрози, оцінювання власних дій та їх успішність у подоланні стресу. Якщо, копінг був не успішним, то у такому разі стресор зберігається, тому у майбутньому виникає потреба у подальших спробах психологічного подолання [9].

На думку А. Бандури, «очікування особистої ефективності, майстерності позначається як на ініціативі, так і на наполегливості у купіруючій поведінці. Сила переконання людини у своїй власній ефективності дає надію на успіх» [11]. Якщо ж людина переконана, що її потенційних здібностей бракує, у неї низька самоефективність (вторинне оцінювання), то подія визначається, як така, що не є керованою, а тому – стресовою. Якщо на стресор можна вплинути об'єктивно, то це – адекватна копінгова реакція. Якщо з об'єктивних причин не можна впливати на ситуацію і змінити її, то адекватним функціональним способом психологічного подолання є уникання. Когнітивна переоцінка ситуації та надання їй іншого смислу буде функціонально адекватною копінговою стратегією тоді, коли людина об'єктивно не може ні уникнути ситуації, а ні вплинути на неї [10].

Узагальнюючи, можемо говорити про те, що успішна адаптація можлива тоді, коли суб'єкт об'єктивно сприймає стресор. Постстресові реакції є актуальними тоді, коли людина переконана у власній неспроможності вплинути на ситуацію яка їй загрожує. А. Бандура підкреслює, що оцінювання власних можливостей вправління зі стресом ґрунтується на попередньому досвіді, вірі у себе, на соціальній підтримці, впевненості [11].

Отже, копінг-поведінку можна забразити у певній послідовності: сприйняття стресу - когнітивне оцінювання стресу - вироблення стратегії подолання - оцінювання результату дій. Теоретичний аналіз проблеми свідчить про те, що при недостатньому розвитку конструктивних форм копіngu збільшується деструктивність життєвих ситуацій, що можуть призвести до психосоматичних захворювань та постстресових станів. Саме тому, науковці спрямовуються на пошук засобів формування ефективних копінг-механізмів особистості, в основі яких лежить оцінювання стресової/травматичної ситуації, вправління з самою ситуацією та емоційне вивільнення.

Зовсім недавно була запропонована модель копінку, що отримала назву «біокібернетичної моделі копінку» [10]. В основі цієї моделі лежить розуміння того, що середовище і особистість мінливі, а це виявляється у взаємовпливі цих двох категорій. Іншими словами - вимоги середовища впливають на особистість, а реакції особистості впливають на середовище. Це говорить про можливість перепрограмування старих поведінкових патернів та формування нових реакцій на стресори.

В останні роки науковці досліджують випереджувальне опанування або так званий проактивний копінг. Випереджувальний, проактивний копінг (proactive coping) - це процеси, за допомогою яких людина передбачає або виявляє потенційні стресори, її дії є превентивними по відношенню до стресора. Проактивний копінг розглядається як поєднання процесів саморегуляції та опанування. У випереджуваному копінку виділяють п'ять взаємопов'язаних компонентів [10]:

- накопичення ресурсів (соціальних, фінансових, часових, емоційних і т.п.). Ці ресурси в подальшому використовуються для попередження або нейтралізації майбутніх втрат;
- розуміння, усвідомлення потенційних стресових та травматичних ситуацій, їх наслідків;
- оцінювання можливих стресорів на початковому етапі;
- превентивне опанування;
- висновок про успішність або не успішність копінгових спроб.

Опановуючу поведінку можна розділити на складові: відновлювальна поведінка або реактивне опанування (reactive coping); випереджувальна поведінка, проактивне опанування (proactive coping), превентивна поведінка, або превентивне опанування (preventive coping), попереджувальне опанування (anticipatory coping) - спроби опанування стресової події, що є неминучою в найближчому майбутньому.

Отже, процеси психологічного подолання (копінку) – це інструментарій, за допомогою якого особистість здійснює контроль над загрозливими життєвими ситуаціями. Та, як свідчать дослідження, цей арсенал засобів опанування або копінку у стресових ситуаціях можливо розширяти та формувати. Саме тому цей підхід до роботи з травматичними життєвими подіями може бути актуальним у роботі шкільного психолога та педагогів навчального закладу. Знання особливостей механізмів копінг-поведінки, що лежать в основі формування стресостійкості дітей та підлітків, допоможе фахівцям-педагогам у формуванні розвиваючих та корекційних програм, спрямованих на підвищення адаптаційного потенціалу і збереження копінг-ресурсів особистості.

Дж. Нейл довів, що пружність є динамічною якістю особистості [12]. У канадському університеті Ватерлоу, відповідно до цих досліджень, стверджують, що резилієнс – це якість, яку можна виховати та сформувати. Ними розроблена програма для, яка навчає

педагогів формувати життєстійкість у дітей. Також, ними було виділено особистісні характеристики дітей, що мають високу стресостійкість [12]:

- темперамент, що проявляється в безтурботній життєвій позиції, динамічний вихід зі стану смутку, контролювання особистих емоційних проявів та уваги;

- навички вирішення проблем, що ґрунтуються на високому інтелекті, абстрактному мисленні, рефлексивності, емоційній та поведінковій гнучкості;

- розвинені соціальні компетентності: навички спілкування, почуття гумору, емпатія, гнучкість;

- автономія та вміння потурбуватися про себе, незалежність в діяльності, сформована ідентичність;

- орієнтація на майбутнє та наявність цілей, релігійність;

- позитивізм, вміння утримувати відчуття перспективи, використання конструктивних копінг-стратегій;

- успіхи в навчанні та соціальній сфері.

Е. Вангером було описано результати лонгетюдного тридцятирічного дослідження дітей із сімей з низьким соціальним та матеріальним статусом. Виявилось, що ці діти виявлялися стійкими у кризових ситуаціях, за умов панування у сім'ї любові та взаємної підтримки [12].

У згаданому уже університеті Ватерлоу, Мейхенбаумом було описано напрямки виховання дітей з метою формування у них стійкості до травмуючих факторів та до складних життєвих ситуацій [12]. До таких напрямків та факторів виховання відносять [12]:

- забезпечення дитині передбачуваних та спокійних умов, підтримання відчуття спокою, забезпечення виконання дитиною звичних соціальних ролей;

- обмеження впливу негативної інформації та новин;

- демонстрація дорослими позитивно спрямованого копіngu;

- забезпечення дитині здорових видів діяльності (сон, харчування, соціальна активність, фізичні навантаження відповідно віку дитини);

- формування вміннь у дитини використовувати ефективні копінг-стратегії та позбавлятися стратегій уникнення, що проявляються у звинуваченнях себе та інших, злоби, формуванні залежностей;

- навчання підтримці та допомозі іншим, волонтерській діяльності;

- відкритість дорослих до спілкування з дитиною, підтримка та розробка плану дій щодо виходу з кризової ситуації;

- навчання розпізнавати та цінувати соціальну підтримку;

- розвиток навичок процесуальності осмислення та прийняття своїх емоційних станів.

М. Магомед-Емінов стверджує що стійкість є результатом роботи особистості після пережитої травми та включає у себе адаптацію до труднощів та стійкість в опануванні травматичною подією [13]. Феномен стійкості до дистресу у дітей проявляється, як вміння долати прості життєві труднощі; у пошуку та знаходженні нових життєвих

сенсів, пошуку емоційної теплоти, турботи та любові; також у бажанні винайти нові поведінкові патерни та способи реагування на критичні ситуації. Таких висновків М. Магомед-Емінов дійшов в результаті дослідження дітей розлучених батьків. Проведений аналіз свідчить про наявну високу адаптивність дітей з неповних сімей та стійкість до соціального оточення та повсякденних стресів, сформовану гнучкість реакцій у ситуаціях фрустрації. Цікавим є те, що у дітей розлучених батьків деякі показники стійкості вищі у порівнянні з дітьми із повних родин. Цей фактор говорить про наявність компенсаторних механізмів психіки та постстресове зростання.

Висновки. Описані дослідження феномену стійкості та копінгу відкривають нові перспективи у розумінні розвивальної, психокорекційної роботи з дітьми та підлітками, що пережили стресові та травматичні події, є внутрішньо переселеними або постраждалими в результаті військових подій.

Бібліографія

- 1. Bandura, A.** (1986) *Social Foundation of Thought and Action: A social-cognitive theory.* Englewood. N.Y.: Prentice-Hall.;
- 2. Гарбер, А.Н.** (2015) *Совладающее поведение: аналитический обзор зарубежных исследований [Текст] // Актуальные вопросы современной психологии: материалы III Междунар. науч. конф. г.Челябинск. Челябинск: Два комсомольца.* <https://moluch.ru/conf/psy/archive/157/7325/>;
- 3. Гусак, Н., Чернобровкіна, В.,** (2017). *Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс: навч.-метод. посібник.* Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». – Київ: НаУКМА.;
- 4. Керівництво МПК з ПЗПСП в умовах надзвичайної ситуації.** Київ, Університетське видавництво. Пульсари, 2017. <http://docplayer.net/51845232-Kerivnictvo-mpk-z-psihichnogo-zdorov-ya-ta-psihosocialnoyi-pidtrimki-v-umovah-nadzvichaynoyi-situaciyi.html>;
- 5. Корсун, С.І., Ткачук, Т.А.** (2013) *Психологія діяльності працівників податкової міліції [текст]: монографія.* К.: Центр учбової літератури, <https://www.myslenedrevo.com.ua/uk/Sci/Philosophy/PsychologyTax.html>;
- 6. Lazarus, R.S.** (1966) *Psychological stress and the coping process.* N.Y.: Mc Graw Hill.;
- 7. Lazarus, R.** (1981). *The stress and coping paradigm.* Distorter et al. *Models for Clinical Psychopathology.*;
- 8. Лактионова, А.И.** (2010). «Жизнеспособность» в структуре психологических понятий. *Вестник Московского государственного областного университета №3.*;
- 9. Магомед-Эминов, М.Ш.** (2006) *Экстремальная психология Т.2.* М.: Психоаналитическая Ассоциация. 576 с.;
- 10. Магомед-Эминов, М.Ш.** (2008). *Феномен экстремальности.* М.: Психоаналитическая Ассоциация.;
- 11. Meichenbaum, D.** (2015) *Ph.D. Understanding resilience in Children and Adults: implications for prevention and interventions.* University of Waterloo, Waterloo, Ontario, Canada and Research Director of the Melissa Institute for

Violence Prevention and Treatment.

http://coping.us/images/Understand_Resilience_of_Children_Adults.pdf;

12. Moss, R.H., Schaefer, J.A. (1986). Life transitions and crises // Coping with life crises. An integrative approach. New York: Plenum Press.; **13. Frydenberg, E.** (2004) Coping competencies. Theory into Practice. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4301_3

References

1. Bandura, A. (1986) Social Foundation of Thought and Action: A social-cognitive theory. Englewood. N.Y.: Prentice-Hall.; **2. Garber, A. N.** Sovladajushhee povedenie: analiticheskij obzor zarubezhnyh issledovanij [Tekst] / A.N. Garber // Aktual'nye voprosy sovremennoj psihologii: materialy III mezhdunar. nauch. konf. - Cheljabinsk: Dva komsomolca, 2015.–S.17–19. <https://moluch.ru/conf/psy/archive/157/7325/>; **3. Husak, N., Chernobrovkina, V.** (2017). Psychosocial support in emergency situations: resiliency approach: teaching method. manual. Nats. un-t «Kyievo-Mohylianska akademiiia». – Kyiv: NaUKMA.; **4. IASC Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings.** Kyiv, Universytetske vydavnytstvo. Pulsary, 2017. <http://docplayer.net/51845232-Kerivnictvo-mpk-z-psihichnogo-zdorov-ya-ta-psihosocialnoyi-pidtrimki-v-umovah-nadzvichaynoyi-situaciyi.html>; **5. Korsun, S.I., Tkachuk, T.A.** (2013) Psychology of the work of tax militia officers [text]: monograph. K.: Center for Educational Literature, <https://www.myslenedrevo.com.ua/uk/Sci/Philosophy/PsychologyTax.html>; **6. Lazarus, R.S.** (1966) Psychological stress and the coping process. N.Y.: Mc Graw Hill.; **7. Lazarus, R.** (1981). The stress and coping paradigm. Distorter et al. Models for Clinical Psychopathology.; **8. Laktionova, A.** (2010). Resiliense in tne domainof psychological concepts. Vestnyk Moskovskoho hosudarstvennoho oblastnoho unyversyteta №3. <https://vestnik-mgou.ru/Issue/View/125>; **9. Mahomed-Əmynov, M.Sh.** (2006) Əkstremalnaia psykholohyia T.2. M.: Psykhoanalycheskaia Assotsyatsyia. 576 s.; **10. Mahomed-Əmynov, M.Sh.** (2008) Fenomen əkstremalnosty. M.: Psykhoanalycheskaia Assotsyatsyia.; **11. Meichenbaum, D.** (2015) Ph.D. Understanding resilience in Children and Adults: implications for prevention and interventions. University of Waterloo, Waterloo, Ontario, Canada and Research Director of the Melissa Institute for Violence Prevention and Treatment. http://coping.us/images/Understand_Resilience_of_Children_Adults.pdf;

12. Moss, R.H., Schaefer, J.A. (1986). Life transitions and crises // Coping with life crises. An integrative approach. New York: Plenum Press.; **13. Frydenberg, E.** (2004) Coping competencies. Theory into Practice. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4301_3

Received 03.03.2019

Accepted 03.04.2019

УДК 376-056.36

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.219-227

С.П. Миронова
muronova@ukr.net

РОЗВИТОК СВІДОМОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Відомості про автора: Миронова Світлана Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач, професор кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: формування професійної компетентності педагогів щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в спеціальних та інклюзивних закладах. Email: muronova@ukr.net

Contact: Profesor Svitlana Myronova, Doctor of Education, head of department correctional pedagogy and inclusive education Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. In terms of research: psychological and pedagogical support for children with special educational needs in special and inclusive education. Email: muronova@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику:

1. **Миронова С.П.** Педагогические технологии в обучении детей с нарушениями познавательной деятельности // Культурогенезные функции дошкольного и специального образования: развитие инновационных моделей : сборник научных статей / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Т.Н. Семенова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – С. 123 – 125.; 2. **Миронова С.П.** Індивідуальний підхід до учнів в умовах інклюзивної освіти // Заступник директора школи. – 2016. - № 10. – С. 27 - 34.; 3. **Миронова С.П.** Подолання упередженості щодо осіб з психофізичними порушеннями як шлях до суспільної та освітньої інтеграції // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М.Синьова, О.В.Гаврилова. – Вип. VII. В 2-х т., том 1. - Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2016. – С. 280 – 289.

Миронова С.П. Розвиток свідомого ставлення до навчання у дітей з інтелектуальними порушеннями в контексті реалізації Концепції Нової української школи. Актуальним завданням Нової української школи є формування в учнів уміння вчитися впродовж

життя. Формування цієї компетентності ґрунтується на свідомому ставленні учня до засвоєння знань, оволодіння вміннями, оцінювання власних результатів і побудови перспектив. Розв'язання цього завдання стосується й учнів з інтелектуальними порушеннями, освіта яких має поєднуватись із корекцією розвитку в них свідомого ставлення до навчання. У статті висвітлюються результати дослідження ставлення старшокласників з інтелектуальними порушеннями до процесу навчання; подаються методичні рекомендації з розвитку свідомості й активності цих учнів у навчанні. З'ясовано, що учні з інтелектуальними порушеннями переважно формально ставляться до навчального процесу, не усвідомлюючи своєї ролі в ньому; старшокласники не проводять взаємозв'язку між своїм навчанням та професійним вибором у майбутньому; використання комп'ютерних засобів підвищує в учнів зовнішній інтерес до навчання, проте самостійно пізнавальні інтереси учні не розвивають. Для розвитку свідомого та активного ставлення до оволодіння знаннями і вміннями в учнів з інтелектуальними порушеннями слід використовувати у процесі їхнього навчання корекційні прийоми.

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями; свідоме ставлення до навчання; Нова українська школа; розвиток свідомості й активності; корекційні прийоми.

Миронова С.П. Развитие сознательного отношения к обучению у детей с интеллектуальными нарушениями в контексте реализации Концепции Новой украинской школы. Актуальной задачей Новой украинской школы является формирование у учащихся умения учиться всю жизнь. Формирование этой компетентности базируется на сознательном отношении учащегося к усвоению знаний, овладению умениями, оцениванию собственных результатов и построению перспектив. Решение этой задачи относится и к учащимся с интеллектуальными нарушениями, образование которых должно осуществляться совместно с коррекцией развития у них сознательного отношения к обучению. В статье описаны результаты исследования отношения старшеклассников с интеллектуальными нарушениями к процессу обучения; поданы методические рекомендации по развитию этой компетентности учащихся. Выявлено, что большинство школьников с интеллектуальными нарушениями формально относятся к учебному процессу, не осознавая своей роли в нем; учащиеся не устанавливают взаимосвязи между своим обучением и профессиональным выбором. Компьютерные средства обучения повышают только формальный интерес школьников к обучению. Для развития сознательного и активного отношения к овладению знаниями и умениями у учащихся с интеллектуальными нарушениями необходимо

использовать в процессе их обучения специальные коррекционные приемы.

Ключевые слова: дети з інтелектуальними порушеннями; сознательное отношение к обучению; Новая украинская школа; развитие сознательности и активности; коррекционные приемы.

Myronova S. Development of a conscious attitude towards learning in children with intellectual disabilities in the context of the Concept of the New Ukrainian School. The urgent task of the New Ukrainian School is to form students' ability to study throughout their lives. The formation of this competence is based on the conscious attitude of the student to the acquisition of knowledge, mastery of skills, assessment of their own results and the construction of perspectives. The solution to this problem also applies to students with intellectual disabilities. Education should not only provide these students with certain knowledge, but also teach them to use them in practice. It is possible to achieve this only if the student learns to consciously master the educational material, their conscious and active attitude to the training sessions. At the same time, such an attitude is complicated by the psychological characteristics of children. Results of the study of the ratio of senior pupils with intellectual disabilities to the learning process; given methodical recommendations for the development of consciousness and activity of these students in the study are covered in the article. Students, because of cognitive decline, are not interested in the process of obtaining knowledge, they often assimilate them mechanically. Because of the disruption of thinking, the inability to draw conclusions, students learn knowledge superficially, not understanding the true nature of the causes and consequences, relationships and interdependencies. Educational work also requires sufficient development of attention, work capacity, making volitional efforts, self-control, and these qualities are disturbed or unformed in students with intellectual disabilities. It has been found that students with intellectual disabilities do not realize their role in the educational process; Senior pupils do not interact with their studies and professional choices in the future; the use of computer facilities increases the students' external interest in learning, but the self-cognitive interests of students do not develop. To develop a conscious and active attitude to mastering the knowledge and skills of students with intellectual disabilities, they should use corrective techniques in the process of their education.

Key words: children with intellectual disabilities; conscious attitude to learning; New Ukrainian School; development of consciousness and activity; correctional tricks.

Постановка проблеми. Однією з 10 ключових компетентностей Нової української школи є «уміння вчитися впродовж життя» [1]. Формування цієї компетентності ґрунтується на свідомому ставленні

учня до засвоєння знань, оволодіння вміннями, оцінювання власних результатів і побудови перспектив. Власне ця компетентність повністю відповідає педагогіці партнерства, яка є напрямом Нової української школи, а ефективне партнерство повністю залежить від свідомості учасників. Повною мірою ці підходи стосуються і освіти дітей з особливими освітніми потребами. Тож розвиток свідомого ставлення учнів з інтелектуальними порушеннями (далі – учнів з ІІІ) до навчання є актуальним завданням сучасної школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема активності й свідомості учнів з ІІІ, їхньої самостійності у процесі навчання в олігофренопедагогіці досліджувалась як складова спеціальної дидактики (М.Граборов, Г.Дульнев, Л.Занков, І.Єременко, С.Миронова та ін.) та завдання корекційно-розвиткової роботи (В.Бондар, І.Дмітрієва, І.Єременко, В.Липа, Г.Мерсіянова, В.Синьов, М.Матвєєва та ін.); у спеціальній психології вона розглядалась стосовно особистісних характеристик дітей з ІІІ (М.Матвєєва, С.Рубінштейн, В.Синьов, Н.Стадненко, О.Хохліна та ін.). Проте в сучасній корекційній психопедагогіці окремих досліджень щодо розвитку свідомого ставлення учнів з ІІІ до освітнього процесу не здійснювалось. Це й спонукало нас до вивчення цієї проблеми через призму Концепції Нової української школи.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження ставлення старшокласників з ІІІ до процесу навчання та формулювання методичних рекомендацій з розвитку свідомості й активності учнів з ІІІ у навчанні.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети використовували такі методи: теоретичний аналіз проблеми дослідження; спостереження за навчальною діяльністю учнів; анкетування старшокласників; кількісний та якісний аналіз результатів дослідження.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження свідчить, що розвитку свідомості та пізнавальної діяльності учнів з ІІІ у навчанні, приділяється достатньо уваги. Освіта має не лише забезпечити учнів з ІІІ певними знаннями, а й навчити користуватись ними у практичній діяльності (В.Бондар, І.Єременко, В.Синьов та ін.). Досягнути цього можна лише за умови свідомого засвоєння учнями навчального матеріалу, їхнього свідомого і активного ставлення до навчальних занять. Водночас таке ставлення ускладнюється передусім психологічними особливостями дітей з ІІІ (С.Рубінштейн, В.Синьов, Н.Стадненко та ін.). Зокрема, учні внаслідок зниження пізнавальної активності не цікавляться процесом одержання знань, часто засвоюють їх механічно. Через порушення операцій мислення, невміння робити умовисновки учні засвоюють знання поверхово, не розуміючи

справжньої сутності причиново-наслідкових зв'язків і взаємозалежностей. Навчальна робота потребує також достатнього розвитку уваги, працездатності, докладання вольових зусиль, самоконтролю, а ці якості є порушеними або й несформованими в учнів з ІІІ (Г.Дульнєв, В.Синьов, М.Матвєєва та ін.).

Для вивчення ставлення старшокласників до процесу навчання, застосування в ньому сучасних інформаційних засобів, розуміння ними своєї освіти для післяшкільного життя була розроблена анкета, яка містила як програмовані, так і відкриті запитання. Наведемо її.

Анкета для учнів

1. Чи подобається тобі вчитись?
2. Що саме ти любиш у школі?
3. Що тобі не подобається в школі?
4. Хотів би ти навчатись в іншій школі? Чому?
5. Ти хотів би, щоб канікул було більше?
6. Для чого потрібно вчитися?
7. Для чого задають домашні завдання?
8. Ти любиш відповідати на уроках?
9. Ти завжди виконуєш завдання вчителя на уроці?
10. Ти завжди виконуєш домашнє завдання?
11. Чи подобаються тобі уроки з використанням комп'ютера?
12. Чим тобі подобаються заняття з комп'ютером?
13. Чи використовуєш ти комп'ютер, коли вчиш уроки вдома?
14. Скільки часу вдома ти проводиш за комп'ютером / телефоном / планшетом?
15. Для чого ти користуєшся гаджетами?

У дослідженні взяли участь 24 учні 6-х класів з інтелектуальними порушеннями Одеської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №71 І-ІІ ступенів і Комунального закладу Київської обласної ради «Таращанський навчально-реабілітаційний центр» та 22 учні 6-х класів з типовим розвитком (далі – учні з ТР) Кричунівської загальноосвітньої школи І-ІІ ступенів Одеської області.

Переважній більшості респондентів подобається вчитися - 82% учнів ТР, 75% учнів з ІІІ, хоча позитивні відповіді тут переважають в учнів з ТР. Не можуть визначитись із ставленням до навчання 18% учнів з ТР, 8% учнів з ІІІ. Не люблять навчатись 17% шестикласників з ІІІ. При цьому 91% учнів ТР і 83% учнів з ІІІ не хочуть навчатись в іншій школі, бо їм подобається своя; вагаються щодо цього 9% учнів з ТР; хотіли б змінити заклад 17% учнів з ІІІ.

Ми попросили дітей пояснити, що саме вони люблять в школі. Відповіді на це запитання подаємо у таблиці 1.

Таблиця 1.

Фактори, через які діти люблять школу

№	Відповідь	Кількість виборів учнів з ТР	Кількість виборів учнів з ІП
1.	Вчителів	1	
2.	Однокласників	2	
3.	Вчитися	11	6
4.	Шкільні свята	2	
5.	Здобувати нові знання	5	
6.	Роботу на уроці	1	
7.	Спілкуватись з друзями	4	6
8.	Уроки (фізкультура, математика, хімія, біологія, фізика, історія, праця)	5	6
9.	Спілкуватись з учителями	3	
10.	Мені подобається ходити		1
11.	Без відповіді		5

Учні з ТР називали декілька факторів, більшість з яких стосувались навчання або спілкування, яке є провідною діяльністю в підлітковому віці. Учні з ІП надавали лише по одному поясненню. При цьому 20,8% респондентів з ІП не відповіли на запитання. Якісний аналіз показує, що діти з ІП переважно формально ставляться до навчального процесу, не усвідомлюючи своєї ролі в ньому.

Ми з'ясували, що старшокласникам не подобається в школі. 45% учнів з ТР все подобається; до негативних причин 55% дітей віднесли окремі уроки, домашні завдання і необхідність рано вставати. 50% учнів з ІП не відповіли на це запитання, що знову ж таки свідчить про низький рівень свідомості респондентів щодо навчання. 33% називали різні уроки; окремі учні не хочуть рано вставати; одному учневі не подобається шум в школі.

Обидві категорії учнів були одностайними щодо канікул - 91% учнів з ТР, 92% учнів з ІП хочуть, щоб канікул було більше.

Ми вивчили, чи розуміють учні, для чого вони навчаються і виконують домашні завдання. 45% учнів з ТР і 33% учнів з ІП вчать, щоб «багато знати і вміти», «бути розумним». 50% учнів з ТР усвідомлюють, що шкільне навчання є основою подальшого життя: «щоб у майбутньому реалізувати себе в житті», «щоб досягнути своєї мрії», «щоб здобути професію», «щоб далі вчитися». Лише 21% учнів з ІП сказали, що вчитись потрібно для того, щоб здобути професію чи знайти гарну роботу. 64% учнів з ТР і 1% учнів з ІП розуміють, що домашнє завдання допомагає «засвоїти і закріпити вивчений матеріал, удосконалити вивчене на уроці». 50% учнів з ІП вважають, що домашнє завдання дають для того, щоб «діти добре запам'ятали матеріал». 24% учнів з ІП відповідали, зокрема, що домашні завдання задають «щоб їх

виконувати», «просто так», а 25% - не відповіли. Отже, усвідомленість необхідності навчання в учнів з ІІ є невисокою.

75% старшокласників з ІІ подобається відповідати на уроках, що свідчить про певну зацікавленість процесом навчання, наявність бажання до комунікації з учителем. 83% цих учнів виконують завдання вчителя на уроці; 75 % - роблять домашні завдання під керівництвом вихователя.

Ми вивчили, чи підвищується мотивація до оволодіння знаннями, якщо використовуються сучасні комп'ютерні засоби навчання. 91% учнів з ТР і 100% учнів з ІІ подобаються тобі уроки з використанням комп'ютера. Старшокласники з ТР пояснюють свій інтерес так: «дізнаюсь щось нове з інтернету», «набагато цікавіше так виконувати завдання», «навчився створювати програми», «дізнався, як його можна використовувати в роботі». Учні з ІІ переважно відповідали, що це «цікаво», тобто вони оцінюють лише зовнішню сторону технічних засобів.

55% учнів з ТР та 75% учнів з ІІ використовують комп'ютер, коли вчать уроки вдома.

Ми вивчили, скільки часу проводять учні з різними гаджетами (комп'ютер, планшет, телефон) вдома. Одержали такі результати:

- менше 1 години - 36% учнів з ТР, 25% учнів з ІІ;
- більше 1 години - 55% учнів з ТР, 8% учнів з ІІ;
- більше 3 годин - 9% учнів з ТР, 67% учнів з ІІ.

Пояснення учнів щодо користування гаджетами подаємо у таблиці 2.

Таблиця 2.

Причини використання гаджетів старшокласниками

№	Відповідь	Кількість виборів ТР	Кількість виборів ІІ
1.	Знаходити нову інформацію	6	2
2.	Готую повідомлення на урок	2	
3.	Для дзвінків	5	1
4.	Спілкування в соцмережах	2	
5.	Для фотознімків	2	
6.	Для того, щоб пізнавати світ	3	
7.	Щоб не відставати від однолітків у розвитку	3	1
8.	Щоб знати більше	4	
9.	Щоб знати новини в Україні	2	
10.	Грати в ігри	3	6
11.	Послухати музику	2	
12.	Для відпочинку		2
13.	Лазити в інтернеті	1	
14.	Щоб чимось себе зайняти		5
15.	Дивлюсь відео		3
16.	Цікаво		3
17.	Складне питання		4
18.	Без відповіді		3

* Діти надавали декілька відповідей, тому % ми не вираховували.

Результати свідчать, що в учнів з ІІІ комунікація з віртуальною реальністю займає набагато більше часу, а мета є скоріше розважальною, ніж спрямованою на розвиток пізнавальних інтересів. Частина дітей користується гаджетами, навіть не усвідомлюючи мотивів, а щоб просто себе зайняти. У той же час їхні однолітки з ТР користуються гаджетами не лише для розваги, а й для знаходження нової пізнавальної інформації, додаткових відомостей для вивчення уроків, слідування за новинами в країні, спілкування з однолітками.

Теоретичний аналіз проблеми та її практичне вивчення свідчать, що одним із ефективних шляхів розвитку свідомого ставлення до навчання, а відповідно й активності дитини, є її мотивація. Старшокласникам слід показувати необхідність знань для їхнього самостійного життя, практичної діяльності. Розуміння важливості знань слугуватиме водночас і засобом підвищення усвідомленості їх засвоєння. Свідомість засвоєння знань підвищиться також завдяки формуванню вмінь застосовувати їх у практичній діяльності.

Нами розроблені корекційні прийоми реалізації розвитку активності і свідомості учнів у навчанні, зокрема:

- активізація знань дітей з метою використання їх власного досвіду;
- привчання до реалізації результатів сприймання та перевірки правильності власних дій;
- розвиток індивідуальних пізнавальних інтересів учнів;
- застосування творчих завдань;
- розвиток вмінь використовувати знання в різних життєвих ситуаціях;
- встановлення логічних зв'язків між відомим матеріалом і новим;
- аналіз матеріалу дітьми, виділення головного в ньому;
- формування аналізу і синтезу з опорою на матеріал уроку;
- поступове формування вміння порівнювати, використовуючи детальну інструкцію, план, схеми, 3-й об'єкт тощо;
- з метою розвитку узагальнення і абстрагування: формування наочно-видимих зв'язків і залежностей між предметами і явищами; вербалізація емпірично здобутих уявлень про навколишнє; осмислення від конкретного до абстрактного;
- створення умов для подолання розриву між теорією і практикою: формування вмінь орієнтуватись у завданні, аналізувати його, відтворювати та диференціювати знання, переносити їх з однієї ситуації в іншу;
- введення в навчальний процес спеціальних прийомів, що стимулюють учнів до використання здобутих знань: перед

застосуванням пригадати теорію; іноді спочатку практично засвоювати дії, а потім їх теоретично обґрунтовувати; розчленовувати аналіз завдання; навчати користуватись планом; стимулювати міркування вголос про способи і послідовність виконання завдань;

- формування вмінь самостійно знаходити помилки у своїй роботі;

- амортизація негативних реакцій на неуспіх, постійне підкреслювання досягнень учня.

Висновки і перспективи. Отже, вивчення стану проблеми у літературі та практиці спеціальної освіти свідчить про те, що свідоме ставлення учнів з інтелектуальними порушеннями до навчання є умовою його ефективності та запорукою успішного розвитку протягом всього життя. Особливої значущості свідомість і активність учнів набувають в умовах Нової української школи, процес навчання в якій ґрунтується на особистісно-орієнтованому розвитку учнів. Формування вміння вчитися все життя має починатися ще в школі, незалежно від типу закладу, в якому буде одержувати освіту учень з інтелектуальними порушеннями. Тому перспективним завданням дослідження вбачаємо розробку та апробацію методичних рекомендацій щодо корекційного навчання учнів з інтелектуальними порушеннями в закладах середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Бібліографія

1. **Концепція** реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>. 2. **Синьов В.М.**, Бондар В.І. (2015) Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник. Київ: Вид-во НПУ імені Н.П.Драгоманова. 3. **Синьов В.М.**, Матвєєва М.П., Хохліна О.П. (2008). Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. Київ: Знання.

References

1. **Konceptsiya** realizaciyi derzhavnoyi polityky`u sferi reformuvannya zagal`noyi seredn`oyi osvity` «Nova ukrayins`ka shkola» na period do 2029 roku [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>. 2. **Sy`n`ov V.M.**, Bondar V.I. (2015) Osvitnya integraciya uchniv z intelektual`ny`my` porushennyamy`: navchal`no-metody`chny`j posibny`k. Ky`yiv: Vy`d-vo NPU imeni N.P.Dragomanova. 3. **Sy`n`ov V.M.**, Matvyeyeva M.P., Hoxlina O.P. (2008). Psy`xologiya rozumovo vidstaloyi dy`ty`ny`: Pidruchny`k. Ky`yiv: Znannya.

Received 15.03.2019

Accepted 15.04.2019

УДК: 376:37.015.3:616-07-053.4

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.228-238

М.Д. Мога,
moga2003@ykr.net

КОРЕКЦІЙНА СТРАТЕГІЯ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ЗІ СПАСТИЧНИМ ТИПОМ РУХОВИХ ПОРУШЕНЬ

Відомості про автора: Мога Микола Данилович, кандидат педагогічних наук, докторант кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблема порушень опорно-рухового апарату дошкільників, корекція спастичних форм у дітей 1-3 років E-mail: moga2003@ykr.net.

Contact: Moga Nikolay Danilovich, PhD of pedagogy, doctoral student of National Pedagogical Dragomanov University, department of Orthopedagogy, Orthopsihology and Rehabilitation. Academic interests: problem of musculoskeletal system disorders in preschoolers, correction of spastic forms in children 1-3 years old E-mail: moga2003@ykr.net.

Мога М.Д. Корекційна стратегія у фізичному вихованні дітей раннього віку зі спастичним типом рухових порушень. У статті розглянуті основи корекційної стратегії в фізичному вихованні дітей раннього віку із спастичними парезами церебрального та спинального рівнів. На основі попереднього аналізу і систематизації зроблена спроба розробки універсальної генеральної стратегії корекції для подолання рухових порушень у дітей зазначеного контингенту. Розробляема стратегія передбачає послідовну реалізацію ряду корекційних векторів. Початковим визнаний вектор релаксації, релізу, подолання рестрикцій, що створить необхідний фон для старту корекційних заходів. Наступним був визнаний корекційний вектор вивільнення необхідних ступенів свободи в опорно-рухової системи підопічних. Третій корекційний вектор представлений напрямком гармонізації м'язовофасціальної системи, досягненням належного балансу між м'язами антагоністами, згиначами і розгиначами Четвертий корекційний вектор повинен відповідати за управління глобальними і локальними рухами на основі вдосконалення міжпівкульних нейронних координацій. Кожен з представлених стратегічних векторів складається з окремих технік, методик, процедур, прийомів, які будуть в подальшому реалізовані в умовному методичному блоці корекційної програми. У зроблених висновках наголошується на необхідності гармонійного поєднання

константного стратегічного векторального напрямку з приватними тактичними корекційними діями, реалізованими в певній послідовності.

Ключові слова: корекційна стратегія; корекційний вектор; фізичне виховання; діти раннього віку; спастичний синдром; рухові порушення.

Мога Н.Д. Коррекционная стратегия в физическом воспитании детей раннего возраста со спастическим типом двигательных нарушений. В статье рассмотрены основы коррекционной стратегии в физическом воспитании детей раннего возраста со спастическими парезами церебрального и спинального уровней. На основе предварительного анализа и систематизации сделана попытка разработки универсальной генеральной стратегии коррекции для преодоления двигательных нарушений у детей указанного контингента. Разрабатываемая стратегия предполагает последовательную реализацию ряда коррекционных векторов. Первоначальным признан вектор релаксации, релиза, преодоления рестрикций, что создаст необходимый фон для старта коррекционных мероприятий. Следующим был признан коррекционный вектор высвобождения необходимых степеней свободы в опорно-двигательной системе подопечных. Третий коррекционный вектор представлен направлением гармонизации мышечнофасциальной системы, достижением должного баланса между мышцами антагонистами, сгибателями и разгибателями. Четвёртый коррекционный вектор должен отвечать за управление глобальными и локальными движениями на основе совершенствования межполушарных нейронных координаций. Каждый из представленных стратегических векторов состоит из отдельных техник, методик, процедур, приёмов, которые будут в дальнейшем реализованы в условном методическом блоке коррекционной программы. В сделанных выводах отмечается необходимость гармоничного сочетания константного стратегического векторального направления с частными тактическими коррекционными действиями, реализуемыми в определённой последовательности.

Ключевые слова: коррекционная стратегия, коррекционный вектор, физическое воспитание, дети раннего возраста, спастический синдром, двигательные нарушения.

Moga N.D. Correctional strategy in physical education of early age children with a spastic type of motor disorders. The article discusses the fundamentals of a correction strategy in the physical education of young children with musculoskeletal system disorders. Review of the available information revealed the insufficiency of theoretical and methodological positions performers in relation to the physical rehabilitation of young children with spastic paresis of the cerebral and spinal levels. Based on a preliminary analysis and systematization, an attempt was made to develop a universal general correction strategy for overcoming motor disorders in children of the indicated cohort. The strategy being developed involves the

sequential implementation of a number of correction vectors. Initially, the vector of relaxation, release, and overcoming restriction is recognized, which will create the necessary background for the start of corrective measures. It is the relaxation of spastic muscles that creates the necessary background for the implementation of the subsequent stages of correctional work in the form of improving muscle trophism, the overall energy supply of the body, contractile ability of muscles and increasing the efficiency of its functioning. The following was recognized as a correction vector for the release of the necessary degrees of freedom in the musculoskeletal system of the children, because for the implementation of motor activity it is necessary to achieve a certain mechanical mobility of the whole musculoskeletal system.. The third correction vector is represented by the direction of harmonization of the muscular-fascial system, the achievement of the proper balance between muscle antagonists, flexors and extensors. This is necessary for the most effective functioning of the musculoskeletal system in solving specific problems. The fourth correctional vector should be responsible for managing global and local movements based on the improvement of hemispheric neural coordination. Any motor-play child activity has a variable component, for the realization of which a perfect mechanism for movements controlling is necessary. Improving hemispheric coordination is the basis for creating such a motor control mechanism.. Each of the presented strategic vectors consists of individual techniques, methods, procedures, which will be further implemented in the conventional methodological unit of the correction program. The conclusions made indicate the need for a harmonious combination of a constant strategic vector direction with private tactical corrective actions implemented in a certain sequence.

Key words: correctional strategy, correctional vector, physical education, young children, spastic syndrome, movement disorders.

Постанова проблеми. Для розробки ефективної системи корекції рухових порушень у дітей раннього віку із спастичними формами парезів перш за все необхідна теоретико-методологічна обґрунтованість, сформульована у вигляді правил і принципів. Це дозволить уникнути значних помилок і помилок, які виникають при емпіричному, чисто практичному варіанті пошуків оптимальних рішень. Такі спроби сформулювати необхідний теоретичний фундамент мають місце у відповідній літературі [1, 4, 6, 7]. На основі сформульованих принципів повинна бути побудована модель системи корекції зазначених рухових порушень, що також в тій чи іншій мірі мало місце в ряді робіт [2, 4, 5, 7]. Наведемо один з варіантів такої моделі (рис. 1) [4, с. 299].

Далі теоретична модель повинна бути наповнена конкретним контентом (методичним змістом), в якому необхідно відобразити як

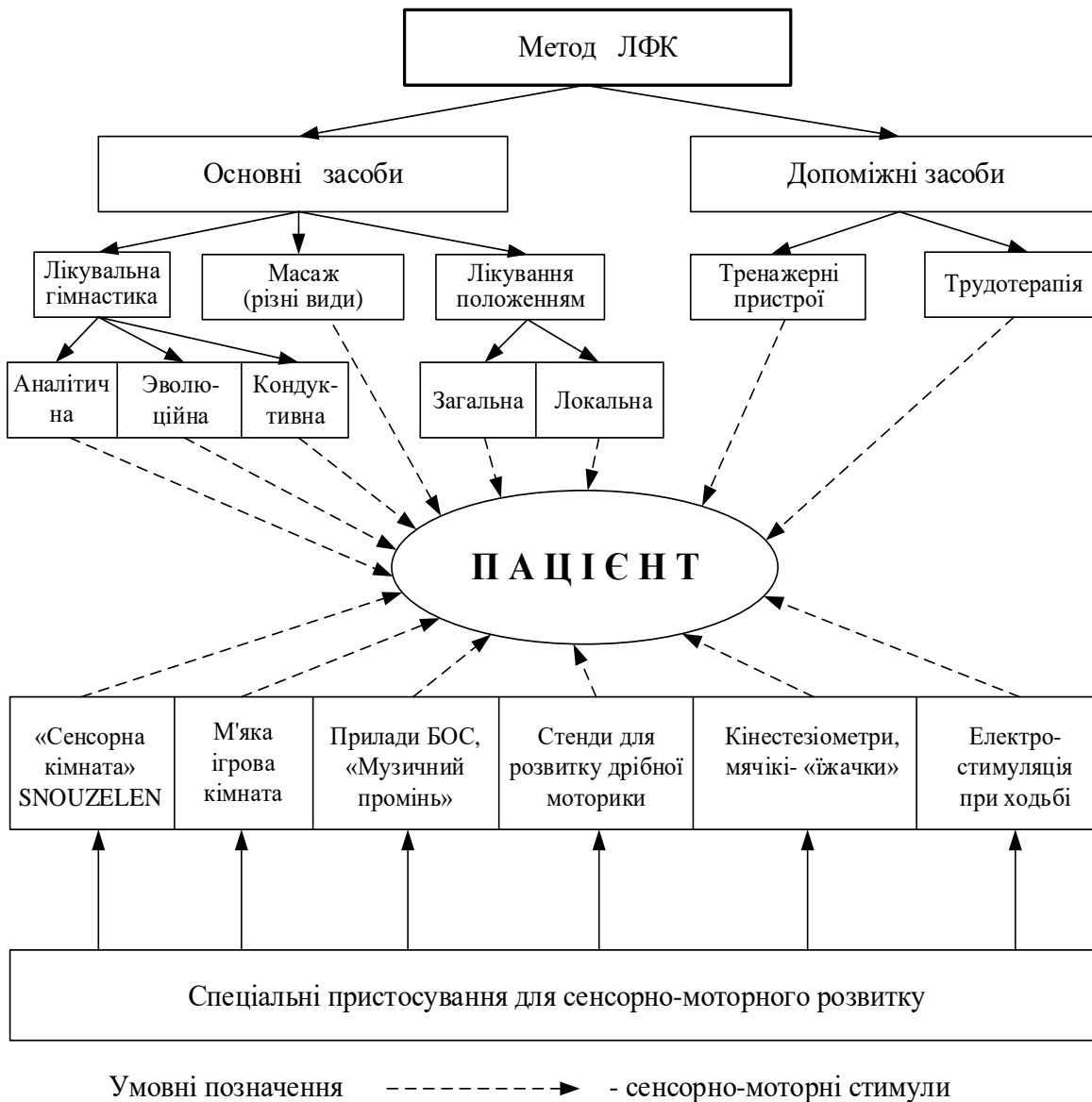


Рис. 1 Фізична реабілітація і сенсорно-моторна стимуляція в комплексній фізичній реабілітації хворих ДЦП

стратегію корекційних заходів, так і тактику їх реалізації. Даний підхід ми знаходимо в окремих авторів [1, 3, 4, 7], однак при цьому слід зазначити, що методика застосування цієї стратегії для дітей раннього віку із спастичним синдромом в цих джерелах недостатньо розроблена. Це і визначило актуальність даної статті.

Метою статті є розробка універсального алгоритму корекційної стратегії подолання рухових та інших порушень у дітей раннього віку з спастичним синдромом.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на досліджений нами раніше принцип психофізичної релаксації, його значення для дітей з неприродним гіпертонусом м'язів [6], має сенс сформулювати перший корекційний вектор в стратегії подолання рухових порушень у дітей раннього віку з спастичним синдромом. Він базуватиметься на розумінні

того, що без зниження гіпертонусу спастичних м'язів до стану нормотонії неможливо розраховувати на ефективну корекційну діяльність. Перш за все це пов'язано з тим, що в спастичних м'язах внаслідок їх неприродної напруги знижується нормальна трофічна забезпеченість, що призводить, з одного боку, до зниження процесів метаболізму в тканинах, накопичення шлаків, а з іншого, до утворення проблемних ішемічних ділянок в даному і сусідніх біологів тіла. Це не тільки посилює проблему спастичності м'язів за механізмом замкнутого кола, а й в цілому негативно позначається на загальній життєдіяльності організму дитини з центральними парезами.

Інший, не менш значущою проблемою, є спотворення рухових патернів, які пов'язані з деформацією міофасціального комплексу на основі виникання спастики. Дитина привчається рухатися особливим, пристосувальним чином, який за своїми біомеханічних характеристик далекий від оптимального, що вимагає значного витрачання і без того дефіцитної у даної категорії дітей енергії організму. Обидві ці проблеми ведуть до сумарного енергетичного занепаду, що не може не позначитися негативно на загальному розвитку таких дітей та їх подальшої соціалізації. Необхідно, образно кажучи, «відкрити шлюзи», наповнити м'язові волокна і прилеглі тканини цілющою енергетичною силою – для цього треба прибрати численні «м'язові панцирі» (по Вільгельму Райху), заслінки-рестрикції, локальні та генералізовані зони напруги.

КОРЕКЦІЙНИЙ ВЕКТОР № I – *релаксація, реліз, подолання рестрикцій в м'язово-фасціальній системі дитини.*

Даний вектор складається з ряду корекційних технік (напрямоків, методик, прийомів, процедур), які будуть представлені нижче:

1. Антигравітаційний напрямок: передбачає вихідні положення і пози, а також умов середовища, спрямовані на зниження стимулюючої дії гравітації на опорно-рухову систему і м'язи, що при нормальному розвитку дитини вкрай необхідно і дозволяє в тій чи іншій мірі автоматично знижувати спастичний синдром і забезпечувати більш сприятливі умови для початку корекційних заходів

2. Лікування положенням: загальновідомо, що певні корекційні положення і пози створюють сприятливі передумови для зниження спастичності м'язів і поліпшення гармонізації міофасціальної системи організму дитини із спастичним синдромом.

3. Загальна психофізична релаксація: відштовхуючись від психосоматичної природи людина (дитина) для зниження спастичного стану м'язів доцільно використовувати психосоматичні техніки розслаблення, перш за все впливають на кору головного мозку. Сюди можна віднести техніки музикотерапії, кольоротерапії, пісочної терапії, гідротерапії, анімалотерапії, арттерапії та інші.

Ніжеобізначені техніки засновані на феномені розтягування спазмованих м'язів до їх нормативного анатомічного розміру або короткочасно перевищує його. Техніки розтягування при цьому можуть бути різними: фіксований, фіксоване періодичне, динамічне, циклічне і ін. Механізми дії тракційних технік базуються на реципрочною іннервації м'язів: при розтягуванні м'язів згинальної групи будуть посилювати свою тоничну активність м'язи розгинальної групи, тобто м'язи-антагоністи. Позначимо найбільш ефективні з цих технік:

4. *Метод фіксованого розтягу спастичних м'язів за допомогою лангет або шин.*
5. *Метод 6-годинного фіксованого розтягу спастичних м'язів.*
6. *Техніки зняття локальних м'язових спазмів.*
7. *Постізометрична релаксація (ПІР).*
8. *Техніки реципрочного вплив.*
9. *Техніки гідрокорекції.*
10. *Теплові процедури.*
11. *Рефлекторні техніки.*

Перераховані техніки (4 - 11) застосовуються в медицині, потребують медичної підготовки і відповідного обладнання; вони більш призначені для застосування в стаціонарі або спеціалізованому реабілітаційному центрі. Такі техніки повинні мати місце в загальній системі соціально-медико-педагогічної реабілітації зазначеного контингенту дітей. Нас же в більшій мірі цікавлять педагогічні можливості (методи) подолання м'язового гіпертонусу, які може застосовувати педагог в процесі корекційного фізичного виховання в умовах розвиваючого, спеціалізованого або комбінованого дошкільного закладу. До таких методів можна віднести:

12. *Метод фіксованого періодичного розтягування з використанням механічних пристроїв.*
13. *Метод динамічних розтягувань.*
14. *Метод циклічних розтягувань.*
15. *Вібраційно-хвильової метод.*

Більш детально ці методи і техніки будуть описані в окремій статті, планованої до видання.

КОРЕКЦІЙНИЙ ВЕКТОР № II - вивільнення необхідних ступенів свободи в опорно-рухової системи підопічного.

Скелет дитини не зможе діяти ефективно в будь-якій життєвій ситуації, якщо в його рухомих компонентах (біоланок) не буде досягнута необхідна ступінь свободи. Рухово-ігрова діяльність дітей вимагає прийняття самих різних вихідних положень, поз, а також виконання певних рухів, створюваних образної ситуацією в спільну освітню діяльність дорослих і дітей. Спочатку опорно-руховий апарат дитини повинен мати можливість прийняття самих різних положень кінцівок по відношенню до тулуба. І лише потім в процесі рухової

діяльності центральні механізми управління рухами автоматично вибирають ту чи іншу ступінь свободи з максимально можливою в розслабленому стані, щоб забезпечити найоптимальніший режим діяльності в кожній конкретній ситуації. Суть красивого, правильного, результативного руху визначається здатністю вищих механізмів управління раціонально співвідносити необхідний ступінь свободи біоланок тіла з належною мірою обмеження рухливості в суглобах. Отже, максимально можлива для дитини ступінь анатомічної рухливості в суглобах може бути досягнута наступними корекційними техніками:

- *Пасивна розробка тугорухливості суглобів силами дорослого.*
- *Примусова розробка тугорухливості суглобів за допомогою тренажерів (механотерапії).*
- *Спільна парна розробка суглобів за участю одного з батьків дитини (елементи бондинга).*
- *Пасивно-активна розробка тугорухливості суглобів.*
- *Активна мотиваційна розробка тугорухливості суглобів.*

Не всі з перерахованих корекційних технік мають однакову актуальність, але всі вони в тій чи іншій мірі можуть застосовуватися в загальній системі реабілітації дітей раннього віку з спастичним синдромом. Більш прийнятними для дітей даного віку є пасивні техніки розробки суглобів, особливо за участю другого дорослого (одного з батьків дитини, частіше - мами).

На основі загальновідомих принципів тонічної гармонізації, дуальності і триєдності формується наступний вектор корекційної спрямованості.

КОРЕКЦІЙНИЙ ВЕКТОР № III – гармонізація м'язово-фасциальної системи, досягнення належного балансу між м'язами-антагоністами, згиначами і розгиначами, міофасціальними лініями.

У фізичної реабілітації дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема, з різними тонічними порушеннями, необхідно знаходити оптимальний баланс між напругою і розслабленням, між гіпертонусом і гіпотонією, між ізометричним режимом функціонування м'язів і фізіологічним і т.д. Знаходження цього серединного, оптимального стану може бути досягнуто наступними шляхами. Перш за все, це механічне (динамічне, еластичне, енергетичне) урівноваження протилежно діючих векторів. В цьому випадку необхідно різними техніками знижувати патологічно підвищений тонус, наприклад згиначів, і за механізмом реципрокної іннервації і спеціальними стимулюючими прийомами посилювати діяльність м'язів-розгиначів. Однак, таке механічне урівноваження може бути або одномоментним, або некерованим стосовно кожної виникає в перспективі рухово-ігрової ситуації для дитини. У зв'язку з цим потрібно більше високоорганізований механізм автоматичного врівноваження як тонусу

м'язів, так і їх антагоністичного функціонування. Мову можна вести про міжпівкульних перехресних координації, які можна формувати, починаючи з елементарних одночасних рухів правою рукою і лівою ногою, лівою рукою і правою ногою, їх чергувань з поступовим ускладненням і залученням в координаційну взаємодію інших біомеханічних структур. Такий тип рухів називається кросслатеральним, що припадає на умовну лінію загального центру мас дитини і удосконалюючи взаємодію правої і лівої півкуль мозку через серединну об'єднавчу структуру головного мозку – мозолисте тіло. Основи цього координаційної взаємодії закладається в період формування у малюків функції повзання на животі, по-пластунськи, на карачках саме перехресним способом. Надалі цей перехресний спосіб рухової координації буде розвиватися, вдосконалюватися і успішно застосовуватися при освоєнні дитиною самостійної ходьби, лазіння, бігу і багатоскоків, а також прикладних спортивних видів рухів. Реалізація даного корекційного вектора буде здійснюватися за допомогою наступних методик (технік):

- ***Спіральні форми м'язово-фасциальної гімнастики.***
- ***Діагональна гімнастика для дітей з церебральною патологією.***
- ***Корекція міофасціальних утворень.***

З огляду на ранній вік дітей, всі перераховані вище техніки необхідно виконувати в пасивному, примусовому варіанті, але на позитивному ігровому фоні, що дозволить в значній мірі нейтралізувати що виникає при цьому дискомфорт і навіть немінучі больові відчуття.

Виходячи з принципу *вертикальної локалізації вогнища ураження нервової системи* (на рефлекторному кільці), сформулюємо наступний корекційний вектор:

КОРЕКЦІЙНИЙ ВЕКТОР № IV – управління глобальними і локальними рухами на основі вдосконалення підкірково-коркових і міжпівкулькових нейронних координацій.

Даний стратегічний напрямок корекції фізичного розвитку дітей раннього віку із спастичним синдромом базується на попередньому корекційному векторі, тобто гармонізації м'язово-фасциальної системи, досягненні належного балансу між м'язами антагоністами, згиначами і розгиначами, міофасціальними лініями.

Сформовані координаційні схеми повинні стати тою основою їх варіативного застосування в повсякденної життєдіяльності, яке дозволить дитині завжди знаходити адекватні моторні патерни в будь-яких рухово-ігрових та інших ситуаціях, які будуть призводити до позитивного кінцевого результату. В цьому плані вважаємо за доцільне застосування наступних корекційних технік:

- Вправи з дзеркальною координацією.
- Вправи з замісною координацією.

- Вправи з парадоксальною координацією.
- Пасивна гімнастика мозку Пола Деннісона.
- Пасивно-активна гімнастика мозку Пола Деннісона.
- Сюжетно-мотиваційна рухово-ігрова координаційна діяльність.

Кожен із зазначених вище чотирьох корекційних векторів можна розглядати відносно автономно, окремо, завершено, наповнюючи його поступово конкретним методичним змістом, постійно удосконалюючи його в міру виникнення нових технологічних можливостей. Однак більш ефективним слід визнати варіант комплексного, алгоритмічного підходу до розробки корекційної стратегії подолання рухових та інших порушень у дітей раннього віку з спастичним синдромом. Такий підхід має на увазі поступову послідовну реалізацію всіх чотирьох корекційних векторів, представлених вище. Починати спільну корекційну діяльність необхідно завжди з блоку релаксації (I). Він виконує функцію своєрідного стартера, який запускає двигун в автомобілі, розкручує його. Саме з релаксационного імпульсу завжди повинна починатися реалізація як загальної перспективної програми корекції, так і кожне конкретне корекційне заняття, що проводиться тут і зараз. Після досягнення необхідного ступеня розслаблення опорно-рухової системи і, зокрема, гіпертонічних м'язів, необхідно підключати другий корекційний вектор: подолання тугорухливості в суглобах (I → II). При цьому актуальність першого корекційного вектора зменшується, а лише певною мірою знижується. Таким же чином в практичній корекції рухових порушень у даного контингенту дітей з'являється третя важлива складова (третій корекційний вектор) і це умовно можна виразити таким алгоритмом: I → II → III. В такій мірі посилюється значення нового корекційного вектора, в такій же мірі знижується актуальність першого. Четвертий корекційний вектор завершує структуру умовного корекційного тетраедра: I → II → III → IV. Якщо відобразити тимчасовий аспект корекційної діяльності, а також пов'язану з нею ступінь актуалізації позначених корекційних векторів, то наочно це можна представити у вигляді наступного корекційного алгоритму: I → II → III → IV. Зв'язок між корекційними векторами зберігається, цілісність (комплексність) впливу підтримується, але актуальність кожної зі складових видозмінюється за принципом «сполучених посудин»: первинні вектора поступово знижують свою актуальність, а наступні, аж до самого зрілого, вчиненого (четвертого), підсилюють своє значення. При цьому можна допустити варіант, коли з часом первинний корекційний вектор релаксації зовсім може втратити свою актуальність або майже всю її візьме на себе другий, більш зрілий корекційний вектор, який відповідає за вивільнення необхідних ступенів свободи в опорно-рухової системи підопічного (II → III → IV). І так далі, до

третього і четвертого корекційного вектора. Можливо, більш точним графічним відображенням суті розвивається реалізованої корекційної стратегії може стати наступний алгоритм: ... II↔III↔IV.

Висновки. Підводячи підсумки даної статті, уявімо такі попередні висновки:

1. У спеціальній педагогіці в недостатній мірі відображені питання корекційної стратегії подолання рухових порушень у дітей раннього віку з спастичним синдромом.

2. Ефективність корекційних заходів буде помітно більш результативною, якщо розробити універсальний алгоритм стратегічних дій, які найбільш швидким способом і з максимальною успішністю дозволять подолати наявні порушення моторики у даного контингенту дітей.

3. Розроблена корекційна стратегія передбачає певну логічну послідовність її здійснення, коли реалізація кожного попереднього корекційного вектора готує анатоμο-фізіологічний, морфологічний, біомеханічний плацдарм для здійснення кожного наступного напрямку корекції.

Перспективи дослідження даної проблеми бачаться в методичному наповненні розробленого стратегічного корекційного алгоритму конкретним змістом у вигляді докладного опису практичної спрямованості позначених корекційних векторів стосовно до тих чи інших варіантів спастичних парезів: методик, технік, методичних прийомів роботи з даним контингентом дітей з подолання у них негативних наслідків спастики м'язів і виникаючих в наслідок цього типових рухових порушень.

Бібліографія

1. **Єфименко М. М.** Сучасні підходи до корекційно-спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату : монографія / М. М. Єфименко. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2013. – 356 с.
2. **Єфименко М. М.** Модель корекційного фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату / М. М. Єфименко // Гуманізація навчально-виховного процесу / Слов'янський державний педагогічний ун-т. – Слов'янськ, 2012. – Вип. 60, ч. 2. – С. 300 – 309.
3. **Єфименко М.М.** Основи корекційно-спрямованого фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату : Дис. д-ра пед. наук – Київ, 2014. – 441 с.
4. **Кожевникова В.Т.** Современные технологии физической реабилитации больных с последствиями перинатального поражения нервной системы и детским церебральным параличом. М. : Маджента, 2013. – 568 с.
5. **Мога М.Д.** Робоча модель системи корекції спастичних форм рухових порушень у дітей раннього віку засобами фізичного

виховання / М.Д. Мога // Наука і освіта Південноукраїнського національного педагогічного університету – Серія : Педагогіка. – Випуск 1-2 / CLI- CLII, 2019. – С. 48-54 **6. Мога Н.Д.** Методическая трансформация принципа психофизической релаксации в коррекции двигательных нарушений спастического типа у детей раннего возраста // Збірник наукових праць Харківського національного університету. – 2018.- Вип. 43. – С. 237-256 **7. Основи медико-соціальної реабілітації дітей з органічними ураженнями нервової системи.** Навчально-методичний посібник / за ред. Мартинюка В.Ю., Зінченка С.М. – К.: Інтермед, 2005. – 416 с.

Referens

1. **Yefy`menko M.M. (2013)** Suchasni pidxody` do korekciynogo spryamovanogo fizy`chnogo vy`hovannya doshkil`ny`kiv z porushennyamy` oporno-ruhovogo aparatu : monografiya [*Modern approaches to correctionally directed physical education of preschool children with musculoskeletal disorders*] Vinny`cya : Nilan-LTD, [in Ukrainian].
2. **Yefy`menko M.M. (2012)** Model korekciynogo fizychnogo vihovannya ditei z porushennyami oporno_ruhovogo aparatu. *A model of correction physical education of children is with violations of locomotorium.* – Slov`yansk. [in Ukrainian].
3. **Yefy`menko M.M. (2014)** Osnovi korekciynogo spryamovanogo fizychnogo vihovannya ditei z porushennyami oporno ruhovogo aparatu [*Basics of core-directed physical education of children with disorders of the musculoskeletal system*]. Dis. d_ra ped.. nauk. Kiiv, [in Ukrainian].
4. **Kojevnikova V.T. (2013)** Sovremennie tehnologii fizicheskoi rehabilitacii bolnih s posledstviyami perinatalnogo porajeniya nervnoi sistemi i detskim cerebralnim paralichom. *Modern technologies of physical rehabilitation of patients with the effects of perinatal lesions of the nervous system and cerebral palsy.* – Moscow: Madjenta. [in Russian].
5. **Moga M.D. (2019)** Robocha model sistemi korekciï spastichnih form ruhovih porushen u ditei rannogo viku zasobami fizychnogo vihovannya. *The roboch model of the system of correction of spastic forms of ruchny porushen in the children of early childhood with physical training.* – Odessa: Seriya Pedagogika. [in Ukrainian].
6. **Moga N.D. (2018)** Metodicheskaya transformaciya principa psihofizicheskoi relaksacii v korekciï dvigatelnyh narushenii spasticheskogo tipa u detei rannego vozrasta. *Methodical transformation of the principle of psychophysical relaxation in the correction of motor disorders of the spastic type in young children.* – Harkiv. [in Ukrainian].
7. **Martinyuka V.Yu. (2005)** Zinchenka S.M Osnovi mediko socialnoï rehabilitacii ditei z organichnimi urajennyami nervovoï sistemi. *Establish medical and social rehabilitation of the organs with organisms of the nervous system.* – Kiev: Intermed. [in Ukrainian].

Received 12.03.2019

Accepted 12.04.2019

УДК 376-056.262:[37.016:81-028.31

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.239-248

М. Поліковські
fedorenkosvit@gmail.com

ВИВЧЕННЯ ТВОРЧО-ПРАКТИЧНОГО КОМПОНЕНТУ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ В МОЛОДШИХ УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ І З НОРМАЛЬНИМ ЗОРОМ

Відомості про автора: Поліковські Марина, аспірант кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: питання розвитку мовлення дітей з порушеннями зору. E-mail: fedorenkosvit@gmail.com

Contact: Polykovski Marina, a graduate student of the department of ophthalmopedagogy and ophthalmopsychology, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine. Academic interests: issues related to the speech development of children with visual impairment. E-mail: fedorenkosvit@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику: Федоренко, С.В., Поліковські, М. (2017). Актуальність проблеми розвитку образного мовлення дітей з порушеннями зору. *Логопедія. № 11*. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова. 70-75.

Поліковські М. Вивчення творчо-практичного компоненту образного мовлення в молодших учнів зі зниженим і нормальним зором. У статті розглядається проблема розвитку образного мовлення молодших учнів, яка, за визначенням тифлологів, для дітей зі зниженим зором має компенсаторне значення. Визначено, що творчо-практичний компонент образного мовлення передбачає вміння дітей свідомо і доречно застосовувати засоби образності у власній мовленнєвій діяльності, підбирати точні слова, створювати тексти в усній і письмовій формах. Критеріями вивчення творчо-практичного компоненту виступили: вміння підбирати лексико-семантичні виразники образності, усний переказ тексту і письмовий твір-опис. Констатовано недостатній рівень володіння молодшими учнями зі зниженим зором лексикою образного мовлення, вмінням свідомо і доречно застосовувати засоби образності у власній мовленнєвій діяльності, що не сприяє точності та виразності передачі тієї чи іншої інформації дітьми.

Ключові слова: молодші учні, знижений зір, образне мовлення, засоби образності, творчо-практичний компонент.

Поликовски М. Изучение творчески-практического компонента образной речи у младших учеников со сниженным и нормальным зрением. В статье рассматривается проблема развития образной речи младших школьников, которая, по определению тифлологов, для детей со сниженным зрением имеет компенсаторное значение. Определено, что творчески-практический компонент образной речи предполагает умение детей сознательно и уместно применять средства образности в собственной речевой деятельности, подбирать точные слова, создавать тексты в устной и письменной формах. Критериями изучения творчески-практического компонента выступили: умение подбирать лексико-семантические выразители образности, устный пересказ текста и письменное сочинение-описание. Констатирован недостаточный уровень владения младшими учениками со сниженным зрением лексикой образной речи, умением сознательно и уместно применять средства образности в собственной речевой деятельности, что не способствует точности и выразительности передачи той или иной информации детьми.

Ключевые слова: младшие ученики, сниженное зрение, образная речь, средства образности, творчески-практический компонент.

Polykovski M. Study of Creative-Practical Component of Figurative Speech among Young Pupils with Low and Normal Vision. The article reviews the issues of the figurative speech development among young pupils with visual impairments.

It is determined that the creative-practical component of the figurative speech implies children's ability to use figurative expressions consciously and appropriately. It is also related to their skill to choose the accurate words, and make oral and written presentations. The study of creative-practical component is based on the following criteria: pupils' ability to use lexical-semantic figurative expressions, their skill of oral text retelling and the ability to write a descriptive composition.

It is stated that about half of the younger pupils performed high and medium proficiency levels of choosing relevant lexical-semantic figurative expressions, since students had already done similar tasks during the Ukrainian language lessons. Both categories of primary school children (with low and normal vision) showed mainly an average proficiency level of ability to use figurative expressions in verbal presentations (respectively 37.6% and 33.1% of students). It is noted that the ability to use figurative expressions in descriptive compositions - is considered a complicated type of work for children. Its level is characterized as low for both categories of respondents (51.1% among primary school children with low vision and 57.9% among primary school children with preserved vision).

It is proved that the proficiency level of the creative-practical component of the figurative speech among young students is defined mainly as low (children with visual impairment-35.2%, children with normal vision -

38.7%) and very low (25.3% of younger students with low and 19.8% - with preserved vision).

It is stated that young students with low vision have insufficient proficiency level to use figurative expressions consciously and contextually appropriate in their speech.

Key words: young pupils, low vision, figurative speech, means of figurativeness, creative and practical component.

Постановка проблеми. Для дитини з порушеннями зору мовлення має компенсаторне значення, адже воно спрямовує процес сприймання, уточнює та формує уявлення про недоступні для їхнього сприймання предмети та явища навколишньої дійсності. Важливими в цьому процесі є мистецтво слова художніх творів, багатих на епітети, порівняння, алегорії тощо, тобто певні образні висловлювання, через які діти з порушеннями зору мають можливість пізнати, осмислити та узагальнити різноманітність та красу навколишньої дійсності, але в тому випадку, якщо правильно їх розуміють.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження тифлопсихологів та тифлопедагогів показали, що діти з порушеннями зору мають обмежені можливості чуттєвого пізнання ознак, якостей, властивостей предметів та явищ навколишньої дійсності, що обумовлює своєрідність сприймань та сформованих на їх основі уявлень. Зазначене негативно відбивається на розвитку їх мовлення, розумінні конкретних значень слів та їх переносного значення (Л. Вавіна [6], Н. Костючек [1], О. Литвак [2], Н. Морозова [3], М. Фадіна [8], С. Федоренко [9; 10], І. Чигринова [11] та ін.).

На складність процесу розуміння образного мовлення та необхідності його розвитку в дітей з порушення зору вказували у своїх роботах Л. Вавіна [6], О. Литвак [2], Є. Синьова [4], С. Федоренко [5; 9; 10] та ін. Але досліджень, спрямованих на формування образного мовлення у молодших школярів зі зниженим зором, не виявлено.

Метою статті є представлення результатів дослідження рівнів сформованості образного мовлення молодших учнів з нормальним та зниженим зором за творчо-практичним компонентом, що надасть змогу в подальшому розробити методику розвитку та корекції образного мовлення дітей із зоровою депривацією.

Виклад основного матеріалу. Творчо-практичний компонент передбачає вміння дітей свідомо та доречно застосовувати засоби образності у власній мовленнєвій діяльності, підбирати влучні слова, продукувати тексти усної та письмової форм, що свідчить про високу внутрішню культуру особистості, про прояв у неї певних літературно-творчих здібностей.

У дослідженні взяли участь 143 учні зі зниженим зором (33) та 157 учнів 3-4 класів з нормальним зором (НЗ).

Уміння вживати слова і словосполучення у незвичайному метафоричному значенні дає можливість художньо відтворювати

реальну дійсність. З метою вивчення рівня сформованості вміння молодшими учнями підбирати лексико-семантичні виразники образності (синоніми, омоніми, антоніми та порівняння) кожному учню індивідуально пропонувалося по чотири завдання, в яких необхідно було замінити у реченні виділене слово близьким за значенням; до запропонованих слів дібрати антоніми та ввести їх у речення; замінити в словосполученнях іменники так, щоб прикметники вживалися в переносному значенні; замінити кожне стійке сполучення слів дієсловом-синонімом та до кожного дієслова дібрати антонім тощо.

У результаті дослідження було визначено чотири рівні вміння підбирати-лексико-семантичні виразники образності молодшими учнями: високий – дитина правильно та самостійно виконала всі завдання; середній – дитина правильно та самостійно виконала всі завдання, але допустила при цьому 2-3 помилки; низький – учень виконує завдання з допомогою експериментатора, припускається помилок у підборі виразників образності; дуже низький – учень відмовляється виконувати завдання або виконує їх неправильно, допомогу не сприймає.

Результати дослідження показали, що половина опитаних молодших учнів зі зниженим зором (50,2 %) та 60,3 % учнів без порушень зору без особливих труднощів справилися із запропонованим їм завданнями, тобто показали високий та середній рівні сформованості вміння підбирати лексико-семантичні виразники образності. На наш погляд, хороші результати пов'язані з тим, що завдання такого типу учні вже виконували на уроках української мови. Не змогли правильно виконати запропоновані завдання і відповідно показали дуже низький рівень сформованості вище зазначених умінь 17,5 % дітей зі зниженим та 14 % з нормальним зором.

Аналіз робіт учнів засвідчив типові помилки при підборі антонімів, зокрема: використання замість антонімів тих самих слів, але із запереченням *не* (*велика річка – не великий струмок*); до запропонованого слова підібране не протилежне йому за значенням, а відмінне від нього (*струмок вузенький, а річка – довга*); вживання слів за змістом далеких від потрібних (*мілководний струмок – прісна, красива, Дніпро* тощо); вживання русизмів (*Струмок швидко мчав з гори, а річка бистро несла свої води*).

У свою чергу при доборі синонімів молодшими учнями були допущені наступні помилки: вживання антонімів замість синонімів; невміння використовувати граматичні особливості слова (*тихий – тихенький*); встановлення надто спрощених зв'язків між відомими їм словами (*дзвінка пісня – красива*); вживання слів, за змістом далеких від потрібних (*спритний горобчик – смішний, маленький, працьовитий тощо*); вживання русизмів або діалектизмів. Помилки, яких припустилися учні при доборі синонімів ми пояснюємо тим, що учні плутали синоніми та антоніми; за синоніми вважали ті слова, які часто

разом вживаються або можуть в окремих контекстах замінити одне одного; не враховували лексичне значення слова.

При виявленні рівня вміння підбирати багатозначні слова та омоніми також були відмічені типові помилки: учні знають тільки одне значення слова і не мають достатнього досвіду користування ним в різних ситуаціях; знають декілька значень слова та не усвідомлюють смислової спорідненості між ними. Діти частіше вживали слово в тих значеннях, які вони вже зустрічали, і рідше наводили ті, з якими вони зустрічаються кожен день, більш конкретні та зрозумілі їм.

Аналіз виконання молодшими учнями завдань, спрямованих на виявлення у них умінь підбирати порівняння, показали, що для обох категорій учнів ці завдання виявилися складними, хоча помилки, яких припускалися обидві категорії дітей, дещо різнилися. Характерними для дітей зі зниженим зором були помилки в підборі слів, лексичне значення яких було складним для їх розуміння (наприклад, *залізний замок – залізний характер* або *черства буханка – черства душа*). Це можна пояснити тим, що вживання слів у переносному значенні потребує безпосереднього виділення суттєвих ознак того чи іншого предмета або об'єкта, а через збіднений чуттєвий досвід дітям зі зниженим зором це дається значно важче, ніж їх зрячим одноліткам. Даних помилок іноді припускалися й зрячі молодші учні.

У дітей без порушень зору найбільш типовою була помилка невдалого користування аналогією при підборі порівнянь (*золота голова – золоті вуха*, тобто ті, які дуже гарно чують тощо). Даних помилок припускалися й діти зі зниженим зором. Типовими для обох категорій дітей були помилки, пов'язані з недостатнім досвідом у користуванні певним словом (*двірник – працівник, який підтримує порядок і чистоту на подвір'ї, і двірник – пристрій для механічного витирання скла автомобіля*).

Аналіз помилок, яких припускалися молодші учні зі зниженим зором при підборі лексико-семантичних виразників образності, засвідчив, що не можна вводити дані виразники образності для посилення яскравості мовлення дітей, не досягнувши перед тим правильного розуміння ними цих слів у прямому значенні. Активну роботу слід проводити над збагаченням та уточненням їх уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності.

Для встановлення рівня сформованості у молодших учнів з нормальним та зі зниженим зором вміння вживати виразники образності в зв'язних висловлюваннях, а саме в переказах, учням для усного переказу був запропонований текст (101 слово). Щоб впевнитися в тому, що учні зі зниженим зором правильно зрозуміють зміст запропонованого їм тексту була проведена попередня робота (за С. Федоренко [6, 9]), а саме: пояснення та уточнення лексичного значення слів, які на погляд експериментатора були складними для їх розуміння та впливали на усвідомлення змісту тексту. Далі всім учням текст один раз прочитувався, а вони уважно його слухали. Після цього

були запропоновані запитання на відтворення змісту прочитаного. Спільно з учнями текст було поділено на частини й складений план, проведена словникова робота, яка складалася із кількох завдань: доповнити речення; назвати слова, які вказують на певне явище; підібрати близькі за значенням слова. Далі йшло повторне читання тексту та пропозиція детально його переказати відповідно до складеного раніше плану.

Результати дослідження показали, що загалом у обох категорій молодших учнів спостерігається середній рівень сформованості вживати виразники образності в усних переказах (37,6 % учнів ЗЗ та 33,1 % учнів НЗ).

Низький рівень сформованості вміння вживати виразники образності в усних переказах зафіксовано у 22,3 % учнів зі зниженим зором та у 32,6 % учнів зі збереженим зором. В усних переказах цієї категорії учнів були наявні відхилення від авторського, спостерігалися недоліки в побудові зв'язного висловлювання – відхилення від плану, поодинокі вживалися авторські лінгвістичні та літературознавчі виразники образності.

Учні, які показали дуже низький рівень сформованості вміння вживати виразники образності в усних переказах, серед опитаних молодших учнів зі зниженим та зі збереженим зором зафіксована майже однакова кількість, відповідно 21,2% та 18,5 %. До цієї категорії потрапили учні з низьким рівнем розвитку мовлення, які в процесі переказу тексту переказували окремі фрагменти змісту, які не утворювали зв'язного тексту. У їх мовленні були відсутні не лише лінгвістичні та літературознавчі виразники образності, які були вжиті автором, але й взагалі будь-які.

Для вивчення вміння молодшими учнями вживати виразники образності у власних зв'язних висловлюваннях учням пропонувалося написати твір-опис на тему «Осінній ліс». Напередодні, за день до проведення експерименту була проведена екскурсія до осіннього лісу та спостереження за змінами в природі. На наступний день був проведений аналіз спостережень у природі за ключовими питаннями. Далі учням був прочитаний вірш І. Савицької «Осінь», а також здійснено його аналіз. Після аналізу учням пропонувалося закрити очі, уявити осінній ліс та прослухати музичну мелодію, яка передає настрій осіннього лісу (П. Чайковський «Пори року»). Також була проведена словникова робота (запропоновані слова, які учні можуть використати в процесі написання твору) та згадано про складові частини твору (зачин, основна частина, кінцівка).

Результати вивчення рівнів сформованості у молодших учнів зі зниженим та зі збереженим зором вміння вживати виразники образності у власних творах-описах показали, що це складний для них вид роботи. Він характеризується як низький для обох категорій опитаних нами респондентів та становить 51,1 % молодших учнів зі зниженим зором та 57,9 % учнів зі збереженим зором. Для творів учнів, які були віднесені

до низького рівня, характерні помилки в побудові самого твору, тобто безсистемність викладу; дублювання змісту попередніх частин тексту; смислові розриви у викладах змісту; невдалі початкові та кінцеві частини тексту, логічно не пов'язані з основною частиною; незавершеність, необґрунтованість висловлених тверджень; відсутність смислового зв'язку між реченнями або абзацами; непослідовне розташування абзаців або їх відсутність тощо. Крім того, зовсім не вживалися слова та вислови з емоційно-експресивним забарвленням; поодинокі зустрічалися лінгвістичні і літературознавчі виразники образності (в основному стандартні, тобто ті, що учні чують найчастіше, наприклад, *золота осінь*, або ті, що були запропоновані експериментатором під час підготовчої роботи до написання твору, наприклад, «розмалювала» тощо).

Досить чисельною є й категорія учнів, яких за було віднесено до дуже низького рівня сформованості вміння вживати виразники образності у власних творах (37,1 % учнів ЗЗ та 26,8 % учнів НЗ). Твори цієї категорії учнів склалися з окремих речень, які не утворюють зв'язного тексту та не містять інтерпретації образів. Виразники образності відсутні.

Серед учнів зі зниженим зором 3-х класів високого рівня зафіксовано не було і лише 1,4 % учнів зі зниженим зором 4-х класів та 3,9 % учнів 3-х, 4,9 % учнів 4-х класів, які мали збережений зір, були віднесені до високого рівня сформованості вище зазначених умінь. Ці учні вжили слова і вислови з емоційно-експресивним забарвленням, а також лінгвістичними і літературознавчими виразниками образності. Крім того, зміст відповідав заголовку та була розкрита його основна думка; наявні зачин, основна частина і кінцівка; складові частини тексту виділено абзацами.

Середній рівень сформованості вміння вживати виразники образності у власних творах-описах зафіксовано у незначній частини молодших учнів та суттєвої різниці між учнями зі зниженим та зі збереженим зором, а також між учнями 3-х та 4-х класів в ході дослідження відмічено не було (близько 11%). У творах цієї категорії учнів наявні всі складові частини, але поодинокі вживаються або зовсім не вживаються слова і вислови з емоційно-експресивним забарвленням; висловлювання насичене лінгвістичними і літературознавчими виразниками образності.

Результати дослідження рівня сформованості творчо-практичного компоненту образного мовлення у молодших учнів зі збереженим та зі зниженим зором показали, що у обох категорій респондентів він характеризується як низький (молодших учнів ЗЗ - 35,2 %, НЗ - 38,7 %). 25,3 % молодших учнів зі зниженим та 19,8 % зі збереженим зором показали дуже низький рівень сформованості вмінь зазначеного компоненту.

Досить малочисельною і майже з однаковими відсотковими співвідношеннями є чисельність груп молодших учнів зі збереженим та

зі зниженим зором, які показали високий рівень сформованості творчо-практичного компоненту образного мовлення, відповідно 15,9 % та 14,4 %.

Із переліку завдань, які пропонувалися учням для визначення рівня сформованості творчо-практичного компоненту образного мовлення, найлегшим виявився усний переказ тексту. Так, рівень його сформованості в обох категоріях осіб характеризується як середній. Усний переказ тексту краще виконали молодші учні зі зниженим, ніж учні зі збереженим зором. Загальновідомо, що в сприйманні інформації на слух, якою є запропонований для переказу текст, важливе значення має вміння слухати та слухова увага, відповідно, на нашу думку, у дітей зі зниженим зором відбулася активізація слухового аналізатору, спрямована на компенсацію порушеного зору. Адже, як відомо із досліджень у тифлопсихології (О. Литвак [2], Є. Синьова [4], Л. Солнцева [7] та ін.), у незрячих дітей і дітей зі зниженою гостротою зору тонка і чутлива диференціація слухового сприймання починає формуватися вже в молодшому дошкільному віці та має компенсаторне значення.

Найважчим для обох категорій осіб було написати твір. Лише 1,4 % учнів зі зниженим зором 4-х класів на високому рівні впоралися із даним завданням. Серед учнів зі зниженим зором 3-х класів високого рівня не виявлено. У свою чергу лише 3,9 % учнів зі збереженим зором 3-х класів та 4,9 % 4-х класів показали високий рівень при написанні твору-опису.

Загалом сформованість вмінь вживати виразники образності у творах молодшими школярами зі збереженим та зі зниженим зором характеризується низьким рівнем, і він характерний більш, ніж половині опитаних респондентів.

Таким чином, результати дослідження сформованості творчо-практичного компоненту образного мовлення у молодших учнів зі зниженим та зі збереженим зором показали, що в 3 класі на високому рівні за результатами трьох зрізових завдань експерименту, спрямованого на вивчення творчо-практичного компоненту образного мовлення, перебувало 13,0 % учнів зі зниженим зором і 14,9 % зі збереженим зором, на середньому відповідно – 23,7 % і 23,3 %, на низькому – 36,7 % і 41,2 %, на дуже низькому – 26,6 % і 20,6 %. У 4 класі на високому рівні перебувало 15,8 % учнів зі зниженим зором і 16,9 % учнів зі збереженим зором, на середньому відповідно – 26,6% і 28,0 %, на низькому – 33,7 % і 36,2 %, на дуже низькому – 23,9% і 18,9 %. Отже, розвиток творчо-практичного компоненту образного мовлення у молодших учнів зі збереженим та зі зниженим зором коливається лише в межах 1-6 %. Також спостерігається незначний розвиток даного компоненту образного мовлення від класу до класу. У зв'язних висловлюваннях учнів найчастіше зустрічаються синоніми; поодинокі – використання в зв'язному тексті епітетів, порівнянь та фразеологізмів.

Висновки. Таким чином, слід констатувати недостатній рівень володіння молодшими учнями зі зниженим зором лексикою образного мовлення, вмінням дітей свідомо та доречно застосовувати засоби образності у власній мовленнєвій діяльності, що не сприяє точності та виразності передачі тієї чи іншої інформації дітьми. Подальші наші дослідження ми вбачаємо у вивченні інших компонентів образного мовлення (когнітивного та емоційно-експресивного) та в розробці корекційної методики його розвитку у дітей зі зниженим зором.

Бібліографія

1. Костючек, Н.С. (1983). Развитие речи учащихся школ слепых (I–V класс). М., Изд-во АПН РСФСР.; **2. Литвак, А.Г.** (2006). Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений. СПб.: КАРО.; **3. Морозова, Н.Г.** (1960). Развитие речи в младшем школьном возрасте. *Очерки психологии детей*. М. № 3. 32-41.; **4. Синьова, Є.П.** (2008). Тифлопсихологія: підр. К.: Знання.; **5. Синьова, Є.П., Федоренко, С.В.** (2009). Тифлопедагогіка: підр. для студентів вищих навч. закладів. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова.; **6. Спеціальна методика навчання української мови в школах для дітей з порушеннями зору: навч. посібник для студентів вищих пед. навч. закладів** (2011). За ред. С.В.Федоренко. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова.; **7. Солнцева, Л.И.** (1997). Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. М.: Полиграф-сервис.; **8. Фади́на, М.Ф.** (1987). Влияние наблюдений в природе и пейзажного искусства на развитие образной речи слабовидящих школьников V–VII кл. *Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03*. М.; **9. Федоренко, С.В.** (2015). Казкотерапія як засіб розвитку зв'язного мовлення дошкільників зі зниженим зором. *Актуальные проблемы коррекционной педагогики и психологии: сб. научных трудов*. Киев-Челябинск: ДІА. 240-245.; **10. Федоренко, С.В., Поліковські, М.** (2017). Актуальність проблеми розвитку образного мовлення дітей з порушеннями зору. *Логопедія*. № 11. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова. 70-75.; **11. Чигринова, И.П.** (1983). Развитие речи слабовидящих школьников. К.: Радянська школа.

References

1. Kostyuchek, N.S. (1983). Razvyytye rechy uchashhyhsya shkol slepyh (I–V klass). М., Yzd-vo APN RSFSR [in Russian].; **2. Lytvak, A.G.** (2006). Psychologya slepyh y slabovydyashhyh: ucheb. posobyе dlya stud. vysshyyh ped. ucheb. zavedenyj. SPb.: KARO [in Russian].; **3. Morozova, N.G.** (1960). Razvyytye rechy v mladshem shkolnom vozraste. *Ocherky psyxologyyu detej*. М. # 3. 32-41 [in Russian].; **4. Synova, Ye.P.** (2008). Tyflopsyxologiya: pidr. K.: Znannya [in Ukrainian].; **5. Synova, Ye.P., Fedorenko, S.V.** (2009). Tyflopёdagogika: pidr. dlya studentiv vyshhyh navch. zakladiv. K.: NPU imeni M.P.Dragomanova [in Ukrainian].; **6. Specialna metodyka navchannya ukrayinskoyi movy v shkolah dlya ditej z porushennyamy zoru: navch. posibnyk dlya studentiv vyshhyh ped. navch.**

zakladiv (2011). Za red. S.V.Fedorenko. K.: Vyd-vo NPU imeni M.P.Dragomanova [in Ukrainian].; **7. Solnceva, L.Y.** (1997). Vvedenye v tyflopsyholohyyu rannego, doshkolnogo y shkolnogo vozrasta. M.: Polygraf-servys [in Russian].; **8. Fadyna, M.F.** (1987). Vlyyanye nablyudenyj v pryrode y pejzazhnogo yskusstva na razvytye obraznoj rechy slabovydyashhyh shkolnykov V-VII kl. *Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.03.* M. [in Russian].; **9. Fedorenko, S.V.** (2015). Kazkoterapiya yak zasib rozvytku zvyaznogo movlennya doshkilnykiv zi znyzhenym zorum. *Aktualnye problemy korrekcyonnoj pedagogyky y psyhologyy: sb. nauchnyh trudov.* Kyev-Chelyabynsk: DIA. 240-245 [in Ukrainian].; **10. Fedorenko, S.V., Polikovski, M.** (2017). Aktualnist problemy rozvtku obraznogo movlennya ditej z porushennyamy zoru. *Logopediya.* # 11. K.: Vyd-vo NPU imeni M.P.Dragomanova. 70-75 [in Ukrainian].; **11. Chygrynova, Y.P.** (1983). Razvytye rechy slabovydyashhyh shkolnykov. K.: Radyanska shkola [in Russian].

Received 13.03.2019

Accepted 13.04.2019

УДК 376.1+376.37

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.248-259

С.Д. Притиковська
pritikovsky@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТЕМПОРИТМУ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОГО ТА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Відомості про автора: Притиковська Світлана Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Одеса, Україна. У колі наукових інтересів: корекційний вплив розвитку координаційних здібностей на розвиток мовлення дітей; нейропсихологічні засади формування рухової та мовленнєвої діяльності. Email: pritikovsky@gmail.com

Contact: Assistant Professor Prytykovska Svitlana, PhD., South Ukrainian National Pedagogical University after Ushynsky, Odesa, Ukraine. Academic interests: corrective influence of coordination abilities on development of children's speech; neuropsychological foundations for the formation of motor and speech activity. Email: pritikovsky@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей. Притиковська С.Д. Сучасні уявлення про координацію рухів та її роль у загальному

розвитку / С.Д. Притиковська // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака.– Вип. ІХХ. В двох частинах, частина І. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори – 2006, 2012. С.223-231.; **Притиковська С.Д.** Використання кінезотерапії у логопедичній практиці / С.Д. Притиковська // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В.Гаврилова. – Вип. V. В 2-х т., том 2. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2015. С.238-251. ; **Притиковська С.Д.** Використання в корекційно - логопедичних цілях розвитку координаційних здібностей у дітей з мовленнєвими порушеннями. / С.Д. Притиковська // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Вип. 9. В 2-х т., том 2. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2017. С.201-210

Притиковська С.Д. Теоретичні та методичні аспекти розвитку темпоритму мовлення засобами музично-ритмічного та фізичного виховання. Зміст статті розкриває сутність методики розвитку темпоритму мовлення у дошкільників за допомогою степ-гімнастики та мовленнєво-ритмічних ігор на клавесах (ударному інструменті).

Недостатність мовленнєво-рухових й мовленнєво-слухових функцій гальмує як своєчасний мовленнєвий розвиток, формування мовленнєвої компетенції, так і становлення особистості.

У зв'язку з цим виникла необхідність включення в систему корекційно-профілактичної роботи, логоритмічних занять, що покращить рівень розвитку мовленнєвої компетентності дітей.

Розроблена нами методика корекційної роботи передбачає поєднання традиційних методів логопедичної ритміки та інноваційних прийомів, зокрема використання вправ на степах та клавесах.

Іновацією є те, що на логоритмічних заняттях використовуються елементи степ - аеробіки. Це ритмічні рухи вгору і вниз по спеціальній степ-платформі, які супроводжуються текстом у віршованій формі.

Зазначена методика складається з трьох етапів, що розраховані на молодший, середній та старший дошкільний вік. Вправи кожного з етапів розроблено відповідно до поступового ускладнення запропонованих для засвоєння навиків.

На першому етапі діти вивчають кроки на плоскій поверхні та засвоюють основні прийоми відстукування на клавісах. На другому етапі діти навчаються поєднанню кроків під ритм різної складності, техніці кроків на степ-платформах, засвоєнню відстукування ритмічного рисунку різної складності. На третьому етапі діти навчаються інтеграції рухів на степах та клавесах сумісно з мовленням.

Розвиток мовлення відбувається в русі і з позитивними емоціями. Все це разом дає як корекційний, так і розвивальний та оздоровчий ефект.

Ключові слова: степ-гімнастика, музично-ритмічні ігри, ігри на клавесах, розвиток темпоритму мовлення.

Притыковская С.Д. Теоретические и методические аспекты развития темпоритма речи средствами музыкально-ритмического и физического воспитания. В статье рассмотрены актуальные вопросы создания системы коррекционной работы, которая включает в себя средства логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания, а именно использование упражнений на степ-платформах и клавесах (ударном инструменте) для формирования правильного темпоритма речи, развития речедвигательной памяти как подосновы планирующей функции речи.

Статья содержит данные исследований ритмических функций у детей и взрослых с речевыми нарушениями, которые свидетельствуют о том, что у них нарушена ритмичная способность, которая отражается в общей и мелкой моторике, а также в речи.

Основным принципом музыкально-ритмического воспитания является тесная связь между музыкой и движением. Музыка, как один из самых доступных видов искусства, своим огромным эмоциональным потенциалом и богатыми выразительными средствами дает возможность бесконечно варьировать стимулирующие двигательные упражнения. В этом случае музыка используется для создания специального метода, предназначенного для исправления разных форм нарушений речи. Именно поэтому сочетание музыки и физических упражнений на занятиях в детском саду дает большую положительную динамику.

В статье описана педагогическая модель развития темпоритма речи с помощью степ-гимнастики и ритмических речедвигательных игр на клавесах, которая была создана на основе обобщения научно-прикладных исследований.

Ключевые слова: степ-гимнастика, музыкально-ритмические игры, игры на клавесах, развитие темпоритма речи.

Prytykovska S. D. Theoretical and methodological aspects of the development of the speech tempo and rhythm by means of musical-rhythmic and physical education. The article deals with the topical issues related to creating a system of correcting work, which involves the means of speech therapy, musical-rhythmic and physical education, the use of exercises on step-platforms and claves (percussion instruments), to be more precise, in order to develop the correct speech tempo and rhythm, and speech-motor memory as the basis for forming the planning speech function.

The article contains the research data regarding rhythmic functions of children and adults suffering from speech impairments, which testify that

their rhythmic ability, reflected in general and fine motor skills, as well as in their speech, is impaired.

The inadequacy of speech-motor and speech-hearing functions inhibits both timely speech development, the formation of speech competence, and the formation of personality.

The basic principle of musical rhythmic upbringing is the close connection between music and movement. Music as one of the most accessible types of art, with its enormous emotional influence and rich expressive means, gives the opportunity to infinitely vary stimulating motor exercises. In this case, music is used to create a special method aimed at correcting various forms of speech impairment.

That is why the combination of music and physical exercises at classes in kindergartens gives great positive results.

In this connection, it was necessary to include logarithmic exercises / classes, which will improve the development level of children's speech competence, into the system of correcting and preventive work.

The elaborated methods of correcting work includes a combination of traditional methods of speech therapy rhythm and innovative techniques, in particular the use of exercises on the step-platforms and claves.

It should be marked as innovative that some elements of step aerobics are used at the logarithmic lessons. These are rhythmic movements up and down on a special step-platform, which are accompanied by pronouncing some text in verse form.

These methods consist of three stages which are aimed at junior, middle and senior preschool age. The exercises of each stage are elaborated in accordance with the gradual complication of the abilities proposed for learning.

At the first stage, children learn to step on a flat surface and learn the basic techniques of tapping on the claves. At the second stage, children learn to combine steps in compliance with the rhythm of varying complexity, the stepping technique on step-platforms, the assimilation of the rapping of rhythmic patterns varying in their complexity. At the third stage, children learn to integrate movements on the step-platforms and claves involving simultaneous speaking.

The speech is developed in motion being accompanied by positive emotions. All this together gives the corrective, developmental as well as health-improving effect.

Key words: step-gymnastics, musical-rhythmic games, claves games, development of speech tempo and rhythm.

Постановка проблеми. Вивчення онтогенезу дитячого мовлення засвідчує його величезну роль у психічному розвитку дитини (А. Богуш, Л. Виготський, О. Вінарська, Д. Ельконін, О. Лурія, Є. Соботовіч, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

У виникненні і розвитку мовлення, як і в інших органічних системах, особливу роль відіграють ритмічні процеси (Б. Алякрінський, Н. Бехтерева, В. Вернадський, Т. Візель, І. Павлов, Б. Теплов та ін.).

Дослідження ритмічних функцій у дітей та дорослих з мовленнєвими порушеннями, свідчать про те, що у всіх них порушена ритмічна здатність, що відбивається у загальній та дрібній моториці, а також у мовленні (Г. Бабіна, Л. Белякова, Н. Волоскова, О. Д'якова, Є. Оганесян, Н. Сафонкіна, Н. Ричкова, Ю. Філатова та ін.).

Багато науковців підкреслювало, що ритм довільних рухів у поєднанні зі словом сприяє нормалізації мовлення (О. Боряк, Н. Власова, Г. Волкова, В. Грінер, Л. Журавльова, Є. Конорова, А. Кравченко, А. Мухіна, М. Румер, Ю. Філатова, Г. Шашкіна та ін.)

Тому є актуальним створення системи корекційної роботи, що включає засоби логопедичного, музично-ритмічного і фізичного виховання, а саме використання вправ на степ-платформах та клавесах (ударному інструменті) з метою вироблення правильного темпоритму мовлення, розвитку мовленнєво-рухової пам'яті як підґрунття для формування плануючої функції мовлення.

Аналіз наукових досліджень свідчить про синхронний розвиток моторної і мовленнєвої функцій з самого народження (О. Винарская, Л. Журба, М. Кольцова, О. Мастюкова та ін.).

Використовуючи теоретичні уявлення про функціональну систему поведінкового акту (П. Анохін), можна говорити про те, що в ході онтогенезу формується мовна психосенсомоторна система в результаті тимчасового узгодження психомоторної і психолінгвістичної програм, що зовні проявляється у вигляді психосенсомоторного мовленнєвого стереотипу або навички ритмічно організованого, тобто, плавного мовлення. [3]

За допомогою рухового аналізатора здійснюється організація системи всіх видів аферентацій в часі (П. Анохін, М. Бернштейн, О. Ухтомський та ін.). Єдність сенсомоторних актів досягається постійністю кореляцій темпоритмічної діяльності хвильового резонансу (Ю. Іванов). У здійсненні психічних функцій важливу роль відіграє міжпівкульна асиметрія головного мозку (І. Данилов, М. Лохов, О. Лурія, Є. Хомська, І. Черепанов та ін.). Взаємодія міжпівкульної діяльності мозку здійснюється через сприймання і засвоєння ритму. Відповідно, аритмічна робота міжпівкульних організацій дає змогу впливати на якість роботи зон мозку, які взаємодіють.

Дослідження сенсорних функцій різних півкуль головного мозку підтвердили факт його функціональної асиметрії: виключення правої півкулі завжди ускладнює пізнання інтонації, музичної мелодії, виключення лівої півкулі ускладнює знаходження та впізнавання артикуляційних звуків мовлення (Л. Балонов, В. Деглін, А. Сиротюк).

Отже, права півкуля впливає на мовленнєві функції лівої „мовленнєвої” півкулі.

На думку О. Лурія, координуючою функцією мовленнєвого процесу, який забезпечує нормальне мовлення, є узгодженість у часі та швидкості мовленнєвого потоку. Проте розлад міжпівкульної взаємодії може призвести до порушення темпоритмічних співвідношень психічних функцій та стати причиною мовленнєвих дезінтеграцій.

За останні роки в Україні з'явилися дослідження, що виявляють закономірності й особливості навчання і виховання дітей з різними відхиленнями в їх розвитку (В. Бондар, О. Гаврилов, Н. Гаврилова, І. Дмитрієва, В. Засенко, М. Козленко, С. Миронова, Н. Пахомова, Б. Сермеєв, В. Синьов, Н. Савінова, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Хохліна, М. Шеремет, Б. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.).

Досліджуючи механізм формування темпоритмічних рухів, вчені (Д. Квасов, В. Кручинін, Б. Теплов, І. Павлов, О. Ухтомський) довели, що розвиток мовлення нерозривно пов'язаний з розвитком темпоритмічних здібностей. Формуючись у дошкільному віці, такі здібності об'єднують і координують усі складові мовлення, включаючи лексико-граматичне структурування, артикуляційно-дихальну програму та увесь комплекс просодичних характеристик, а також відіграють велику роль у розвитку дитини та становленні різних видів її діяльності. Темпоритмічні розлади не лише порушують та обмежують мовленнєву функцію дитини, але й знижують її працездатність і продуктивність діяльності. [2]

Логоритмічні заняття - це інтегрована діяльність, в якій об'єднуються завдання розвитку дитячої особистості. Міждисциплінарний підхід до розробки системи логоритмічних занять дозволяє зібрати в корекційно-розвиваючих цілях все краще, що є в теорії і практиці психології, медицини, педагогіки і парціальних методик. (Н. Александрова, В. Грінер, Н. Збруєва, Г. Волкова, Н. Ричкова і ін.)

Мета статті полягає в розкритті сутності методики розвитку темпоритму мовлення у дошкільників за допомогою степ-гімнастики та мовленнєво-ритмічних ігор на клавішах.

Виклад основного матеріалу. За допомогою впливу зовнішнього ритму виховується внутрішній ритм, який сприяє формуванню фізичної і духовної краси людини. У спеціальній літературі ритмічна здатність людини позначається як універсальна здатність, що лежить в основі нерозривності сприйняття навколишньої дійсності [1; 5]. Ритмування є ознакою просодичної організації мовлення і простежується на всіх її рівнях. Вона має як індивідуальні, так і інші особливості, і це відбивається на тембральному забарвленні голосу людини, ритмі її мовлення. У почутті ритму проявляються дві його основні сторони: когнітивна, передбачає здатність до сприйняття, повторення, чергування; і афективна, що визначає гаму почуттів і переживань людини від

сприйняття і відтворення ритмічних малюнків. В основі формування обох сторін, як когнітивної, так і афективної, лежить рухова природа почуття ритму.

Існує припущення, що ритмізація мовлення пов'язана зі створенням абстрактних когнітивних схем, які виконують управляючу функцію по відношенню до етапу артикуляції.

М. Жинкін, досліджуючи механізми побудови мовлення, встановив, що для мовленнєвої реалізації важливі два види пам'яті: довготривала (постійна), як сховище матеріалу, і короткочасна (оперативна), як засіб виконання конкретних мовних реалізацій.

Фонаційні механізми, що включають механізми голосоутворення, звукоутворення, сегментування, інтонування, визначаються роботою механізмів дихання, тимчасовою і ритмічною організацією вимови і особливостями оперативної пам'яті. Саме в оперативній пам'яті утримуються і з'єднуються образи сприйняття, зв'язуються і первинно узагальнюються, обробляються мовні одиниці. Процеси осмислення, утримання пам'яті, попередження служать тими внутрішніми механізмами, за допомогою яких здійснюється дії основного операційного механізму мовлення.

Дитина народжується з певним набором механізмів самоконтролю, що функціонують на біологічному рівні. Надалі механізми самоконтролю розвиваються відповідно до генетичної програми, і при цьому кожен вид біологічної саморегуляції з включеним в неї самоконтролем, з'являється на певній стадії розвитку організму. Механізми самоконтролю вищих рівнів життєдіяльності формуються у дитини тільки в процесі його подальшого виховання.[4; 6]

Таким чином, проглядається певна закономірність у становленні рухового апарату та включених в його роботу механізмів самоконтролю.

Тому одним з чинників успішної реалізації мовленнєвої діяльності є розвиток оперативної пам'яті та самоконтролю індивіда. Тому особливу увагу слід приділяти розвитку мовленнєво-рухової пам'яті як підґрунтя для розвитку плануючої функції мовлення.

Основним принципом музично ритмічного виховання є тісний зв'язок між музикою і рухом. Музика як один з найдоступніших видів мистецтва своїм величезним емоційним впливом і багатими виразними засобами дає можливість нескінченно варіювати стимулюючі рухові вправи. В цьому випадку музика використовується для створення спеціального методу, призначеного для виправлення різних форм порушень мовлення.

Саме тому поєднання музики та фізичних вправ на заняттях у дитячому садку дає великі позитивні результати.

Узагальнюючи результати науково-прикладних досліджень (Т. Барабаш, О. Боряк, І. Галянт, Л. Журавльова, З. Ленів, А. Мухіна, Т. Овчинникова, Є. Оганесян, С. Притиковська, Н. Ричкова, Г. Шашкіна

та ін.), було розроблено педагогічну модель розвитку темпоритму мовлення за допомогою степ-гімнастики та мовленнєво — рухливих ігор на клавісах.

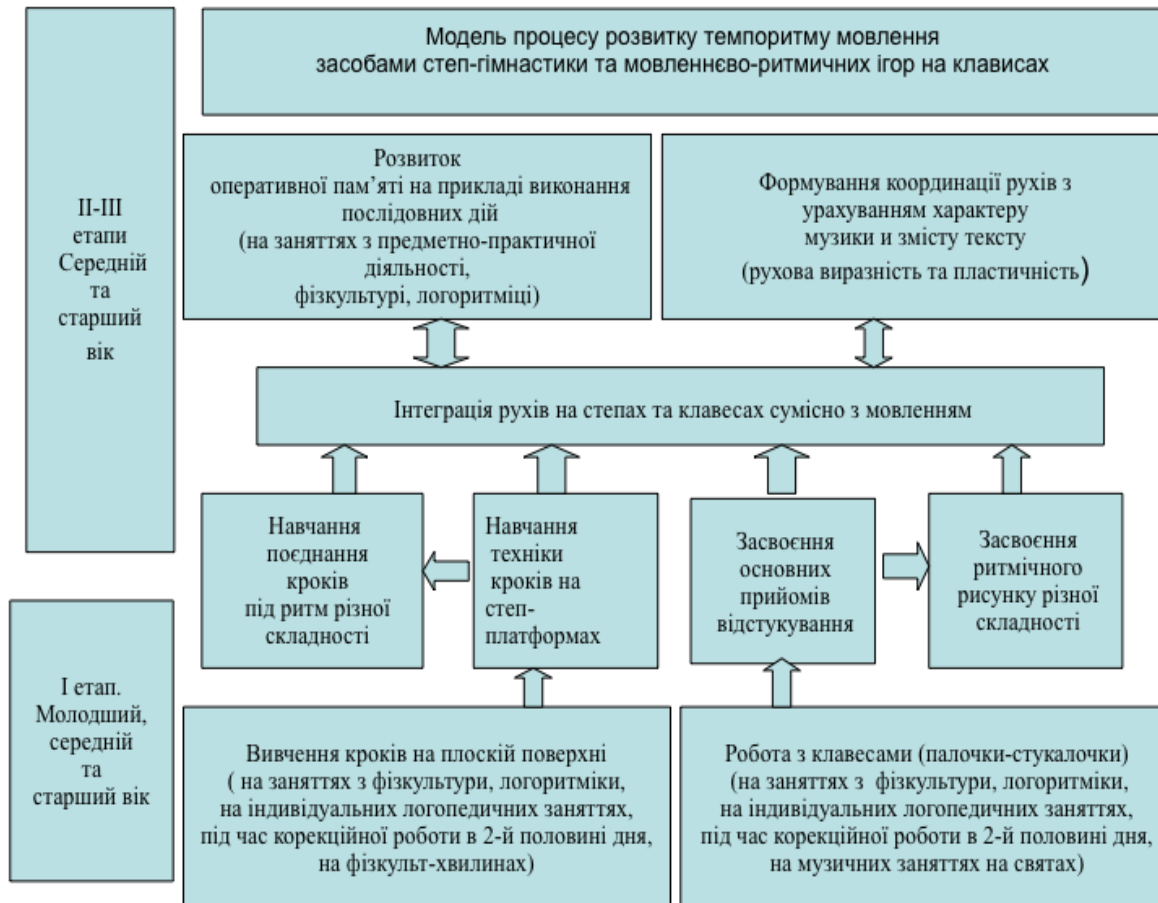


Рис.1 Педагогічна модель розвитку темпоритму мовлення з використанням степ-гімнастики та клавісів

Зазначена методика складається з трьох етапів, що розраховані на молодший, середній та старший дошкільний вік. Вправи кожного з етапів розроблено відповідно до поступового ускладнення запропонованих для засвоєння навиків.

На першому етапі діти вивчають кроки на плоскій поверхні та засвоюють основні прийоми відстукування на клавісах. На другому етапі діти навчаються поєднанню кроків під ритм різної складності, техніці кроків на степ-платформах, засвоєнню відстукування ритмічного рисунку різної складності. На третьому етапі діти навчаються інтеграції рухів на степах та клавісах сумісно з мовленням.

Реалізація методики передбачається у індивідуальній та підгруповій формах на заняттях з фізкультури, логоритміки, на індивідуальних логопедичних заняттях, під час корекційної роботи в 2-й половині дня, на фізкультхвилинах, музичних заняттях, святах та розвагах.

У запропонованій методиці ми з'єднали два, нових для нас, види діяльності, а саме, ігри з паличками (клавісами) і степ - гімнастику.

Ігри з паличками — це захоплююче і корисне заняття з дітьми, що розвиває увагу, пам'ять, дрібну моторику, мовлення, почуття ритму, координацію рухів, орієнтацію в просторі, образне мислення. Палички виготовляються з "співучого" дерева: буку, дуба. Ритмічні удари паличками готують дитину відчувати ритм музики, мовлення. Маніпулюючи паличками, дитина винаходить спосіб гри, прислухається до різного звучання. Віршовані мовленнєві вправи з використанням дерев'яних паличок допомагають розвивати у дитини почуття ритму, формувати гарну дикцію.

Другий новий вид діяльності, який ми використовуємо на заняттях це степ - гімнастика. Це ритмічні рухи вгору і вниз по спеціальній степ - платформі, які супроводжуються текстом у віршованій формі.

При розробці змісту зазначеної педагогічної моделі ми враховували наступні положення:

- розвиток, виховання і корекція немовленнєвих процесів у дітей з порушеннями мовлення: слухової уваги, слухової пам'яті, оптико - просторових уявлень, зорового орієнтування, координації рухів, почуття темпу і ритму в русі;
- розвиток мовлення і корекція мовленнєвих порушень: виховання темпу і ритму дихання і мовлення, розвиток темпо-ритмічної організації мовлення;
- розвитку оперативної мовленнєво-рухової пам'яті як підґрунтя для формування плануючої функції мовлення.

Основними педагогічними умовами, що забезпечують ефективність запропонованої системи роботи, були визначені такі:

1. активізація діяльності сенсорних аналізаторів (слухового, мовнорухового, кінестетичного і зорового);
2. взаємодія в роботі логопеда, вихователя, керівника музичного і інструктора з фізкультури;
3. використання логопедичних методів і прийомів у корекційно-розвивальній роботі;
4. поетапність і систематичне здійснення процесу розвитку мовлення засобами логопедичного, музично-ритмічного і фізичного виховання;
5. формування позитивного ставлення до виконаної діяльності.

Особлива увага приділялася розвитку оперативної мовленнєво-рухової пам'яті як підґрунтя для формування плануючої функції мовлення. Для цього було розроблено серію вправ на послідовне виконання сумісних, зв'язаних між собою за змістом, мовленнєво-рухових дій циклічного характеру.

Спираючись на роботи Л. Барбаш «Мовленнєворухова гімнастика "Крок до слова»», І. Галянт «Палички - стукалочки», А. Мухіної «Мовленнєво-рухова ритміка» з використанням степів, на заняттях з

логоритміки ми з дітьми спочатку відпрацьовуємо ритм за допомогою паличок (клавесів) а потім відпрацьовуємо ці ж вірші, але на степ-платформах.

Перед вивченням гри пропонується взяти палички в руки, звернути увагу на те, скільки паличок знадобиться для гри. На першому занятті говориться, про те, що палички дерев'яні, що це матеріал твердий, але при сильних ударах може зламатися. Така робота не лише цікава і пізнавальна, але й сприяє придбанню дітьми досвіду звукових відчуттів, знайомству із засобами звуковедення, формуванню тембрового слуху.

Ця форма роботи легка і доступна для усіх дітей. Ігрові вправи по формуванню почуття ритму, особливо його віршованим супроводом, носять не лише навчальний характер, але і мають певний терапевтичний ефект; вони спрямовані на зняття емоційної напруги і формування вольових зусиль для дошкільнят.

Граючи з паличками ми ставимо такі завдання:

- вчити дітей маніпулювати паличками, розвивати координацію рук;
- вчити дітей реагувати на зміну рухів по показу ведучого;
- вчити дітей ритмічно передавати ритм вірша;
- розвивати у дітей ритмічний слух, пам'ять, реакцію, спостережливість;
- сприяти розвитку творчої активності у дітей в зображенні ритмів.

У перекладі з англійської мови "степ" означає "крок". Виконуючи під музику швидкі переходи, різноманітні варіанти степів з підйомом і спуском з платформи, велику кількість танцювальних рухів з частою зміною напрямку рухів і ритму, можна отримати фізичне навантаження, рівносильне біговому тренуванню. Різноманітність засобів фізичного виховання передбачає необхідність знання особливостей кожної дитини, постійний аналіз змін у дитячому організмі, внесення відповідних коректив, що можливе за безумовної єдності інтересів і зусиль вихователів, батьків, медичних працівників.

Степ-логоритміка використовується у різноманітних варіантах:

- у формі повного зайняття оздоровчо-тренуючого характеру з дітьми старшого дошкільного віку тривалістю 25-30 хв.;
- як частину заняття (тривалість від 10 до 15 хв.);
- в показових виступах дітей на святах.

Діти разом з логопедом вимовляють короткий вірш, роблячи крок на кожне слово (спочатку в повільному темпі, а по мірі розучування комплексу темп збільшується). Для вправ з паличками і на степ - платформах підійдуть будь-які лічилки, скоромовки, короткі вірші і наспівки. Рухи з паличками і на степ - платформах педагог може вигадувати свої. Ці вправи будуть чудовим доповненням на занятті з логоритміки. В якості музики підходять пісні К. Железної. Вони

ритмічні, ритм зручний для виконання дітьми, текст пісень простий і зрозумілий дітям, легко запам'ятовується. Рухи виконуються за текстом. Ігри і вправи проводяться в системі, з поступовим ускладненням мовленнєвого матеріалу. Використовуючи степ - платформи і дерев'яні палички, діти із задоволенням виконують мовленнєві ігри і вправи. Розвиток мовлення відбувається в русі і з позитивними емоціями. Все це разом дає великий розвивальний і корекційний ефект.

Висновки і перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку. Розвиток мовлення нерозривно пов'язаний з розвитком темпоритмічних здібностей. Формуючись у дошкільному віці, такі здібності об'єднують і координують усі складові мовлення, а також відіграють велику роль у розвитку дитини та становленні різних видів її діяльності. Досліджувана проблема є актуальною і повинна вирішуватися як загальнорозвивальне і корекційне завдання.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в вивченні особливостей розвитку оперативної мовленнєво-рухової пам'яті за допомогою степ-гімнастики та мовленнєво-ритмічних ігор на клавесах як підґрунтя формування плануючої функції мовлення.

Бібліографія

1. Брагіна Н.Н., Доброхотова Т.А. (1988). Функциональная асимметрия и психопатология очаговых поражений мозга. М.: Медицина; **2. Граф Т.А.,** Колганова О.В., Фотекова Т.А. (2007). Динамика высших психических функций у дошкольников. Развитие научного наследия А.Р. Лурия в отечественной и мировой психологии. *Сб. научн. труд.* Москва-Белгород: Политерра; **3. Левитов Н.Д.** (1964). Детская и педагогическая психология. М.: «Просвещение»; **4. Лопатина Л.В.,** Серебрякова Н.В. (2000). Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии). *Учебное пособие.* Спб.: Изд-во «СОЮЗ»; **5. Медникова Л.С.** (2004). Развитие пространственно-временной организации деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. *Дис. ... д-ра психол. наук.* Спб.; **6. Репкина Г. В.** (1967) Исследование оперативной памяти. *Автореф. дисс. канд. психол. наук.* М.; **7. Шеремет М.К.,** Лепетченко.М.В. (2014). Діагностика здатності до творчого самовираження дошкільників із порушеннями мовлення. *Навчально-методичний посібник.* К.: Видавничий Дім «Слово», ISBN 978-966-194-184-6

References

1. Bragina N.N., Dobrohotova T.A. (1988). Funktsionalnaya asimmetriya i psihopatologiya ochagovyih porazheniy mozga. М.: Meditsina; **2. Graf T.A.,** Kolganova O.V., Fotekova T.A. (2007). Dinamika vyisshih psihicheskikh funktsiy u doshkolnikov. Razvitie nauchnogo naslediya A.R. Luriya v otechestvennoy i mirovoy psihologii. *Sb. nauchn. trud.* Moskva-Belgorod: Politerra; **3. Levitov N.D.** (1964). Detskaya i pedagogicheskaya psihologiya. М.: «Prosveschenie»; **4. Lopatina L.V.,**

Serebryakova N.V. (2000). Preodolenie rechevyih narusheniy u doshkolnikov (korrektsiya stertoy dizartrii). *Uchebnoe posobie*. Spb.: Izd-vo «SOYuZ»; 5. Mednikova L.S. (2004). Razvitie prostranstvenno-vremennoy organizatsii deyatel'nosti doshkolnikov s intellektualnoy nedostatochnostyu. *Dis. ... dra psihol. nauk*. Spb.; 6. Repkina G. V. (1967) Issledovanie operativnoy pamyati. *Avtoref. diss. kand. psihol. nauk*. M.; 7. Sheremet M.K., Lepetchenko.M.V. (2014). Diagnostika zdatnosti do tvorchogo samovirazhennya doshkilnikiv iz porushennyami movlennya. *Navchalno-metodichnyi posibnik*. K.: Vidavnychiy Dim «Slovo», ISBN 978-966-194-184-6

Received 25.03.2019

Accepted 25.04.2019

УДК 159. 943

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.259-269

А.В. Сімко
7kort@ukr.net

ДО ПТАННЯ ПРО ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОМОТОРНОЇ АКТИВНОСТІ І СТРУКТУРА РІВНІВ ПОБУДОВИ РУХІВ НА ПРИКЛАДІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Відомості про автора: Сімко Алла Володимирівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми корекції психомоторного розвитку та дослідження психомоторної активності дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку. E-mail: 7kort@ukr.net

Contact: Simko Alla, PhD, senior lecturer in speech therapy and special techniques Kamianetz-Podilskiy Ivan Ohienko National University, Kamianetz-Podilskiy, Ukraine. Academic interests: problems of correction of psychomotor development and research of psychomotor activity of children of preschool age with psychophysical development violations. E-mail: 7kort@ukr.net

Відомості про наявність матеріалів по темі статті: Сімко А.В. Особливості розвитку психомоторної активності дітей. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип.9, у 2 т. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Кам'янець-

Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. – Т.2. (Index Copernicus). **Сімко А.В.** До питання про особливості психомоторних дій у дітей молодшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями психофізичного розвитку. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип.10, у 2 т. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. – Т.2. (Index Copernicus). **Сімко А.В.** Особливості діагностики та корекції психомоторного розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями на заняттях фізичного виховання. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип.12, у 2 т. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. – Т.2. (Index Copernicus).

Сімко А.В. До питання про особливості психомоторної активності і структура рівнів побудови рухів на прикладі дітей з порушеннями психофізичного розвитку. У статті розглянуті особливості становлення розуміння психомоторної активності особистості в психологічній науці. Проведено теоретичний аналіз наукових досліджень щодо проблеми психомоторної активності дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Визначено, що у фізичній активності людини виділені рівні побудови рухів взаємодіють за принципом динамічної субординації. Описано можливості кожного з рівнів побудови рухів. Рівень А (найнижчий) – філогенетично сформувався першим і онтогенетично дозріває першим. Рівень А моторних можливостей має дуже мало. Рівень В – співдружних рухів і стандартних штампів. Моторні можливості рівня В проявляються насамперед, де цей рівень є провідним. Рівень С – просторового поля. Він отримує інформацію як про зміни в м'язах і суглобах, рівновагу, так й інформацію з зорових аналізаторів. Рівень D – рівень предметної дії. Основним його завданням є дії з предметами, вирішення смислових завдань дій. Рівень E – найвищий рівень, є тільки в людини. Запропоновано підходи до корекції психомоторної активності у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Зроблено висновок, що орієнтувально-дослідницька діяльність на кожному рівні побудови рухів і при об'єднанні рухів в ієрархію є кожен раз неповторним функціональним органом, який поєднує в собі моторику і психіку.

Ключові слова: суб'єкт, активність психіки, психомоторика, діти з порушеннями психофізичного розвитку, корекційне завдання.

Сімко А.В. К вопросу об особенностях психомоторной активности и структура уровней построения движений на примере детей с нарушениями психофизического развития. В статье рассмотрены особенности становления понимания психомоторной активности личности в психологической науке. Проведен теоретический анализ научных исследований по проблеме психомоторной активности

детей с нарушениями психофизического развития. Определено, что в физической активности человека выделены уровни построения движений взаимодействуют по принципу динамической субординации. Описаны возможности каждого из уровней построения движений. Уровень А (самый низкий) – филогенетически сформировался первым и онтогенетически созревает первым. Уровень А моторных возможностей имеет очень мало. Уровень В – содружественных движений и стандартных штампов. Моторные возможности уровня В проявляются прежде всего, где этот уровень является ведущим. Уровень С – пространственного поля. Он получает информацию как об изменениях в мышцах и суставах, равновесие, так и информацию из зрительных анализаторов. Уровень D – уровень предметного действия. Основной его задачей является действия с предметами, решения смысловых задач действий. Уровень Е – высший уровень, есть только у человека. Предложены подходы к коррекции психомоторной активности у детей с нарушениями психофизического развития. Сделан вывод, что ориентировочно-исследовательская деятельность на каждом уровне построения движений и при объединении движений в иерархию может быть каждый раз неповторимым функциональным органом, который сочетает в себе моторику и психику.

Ключевые слова: субъект, активность психики, психомоторика, дети с нарушениями психофизического развития, коррекционные задачи.

Simko A.V. On the issue of the features of psychomotor activity and the structure of the levels of constructing movements on the example of children with psychophysical development violations. The article considers the peculiarities of formation understanding psychomotor activity of the person in psychological science, where specialists recognize the leading causes of this activity as well as its manifestations and forms, which makes it necessary to conduct the corresponding theoretical analysis of their views. A theoretical analysis of scientific researches was conducted researches on the problem of psychomotor activity of children with violations psychophysical development. It is determined that the physical activity of a person allocated levels of constructing motions interacting on the principle of dynamic subordination That is, the organization, programming and management of motor actions are carried out simultaneously on different "floors" of the central nervous systems are hierarchical, and specific levels play different actions of the leading or background role depending on the meaning of action. The possibilities of each level are described building movements. Level A (lowest) - phylogenetically formed the first and ontogenetically ripens first. Level A receives information about the direction and magnitude of muscle tension and the strength and direction of pressure on deep muscle tissue. Level A of motor capabilities is very small. Level B - Common movements and standard stamps. This level gets information about the separation of parts of the body and the whole body, about the size the angles of the joints, the

direction and speed of their changes. Motor capacity level B appear first of all, where this level is leading: plastic arbitrary movements, semi-manually individually gained gestures, facial expressions, pantomime and other involuntary manifestations of emotions on the muscles. The level C is a spatial field. He gets information about changes in muscles and joints, balance, and so on information from visual analyzers. Functional capabilities of movements at the level The spatial field is determined primarily by the fact that they are "tied" to the environment on the basis of information from the visual and other tele receptors Level D - level of subject action. His main task is actions with objects, solving semantic tasks of actions. Functional the possibilities of level of the subject action allow to influence some objects on others, taking into account their qualities, and purposefully change the environment, bringing it closer to the "desired future", creating some permanent world things, the world of culture. Level E is the highest level, there is only a person. He always plays a leading role, managing the highest symbolic ones movements - speech and writing. Approaches to correction are proposed psychomotor activity in children with disorders of psychophysical development. It is concluded that orienteering and research activity on each levels of constructing movements and combining movements into the hierarchy are every time a unique functional body that combines the motor skills and psyche.

Key words: subject, activity of psyche, psychomotor, children with psychophysical development violations, correctional problem.

Постановка проблеми. Активність особистості, яка взаємодіє зі світом, є фактом, що все більше визнається сучасною психологією. Проте різні течії, напрямки, наукові школи і спеціалісти визнають провідними різні причини цієї активності, а також її прояви і форми, що робить необхідним проведення відповідного теоретичного аналізу їх поглядів.

Відомо, що неврози, психози, а також резекції мозку з приводу пухлин різноманітної локалізації проявляються в розладах психомоторики. Перебіг зазначених хвороб характеризується, з одного боку, зменшенням моторних можливостей, а з другого – зниженням активності психіки в їх нероздільній єдності.

У сучасній науці характеристики психомоторної активності дітей з порушеннями психофізичного розвитку використовуються з метою аналізу механізмів психопатологічних порушень, вирішення практичних питань спеціальної психології та корекційної педагогіки. Це можливо тому, що вивчаючи патологію психомоторних функцій, ми з'ясуємо не тільки моторні характеристики, а й психічні процеси, які їх зумовлюють.

Вивчаючи психомоторику дітей з інтелектуальними порушеннями В. Вайзман дійшов до висновку, що за допомогою звичайних клінічних методик неможливо розкрити механізм порушення їх рухів [2]. Він запропонував визначати ушкоджені зони, недорозвиненість і порушення в

узгодженості діяльності окремих церебральних систем з позицій теорії рівнів побудови рухів М. Бернштейна. Запропонований автором підхід значною мірою дозволяє систематизувати діагностичні випробовування психомоторики, підбирати шляхи формування навичок і окреслювати напрямки корекції виявлених порушень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. М'язова, рухова активність людини у предметному світі, що впливає на неї, є зовнішнім атрибутом поведінки і діяльності, а активність психіки є внутрішньою складовою детермінації дій і вчинків суб'єкта [1]. Проблема співвідношення внутрішнього і зовнішнього в активності дитини є актуальною для психологічної науки. Так, С. Рубінштейн підкреслював, що зовнішні впливи викликають ефект тільки переломлюючись крізь внутрішні умови суб'єкта [6]. О. Леонтьєв, пояснюючи активність у своїй праці «Діяльність. Свідомість. Особистість», писав, що внутрішнє (суб'єкт) впливає через зовнішнє і цим самим себе змінює [4]. Аналіз розуміння психомоторної активності суб'єкта є важливим завданням як для психологічної теорії, так і для педагогічної практики роботи з дітьми-олігофренами. Одними з останніх наукових праць, у яких здійснено загальний аналіз розвитку розуміння активності в психології, є роботи «Основи теоретичної психології» [5], «Психологія образу: Проблема активності психічного відображення» [7] та «Активність (характеристики і розвиток)» [9].

Мета статті – здійснити теоретичне дослідження розвитку розуміння психомоторної активності в історії психології та окреслити підходи до вивчення психомоторної активності дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Починаючи аналіз розуміння психомоторної активності наведемо таку думку: «Розвиток дитини як суб'єкта діяльності та спілкування, як особистості, залежить від її рухових спроможностей... Психомоторика значною мірою визначає можливості засвоєння культурно-історичного досвіду, обтяженого інтелектуальними вадами учня... Соціалізація дітей з порушеннями психофізичного розвитку шляхом посиленої трудової діяльності та занять фізичною культурою створює нові можливості для їх психічного розвитку: організація поведінки, стимуляція утворень нових уявлень, збагачення мовлення тощо.

Отже, формування в учнів допоміжної школи розумової сфери неминуче передбачає здійснення корекції рухових можливостей» [10, с.294]. На наш погляд, насамперед, необхідна корекція психомоторної активності.

Відомо, що найважливішим атрибутом і способом існування матерії є рух, який у найбільш загальному тлумаченні можна розглядати, як зміну взагалі, як взаємодію матеріальних систем. Матерії без руху не існує, а руху без матерії. Отже, матерія має здатність до саморуху, або

іншими словами, в ній містяться елементи активності як процесу, що характеризується сукупністю змін. Ці зміни можуть зумовлюватись як самим об'єктом, його внутрішніми протиріччями, що опосередковують впливи навколишнього середовища, так і зовнішніми чинниками, які своєрідно проявляються на матеріальній системі відповідно до своєї суті та особливостей стану об'єкта. Переважання внутрішньої детермінації щодо змін системи над зовнішньою свідчить про її активність. Природно, що ускладнення форм саморуху від неживої до живої матерії та в розвитку останньої буде змінювати як форми активності, так і міру її прояву. Проте коли науковці розглядають активність психіки як суб'єктивно-ідеальну форму відображення, то наштотують на певні труднощі в її поясненні. Психічне відображення також має внутрішню і зовнішню детермінацію, проте психіка як складна система суб'єктивних образів об'єктивного світу за своєю суттю є активною. Отже, коли здійснюється дослідження психомоторики, як об'єктивації всіх форм психічного відображення в рухах тіла, то вивчається як матеріальна, так і ідеальна активність суб'єкта в їх єдності.

Психомоторна активність дітей з порушеннями психофізичного розвитку значною мірою визначається анатомічними і функціональними можливостями центральної нервової системи, в якій можна виділити структуру рівнів побудови рухів за М. Бернштейном [1]. У контексті цього підходу доцільно навести думку С. Максименка, в якій він стверджує, що морфологічні й фізіологічні явища, форма та функція в цьому перетворенні перебувають в єдності, зумовлюючи одні одних [3]. Отже, психомоторна активність суб'єкта реалізується за умов функціонування ієрархії рівнів та відділів центральної нервової системи, які мають свою спеціалізацію. М. Бернштейн зазначає, що в матеріальному субстраті кожного з координаційних рівнів обов'язково містяться як ефекторні, так і особливі рецепторні утворення. Для психолого-педагогічної практики важливим є встановлення автором того, що причинами висунення того чи іншого з рівнів на роль провідного з даного руху є зміст і структура моторного завдання, що належить розв'язати. Вчений також дає конкретний перелік координаційних рівнів, що спостерігаються, означає їх літерами латинського алфавіту (А,В,С,Д,Е) і здійснює їх детальний опис. Можна припустити, що рівні побудови рухів і є рівнями психомоторики, матеріальними субстратами вирішення психомоторних завдань. Розглянемо їх будову і особливості функціонування відповідно до поглядів М. Бернштейна.

Рубро-спинальний рівень палеокінетичних регуляцій (А) є найнижчим з тих, що мають функціональну самостійність. В онтогенезі він дозріває першим. Морфологічно рівень А утворюють частина спинного мозку з розташованими там червоним ядром і

чотирьохгорбковим тілом та найнижчі відділи мозочка. Рубро-спинальний рівень отримує пропріорецепторну аферентацію про величину і напрямок м'язових напружень, а також про силу і напрямок тиску на глибинні м'язові тканини. Інформація рівня А дозволяє суб'єкту психомоторної активності визначити положення тіла в полі тяжіння Землі та відносне розташування ланок тіла. Рівень палеокінетичних регуляцій відповідає за забезпечення збудливості м'язових груп і тонус м'язів. Цей рівень є провідним в рухах прийняття і збереження пози, в тремтінні від холоду чи страху, здриганні та ритмічних вібраціях. Практично для всіх психомоторних дій рубро-спинальний рівень виступає як фоновий, здійснюючи регуляцію тонусу і збудливості м'язів, що забезпечує їх готовність виконувати команди-імпульси з вище розташованих рівнів.

М. Бернштейн пише: «Навряд чи можна впевнено знайти у здорової людини бодай один самостійний рух, що очолюється рівнем палеокінетичних регуляцій як провідним. Найбільш чисті випадки самостійних виступів цього рівня, коли через його роль, у принципі безсумнівно фонову, він усе ж висувається на передні плани – це, поперше, мимовільні рухи тремтіння: тремтіння від холоду, стукотіння зубами з переляку, здригання тощо, а в сфері довільної моторики – швидкі ритмічні вібраційні рухи за механізмом «рефлекторного кільця»; по-друге, – рухи, пов'язані з прийняттям і утримуванням певної пози. До перших належать, майже безсумнівно, найшвидші фортепіанні «vibrato» зі швидкістю 7-8 ударів за секунду, тоді, коли вони протікають за типом вимушено коливальних рухів ...; вібрації пальців лівої руки у скрипалів, і віолончелістів, тощо. Друга група найчіткіше спостерігається тоді, коли рівень А виявляється у провідній ролі в одній з фаз складного ланцюгового моторного акту: наприклад, у фазі польоту, стрибка у довжину або висоту, лижного стрибка, стартового стрибка у воду ... тощо. З характеристик патологічних проявів першої групи, рухів, де рівень А виступає в дійсно чистому провідному вигляді, повинен бути названим «тремор спокою» паркінсоніків, мимовільний, чітко ритмічний, що протікає за бездоганно вірними синусоїдами» [1; 10].

Таламо-палідарний рівень синергій (В), або рівень співдружних рухів і стандартних штампів розташований безпосередньо над рівнем палеокінетичних регуляцій. Анатомічно – це зорові горбки, бліді тіла та інші найкрупніші підкіркові ядра глибинних відділів мозку. Таламо-палідарний рівень має пропріорецепторну і тангорецепторну аферентацію, яка інформує мозок про величину кутів суглобів і напрямок та швидкість їх змін, а, отже, про динаміку взаєморозташування частин тіла.

«За таламо-палідарною системою, вже доволі давно й добре вивченою, закріплені три найважливіші координаційні якості, що відрізняють її від інших кінетичних систем організму людини.

Перша з них – пристосованість рівня В до широких м'язових синергій, тобто здатність вести добреузгоджені рухи всього тіла, що залучають до узгодженої роботи багато десятків м'язів» [1, с.67].

Розглядаючи другу координаційну властивість, яка притаманна для особливостей роботи таламо-палідарного рівня, М. Бернштейн пише, що це «... здатність так само струнко й злагоджено вести рух і в часі, забезпечуючи правильне чергування, наприклад, перехресне чергування рухів усіх кінцівок при локомоціях, об'єднувати в спільному ритмі, що дотримується з точністю до мілісекунд, рухи багатоланкових маятників кінцівок, що мають дуже різноманітні та складні спектри власних частот коливань, і т.ін. Ця якість стоїть, ймовірно, в найтіснішому зв'язку з першою» [1; 10].

Аналізуючи третю властивість цього рівня, автор зазначає, що це «... схильність його до штампів, і чеканної повторюваності рухів, безвідносно, ритмічних чи однократних, але схожих один на одного, як дві монети» [1; 10].

Таламо-палідарний рівень немає повноцінної аферентації про середовище навколо суб'єкта активності й спроможний забезпечувати тільки внутрішню узгодженість роботи всіх м'язів. Цей рівень є провідним у керуванні пластикою довільних рухів, мімікою, пантомімікою, напівмашиональними засвоєними індивідом жестами. М. Бернштейн пише: «При всій винятковій досконалості аференції і багатстві координаційних можливостей рівня синергій він зберіг у людини дуже мало самостійних ... рухів. На першому місці серед них потрібно поставити «тріаду» рухів виразної міміки, пантоміміки і пластики, тобто сукупність не символічних, а безпосередньо емоційних рухів обличчя, кінцівок і всього тіла. Великою мірою сюди відносяться хореографічні рухи, не стільки західного, локомоторного, скільки східного, пластичного танцю. В цілому моторний акт танцю будується вище рівня, що розглядається, як і всі взагалі рухи з екзогенним ритмом. Рівень синергій, при його бідних зв'язках з телерецепторикою, не пристосований до використання ні зорового, ні слухового контролю і управління.

Майже не виходячи за межі рівня, що характеризується, протікають багато з рухів вільної безснарядової гімнастики: нахили тулуба, згинання, відкидання тіла, різноманітні пластико-ритмічні рухи. На завершення, сюди ж відійде група напівдовільних рухів – потягування всім тілом, рухів пестення (обнімання, поцілунки, тощо), звичних монотонно-машиональних рухів та ін.» [1; 10].

Рівень співдружних рухів і стандартних штампів забезпечує використання інерційних і реактивних сил в інтересах вирішення психомоторного завдання. Іншими словами він забезпечує динамічно стійкий рух у просторі, часі та силовому полі дії. Тобто сам таламо-

полідарний рівень не є стереотипним, а відповідає за досягнення стереотипності рухів у динамічному середовищі.

Пірамідно-стріарний рівень просторового поля (С) поділяється на нижчий стріарний підрівень екстрапірамідної системи (С¹) і вищий пірамідний підрівень кортикальної системи (С²). Морфологічно – це підкіркове ядро – «смугасте тіло» і гігантопірамідне поле кори великих півкуль. Отже, цей рівень розташований між найдавнішими та найновішими структурами головного мозку і отримує аферентацію як про роботу опорно-рухового апарату, так і аферентацію від зорового аналізатора. Відповідно рівень просторового поля може керувати як мимовільними рухами, так і довільними діями.

«Рухи рівня просторового поля мають насамперед чітко виявлений цільовий характер, вони ведуть звідкись, кудись і для чогось. Ці рухи екстравертовані, зверненні на зовнішній світ і не в меншій мірі, ніж рухи рівня синергій інтровертовані. Рухи рівня С несуть, давлять, тягнуть, беруть, рвуть, перекидають. Відповідно з цим вони мають початок і завершення, приступ і досягнення, замах і кидок або удар. Рухи в просторовому полі завжди за своєю суттю переміщувальні; якщо їх зовнішнє оформлення деколи за необхідністю і циклічне в силу побудови наших кінцівок (ходьба, біг), то за своєю смисловою структурою описувальні рухи так само аперіодичні, як і сам простір, в якому вони протікають.

Переміщувальні рухи за своєю суттю передбачають прикладання до умов того зовнішнього простору, в якому вони протікають. Ця пристосувальність до простору, опанування простором є третьою характерною рисою рухів рівня, що розглядається, абсолютно далекою від рівнів побудови, що лежать нижче» [1; 10].

Можна констатувати, що пірамідно-стріарний рівень забезпечує пристосування рухів до середовища. Враховуючи особливості останнього він переміщує тіло і його ланки в просторі та часі і за необхідності обходить перешкоди, що виникають на шляху до цілі. Рівень просторового поля є провідним у всіх локомоціях, переміщеннях предметів і частин тіла, металевих і ударних діях. Рухи цього рівня завжди «ведуть звідкись, кудись і навіщо». Фоновим пірамідно-стріарний рівень виступає у всіх складних смислових діях, які містять у собі переміщення речей. Водночас робота рівня просторового поля завжди здійснюється на двох підрівнях.

М. Бернштейн пише: «Стріарний підрівень адаптує цей акт до рельєфу і консистенції дороги, і ухилів, заокруглень, ховських місць, до численних дрібних колізій, про які боса нога могла би багато розповісти взутій. Всі ці зміни і прилагоджування – прилагоджування вже до зовнішнього поля, а не до власного тіла і його динаміки, як це було на рівні синергій, технічно необхідні для того, щоб ходьба могла стати реальним, практично застосованим актом. Цю групу пристосувань

можна визначити як проекцію моторного процесу на зовнішній реальний простір з його силами та об'єктами.

Надалі, так як опанування зовнішнім простором неможливе без уміння справлятися з зовнішніми силами, – до рухів рівня просторового поля відносяться і рухи силові: підняття ваги ...» [1; 10].

Тім'яно-премоторний рівень предметної дії або смислових ланцюгів (D) забезпечує вирішення смислових завдань у діях з предметами. У завершеному вигляді цей рівень є тільки в людини, на відміну від попередніх рівнів побудови рухів. Головною інформацією про предмет на тім'яно-премоторному рівні є його топологічні властивості (схема, що пояснює смислове, якісне співвідношення окремих частин цілого), а не метричні. «Провідним мотивом у рівні дій є, власне, не предмет сам по собі, як геометрична форма, як дещо з певною масою, консистенцією, тощо..., а смислова сторона дії з предметом, – все одно, чи фігурує предмет в цій дії як її об'єкт або ще і як її знаряддя» [1; 10].

Тім'яно-премоторний рівень надає можливість здійснювати смислове застосування предмета на ґрунті усвідомлення його особливостей і функціонального призначення. Рівень предметної дії є провідним у всіх смислових актах і тільки в усному і писемному мовленні він виступає як фоновий «надвищий автоматизм». Тім'яно-премоторний рівень надає людині можливість за допомогою одних предметів змінювати інші.

«Рухи на рівні предметної дії є смисловими актами, тобто це не стільки рухи, скільки вже елементарні вчинки, що визначаються смислом поставленого завдання. Одягнути і застебнути пальто, змазати лижі мазю, загнати футбольний м'яч у ворота суперника, культурно з'їсти яйце ... – ось приклади найпростіших предметних дій; і кожна з них є сукупністю рухів, які в цілому вирішують певне смислове завдання. В переважаючій кількості випадків ці дії будуються як сукцесивні ланцюги, більш чи менш складні за будовою і такі, що мають у якості зав'язків між складовими елементами не просторові (кінетичні, геометричні), а смислові мотиви, що не зводяться до простих переміщень речей у просторі або подолання сил» [1; 10].

Найвищий кортикальний рівень (E) завжди відіграє тільки провідну роль, він керує усним і писемним мовленням.

Висновки. Активність психіки взаємопов'язана з рухами суб'єкта, а системоутворюючим компонентом у цих взаємовпливах виступає самодетермінація психомоторних проявів. Стратегічним напрямком розвитку психомоторики дітей з порушеннями психофізичного розвитку є формування у них домінування міри внутрішньої детермінації активності над зовнішньою. Стійкі органічні порушення пізнавальної діяльності змінюють психомоторні можливості дитини, а порушення опорно-рухового апарату та моторних зон кори головного мозку

призводять до змін психіки. Саме цей закономірний зв'язок між психікою і моторикою дозволяє шляхом оптимізації фізичної активності дітей з порушеннями психофізичного розвитку здійснювати корекцію їх пізнавальної активності.

Бібліографія

1. Бернштейн Н. А. (1947). О построении движений. Москва: Медгиз. **2. Вайзман Н. П.** (1976). Психомоторика детей олигофренов. Москва: Педагогика. **3. Максименко С.Д., Зайчук В.О., Клименко В.В., Соловієнко В.О.** (2000). Загальна психологія: *підруч. для студентів вищ. навч. Закладів*. Київ : Форум. **4. Леонт'єв А. Н.** (1975). Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат. **5. Петровский А. В.** (1999). Основы теоретической психологии. Москва : ИНФРА-М. **6. Рубинштейн С. Л.** (1973). Проблемы общей психологии Москва : Педагогика. **7. Смирнов С. Д.** (1985). Психология образа : Проблема активности психического отражения. Москва : Издательство Московского университета. **8. Узнадзе Д. Н.** (1966). Психологическое исследование Москва : Наука. **9. Хайкин В. Л.** (2000). Активность (характеристики и развитие). Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК». **10. Шинкарьук А. І.** (2005). Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта. Кам'янець – Подільський : Оіюм.

References

1. Bernshtejn N. A. (1947). O postroenii dvizhenij. Moskva: Medgiz. [in Russian]. **2. Vajzman N. P.** (1976). Psihomotorika detej oligofrenov. Moskva: Pedagogika. [in Russian]. **3. Maksimenko S.D., Zajchuk V.O., Klimenko V.V., Solovienko V.O.** (2000). Zagal'na psihologiya: pidruch. dlya studentiv vishch. navch. Zakladiv. Kiïv : Forum. [in Ukrainian]. **4. Leont'ev A. N.** (1975). Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. Moskva : Politizdat. [in Russian]. **5. Petrovskij A. V.** (1999). Osnovy teoreticheskoy psihologii. Moskva : INFRA-M. [in Russian]. **6. Rubinshtejn S. L.** (1973). Problemy obshchej psihologii Moskva : Pedagogika. [in Russian]. **7. Smirnov S. D.** (1985). Psihologiya obraza : Problema aktivnosti psihicheskogo otrazheniya. Moskva : Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. [in Russian]. **8. Uznadze D. N.** (1966). Psihologicheskoe issledovanie Moskva : Nauka. [in Russian]. **9. Hajkin V. L.** (2000). Aktivnost' (harakteristiki i razvitie). Moskva : Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh : Izdatel'stvo NPO «MODEHK». [in Russian]. **10. Shinkaryuk A. I.** (2005). Psihomotorno-rivneva struktura aktivnosti ta svobodi sub'ekta. Kam'yanec' – Podil'skij : Oiyum. [in Ukrainian].

Received 08.03.2019

Accepted 08.04.2019

УДК 376.016:81-028.31-053.5:616.896
DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.270-279

М.М. Свідерська
marmyhcom93@gmail.com

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ РОЗУМІННЯ МОВЛЕННЯ УЧНЯМИ ДРУГОГО КЛАСУ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Відомості про автора: Свідерська Марина Михайлівна, аспірант Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема розуміння усного мовлення дітьми з аутизмом молодшого шкільного віку. Email: marmyhcom93@gmail.com

Contact: Graduate Student Svidersky Marina, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: the problem of comprehension of speech by children with autism at junior school age. Email: marmyhcom93@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику:
Свідерська М.М. Методика дослідження сприймання зверненого мовлення молодшими школярами з аутизмом / М.М.Свідерська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. – С. 71–75. - (Серія 19; вип. 35).
Свідерська М.М. Стан сформованості рецептивного мовлення в молодших школярів із комплексними порушеннями психофізичного розвитку / М.М.Свідерська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. Журнал. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. – С. 246–255. - (№ 8 (82)).
Свідерська М.М. Погляди батьків та вчителів на розуміння мовлення молодшими школярами з аутизмом / М.М.Свідерська // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2018. – С. 273 – 282. - (Вип. 11).

Свідерська М.М. Програма розвитку розуміння мовлення учнями другого класу з комплексними порушеннями психофізичного розвитку. Засвоєння знань про навколишній світ, оволодіння необхідними вміннями та навичками безпосередньо залежить від якості сприймання, опрацювання та засвоєння почутої інформації. Кожне порушення відображається на мовленнєвій діяльності. У дітей із комплексними порушеннями спостерігається своєрідний розвиток імпресивного мовлення, виникає потреба його

спеціальної корекції. Для налагодження співпраці з дитиною потрібно враховувати стиль її спілкування. Практичне дослідження розуміння дітьми з комплексними порушеннями усного мовлення засвідчило недостатній рівень сформованості цього процесу. У статті описані складові програми для розвитку розуміння мовлення учнями другого класу з комплексними порушеннями психофізичного розвитку (дітей з аутизмом та інтелектуальними порушеннями і дітей із аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення), зокрема: розуміння прийменників; розуміння присвійних займенників; сприймання груп слів за значенням (синоніми, антоніми, омоніми) без використання відповідних термінів; сприймання та виконання складних інструкцій; розуміння змісту почутого тексту; сприймання сленгових слів та виразів; розуміння фразеологізмів; сприймання та розрізнення емоцій; розуміння жестів. Описані також методи роботи для реалізації описаної програми під час навчання.

Ключові слова: програма розвитку, аутизм, інтелектуальні порушення, тяжкі порушення мовлення, молодший шкільний вік, розуміння мовлення.

Свидерская М.М. Программа для развития понимания речи учениками второго класса с комплексными нарушениями психофизического развития. Получение знаний об окружающем мире, овладение необходимыми умениями и навыками напрямую зависит от умения правильно воспринять, обработать и усвоить услышанную информацию. У детей с комплексными нарушениями психофизического развития наблюдаются нарушения импрессивной речи, возникает потребность коррекции. Практическое исследование понимания детьми с комплексными нарушениями психофизического развития устной речи показало недостаточный уровень сформированности этого процесса. В статье описаны составляющие программы для улучшения понимания речи учащимися второго класса с комплексными нарушениями психофизического развития (детей с аутизмом и ИН, детей с аутизмом и ТНР), в частности: понимание предлогов; понимание притяжательных местоимений; восприятия групп слов по значению (синонимы, антонимы, омонимы) без использования соответствующих терминов; восприятия и выполнения сложных инструкций; понимание содержания услышанного текста; восприятия сленговых слов и выражений; понимание фразеологизмов восприятия и различения эмоций; понимание жестов. Мы описали также методы работы, которые предусматривает использование описаной программы во время обучения. Также нужно учитывать стиль общения детей с комплексными нарушениями психофизического развития.

Ключевые слова: программа развития, аутизм, интеллектуальные нарушения, тяжелые нарушения речи, младший школьный возраст, понимание речи.

Sviderska M. M. Program for developing speech comprehension by second-form pupils with complex disorders of psychophysical development. The level of correct perception, procession and acquisition of the heard information determines the quality of acquiring environmental knowledge as well as necessary skills and habits. In children with autism one of the disorders is underdeveloped impressive speech. It becomes an obstacle for the wholesome development of a child personality and its further socialization. The practical study of how children with autism comprehend oral speech proved the level of this process formation to be insufficient. At the same time difficulties in establishing contact were observed that made further work on correction more complicated. The article describes the components of the program aimed at improving speech comprehension by second-form pupils with complex disorders of psychophysical development (children with autism and intellectual disorders (ID) and children with autism and complex speech disorders (CSD). The program includes: comprehension of adjectives as they are actively used in our everyday speech; comprehension of possessive pronouns used by children in different spheres of life and in their communication with peers and adults; comprehension of words grouped according to their meaning (synonyms, antonyms, homonyms) without using the appropriate terms; comprehension and following the complex instructions, especially in everyday life and learning activities; comprehension of the heard text in general which is a condition of successful learning; comprehension of slang words and phrases which belong to the speech of present-day children and youngsters; comprehension of phraseological units; comprehension and differentiation of emotions; understanding of gestures that carry additional information. Recommendations related to the use of forms and methods of work while implementing the introduced program are given. Work on consolidation of the received materials acquires valuable meaning. Such work is supposed to be implemented in training moments, extra-class educational sessions under the supervision of a teacher or caregiver. The active participation of parents in complex work aimed at improving the oral speech comprehension is important. Taking all this in consideration the program presupposes involvement of parents in the correction work. To reach this goal, tasks should be systematically done, specialist advice should be followed and team work should be practiced.

Key words: autism, intellectual disorders, complex speech disorders, primary school age, speech comprehension.

Постановка проблеми. Комплексні порушення психофізичного розвитку у дітей призводять до своєрідних особливостей мовлення, які проявляються по-різному та впливають на подальший розвиток особистості. Якість сприймання та засвоєння отриманої інформації безпосередньо залежить від рівня мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Досить часто у цих дітей є порушенням не лише зовнішнє

висловлення, а й імпресивне мовлення. Проте у практиці корекційної роботи вчителів і логопедів не завжди розглядають предметом корекції розуміння мовлення дітьми. Особливо не дослідженим цей предмет є щодо дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку. Це і обумовлює актуальність розробки програми для розвитку розуміння мовлення молодшими школярами з комплексними порушеннями психофізичного розвитку, в структурі яких є аутизм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зарубіжній та вітчизняній логопедії і корекційній педагогіці мовлення дітей з порушеннями психофізичного розвитку є актуальною проблемою досліджень, зокрема, мовленнєву діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП) вивчали О. Боряк, Н. Кравець, Р. Лалаєва, В. Лубовський, М. Певзнер, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.; дітей з аутизмом (РСА) – Н. Базима, С. Конопляста, І. Логвінова, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко та ін.; дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) – С. Конопляста, Т. Мозгова, Н. Пахомова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. Водночас, проблема розвитку мовлення молодших школярів з комплексними порушеннями психофізичного розвитку (РСА та ІП, РСА та ТПМ) предметно не досліджена та потребує практичного вивчення.

Метою статті є опис розробленої у процесі дослідження програми для розвитку імпресивного мовлення учнів другого класу з комплексними порушеннями психофізичного розвитку, в структурі яких є аутизм.

Виклад основного матеріалу. За основу розробки програми були взяті передусім результати констатувального етапу дослідження рівнів розуміння мовлення молодшими школярами з комплексними порушеннями психофізичного розвитку, в структурі яких є аутизм, зокрема, досліджували учнів з РСА і ТПМ та РСА і ІП. Було з'ясовано, що другокласникам із РСА та ТПМ характерні особливості сприймання усного мовлення, які проявляються у недостатньому розумінні: прийменників; присвійних займенників; роду іменника; складних інструкцій; сленгових слів та виразів; фразеологізмів; прислів'їв та приказок; емоцій. Мовлення учнів знаходиться на рівні предметно-практичної ситуації. 16,7% другокласників для спілкування використовували жести. Учні з РСА та ІП мають значні труднощі розуміння мовлення, не сприймають невербальні засоби комунікації, прихований зміст тексту. Для їх розуміння доступні лише назви знайомих предметів та прості інструкції в межах предметно-практичної ситуації. Загалом спостерігались труднощі розуміння: прийменників; синонімів, антонімів, омонімів; складних інструкцій; сленгових слів та виразів; фразеологізмів; прислів'їв та приказок; прихованого змісту тексту; емоцій: інтонацій; жестів; гумору. 10% учнів другого класу розуміли інструкції, але виконували їх тільки після заохочення. Ще 10%

працювали зі своїми картками PECS і тільки завдяки їм розуміли та виконували завдання.

Програма розроблялась з урахуванням навчальних програм для дітей з ПІ, ТПМ та таких корекційно-розвиткових програм: Комплексна програма розвитку «Розквіт» (І. Дуброва, А. Душка, Т. Куценко, В. Лощених, І. Недозим, І. Риндер, Т. Скрипник, В. Тарасун) [2]; Програма корекції комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини з РСА (В. Тарасун) [4]; Програма «Корекція мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (О. Аркадьєва, Г. Грибань, В. Ільяна, З. Пригода, Л. Трофименко) [5]; Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти дітей з інтелектуальними порушеннями (Г. Блеч, О. Хайдарова) [1]. Опис програми наводимо у таблицях 1 та 2.

Таблиця 1.

Програма з розвитку розуміння усного мовлення для учнів 2 класу з аутизмом та ТПМ

№№ пп	Зміст роботи	Мета та завдання
1	Сприймання та виконання складних інструкцій	- розвиток вміння аналізувати складні інструкції; - засвоєння алгоритму виконання складних інструкцій; - формування вміння візуалізації інструкцій; - виконання інструкцій з візуальною підтримкою; - виконання інструкцій без її візуалізації; - закріплення вмінь сприймання та виконання складних інструкцій.
2	Розуміння прийменників на, під, біля, в (у), над, за.	- розвиток вміння сприймати прийменники та розрізняти їх; - формування уміння визначати місцезнаходження предмета або об'єкта; - розрізнення зазначених прийменників; - закріплення набутих вмінь у практичній діяльності.
3	Розуміння присвійних займенників (мій, моя, моє, мої)	- усвідомлення значення кожного присвійного займенника окремо; - розвиток вміння ставити питання до присвійних займенників; - упізнавати їх на слух; - формування вміння розрізняти та співставляти присвійні займенники; - розвиток вміння групувати предмети, відповідно названому присвійному займеннику.
4	Розуміння змісту почутого тексту	- формування вміння розділити текст на його логічні частини; - розвиток розуміння цілого та усвідомлення змісту частин; - формування вміння підібрати зображення, яке відповідає змісту прочитаного тексту;

		<ul style="list-style-type: none"> - розвиток уміння встановлювати логічну послідовність подій за допомогою їхнього зображення; - закріплення вмінь встановлювати послідовність логічних зв'язків.
5	Розуміння жестів	<ul style="list-style-type: none"> - формування знань про окремі жести: знизування плечима; пальці в кулаку, великий палець піднятий вгору; оплески (радість); - розвиток вміння обирати жест відповідно ситуації; - закріплення розуміння жестів у різних ситуаціях.
6	Сприймання та розрізнення емоцій	<ul style="list-style-type: none"> - формування уявлень про емоції; - визначення емоційної реакції у певній ситуації; - розвиток вміння розрізняти емоції на фотокартках, картинках, схематичних зображеннях; - формування вміння правильно реагувати на події та контролювати власні емоції.
7	Сприймання сленгових слів та виразів	<ul style="list-style-type: none"> - формування вміння сприймати на слух та виділяти сленгові слова під час розмови; - розвиток вміння аналізувати почуте та співставляти із набутими знаннями; - закріплення навички розуміння сленгових слів та виразів.

Таблиця 2.

Програма з розвитку розуміння усного мовлення для учнів 2 класу з аутизмом та ІІІ

№	Зміст роботи	Мета та завдання
1	Сприймання та виконання складних інструкцій	<ul style="list-style-type: none"> - розвиток вміння аналізувати складні інструкції; - засвоєння алгоритму виконання складних інструкцій; - формування вміння візуалізації інструкцій; - виконання інструкцій з візуальною підтримкою; - виконання інструкцій без її візуалізації; - закріплення вмінь сприймання та виконання складних інструкцій.
2	Розуміння прийменників над, під, біля.	<ul style="list-style-type: none"> - розвиток вміння сприймати прийменники та розрізняти їх; - формування уміння визначати місцезнаходження предмета або об'єкта; - розрізнення зазначених прийменників; - закріплення набутих вмінь у практичній діяльності.
3	Сприймання груп слів за значенням (синоніми, антоніми, омоніми) без використання відповідних термінів.	<ul style="list-style-type: none"> - сприймати та розрізняти слова схожі за значенням, протилежні та ті, які звучать схоже але позначають різні речі; - формування вміння підібрати картинку до почутого слова та фрази; - закріплення навичок розуміння синонімів, антонімів, омонімів не використовуючи

		відповідні терміни.
4	Розуміння змісту почутого тексту	- формування вміння розділити текст на його логічні частини; - розвиток розуміння цілого та усвідомлення змісту частин; - формування вміння підібрати зображення, яке відповідає змісту прочитаного тексту; - розвиток уміння встановлювати логічну послідовність подій за допомогою їхнього зображення; - закріплення вмінь встановлювати послідовність логічних зв'язків.
5	Розуміння жестів	- формування знань про жести: знизування плечима; пальці в кулаку, великий палець піднятий вгору; оплески (радість); - розвиток вміння обирати жест відповідно ситуації; - закріплення розуміння жестів у різних ситуаціях.
6	Сприймання сленгових слів та виразів	- формування вміння сприймати на слух та виділяти сленгові слова під час розмови; - розвиток вміння аналізувати почуте та співставляти із набутими знаннями; - закріплення навички розуміння сленгових слів та виразів.

Програма була розроблена на основі лексичних тем, передбачених навчальними програмами для учнів другого класу з тяжкими порушеннями мовлення, аутизмом, інтелектуальними порушеннями, зокрема: Людина; Меблі; Пори року; Одяг; Взуття; Школа (клас); Шкільне приладдя; Овочі; Фрукти; Рослини; Тварини; Домашні тварини; Комахи; Птахи; Орієнтування в просторі; Гриби.

Розглянемо складові змісту розробленої нами програми:

- розуміння прийменників на, під, біля, в (у), над, за. Їх вивчають учні на уроках української мови. Проте їх засвоєння є для дітей вкрай важким, тому потребує окремої корекційної роботи на логопедичних заняттях;

- розуміння присвійних займенників (мій, моя, моє, мої), які вказують на приналежність предмета особі. Діти починають використовувати їх під час ігрової діяльності;

- сприймання груп слів за значенням (синоніми, антоніми, омоніми) без використання відповідних термінів. Синоніми: говорити, розмовляти, балакати; красивий, гарний, милий; іти, крокувати, ступати. Антоніми: холодно – тепло; великий – малий; працювати – відпочивати. Омоніми: замок (споруда) – замок (для дверей); кран (водопровідний) – кран (будівельний); лисичка (тварина) – лисичка (гриб);

- сприймання та виконання складних інструкцій (Відкрий зошит і візьми ручку; Підійди до дошки і намалюй круг; Встань і подивись, що за дверима). Навчання дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку розумінню складних інструкцій, які використовують дорослі під час навчальної діяльності та у повсякденному житті, має бути об'єктом логокорекції;

- розуміння змісту почутого тексту. Це вміння є потрібним для подальшого оволодіння знаннями з різних навчальних дисциплін та у практичній діяльності;

- сприймання сленгових слів та виразів (Дуже круто; Облом; Куди ти напився?; Фотік). У програму були включені ті слова та фрази, які найчастіше використовували молодші школярі з типовим розвитком у повсякденному житті;

- розуміння фразеологізмів (Рот на замок; Бити байдики; Візьми себе у руки). У програму включили фразеологізми, які найчастіше використовують під час режимних моментів;

- сприймання та розрізнення емоцій радості, здивування, суму, злості;

- розуміння жестів: знизування плечима; пальці в кулаку, великий палець піднятий вгору; оплески (радість). Ці жести використовують вчителі, вихователі та діти у звичних для себе умовах, їх розуміння значно полегшує спілкування.

Програма для розвитку імпресивного мовлення дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку, передбачає використання таких методів: пояснення, розповідь, ілюстрація, демонстрація, метод вправ. Пояснення використовували для тлумачення завдання і процедури його виконання, способу подальших дій з метою дотримання та виконання інструкцій. Пояснюючи новий матеріал потрібно використовувати зрозумілі дитині слова, жести, міміку. Поєднували її із використанням наочних методів. Ілюстрації допомагали дітям побачити об'єкт пояснення та краще зрозуміти алгоритм виконання завдання. Якщо виникали труднощі розуміння інструкцій, за допомогою показу демонстрували спосіб дій, відповідно інструкції. Метод вправ допомагав учням вправлятися у виконанні певних завдань, переносити отримані знання у різні види діяльності.

Працюючи із дитиною з комплексними порушеннями психофізичного розвитку враховували її індивідуальні особливості, зокрема, структуру порушення, рівень інтелектуального розвитку, стан емоційної сфери, швидкість втомлюваності, темп діяльності, зону актуального та найближчого розвитку. Важливою умовою успішної співпраці з дитиною з комплексними порушеннями психофізичного розвитку є врахування стилю її спілкування, емоційного стану [5; 6].

Програма передбачає навчання під час індивідуальних занять. Такі заняття дають змогу вчителю приділити дитині з комплексними порушеннями психофізичного розвитку більше уваги, надати необхідну індивідуальну допомогу, врахувати індивідуальні особливості та потреби учнів. Обсяг завдань добирався індивідуально з врахуванням можливостей учнів з комплексними порушеннями психофізичного розвитку. Програмою передбачене закріплення отриманих знань у практичній діяльності за участі вчителів, вихователів та батьків.

Висновки. Отже, особливості розуміння усного мовлення дітьми із комплексними порушеннями психофізичного розвитку створюють значні труднощі для формування особистості дитини загалом та її подальшої соціалізації. Виникає потреба пошуку способів корекції порушень, які стосуються буквального розуміння; труднощів відокремлення слів від контексту; переключення та перенесення отриманих знань у практичну діяльність; розуміння невербальних засобів спілкування та ін. Запропонована та описана у статті програма має на меті подолати труднощі розуміння, які перешкоджають успішному навчанню та налагодженню стосунків. Навчання даватиме позитивні результати за умови використання правильно підбраного дидактичного матеріалу та врахування індивідуальних особливостей і потреб дитини з комплексними порушеннями психофізичного розвитку. Перспективою подальших досліджень є практичне вивчення результатів навчання дітей за складеною програмою; розробка методичних рекомендацій та способів взаємозв'язку батьків та учасників навчального і корекційного процесів щодо розвитку розуміння мовлення дітьми з комплексними порушеннями психофізичного розвитку.

Бібліографія

1. **Блеч Г.** Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти дітей з інтелектуальними порушеннями / Г. Блеч, О. Хайдарова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/>
2. **Комплексна програма** розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / Наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник – К.: «Поліграф», 2013. – 200 с.
3. **Миронова С.П.** Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / С.П.Миронова – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 312 с.
4. **Тарасун В.В.** Аутологія: Теорія і практика : підручник / В.В. Тарасун – К.: «Вадекс», 2018. – 590 с.
5. **Трофіменко Л.І.** Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення» / Л.І. Трофіменко, В.М. Ільяна, З.С. Пригода, Г.В. Грибань, О.О. Аркадьєва [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://mon.gov.ua/> **6. Шульженко Д.І.** Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : монографія / Д.І.Шульженко – К. : Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2009. – 385 с.

References

1. Blech H. (2018). Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty «Rozvytok movlennia» dlia 1-4 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity ditei z intelektualnymy porushenniamy. Rezhym dostupu : <http://mon.gov.ua/> [in Ukrainian]; **2. Kompleksna prohrama rozvytku ditei doshkilnoho viku z autyzmom «Rozkvit»** (2013). Kyiv. [in Ukrainian]; **3. Mironova, S.P.** (2015). Corrective psycho-pedagogy. Oligophrenopedagogics. Kamenets-Podilsky. [in Ukrainian].; **4. Tarasun V.V.** (2018) Autolohiia: Teoriiia i praktyka. Kyiv. [in Ukrainian]; **5. Trofimenko L.I.** (2016) Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty «Korektsiia movlennia» dlia pidhotovchykh, 1-4 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv dlia ditei iz tiazhkymy porushenniamy movlennia». Rezhym dostupu : <http://mon.gov.ua/> **6. Shulzhenko, D.I.** (2009) Fundamentals of psychological correction of autistic disorders in children. Kyiv. [in Ukrainian].

Received 15.03.2019

Accepted 15.04.2019

УДК 159.9-051

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.279-290

О. В. Сербова,
serbova_olha@ukr.net

Г. О. Лопатіна,
lopatina.hanna29@gmail.com

Н. Ю. Цибуляк,
nata.tsibulyak@gmail.com

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Відомості про авторів: **Сербова Ольга**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету, Бердянськ, Україна. У колі наукових інтересів: емпіризм і селф-емпаурмент в роботі психолога з педагогами. E-mail: serbova_olha@ukr.net; **Лопатіна Ганна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету, Бердянськ,

Україна. У колі наукових інтересів: проблема професійної підготовки спеціальних педагогів у закладах вищої школи. E-mail: lopatina.hanna29@gmail.com; **Цибуляк Наталя**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету, Бердянськ, Україна. У колі наукових інтересів: проблема психологічного супроводу професійної діяльності педагога. E-mail: nata.tsibulyak@gmail.com

Contacts: Serbova Olha, PhD of psychology, associate professor of the department of applied psychology and speech therapy in Berdiansk State Pedagogical University, Berdiansk, Ukraine. Academic interests: empowerment and self-empowerment in the work of a psychologist with teachers. E-mail: serbova_olha@ukr.net.; **Lopatina Hanna**, PhD of Pedagogy, associate professor of the department of applied psychology and speech therapy in Berdiansk State Pedagogical University, Berdiansk, Ukraine. Academic interests: the problem of professional training of special pedagogues in higher schools. E-mail: lopatina.hanna29@gmail.com.; **Tsybuliak Natalia**, PhD of psychology, associate professor of the department of applied psychology and speech therapy in Berdiansk State Pedagogical University, Berdiansk, Ukraine. Academic interests: the problem of psychological support of professional activity of the teacher. E-mail: nata.tsibulyak@gmail.com

Сербова О. В., Лопатіна Г. О., Цибуляк Н. Ю. Емоційне вигорання спеціального педагога. У статті здійснено аналіз поняття «емоційне вигорання» з психолого-педагогічних позицій; розглянуто та проаналізовано наукові дослідження, присвячені проблемі емоційного вигорання фахівців. Встановлено, що емоційне вигорання у спеціальних педагогів відбувається через прояви симптомів компоненту резистенції, тобто, найбільш поширеними симптомами прояву синдрому є емоційно-моральна дезорієнтація, неадекватне вибіркове емоційне реагування, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків. Існує певна закономірність проявів емоційного вигорання спеціальних педагогів, що залежить від професійних криз та від складності умов праці. Доведено, що рівень прояву емоційного вигорання серед спеціальних педагогів є критичним, специфічними ж є високі показники емоційного вигорання саме у молодих спеціалістів зі стажем роботи до 10 років. Визначено, що психологічний супровід професійної діяльності спеціальних педагогів є ключовим напрямом надання психологічної підтримки цим спеціалістам, а його реалізація слугує засобом попередження і профілактики їх емоційного вигорання. У рамках психологічного супроводу професійної діяльності фахівців схарактеризовані основні напрями профілактики та попередження емоційного вигорання спеціальних педагогів.

Ключові слова: спеціальний педагог, емоційне вигорання, психологічний супровід.

Сербова О. В., Лопатина Г. О., Цибуляк Н. Ю. Эмоциональное выгорание специального педагога. В статье проанализировано понятие «эмоциональное выгорание»; рассмотрены и систематизированы научные исследования, посвященные проблеме эмоционального выгорания специалистов. Установлено, что эмоциональное выгорание специальных педагогов происходит в связи с проявлением компонента резистенции, то есть наиболее распространенными симптомами являются эмоционально-нравственная дезориентация, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, расширение сферы экономии эмоций, редукция профессиональных обязанностей. Существует определенная закономерность проявлений эмоционального выгорания специальных педагогов, которая зависит от профессиональных кризисов и от сложности условий труда. Доказано, что уровень проявления эмоционального выгорания среди специальных педагогов является критическим, при этом специфическими для данной профессии являются высокие показатели эмоционального выгорания именно у молодых специалистов (со стажем работы до 10 лет). Определено, что психологическое сопровождение профессиональной деятельности специальных педагогов является ключевым направлением оказания психологической поддержки этим специалистам, а его реализация служит средством предупреждения и профилактики их эмоционального выгорания. В рамках психологического сопровождения профессиональной деятельности специалистов охарактеризованы основные направления профилактики и предупреждения эмоционального выгорания специальных педагогов.

Ключевые слова: специальный педагог, эмоциональное выгорание, психологическое сопровождение.

Serbova O., Lopatina H., Tsybuliak N. Emotional burnout of a special education teacher. The article analyzes the concept of "emotional burnout"; it is given presents a critical analysis and systematization of scientific study of emotional burnout of specialists. It is noted that in conditions of increasing the number of children with violations of psychophysical development and the level of complexity of these disorders, dynamic changes in the education system, the specific professional activity of a special teacher is associated with stress, emotional exhaustion and burnout, which leads to mental fatigue, lack of motivation and inhibition emotional reactions to different production situations. It has been established that emotional burnout of special teachers occurs in connection with the display of the resistance component, that is, the most common symptoms are emotional and moral disorientation, inadequate selective emotional response, and increase of the saving of emotions, reduction of professional responsibility.

There is a determined pattern of display of the emotional burnout of special education teachers, which depends on professional crisis and on the complexity of working conditions. It is proved that the level of display of emotional burnout among special teachers is critical, and a specific point to this profession is high rates of emotional burnout for young professionals (with work experience up to 10 years).

It was determined that psychological support for the professional activities of special teachers is a key area of psychological support for these specialists, and realization of it is main way to prevention emotional burnout.

Key words: a special education teacher, emotional burnout, psychological support.

Постановка проблеми. Одним із викликів для сучасного суспільства є невпинна позитивна динаміка щодо кількості дітей з особливими освітніми потребами. Державна політика, нормативно-правові зміни роблять упевнені кроки для розв'язання цієї надзвичайно важливої, проте водночас складної і суперечливої проблеми. Тому в умовах розбудови сучасної спеціальної освіти в Україні набуває актуальності професія спеціального педагога, який працює з дітьми з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями. Його основна місія – надання кваліфікованої допомоги дітям із особливими освітніми потребами в спеціалізованих закладах освіти або в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти.

Професія спеціального педагога вважається найуразливішою серед соціономічних професій. З одного боку, успішна професійна діяльність спеціального педагога в умовах сучасної парадигми освіти вимагає високого рівня його компетентності, оскільки пов'язана з великою кількістю непередбачуваних і неконтрольованих педагогічних ситуацій, нерегламентованим режимом роботи, високою особистісною відповідальністю за життя та здоров'я дітей, неможливістю отримати швидку позитивну динаміку своєї діяльності тощо. А з іншого боку, високі соціальні вимоги, а також постійна активізація внутрішніх ресурсів особистості обумовлюють підвищену стресогенність цієї професії. Це призводить до зниження ефективності та продуктивності професійної діяльності спеціального педагога, а також зумовлює підвищення ризику дезадаптивних і деструктивних змін особистості фахівця. І, як наслідок, інтенсивні емоційні перевантаження можуть привести до емоційного виснаження, а потім і до вигорання. Тому одним із найбільш поширених різновидів професійної психологічної деформації серед спеціальних педагогів є емоційне вигорання.

Аналіз останніх досліджень. Проблема емоційного вигорання людини в контексті різних видів професійної діяльності широко висвітлена в психологічній літературі (В. Бойко, М. Говорун,

Л. Карамушка, Г. Ложкін, О. Солодухова, Т. Яценко та інші). У вітчизняній психологічній науці наявні дослідження, присвячені синдрому емоційного вигорання у сфері педагогічної діяльності (О. Бондарчук, Н. Булатевич, О. Грицук, С. Максименко, Т. Зайчикова та інші), професійної діяльності психологів-консультантів (К. Малишева), працівників пенітенціарної системи (Н. Самикіна, В. Синьов, В. Сулицький та інші). Більшість авторів розглядає синдром емоційного вигорання як фізичне, психічне або емоційне виснаження, втрату мотивації й відповідальності, а також як результат невідповідності між особистістю та вимогами діяльності; стан, що характеризується поступовою втратою суб'єктом життєвого тону під впливом пролонгованого стресу в професійній діяльності. Це може проявлятися у симптомах хронічної втоми, загальному виснаженні, деперсоналізації та редукції професійних досягнень.

Проте, незважаючи на наявність робіт, що розглядають феномен емоційного вигорання фахівця, малодослідженим для психологічної науки залишається вивчення цієї проблеми на матеріалі професійної діяльності спеціального педагога, що й зумовило нашу зацікавленість цією проблемою.

Метою нашого дослідження є теоретико-експериментальне вивчення особливостей прояву синдрому емоційного вигорання спеціального педагога.

Завдання дослідження: 1) виявити особливості прояву синдрому емоційного вигорання спеціального педагога; 2) окреслити основні напрямки профілактики та попередження емоційного вигорання спеціального педагога.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації першого завдання нами було проведено експериментальне дослідження на базі Бердянського державного педагогічного університету, загальна вибірка становила 244 особи віком від 25 до 55 років (здобувачі вищої освіти заочної форми навчання спеціальності 016 Спеціальна освіта, які працюють у системі спеціалізованої освіти та загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання). Емпіричне дослідження особливостей прояву синдрому емоційного вигорання у процесі виконання професійної діяльності спеціальних педагогів проводилося за методикою В. Бойко «Діагностика емоційного вигорання» [1]. Ця методика дає змогу оцінити прояви синдрому за дванадцятьма основними симптомами, що зазвичай супроводжують емоційне вигорання. Досліджуванним пропонується надати відповідь на 84 запитання, кожне з яких відповідає одному з провідних симптомів «емоційного вигорання», які, в свою чергу, відносяться до однієї з фаз цього явища.

Перша фаза – фаза напруги. Усі ознаки та симптоми проявляються в легкій формі через турботу про себе, наприклад, шляхом організації

частих перерв у роботі. Починається забування якихось робочих моментів (наприклад, невнесення потрібного запису в документацію). Зазвичай на ці першочергові симптоми мало хто звертає увагу. Напруження має динамічний характер, що обумовлюється постійністю, яка вимотує, або посиленням факторів. Це виявляється у таких симптомах, як-от: переживання психотравмуючих обставин – людина сприймає умови роботи та професійні міжособистісні стосунки як психотравмуючі; незадоволеність собою – незадоволеність власною професійною діяльністю і собою як професіоналом; «загнаність у кут» – відчуття безвихідності ситуації, бажання змінити роботу чи професійну діяльність взагалі; тривога й депресія – розвиток тривожності у професійній діяльності, підвищення нервовості, депресивні настрої.

Наступна фаза – фаза резистенції. Ця стадія характеризується відсутністю інтересу до роботи, потреби в спілкуванні: немає бажання бачити тих, із ким фахівець працює, з'являються стійкі соматичні симптоми: немає сил, енергії, головний біль вечорами, підвищена дратівливість, збільшення кількості простудних захворювань. Людина може почувати себе виснаженою після сну і навіть після вихідних. Це знаходить вияв у таких симптомах, як: неадекватне вибіркоче емоційне реагування (неконтрольований вплив настрою на професійні стосунки); емоційно-моральна дезорієнтація (розвиток байдужості у професійних стосунках); розширення сфери економії емоцій (емоційна замкненість, перенасиченість контактами з людьми); редукція професійних обов'язків (згортання професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витратити на виконання професійних обов'язків).

Третя фаза – фаза виснаження, характерними для якої є дефіцит емоцій (розвиток емоційної чуттєвості на тлі перевиснаження, мінімізація емоційного внеску у роботу, автоматизм та спустошення людини при виконанні професійних обов'язків), емоційна відстороненість (створення захисного бар'єру у професійних комунікаціях), особистісне віддалення (деперсоналізація), спостерігаються психосоматичні та психовегетативні порушення (розлади сну, головний біль, проблеми з артеріальним тиском, шлункові розлади, загострення хронічних хвороб тощо). Людина може почати сумніватись у цінності своєї роботи, професії та самого життя. Характерні повна втрата інтересу до роботи і життя взагалі, емоційна байдужість, отупіння, відчуття постійної відсутності сил.

Відповідно до «ключа» рахуються: 1) сума балів окремо для кожного з 12 симптомів «емоційного вигорання»; 2) сума показників симптомів для кожної з 3-х фаз формування «емоційного вигорання»; 3) підсумковий показник синдрому «емоційного вигорання» – сума показників усіх 12-тьох симптомів. За показником виразності кожного симптому визначається фаза сформованості «емоційного вигорання»: від 0 до 9 балів – симптом не сформований; від 10 до 15 балів – симптом на

стадії формування; від 16 і більше балів – симптом сформований [1]. Математико-статистична обробка здійснювалась за допомогою комп'ютерної програми IBM SPSS Statistics 21.00 для Windows. Достовірність різниці оцінювали за допомогою критерію Стьюдента (t).

Розглянемо загальні показники прояву синдрому «емоційного вигорання» у спеціальних педагогів. За результатами експериментального дослідження встановлено, що 35,8% опитаних не схильні до емоційного вигорання, 41,8% осіб проявляють відповідні симптоми, у 22,4% педагогів спостерігається наявність сформованої фази вигорання. Такі результати є достатньо високими навіть у порівнянні з іншими професіями типу «людина – людина». Наприклад, серед психологів 58% опитаних не проявляють емоційного вигорання, для 29% осіб синдром «емоційного вигорання» знаходиться на фазі формування, для 13% осіб характерною є фаза виснаження (Т. Вашека). Вважаємо, що такі високі показники емоційного вигорання є типовими для професійної діяльності спеціального педагога, оскільки він працює з дітьми з особливими освітніми потребами, які потребують особливої уваги та підходу до організації та реалізації освітнього процесу.

Важливим для розуміння та розкриття специфіки прояву синдрому «емоційного вигорання» спеціального педагога є аналіз показників сформованості його фаз. Так, під час діагностики ми визначили домінування в опитаних компонента «резистенція». Детальний аналіз вказує на вираження його складових: «редукція професійних обов'язків», за якою 59,8 % фахівців мають високий рівень, що характеризується згортанням професійних обов'язків, прагненням якомога менше часу витратити на їх виконання. Також це проявляється в тенденції до негативної самооцінки, зменшенні своїх професійних досягнень та успіхів, обмеженні власних професійних можливостей, обов'язків по відношенню до інших. Майже половина (47,1%) спеціальних педагогів показали високий рівень за складовою «неадекватне вибіркове емоційне реагування», що свідчить про неконтрольований вплив настрою на професійні стосунки. Більше ніж у третини досліджуваних (36,8%) спостерігається високий показник за компонентом «збільшення сфери економії емоцій», що вказує на емоційну замкненість, відчуження, бажання згорнути будь-які комунікації. Слід також звернути увагу на те, що 47,1% опитаних спеціальних педагогів перебувають на середній фазі компоненту «резистенція». Цю фазу характеризують непорозуміння у відносинах із дітьми та їх батьками, важко стримувана апатія, спалахи роздратування. Ймовірно, подібна поведінка фахівців – це неусвідомлюваний ними прояв почуття самозбереження під час спілкування, що перевищує безпечний для організму рівень.

Отримані експериментальні дані дають підставу стверджувати, що специфіку прояву синдрому «емоційного вигорання» у спеціальних

педагогів можна схарактеризувати завдяки фазі «резистенція», а саме: емоційна закритість, відстороненість та байдужість до взаємодії з дітьми, колегами, адміністрацією, батьками тощо. У такому стані будь-яке емоційне залучення до професійних справ і комунікацій викликає у спеціального педагога відчуття надмірної перевтоми, прагнення зберегти власне емоційне здоров'я та благополуччя дуже часто призводить до економії емоцій, актуалізації захисних бар'єрів на шляху до взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу. Ймовірно, це зумовлено характерною особливістю діяльності спеціального педагога – вона пов'язана з розпізнаванням, перетворенням і формуванням особистісних якостей дітей з особливими освітніми потребами, тож, відрізняється великою відповідальністю і напруженістю, а емоційне вигорання негативно може позначатися на професійних ідеалах і гуманізмі, пізнавальних інтересах, ставленні до своєї професії.

Інформативним для нашого дослідження є з'ясування взаємозв'язку особливостей синдрому «емоційне вигорання» у спеціальних педагогів зі стажем професійної діяльності. Саме тому досліджувані були розподілені на дві групи: перша (122 особи) – стаж роботи до 10 років, друга (122 особи) – стаж професійної діяльності – 10 років і більше. У першій групі респондентів у 27,8% осіб виявили високий рівень емоційного вигорання, в 41% – середній, у 31,2% – низький. У другій групі – високий рівень вигорання діагностували в 24,6% осіб, середній – у 32,8%, низький – у 42,6% (див. рис. 1).

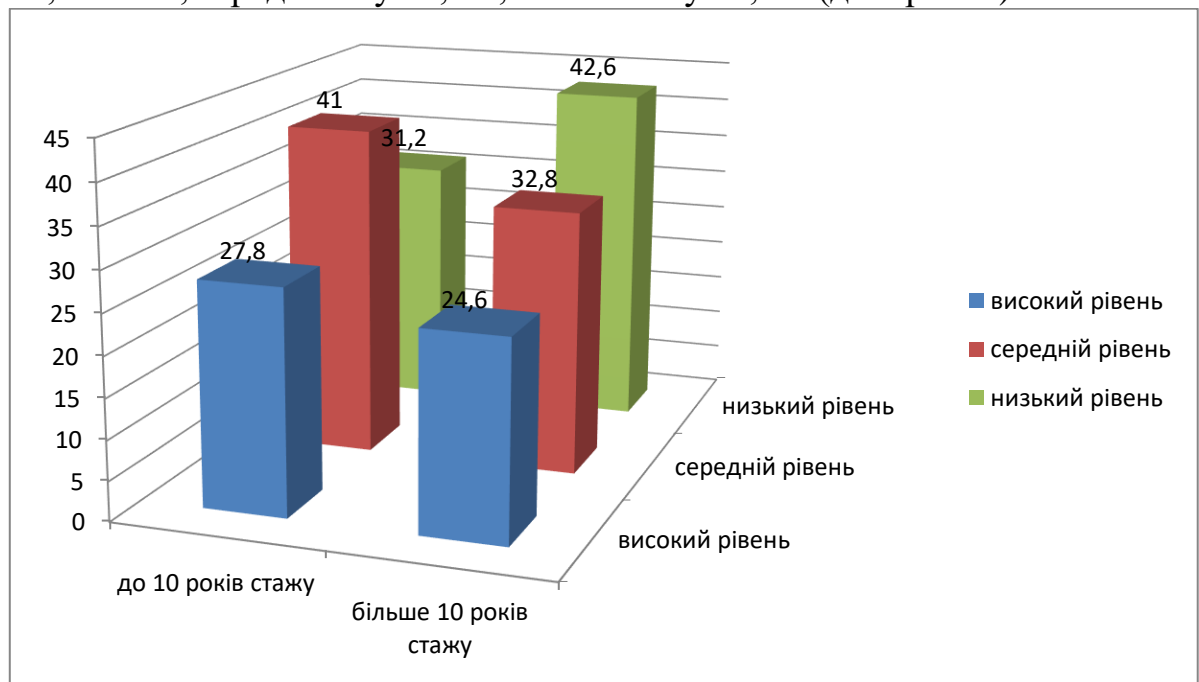


Рис. 1. Рівень емоційного вигорання спеціальних педагогів відповідно до стажу роботи

Як засвідчують представлені результати, сформований синдром «емоційного вигорання» властивий більшою мірою групі досліджуваних зі стажем роботи до 10 років (68,8%), «вигорання» відсутнє у 42,6% у

групі респондентів зі стажем роботи більше 10 років, тобто у молодших фахівців має місце більший ризик виникнення синдрому «емоційного вигорання». Можемо припустити, що це пов'язано з великим навантаженням на молодого спеціаліста, недостатністю досвіду роботи та слабким методичним забезпеченням фахівця, тобто вимоги (внутрішні й зовнішні) переважають над ресурсами (також внутрішніми й зовнішніми), унаслідок чого у спеціального педагога порушується стан саморегуляції власної діяльності; наявною може бути криза професійних експектацій, яка проявляється у невідповідності реальної професійної діяльності зі сформованими уявленнями та очікуваннями; незадоволеністю організацією праці, її змістом, посадовими обов'язками, умовами праці, заробітною платнею тощо.

Таким чином, виразність фаз синдрому емоційного вигорання у спеціальних педагогів носить не монотонний зростаючий характер, а існує певна закономірність його проявів, що залежить від професійних криз фахівця та від складності їхнього профілю та контингенту, з яким вони працюють. Встановлено, що професійне вигорання у спеціальних педагогів проявляється через симптоми компоненту резистенції, тобто, найбільше поширеними симптомами прояву синдрому є емоційно-моральна дезорієнтація, неадекватне вибіркоче емоційне реагування, збільшення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків.

Результати проведеного дослідження дозволили зробити висновок, що ступінь прояву емоційного вигорання серед спеціальних педагогів є критичним. В умовах збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами та рівня складності цих порушень, динамічних змін у системі освіти, професійна діяльність спеціального педагога все частіше супроводжується стресами, емоційним виснаженням і вигоранням. Насамперед це стосується молодих спеціалістів зі стажем роботи до 10 років із більш високими показниками сформованості емоційного вигорання. Саме цей факт свідчить про специфічність професійної діяльності спеціального педагога, її високу складність та стресогенність.

Така ситуація потребує кардинальних і рішучих змін у системі освіти, оскільки впровадження інклюзивної освіти, ймовірно, буде призводити до збільшення як і категорій педагогів, що мають виражений синдром емоційного вигорання, так і брак кваліфікованих спеціалістів, готових працювати з дітьми з особливими освітніми потребами попри позитивну динаміку в напрямі зростання кількості таких дітей. Відтак, профілактика та мінімізація емоційного вигорання спеціального педагога потребує системного підходу на різних етапах його професійної діяльності.

Вважаємо, що саме психологічний супровід спеціального педагога на різних етапах професійно-особистісного становлення, зокрема, на етапі професійної адаптації до особливих умов праці та кризи професійних експектацій має бути ключовим напрямом надання

психологічної підтримки фахівця під час професійної діяльності. Реалізація психологічного супроводу слугуватиме засобом попередження та профілактики різних професійних деформацій, зокрема, емоційного вигорання. З цієї позиції психологічний супровід розглядається нами як цілісна та системна діяльність психолога щодо реалізації професійно-особистісного потенціалу фахівця та задоволення його потреб як суб'єкта діяльності з урахуванням специфіки діяльності спеціального педагога.

Сутність і зміст психологічного супроводу спеціального педагога полягають у забезпеченні такого стану, який сприяв би формуванню позитивного самоствалення, збереженню рівноваги та ефективності його професійної діяльності. Вважаємо доцільним включення до змісту психологічного супроводу професійної діяльності спеціального педагога таких заходів, як-от:

- розробка та організація діагностичних заходів, результатом яких повинні бути кількісні та якісні показники щодо всіх груп чинників емоційного вигорання – професійних, організаційних (корпоративних) та індивідуальних (особистісних);
- аналіз отриманої інформації та оцінка загроз, пов'язаних із актуальними детермінантами емоційного вигорання;
- прогноз вірогідного впливу детермінант вигорання на психологічний стан педагогів;
- пошук, визначення та активне застосування з профілактичною метою організаційних можливостей та індивідуальних ресурсів педагогів, що здатні унеможливити або мінімізувати формування та розвиток емоційного вигорання;
- упровадження системних психологічних заходів, що спрямовані на забезпечення відповідності вимог професійної діяльності можливостям (індивідуальним ресурсам) спеціальних педагогів.

Висновки дослідження. Теоретико-експериментальне вивчення синдрому емоційного вигорання серед спеціальних педагогів дозволяє визначити наступні особливості цього явища:

1. Емоційне вигорання спеціального педагога – це психічний стан, що характеризується поступовою втратою життєвого тону під впливом пролонгованого стресу, що зумовлений специфікою організації та реалізації освітньої діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами. Основними проявами емоційного є хронічна втома, загальне виснаження, деперсоналізація та редукція професійних досягнень.

2. Професія спеціального педагога є однією з найуразливіших професійних груп до синдрому емоційного вигорання як психогенного розладу. Встановлено, що професійне вигорання у спеціальних педагогів має критичні показники й проявляється в симптомах компоненту резистентності, тобто, найбільш поширеними симптомами прояву синдрому є емоційно-моральна дезорієнтація, неадекватне вибіркоче емоційне

реагування, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків. Існує певна закономірність проявів емоційного вигорання спеціальних педагогів, що залежить від професійних криз та від складності умов праці.

3. Ключовим напрямом попередження і профілактики емоційного вигорання спеціального педагога є впровадження психологічного супроводу його професійної діяльності, у рамках якого має бути передбачено проведення заходів щодо зміцнення професійного здоров'я фахівця, запровадження сучасних психологічних методик вивчення його особистості та прогнозування поведінки в різних умовах діяльності, розгортання системи психологічної допомоги тощо.

Перспективою подальших наукових пошуків у контексті досліджуваної проблеми є апробація програми психологічного супроводу професійної діяльності спеціального педагога, спрямованої на створення психологічних умов його професійно-особистісного зростання.

Бібліографія

1. **Бойко, В. В.** (1999). Синдром «емоціонального вигорання» в професіональному общенію. СПб. : Питер. 2. **Водопьянова, Н. Е., Старченкова, Е. С.** (2005). Синдром вигорання: диагностика и профилактика. СПб. : Питер. 3. **Перегончук, Н. В.** (2011). Професійне вигорання як фактор розвитку особистості педагога. Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Киев. 4. **Слюсарев, Ю. В.** (1992). Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности. Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. СПб. 5. **Akomolafe, M. J., Popoola, O. G.** (2011). Emotional Intelligence and Locus of Control as Predictors of Burnout among Secondary School Teachers in Ondo State, Nigeria. *European Journal of Social Sciences*, 3, 369–378. 6. **Ayers, S., Baum, A., McManus, C., Newman, S.** (2007). *Cambridge handbook of psychology, health and medicine*. Cambridge : Cambridge University Press. 7. **Schaufeli, W. B., Martinez I. M., Pinto, A. M.** (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464–481.

References

1. **Bojko, V. V.** (1999). Sindrom «jemocional'nogo vygoranija» v professional'nom obshhenijju. SPb. : Piter. [in Russian]. 2. **Vodop'janova, N. E., Starchenkova, E. S.** (2005). Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika. SPB. : Piter. [in Russian]. 3. **Peregonchuk, N. V.** (2011). «Professional Burnout» as a Developmental Factor for Personality of a Teacher. Doctor's thesis (Psychology). Kiev. [in Ukrainian]. 4. **Sljusarev, Ju. V.** (1992). Psihologicheskoe soprovozhdenie kak faktor aktivizacii samorazvitija lichnosti. Extended abstract of Doctor's thesis (Psychology). SPb. [in Russian]. 5. **Akomolafe, M. J., Popoola, O. G.** (2011). Emotional Intelligence and Locus of Control as Predictors of Burnout among Secondary

School Teachers in Ondo State, Nigeria. *European Journal of Social Sciences*, 3, 369–378. 6. Ayers, S., Baum, A., McManus, C., Newman, S. (2007). *Cambridge handbook of psychology, health and medicine*. Cambridge : Cambridge University Press. 7. Schaufeli, W. B., Martinez I. M., Pinto, A. M. (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464–481.

Авторський внесок: Сербова О. В. – 40%, Лопатіна Г. О. – 30%, Цибуляк Н. Ю. – 30%.

Received 15.03.2019

Accepted 15.04.2019

УДК 376-056.264:616.831]:364.4

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.290-302

А.О. Синиця

alina_starceva@ukr.net

АКТУАЛЬНІСТЬ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ У СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ

Відомості про автора: Синиця Аліна Олександрівна – аспірант кафедри логопедії та логопсихології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна. У колі наукових інтересів: логопедичний супровід дітей з психофізичними порушеннями, корекційно-абілітаційна робота з дітьми з церебральним паралічем, корекція мовленнєвих порушень у дітей.

E-mail: alina_starceva@ukr.net

Contact: Sinitsa Alina Alexandrovna - Postgraduate Student at the Departments Speech Therapy and Logopsychology National Pedagogical Dragomanov University, .Kiev, Ukraine. In the circle of scientific interests: speech therapy for children with psychophysical disorders, correctional-abolition work with children with cerebral palsy, correction of speech disorders in children. E-mail: alina_starceva@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику: Синиця А. О. Проблема логопедичного супроводу дитини раннього віку з дитячим церебральним паралічем у сучасній теорії та практиці. / А. О. Синиця // наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С.80-86.; Конопляста С. Ю.

Синиця А. О. Дизартрія у систематиці мовленнєвих порушень (сучасний погляд) / С. Конопляста, А. Синиця // наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: Зб. Наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. - 2019. – подано до друку.

Синиця А. О. **Актуальність логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем у сучасному соціумі.** У статті проаналізовано багатовекторність проблеми дітей з церебральним паралічем. Теоретико-емпіричний аналіз літератури дозволив виявити протиріччя між вимогами сучасного суспільства та можливостями таких дітей в умовах сучасного освітнього простору. Аналіз існуючих підходів до корекційно-розвивальної роботи з дітьми з церебральним паралічем засвідчив, що вони базуючись на формуванні одного або декількох складових психофізичного розвитку, не до кінця вирішують широкий спектр проблем таких дітей. Тим самим залишають не вирішеною проблему комунікації, і як наслідок можливі проблеми у майбутній гармонійній інтеграції у сучасний освітній простір. Проаналізовано поняття «допомога», «супровід» та визначено автономне місце супроводу у ряді цих понять у загальній педагогіці та логодидактиці. Виявлено слабкі місця в організації логопедичної допомоги, які між собою переплітаються та ускладнюють розвиток дитини з церебральним паралічем, унеможлиблюючи її гармонійну інтеграцію у сучасне суспільство. Обґрунтовано необхідність логопедичного супроводу дітей з дитячим церебральним паралічем та родини, починаючи з раннього віку у сучасному соціумі.

Ключові слова: церебральний параліч, психофізичні порушення, мовленнєві порушення, допомога, супровід, медико-психолого-педагогічний супровід, логопедичний супровід, ранній вік, блоки мозку, сензитивний період, інклюзивна освіта, сучасний соціум.

Синиця А. А. **Актуальность логопедического сопровождения детей раннего возраста с церебральным параличом в современном обществе.** В статье проведен анализ многовекторности проблемы детей с церебральным параличом. Теоретико-эмпирический анализ литературы позволил выявить противоречия между требованиями современного общества и возможностями таких детей в условиях современного образовательного пространства. Анализ существующих подходов к коррекционно-развивающей работе с детьми с церебральным параличом показал, что они основываясь на формировании одного или нескольких составляющих психофизического развития, не до конца решают широкий спектр проблем таких детей. Тем самым оставляют нерешенной проблему коммуникации, и как следствие возможные проблемы в будущей гармоничной интеграции в современное образовательное пространство. Проанализировано понятие «помощь», «сопровождение» и определено автономное место сопровождения в ряде этих понятий в общей педагогике и

логодидактике. Выявлено слабые места в организации логопедической помощи, которые между собой переплетаются и затрудняют развитие ребенка с церебральным параличом, исключая ее гармоничную интеграцию в современное общество. Обоснована необходимость логопедического сопровождения детей с детским церебральным параличом и семьи, начиная с раннего возраста в современном обществе.

Ключевые слова: церебральный паралич, психофизические нарушения, речевые нарушения, помощь, сопровождение, медико-психолого-педагогическое сопровождение, логопедический сопровождение, ранний возраст, блоки мозга, сенситивный период, инклюзивное образование, современный социум.

Sinitsya A.O. The relevance of the speech therapy for young children with cerebral palsy in modern society. The article analyzes the multi-vector problem of children with cerebral palsy. The theoretical-empirical analysis of literature allowed to identify contradictions between the requirements of modern society and the possibilities of such children in the conditions of modern educational space. An analysis of existing approaches to corrective and developmental work with children with cerebral palsy has shown that they based on the formation of one or several components of psychophysical development, do not fully solve a wide range of problems of such children. Thus, the problem of communication left unresolved, and as a result of possible problems in the future harmonious integration into the modern educational space. It is necessity of a complex, continuous correction effects on a child with cerebral palsy from an early age. The analysis of the concept of "support", "help" and defined stand-alone support in a number of these concepts in general pedagogy and logodiagnosics. Weaknesses in the organization of speech therapy are revealed, which interlace and complicate the development of a child with cerebral palsy, make it impossible to harmoniously integrate into modern society. It is emphasized the relevance of the problem of speech therapy of children with cerebral palsy among the medical-psychological and pedagogical support, because every year the number of such children is steadily increasing. A thorough analysis of scientific and theoretical materials confirms the need for a specially developed complex system of correctional care for children with cerebral palsy, which would become an integral model of interaction between all participants in this activity. It is determined that the most effective form of complex interdisciplinary medical-psychological and pedagogical influence on the speech development of a child with cerebral palsy is the logopedic support of a child from early childhood and her parents. The earliest support of such a child by speech therapists will improve physical and mental and speech development.

Key words: cerebral palsy, psychophysical disorders, speech disorders, support, help, medical-psychological and pedagogical support, speech

therapy, early age, brain blocks, sensational period, inclusive education, modern society.

Постановка проблеми. Сучасна Україна знаходиться в процесі реформування освіти. Сьогодні в Україні відчутною є зміна тенденцій у галузі соціальної політики держави стосовно людей із особливими потребами. Одним із пріоритетних напрямів державної політики в освітній сфері є впровадження інклюзивної освіти, яке створює для всіх учасників процесу особливі умови для отримання повноцінної якісної освіти. Основна теза інклюзії полягає в тому, що всі діти можуть і мають право повноцінно навчатися, а також брати участь у соціальному, політичному та економічному житті суспільства [7].

За даними центру медичної статистики МОЗ України за останні 15 років серед дітей до 18 років з психофізичними порушеннями близько 2% становили діти з патологією нервової системи (С. Зінченко, В. Козьявкін, В. Мартинюк, Л. Булахова, А. Чуприков та ін.) [6; 7]. Перше місце серед дитячої інвалідності за неврологічним профілем посідає церебральний параліч, значна кількість наукових праць присвячена питанням симптоматики, механізмів, структури рухових й супутніх розладів та пошуку ефективних технологій абілітації і методів лікування церебрального параліча (Л. Бадалян, М. Ейдінова, В. Козьявкін, Є. Лільїн, В. Мартинюк, О. Мастюкова, О. Винарська, К. Семенова, Є. Сологубов, F. Niethard, W. Phelps, H. Knupfer, F. Rathe, V. Vojta, K. Bobath та V. Bobath, A. Peto та ін.). Надзвичайно важливими серед проблем розвитку цих дітей крім фізичних, визначають проблеми психомовленнєвих порушень (О. Архіпова, Л. Белякова, В. Галущенко, С. Конопляста, Н. Манько, Н. Пахомова, Л. Ханзерук, О. Приходько, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) [8]. Підготовка дітей з церебральним паралічем до включення в освітній простір, повинна розпочинатися одночасно з лікуванням таких дітей. Формування мовлення у дітей з церебральним паралічем з раннього віку сприятиме зменшенню проявів комунікативних бар'єрів у спілкуванні з однолітками та іншими людьми у сучасному соціумі. Ми вважаємо, що це може бути реальним при організації логопедичного супроводу дітей з церебральним паралічем, починаючи з раннього віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми лікувально-відновлюваної та корекційно-абілітаційної роботи з дітьми з церебральним паралічем та шляхи їх вирішення висвітленні в працях вітчизняних та іноземних дослідників-лікарів Е. Аветісов, С. Зінченко, Л. Григорян, Е. Ковалевського, В. Козьявкін, В. Мартинюк, Т. Волосовець, В. Морозової, Н. Пільман, W. Phelps, F. Rathe, V. Vojta, K. Bobath та V. Bobath, A. Peto та ін.

Л. Белякова, В. Бондар, О. Боряк, Л. Данилова, В. Галущенко, Л. Дробот, М. Єфименко, Т. Ілляшенко, А. Іпполітова, Б. Калижнюк, С. Конопляста, О. Мастюкова, А. Обухівська, О. Романенко, К. Семенова,

В. Синьов, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, В. Тарасун, М. Шеремет та інші на теоретичному та практичному рівнях у спеціальній освіті здійснили низку розробок щодо корекційно-відновлювальної роботи з дітьми з церебральним паралічем з урахуванням складності порушень та вдосконалення корекційно-абілітаційного процесу в спеціальних закладах, особливого пошуку ефективних комплексних технологій і засобів розвитку дитини в дошкільній ланці освіти [7; 11]. Зазначені вище роботи авторів розкривають шляхи та етапи надання комплексної допомоги дітям з порушеннями опорно-рухового апарату для підготовки до навчання у школі та інтеграції їх у суспільство, лише інколи згадують у розрізі загальної медико-психолого-педагогічної допомоги про організацію комплексної роботи щодо розвитку мовлення дітей раннього віку з церебральним паралічем.

Мета статті. Науково-теоретичне обґрунтування актуальності логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем та їх родини в умовах сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Церебральний параліч є поліморфною групою непрогресуючих захворювань центральної нервової системи, які клінічно проявляються різноманітними руховими, мовленнєвими та психічними розладами, їх основою є спотворений розвиток чи порушення різних структур головного мозку, які виникають у дитини у ранньому онтогенезі під впливом негативних чинників (генетичних, травматичних, інтоксикаційних, інфекційних та ін.) [1; 6; 7; 8].

При церебральному паралічі дослідники (О. Архіпова, Л. Бадалян, Л. Беякова, О. Дьякова, Н. Винарська, С. Конопляста, В. Козявкін, В. Мартинюк, О. Мастюкова, О. Приходько, О. Романенко, К. Семенова, Є. Смуглін, В. Тарасун, О. Токарева та ін.), крім проблем щодо фізичного розвитку визначають психологічні та мовленнєві порушення. Особливості порушень мовлення та ступінь їх прояву у дітей з церебральним паралічем в першу чергу залежить від локалізації та тяжкості уражень мозку. В основі порушень мовлення при церебральному паралічі лежить не лише ураження визначених структур мозку, але і більш пізні форми або недорозвиток тих відділів кори головного мозку, які забезпечують психофізичну та мовленнєву діяльність. Спеціалісти у галузі вивчення мовленнєвих патологій при церебральному паралічі О. Архіпова, Л. Беякова, В. Галущенко, Л. Данілова, С. Конопляста, О. Корнєв, О. Мастюкова, Н. Манько, А. Іпполітова, Н. Пахомова, М. Шеремет та ін., зазначають складність та тяжкість мовленнєвих порушень, які проявляються у різних формах мовленнєвої патології: дизартрія, алалія, заїкання, що зустрічаються як ізольовано, так і комбіновано (О. Винарська, І. Левченко, О. Приходько, В. Тарасун та ін.) [3].

Чимало наукових досліджень присвячено проблемам корекційно-відновлювальної роботи з дітьми з церебральним паралічем (Р. Бабенкова, Л. Данилова, М. Ейдінова, Т. Ілляшенко, А. Іпполітова, Е. Калижнюк, О. Мастюкова, М. Малофєєв, А. Обухівська, О. Романенко, Н. Симонова,

Н. Скрипка, Л. Ханзерук та ін.). Автори наголошують на необхідності удосконалення організації та змісту спеціальної освіти дітей з церебральним паралічем, організації їм своєчасної допомоги, психологічної підготовки до навчання в школі, інтеграції у сучасне суспільство[8].

Методологічні основи та корекційно-абілітаційні технології впливу на дітей із порушеннями психофізичного розвитку, що дають змогу отримувати ефективні результати реабілітації дошкільників з церебральним паралічем розробляли дослідники Т. Ахутіна, Г. Бойко, Л. Виготський, Т. Вісковатова, С. Конопляста, І. Левченко, І. Мамайчук, О. Приходько, А. Семенович, В. Синьов, Є. Соботович, Н. Стадненко, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет, Л. Шипіцина, М. Ярмаченко, М. Bornstein, J. Kirby та ін. Про комплексну роботу з дітьми раннього віку з церебральним паралічем у науковій літературі згадується мало. Проте останнім часом активізувалася увага до організації втручання на ранніх етапах розвитку дітей з психофізичними порушеннями, стає популярним превентивне виховання дітей з психофізичними порушеннями (О. Архіпова, С. Конопляста, Н. Манько, С. Миронова, О. Приходько, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.)[5, 9, 10].

Емпіричний аналіз організації допомоги дітям з психофізичними порушеннями у Європейських країнах свідчить про те, що закордоном інтенсивно відбувається розвиток засобів абілітації таких дітей, зокрема дітей з церебральним паралічем. Лікарем Гуннаром Хегглуіндом створена програма профілактичного обстеження дітей з неврологічною патологією (CPUP). З 2005 року дана програма має статус державного реєстру у Швеції. Метою програми є виявлення дітей з ризиком ортопедичних ускладнень, та своєчасний початок їх лікування, здійснення максимально можливого розвитку рухових функцій дитини. Інформація, зібрана у банку даних CPUP, складає уявлення про динаміку стану та ефективність різних методів лікування. Завдяки програмі CPUP у Швеції спеціалісти різного профілю працюючи з дітьми з церебральним паралічем, стали більш тісно співпрацювати між собою. Така програма створює умови не лише для оптимального фізичного розвитку та абілітації дітей з церебральним паралічем, вона покращує умови для розвитку інших функцій організму, в тому числі, таку важливу для нас функцію як мовлення [8].

В Росії широко впроваджується програма ранньої діагностики та корекції дітей з церебральним паралічем (О. Архіпова, О. Приходько, О. Мастюкова, К. Семенова, К. Симонова). Автори пропонують починати корекційну роботу з дітьми з ураженнями центральної нервової системи починаючи з перших проявів хвороби та залучати до процесу батьків.

У багатьох державах (Бельгія, Білорусь, Нідерланди, Данія, Німеччина, Росія, США та ін.) завдання ранньої комплексної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку є першочерговим. У Болгарії, Чехії, Греції створено мережу реабілітаційних центрів для дітей інвалідів. У таких центрах з дитиною одночасно співпрацюють різні фахівці

(методист ЛФК, фізіотерапевт, реабілітолог, психолог, педагог), які реалізують індивідуально-комплексну програму, розроблену спеціально для дитини враховуючи її психомоторні та мовленнєві можливості. В таких центрах є і діти з церебральним паралічем, які перебувають разом з дітьми з іншими порушеннями, з ними працює команда спеціально підготовлених фахівців.

Низка спеціальних шкіл для дітей з церебральним паралічем існує в Німеччині. У цих закладах освіту діти отримують разом із лікуванням, ЛФК, логопедичну корекцію, трудову підготовку. У таких закладах працюють спеціально підготовлені фахівці, які мають належну освіту.

Ще одним видом організації допомоги дітям з церебральним паралічем стала кондуктивна педагогіка, яка виникла в Угорщині в 1940 році. Кондуктивна педагогіка – це система реабілітації дітей із церебральним паралічем та іншими руховими порушеннями. Автор технології – угорський педагог і лікар А. Рето, професор кафедри рухової терапії Медичного університету. Кондуктивна педагогіка наразі вважається однією з найбільш ефективних методик для подолання рухових порушень у дітей із церебральним паралічем без виражених відхилень у психічному розвитку. Кондуктивна педагогіка сформувалася на основі рухової терапії та побудована на єдності методів ортомоторної реабілітації (відновлення «правильних рухів») та вміщує навчання рухам, навичкам самообслуговування, трудових навичок, розвитку мовлення, а також розвитку інтелекту. Кондуктивна педагогіка ґрунтується на ідеї, що нервова система, незважаючи на ушкодження, все-таки має можливості для формування нових нервових зв'язків. На думку професора А. Рето, моторні порушення розвиваються не тільки за рахунок пошкодження центральної нервової системи, але в основному через недостатність координації та взаємодії між різними відділами мозку та їх функціями. Ця здатність нервової системи може бути мобілізована за допомогою відповідного чинника такого як спрямований, активний процес навчання. Основний принцип кондуктивної педагогіки – активна реабілітація, тобто створення мотивації та націленості свідомості на виконання будь-якої дії [2].

В Україні безперечно здійснюється організація допомоги дітям з психофізичними порушеннями. З цією метою створена нормативно-правова база для надання необхідної допомоги дітям із психофізичними порушеннями, серед них є і діти з церебральним паралічем. Законодавчі акти як на рівні держави, так і на рівні місцевих органів передбачають організацію корекційно-абілітаційної допомоги дітям з церебральним паралічем. Визначенні основні завдання медичного та педагогічного втручання, але недостатньо окреслені функції кожного з напрямів допомоги. Як зазначає С. Миронова, після прийняття Кабінетом Міністрів України Постанови «Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів» від 12 жовтня 2000 р. № 1545 рання педагогічна допомога була дещо активізована, проте системно вона так і не організовується [9].

В спеціальній освіті в Україні суттєвими зрушення на користь дітей з психофізичними порушеннями є створення інклюзивно ресурсних центрів (ІРЦ). Головна мета яких полягає не лише у наданні права на освіту всіх категорій дітей з психофізичними, мовленнєвими порушеннями, але й забезпечення навчання й виховання цих дітей. Одним із завдань ІРЦ є супровід дитини з психофізичними порушеннями. Але такий супровід передбачено починати лише з 3-х років. В напрямку інклюзивної освіти дітей з психофізичними порушеннями, серед яких діти з церебральним паралічем, плідно працюють вітчизняні науковці (В. Бондар, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, А. Шевцов та ін). Так, В. Синьов, В. Бондар розробили авторську концепцію інтегрованого навчання, в основу якої покладено розроблену вченими модель особистісно орієнтованої освітньої інтеграції, що ґрунтується на створенні системи диференційованих класів (груп) для дітей з різними пізнавальними можливостями при загальноосвітніх навчальних закладах. За наявності відповідної категорії дітей та соціально-педагогічних умов, що не обмежують їх прав на отримання доступної освіти, при загальноосвітньому закладі вони рекомендують відкриття чотирьох типів класів: основні класи для дітей, у яких психофізичний та мовленнєвий розвиток відповідає віковій нормі; інклюзивні класи для дітей, психофізичний та мовленнєвий розвиток яких наближений до вікової норми; класи компенсуючого та розвивального навчання комплектуються учнями, психофізичний та мовленнєвий розвиток яких не відповідає віковій нормі, та які потребують особистісно орієнтованого підходу до вибору змісту і методів їх навчання та корекційно компенсаторного його спрямованості; соціально- педагогічні класи комплектуються дітьми за рішенням психолого-медико- педагогічної комісії, яка констатує у них наявність важкої інтелектуальної недостатності (також дітьми з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю та ЗПР, хворими на аутизм, сліпо-глухими дітьми), визнає особливі умови корекційного навчання [11].

У нашій країні склалася широка мережа дитячих закладів нового типу, зокрема навчально-реабілітаційні центри і навчально-виховні комплекси компенсуючого типу (дошкільний заклад, початкова школа), де здійснюється своєчасна допомога дітям з різними патологіями, задовольняються їх потреби в освіті, вихованні, соціальній допомозі, лікуванні, корекції та підготовці до інтеграції в суспільство. Одним із завдань дитячих закладів цього типу є забезпечення наступності в системі спеціальної неперервної освіти, першою ланкою якої є дошкільна.

Також існує та функціонує система допомоги дітям з церебральним паралічем на базі медичних установ (м. Трускавець, м. Київ, м. Одеса, м. Харків, м. Дніпропетровськ, м. Запоріжжя та ін.). Так, в лікувально-медичних закладах МОЗ України впроваджено модель-медико-соціальної абілітації дітей з органічними ураженнями нервової системи «тандем-

партнерство», «дитина-сім'я-фахівець», що обумовлює застосування медичної та соціально-педагогічної реабілітації. Крім того в Україні існує рання педагогічна допомога дітям з ураженнями центральної нервової системи про яку відображено у Постанові Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей інвалідів» від 12 жовтня 2010 року № 1545. Але, в зазначених видах допомоги дітям з церебральним паралічем, ми не бачимо чітко окресленої структури медико-психолого-педагогічної, логопедичної допомоги.

Дослідження Т. Дегтяренко про організацію допомоги дітям з психофізичними порушеннями свідчать про недостатність організації комплексної допомоги таким дітям, серед яких є і діти з церебральним паралічем. Вона відмітила, що досі не розроблена структура взаємодії між медичною та педагогічною сферами як на рівні регіону, так і на рівні спеціального навчального закладу. Нам близька думка Т. Дегтяренко про те, що взаємозв'язок вихователів, вчителя-дефектолога, медсестри, лікаря, психолога, логопеда, батьків які забезпечують ефективність лікувальної та корекційно-розвивальної роботи, гармонійний розвиток і успішну підготовку дітей з психофізичними порушеннями до навчання в школі, потребує подальшого вдосконалення. Ми також вважаємо, що актуальним є розроблення змісту комплексної корекційно-розвивальної допомоги дітям з психофізичними порушеннями, серед яких діти з церебральним паралічем в умовах спеціального закладу, можливості співпраці медичних і педагогічних служб у здійсненні процесів корекції і абілітації. Автор засвідчує, що прослідковуються факти несвоєчасного виявлення дітей з психофізичними порушеннями, серед яких діти з церебральним паралічем. За таких умов зростає роль і значущість соціальної допомоги, ранньої діагностики, організації корекційно-розвивального процесу, а саме медико-психолого-педагогічного, логопедичного супроводу дітей з церебральним паралічем, починаю з раннього віку.

У функціональні обов'язки логопедів закладів входить виявлення дітей з мовленнєвою патологією (Наказ МОЗ України №276 від 14.10.1994 «Про удосконалення логопедичної допомоги дітям у лікувально-профілактичних закладах» та Указ Президента України від 5 травня 2008 року за №411/2008 «Про заходи щодо забезпечення захисту прав і законних інтересів дітей»). Обов'язковим є обстеження дитини логопедом дитячої поліклініки при вступі до дитячого садка (2-3 роки) та школи (6-7 років) [8]. Однак, якщо дитинна з церебральним паралічем тільки в дошкільному віці потрапить до логопеда, то навіть при миттєвій організації логопедичної роботи, результат буде незадовільний, через втрачений сенситивний період розвитку мовлення. Даний факт, підтверджує вчення Л. Виготського про сензитивні періоди розвитку. Дослідник вказував, що в розвитку дитини існують оптимальні терміни для кожного виду навчання. Думка про те, що чим старша дитина, тим легше його навчати, по суті своїй хибна. Терміни навчання визначаються сензитивними періодами в розвитку

кожної функції. Саме в ці періоди навчання виявляється найбільш легким, економним і плідним. Оптимальні терміни навчання для кожної дитини визначаються зоною його найближчого розвитку, тобто навчання спирається не тільки і не стільки на сформовані функції дитини, скільки на ті, що формуються. Сензитивним періодом у розвитку мовлення є період раннього віку, в цей період відбувається закладання фундаменту та формування І блоку мозку (О. Лурія), на основі якого відбувається подальший розвиток мовлення дитини.

Першими фахівцями з якими взаємодіє дитина раннього віку є медичний персонал, а саме неонатолог, педіатр, невропатолог. Ці фахівці перші помічають проблеми психофізичного та мовленнєвого розвитку та попереджають батьків про складну структуру дефекту при церебральному паралічі та наявність мовленнєвих порушень, рекомендують їм своєчасно розпочати корекційно-абілітаційний процес, звернутися вчасно до спеціалістів серед яких повинен бути обов'язково і логопед. Тому, що діти з церебральним паралічем в же на початку свого розвитку мають ряд між собою пов'язаних проблем (когнітивні, соціальні, психологічні, педагогічні мовленнєві та ін., які будуть ускладнювати розвиток дитини з церебральним паралічем (1.рис.).



Рис.1. Проблеми розвитку дитини з церебральним паралічем

Корекційно-розвивальна робота з дитиною з церебральним паралічем повинна враховувати вище описаний спектр проблем, та на наше стійке переконання має бути безперервною, постійною, починатися з моменту виявлення захворювання. Більш ефективною та ширшою формою організації допомоги дітям з церебральним паралічем є медико-психолого-педагогічний супровід напрямком якого є логопедичний супровід, дуже важливий для дітей з церебральним паралічем.

Певний час у спеціальній педагогіці поняття «допомога», «супровід» використовувалися як синоніми. Останнім часом учені все більше звертають

увагу на їх відмінність. Спробуємо з'ясувати в чому сутність цих понять. Поняття «допомога» означає надання допомоги переважно конкретно, прямо й безпосередньо тільки в тісному контакті, у момент зустрічі з труднощами, з якими дитина чи батьки самостійно не можуть справитися, але їх подолання для них важливо. Поняття «супровід» є більш доречним та означає постійний рух з особою, яка потребує будь-якої допомоги. Поняття «супровід» у психолого-педагогічному аспекті частіше розглядається як метод, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. М. Рожков вважає, що супровід – це завжди взаємодія супроводжуючого і того, відносно кого здійснюють супровід.

Вперше поняття логопедичний супровід введено вітчизняними науковцями С. Коноплястою та В. Кисличенко, саме вони наповнили його змістом, який має місце у систематиці науково-педагогічних понять. Науковці логопедичний супровід розглядають як структурний компонент загального психолого-педагогічного супроводу, де у співвідношенні підсистем логопедичний супровід залишається самостійним напрямом, що має свої методологічні засади, мету, специфічні завдання і шляхи вирішення.

Логопедичний супровід дітей раннього віку - це не тільки рух поряд і разом з дитиною і батьками, а це рух попереду, такий, що вказує подальші поетапні орієнтири і шлях до них у зоні «найближчого розвитку» дітей, заздалегідь інформує про нормативні показники мовленнєвого розвитку у кожному віковому періоді онтогенезу [3; 4]. На наше переконання логопедичний супровід дітей з церебральним паралічем, синтезує в собі раннє втручання у розвиток дитини, постійне надання допомоги батькам такої дитини, а також знаходження поруч спеціалістів (лікаря, психолога, логопеда) із сім'єю, вчасне здійснення коректив у мовленнєвому розвитку дитини. Логопедичний супровід дітей з церебральним паралічем повинен розпочинатися з першого дня виявлення проблеми, одночасно з активізацією роботи комплексу спеціалістів (неанатом, невропатолог, педіатр, реабілітолог, психолог, соціальний педагог та ін.).

Висновки. Глибинний аналіз науково-теоретичних матеріалів підтверджує потребу в спеціальному розроблені комплексної системи корекційної допомоги дітям з церебральним паралічем, яка б стала цілісною моделлю взаємодії всіх учасників цієї діяльності. Системно-динамічний аналіз сучасних підходів щодо організації та забезпечення корекційної медико-психолого-логопедичної допомоги дітям з церебральним паралічем дозволяє стверджувати, що у цій проблемі залишаються не до кінця використані резерви комплексного міждисциплінарного корекційного впливу щодо мовленнєвого розвитку такої дитини. Найбільш ефективною формою комплексного міждисциплінарного медико-психолого-педагогічного впливу на мовленнєвий розвиток дитини з церебральним паралічем є логопедичний супровід дитини з раннього віку та її батьків. Найбільш ранній супровід фахівцями логопедами такої дитини, покращить фізичний та психомовленнєвий розвиток.

Бібліографія

1. **Архипова Е. Ф.** Логопедическая помощь детям раннего возраста. / Е. Архипова. – Москва. – 2015. – 223 с.
2. **Баришок Т. В.** Фізична реабілітація дітей з церебральним паралічем в умовах сім'ї: Методичні рек. / Т. Баришок. – Запоріжжя: Вид-во: Класичного приватного університету. – 2009. – 76 с.
3. **Кисличенко В. А.** Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Кисличенко В. – Київ. – 2010. – 208 с.
4. **Конопляста С. Ю.** Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення / С. Конопляста, В. Кисличенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2011. – Вип. 17. – С. 105-107.
5. **Конопляста С. Ю., Сак Т. В.** Логопсихологія: навч. посіб. / С. Конопляста, Т. Сак; за ред. М. К. Шеремет. – К.: Знання. – 2010. – 293 с.
6. **Козьявкін В. И.** Детские церебральные параличи: медико-психологические проблемы / В. Козьявкін, Л. Шестопалова, В. Подкорытов. – Львов: Медицина. – 1999. – 246 с.
7. **Мартинюк В.** Мінімальна мозкова дисфункція: навчальний посібник / В. Мартинюк, С. Зінченко. – К.: Інтермед. – 2011. – 167 с.
8. **Мастюкова Е. М.** Физическое воспитание детей с церебральным параличом. Младенческий, ранний и дошкольный возраст / Е. М. Мастюкова. – М.: Просвещение. – 1991. – 160 с.
9. **Миронова С.** Педагогічна допомога дитині раннього віку з особливостями психофізичного розвитку [Текст] / С. Миронова // Вихователь-методист дошкільного закладу: Щомісячний спеціалізований журнал. – 2011. – № 5. – С. 65-72.
10. **Приходько О. Г.** Ранняя помощь детям с двигательной патологией первые годы жизни: Методическое пособие / О. Приходько - СПб.: КАРО. – 2006. – 112 с.
11. **Яковенко А. О.** Шкільна інтеграція як необхідність організації сучасного освітнього процесу. / А. Яковенко. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2014. – № 26. – С. 278–282.

References

1. **Arxypova E. F.** Lohopedycheskaya pomoshh" detyam ranneho vozrasta. / E. Arxypova. – Moskva. – 2015. – 223 s.
2. **Baryshok T. V.** Fizychna reabilitaciya ditej z cerebral"nym paralichem v umovax sim'yi: Metodychni rek. / T. Baryshok. – Zaporizhzhya: Vyd-vo: Klasychnoho pryvatnoho universytetu. – 2009. – 76 s.
3. **Kyslychenko V. A.** Lohopedychnyj suprovid sim'yi, v yakij vuxovuyet"syа dytyna z porushennyamy movlennya [Tekst]: dys. kand. ped. nauk: 13.00.03 / Kyslychenko V. – Kyyv. – 2010. – 208 s.
4. **Konoplyasta S. Yu.** Lohopedychnyj suprovid sim'yi, v yakij vuxovuyet"syа dytyna z porushennyamy movlennya / S. Konoplyasta, V. Kyslychenko // Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19: Korekcijna pedahohika ta special"na psyholohiya. – 2011. – Vyp. 17. – S. 105-107.

- 5. Konoplyasta S. Yu., Sak T. V.** Lohopsykholohiya: navch. posib. / S. Konoplyasta, T. Sak; za red. M. K. Sheremet. – K.: Znannya, 2010. – 293 s.
- 6. Kozyavkyn V. Y.** Detskiye cerebral"nye paralychy: medyko-psykholohycheskiye problemy / V. Kozyavkyn, L. Shestopalova, B. Podkorytov. – L'vov: Medycyna. – 1999. – 246 s.
- 7. Martynyuk V.** Minimal"na mozкова dysfunkciya: navchal"nyj posibnyk / V. Martynyuk, S. Zinchenko. – K.: Intermed. – 2011. – 167 s.
- 8. Mastjukova E. M.** Fyzycheskoe vospytanye detej s cerebral"nym paralychom. Mladencheskyj, rannyj y doshkol"n"yj vozrast / E. M. Mastjukova. – M.: Prosveshhenye. – 1991. – 160 s.
- 9. Myronova S.** Pedagogichna dopomoha dytyni rann"oho viku z osoblyvostimy psyhofyzychnoho rozvytku [Tekst] / S. Myronova // Vychovatel"-metodyst doshkil"noho zakladu: Shhomisyachnyj specializovanyj zhurnal. – 2011. – № 5. – S. 65-72.
- 10. Pryhod"ko O. H.** Rannyya pomoshh" detyam s dvyhatel"noj patolohyej pervyye hodyy zhyzny: Metodycheskoe posobyе / O. Pryhod"ko – SPb.: KARO. – 2006. – 112 s.
- 11. Yakovenko A. O.** Shkil"na intehraciya yak neobxidnist" orhanizaciyi suchasnoho osvith"oho procesu. / A. Yakovenko. // Naukovyj chasopys Nacional"noho pedagogichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19: Korekcijna pedagogika ta special"na psykholohiya. – 2014. – № 26. – S. 278–282.

Received 12.03.2019

Accepted 12.04.2019

УДК 376(477):37.014]:316.6(043.3)

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.302-313

Т.В. Скрипник

dr.skrypnyk@gmail.com

СПЕЦИФІКА РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО КОМАНДНОГО СУПРОВОДУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УКРАЇНИ

Відомості про автора: Скрипник Тетяна, доктор психологічних наук, професор кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна. Коло наукових інтересів: системна допомога дітям з аутизмом, стандарти психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами міждисциплінарною командою. E-mail: dr.skrypnyk@gmail.com

Contact: Tetiana Skrypnyk, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Special psychology and inclusive education. Institute of Human Sciences of Borys Grinchenko Kyiv University.

Скрипник Т.В. Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України. Статтю присвячено питанню впровадження ефективного міждисциплінарного командного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти. Центральне місце у статті займає характеристика сутності різних складників процесу супроводу у порівняльному аспекті: у США (штат Вірджинія) та Україні. Виокремлено такі складники процесу командного супроводу як: склад команди, призначені керівники, позиція батьків, коло завдань, цілі, формат взаємодії, реалізація освітнього процесу, головний документ для діяльності команди супроводу, ступінь її самостійності, програми втручання. У результаті порівняння автором робиться висновок, що наявний стан командного супроводу дітей з ООП в Україні є фрагментарним, непродуманим та заформалізованим, що призводить до нездатності педагогів надавати дітям з ООП послідовну цілеспрямовану підтримку у форматі міждисциплінарного командного супроводу. На підґрунті міжнародного та власного досвіду у статті розкрито шляхи розбудови послідовного та дієвого процесу міждисциплінарного командного супроводу дітей з ООП в інклюзивному освітньому просторі. Так, йдеться про: 1) нове розуміння інклюзії як ресурсу для створення яскравого, цікавого, розвивального для всіх освітнього середовища; 2) необхідність відходу від формалізму у питаннях командного супроводу, що передбачає наявність справжнього координатора, перегляду основ співпраці вчителя та асистента вчителя, а також розроблення індивідуальної програми розвитку, що ґрунтується на визначених командою супроводу SMART-цілях; 3) особливий формат підвищення рівня компетентності фахівців закладів освіти завдяки послідовному експертному коучингу.

Ключові слова: міждисциплінарний командний супровід, особливі освітні потреби, SMART-цілі, координатор команди супроводу.

Скрипник Т.В. Специфика реализации междисциплинарного командного сопровождения в инклюзивной образовательной среде Украины. Статья посвящена вопросу внедрения эффективного междисциплинарного командного сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в образовательных учреждениях. Центральное место в статье занимает характеристика сущности различных составляющих этого процесса в сравнительном аспекте: особенности внедрения командного сопровождения в США (штат Вирджиния) и Украине. Выделены следующие составляющие процесса командного сопровождения: состав команды, руководители, позиция

родителей, круг задач, цели, формат взаимодействия, реализация образовательного процесса, главный документ для деятельности команды сопровождения, степень самостоятельности команды, программы вмешательства в контексте процесса сопровождения. В результате сравнения автором делается вывод, что существующее положение командного сопровождения детей с ООП в Украине является фрагментарным, непродуманным и формализованным, что приводит к неспособности педагогов предоставлять детям с ООП последовательную целенаправленную поддержку в формате междисциплинарного командного сопровождения. На основе международного и собственного опыта мы раскрываем в статье пути развития последовательного и эффективного процесса междисциплинарного командного сопровождения детей с ООП в инклюзивном образовательном пространстве. Так, речь идет о: 1) новом понимании инклюзии как ресурса для создания яркой, интересной, развивающей для всех образовательной среды; 2) необходимости ухода от формализма в вопросах командного сопровождения, что предусматривает наличие настоящего координатора, пересмотр основ сотрудничества учителя и ассистента учителя, педагогов и родителей, а также разработка индивидуальной программы развития (индивидуальной образовательной программы), основанной на определенных командой сопровождения SMART-целях; 3) особом формате повышение уровня компетентности специалистов образовательных учреждений благодаря последовательному экспертному коучингу.

Ключевые слова: междисциплинарное командное сопровождение, особые образовательные потребности, SMART-цели, координатор команды сопровождения.

Skrypnyk T. Specificity of implementation interdisciplinary command support in the inclusive educational environment of Ukraine. The article is devoted to the implementation of effective multidisciplinary team support for children with special educational needs (SEN) in educational institutions. The central place in the article is taken by the characteristic of the essence of the various components of this process in a comparative aspect: the features of the realization of command support in the USA (Virginia) and Ukraine. The following components of the team support process are highlighted: the composition of the team, the leaders, the position of the parents, the range of tasks, goals, interaction format, implementation of the educational process, the main document for the activities of the IEP team, the degree of team's independence, intervention programs in the context of the support process. As a result of the comparison, the author concludes that the existing position of command support for children with SEN in Ukraine is fragmentary, ill-considered and formalized, which leads to the inability of teachers to provide children with SEN with consistent targeted support in the format of multidisciplinary team support. Based on international and our own

experience, we reveal in the article the ways to develop a consistent and effective process of multidisciplinary team support for children with SEN in an inclusive educational space. So, it is about: 1) a new understanding of inclusion as a resource for creating a bright, interesting, developing for all educational environment; 2) the need to avoid formalism in team support issues, which implies the presence of a real coordinator, a review of the basis of cooperation between the teacher and teacher assistant, teachers and parents, as well as the development of an individual development program (IEP) based on the SMART goals defined by the support team; 3) a special format of raising the level of competence of specialists of educational institutions through available expert coaching. The fruitful methodological potential of successful inclusive education, implemented abroad (available in the English language), makes it possible to create the precedents of a competent, purposeful and consistent (favorable for the development and support of all its participants) inclusive educational process in any educational institution. The decisive factor is the ability of specialists to work in the format of team interaction (both among themselves, with parents and children) and to carry out a full-fledged psycho-pedagogical support for a child with SEN. It is about the ability to create conditions for free and appropriate educational process, which is fixed in the IEP with SMART goals and the system of evaluation and monitoring of the results.

Key words: multidisciplinary team support, special educational needs, SMART goals, coordinator of the IEP team.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Успіх інклюзивного навчання залежить від багатьох чинників, серед яких важливе місце займає технологічність впровадження командного супроводу [2; 4; 6; 7; 9]. Питанням змісту та алгоритму впровадження процесу супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) опікувалися дослідники різних країн (С. Гайдукевич, Т. Лорман, Дж. Лупарт, Н. Семаго, Д. Харві та ін.). Досвід зарубіжних країн знайшов втілення у методичних розробках українських фахівців, якими напрацьовано матеріали, що дають можливість ефективно готувати та підвищувати рівень компетентності фахівців з інклюзивного навчання (О. Мартинчук, С. Миронова, Ю. Найда, Н. Софій та ін.).

В англomовних статтях останніх років питання кваліфікованого супроводу дітей з ООП в освітньому просторі подається з ретельним обґрунтуванням чинників успіху, наприклад: щодо таких ефективних інклюзивних стратегій, як спільне викладання [10], узгодженості учасників команди у постановці цілей, шляхах їх реалізації та моніторингових процесах [9], а також – щодо створення розвивального середовища для всіх учасників освітнього процесу [8].

Постановка проблеми. Незважаючи на те, що у багатьох країнах вже протягом декількох десятиріччів впроваджується успішна взаємодія у

межах командного супроводу дітей з ООП в освітньому просторі, в Україні спостерігається недостатнє розуміння сутності та інструментальності формату такої роботи, а також тих чинників, які зумовлюють її успіх.

Мета статті – подати чіткі орієнтири щодо змісту та алгоритму діяльності міждисциплінарної команди супроводу дітей з ООП, що ґрунтуються на успішному міжнародному досвіді і уможливають позитивні зрушення у наявній роботі команд супроводу в українському інклюзивному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Нижче ми представляємо порівняльний аналіз уявлення про команду супроводу (таблиця 1), яке можна знайти в Українському нормативно-правовому і навчально-методичному забезпеченні інклюзивної освіти, і наші узагальнення про команду супроводу на основі власного досвіду²⁹ та англomовних розробок: у численних відео-матеріалах, популярних і наукових статтях, посібниках, монографіях, сайтах тощо.

Принципові відмінності у розуміння сутності команди супроводу та алгоритму її діяльності (Україна-США)

Український досвід	Досвід США
Склад команди супроводу	
Представник адміністрації, вчитель (вчителі), асистент вчителя, інші фахівці школи, батьки. Серед залучених фахівців: медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти інклюзивно-ресурсного центру, системи соціального захисту населення, служби у справах дітей	Батьки (!), вчитель загальної освіти та вчитель спеціальної освіти, фахівці школи, представник адміністрації школи, сама дитина (!); запрошені фахівці: фахівці, які займаються з дитиною за межами закладу освіти; експерти, яких фахівці вважають за потрібне ввести у групу)
Керівництво командою супроводу	
Представник адміністрації закладу освіти, який відповідає за: 1) виконання покладених на команду завдань та розподіл функцій між її учасниками; 2) головування на засіданнях команди супроводу	Координатором команди супроводу є один з учасників команди (у більшості випадків – вчитель спеціальної освіти). Представники адміністрації можуть бути присутні на засіданні команди, але як члени колективу, а не керівники.
Роль батьків у команді супроводу	
Мізерна: 1) з батьками тільки «узгоджують» розклад психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг; 2) Індивідуальна програма розвитку (ІПР) «погоджується» батьками; 3) батьків тільки «консультують» у процесі розроблення/виконання ІПР (не передбачено навіть зворотний зв'язок)	Вирішальна. Ставлення до них як до рівноцінних партнерів щодо впровадження освітнього процесу для дитини: і на етапі продумування особливостей його змісту та перебігу, на етапі його реалізації, моніторингу, впровадженні наступності. Розроблено технології налагодження реального

²⁹ Автор статті брала участь в інтенсивному навчанні протягом місяця за програмою USAID «Розвиток інклюзивної освіти» в США (штат Вірджинія).

	партнерства з батьками
Коло завдань команди супроводу	
Збір інформації про стан розвитку дитини, визначення напрямів «психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, розроблення ІПР; надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання; створення належних умов для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище; проведення консультативної роботи з батьками дітей з ООП щодо особливостей їх розвитку, навчання та виховання; проведення інформаційно-просвітницької роботи у закладі освіти серед педагогічних працівників; батьків і дітей з метою формування дружнього та неупередженого ставлення до дітей з ООП	Головна місія команди – створення і впровадження індивідуальної освітньої програми (IEP) ³⁰ . Команду супроводу називають «IEP-team», а засідання команди – «IEP meeting». Логіка роботи цієї команди визначена: 1) колегіальне вивчення стану розвитку дитини й її актуальних потреб; 2) розроблення IEP, де чітко виписано: а) над чим мають працювати всі разом у команді (а також – кожний учасник) для досягнення актуальних цілей; б) необхідні умови та засоби для якісного освітнього процесу дитини, в) план переходу на новий щабель освітнього процесу; 3) реалізація ІПР з опорою на дані моніторингу, що здійснюють учасники команди та періодичного оцінювання динаміки розвитку дитини (що здійснює психолог) як підстави для формулювання нових цілей [9].
Постановка цілей	
Виключно навчальні цілі, що демонструє наступне: у нормативно-правовому полі не визначено колегіальної цілеспрямованої роботи над покращенням здатності дітей з ООП до адаптації й розкриттям їхніх ресурсів	Колегіальне формулювання SMART-цілей як серцевина індивідуальної освітньої програми та найголовніша запорука успіху команди супроводу, адже саме ці актуальні, вимірювані, визначені у часі цілі відображають етапи долання бар'єрів на шляху до якісної освіти дітей з ООП
Формат взаємодії команди	
<i>Мультидисциплінарна</i> взаємодія як наявність різного профілю фахівців, які опікуються дитиною з ООП за відсутністю координатора і незалежно один від одного, без взаємодії та перетину професійних меж: брак спільних цілей, змісту, особливостей організації процесу надання послуг. За дверима свого кабінету кожний з фахівців робить те, що вважає за потрібне, і це не стає змістом спільних обговорень, опрацювання узгоджених позицій, колегіального визначення завдань та розподілу зусиль	<i>Міждисциплінарна</i> взаємодія як продуманість й повна узгодженість у наданні послуг дитині з ООП на кожному етапі процесу супроводу: оцінці стану розвитку, підготовці до засідання та його проведення; розроблення SMART-цілей, створення безперешкодних умов в інклюзивному освітньому просторі (у відповідності до особливих потреб дитини); проведення занять з дитиною (з урахуванням поставлених цілей та завдань її розвитку); моніторинг динаміки розвитку дитини; поетапне коригування

³⁰ The Individualized Education Program (IEP) – головний документ для освітнього процесу дитини з ООП у США.

<p>між учасниками освітнього процесу, до якого долучено дитину з ООП, спільного ведення супровідної документації та співпраці з батьками.</p>	<p>цілей, умов навчання і виховання. Залучення батьків відбувається з опорою на спеціально розроблені стратегії [11]</p>
<p>Реалізація освітнього процесу в інклюзивному класі</p>	
<p>Уроки готує та проводить вчитель: дає завдання, роздає необхідне обладнання, командує усіма діями дітей, засуджує за провину, повторює ті чи інші правила й настанови. Так впроваджується авторитарна позиція вчителя, діти при цьому – виконавці. Посада «асистент вчителя» суперечлива. Незважаючи на те, що це – особа з вищою педагогічною освітою, вона має виконувати допоміжні (інколи принизливі) функції, що робить її позицію маловартісною як серед дітей, так і серед інших педагогів. Натомість, за певними положеннями, саме асистент вчителя має розробляти ІПР. Зрозуміло, що написане цим фахівцем не має ніякої ваги для інших педагогів і роль координатора (яку їй за певними методичними джерелами відводять) є абсолютно недоречною. З першого до останнього класу будь який учень може перервати перебіг уроку, коли йому треба в туалет, або поламався олівець, або він забув підручник тощо. Освітній процес (типова ситуація) спрямований на розвиток навчальних навичок і нецікавий для дітей, які не люблять ходити до школи. Середовище застabilізоване, знеособлене («бездушне», формальне). Типове явище для педагогів – професійне вигорання.</p>	<p>Заняття проводять два вчителі: загальної (федеральної) та спеціальної освіти. Їхні позиції рівноцінні та рівнозначні. Вони разом ретельно готуються до уроків, складають їх «сценарії», продумують, які з шести моделей технології «спільне викладання» будуть застосовувати, хто яку роль при цьому буде грати [10], як необхідно адаптувати (модифікувати) навчальний план, завдання, педагогічні методи, дидактичні матеріали, допоміжні ресурси, прийоми оцінювання досягнень. Складений план «класного менеджменту» відомий дітям та батькам. У цьому плані багато уваги приділено становленню у класі особливої атмосфери взаємопідтримки, розвитку самостійності дітей, їхнім соціальним й особистісним якостям, долученню їх до активного творення освітнього процесу і життя класного колективу. З перших тижнів навчання відпрацьовують правила (кожний місяць вони змінюються і застоюються дітьми) і процедури, завдяки яким продумано, як запобігти перериванню уроку, щоб учні не відволіклися і освітній процес був максимально ефективним. Середовище змінне, пластичне, сприятливе для розвитку усіх учасників освітнього процесу, привабливе й цікаве для дітей, підтримувальне для реалізації педагогічних задумів [8].</p>
<p>Характеристика головного документу для діяльності команди супроводу</p>	
<p>Вкрай невдалий формат, що має бюрократичний характер: констатує необхідність занять з тим чи іншим фахівцем, місце, дату, періодичність занять, без зазначення змісту такої роботи. Відсутність конкретних, вимірюваних, актуальних, визначених у часі цілей. Не передбачено командної роботи, а тільки внесок окремо взятих фахівців. Не є і не може бути орієнтиром для роботи команди (розробляють тільки</p>	<p>Документ є «сценарієм» діяльності команди супроводу, надзвичайно цінним як для наявної команди, так і для наступної команди супроводу, яка буде опікуватися дитиною. У форматі документу закладено основи партнерської роботи усіх (навколо визначених SMART-цілей), обґрунтований зміст кожної з послуг, яка надається; є ресурс для зазначення змін (внаслідок позитивної динаміки розвитку</p>

для звітності).	дитини), а також продуманий освітній маршрут дитини.
Ступінь самостійності команди супроводу	
<p>Залежність від інклюзивного ресурсного центру (ІРЦ):</p> <p>1) корекційно-розвиткові послуги визначаються на підставі висновку ІРЦ;</p> <p>2) організація інклюзивного навчання здійснюється після консультативної допомоги ІРЦ (адаптація, модифікація, графік навчального навантаження, наставництво);</p> <p>3) фахівець ІРЦ бере участь у підготовці ІПР;</p> <p>4) здійснюють поточний та кінцевий моніторинг розвитку дитини, тому зміни в освітньому процесі дитини можливі також після повторного обстеження працівниками ІРЦ.</p>	<p>Повна самостійність. Команда вирішує, що саме необхідно здійснювати для дитини, виходячи з її особливих освітніх потреб. Якщо у межах школи нема можливості впровадити ті чи інші послуги, то рішенням команди супроводу буде запрошення необхідного фахівця, або спрямування дитини на певний термін (1-2 місяці), наприклад, до приватного центру, за гроші, які отримав заклад освіти для організації підтримки цієї дитини. Команда вирішує також, як дитина буде здавати щорічні тестові завдання і спрямовує звернення до департаменту освіти, щоб отримати дозвіл на впровадження необхідних умов для цього (застосування певних засобів, парціального подання тестів, присутності тьютора тощо).</p>
Засідання команди супроводу	
<p>Зустрічей може не бути взагалі, або вони не мають регулярну основу. Якщо все ж таки зустріч є, то частіше за все вона непродумана, погано організована, перетворюється на балаканину. Підлаштування під тему і актуальні завдання може відбуватися тільки під час спілкування. Батьків (тим більше саму дитину) частіше за все не враховують взагалі. Типовий зміст зустрічі – обговорення вражень від взаємодії з дитиною, можливо, складнощів, які виникають.</p>	<p>Ретельна підготовка: офіційні запрошення, узгодження термінів з батьками, теми, плану; попереднє надання завдань учасникам, збирання й аналіз їх.</p> <p>Батьки разом з дитиною за тиждень до засідання команди мають зустріч з вчителем, щоб краще зрозуміти наявну ситуацію. На початок зустрічі запрошують дитину, можуть задати їй певні питання, щоб краще зорієнтуватися у її актуальній ситуації. Такий початок зустрічі правильно налаштовує перебіг цього засідання.</p>
Програми втручання	
<p>За нормативно-правовими розробками є перелік корекційно-розвиткових занять чи додаткових освітніх послуг. При цьому невідомо, яким чином їх обирати і який вони мають зміст, адже не представлено щодо цього ніякого наукового, або навчально-методичного обґрунтування. Йдеться тільки про формальний аспект: кількість годин з вчителем-логопедом, психологом або іншим фахівцем. За нашим досвідом, більшість таких занять є абсолютно неактуальними (наприклад, передчасними) для дитини: вони не</p>	<p>Заняття з дитиною (як психолого-педагогічний вплив на стан розвитку) повністю зумовлені визначеними командою супроводу SMART-цілями та актуальними завданнями щодо її розвитку. Завдяки цьому стає зрозуміло, чому саме цим фахівцям і саме тими чи іншими напрямками занять треба займатися. Вся робота безпосередньо пов'язана з набуттям дитиною здатності повноцінно долучатися до освітнього процесу: витримувати емоційні та фізичні навантаження, виконувати інструкції,</p>

пов'язані з тими складнощами, з якими стикається вчитель (вихователь) і не передбачають наступність послідовних кроків у розвитку дитини.	переключатися на іншу діяльність, мати тривалу працездатність, зосередженість уваги тощо. Це передбачає гнучкість програми втручання у відповідності до особливостей динаміки розвитку дитини.
---	--

Як ми бачимо, наявний стан командного супроводу дітей з ООП в Україні – є недостатньо продуманим та заформалізований. Це призводить до нездатності педагогів надавати дітям з ООП послідовну цілеспрямовану підтримку у форматі міждисциплінарного командного супроводу.

Нові орієнтири щодо розбудови сучасного освітнього середовища в Україні вимагають опори на міжнародні практики, які вже декілька десятиріччя засвідчують можливість послідовного успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах освіти разом з однолітками.

Нижче подаємо своє бачення тих шляхів, які може здійснити будь-який український заклад освіти, який має намір налагодити ефективну діяльність міждисциплінарної команди супроводу дітей з ООП:

1. Розібратися у перевагах інклюзивної практики; зрозуміти, що інклюзія – це не тяжкий обов'язок, який фахівці вимушені виконувати (щоб забезпечувати реалізацію пріоритетного напрямку сучасної освіти), а могутній ресурс для створення яскравого, цікавого, розвивального для всіх освітнього середовища.

2. Відійти від формалізму, від відповідальності лише за звітність, від використання наявних формулярів та бездумного ставлення до представлених у нормативно-правових й методичних розробках орієнтирів. Кожна команда супроводу у межах своєї діяльності здатна здійснити певні доповнення до того, що прописано у наявних нормативно-правових актах. Це стосується: *а) складу команди* (пам'ятаймо, запорукою успіху є наявність справжнього координатора – учасника команди супроводу, який разом з іншими фахівцями й батьками проходить кожну сходинку супровідного процесу і розбирається у сильних сторонах дитини, її потребах, формулює актуальні вимірювані цілі, знаходить на практиці шляхи впровадження визначених командою підходів, методів й засобів); *б) супровідної документації*, передусім ППР. Необхідними доповненнями (хоч у форматі «додатків») мають стати: чітко виписані 2-3 найактуальніші SMART-цілі, які уможливають долання дитиною бар'єрів на шляху до якісної освіти для неї; алгоритм діяльності кожного учасника команди супроводу у напрямі їх досягнення; чіткі критерії, за якими вимірюється позитивна динаміка розвитку дитини як етап постановки нових цілей і нового порядку надання додаткових освітніх послуг (кількості годин та частоти проведення), зміна їх балансу протягом року у залежності від нових потреб дитини.

3. Підвищити рівень компетентності учасників командного супроводу. Учасники командного супроводу мають оволодіти інклюзивними технологіям і вміти узгоджено їх впроваджувати. Серед цих необхідних технологій найважливішими, на наш розсуд, є такі, як: а) колегіальне вивчення стану розвитку та особливих освітніх потреб дитини; формулювання цілей та розроблення у відповідності до них головних позицій ППР; б) адаптація дитини до освітнього середовища (в ідеалі – участь на етапі поступового переходу дитини із закладу дошкільної освіти до навчання у закладі загальної середньої освіти): напрями діяльності, етапи, методи та засоби, роль кожного учасника команди супроводу, критерії досягнення); в) підготовка освітнього середовища (технологія «Класний менеджмент»); г) спільне викладання («co-teaching»); д) проведення занять з дитиною з урахуванням визначених цілей та поставлених завдань її розвитку, а також – системний моніторингово-оцінковий процес тощо. Слід також додати, що типове до сьогодні підвищення компетентності фахівців з питань інклюзивного навчання у форматі лекційно-семінарських занять й тренінгів проводиться у штучних умовах і має вкрай низьку ефективність. Навчити педагогів співпрацювати у форматі міждисциплінарної (!) команди можливо тільки за наявності таких двох умов: а) коли педагоги будуть безпосередньо працювати як команда (без відриву від своєї професійної діяльності з реалізації психолого-педагогічного супроводу); б) за наявності *послідовного експертного коучингу*, здійснення якого уможливорює те, що фахівці і батьки поступово оволодівають майстерністю організації та покрокової грамотної реалізації процесу супроводу у режимі командної взаємодії.

Висновки. Незважаючи на усі прогалини інклюзивної освіти в Україні наявне нормативно-правове законодавство, перекладні матеріали, певні навчально-методичні розробки вітчизняних фахівців, а також – неймовірно плідний методичний потенціал щодо успішного інклюзивного навчання, реалізований за кордоном, дають змогу створювати прецеденти грамотного, цілеспрямованого й послідовного (сприятливого для розвитку і підтримки усіх його учасників) інклюзивного освітнього процесу у будь-якому закладі освіти. Вирішальною при цьому є здатність фахівців працювати у форматі командної взаємодії та здійснювати повноцінну психолого-педагогічну підтримку дитині з ООП: створювати умови для відповідного й безперешкодного для неї освітнього процесу, що фіксується в індивідуальній програмі розвитку з чітко прописаними: зовнішніми ресурсами (можливості освітнього середовища), внутрішніми ресурсами (потенціал дитини, який треба розкрити завдяки цілеспрямованій корекційно-розвивальній роботі), а також оцінкою й моніторингом отриманих результатів. Це може спонукати команду фахівців та батьків до перегляду і вдосконалення змісту, формату та алгоритму впровадження

діяльності з компетентного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Бібліографія

1. **Гайдукевич С. Е.** Средовой подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск: Четыре четверти, 2007. – 34 с.
2. **Інклюзивна освіта.** Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник. / [Тім Лорман, Джоан Дешпелер, Девід Харві]; пер. з англ. – К.: СПД-ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с.
3. **Мартинчук О.В.** (2018) Актуалізація проблеми підготовки спеціалістів у галузі спеціальної освіти до діяльності в інклюзивному освітньому просторі // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №19.Корекційна педагогіка та спеціальна психологія:зб.наукових праць. С. 74-83.
4. **Миронова С.П.** (2011) Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 14 (225), Ч. III, С. 108-112.
5. **Семаго Н.Я.** Инклюзивное образование: от методологической модели к практике // Психологическая наука и образование, №1, 2011 г. – С.51-59.
6. **Спільне викладання** в інклюзивному класі: метод. матеріали. /Укладач – Софій Н. З., – К.:ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 70 с.
7. **Технології психолого-педагогічного супроводу** дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб. / Укл. Т. Скрипник. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 56 с.
8. **Akalin, S., Sucuoglu B.** (2015). Effects of Classroom Management Intervention Based on Teacher Training and Performance Feedback on Outcomes of Teacher-Student Dyads in Inclusive Classrooms. Educational sciences-theory & practice, 15/3, p. 739-758.
9. **Cavendish, W., Connor, D. J. & Rediker, E.** (2017) Engaging Students and Parents in Transition-Focused Individualized Education Programs. Intervention in School and Clinic. 52, 4, p. 228-235.
10. **Guisse, M., Habib M., Thiessen, K., Robbins A.** (2017). Continuum of co-teaching implementation: Moving from traditional student teaching to co-teaching. Teaching and Teacher Education, p. 370-382.
11. **Noltemeyer, A., Palmer, K., James, A. G., Wiechman, S.** (2018) School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBIS): A synthesis of existing research. International Journal of School & Educational Psychology. Issue 2-3, p. 183-198.

References

1. **Gaydukevich S. E.** Sredovoy podhod v inklyuzivnom obrazovanii // Inklyuzivnoe obrazovanie: sostoyanie, problemy, perspektivy. – Minsk: Chetyre chetverti, 2007. – 34 s. [in Russian];
2. **Inklyuzivna osvita.** Pidtrymka rozmaittia u klasi: praktychnyi posibnyk. / [Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, Devid Kharvi]; per. z anhl. – K.: SPD-FO Parashyn I.S., 2010. – 296 s. [in Ukrainian].;
3. **Martynchuk O. V.** (2018) Aktualizatsiia problemy pidhotovky spetsialistiv u haluzi spetsialnoi osvity do diialnosti v

inkliuzyvnomu osvitnomu prostori // Naukovi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Serii №19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia:zb.naukovykh prats. S. 74-83. [in Ukrainian]. **4. Myronova S.P.** (2011) Komandnyi pidkhd do psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei z vadamy psykhofizychnoho rozvytku v umovakh inkliuzyvnoi osvity // Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka № 14 (225), Ch. III, S. 108-112. [in Ukrainian]. **5. Semago N.Ya.** Inklyuzivnoe obrazovanie: ot metodologicheskoy modeli k praktike // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie, #1, 2011 g. – S.51-59. [in Russian]; **6. Spilne vykladannia v inkliuzyvnomu klasi: metod. materialy.** /Ukladach – Sofii N. Z., – K.:TOV «Vydavnychi dim «Pleiady», 2015. – 70 s. [in Ukrainian]; **7. Tekhnolohii psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei z autyzmom v osvitnomu prostori: navchalno-naochnyi posib.** / Ukl. T. Skrypnyk. – K.: TOV «Vydavnychi dim «Pleiady», 2015. – 56 s. [in Ukrainian].

Received 12.03.2019

Accepted 12.04.2019

УДК 159.9.072.432/376.37.

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.313-323

О.П. Таран

op.taran@kubg.edu.ua

А.С. Лісайчук

ankoankolisaychuks@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Відомості про автора: **Таран Оксана**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної психології, колекційної та інклюзивної освіти Київського Університету імені Бориса Грінченка, Україна. У колі наукових інтересів: питання розвитку та формування самосвідомості, психологічної картини світу та особистості дітей з порушеннями психофізичного розвитку, психологічний супровід батьків дітей з особливими освітніми потребами. E-mail: op.taran@kubg.edu.ua ; **Лісайчук Анна**, магістр VI курсу спеціальності «Спеціальна освіта» кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Київського Університету імені Бориса Грінченка, Україна. У колі наукових інтересів: особливості розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення, методичні та дидактичні аспекти формування

емоційної компетентності у старших дошкільників з порушеннями мовлення. E-mail: ankoankolisaychuks@gmail.com

Contact: Taran Oksana, PhD of psychology, associate professor of the department of special psychology, collegiate and inclusive education of the Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine. Academic interests: issues of development and formation of self-consciousness, psychological picture of the world and personality of children with disorders of psychophysical development, psychological support of parents of children with special educational needs. E-mail: op.taran@kubg.edu.ua ; **Anna Lisaychuk**, Master's degree in the specialty «Special Education of the department of special psychology, collegiate and inclusive education of the Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine. Academic interests: peculiarities of development of children with general underdevelopment, methodical and didactic aspects of emotional competence formation in older preschool children with speech impairment. E-mail: ankoankolisaychuks@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику: Таран О.П. Психологічний образ світу дитини: проблеми та перспективи дослідження // Гуманітарний Вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання» - Додаток 1 До Вип. 29, Том IV. К.: Гнозис. 2013. – С.293 – 299.; **Таран О.П.** Освітлогічні засади формування образу світу у дошкільників зі зниженим зором // Актуальні питання корекційної освіти. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. IV.. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2014. – С. 340 – 348.; **Таран О.П.** Психологічний супровід батьків дітей з розладами аутистичного спектра: проблеми та перспективи // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К. Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2016. – С.291-296.

Таран О. П., Лісайчук А. С. Особливості емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. В статті піднімається актуальне питання емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Авторами робиться спроба системного дослідження цього психологічного феномену. В статті запропонована модель діагностики, що ґрунтується на теоретичній моделі емоційної компетентності D. Goleman та охоплює дві складові особистісну та соціальну. Констатувальний експеримент, статистично довів, що у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення,

особистісна та соціальна складові емоційної компетентності сформовані переважно на низькому рівні, тоді як у дітей з нормотиповим розвитком переважно на високому рівні. Тобто, дітям з порушеннями мовлення складно розпізнавати емоції за фотографіями та схематичними зображеннями, також вони мають труднощі у диференціації емоцій за сюжетними малюнками та недостатні прогностичні здібності щодо передбачення дій інших в ситуаціях соціальної взаємодії. Важливим аспектом статті є системний підхід до діагностики даного психологічного феномену, а також використання обраної теоретичної моделі D. Goleman, як бази для подальшого розроблення формувальної методики.

Ключові слова: емоційна компетентність, діти старшого дошкільного віку, загальне недорозвинення мовлення.

Таран О. П., Лисайчук А. С. Особенности эмоциональной компетентности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В статье рассматривается актуальный вопрос эмоциональной компетентности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Авторами делается попытка системного исследования этого психологического феномена. В статье предложена модель диагностики, основанная на теоретической модели эмоциональной компетентности D. Goleman, которая включает две составляющие: личностную и социальную. Констатирующий эксперимент, статистически доказал, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, личностная и социальная составляющие эмоциональной компетентности сформированы преимущественно на низком уровне, тогда как у детей с без нарушений в развитии – преимущественно на высоком уровне. То есть, детям с нарушениями речи сложно распознавать эмоции по фотографиям и схематическим изображениями, также они имеют трудности в дифференциации эмоций в сюжетных рисунках и недостаточные прогностические способности относительно предположения действий других в ситуациях социального взаимодействия. Важным аспектом статьи является системный подход к диагностике данного психологического феномена, а также использование выбранной теоретической модели D. Goleman, как основы для дальнейшей разработки методики формирования эмоциональной компетентности у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: эмоциональная компетентность, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

Taran, O. P., Lisaychuk A. S. Peculiarity of the emotional competence of children of an early preschool age with general underdevelopment of speech. The article deals with the actual issue of emotional competence of children of senior preschool age with a general underdevelopment of speech. The authors apply a systematic approach to studying the phenomenon of emotional competence. This study is based on the theoretical model of

D. Goleman's emotional competence, which includes personal and social components. The article presents the results of the study, which statistically prove that in children of senior preschool age with a general underdevelopment of speech, the personal and social components of emotional competence are formed mainly at a low level, whereas in children with no developmental disabilities - mainly at a high level. It is difficult for children with speech disorders to recognize complex emotions, especially charity and resentment from photographs and schematic images. They also have difficulties in differentiating emotions in plot patterns and insufficient prognostic abilities regarding the assumption of the actions of others in situations of social interaction. Qualitative analysis showed that children in the communities of underdevelopment of speech differentiate well such basic emotions as joy, fear and anger. They have difficulties in differentiating the emotions of sadness, surprise, grief, interest, shame, disgust. Children in this category do not differentiate emotions of contempt and resentment. The article confirms the effectiveness of using the theoretical model of D. Goleman's emotional competence as a system for structuring diagnostic material. Also, the authors plan to use this diagnostic model as a basis for developing a methodology for the formation of emotional competence in children with speech disorders.

Key words: emotional competence, children of senior preschool age, general underdevelopment of speech.

Постановка проблеми. Дошкільний вік характеризується активним розвитком емоційної сфери, який справляє значний вплив на особистісний розвиток дитини, на оволодіння різними видами діяльності. Так, О. Білобрикіна зазначає, що у дошкільному віці регулююча функція емоцій знаходиться на стадії становлення, тому емоційна компетентність дитини характеризується здатністю: до розпізнання емоцій, називання емоційного стану та визначення експресивно-мімічних засобів зовнішнього прояву емоцій, співвідношення емоцій з можливими варіантами конкретних життєвих ситуацій, відтворення емоцій [1, с. 10]. Діти з порушенням мовлення, зазвичай, мають труднощі у розумінні та виразі емоцій, саме тому недостатність сформованості емоційної компетентності дошкільника із загальним недорозвитком мовлення може чинити негативний вплив на якість їх навчання та міжособистісні стосунки у соціальному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням особливостей емоційної сфери та особистісного розвитку при мовленнєвих порушеннях приділяли увагу Л. Волкова, Н. Гром, Л. Зайцева, О. Орлова, В. Селіверстов, М. Шеремет, Л. Шипіцина, І. Янкова та інші. Узагальнюючи результати їх досліджень, можемо виділити наступні характеристики емоційної сфери дітей із порушеннями мовлення, зокрема одноманітність та

недиференційованість емоцій, бідність переживань, низький рівень розпізнання та розуміння емоцій, реактивність емоційних реакцій на конкретний подразник.

Ґрунтуючись на результати власного дослідження М. Єршова зазначає, що емпатія, як здатність до емоційного переживання почуттів іншого та виникнення бажання допомогти у вирішенні проблемної ситуації іншого, у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення сформована переважно на низькому рівні. Поряд з цим вона наголошує, що високий рівень розвитку емпатії, напряду залежить від розвитку уміння розпізнавати емоції людей, розрізняти емоційно забарвлену інтонацію мовлення та розвитку здатності до співвіднесення емоційного стану людини з тією ситуацією, яка могла спричинити цей стан [2].

В. Селівестров, на основі дослідження Л. Волкової та Л. Шипіциної, виділив труднощі формування емоційної компетентності у дітей із загальним недорозвитком мовлення, а саме: обмеженість соціального досвіду; обмеженість емоційної лексики; складнощі усвідомлення власних емоцій та розуміння переживань навколишніх [4]. В свою чергу, В. Куніцина зазначає, що розуміння власних емоцій полягає у виразній фіксації свого емоційного стану та в можливості висловити його в знаковій формі, тобто підкреслює значення мовлення для формування емоційної компетентності дитини [3]. Окресленні характеристики вказують на актуальність дослідження емоційної компетентності як цілісного утворення, що потребує цілеспрямованого формування у дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Питання розвитку емоційної компетентності досліджували: D. Goleman, М. Дорогова, С. Saarni, С. Савенішева, Н. Смірнова. Згідно з визначенням D. Goleman, емоційна компетентність – це здатність усвідомлювати і визнавати власні почуття, а також почуття інших, задля само мотивації та управління своїми емоціями всередині себе, а також в стосунках з іншими». На думку D. Goleman емоційна компетентність складається з двох основних складових: особистісна складова до якої належать такі аспекти: самосвідомість (знання своїх внутрішніх станів, переваг, інтуїтивних уявлень і можливостей); саморегуляція (уміння розпоряджатися своїми духовними ресурсами і справлятися зі своїми внутрішніми станами та спонуканнями); мотивація (емоційні схильності, які направляють до досягнення цілей і полегшують цей процес). До соціальної складової емоційної компетентності належать: емпатія (усвідомлення почуттів, потреб і турбот інших людей); соціальні навички (мистецтво викликати у інших бажану для вас реакцію) [5].

Мета нашої статті полягає у визначенні особливостей стану сформованості емоційної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (далі – ЗНМ), як передумова розроблення комплексного підходу щодо її формування.

Виклад основного матеріалу. Визначення особливостей стану сформованості емоційної компетентності відбувалось на основі констатувального емпіричного дослідження. Базою дослідження був загальноосвітній дошкільний навчальний заклад № 9 комбінованого типу м. Києва. Вибірку дослідження склали діти старшого дошкільного віку (5-6 років): 1) експериментальна група – 20 дітей із ЗНМ; 2) контрольна група – 20 дітей з нормотиповим розвитком.

В основу розроблення діагностичної системи покладено теоретичну модель емоційної компетентності D. Goleman, що містить дві базові складові, а саме: особистісну та соціальну. Для діагностики особистісної складової емоційної компетентності дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ підібрано наступні методики: тест «Розпізнавання емоцій» (Т. Череднікова); методика «Визначення емоцій за фотографіям» (П. Ільїн). Для діагностики соціальної складової емоційної компетентності підібрано наступний діагностичний інструментарій: методика «Вивчення розуміння емоційних станів людей, зображених на малюнку» (В. Нікішина); методика «Вивчення соціальних емоцій» (Г. Ургунтаєва, Р. Афонькіна). Модель діагностичної методики наочно представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

**Модель діагностики емоційної компетентності
дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ**

Складові емоційної компетентності за D. Goleman	Методика дослідження	Спрямованість методики
Особистісна складова	Тест «Розпізнавання емоцій» (Т. Череднікова)	Визначення здатності дитини до розпізнавання простих і складних емоцій за схемами
	Методика «Визначення емоцій за фотографіям» (П. Ільїн)	Визначення здатності дитини до розпізнавання емоцій людей за фотографіями
Соціальна складова	Методика «Вивчення розуміння емоційних станів людей, зображених на малюнку» (В. Нікішина)	Виявлення здатності розуміння емоційних станів людей, зображених на сюжетному малюнку
	Методика «Вивчення соціальних емоцій» (Г. Ургунтаєва, Р. Афонькіна)	Виявлення здатності дитини до розпізнавання емоцій у ситуаціях соціальної взаємодії

Перший етап констатувального експерименту полягав у визначенні особливостей сформованості особистісної складової емоційної компетентності.

Виявлені результати, щодо здатності дитини до розпізнавання простих і складних емоцій за схемами наочно подано у таблиці 2.

Таблиця 2.

Рівні сформованості здатності до розпізнавання простих і складних емоцій за схемами у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ

Рівні сформованості	Експериментальна група (%)	Контрольна група (%)
Високий	0	80
Середній	40	10
Низький	60	10

Отже, як свідчать дані таблиці 2, переважна більшість 60 % дітей із ЗНМ (експериментальної групи) виявили низький рівень розпізнавання та усвідомлення складних та простих емоцій за схематичними зображеннями. Діти мали труднощі у диференціації зображеної емоції, повільно виконували завдання, а деякі діти навіть після надання підказок експериментатора не змогли відповісти правильно. 40% дітей із ЗНМ зрозуміли зміст завдання, давали правильні відповіді, однак мали труднощі у їх обґрунтуванні, тобто показали середній рівень здатності до розпізнавання складних та простих емоцій за схемами. Високого рівня розпізнавання складних та простих емоцій за схемами відносно цієї вибірки не виявлено. Поряд з тим, 80 % дітей з нормотиповим розвитком впоралося із завданням без значних проблем і виявили високий рівень сформованості здатності до диференціації емоцій за схематичними зображеннями. Тобто, переважна більшість дітей контрольної вибірки зрозуміли зміст інструкції, адекватно пояснювали емоційний стан персонажа і доповнювали свою відповідь коментарями, щодо емоційної ситуації, а коли помилялись, то легко виправляли помилки завдяки чутливості до допомоги експериментатора.

Результати виявлення здатності дітей із ЗНМ до розпізнавання емоцій людей за фотографіями подано у таблиці 3.

Таблиця 3.

Рівні сформованості здатності до розпізнавання емоцій людей за фотографіями у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ

Рівні сформованості	Експериментальна група (%)	Контрольна група (%)
Високий	20	80
Середній	30	20
Низький	50	0

Відповідно результатам, що подані у таблиці 3, половина досліджуваних 50% експериментальної групи виявили суттєві труднощі щодо диференціації емоцій людей за фотографіями, тобто низький рівень сформованості. Так у ході розуміння емоцій по виразам обличчя, що зображені на фотографіях, діти із ЗНМ, складніше сприймали та розуміли такі емоції як сором, образа, подив та презирство, а деякі діти мали також труднощі у розумінні емоції суму. 30 % досліджуваних експериментальної групи показали середній рівень розуміння емоцій за фотографіями, тобто у них не виникало особливих труднощів стосовно виконання завдань. Лише 20 % дітей з ЗНМ виявили високий рівень,

тобто діти правильно диференціювали емоції людей за фотографіями і додавали свої коментарі, що свідчило про свідоме розуміння емоцій.

Діти контрольної групи виявили сформованість здатності диференціації емоцій людей за фотографіями переважно на високому рівні (80 %). Тільки 20 % дітей з нормотиповим розвитком виявили середній рівень, тобто діти навіть коли робили поодинокі помилки, то самі себе виправляли без допомоги експериментатора.

При вивченні розуміння емоцій по виразам обличчя, що зображені на фотографіях, ми виявили, що для дітей з нормотиповим розвитком найскладнішою емоцією для диференціації є презирство, так само як і для дітей із ЗНМ. Тобто, деякі діти розуміли, що це за емоція зображена на фотографії (могли її пояснити), але не знали як її назвати.

Отже, для дітей старшого дошкільного віку виявлено переважання низького рівня сформованості здатності розпізнання емоцій, тоді як у дітей з нормотиповим розвитком переважає високий рівень сформованості. Варто відзначити, що досліджувані експериментальної групи дещо краще диференціювали емоції людей за фотографіями ніж за схематичним зображенням.

Другий етап констатувального експерименту реалізувався у визначенні особливостей сформованості соціальної складової емоційної компетентності.

Результати виявлення здатності дитини до розуміння емоційних станів людей, зображених на сюжетному малюнку наочно подано у таблиці 4.

Таблиця 4.

Рівні сформованості здатності до розуміння емоційних станів людей, зображених на сюжетному малюнку у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ

Рівні сформованості	Експериментальна група (%)	Контрольна група (%)
Високий	10	80
Середній	30	20
Низький	60	0

Результатами представлені у таблиці 4 продемонстрували, що переважна частина досліджуваних експериментальної групи (60%) виявили низький рівень розуміння емоційних станів людей, зображених на сюжетному малюнку. 30% дітей із загальним недорозвитком мовлення виявили середній рівень сформованості, тобто діти мали труднощі у розумінні змісту емоційної ситуації, їм було складно відповідати на питання та вони потребували допомоги експериментатора. Незначна кількість досліджуваних експериментальної групи (10%) проявила високий рівень сформованості, тобто діти адекватно розуміли, впізнавали та розрізняли емоційні стани, давали правильні відповіді на запитання та адекватно оцінювали ситуації з людьми на малюнках.

У дітей контрольної групи здатність розуміння емоційних станів людей, зображених на сюжетному малюнку сформована переважно на високому рівні (80 %), тобто діти з нормотиповим розвитком чітко відповідали на навідні питання експериментатора та змістовно описували: що відбувається на малюнку з дорослими та дітьми; що вони переживали відносно цієї ситуації та обґрунтовували чому. Це свідчить про розуміння дитиною емоційних станів та вміння морально осмислювати життєву ситуацію, що подана на малюнку. Лише 20 % дітей контрольної групи виявили сформованість на середньому рівні, тобто вони мали незначні труднощі з поясненням емоційних ситуацій у другій серії завдань.

Поряд з цим зазначимо, що загальним для обох вибірок є здатність дітей краще розуміти емоції однолітків ніж емоційні стани дорослих.

Результати щодо здатності дітей із ЗНМ до розпізнавання емоцій у ситуаціях соціальної взаємодії подано у таблиці 5.

Таблиця 5.

Рівні сформованості здатності до розпізнавання емоцій у ситуаціях соціальної взаємодії у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ

Рівні сформованості	Експериментальна група (%)	Контрольна група (%)
Високий	0	70
Середній	20	30
Низький	80	0

Результати представлені у таблиці 5 свідчать про переважання низького рівня сформованості здатності до розпізнавання емоцій у ситуаціях соціальної взаємодії у 80% досліджуваних експериментальної вибірки, тобто діти із ЗНМ виявили незначне розуміння змісту життєвої ситуації, не визначали персонажів ситуації, не пропонували свій вихід з ситуації, що свідчить про невміння усвідомлювати свої емоції та переживання навколишніх. Середній рівень розуміння соціальних емоцій виявили 20 % дітей із ЗНМ. Діти позитивно ставляться до однолітків, надають іншому допомогу на прохання дорослого, але роблять це формально або починають з ентузіазмом яких швидко згасає.

У ході дослідження було виявлено, що 70 % дітей з нормотиповим розвитком мають високий рівень розуміння соціальних емоцій. У першій серії запитань труднощів не визначено, діти відчували труднощі у другій серії в якій потрібно було закінчити кілька ситуацій і відповісти на спеціальні підібрані питання, що стосувались цих ситуацій. Враховуючи етап спостереження за поведінкою дітей у групі, в цілому було визначено, що діти позитивно ставляться до однолітків, надають іншому допомогу за власним бажанням та охоче; проявляють почуття обов'язку стосовно однолітків, молодших дітей, тварин, дорослих; помічають емоційний стан іншого і адекватно реагують на нього, часто проявляють турботу стосовно однолітків, молодших дітей, тварин, адекватно реагують на успіх і невдачі інших людей. 30 % дітей

контрольної групи виявили середній рівень розуміння соціальних емоцій.

Таким чином, у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ соціальна складова емоційної компетентності також сформована переважно на низькому рівні, тобто дітям складно диференціювати прояви емоцій в ситуаціях соціальної взаємодії, усвідомлювати власні переживання та навколишніх, вони мають труднощі в розумінні причин виникнення емоційних станів.

Узагальнені результати дослідження сформованості емоційної компетентності старших дошкільників із ЗНМ подано на діаграмі (Рис. 1).

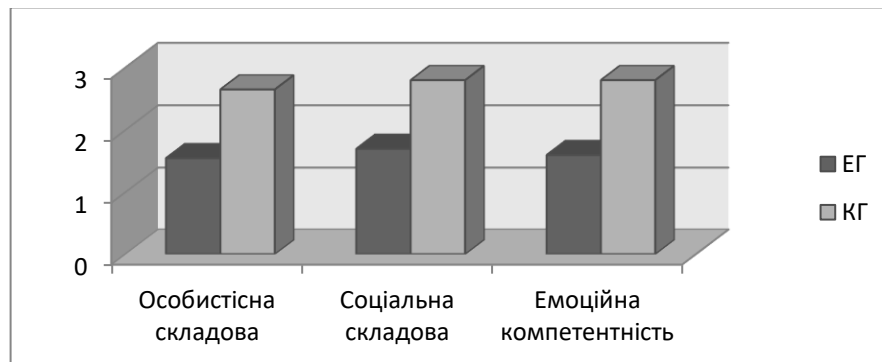


Рис. 1. Співвідношення сформованості складових емоційної компетентності старших дошкільників EG та KG.

Таким чином, у дітей із ЗНМ особистісна та соціальна складова емоційної компетентності, а також емоційна компетентність загалом сформовані на низькому рівні, тоді як у дітей з нормотиповим розвитком на високому рівні. Результати дослідження доведено за допомогою обрахування t-критерію Стьюдента та отримання рівня достовірності $p \leq 0,001$.

Також, нами здійснено якісний аналіз сформованості здатності дітей із ЗНМ до розпізнавання емоцій (радість, сум, горе, інтерес, огида, подив, страх, гнів, сором, презирство, образа) у старшому дошкільному віці.

У ході аналізу було виявлено, що у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ найвищими показниками у розпізнанні емоцій стали радість, страх та гнів, розпізнання цих емоцій було в переважно на високому та середньому рівнях. Такі результати зумовлені тим, що саме ці емоції є базовими. Найскладнішими емоціями до розпізнання у дітей із ЗНМ стало презирство та образа, тобто ці емоційні стани взагалі не диференціювалися. Також діти мали суттєві труднощі щодо розпізнання емоцій суму, подиву, сорому, горе, інтерес, огида.

Висновки. Ґрунтуючись на отриманих результатах експерименту, у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, особистісна та соціальна складові емоційної компетентності сформовані переважно на низькому рівні, тоді як у дітей з нормотиповим розвитком переважно на високому рівні. Таким чином, нами достовірно доведено, що діти із ЗНМ мають труднощі: у розумінні

емоційних станів інших за зовнішніми проявами, у розумінні причини виникнення емоцій інших, мають труднощі у диференціації та розумінні емоційних образів (зокрема образа, презирство), менш яскраво проявляють свої власні емоції, та в більшості випадків в передбаченні емоцій інших, у співвідношенні емоції з ситуацією, а також у розумінні змісту життєвої ситуації (соціальні емоції), що свідчить про труднощі усвідомлення власних та чужих емоцій.

Також, нами доведено ефективність застосування теоретичної моделі емоційної компетентності D. Goleman для структурування діагностичного інструментарію. Перспективною подальшого дослідження вбачаємо у використанні цієї теоретичної моделі для розроблення комплексної методики формування емоційності компетентності у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.

Бібліографія

- 1. Белобрыкина, О. А.** (2016) Особенности эмоционального развития дошкольников в современных условиях. Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛЬТА», 1, 9 – 15;
- 2. Єршова, М. М.** (2017) Формування емпатії у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня засобами театралізованої діяльності. Наукові здобутки студентів Інституту людини, Київського університету імені Бориса Грінченка, 1(7). <http://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/94/118.>;
- 3. Куницына В. Н.** (1995) Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение. Теоретические и прикладные вопросы психологии. СПб, 1., 48 – 59.;
- 4. Селиверстов, В. И.** (2003) Дошкольная логопсихология. Москва, 153.;
- 5. Goleman, D.** (2006) Emotional intelligence, 358.

References

- 1. Belobrykina, O. A.** (2016) Features of emotional development of preschool children in modern conditions . International scientific – practical and methodical «SMALTA» 1, 9 – 15;
- 2. Yershova, M. M.** (2017) The formation of empathy in preschool children with the general underdevelopment of speech (grade III) by means of theatrical activities. Naukovi zdobutky` studentiv Instytutu lyudy`ny`, Borys Grinchenko Kyiv University, 1 (7). <http://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/94/118.>;
- 3. Kunitsyna, V. N.** (1995) Sotsialnaya kompetentnost i sotsialnyy intellekt: struktura. funktsii. vzaimootnosheniye. Teoreticheskiye i prikladnyye voprosy psikhologii. SPb. 1.. 48 – 59.;
- 4. Seliverstov, V. I.** (2003) Doshkolnaya logopsikhologiya. Moskva, 153.;
- 5. Goleman, D.** (2006) Emotional intelligence, 358.

Авторський внесок: Таран О.П. – 50%; Лісайчук А.С. – 50%

Received 22.03.2019
Accepted 22.04.2019

УДК 376-056.262:[373.5

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.324-334

С.В. Федоренко

fedorenkosvit@gmail.com,

Т.М. Гребенюк

tania762008@ukr.net,

Є.П. Синьова

ev_sineva@hotmail.com,

І.В. Федоренко

3802417@ukr.net

ВИВЧЕННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ТА ПУНКТУАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ 6-7 КЛАСІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Відомості про авторів: **Федоренко Світлана**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії та логопсихології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: розвиток методики навчання мови дітей з порушеннями зору. E-mail: fedorenkosvit@gmail.com ; **Гребенюк Тетяна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: особливості засвоєння та формування знань з української мови в молодших школярів з порушеннями зору. E-mail: tania762008@ukr.net ; **Синьова Євгенія**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: питання розвитку дітей з порушеннями зору. Email: ev_sineva@hotmail.com ; **Федоренко Ігор**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних систем та технологій Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: методи навчання учнів з порушеннями зору. E-mail: 3802417@ukr.net

Contact: **Fedorenko Svitlana**, Dr. habil., professor, head of the department of speech therapy and logopsychology National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine. Academic interests: the development of a methodology for teaching the language of children with visual impairment. Email: fedorenkosvit@gmail.com; **Tetyana Grebeniuk**, PhD of psychology, associate professor of the department of ophthalmopedagogy and ophthalmopsychology National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine. Academic interests: forming knowledge of Ukrainian language of junior schoolchildren with visually impaired. E-mail: tania762008@ukr.net ;

Eugenia Synova, Dr. habil., professor, head of the department of ophthalmopedagogy and ophthalmopsychology National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine. Academic interests: issues related development of children with visual impairment. Email: ev_sineva@hotmail.com ; **Fedorenko Igor**, PhD of pedagogy, associate professor of the department of information systems and technologies National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine. Academic interests: methods of teaching pupils with visual impairment. E-mail: 3802417@ukr.net

Відомості про наявність друкованих матеріалів: Федоренко, С.В. (2011). Спеціальна методика навчання української мови в школах для дітей з порушеннями зору: навч. посібник для студентів вищих пед. навч. закладів. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова.

Федоренко С.В., Гребенюк Т.М., Синьова Є.П., Федоренко І.В. Вивчення орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів 6-7 класів зі зниженим зором в умовах інклюзивного навчання. У статті представлено аналіз результатів дослідження, спрямованого на вивчення орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів 6-7 класів зі зниженим та з нормальним зором, які навчаються в умовах інклюзивного навчання. Констатовано, що якість знань учнів зі зниженим зором із граматики та правопису, у порівнянні з їх зрячими ровесниками, значно нижча. Визначені типи помилок, яких припускаються учні зі зниженим зором при письмі. Установлено, що в освітньому процесі учнів зі зниженим зором в умовах інклюзивного навчання не враховуються індивідуальні особливості їх пізнавальної діяльності. Для усвідомленого сприймання граматичного матеріалу на уроках української мови учнями зі зниженим зором в умовах інклюзивного навчання запропоновано до використання педагогами методичні прийоми.

Ключові слова: діти зі зниженим зором, уроки української мови, інклюзивне навчання, грамика, правопис, диктант, помилка.

Федоренко С.В., Гребенюк Т.М., Синева Е.П., Федоренко И.В. Изучение орфографической и пунктуационной грамотности учащихся 6-7 классов со сниженным зрением в условиях инклюзивного обучения. В статье представлен анализ результатов исследования, направленного на изучение орфографической и пунктуационной грамотности учащихся 6-7 классов со сниженным и с нормальным зрением, которые учатся в условиях инклюзивного обучения. Констатировано, что качество знаний учащихся со сниженным зрением по грамматике и правописанию, по сравнению с их зрячими сверстниками, значительно ниже. Определены типы ошибок, допускаемых учениками со сниженным зрением при письме. Установлено, что в образовательном процессе учащихся со сниженным зрением в условиях инклюзивного обучения не учитываются

індивідуальні особливості їх пізнавальної діяльності. Для усвідомленого сприйняття граматичного матеріалу на уроках української мови учнями зі зниженим зором в умовах інклюзивного навчання пропонується використовувати педагогічні методи.

Ключові слова: діти зі зниженим зором, уроки української мови, інклюзивне навчання, граматики, правописання, диктант, помилка.

Fedorenko S., Tetyana G., Synova E., Fedorenko I. Study of spelling and punctuation literacy of pupils of 6-7 grades with low vision in terms of inclusive education. The article presents an analysis of the results concerning studying of spelling and punctuation in 6-7 grades by children in terms of inclusive education. It was stated that no pupils with visual disabilities achieved the quality of knowledge of pupils with ordinary vision in grammar and spelling in comparison with their contemporaries, much lower, in particular, the high level of knowledge and skills wasn't reached by any child with visual deprivation. The types of mistakes that is mostly assumed by students with poor eyesight are determined: writing prepositions with different parts of the speech, spelling of unstressed vowels in the roots of words, spelling of complex words and spelling of case endings. It is established that in the educational process of studying pupils with reduced vision in the conditions of inclusive education the individual peculiarities of their cognitive activity are not taken into account. Following methodical techniques for teachers are suggested to use for the realized perception of grammatical material on the Ukrainian lessons by the children with low vision in the conditions of inclusive education: due to the limitation of visual possibilities, activation of cognitive activity of this category of children should be intensified; to pay attention to the proper organization of their work to observe usage of grammatical phenomena for comparison of grammatical facts, their generalization and systematization during the during various types of work; to select correctly the handout material based on individual characteristics and capabilities of students with low vision; to use a correctly designed grammatical material in charts, tables, contributing to a conscious assimilation of knowledge and the consolidation of the Ukrainian language.

Key words: children with low vision, Ukrainian lessons, inclusive education, grammar, spelling, dictation, mistake.

Постановка проблеми. Активне впровадження інклюзивного навчання в Україні передбачає створення належних офтальмо-гігієнічних та психолого-педагогічних умов для освіти дітей з порушеннями зору із врахуванням їх вікових, індивідуальних особливостей та можливостей. Разом з тим, слід відмітити, що більшість проведених на сьогодні наукових досліджень, спрямованих на вивчення особливостей засвоєння навчального матеріалу з різних предметів,

стосувалися саме спеціальних шкіл для дітей з порушеннями зору, навчання в яких здійснюється за спеціальними навчальними програмами, розробленими для даної категорії дітей, де з дітьми безпосередньо працюють вчителі-тифлопедагоги, які володіють спеціальними методами та прийомами навчання, а також корекційної роботи. Відтак, з метою забезпечення якості освітнього процесу, постає питання дослідження особливостей засвоєння навчального матеріалу з різних предметів, в тому числі української мови, учнями з порушеннями зору, які знаходяться в умовах інклюзивного навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженнями, проведеними в тифлопсихології та тифлопедагогії (О. Паламар [5], Т. Свиридюк [2], Є. Синьова [1; 4], С. Федоренко [4; 6] та ін.), було доведено, що діти з порушеннями зору в силу особливостей пізнавальної діяльності мають значні труднощі в засвоєнні навчального матеріалу, зокрема, мовного характеру. Крім того, виконання ряду мисленнєвих операцій, пов'язаних із необхідністю використання орфографічних правил, ускладнюється, оскільки учні зі зниженим зором при цьому спираються, в основному, на слухове сприймання, а не на предметну матеріалізовану основу, в даному випадку - на письмо.

Специфічні труднощі, що виникають у даної категорії дітей в процесі засвоєння граматики та правопису, були визначені С. Федоренко та О. Паламар, а саме: уповільненість темпу засвоєння граматичних знань та розвитку умінь їхнього практичного застосування в мовленнєвій практиці; труднощі у засвоєнні матеріалу, під час вивчення якого провідну роль відіграє чуттєве пізнання; утруднення в постановці смислових питань, у виділенні групи споріднених слів через недостатність чуттєвого досвіду, бідність уявлень та вербалізм мовлення [5, с. 177].

Аналіз науково-методичної літератури з проблеми формування знань у дітей з порушеннями зору показав, що існують сучасні наукові (Г. Серпутько [3], М. Федоренко [6], С. Федоренко [6] та ін.) та методичні доробки щодо забезпечення загального процесу інклюзивного навчання цієї категорії учнів, але на сьогодні не проводилося досліджень, спрямованих на вивчення окремих питань різних наук, що вивчаються в середній загальноосвітній школі, зокрема орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів зі зниженим зором. Крім того, потребують також розробки питання активізації пізнавальної діяльності цієї категорії дітей з метою створення оптимальних умов для усвідомленого сприймання граматичного матеріалу на уроках української мови в умовах інклюзивного навчання.

Метою статті є представлення результатів експериментального дослідження, спрямованого на вивчення якісної своєрідності орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів 6-7 класів зі зниженим зором, які навчаються в умовах інклюзивного навчання,

з'ясувати причини, що обумовлюють стан даних знань та вмінь, а також визначити методичні прийоми їх подолання.

Методи дослідження. Аналіз психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури з питань дослідження; аналіз шкільних програм і підручників; спостереження за навчальним процесом; вивчення документації з планування уроків, особистих даних дітей, бесіди з вчителями, педагогічний експеримент.

Виклад основного матеріалу. З метою характеристики стану орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів зі зниженим зором, а також для з'ясування якісної своєрідності знань у порівнянні з учнями зі збереженим зором були проведені письмові перевірочні роботи з української мови в школах з інклюзивним навчанням. У дослідженні взяли участь 25 учнів зі зниженим та 29 учнів зі збереженим зором 6-х класів; 27 учнів зі зниженим та 31 учень зі збереженим зором 7-х класів.

Учням був продиктований один і той самий диктант із 119 слів. Якісна та кількісна характеристика запропонованого тексту показала, що він містить нижче зазначені орфограми. Буквені: правопис ненаголошених голосних в коренях слів (6 слів), велика чи мала буква (9 слів), написання сумнівного приголосного (5 слів), наявність чи відсутність літери (2 слова), подовження та подвоєння приголосних (4 слова), правопис складних слів (4 слова), правопис префіксів (3 слова), прийменників з різними частинами мови (5 слів), вживання м'якого знаку (6 слів), правопис відмінкових закінчень (6 слів) та небуквені: дефіс (2 слова), апостроф (3 слова). Синтаксична структура тексту була нескладною. Диктант складався із 14 речень. З них 10 - простих, 4 – складних, із яких у двох були дієприслівникові звороти. В тексті - 6 випадків використання однорідних членів речення. За метою висловлювання – 11 речень розповідні, 2 окличні та 1 запитальне.

Учням попередньо були пояснені слова, написання яких до моменту проведення перевірочної роботи не вивчалось, а також були проведені необхідні пояснення щодо синтаксису. Після запису всього тексту диктанту була організована перевірка написаного. Результати виконання диктантів представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця кількості допущених помилок в диктантах учнями 6 та 7 класів зі збереженим та зі зниженим зором

Категорія учнів	Клас	Кількість учнів	Допущено помилок			
			морфологічні		синтаксичні	
			загальна кількість	середнє арифм. на 1 учня	загальна кількість	середнє арифм. на 1 учня
учні зі збереженим зором	6	29	136	4,7	68	2,3
	7	31	152	4,9	61	2,0
учні зі зниженим зором	6	25	264	10,6	114	4,6
	7	27	253	9,4	107	4,0

Слід констатувати, що якість знань учнів зі зниженим зором значно нижча, ніж в учнів зі збереженим зором, не дивлячись на те, що вони є учнями одних шкіл (загальноосвітніх з інклюзивною формою навчання). Середнє число помилок, яких припустилися учні зі зниженим зором в процесі написання диктанту, майже в два рази більше, ніж в учнів зі збереженим зором, тобто близько 10,6 помилок на одного учня 6-х класів та 9,4 – 7-х класів. Це свідчить про недостатній рівень оволодіння даною категорією учнів програмовим матеріалом з української мови у порівнянні з їх зрячими ровесниками.

Кількість учнів 6-х класів зі збереженим зором, які написали диктант на високому рівні (10-12 балів), складає 6,9 %. Серед учнів зі зниженим зором високого рівня не було зафіксовано. Учні, які припустилися в диктанті такої кількості помилок, що обумовила достатній рівень (7-9 балів), складає в 6-х класах в учнів зі збереженим зором 31 %, а серед учнів зі зниженим зором 24 %. 4-6 балів (середній рівень) за написання диктанту отримали 37,9 % учнів зі збереженим зором та 40 % учнів зі зниженим зором. Початковий рівень було зафіксовано у 24,2 % учнів зі збереженим та у 36 % учнів зі зниженим зором.

Бали, які отримали учні 7-х класів за написання диктантів, майже не відрізняються від тих, які були в учнів 6-х класів. Так, семикласників зі збереженим зором, які написали диктант на високому рівні, було 9,6 %, а серед учнів зі зниженим зором високого рівня не зафіксовано. Достатній рівень (7-9 балів) в 7-х класах зафіксовано у 32,3 % учнів зі збереженим зором та 29,6 % в учнів зі зниженим зором. Щодо початкового рівня, то його показали 33,3 % учнів зі зниженим та 22,6 % учнів зі збереженим зором.

Якісна характеристика написаних учнями 6-7 класів диктантів показала, що серед помилок, яких найчастіше припускалися учні зі зниженим зором, були наступні: написання прийменників з різними частинами мови – 30,6 % від загальної кількості допущених помилок; правопис ненаголошених голосних в коренях слів – 24,4 %; правопис складних слів – 11,4 %; правопис відмінкових закінчень – 9,8 %.

Таким чином, порівняльна характеристика якості знань учнів зі зниженим зором та учнів з нормальним зором 6-7 класів з української мови показала, що в учнів зі зниженим зором недостатній рівень оволодіння навчальним матеріалом у порівнянні з їх зрячими ровесниками.

Результати дослідження та спостереження за освітнім процесом показали, що в загальноосвітній школі, де навчаються учні зі зниженим зором, в процесі навчання даної категорії дітей не враховуються індивідуальні особливості їх пізнавальної діяльності. Зокрема, недостатня увага приділяється правильній організації роботи дітей зі зниженим зором для спостереження над граматичними явищами, для

порівняння граматичних фактів, їх узагальнення та систематизації під час виконання різних видів робіт. Недостатня увага приділяється також роздатковому матеріалу з урахуванням індивідуальних особливостей та можливостей учнів зі зниженим зором, наочному оформленню граматичного матеріалу в схемах, таблицях, що мало б сприяти свідомому засвоєнню та закріпленню знань з української мови.

Спостереження показали, що на уроках української мови переважає метод бесіди з учнями, а письмових робіт виконуються недостатньо. При цьому у виправданні такого положення використовується теза про необхідність охорони зору учнів. Але охорона зору учня зі зниженим зором не передбачає усунення його від виконання письмового завдання або постійної заміни письмового завдання усним. Навпаки, зір має використовуватися і для самої роботи, і для вироблення вміння та навичок користуватися ушкодженим зором. Перевтомлення зору учнів слід попереджати шляхом використання слухового сприймання, у зв'язку з чим заслуговує на увагу питання використання найбільш продуктивних форм роботи для розвитку вміння сприймати на слух, розвивати увагу та пам'ять. Крім того, турбуючись про охорону зору учнів зі зниженим зором, кожен хвилину зорової роботи на уроці треба використовувати раціонально. Але, як показують наші спостереження, час, виділений на письмову роботу, не завжди використовується раціонально саме через непродуману методику роботи. Так, наприклад, в 7 класі, учні зі зниженим зором, отримавши завдання виконати письмовий граматичний розбір за частинами мови, записують спочатку речення, потім виписують з нього кожне слово і навпроти записують яка це частина мови. Подібним чином проводиться граматичний розбір за частинами мови речень, які можуть складатися з 4-15 слів. У даному випадку час, виділений на виконання письмового граматичного розбору, використовується непродуктивно. Доцільніше було б скористатися умовними позначеннями чи запропонувати учням зі зниженим зором таблиці, в які їм слід записати частини мови в окремі колонки, в шапках яких вже прописані назви частин мови. При цьому учні не пишуть нічого зайвого і основну увагу приділяють смисловій стороні роботи.

У ряді випадків на уроках української мови перевага надається списуванню тексту, що загалом не викликає сумнівів у доцільності. Але при цьому списування перетворюється в самоціль та не супроводжується іншими видами роботи (аналіз, знаходження орфограм і т.д.), які дозволяють усвідомлено здійснювати списування та переключати учня зі зниженим зором на використання слухового сприймання.

З цією ж метою в системі тренувальних вправ суттєве місце слід відводити навчальним диктантам. Даний вид роботи в сполученні з наступним аналізом диктанту більшою мірою, ніж інші тренувальні

види робіт, навчають учнів зі зниженим зором розбиратися в орфографічній складовій тексту на слух. При цьому вид навчального диктанту визначається не лише характером орфограми, але й умінням учнів здійснювати ті мисленнєві операції, які необхідні для використання правила, що вивчається. Крім того, навчальні диктанти сприяють тренуванню пам'яті учнів, адже вони вчаться запам'ятовувати спочатку невеликі речення чи окремі частини, потім речення з більшою кількістю слів, а це в свою чергу, підвищує якість виконання роботи зі списування тексту.

Аналіз виконання учнями зі зниженим зором домашніх завдань показав, що часто в завдання входить лише списування тексту, або самі учні обмежуються списуванням і не виконують вимоги, сформульовані у завданнях до вправи. Слід також вказати на те, що часто й самі завдання до вправ перенасичені зайвою роботою або пов'язані із записом таких слів, що не викликають труднощів. Відповідно, краще запропонувати учням вибіркоче списування, яке дасть можливість виконання більшої кількості тренувальних вправ в межах часу, визначеного для письмових тренувань.

Деякі учні зі зниженим зором не можуть списувати текст з підручника в силу особливостей свого зорового сприймання і під час виконання домашніх завдань їм диктує товариш або хтось із дорослих. Для таких учнів слід використовувати спеціальні (із врахуванням особливостей зорового сприймання) індивідуальні картки, які б дали їм можливість виконувати завдання самостійно, сприймаючи за допомогою зору складні орфограми, особливо ті, які не підпорядковуються морфологічному принципу – основному принципу українського правопису.

Для покращення якості знань учнів зі зниженим зором з української мови особливу увагу слід приділяти методиці роботи над помилками як в щоденних, так і в контрольних роботах учнів. У більшості випадків учителі під час перевірки зошитів закреслюють неправильне написання і надписують необхідну орфограму, пишуть правильний розділовий знак або закреслюють зайвий. Подібне їх виправлення вчителем не викликає інтересу учнів під час їх аналізу. Найчастіше учні, отримавши виправлені роботи, виписують слова, в яких була допущена помилка, та механічно повторюють написання даних слів декілька разів. Під час таким чином організованої роботи над помилками не враховується чи розуміє учень причину появи помилки, чи осмислює він роботу над нею, чи вдумується в граматичні особливості слів.

Разом з тим, як показує перевірка учнівських зошитів, робота над помилками у щоденних роботах учнів 6-х та 7-х класів часто взагалі не проводиться. Відсутність аналізу учителем помилок, допущених учнями, не дає можливості правильно планувати повторення програмового

матеріалу, підібрати для цього відповідні тренувальні вправи та здійснювати індивідуальну роботу, спрямовану на підвищення якості знань з української мови. Робота ж над помилками в контрольних диктантах, переказах та творах зазвичай проводиться на одному уроці, що не дозволяє через різноманітність та неоднорідність помилок провести ґрунтовну роботу по закріпленню навичок правопису слів.

Роботу над помилками слід розглядати як невід'ємну складову розвитку орфографічних навичок. Необхідно, по перше, виховувати уміння в учнів зі зниженим зором знаходити свої помилки, по друге – навчати правильній та найбільш доцільній роботі над ними, прийомам письмового пояснення тієї чи іншої орфограми. Важливо також, щоб учні вчилися визначати, в якій частині слова зроблена помилка, оскільки різні прийоми роботи над помилками визначаються, в основному, морфологічним характером українського правопису.

У методичній літературі описано декілька способів класифікації орфографічних помилок, які дозволяють більш продуктивно використовувати час, відведений для цієї роботи. Досить зручна та легка схема класифікації помилок – розміщення їх залежно від того, до якої частини слова вони належать. Так, спочатку учні виправляють помилки в префіксах, потім в коренях, суфіксах та закінченнях слів.

Якщо відсутні орфограми на одну із частин слова, то рекомендується не виключати його зі списку, а ставити ризику. Розміщення помилок залежно від того, до якої частини слова вони належать, дасть можливість зосередити аналіз різних за характером помилок на декількох уроках, тобто на одних уроках попрацювати над помилками в префіксах, на других – над помилками в коренях і т.д. Відповідно підбирати вправи до нової теми, які будуть насичені тими орфограмами в префіксах, коренях, суфіксах чи закінченнях, на які учнями були допущені помилки. Така організація роботи над помилками не потребує спеціальних уроків та органічно вписується в основну дидактичну тему уроку. Крім того, морфологічний аналіз слова потребує від учнів активної мисленнєвої діяльності, уміння узагальнювати, співставляти, порівнювати написання різних частин мови, що позитивно впливає на формування у них навичок грамотного письма.

Таким чином, обдуманий вибір системи усних та письмових вправ дозволяє більш раціонально використовувати зорові можливості учнів зі зниженим зором для усвідомленого сприймання граматичного матеріалу. Крім того, у роботі з учнями зі зниженим зором визначення допустимого зорового навантаження вимагає особливої уважності та продуманості. Слід враховувати різні фактори, зокрема індивідуальні зорові можливості, складність завдання, навантаження з інших навчальних предметів, об'єктивні показники стомлення (учень тре очі, жаліється на головний біль, відволікається, збільшується кількість помилок і т.д.). Дотримання та творчий підхід до вирішення

вищеперахованих положень дозволить забезпечити якісне засвоєння учнями зі зниженим зором програмового матеріалу з української мови.

Висновки. Експериментальне дослідження, спрямоване на вивчення орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів зі зниженим зором та з нормальною функцією зору, які навчаються в умовах інклюзивного навчання, показало, що в учнів зі зниженим зором недостатній рівень оволодіння навчальним матеріалом з української мови в порівнянні з їх зрячими ровесниками. Запропоновані методичні прийоми мають сприяти підвищенню рівня грамотності учнів зі зниженим зором в умовах інклюзивного навчання. Перспективу подальших розробок вбачаємо в обґрунтуванні методичних рекомендацій для вчителів загальноосвітніх шкіл з інклюзивною формою навчання щодо формування знань із граматики та правопису у дітей з порушеннями зору.

Бібліографія

1. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями зору: монографія. (2017). За ред. Є.П.Синьової, С.О.Рикова. К.: «Кафедра».; **2. Свиридчук, Т.П.** (1985). Формирование интереса к учению у слабовидящих школьников. К.: Радянська школа.; **3. Серпутько, Г.П.** (2016). Адаптація та підготовка до видання підручників для дітей з глибокими порушеннями зору. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. К.: Педагогічна думка. 443-454.; **4. Синьова, Є.П., Федоренко, С.В.** (2009). Тифлопедагогіка: підручник. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова.; **5. Спеціальна** методика навчання української мови в школах для дітей з порушеннями зору: навч. посібник для студентів вищих пед. навч. закладів. (2011). За ред. С.В.Федоренко. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова.; **6. Федоренко, М.І., Федоренко, С.В.** (2016). Вимоги до друкованої навчальної літератури для дітей зі зниженим зором. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. К.: Педагогічна думка. 17. 485-493.

References

1. Inklyuzivne navchannya ditej z porushennyami zoru: monografiya. (2017). Za red. Є.Р.Sinovoi, S.O.Rikova. K.: «Kafedra» [in Ukrainian].; **2. Sviridyuk, T.P.** (1985). Formirovanie interesa k ucheniyu u slabovidyashchih shkolnikov. K.: Radyanska shkola [in Russian].; **3. Serputko, G.P.** (2016). Adaptaciya ta pidgotovka do vidannya pidruchnikov dlya ditej z glibokimi porushennyami zoru. *Problemi suchasnogo pidruchnika: zb. nauk. prac.* K.: Pedagogichna dumka. 443-454 [in Ukrainian].; **4. Sinova, Є.Р., Fedorenko, S.V.** (2009). Tiflopedagogika: pidruchnik. K.: NPU imeni M.P.Dragomanova [in Ukrainian].; **5. Specialna** metodika navchannya ukrainskoi movi v shkolah dlya ditej z porushennyami zoru: navch. posibnik dlya studentiv vishchih ped. navch. zakladiv. (2011). Za red. S.V.Fedorenko. K.: Vid-vo NPU imeni M.P.Dragomanova [in Ukrainian].; **6. Fedorenko, M.I.,**

Fedorenko, S.V. (2016). Vimogi do drukovanoї navchalnoj literaturi dlya ditej zi znizhenim zorom. *Problemi suchasnogo pidruchnika: zb. nauk. prac. K.: Pedagogichna dumka. 17. 485-493 [in Ukrainian].*

Авторський внесок: Федоренко С.В. – 30%, Гребенюк Т.М. – 30%, Синьова Є.П. – 20%, Федоренко І.В. – 20%.

Received 13.03.2019

Accepted 13.04.2019

УДК 162.16

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.334-344

Л.П. Федорчук
fedor208@ukr.net

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

Відомості про автора: Федорчук Лілія Петрівна, аспірант Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, факультет спеціальної та інклюзивної освіти, кафедра спеціальної психології та медицини м. Київ, Україна

Contact: Fedorchuk Liliia, graduate student of National Pedagogical Dragomanov University, faculty of special and inclusive education, chair of special psychology and medicine, Kyiv, Ukraine.

Федорчук Л.П. До питання формування психолого-педагогічних компетентностей медичних сестер. У статті висвітлено актуальні проблеми сьогодення, як реформування системи освіти України, впровадження інклюзивного навчання в закладах освіти. У рамках окреслених проблем розглядається питання готовності медичного персоналу до роботи з особливими дітьми та дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. У статті представлено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з питань компетентності. Розглядається питання професійної компетентності медичних фахівців. Психолого-педагогічна компетентність середнього медичного працівника інклюзивного закладу освіти, розуміється як ступінь соціальної та психологічної зрілості людини, що передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до співпраці з дітьми з особливими потребами. Існує необхідність

створення сприятливих умов для розвитку учнів з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі, що дасть можливість інтегруватися в нього, враховуючи індивідуальні потреби.

На даний час в Україні не достатньо вивчена проблема формування психолого-педагогічної компетентності середнього медичного працівника в аспекті готовності до роботи в інклюзивному закладі освіти. Теоретичний аналіз наукової літератури свідчить про недостатній рівень організації освітнього процесу в рамках забезпечення формування психолого-педагогічної компетентності медичного працівника закладу освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, медичний працівник закладу освіти, компетентність, професійна компетентність.

Федорчук Л.П. К вопросам формирования психолого-педагогических компетентностей медицинских сестер. В статье поднимаются вопросы, касающиеся реформирования системы образования Украины. А именно, формирования инклюзивных учебных заведений и введение инклюзивных форм обучения в общеобразовательных школах. Эти изменения требуют наличия профессиональных компетентностей всех участников учебного процесса. Рассматривается вопрос готовности среднего медицинского работника к работе в инклюзивных учебных заведениях, а также готовности к работе с детьми, имеющими особенности психофизического развития.

Психолого-педагогическую компетентность среднего медицинского работника, работающего в инклюзивном заведении образования, понимаем как степень социальной и психологической зрелости человека, которая предусматривает определенный уровень психического развития личности, психологическую готовность к сотрудничеству с детьми с особыми потребностями. Это даст возможность создать благоприятные условия развития воспитанников в образовательной среде и интегрироваться в него, учитывая индивидуальные потребности.

В статье представлен теоретический анализ психолого-педагогической литературы, касающийся понятий «компетентность» и «профессиональная компетентность».

Ключевые слова: инклюзивное обучение, медицинский работник системы образования, компетентность, профессиональная компетентность.

Fedorchuk L.P. The forming of psychological and pedagogical competence of the nurses for inclusive education. Nowadays there is a big problem of forming the psychological and pedagogical competence of a nurse in case of working in inclusive educational institution. This problem is not studied enough in Ukraine. Gaining the necessary qualities by nurses in

Ukrainian inclusive educational institutions is not giving the needed level of work efficiency.

As it has found, researching of the theoretical and practical basis those forming the professional competence of nurses, is an actual and perspective direction of study.

In this post, the author is talking about today's problems, such as: reforming of the educational system of Ukraine and introducing the inclusive education in educational institutions. Despite this topic, author will discuss the question of readiness of personnel to work with disabled kids. Here he is presenting the theoretical analysis psychological and pedagogical literature. Analysis shows us the real competence of medical specialist in Ukraine.

Today, Ukrainian society fundamentally changing the relation to people with health problems. Now people understand that for each child we need to create the comfort conditions, those will consider individual educational needs and skills. Founded the acute need of recognition and respect the children's rights with special educational needs. It's necessary to create the conditions that will promote their healthy interaction with other children, as well as to create the conditions for the development of a positive, tolerant and patient attitude towards kids with inclusive needs.

Key words: inclusive education, medical worker in educational institution, competence, professional competence.

Постановка проблеми. В Україні відбувається істотна зміна відношення суспільства до осіб з проблемами здоров'я. Приходить розуміння того, що кожній дитині необхідно створити сприятливі умови розвитку та навчання, які будуть враховувати її індивідуальні освітні потреби та здібності. Назріла гостра необхідність у визнанні та пошані прав дітей з особливими освітніми потребами на освіту. Необхідно створити умови, що сприятимуть здоровій взаємодії їх з іншими дітьми, а також створити умови для розвитку позитивного, толерантного, терплячого, лояльного ставлення до них з боку оточуючих.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Згідно статистичних даних ВООЗ лише 20% народжених дітей умовно вважається здоровими, інші, або страждають порушеннями психофізичного розвитку, або знаходяться в стані між здоров'ям і хворобою [3].

Актуальною проблемою сьогодення є соціальна адаптація осіб з обмеженими можливостями здоров'я, з особливостями психофізичного розвитку.

Аналіз стану здоров'я, порушення психофізичного розвитку дитини, бажання батьків надати їй освіту в загальноосвітній школі дає поштовх для змін в освітньому процесі. Перебування дитини з особливими освітніми потребами у навчальному закладі передбачає створення, насамперед, освітнього середовища, яке б відповідало потребам кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного

розвитку та забезпеченням медико-соціального та психолого-педагогічного супроводу. Одним з ключових напрямів змін є розробка та впровадження інклюзивної освіти [1].

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» [2].

Міністерством освіти і науки України законодавчо схвалено вживання терміну «діти з особливими освітніми потребами» [3]. Його використовують щодо дітей до 18 років, які потребують додаткової навчальної, медичної і соціальної підтримки з метою покращення здоров'я, розвитку, навчання, загальної якості життя та соціалізації. До цієї категорії належать і діти з постійною або тимчасовою інвалідністю [3].

За визначенням МОН України інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [3].

Інклюзивне навчання означає, що всі учні можуть навчатися в школах за місцем проживання, в загальноосвітніх класах, в яких, в разі необхідності, їм буде надаватися підтримка як у навчальному процесі, так і психолого-педагогічна допомога [3].

У жовтні 2017 року Міністерство освіти і науки України розробило й затвердило концепцію «Нової української школи». Концепція передбачає набуття нових компетентностей усіх учасників освітнього процесу. У новій українській школі кожен умітиме працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Завданням є розробка та запровадження обов'язкових курсів щодо особливостей роботи з такими дітьми у рамках інклюзивного навчання [2].

Згідно закону України «Про дошкільну освіту» та закону України «Про загальну середню освіту» [4], учасниками навчально-виховного процесу у сфері дошкільної освіти є: діти дошкільного віку, вихованці, учні; директори (завідувачі); помічники вихователів; батьки або особи, які їх замінюють; та медичні працівники. Як учасники навчально-виховного процесу, медичні працівники повинні володіти знаннями, уміннями, навичками, які стануть необхідними в процесі виконання професійних обов'язків.

Згідно 22 ст. ЗУ «Про загальну середню освіту», «...учні (вихованці) закладів загальної середньої освіти незалежно від підпорядкування, типів і форм власності забезпечуються медичним обслуговуванням, що здійснюється медичними працівниками, які

входять до штату цих закладів або відповідних закладів охорони здоров'я, у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України. Заклади охорони здоров'я разом з органами управління освітою та органами охорони здоров'я щорічно забезпечують безоплатний медичний огляд учнів (вихованців), моніторинг і корекцію стану здоров'я, проведення лікувально-профілактичних заходів у закладах загальної середньої освіти незалежно від підпорядкування, типів і форм власності» [3].

В коло повноважень медичної сестри закладу освіти входить: здійснення заходів з охорони здоров'я дітей та працівників закладу освіти; дотримання санітарних і гігієнічних вимог у закладах освіти; обстеження учнів перед прийомом на навчання, протягом усього навчального року та під час організації спортивно-оздоровчих заходів у канікулярний час; організація санітарно-просвітницької роз'яснювальної роботи та участь у ній; здійснення нагляду за якісним харчуванням та дотриманням санітарно-гігієнічних вимог у шкільній їдальні; проведення просвітницької роботи з питань здорового способу життя та праці [3]. Наразі, актуальним є дослідження психолого-педагогічної компетентності середнього медичного працівника інклюзивного закладу освіти, в аспекті готовності і здатності ефективно вирішувати задачі, пов'язані з навчанням і вихованням учнів [3].

Виклад основного матеріалу. Компетентність середнього медичного працівника, який працює в закладі освіти та інклюзивному закладі освіти зокрема, нами розуміється як ступінь соціальної та психологічної зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до співпраці з дітьми з особливими потребами. Це дасть можливість створити сприятливі умови розвитку вихованців в освітньому середовищі й інтегруватися в нього, враховуючи індивідуальні потреби.

З'ясуємо суть поняття «компетентність», оскільки це є основою дослідження в нашій роботі.

Згідно визначення «Академічного тлумачного словника української мови», компетентний – означає такий, який має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий.

Закон України від 01.07.2014 р. №1556-6 «Про вищу освіту» визначає компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь, практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Компетентність (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний), за матеріалами словника іншомовних слів, означає поінформованість, обізнаність, авторитетність.

Компетентністю персоналу є ступінь професійної майстерності і кваліфікації, що визначається знаннями, досвідом, навичками, ставленням до роботи і поведінковими особливостями людини, що дозволяють розв'язувати поставлені перед ним професійні завдання [5].

Зарубіжні дослідники С. Шишов і В. Кальней вважають, що «компетентність» - це здатність (уміння) діяти на основі отриманих знань [6].

Компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі означував Дж. Равен. На його думку компетентність включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Бути компетентним – значить мати набір специфічних компетентностей різного рівня [9]. Дж. Равен в структурі компетентності виділяє чотири компоненти: когнітивний, афективний, вольовий, навички і досвід. Дослідник виділяє наступні якості, необхідні людині для здійснення будь-якої професійної діяльності:

- здатність працювати самостійно, без постійного керівництва;
- брати на себе відповідальність;
- проявляти ініціативу;
- готовність визначати проблему, та шукати шляхи її вирішення;
- уміти аналізувати ситуації та застосовувати власні знання для такого аналізу;
- здатність уживатися з іншими, засвоювати знання за власною ініціативою;
- уміння приймати рішення на основі здорових суджень, не маючи можливості опрацювати інформацію математично.

Дж. Равен вважає, що для формування компетентності необхідне розвиваюче середовище, яким є освітнє середовище [9].

Експерти програми “DeSeCo” (програма *Defenition and Selection of Competencies*) визначають поняття компетентності як здатності успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. На думку експертів “DeSeCo”, до внутрішньої структури компетентності входять знання, пізнавальні і практичні уміння і навички, ставлення, емоції, цінності та етичні норми, мотивація, поведінкові компоненти, все те, що можна мобілізувати до активної дії [10, с. 22].

У роботах зарубіжних дослідників (В. Болотов, А. Хуторський, В. Серіков, І. Зимня, та ін.) змістовий аспект поняття компетентності включає складові: мотиваційну (готовність до появу компетентності),

когнітивну (володіння знаннями); діяльнісну (сформованість способів діяльності, технологічної письменності); аксіологічну (освоєння цінностей, ціннісне ставлення до професійної діяльності і особистого зростання).

Таке означення компетентності дає Ю. Татур: “Компетентність спеціаліста з вищою освітою – це проявлені ним на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення” [11, с. 9].

У структурі загальних компетентностей, розвиток яких сприяє ефективній інтеграції учнів у суспільство, С. Шишов та І. Агапов виділяють такі складові: здатність і готовність шукати, вивчати, думати, включатися в діяльність, співпрацювати, адаптуватися. І. Зимня до складу компетентності включає такі складові: а) готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний компонент); б) володіння знаннями змісту компетентності (тобто когнітивний компонент); в) досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий компонент); г) ставлення до змісту компетентності і об’єкта її застосування (ціннісно-смысловий компонент); д) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [12, с. 25-26].

М. Холодна [13] вважає, що компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. На її думку, знання повинні задовольняти таким вимогам: різноманітності (множина різних знань про різне); структурованості; гнучкості; оперативності і доступності; здатність до застосування знань в нових ситуаціях; категоріальний характер знань; володіння не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями; рефлексії, тобто знання про широту і глибину своїх знань [13, с.207].

Підкреслює головну особливість компетентності як педагогічного явища І. Родигіна, а саме, “компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загально-предметні дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині” [14, с. 32-33].

Як бачимо, вище перераховані точки зору характеризують компетентність, як – володіння знаннями, уміннями, навичками, цінностями та умінням приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності.

В науковій літературі велику увагу приділяють питанням професійної компетентності. Зокрема, досягнення професіоналізму через

професійну компетентність досліджували О. Антонова, Р. Ахметов, О. Березюк, Ю. Варданян, О. Дубасенюк, І. Зязюн, М. Каплан, А. Маркова, Е. Нікітіна, І. Родигіна, В. Стрельников, Н. Юдзіонок. Особистісні якості як складовий компонент професійної компетентності, їх розвиток і вдосконалення висвітлювали Л. Анциферова, Ю. Бабанський, В. Безпалько, А. Вербицький, С. Лісова, С. Яценко. Формування компетентності як системи сформованих компетенцій стали предметом дослідження Е. Зеєра, Ф. Петрової, С. Пільової, А. Присяжної, М. Рудіної. Компетентісний підхід як інтегральне об'єднання професійної, соціальної, комунікативної компетентностей висвітлювали Н. Бібік, О. Митник, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко.

У працях вчених підкреслюється важливість проблеми формування професійної компетентності та пропонується звернути увагу на систему підготовки спеціалістів сестринської справи з урахуванням перспектив розвитку потреб охорони здоров'я (К. Аяпов, І. Бубликова, З. Гапонова, Г. Перфільєва, Ф. Вартанян, О. Орлов та інші).

Професійну компетентність, як системний підхід розглядає Т. Браже [15]. До складу професійної компетентності вчений включає знання, уміння, мотиви діяльності спеціаліста, стиль його взаємовідносин з людьми, загальну культуру, здатність до розвитку творчого потенціалу. Згідно визначення Т. Браже, можна виділити наступні показники професійної компетентності: володіння професійними знаннями та уміннями; ціннісні орієнтації; культура, що виявляється в мовленні, стилі спілкування; відношення до себе, своєї професійної діяльності, та її здійсненні.

Професійному становленню спеціаліста присвятив свою роботу Е. Павлютенков [16]. Вчений виділяв три основні ознаки в понятті – професійна компетентність:

- 1 ознака – направленість, мотиви, потреби;
- 2 ознака – знання, уміння, навички;
- 3 ознака – самосвідомість, самооцінка.

Отже автор вважає, що професійна компетентність – це відповідні знання, уміння, навички, отримані на основі професійної орієнтації, потреб, за мотивами та результатами власної діяльності [16].

Компетентність як «володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції» розглядає А. Маркова [7].

У своїх дослідженнях науковець виділяє такі види професійної компетентності:

- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна компетентність – володіння спільною професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в певній

професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

- особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

- індивідуальна компетентність – володіння прийомами саморегуляції розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, непадвладність професійному старінню, умінню організувати раціонально свою працю [8].

Висновки. Медичні коледжі, які готують медичних працівників середньої ланки, орієнтують їх передусім до роботи в медичних закладах. Такі спеціалісти не мають достатнього рівня психолого-педагогічної підготовки для роботи у закладах системи освіти, а також для роботи в інклюзивних закладах освіти з дітьми з особливими освітніми потребами та з дітьми з порушенням психофізичного розвитку.

Робота медичних сестер розуміється як роздавання медикаментів, виконання ін'єкцій, вимірювання температури тіла, організація консультацій і спостереження за станом здоров'я учнів та безпекою життєдіяльності. Робота медичної сестри в освітньому закладі відрізняється за своїми професійними вимогами від роботи у медичних закладах.

В умовах модернізації діяльності медичних навчальних закладів, модернізації та реформуванні загальноосвітніх навчальних закладів виникла необхідність підготовки кадрів іншого формату. Формування психолого-педагогічної компетентності медичних сестер в процесі навчання в медичних навчальних закладах – це нова система вимог і цілей освіти [3].

Медична сестра, працюючи у закладі освіти, повинна вміти розв'язувати різноманітні задачі в умовах дефіциту часу, вирішувати конфліктні та екстремальні ситуації, знаходити спільну мову з усіма учасниками освітнього процесу, володіти високим рівнем мотивації, прагнути до підвищення рівня власної фахової компетентності.

Бібліографія

1. **Ворон М.** Інклюзивна освіта: українські реалії / М. Ворон, Ю. Найда // Журнал «Підручник для директора». - Видавництво «Плеяди». - 2006. - Червень. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу : ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=19
2. <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>;
3. [.kyiv-oblosvita.gov.ua/osvitnya-diyalnist/.../3239-shcho-take-inklyuzivne-navchannya](http://oblosvita.gov.ua/osvitnya-diyalnist/.../3239-shcho-take-inklyuzivne-navchannya);
4. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14#find>;
5. <http://stud.com.ua/86632/manadzmant\kompetentnist>;
6. **Шишов С.** Поняття

компетенции в контексте качества образования/С. Шишов//Дайджест педагогических идей и технологий. Школа=парк-2002-№3. – С.20-21.; 7. Професійна освіта: [словник] / [уклад С. Гончаренко та інші за ред. Н. Ничкало]. – К.: Вища школа, 2000 – 380 с.; 8. **Маркова А.** Психология профессионализма/А. Маркова – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.; 9. **Равен Дж.** Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ., Изд. 2-е, испр. – М.: “Когито-Центр”, 2001. – 142 с.; 10. **Овчарук О.** Компетентності як ключ до формування змісту освіти // Стратегія реформування освіти України. - Київ.: К.І.С.2003. – 295 с.; 11. **Татур Ю.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. - № 3. – с. 20-26.; 12. **Зимняя И.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы», Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. [Электронный ресурс]. – http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_1_sod.pdf 7 13. **Холодная М.** Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. (Серия “Мастера психологии”); 14. **Родигіна І.** Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. 96 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; вип. 8(32)); 15. **Браже Т.** Из опыта развития общей культуры учителя/Т. Браже// Педагогика-1993. - №2. – с. 70-75.; 16. **Павлютенков Е.** Системный подход к профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных школ /Е. Павлютенков – Советская педагогика. – 1980. - №6. С. 76-80.

Referances

1. **Voron S.** Inklyuzyvna osvita: ukrain`ski realii\M. Voron, Yu. Nayda\Zhurnal “Pidruchnyk dlya dyrektora”. – Vydavnytvo “Pleyady”. – 2006. – Chtrven, - [Elektronnyj resurs]. – rezhym dosnupu: ussf.kiev.ua/index.php?go=inrlus&id=19 [in Ukrainian]; 2. <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>; 3. kyiv-oblosvita.gov.ua/osvitnya-diyalnist/.../3239-shcho-takeinklyuzivnenavchannya; 4. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14#find>; 5. <http://stud.com.ua/86632/manadzmant/kompetenist>; 6. **Shyshov S.** Ponyatiya kompetencii v kontekstye kachestva obrazovaniya/S.Shyshov//Daidzest pedagogicheskikh idey I tehnologiy. Skola – park – 2002 - №3. – S. 20-21. [in Russian]; 7. Profesiynna osvita: [slovnyk] / [uklad S. Goncharenko ta in. za red. N. Nychkalo]. – K.: Vyssha shkola, 2000 – 380 s. [in Ukrainian]; 8. **Markova A.** Psychologia professionalizma/A. Markova – M.: Mezdunarodniy gumanitarniy fond “Znanie”, 1996. [in Russian]; 9. **Raven Dz.** Pedagogicheskoye testirovaniye: Problemy, zabluzdeniya, perspektivy: Per. s angl., izd. 2-ye, ispr. – M.: “Kogito centr”, 2001. – 142 s. [in Russian]; 10. **Ovcharuk O.** Kompetentnosti yak klyuch do formuvann’a zmistu osvity//Strategiya

reformuvann'a osvity Ukrainy. – Kyiv.: K.I.S. 2003. – 295 s. [in Ukrainian]; **11. Tatur Yu.** Kompetentnost' v structure modeli kachestva podgotovki specyalista//Vysheye obrazovanie s'egodnya, - 2004. - №3. – s. 20-26. [in Russian]; **12. Zimm'aya Y.** Kl'uchevyje kompetentnosti kak rezultativno-cel'evaya osnova kompetenstnogo podhoda v obrazovanii/M.: issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki specialistov. 2004. – 40s. [elektronniy resurs]. – http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_i_sod.pdf7 [in Russian]; **13. Cholodnaya M.** Psychologia intelekta. Paradoksy issledovaniya. – SPb.: Piter. 2002. - 272 s. (Serija “Mastera psihologii”) [in Russian]; **14. Rodygina I.** Kompetentnisno orijentovanyj pidhid do navchann'a. – H.: Vyd. grupa “Osnova”, 2005, 96 s. – (B-ka zurn. “Upravlinn'a shkoloju”; vyp. 8 (32)). **15. Braze T.** Iz opyta razvitiya kultury uchitielya / T. Braze // Pedagogika – 1993 . - №2. – s. 70 – 75. [in Ukrainian]; **16. Pavlyutenkov E.** Systemniy podhod k professionalnoy orientaciji uchenikov shkol / E. Pavlyutenkov – Sovetskaja pedagogika, - 1980. - №6. s. 76 – 80. [in Russian].

Received 01.03.2019

Accepted 01.04.2019

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 освіта, 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:

ІНСТРУКЦІ 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** (ППП, 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–Сноска» («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 аббревіатури), 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

Аль-Мряят О.Б.	Формування графо-моторних навичок у дітей з аутизмом: теоретичні засади і шляхи реалізації	5
Белова О.Б.	Особливості розвитку емоційної пам'яті у дітей раннього віку з типовим психофізичним розвитком та порушеннями мовлення	18
Гіренко Н.А., Часовська А.С.	Формування професійної компетентності студентів факультету спеціальної освіти для роботи в умовах інклюзивного навчання	27
Гаврилов О.В.	Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня	36
Галецька Ю.В.	До питання використання розповіді як методу розвитку зв'язного мовлення дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення	50
Глуценко І.І.	Засвоєння переносного значення слів та багатозначності у дітей із затримкою психічного розвитку	59
Дашковська А.В.	Компетентнісний підхід до вивчення стану використання народної іграшки молодшими учнями зі зниженим зором	70
Дмитрієва О.І.	Використання практичних видів діяльності у процесі формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху	80
Докучина Т.О.	Профорієнтаційна робота з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання	92
Журавльова Л. С.	Теоретико-методичні основи застосування логопедичного скринінгу в роботі з молодшими школярами	101
Коломоєць Т. Г.	Взаємодія фахівців і батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти	115
Константинов О.В., Каспрович Р.Й.	Профілактика порушень голосу у педагогов	125
Кравченко І.В.	Розвиток мовлення дітей дошкільного віку засобами зображувальної діяльності	137
Куренкова А.В.	Методичні особливості проведення сюжетно-рольової гри соціального спрямування зі старшими дошкільниками з інтелектуальними порушеннями	148
Куриця А.І.	Особливості психоконсультативної та	

	психотерапевтичної роботи з сім'єю, яка виховує дитину з порушенням мовлення	159
Левицький В.Е.	Методичні аспекти формування основних рухових якостей на уроках фізичної культури в дітей з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку	168
Луцько К.В.	Передумови формування внутрішнього мовлення у дітей з особливими освітніми потребами в системі спеціального навчання	178
Маруда О.Г.	Питання надання правової допомоги людям з інтелектуальними порушеннями в міжнародних документах	190
Марціновська І.П.	Резилієнс підхід у психолого-педагогічній корекції травматичних та стресових станів	205
Миронова С.П.	Розвиток свідомого ставлення до навчання у дітей з інтелектуальними порушеннями в контексті реалізації Концепції Нової української школи	219
Мога М.Д.	Корекційна стратегія у фізичному вихованні дітей раннього віку зі спастичним типом рухових порушень	228
Поліковські М.	Вивчення творчо-практичного компоненту образного мовлення в молодших учнів зі зниженим і нормальним зором	239
Притиковська С.Д.	Теоретичні та методичні аспекти розвитку темпоритму мовлення засобами музично-ритмічного та фізичного виховання	248
Сімко А.В.	До питання про особливості психомоторної активності і структура рівнів побудови рухів на прикладі дітей з порушеннями психофізичного розвитку	259
Свідерська М.М.	Програма розвитку розуміння мовлення учнями другого класу з комплексними порушеннями психофізичного розвитку	270
Сербова О. В., Лопатіна Г. О., Цибуляк Н. Ю. Синиця А. О.	Емоційне вигорання спеціального педагога	279
	Актуальність логопедичного супроводу дітей раннього віку з церебральним паралічем у сучасному соціумі	290
Скрипник Т.В.	Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України	302
Таран О. П. ,	Особливості емоційної компетентності дітей	

Лісайчук А. С.	старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення	313
Федоренко С.В., Гребенюк Т.М., Синьова Є.П., Федоренко І.В., Федорчук Л.П.	Вивчення орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів 6-7 класів зі зниженим зором в умовах інклюзивного навчання	324
	До питання формування психолого-педагогічних компетентностей медичних сестер	334

CONTENTS

Al-Mrayat O.B.	Formation of graph-motor skills in children with autism: theoretical foundations and ways to implement	5
Bielova O. B.	Features of the development of emotional memory in young children with typical psychophysical development and speech disorders	18
Girenko N. A., Ghasovska A. S.	Formation of professional competence of students of the Faculty of special education for work in conditions of inclusive education	27
Gavrilov O.V.	Features of the development of children with intellectual disabilities of severe degree	36
Haletska Y.	On the issue of using the narrative as a method for the development of coherent speech for preschool children with a general underdevelopment of speech	50
Gluschenko I.	Learning of figurative meaning of words and polysemy among children with mental retardation	59
Dashkovska A.V.	Competence-based approach of studying the way of usage of the folk toy by younger students with low vision	70
Dmitriieva O. I.	The usage of practical activities in the process of forming legal consciousness of senior pupils with hearing impairments	80
Dokuchyna T.	Vocational guidance work with children with special educational needs in conditions of inclusive education	92
Zhuravlova L.S.	Theoretical and methodological foundations for the use of logopedic screening in the work with primary schoolchildren	101
Kolomoets T. G.	Interaction of specialists and parents of children with special education needs in conditions of inclusive education	115
Konstantinov O., Kasprovich R.	Prevention of violations of voice from teachers	125
Kravchenko I.	Development of speech of children of preschool age by means of figurative activity	137
Kurienkova A.V.	Methodological peculiarities of role-playing game of social orientation with senior preschoolers with intellectual disabilities	148
Kurytsya A. I.	Features of psych counseling and psychotherapeutic work with family who	

	brings up a child with impairment of speech	159
Levitsky V.E.	Methodical aspects of the formation of basic motor skills in physical education classes in children with mental developmental disorders of primary school age	168
Lutsko K.V.	Prerequisites for the formation of internal speech of children with special educational needs in the system of special education	178
Maruda O.	International documents about legal aid to persons with intellectual disabilities	190
Martsinovsky I.P.	Risiology fpproach to psychological and pedagogical correction of travmatic and stressful states	205
Myronova S.	Development of a conscious attitude towards learning in children with intellectual disabilities in the context of the Concept of the New Ukrainian School	219
Moga N.D.	Correctional strategy in physical education of early age children with a spastic type of motor disorders	228
Polykovski M.	Study of Creative-Practical Component of Figurative Speech among Young Pupils with Low and Normal Vision	239
Prytykovska S.D.	Theoretical and methodological aspects of the development of the speech tempo and rhythm by means of musical-rhythmic and physical education	248
Simko A.V.	On the issue of the features of psychomotor activity and the structure of the levels of constructing movements on the example of children with psychophysical development violations	259
Sviderska M. M.	Program for developing speech comprehension by second-form pupils with complex disorders of psychophysical development	270
Serbova O., Lopatina H., Tsybuliak N. Sinitsya A.O.	Emotional burnout of a special education teacher	279
Skrypnyk T.	The relevance of the speech therapy for young children with cerebral palsy in modern society Specificity of implementation interdisciplinary command support in the inclusive educational environment of Ukraine	290 302

Taran, O. P., Lisaychuk A. S.	Peculiarity of the emotional competence of children of an early preschool age with general underdevelopment of speech	313
Fedorenko S., Tetyana G., Synova E., Fedorenko I.	Study of spelling and punctuation literacy of pupils of 6-7 grades with low vision in terms of inclusive education	324
Fedorchuk L.P.	The forming of psychological and pedagogical competence of the nurses for inclusive education	334

**COLLECTION
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**KAMYANETS-PODILSKY NATIONAL
IVAN OHYENKO UNIVERSITY
and
NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY**

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

Issue 14

**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 21.06.2019 p. Format 8 60x84/16
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing
Con. pr. side 21.2. Acc. edit. side 22.9 Circulation 300. Ord. 245

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 14

**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 21.06.2019 р. Формат 8 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 21.2 Обл. вид. арк. 22.9 Тираж 300. Зам. 245

Підготовлено до друку та надруковано
у видавництві ПП «Медобори-2006»