

ISSN 2413-2578
DOI 10.32626/2413-2578.2020-16

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 16
Том 1**

Кам'янець-Подільський
2020

УДК 376 (082)

ББК 74.30

А-43

Рецензенти:

О.В. Мартинчук доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

О.П. Глоба доктор педагогічних наук, професор кафедри ортопедагогіки та ортопсихології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

В.М. Лобунець доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Редакційна колегія

В. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Ю. Бондаренко**, доктор педагогічних наук, професор; **Н. Гаврилова**, кандидат психологічних наук, доцент; **О. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар); **В. Гладуш**, доктор педагогічних наук, професор; **І. Демченко**, доктор педагогічних наук, професор; **Т. Докучина**, кандидат педагогічних наук, доцент; **І. Івашкевич**, кандидат психологічних наук, старший викладач; **В. Кляйн**, доктор наук, доцент; **І. Кобель**, доктор наук, доцент; **О. Константи́нів**, кандидат педагогічних наук, старший викладач; **Е.М. Кулеша**, доктор наук, професор; **Я. Лашік**, доктор гуманітарних наук, професор; **І. Мартиненко**, доктор психологічних наук, доцент; **О. Мартинчук**, доктор педагогічних наук, професор; **С. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **В. Нечипоренко**, доктор педагогічних наук, професор; **М. Панов**, кандидат психологічних наук, доцент; **О. Позднякова**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л. Руденко**, доктор психологічних наук, професор; **В. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (науковий редактор); **Т. Скрипник**, доктор педагогічних наук, професор; **Д. Супрун**, доктор педагогічних наук, доцент; **М. Супрун**, доктор педагогічних наук, професор; **А. Шевцов**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **М. Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор (головний редактор); **С. Яковлева**, доктор педагогічних наук, доцент.

Друкується за ухвалою Вченої ради

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(протокол № 4 від 25.06. 2020 року)

А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 16 том 1 / за ред. М.К. Шеремет. – Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2020. – 314 с.

ISSN 2413-2578

ICV 2018: 63.42

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 наукових праць включено до переліку наукометричних баз даних Index Copernicus, Scholar Google.

ISSN 2413-2578

ICV 2018: 63.42

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14

УДК 376 (082)

ББК 74.30

© Автори статей, 2020

ISSN 2413-2578

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16

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 16

Volume 1

Kamyanets-Podilsky

2020

UDC 376 (082)

LBC 74.30

A-43

Editors:

Martynchuk O.V. Doctor of pedagogy, professor, Head of Chair in Special and Inclusive Education Department of Kyiv Borys Grinchenko University

Globa O.P. Doctor of pedagogy, professor in the Orthopedagogy and Orthopsychology Department of National pedagogical M.P. Drahomanov University

Lobunets V.M. Doctor of pedagogy, professor, Dean of the Pedagogy Department in Kamyanyets-Podilsky National Ivan Ohyenko University

Editorial board

V. Bondar, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine; **Y. Bondarenko**, Doctor of pedagogy, professor; **N. Havrylova**, Ph.D. in psychology, associate professor; **O. Gavrylov**, Ph.D. in psychology, associate professor (executive editor); **V. Hladush**, Doctor of pedagogy, professor; **I. Demchenko**, Doctor of pedagogy, professor; **T. Dokuchina**, Ph.D. in pedagogy, associate professor; **I. Ivashkevych**, Ph.D. in psychology, senior lecturer; **V. Klein**, Ph.D. in philosophy, associate professor; **I. Kobel**, Ph.D. in philosophy, associate professor; **O. Konstantyniv**, Ph.D. in psychology, senior lecturer; **E.M. Kulesha**, Ph.D. in philosophy, professor; **J. Lashchik**, Ph.D. in humanities, professor; **I. Martynenko**, Doctor of psychology, associate professor; **O. Martynchuk**, Doctor of pedagogy, professor; **S. Myronova**, Doctor of pedagogy, professor; **V. Nechyporenko**, Doctor of pedagogy, professor; **M. Panov**, Ph.D. in psychology, associate professor; **O. Pozdnyakova**, Ph.D. in pedagogy, associate professor; **L. Rudenko**, Doctor of psychology, professor; **V. Synyov**, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine (science editor); **T. Skrypnyk**, Doctor of pedagogy, professor; **D. Suprun**, Doctor of pedagogy, associate professor; **M. Suprun**, Doctor of pedagogy, professor; **A. Shevtsov**, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine; **M. Sheremet**, Doctor of pedagogy, professor (chief editor); **S. Yakovleva**, Doctor of pedagogy, professor.

*In press on the authority of Scientific board
of Kamyanyets-Podilsky National Ivan Ohyenko University
(protocol № 4 dated 25.06.2020)*

A-43 Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences): Collection of scientific papers: Issue 16 volume 1 / edited by M.V. Sheremet. – Kamyanyets-Podilsky: Publisher Kovalchuk O.V., 2020 – 314 p.

ISSN 2413-2578

ICV 2018: 63.42

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 of scientific included in the list scientometric databases Index Copernicus, Scholar Google.

ISSN 2413-2578

ICV 2018: 63.42

DOI 10.32626/2413-2578.2019-14

UDC 376 (082)

LBC 74.30

© Authors of the articles, 2020

УДК 159.942–053.4–056.264:376
DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.5-16

О.Б. Бєлова
alena.bielova77@gmail.com
ORCID ID 0000-0001-6162-4106

ДЕТЕРМІНАНТИ ЕМОЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ТИПОВИМ ТА ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Відомості про автора: Бєлова Олена, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна. У колі наукових інтересів: проблема пізнавального та емоційного розвитку дітей з порушеннями мовлення; психолого-педагогічна готовність старших дошкільників до шкільного навчання. E-mail: alena.bielova77@gmail.com

Contact: Bielova Olena PhD of pedagogical, senior lecturer of speech therapy and special methods in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine.. Academic interests: the problem of cognitive and emotional development of children with speech disorders; psychological and pedagogical readiness of senior preschoolers for schooling. E-mail: alena.bielova77@gmail.com

Відомості про наявність друківаних статей на дану тематику. 1. Bielova O., Verzhykhovska O., Raievska Y. Psychological and pedagogical support of moral education in junior handicapped children. Materials 12th Interne 2019 .<https://library.iated.org/view/verzhykhovska2019psy>. **2. Bielova O.** The technique of study of the behaviour types modelling in mind of junior schoolchildren with disordered speech development. International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies. Warsaw: Maria Grzegorzewska University, 2017. Vol. 4, No. 1. P.47-51. **3. Bielova O.** The study of the aggression state of the children with the disorders of speech development. Sustainable development under the conditions of European integration: collective monograph. Part I. Ljubljana: Ljubljana School of Business, 2019. P. 46-63.

Бєлова О.Б. Детермінанти емоційної готовності дошкільників з порушеннями мовлення до шкільного навчання. Стаття висвітлює науково-теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження емоційної готовності дітей старшого дошкільного віку до умов шкільного навчання.

У публікації розкрито види емоційних переживань, якими дошкільник має оволодіти перед вступом до школи. Дитина повинна

орієнтуватись не тільки у навчальній діяльності, але й вміти керувати своїми емоціями. Такі знання допоможуть їй налагоджувати нові взаємостосунки між однолітками та педагогічним працівниками. Соціальні та емоційні навички дозволяють зменшити стресові моменти, швидко знаходити моделі поведінки для вирішення конфліктних ситуацій та вміти їх запобігати. Емоційна готовність має тісний зв'язок з мовленнєвою сформованістю – це дає змогу дошкільнику пояснювати свій внутрішній стан. Знання про дію та наслідки негативних емоцій дозволяють передбачити небезпеку, а здатність долати труднощі формує у майбутніх першокласників у тому числі й у дітей з порушеннями мовлення емоційну стійкість, вольові риси характеру, моральну та етичну компетентність, швидке пристосування до нових соціальних умов, що і визначає їх готовність до навчання у шкільному просторі.

Ключові слова: емоційна готовність, емоції, детермінанти, діти дошкільного віку.

Белова А.Б. Детерминанты эмоциональной готовности дошкольников с нарушениями речи к школьному обучению. Стаття освещает научно-теоретический анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования эмоциональной готовности детей старшего дошкольного возраста к условиям школьного обучения.

В публикации раскрыто виды эмоциональных переживаний, которыми дошкольник должен овладеть перед поступлением в школу. Ребенок должен ориентироваться не только в учебной деятельности но и уметь управлять своими эмоциями. Такие знания помогут ему налаживать новые взаимоотношения между сверстниками и педагогическим работниками. Социальные и эмоциональные навыки позволяют уменьшить стрессовые моменты, быстро находить модели поведения для решения конфликтных ситуаций или уметь их предотвращать. Эмоциональная готовность имеет тесную связь с речевой сформированностью, это позволяет дошкольнику объяснять свое внутреннее состояние. Знание о действии и последствиях негативных эмоций помогают предположить опасность, а способность преодолевать трудности формирует у будущих первоклассников в том числе й у детей с нарушениями речи эмоциональную устойчивость, волевые черты характера, моральную и этическую компетентность, быстрое приспособление к новым социальным условиям, что и определяет их готовность к обучению в школьном пространстве.

Ключевые слова: эмоциональная готовность, эмоции, детерминанты, дети дошкольного возраста.

Bielova O.B. Determinants of emotional readiness of preschool children with impaired speech to school. The article deals with the scientific-theoretical analysis of the domestic and foreign psychological and pedagogical literature on the problem of research of emotional readiness of older preschool children to the conditions of school education. The publication describes the

types of emotional experiences that a pre-schooler must master before entering school.

The purpose of the study is to carry out scientific-theoretical analysis to study the problem of emotional readiness of preschool children. The child should be guided not only in the educational activity but also he must be able to manage his emotions. Such knowledge will help him to forge new relationships between peers and teaching staff. Social and emotional skills allow you to reduce stress, quickly find behaviors to deal with conflicts, or to be able to prevent them. Emotional readiness is closely linked to speech formation, allowing the preschooler to explain their inner state. Knowledge about the effects and consequences of negative emotions allows us to anticipate the danger, and the ability to overcome the difficulties of future first-graders, creates emotional resilience, volitional character traits, moral and ethical competence, rapid adaptation to new social conditions, which determines their willingness to study in the school space. Such conditions are also imposed on children with speech disorders. One of the main tasks of upbringing and teaching children in pre-school educational institutions is to form in them both speech and emotional readiness for school education, which will facilitate their further socialization.

Key words: emotional readiness, emotions, determinants, preschool children.

Постановка проблеми. У період сучасного етапу реформування в Україні зростають інтерактивні технології, що змінюють, як соціальні, так і економічні умови життя. Орієнтуючись на соціальні нормативні позиції, суспільство перелаштовується – зростають вимоги не тільки до дорослих, але й до дітей зокрема. В умовах гуманізації сучасної освіти спостерігається підвищена увага до дітей з мовленнєвими порушеннями, їх залучення в умови інтегрованого навчання. Одним з основних завдань виховання і навчання дітей в дошкільних освітніх установах є формування у них як мовленнєвої, так і емоційної готовності до шкільного навчання, що сприятиме їхній подальшій соціалізації.

Аналіз останніх досліджень. Теоретико-методологічні аспекти проблеми емоційного розвитку особистості представлені у низці вітчизняних і зарубіжних досліджень з позиції когнітивної теорії (А. Bandura та ін.) з погляду діяльнісно-поведінкового підходу (Д. Ельконін, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, та ін.); психофізіології (О. Лурія, Є. Хомська та ін.); з позиції психології особистості (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, А. Bandura та ін.); з аспекту теорії емоцій (П. Симонов, С. Izard та ін.) [1, 6, 9, 10, 11, 12, 19, 20].

Проблемою дитини з порушеннями мовлення є її комунікативний простір. Не можливість вчасно та якісно донести інформацію до співрозмовника викликає взаємонерозуміння ситуації, що призводить до конфліктних обставин. Разом з тим, вітчизняні та закордонні дослідження науковців наголошували, що вади мовлення можуть впливати на процес

розвитку особистості дитини загалом та її пізнавально-емоційну сферу, зокрема: О. Белова, Н. Гаврилова, С. Конопляста, І. Марченко, І. Мартиненко, В. Сак, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. Результати дослідження-вагомі, оскільки дозволять створити психолого-педагогічна систему підготовки дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання у школі [3, 10, 15].

Мета дослідження – здійснити науково-теоретичний аналіз та визначити основні детермінанти емоційної готовності дошкільників з типовим та порушеним мовленням до шкільного навчання.

Виклад основного матеріалу. Готовність до школи – це відповідний досвід знань, умінь та навичок, які дитина використовує у період навчального процесу. Готовність до шкільного навчання передбачає всесторонній розвиток у *соціальній* (вміння співпрацювати як з дітьми, так і з дорослими, розуміти соціальні правила поведінки), *особистісній* (вміння незалежно керувати своїми потребами без нагляду дорослих: ходити в туалет, одягатися, розгортати обід, керувати своїми речами), *емоційній* (вміння керувати своїми емоціями, аналізувати складні життєві ситуації, виробляти адекватні моделі поведінки у стресових ситуаціях шкільного середовища), *мотиваційній* (бажання вчитися, виконувати навчальну діяльність), *фізичній* (розвиток дрібної моторики, фізична координація), *пізнавальній* (достатня сформованість когнітивних процесів: відчуттів, сприймання, пам'яті, уваги, мислення, уяви) та *мовленнєвій* (володіння мовними навичками: вміння висловлювати власну думку, слухати дорослих та інших дітей, спілкуватися в оточенні однолітків, розуміти і засвоювати мовленнєвий матеріал необхідний для розвитку спілкування) сферах.

Звісно, що хронологічний вік стає маркером готовності та зрілості до вступу у школу. Дослідження у галузі педагогіки, психології, нейропсихології, спеціальної психології та педагогіці покращили розуміння розвитку дитини, що дозволило розширити коло обговорення цього питання.

Готовність до школи – це не тільки можливість оволодівати навчальною грамотою, але й вміння взаємодіяти зі своїми однолітками, іншими дітьми та дорослими у шкільному просторі. Ключовим питанням стає сформованість соціальних та емоційних навичок, якими має оволодіти дитина у дошкільному віці. Емоційна підготовленість дозволяє максимізувати особистісний досвід у школі та зменшити стресові ситуації.

На думку W. Hartup, емоційна стійкість у хлопців розвивається повільніше ніж у дівчаток. Однак, це не стосується усіх дітей і у більшій мірі, необхідно спиратися на їх можливості. Хлопці не завжди відстають від емоційного розвитку дівчат, але було виявлено, що вони як правило, до п'ятирічного віку, мають менш розвинені соціальні навички. Шкільне середовище вимагає від дитини виконання певної навчальної діяльності та

необхідну соціальну поведінку. У даному випадку хлопцям потрібно більше часу для розвитку цих навичок [2].

У своїй праці W. Hartup виділяє декілька аспектів, які вказують на соціально-емоційну готовність дитини до шкільного навчання: 1) дитина старшого дошкільного віку має адекватно реагувати та сприймати оточуючих їй людей. Здатність до агресивних дій зменшує шанси знайти собі місце серед емоційно врівноважених однолітків [2]; 2) дітям необхідно побільше спілкуватися зі своїми близькими, родичами, науковець вважає, що час проведений разом з ними дозволяє вивчати інтерпретації мови тіла і допоможе у майбутньому адаптуватись до шкільної взаємодії; 3) дитина має навчитись виконувати дії по чергово, тобто чекати, коли її однолітки закінчать свою діяльність (хід в настільних іграх, зачекати, коли звільниться місце на гойдалці тощо). На думку W. Hartup, такі дії виховують толерантність, стриманість, повагу до дій оточуючих; 4) дошкільника потрібно навчити контролювати власні емоції. Таке завдання є непростим для дітей цього віку, вони швидко "спалахують", так як їх нервова система ще недостатньо стійка. Тому, їх необхідно навчати конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, не використовуючи образи та фізичну силу; 5) сімейний етикет – сприяє засвоєнню правильної поведінки у суспільстві. Він також передбачає зняття морального тиску на особистість дитини. Замість криків та заборони дитина має чути пояснення власної поведінки та її наслідків. Чим краще дитина усвідомить регуляцію своїх дій, тим легше буде їй у шкільному просторі; 6) необхідно більше часу проводити батькам із своїми дітьми (готувати їжу, будувати з кубиків будиночки, досліджувати навколишній світ тощо), такий емоційний зв'язок допомагає дошкільникам бути впевненими у власних силах, набиратись досвіду у спілкуванні та взаємодії з іншими людьми; 7) головним аспектом у розвитку емоційної чутливості є розвиток емпатії. На думку автора, емпатії до тварин є кроком у розвитку емпатії до людей. Турбота, співчуття, любов до домашнього улюбленця або будь яких тварин виховує відповідні почуття до оточуючих дітей та дорослих; 8) вчений також включає володіння дошкільниками життєво-необхідних навичок: складання іграшок після гри, самостійне одягання, роздягання, охайне приймання їжі, самообслуговування у туалеті, виконання нескладних доручень, адекватне реагування на вказівки, поради :це виховує зібраність, зосередженість, самостійність, організованість тощо; 9) дитині перед вступом у школу необхідно дати можливість побути серед своїх однолітків та інших дорослих без турботливості і допомоги батьків. Її головним завданням постає вміння спілкуватись, слухати, ділитися досвідом, взаємодіяти у іграх, розуміти загальноприйняті правила поведінки, адекватно реагувати на оцінювання тощо [1].

Р. Павелків зазначав, що емоційна стабільність дітей старшого дошкільного віку дозволяє на високому рівні сприймати навчальні

завдання та співвідносити їх за ступенем складності. Якщо у дітей виникають труднощі у момент виконання завдань, вони не вдаються до неформально-емоційних нападів, а намагаються самостійно вирішити питання, або звертаються за допомогою дорослих. Така поведінка вказує на їх емоційну стійкість, адекватне самооцінювання, сформованість вольових компонентів [16].

Емоційна готовність до шкільного навчання вказує на здатність дитини адекватно реагувати на власні успіхи та невдачі. Так, позитивні почуття (радість, задоволення) дошкільник переживає від успішних результатів, негативні (сум, печаль, образа) – від невирішених завдань. Одним із важливих аспектів емоційної готовності є мовленнєва сформованість, а саме, вміння спілкуватися з однолітками та дорослими, здатність висловлювати свою позицію, обмінюватися думками тощо [2, 3].

Для отримання позитивних результатів у навчанні велике значення має емоційне підкріплення. Емоції – це свого роду "двері", через які ми можемо налаштувати дитину на співпрацю. Дошкільник очікує схвалення, гарного оцінювання за правильно виконану роботу: почуття, яке охоплює його у цей момент (радість, ентузіазм, захоплення, захват, лікування тощо) мотивують на подальші дії, породжують якості, які у подальшому переростуть в особливості характеру, а саме: впевненість, наполегливість тощо.

М. Савчин, Л. Василенко вказували, що емоційна готовність старшого дошкільника зумовлена формуванням в нього умінь контролювати та регулювати свої емоційні прояви. Основний контекст емоцій та почуттів спирається на причини та об'єкти переживання. Розвиток вищих почуттів, переживань розкривають ставлення дітей до їх батьків. Саме у момент спілкування з ними формуються різні модальності емоцій та переживань: у процесі спільної діяльності – позитивні такі як захоплення, радість, ніжність, надія, подяка, натхнення, захоплення, довіра тощо; у конфліктних сімейних ситуаціях – негативні, що викликають тривожність, страх, образу, апатію, ревнощі, гнів, агресію тощо [18].

Зміцнюються у цьому періоді почуття гордості та самоповаги, які є підґрунтям самооцінки дитини та впливають на її поведінку. Переоцінка своїх можливостей часто призводить до самолюбства, егоїзму, нечутливості до оточуючих людей. Але, якщо дитину виховують у моральному та естетичному балансі, то вона з легкістю засвоює почуття прекрасного, гармонії, ритму, удячності, увічливості, співчутливості тощо.

М. Савчин, доводить, що емоційний дисбаланс у дітей в стосунках з оточуючими людьми призводить до внутрішніх та зовнішніх патологічних переживань: 1) невірноваженість, швидка збудливість, яка виявляється у плачу, гніві тощо; 2) уникнення спілкування; 3) агресивні дії до оточуючих; 4) тривожні стани (страх, підозрілість, образа тощо). Науковець запевняє, що сім'я є одним з факторів розвитку емоцій та почуттів. Він зазначає, що дошкільники саме в родині здатні краще

засвоїти мову почуттів, навчитись словами пояснити свій емоційний стан та регулювати його. Такий досвід знадобиться їм у спілкуванні з однолітками та дорослими у школі [18].

О. Білан, емоційний компонент дошкільників переносить у площину мовленнєвого етикету. На його думку, дитина на цьому етапі життя має оволодіти правилами культурного мовленнєвого спілкування, а саме: не перебивати старших осіб у розмові, вміти вислуховувати співрозмовника, не використовувати зневажливий тон, грубощі, неповагу, має вміти розмовляти невимушено, без притиску, не роблячи зайвих жестикаляційних рухів та мімічних виразів. Така позиція вченого доводить, що майбутній першокласник повинен вміти оволодівати та контролювати свої емоції [4].

Л. Виготський, О. Запорожець, К. Ізард обґрунтовували особливості розвитку дошкільника з трьох позицій: фізичного (поведінка, вчинки та дії), емоційно-чуттєвого (прояв емоцій у залежно від ситуацій) та інтелектуального (думки, вміння висловлювати власну позицію, обміркування, узагальнення та висновки). Науковці вдало стверджували, що поєднання емоційного та інтелектуального компонентів дає можливість успішно здійснити будь яку форму діяльності. Емоції, на думку К. Ізард впливають на роботу сприймання, мислення, мовлення, забезпечують відповідні дії [5, 6, 9].

О. Запорожець наголошував, що виховання почуттів з перших років життя закріплює емоційне ставлення суб'єкта до оточуючих людей, так і до довкілля. Чим більш достатнім є соціальний статус життєвих умов, тим кращим є розвиток емоційного фону дитини. Не існує поганих або хороших емоцій, більшість дослідників (К. Ізард, Е. Ільїн та ін.) [8, 9] стверджують, що будь-які емоції відіграють важливу роль у житті дошкільника. Саме емоції дають зрозуміти стан, який відчувають вони у певний ситуативний момент. Емоції, що носять позитивний характер, дають їм почуття впевненості, довіри, безпеки, надійності, спокою, поваги тощо. Такі почуття надихають малечу на вивчення оточуючого світу. Емоції, що несуть негативний відтінок, попереджають про небезпеку, заставляють мобілізувати організм задля вирішення проблемних моментів: гнів – указує на перешкоду до бажаного; страх – викликає почуття захисту задля своєї безпеки; сум – дає змогу обдумати усі наслідки та вчинки, спонукає до планування інших стратегічних шляхів виходу з неприємної ситуації. Все це, у цілісності характеризує гармонійний розвиток емоційної складової у дітей старшого дошкільного віку, їх зрілість до опанування нових знань в оточенні шкільного навчання.

О. Захаров підкреслює, що у старших дошкільників окрім фізичного та пізнавального розвитку відбуваються певні зміни в емоційній сфері. Дитина засвоює соціальні форми прояву почуттів; у діяльності відбувається зміна емоціонального насичення, розвивається емоційне

передбачення; почуття усвідомлюються, стають довірливими, контролюються [7].

Як розібратися в почуттях та емоціях дитини? На це питання дає відповідь класифікація К. Ізарда, яка характеризує десять основних емоцій, кожна з яких переходить від внутрішнього переживання до зовнішнього реагування. Так, до позитивної групи було віднесено інтерес – цей вид емоції є провідним і його переживає дитина набагато частіше ніж інші почуття. Інтерес до оточуючої дійсності мотивує дошкільника до його пізнання, формує і розвиває творчі, пізнавальні, фізичні навички та вміння [9].

Радість – саме такий вид переживання, який є сприятливим для розвитку дитини, забезпечує стабільність, впевненість, безпечність, впевненість у будь-якому роді діяльності. Почуття радості дозволяють дитині знаходитись у зоні комфорту. Подив – переживання нейтральне, зазвичай характеризується зі сприйняттям чогось несподіваного. Від контексту подиву (негативного чи позитивного) формуються й відповідні емоційні прояви. Сум – скоріше за все – негативний вид переживань. Саме під його впливом дитина переживає безнадійність, відчуження, розчарування, душевну біль. Такий вид почуттів викликає і фізичну апатію, загальну слабкість, лінь, безпомічність. Гнів – завжди супроводжувався незадоволеністю, протестами, бунтарством. Ця емоція передують агресії, яка у довготривалому застосуванні може стати якістю особистості. Вміння старшим дошкільником контролювати свій гнів говорить про його розуміння відповідати нормам соціальної поведінки. Відраза – викликана чимось неприємним, потворним, огидним. Дитині у цьому віці такі почуття дуже важко замаскувати. Зазвичай, вона не зможе приховати своє ставлення до чогось їй протилежного, це може проявлятися як на рівні жестів, міміки, так і вербально. Презирство – звеличення своєї значимості, знецінення об'єкту презирства. І є, як правило, почуттям не тільки дорослого, але й у дітей воно також може бути присутнім: все залежить від рівня виховання, родинного статусу, сприйнятої подібної поведінки. К. Ізард доповнює, що гнів активує такі емоції як відраза та презирство. Комбінація зазначених емоцій розкриває триаду ворожості. Страх – викликає почуття небезпеки, переляку, незахищеності, сприймається як особиста погроза. Почуття страху блокує розуміння критичної ситуації, виникає гальмування у процесі її контролю. Сором – виникає внаслідок незадоволеності собою в очах оточуючих. Відчуття провини, ніяковість, говорять про стан усвідомленості дитиною своїх дій або поведінки, які не прийняті у суспільстві [9, 58-62].

К. Ізард стверджував, що саме ці емоції є провідними у психіці дитини, всі решта відіграють другорядну роль, їх прояв супроводжується інтонацією, тембром голосу, мімікою обличчя, жестикуляцією та рухами тіла. Ці додаткові системи емоцій, на думку С. Рубінштейна, розкривають вже сформований у свідомості тип переживань. Тому, вміння "зчитувати"

емоційні прояви у співбесідника дозволяє передбачити хід його дій, думок, прогнозувати власну модель поведінки [9, 17].

Емоції у малюків – не стабільні, швидкоплинні, яскраві у своєму прояві. Основним пріоритетом у старших дошкільників є те, що вони вже здатні керувати своїми емоціями та почуттями, які набувають стійкості, обґрунтованості. У процесі навчання на їх основі будуються моральні, естетичні, мотиваційні, пізнавальні почуття. Емоційна готовність визначає у дітей цього віку адекватну реакцію на ситуації та явища оточуючої дійсності; розуміння дій та наслідки емоційних станів; усвідомлення своїх емоцій, вміння їх пояснювати; адекватний прояв емоцій у момент взаємодії з іншими людьми.

С. Максименко [14] констатує, що емоційна готовність виражається у вмінні старшим дошкільником контролювати свою поведінку, спілкуючись з оточуючими однолітками та дорослими. Його емоції у період підготовки до школи мають здебільш проявляти: радість, задоволення, захоплення, інтерес, симпатію, довіру, повагу, вдячність, впевненість тощо. Саме такі переживання у майбутньому налагодять стосунки між вчителем та учнями, будуть запорукою впевненості дитини у власних можливостях, її адекватної самооцінки. Важливим також є сформованість переживань за учбову діяльність, яку визначає навчальна мотивація, тобто вміння переживати за сам процес, результати, успішність виконання завдань. Невдачі у будь якій діяльності призводять до прояву негативних емоцій таких як смуток, невдоволеність, прикрість, відчай, боязнь, нудьга, невпевненість, недовіра тощо. Такі переживання знецінюють старання дитини, зменшують цікавість до навчання, їх тривалий стан призводить до зниження рівня пізнавальних процесів таких як увага, сприймання, мислення, мовлення тощо.

Визначені у суспільстві норми моральної поведінки поєднуються з позитивними емоціями. Вступ дитини до школи передбачає занурення у нові емоційні переживання, які пов'язані з шкільними обов'язками, відносинами між однокласниками та педагогами. Потреба у спілкуванні визначає дружелюбність, довіру, впевненість, симпатію – все це у подальшому переростає у глибинні почуття до оточуючих, які носять етичний характер: співпереживання, співчуття, доброта, щирість, справедливість тощо.

Вивчення науковцями (О. Белоною, Н. Гавриловою, С. Коноплястою, М. Шеремет, Т. Сак та ін.) у дітей з порушеннями мовлення рівня сформованості пізнавальної діяльності й мовлення зокрема паралельно висвітлювався й аспект емоційного фону. До особливостей емоційного розвитку цих дітей часто відносили підвищену тривожність, капризність, невпевненість у власних можливостях, пасивність, сором'язливість, невміння відстоювати власну позицію, замкнутість, скутість у прояві почуттів, низький рівень домагань, поверхневі емоційні реакції, недостатність позитивних переживань [3, 10].

Детермінанти психічного розвитку – це постійно діючі умови, які впливають на біологічне дозрівання і психофізіологічний стан організму дитини. М. Савчин поділяє детермінанти психічного розвитку на об'єктивні (макро- та мікро- соціальні групи, психосоматичні умови) й суб'єктивні (активність дитини її мотиваційне налаштування, рівень свідомості та самосвідомості) [18].

І. Лисенкова вивчаючи дітей з когнітивними порушеннями детермінанти емоційного розвитку класифікувала за комплексами: психосоціальним (комунікативні та інтеракційні детермінанти); інтелектуальним (інтеграція гностичної, мнестичної, атенційної, мисленнєвої, імажинарної детермінанти); регулятивним (об'єднання саморегуляційну та орієнтувальну детермінанти); нейропсихологічним (охоплює силову та балансувальну детермінанти) [13].

Грунтуючись на останні дослідження нами умовно виділено три основні групи детермінантів емоційної готовності до шкільного навчання дітей з порушеннями мовлення, які поділяються на:

- соціальні – соціальне оточення, образ життя; у процесі розвитку емоційної сфери важливу роль відіграє поєднання внутрішніх сформованих процесів та зовнішніх умов, дитина засвоює соціальні правила і норми поведінки, і намагається їх дотримуватись;
- виховні і навчальні – дошкільник не може самостійно пізнати свій емоційний стан, тільки за допомогою навчального та виховного процесу починається усвідомлення почуттів, настрою, дитина вчиться керувати ними, що є важливим в умовах шкільного навчання;
- інтелектуальні – з розвитком пізнавальних процесів, формується вміння розпізнавати емоції, а також розуміння їх значення у житті дитини.

Висновки. Емоційна готовність старших дошкільників до навчання у школі – це вміння адекватно та правильно реагувати в різних життєвих ситуаціях, а саме: зменшення або стримування імпульсивних реакцій, розуміння своїх переживань. Емоційна та мовленнєва готовність, дозволяє дошкільнику оволодіти соціально-моральними, етичними нормами поведінки, що дозволить зменшити стресові ситуації в їх адаптаційний період. Тому виділені детермінанти емоційної готовності (соціальні, виховні, навчальні, інтелектуальні) дозволяють уявити умови, які впливають на стан емоційного розвитку майбутнього першокласника.

Бібліографія

1. Bandura A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*. № 3. P. 356-357. **2. Hartup W.W.** (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (p. 175-205) Lawrence Erlbaum Associates, Inc. **3. Белова О., Гаврилова Н.** (2012). Особливості вивчення стану, моделей поведінки, усвідомлення та дій агресії у молодших школярів з нормальним мовленням та ПМР. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О.В. Гаврилова,

В.І. Співака. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, Вип. XXI. С. 44-53. **4. Білан О.І.** (2017). Українське довкілля : програма розвитку дитини дошкільного віку [Електронний ресурс] Режим. доступу. https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/Bilan_Ukrdoshkillja_2017.pdf. **5. Выготский Л.С.** (2017). Вопросы детской психологии. М.: Юрайт, 200 с. **6. Запорожец А.В.** (1977) Интеллектуальная подготовка детей к школе. *Дошкольное воспитание*. № 8. С.30-34. **7. Захаров А.И.** (1993). Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М.: Просвещение. 192 с. **8. Ильин Е.П.** (2005). Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер. 412 с. **9. Изард К. Е** (2000). Психология эмоций. СПб.: Питер, 464 с. **10. Конопляста С., Сак Т.** (2010) Логопсихологія / за ред. М. Шеремет. К.: Знання. 293 с. **11. Костюк Г.С.** (1988). Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 302 с. **12. Леонтьев А.Н.** (2004). Потребности, мотивы и эмоции. СПб.: Питер, 267 с. **13. Лисенкова И.П.** (2013). Формирование эмоционально-коммуникативной сферы дошкольников с задержкой психического развития. *Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы*: Барановичи: РИО БарГУ. С.200-202. **14. Максименко С.** (2003). Готовність дитини до навчання. К.: Мікрос-СВС. 112 с. **15. Мартиненко І.В.** (2005) Питання мотиваційно-вольової готовності до школи дітей з мовленнєвими порушеннями. *Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість*. К.: Європ. Т.1. С. 79-81. **16. Павелків Р.В., Цигипало О.П** (2008). Дитяча психологія. К., 288 с. **17. Рубинштейн С.Л.** (1989). Основы общей психологии. М.: Педагогика. 328 с. **18. Савчин М.В., Василенко Л.П.** (2005). Вікова психологія. К., 384 с. **19. Симонов П.В.** (1981). Эмоции и воспитание. *Вопросы философии*. № 25. С. 39-48. **20. Эльконин Д.Б.** (1989). Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 560 с.

References

1. Bandura A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*. № 3. P.356-357. **2. Hartup W.W.** (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (p.175-205). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. **3. Bielova O., Havrylova N.** (2012). Osoblyvosti vyvchennia stanu, modelei povedinky, usvidomlennia ta dii ahresii u molodshykh shkoliariv z normalnym movlenniam ta PMR. *Zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka*. Vyp. KhKhI. S.44-53. **4. Bilan O.I.** (2017). Ukrainske dovkillia: prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku [Elektronnyi resurs] Rezhym. dostupu. https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/Bilan_Ukrdoshkillja_2017.pdf. **5. Vuhotskyi L.S.** (2017). Voprosu detskoii psykhohohyy: ucheb. posobye. М.: Yurait, 200 с. **6. Zaporozhets A.V.** (1977) Yntelektualnaia podhotovka detei k shkole. *Doshkolnoe vospytanye*. №8. S.30-34. **7. Zakharov A.Y.** (1993). Как предупредит отклонения в поведении ребенка. М.: Prosveshchenye. 192 с. **8. Ylyn E.P.** (2005). Psykhofyzyolohyia sostoiany cheloveka. SPb.: Pyter. 412 с.

- 9. Izard K.E.** (2000). *Psykholohyia emotsyi*. SPb.: Pyter, 464 s. **10. Konopliasta S., Sak T.** (2010) *Lohopsykhologhiia / za red. M. Sheremet*. K.: Znannia. 293 s. **11. Kostiuk H.S.** (1988). *Yzbrannyye psykholohycheskye trudy*. M.: Pedahohyka, 302 s. **12. Leontev A.N.** (2004). *Potrebnosty, motyvny u emotsyyu*. SPb.: Pyter, 267 s. **13. Lysenkova Y.P.** (2013). *Formyrovanye emotsyonalno-kommunykativnoi sfery doshkolnykov s zaderzhkoi psykhycheskoho razvytyia. Doshkolnoe obrazovanye: opyt, problemy, perspektyvy*. Baranovychy: RYO BarHU. S. 200-202. **14. Maksymenko S.** (2003). *Hotovnist dytyny do navchannia*. K.: Mikros-SVS. 112 s. **15. Martynenko I.V.** (2005) *Pytannia motyvatsiino-volovoi hotovnosti do shkoly ditei z movlennievymy porushenniamy. Molod, osvita, nauka, kultura i natsionalna samosvidomist*. K.: Yevrop. T.1. S.79-81. **16. Pavelkiv R.V., Tsyhypalo O.P** (2008). *Dytiacha psykholohiia: navch. posib*. K., 288 s. **17. Rubynshtein S.L.** (1989). *Osnovy obshchei psykholohyy*. M.: Pedahohyka. 328 s. **18. Savchyn M.V., Vasylenko L.P.** (2005). *Vikova psykholohiia*. K., 384 s. **19. Symonov P.V.** (1981). *Emotsyy u vospytanye. Voprosy fylosofyy*. № 25. S. 39-48. **20. Elkonyn D.B.** (1989). *Yzbrannyye psykholohycheskye trudy / pod red. V.V. Davydova, V.P. Zynchenko*. M.: Pedahohyka, 560 s.

Дата відправлення статті 25.02.2020р.

Дата повторного рецензування 11.04.2020р.

УДК 376.011.3-051-056.264-053.2

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.16-27

М.І. Бодарева

m.bodarieva@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-8933-8184>

ЛАТЕНТНИЙ КОМПОНЕНТ ПОРУШЕННЯ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА ЛОГОПЕДІЇ

Відомості про автора: Бодарева Марія, аспірантка спеціальності «Спеціальна освіта» Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Суми, Україна. Коло наукових інтересів: проблема формування і корекції мовлення дітей з комплексними порушеннями засобами альтернативної і аугментативної комунікації. E-mail: m.bodarieva@ukr.net

Contact: Mariia Bodarieva, postgraduate student of Special education in Sumy Anton Makarenko Pedagogical University, Sumy, Ukraine. Academic interests: formation and correction of children's complex speech disorders by

means of alternative and augmentative communication. E-mail: m.bodarieva@ukr.net

Бодарєва М.І. Латентний компонент порушення як методична проблема логопедії. В статті йдеться про необхідність створення узагальнених методичних рекомендацій вчителю-логопеду, дефектологу для роботи з комплексними мовленнєвими порушеннями дітей. Обґрунтовується їх змістовне наповнення і структура викладу.

Структура матеріалу методичних рекомендацій складається із теоретичного, діагностичного, формувально-корекційно-абілітаційного і організаційного напрямів. В змістовному плані увага акцентується на недооціненні латентної складової мовленнєвого порушення в діагностичній і, особливо, в корекційній роботі сучасного логопеда. Цей факт актуалізує питання розробки рекомендацій, які відповідали би запиту фахового загалу і суспільства на методичне забезпечення ефективних діагностики і корекції комплексних мовленнєвих порушень. Змістовне наповнення розділів методичних рекомендацій вбачається як спроба збагачення тотожних етапів логопедичної роботи, зазвичай насичених традиційними для вітчизняної практики методами, поняттям латентної складової порушення і засобами ААС.

Окреслюється коло проблем, пов'язаних зі створенням методичних рекомендацій і пропонуються можливі шляхи їх вирішення. Висвітлюються перспективи подальшого розвитку теми.

Ключові слова: системні порушення мовлення, латентна складова порушення, діагностичні і корекційні методики, ААС, індивідуальний корекційний маршрут.

Бодарева М.И. Латентный компонент нарушения как методическая проблема логопедии. В статье говорится о необходимости создания обобщенных методических рекомендаций учителю-логопеду, дефектологу для работы с комплексными речевыми нарушениями у детей. Обосновывается их содержательное наполнение и структура изложения.

Структура материала методических рекомендаций состоит из теоретического, диагностического, формирующе-коррекционно-абилитационного и организационного разделов. В содержательном плане внимание акцентируется на недооценке латентной составляющей речевого нарушения в диагностической и, особенно, в коррекционной работе современного логопеда. Этот факт актуализирует вопрос разработки рекомендаций, которые отвечали бы профессиональному и общественному запросу на методическое обеспечение эффективных диагностики и коррекции комплексных речевых нарушений.

Содержательное наполнение разделов методических рекомендаций видится как попытка обогащения одноимённых этапов логопедической работы, насыщенных традиционными для отечественной практики методами, понятием латентной составляющей нарушения и средствами

ААС. Определяется круг проблем, связанных с созданием методических рекомендаций и предлагаются возможные пути их решения. Раскрываются перспективы дальнейшего развития темы.

Ключевые слова: системные нарушения речи, латентная составляющая нарушения, диагностические и коррекционные методики, ААС, индивидуальный коррекционный маршрут.

Mariia Bodarieva. Latent component of disorder is a methodical problem of speech pathology. The article talks about the need to create a generalized methodical recommendations for the speech therapist, speech pathologist, defectologist, working with a complex speech disorders of children. The content and structure of the methodical recommendations are justified.

In a substantial aspect, attention is focused on the latent component of speech disorder in the work of a modern speech therapist, speech pathologist or defectologist. This fact actualizes the question of creating recommendations that would meet the professional and public demand for methodical support for the effective diagnosis and correction of children complex speech disorders.

The structure of the recommendations consists of theoretical, diagnostic, formative-corrective-abilitative and organizational sections. Its content is an attempt to enrich the stages of speech therapy work, mainly saturated with traditional speech therapy methods, by the latent component of disorder and ААС.

The circle of problems associated with the creation of the generalized methodical recommendations is determined and possible solutions are proposed.

The prospects of further development of the topic are revealed.

Key words: systemic speech disorders, latent component of disorder, diagnostic and corrective methods, ААС, individual corrective route.

Постановка проблеми. На сьогодні кількість осіб з порушеннями психофізичного розвитку (надалі – ППФР) у віці до 5 років в Україні дорівнює приблизно 250 000 осіб. Така кількість фіксувалась щорічно з 1990 по 2016 роки [15].

Складна структура порушеного розвитку дитини, за Л. Виготським, полягає в тому, що «...дефект будь-якого аналізатора або інтелектуальний дефект не зумовлює ізольоване виключення певної однієї функції, а призводить до низки відхилень...» [5]. Мовлення людини є вищою психічною функцією, яка, разом з іншими складниками психічного розвитку, утворює взаємозалежну, взаємопов'язану складну функціональну систему. Всі психічні процеси дитини розвиваються з безпосередньою участю мовлення (Л. Виготський, О. Запорожець, Р. Левіна, О. Лурія, Г. Трошин та ін.) [5]. Логічна послідовність «порушення – відхилення в розвитку кількох функцій – порушення мовлення через від'ємний зворотній зв'язок від дисфункцій – порушення розвитку психічних процесів, які відбуваються за прямою участю мовлення» підштовхує нас до усвідомлення порушень мовлення як

найпоширеніших. А з точки зору ускладнення соціалізації – аж до її унеможливлення – як найнебезпечніших (О. Леонт'єв) [6].

Настільки важлива роль мовлення в онтогенезі, детермінованість мовленнєвих ускладнень ППФР (і навпаки), а також неспроможність вирішення проблеми ППФР профілактичними і медичними засобами (Volajoko O. Olusanya, Adrian C. Davis, et al, 2018) не могли пройти поза увагою логопедів і дефектологів. Прагнучи оптимізації проблеми ППФР в частині немовленнєвості, ряд науковців (Е. Bondy і L. Frost, О. Новікова, та ін.) дійшли висновку, що одним із системних засобів подолання мовленнєвих порушень на сучасному етапі мало би стати її методичне забезпечення.

З цією тезою важко не погодитись. По-перше, далеким від ідеального є стан діагностики мовленнєвих порушень. Сучасна логопедична практика демонструє аж занадто загальні, з точки зору розуміння етіології і патогенезу, шаблонні діагнози, на кшталт: ЗМР, ЗНМ, ТПМ тощо. На жаль, з часів Л. Виготського у цьому питанні мало що змінилося [3]. Недостатньо деталізовані з точки зору неврології, фізіології, анатомії, нейропсихології, патопсихології тощо, вони, відповідно, породжують неоднозначність і, навіть, помилковість у виборі корекційних логопедичних засобів, назавжди втрачаючи сензитивні періоди. І якщо, для прикладу, у клінічного логопеда є можливість ініціювання додаткових обстежень, обговорення і уточнення кожного індивідуального випадку з колегами по психоневрологічному або нейрохірургічному відділенню, то більшість фахівців за межами клінічної практики залишається із незрозумілим у всій повноті діагнозом сам на сам.

Зарубіжні фахівці, аналізуючи феномен полікаузальності одних і тих самих проявів немовленнєвості, нарікають на відсутність у їхньому фаховому середовищі більш тонкої спеціалізації. На їх погляд, це підвищило би точність діагностики та ефективність лікування [14].

Тобто, в межах існуючих посадових обов'язків, проблема максимально релевантної діагностичної методичної забезпеченості є спільною для світового фахового загалу.

По-друге, подібна картина спостерігається і в площині корекційного забезпечення. Вітчизняні методичні посібники, призначені для корекції мовленнєвих порушень, мають у своєму арсеналі вправи, спрямовані на розвиток сенсорно-моторної сторони мовлення [7; 8]. Вони керуються методологічним посилом про те, що, відповідно загальним закономірностям онтогенезу, вплив на базальний сенсо-моторний рівень детермінує активацію розвитку всіх ВПФ, які філогенетично виникли пізніше (А. Семенович, 2001) [9].

Серед зарубіжних корекційних засобів успішно проявили себе маловживані у вітчизняній практиці методики альтернативної і аугментативної комунікації (ААС) [4]. Представники цього напрямку тільки констатують наявність проміжної змінної, не вдаючись до її аналізу.

Ефективність перерахованих корекційних методик мала би бути значно вищою, якби вони могли прогнозовано впливати на механізм, етіологію, першоджерела ППФР, які ще залишились в зоні досяжності, відповідно віку, тощо. Але і сенсо-моторні і альтернативні засоби, на жаль, страждають хронічною недооцінкою латентного компонента мовленнєвого порушення і пов'язаної з ним конфігурації ППФР.

Під латентним компонентом розуміються причини виникнення мовленнєвого порушення, його етіологія і механізм дії, які недостатньо відображені в діагностиці, та майже зовсім не враховуються (PECS та ін.) або не деталізуються (зондовий масаж О. Новікової та ін.) в корекційній роботі. Але які дозволяють підійти з оновленою діагностично-корекційною парадигмою до питання індивідуалізації і маршрутизації логопедичного втручання.

З нашої точки зору, саме розуміння латентного компонента надає осмисленості вибору корекційних засобів, свідомо об'єднує будь-які методики, які до цього мали вигляд довільної мозаїки, в єдиному маршруті.

Зважаючи на те, що авторські діагностичні і корекційні методики традиційно не тяжіють до хрестоматизації і видаються окремо, практикуючому логопедові, окрім цих настільних видань, потрібні відповідні

узагальнені методичні рекомендації, які об'єднували би ці методики через латентну складову.

Теоретичне значення створення означених рекомендацій для вітчизняної логопедичної науки полягає в перевірці практикою положень культурно-історичної і діяльнісної теорій через їх методичне наповнення, а також – в узгодженні положень цих теорій із методологічними положеннями і методичними знахідками інших теорій. Такий ситуативний симбіоз, у разі успіху, стане ще одним кроком до створення загальної теорії навчання і сприятиме частковому подоланню кризи в психології, яка, за визначенням Л. Виготського, є методологічною основою спеціальної освіти.

Практичне значення полягає в отриманні зведеного в одному методичному матеріалі науково обґрунтованого теоретичного, діагностичного, формувально-корекційно-абілітаційного і організаційного інструментарію, з різною мірою його деталізації по кожному з типів, відповідно викладеному вище. Наявність таких рекомендацій сприятиме стандартизації діагностики і корекційних впливів, індивідуалізації логопедичного втручання, максимальному урахуванню сензитивних періодів розвитку ВПФ, стимулюватиме роботу користувачів в напрямку їх розширення і удосконалення [2].

Аналіз досліджень і публікацій. За останні більше ніж 100 років світовою психолого-педагогічною спільнотою проведена значна

теоретична робота по упорядкуванню уяви про мовленнєві порушення і експериментальна робота по дослідженню шляхів їх оптимізації.

Як зазначалося вище, представники вітчизняної логопедичної школи зосередилися в своїх методичних пошуках вирішення проблеми мовленнєвих порушень на сенсорно-моторному її боці.

Також проблема мовленнєвих порушень при комплексних ППФР була досить успішно розв'язана на практиці зарубіжними авторами-розробниками ААС: Ч. Бліссом (БЛІСС-символіка, 1949), М. Walker, К. Johnston, Т. Cornforth (МАСАТОН, 1970-ті роки), Е. Bondy, L. Frost (PECS, 1991) та ін.

Ці розробки гармонійно лягли в канву гуманного способу вирішення питання соціалізації дітей із ППФР, притаманного сучасній західній культурі, сприяли формуванню інклюзивної освіти – принципово нового підходу у подоланні їх соціальної депривації.

Однак, десятиліття успішної практики, багаточисельні модифікації класичних методик ААС (Agius M., Vance M., Carrington A., McBride D. et al., 2016), на жаль, не надали ані повного розуміння складних причин порушень, ані пояснень каузальності механізмів позитивної динаміки. Попри високу практичну ефективність, і досі зберігається недостатня методологічна обґрунтованість та/або методологічна неочевидність доцільності використання і сенсорно-моторних методик і ААС.

Однак, десятиліття успішної практики, багаточисельні модифікації класичних методик ААС (Agius M., Vance M., Carrington A., McBride D. et al., 2016), на жаль, не надали ані повного розуміння складних причин порушень, ані пояснень каузальності механізмів позитивної динаміки. Попри високу практичну ефективність, і досі зберігається недостатня методологічна обґрунтованість та/або методологічна неочевидність доцільності використання і сенсорно-моторних методик і ААС.

Принцип ефективної індивідуалізації логопедично-дефектологічного втручання у патогенез комплексних порушень вимагає створення діагностично-корекційного апарату, який сприяв би тонкому розрахунку індивідуального корекційного маршруту для будь-якої конфігурації ППФР завдяки розумінню механізмів їх утворення і функціонування (Л. Цветкова, 1998) [12]. А також перманентно і пролонговано впливав би на них через релевантні відповіді на зворотні сигнали.

Таким чином, аналіз літератури показує, що:

- зарубіжні автори практикують оптимізацію мовленнєвих розладів, в тому числі, і комплексних, без – використовуючи їх власну термінологію – належного розуміння вмісту біхевіоральної проміжної змінної;
- вітчизняні автори обирають спрощене пояснення методологічної доцільності використання власних методик загальними закономірностями онтогенетичного розвитку;
- ефективні логопедичні методики недооцінюють вміст латентного компонента мовленнєвого порушення, частково представленого нейропсихологічним трактуванням утворення і функціонування механізму ППФР.

Метою статті є обґрунтування необхідності розширення і упорядкування фахового інструментарію вітчизняного логопеда-дефектолога шляхом створення методичних рекомендацій, а також – структурний аналіз їх змісту.

Виклад основного матеріалу. Сучасний аметодологічний стан розв'язання проблеми комплексної немовленнєвості змушує відшукувати комбінації перерахованих вище ефективних методик і методологічно обґрунтованих та експериментально перевірених відповідей на проблемні питання.

На сьогодні існують ефективні методики для розвитку мовлення (в тому числі – вербального), які, за коментарями окремих авторів, не проти інтегруватися в загальну теорію і методику мовленнєвої реабілітації (Frost, Bondy, 1991), але далі запрошень долучитися до цього процесу, адресованих логопедичному загалу, справа не йде.

Тим не менш, суспільний і професійний запити існують. Вони стимулюють пошук варіантів взаємопроникнення теорій і методологічно узгодженого співіснування різних методик всіма категоріями фахівців:

- науковцями-розробниками модифікацій ефективних базових методик шляхом розширення їх методологічного підґрунтя (автори методик post PECS тощо);

- науковцями-дослідниками логопедичної тематики;

- логопедами-дефектологами в логопунктах НВК і ДНЗ;

- логопедами-дефектологами, які працюють із вираженою патологією в реабілітаційних центрах, спеціальних школах і ДНЗ, клініках, психоневрологічних і нейрохірургічних диспансерах.

«Інклюзивними» і «клінічними» логопедами-практиками, зазвичай, у довільний, аметодологічний спосіб. Тому вітчизняна логопедична практика потребує професійних методичних рекомендаційних матеріалів, насичених здатними до гнучкої інтеграції в індивідуалізований корекційний маршрут альтернативними, аугментативними, сенсорно-моторними і іншими адаптованими до національної популяції методиками, об'єднаними, в ідеалі, прийнятними для вітчизняного фахового середовища методологічними засадами, які, до речі, особливо підкреслюють важливість розуміння латентного механізму порушення (Л. Цветкова, 1998) [12].

Важливою складовою є структура викладення методичного матеріалу, який складається з чотирьох блоків.

1. Теоретичний блок.

М. Шермет (2020) вважає, що «...для покращення системи підготовки фахівців варто переглянути зміст теоретичної підготовки (базовими мають бути дисципліни фундаментальні, зокрема – медичного спрямування)» [13]. Логічно продовжити цю думку і допустити, що перегляд теоретичного вмісту у бік його насичення анатомією, фізіологією, неврологією, педіатрією, нейропсихологією, дефектологією, патопсихологією тощо, має стосуватись не тільки вузівських посібників, але і матеріалів для практичної роботи і післявузівського підвищення

кваліфікації. Медичні науки важливі для усвідомлення логопедом фізичної основи латентного компонента порушення, її впливу на психічний його бік, і як слідство – на формування індивідуального корекційного маршруту.

Не менш важливим є представництво і традиційних для практичної логопедії дисциплін.

Місія теоретичного блоку полягає у методологічному обґрунтуванні всіх інших блоків методичних рекомендацій і забезпеченні їх плідної взаємодії; аналізі латентної складової мовленнєвого порушення (і супутніх йому ППФР) та імплементації її в кожний з етапів логопедичної роботи.

2. Діагностичний блок.

Процедури проведення діагностичних методик і варіанти інтерпретації отриманих результатів найбільш детально прописані в авторських посібниках. Неможливо фізично відтворити, в межах будь-яких методичних рекомендацій, у всій повноті навіть найзатребуваніші з них. Тому в діагностичному блоці цілком достатнім, з точки зору повноти і комплексності представництва, є загальний опис методик. Розгорнуто має бути представлена латентна складова мовленнєвого порушення, яка є об'єднуючою ланкою для всіх етапів логопедичної роботи. В межах статті взагалі доречно обмежитись перерахуванням чотирьох типів діагностичних методик:

- для медичного аналізу, скерованого неврологом чи нейрохірургом, з метою формування апаратної (МРТ, ЕЕГ, УЗД, НСГ, ЕКГ та ін.) і консультативної (генетична, сурдологічна, психологічна, гастроентерологічна, кардіологічна та ін.) мапи ППФР. Медична діагностика знаходиться поза компетенцією логопеда. Але, як зазначалося вище, її результати є необхідними для постановки діагнозу, розшифровки латентного компонента мовленнєвого порушення і подальшої ефективної роботи;

- для соціально-психологічного аналізу, з метою виявлення рівня соціально-психологічної безпеки дитини (в шкільних умовах; в позашкільних відносинах; в родині; при взаємодії із медичним персоналом психоневрологічних відділень). І. Баєва вважає, що центральним компонентом освітнього середовища є його соціально-психологічна складова, а саме – система взаємодії учасників педагогічного процесу: найважливіше завдання сучасної освіти полягає в створенні дитиноцентрично адаптивного, психологічно безпечного освітнього середовища, стимулюючого всебічний розвиток систем взаємодії педагогічного колективу, батьків і учнів [1]. О. Лебедев розглядає переживання емоційного благополуччя і компетентності як інтегральний показник і необхідну базову умову особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу [10];

- для нейропсихологічного аналізу (нейропсихологічні проби, адаптовані за віком; апаратні методики). Комплексне нейропсихологічне обстеження виявляє міжпівкульні зв'язки, розвиток ВПФ, інтелектуальні можливості, перспективи розвитку. Воно дозволяє розібратися в

проблемах моторно-рухової, пізнавальної, емоційної та інших сфер дитини. За його результатами складається профіль труднощів, притаманних дитині. На його основі, як складова корекційного маршруту, формується індивідуальна програма нейропсихологічної корекції;

- для власне традиційного логопедично-дефектологічного аналізу дисфункцій, що мають у своїй основі поєднання мовленнєвих і психофізіологічних порушень.

Комплексність діагностики полягає у обов'язковому використанні, в межах одного обстеження, всіх чотирьох типів методик.

Аналіз отриманих результатів стає підґрунтям для формування логопедом індивідуального корекційного маршруту дитини.

3. Корекційний блок.

Комплексне формувально-корекційно-абілітаційне втручання здійснюється відповідно індивідуального маршруту. Застосування логопедичних методик має свою каузально-цільову специфіку:

- застосування формувальних методик є виправданим, якщо:

1) процес запуску мовлення не відбувається автоматично, у відповідності до періодизації мовленнєвого розвитку. В цьому випадку необхідне дефектологічне втручання, яке спонукатиме запуск мовленнєвого розвитку і штучним чином сформує «сплячу» функцію;

2) не працює якась із складових мовлення, необхідне формування аугментативних або альтернативних засобів її компенсації;

- застосування корекційних методик призначається за потреби і наявної можливості наблизити до норми якусь із порушених функцій, у відповідності із індивідуальним корекційним маршрутом;

- застосування абілітаційних методик стосується непорушених функцій дитини, у відповідності із найближчою зоною розвитку;

- застосування індивідуальної програми нейропсихологічної корекції, в яку інтегруються релевантні типи інноваційного обладнання і спеціального освітнього простору, корекційно-абілітаційні програми в девайсах тощо, дозволяє оптимізувати базальні функції, розвиток яких був порушений в процесі онтогенезу. Слід зауважити, що специфіка формування індивідуальної програми нейропсихологічної корекції і її подальша реалізація розуміється нами, скоріше, як дефектологічно-логопедична, ніж навпаки;

-застосування комплексу соціально-психологічних тренінгів для дитини і афілійованих з нею осіб призначається для нівелювання негативних емоцій дитини по відношенню до себе самої та навколишнього світу. А також – негативних емоцій до дитини з боку оточуючих. Сприяє формуванню соціально прийнятних моделей взаємодії дитини і оточення. Формує у дитини відчуття безпеки.

Комплексність формувально-корекційно-абілітаційного втручання полягає у одночасному використанні різних комбінацій всіх перерахованих типів методик, з різним ступенем інтенсивності кожної, відповідно маршруту.

Комплексність соціально-психологічного тренінгу полягає у використанні будь-яких, за приписами психолога і логопеда, необхідних комбінацій соціально-психологічних методик.

4. Організаційний блок.

В ньому розглядається імплементація логопедичного втручання. Індивідуалізовані в кожному конкретному випадку втручання комбінації методик, як змістовно-методичний компонент освіти по класифікації С. Тарасова [10], мають бути вбудованими в середовище перебування дитини з ПФПР: навчально-виховний заклад, позашкілля і сім'ю.

На наш погляд, імплементація повинна відбуватися під керівництвом найбільш кваліфікованого фахівця в оточенні дитини – клінічного логопеда.

Він доводить індивідуально-корекційний маршрут до афілійованих з дитиною осіб, навчає їх методам втручання в межах їхньої компетенції, окреслює завдання і терміни виконання.

Щопівроку клінічний логопед здійснює планову діагностику дитини. За її результатами він складає оновлений індивідуально-корекційний маршрут, доводить підкорегований маршрут до зацікавлених осіб, навчає членів команди новим методам втручання в межах їхньої компетенції, ставить завдання і терміни їх виконання.

Україно- і російськомовний сегменти спеціальної освіти містять обмежений обсяг прикладної інформації по темі мовленнєвих порушень, а англomовний – навпаки, велику їх кількість. Тому, в організаційному блоці, разом з україно-російськими матеріалами, має наводитись значний за обсягом перелік актуальних навчальних і довідкових англomовних логопедичних сайтів, мережевих контактів тощо.

Висновки і перспективи. Таким чином, дослідженням визначені суспільний і професійний запити на впорядкування професійного інструментарію вітчизняного логопеда шляхом узагальнення методичних рекомендацій, здатних пояснити латентну складову мовленнєвого порушення і супутніх йому ППФР.

Висвітлена структура викладення матеріалу, окреслене коло взаємопов'язаних проблем. Подальший розвиток теми вбачається у перспективі її подальшого наповнення теоретичним, діагностичним, формувально-корекційно-абілітаційним і організаційним змістами.

Бібліографія

1. **Баева И.А.** (2002). Тренинги психологической безопасности в школе. СПб.: Речь, 251 с. 2. **Бодарєва М.І.** (2017). Соціально-психологічні аспекти застосування ААС в спеціальній освіті дітей з ТПМ. Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: зб. наук. праць. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка. Вип.5. С.155-160. 3. **Выготский Л.С.** (1983). Собрание сочинений: Основы дефектологии. М.: Педагогика. Т.5. 368 с. 4. **Гаврилова Н.С.** (2012). Класифікації порушень мовлення. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна. Вип.19(1). С.327-349. 5. **Конопляста С.Ю., Сак Т.В.** (2010). Логопсихологія: навч.

посіб. К.: Знання, 294 с. **6. Леонтьев А.Н.** (1977). Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. М.: Политиздат. Изд. 2-е, 304 с. **7. Новикова Е.В.** (2007). Зондовый массаж: коррекция тонкой моторики руки: наглядно-практическое пособие. М.: ГНОМ и Д. Часть 2. 80 с. **8. Новикова Е.В.** (2009). Зондовый массаж: коррекция звукопроизношения: наглядно-дидактическое пособие. М.: ГНОМ и Д. Часть 1. 457 с. **9. Семенович А.В., Воробьева Е.А., Архипов Б.А.** (2001). Комплексная нейропсихологическая коррекция и абилитация отклоняющегося развития. М.: МГПУ, 98 с. **10. Тарасов С.В.** (2001). Школьник в современной образовательной среде: [монография]. СПб.: Образование-Культура, 151 с. **11. Фрост Л., Бонди Э.** (2011). Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): Руководство для педагогов. М.: Теревинф, 416 с. **12. Цветкова Л.С.** (1998). Методика нейропсихологической диагностики детей. М.: «Российское педагогическое агентство», «Когито-центр». Изд. 2-е, исправленное и дополненное, 128 с. **13. Урись Т.** (2020). «Ми готуємо унікальних фахівців». Україна молода. № 13 (5615). С.8. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27218> **14. Agius M., Vance M.** (2016). A comparison of PECS and iPad to teach requesting to pre-schoolers with Autistic Spectrum Disorders. *Augmentative and Alternative Communication* 32 (1): 58–68. **15. Bolajoko O. Olusanya, Adrian C. Davis, Donald Wertlieb, Nem-Yum Boo** (2018). Developmental disabilities among children younger than 5 years in 195 countries and territories, 1990–2016: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2016. *The Lancet Global Health*; volume 6, issue 10, page e1100–e1121.

References

1. Baeva I.A. (2002). Treningi psihologicheskoy bezopasnosti v shkole. SPb.: Rech', 251 p. [in Russian]. **2. Bodarieva M.I.** (2017). Sotsial'no-psykholohichni aspekty zastosuvannia AAS v spetsial'nij osviti ditej z TPM. Korektsijna ta inkluzivna osvita ochyma molodykh naukovtsiv: zb. nauk. prats'. Sumy: AS-Makarenko SSU State University. Issue.5. Pp. 155-160. [in Ukrainian]. **3. Vygotskij L.S.** (1983). Sobranie sochinenij: Osnovy defektologii. M.: Pedagogika. Volume 5. 368 p. [in Russian]. **4. Havrylova N.S.** (2012). Klasyfikatsii porushen' movlennia. Zbirnyk naukovykh prats' Kam'ianets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohienka. Serii: Sotsial'no-pedahohichna. Issue.19(1). Pp. 327-349. [in Ukrainian]. **5. Konopliasta S.Yu., Sak T.V.** (2010). Lohopsykholohiia: navch. posib. K.: Znannia, 294 p. [in Ukrainian]. **6. Leont'ev A.N.** (1977). Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost': uchebnoe posobie. M.: Politizdat. Izd. 2, 304 p. **7. Novikova E.V.** (2007). Zondovyj massazh: korrekciya tonkoj motoriki ruki: nagljadno-prakticheskoe posobie. M.: GNOM i D. Pt 2. 80 p. [in Russian]. **8. Novikova E.V.** (2009). Zondovyj massazh: korrekciya zvukoproiznosheniya: nagljadno-didakticheskoe posobie. M.: GNOM i D. Pt 1. 457 p. [in Russian]. **9. Semenovich A.V., Vorob'eva E.A., Arhipov B.A.** (2001). Kompleksnaja

nejropsihologicheskaia korrekciia i abilitaciia otklonjajushhegosja razvitija. M.: MGPU, 98 p. [in Russian]. **10. Tarasov S.V.** (2001). Shkol'nik v sovremennoj obrazovatel'noj srede: [monograph]. SPb.: Obrazovanie-Kul'tura, 151 p. [in Russian]. **11. Frost L., Bondy A.** (2011). The system of alternative communication by means of cards (PECS). Hand-book for pedagogues. Moscow: Terevinf. 416 p. [in Russian]. **12. Cvetkova L.S.** (1998). Metodika nejropsihologicheskoj diagnostiki detej. M.: «Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo», «Kogito-centr». Izd. 2-e, ispravlennoe i dopolnennoe, 128 p. [in Russian]. **13. Urys' T.** (2020). «My hotuiemo unikal'nykh fakhivtsiv». Ukraina moloda. No 13 (5615). Pp.8. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27218> [in Ukrainian]. **14. Agius M., Vance M.** (2016). A comparison of PECS and iPad to teach requesting to pre-schoolers with Autistic Spectrum Disorders. *Augmentative and Alternative Communication* 32 (1): 58–68. **15. Bolajoko O. Olusanya, Adrian C. Davis, Donald Wertlieb, Nem-Yum Boo** (2018). Developmental disabilities among children younger than 5 years in 195 countries and territories, 1990–2016: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2016. *The Lancet Global Health*; volume 6, issue 10, page e1100–e1121.

Дата відправлення статті 23.02.2020 р.

УДК 376.016:81'342.2'344.2[P]

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.27-50

Н. Гаврилова

nathalia.gavr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2563-0626>

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ АРТИКУЛЯЦІЇ ФОНЕМИ [P]

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

Information on an author: Havrylova Natalia, PhD of psychology, associate professor of speech therapy and special methods in Kamyanets-

Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: correction of children's articulatory movement and phonetic speech disorders, specialties of mastering and forming knowledge of maths of junior schoolchildren with severe speech disorders, history of development of special education. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей: 1. Гаврилова Н.С. Прийоми постановки звуків мовлення. *Rodzina centrum swiata*. / Pod redakcja naukowa Urzuli Grucy-Miasik. Rzeszow: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2014. S. 331-339. 2. Гаврилова Н.С. Система корекції порушень фонетичного боку мовлення / Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2014. №27 С. 37-44. 3. Гаврилова Н.С. Постановка голосних звуків мовлення -о-, -у- в дітей // Логопедія. 2013. №4. С. 14-26.

Гаврилова Н. Методика формування правильної артикуляції фонемі [р]. У статті охарактеризовано труднощі, з якими стикаються логопеди при формуванні правильної артикуляції фонемі [р], визначено відсоток дітей з порушенням вимови цього звука мовлення, а також подано результати кількісного та якісного аналізу характеру неправильної вимови та причин, що обумовлюють цей недолік. Поетапно описано процес формування правильної вимови фонемі [р], типи труднощів, що виникають на кожному з етапів постановки, та шляхи їх подолання. Запропонована методика формування вимови фонемі [р] покликана сформулювати у логопедів комплексне розуміння процесу проведення логопедичної роботи у цьому напрямку. У свою чергу, це має закласти відповідний спосіб професійного мислення і зменшити пошук можливого шляху розв'язання розглянутої проблеми методом проб і помилок, а також відкриває можливість для ефективної розробки індивідуальних корекційних програм. Стаття може бути корисною не лише науковцям, студентам та логопедам, але і батькам у яких є діти з порушенням вимови [р].

Ключові слова: постановка звука, характер порушення вимови фонемі [р], причини порушення вимови [р], шляхи подолання труднощів вимови фонем.

Гаврилова Н. Методика формування правильної артикуляції фонемі [р]. В статті охарактеризовані проблеми з якими зустрічаються логопеди при формуванні правильної артикуляції фонемі [р], определено количество детей с нарушениями произношения этого звука речи, а также представлены результаты количественного и качественного анализа специфики неправильного произношения и причин, которые обуславливают эту особенность. Поэтапно описан процесс формирования правильного произношения фонемі [р], трудности, возникающие на каждом этапе постановки, и пути

их преодоления. Предложенная методика формирования произношения фонемы [p] призвана сформировать у логопедов комплексное понимание процесса проведения логопедической работы в этом направлении. В дальнейшем это должно заложить определенный способ профессионального мышления и уменьшить поиск возможного пути решения рассматриваемой проблемы методом проб и ошибок, а также открыть возможности для эффективной разработки индивидуальных коррекционных программ. Статья может быть полезной не только научным работникам, студентам, логопедам, но и родителям у которых есть дети с нарушениями произношения [p].

Ключевые слова: постановка звуков, характер нарушения произношения фонемы [p], причины нарушения произношения [p], пути преодоления трудностей произношения фонем.

Havrylova N. Technique of forming the correct articulation of the phoneme [r]. The problem of making the sound [r] is relevant not only for the parents of children with such a pronunciation disorder. Teens and adults having incorrect pronunciation of [r] also feel uncomfortable in the communication process.

To make the sound -r- as fast as possible, speech therapist needs to choose the most effective way in every separate case. It is extremely difficult, especially when the reasons of the disorder are complicated.

In this research, we aimed at: learning the nature of the violation of the [r] pronunciation, its reasons and frequency in children; describing the process of formation of the correct articulation of the phoneme [r] by stages, in accordance with scientific sources and our own experience; characterizing difficulties of the speech therapy and ways of their solving.

Basing on the analysis of the scientific and methodical sources, we found that there are different ways of making sound -r-: general recommendations about usage of some methods and techniques of making the sound; systemic approaches taking into account difficulties that appear in the process of speech therapy.

Unfortunately, scientific literature lacks the holistic view at this problem. Therefore, in this article, we characterize different types of the disorders of the phoneme [r] and their reasons, and suggest a new approach for making this sound of speech.

Analysis of gathered data led us to conclusion that there are no straight dependences between reasons and nature of the pronunciation disorder. Therefore, we suppose that choosing techniques of making [r], we should not base upon the nature of the disorder. On the contrary, it would be more effective to base upon the reasons of the disorder of the pronunciation of the phoneme [r], forming its correct pronunciation by stages.

Basing on it, we developed four-stage technique of forming the pronunciation of the phoneme [r]. The article contains its complete characteristics and recommendations for use.

Our approach allows choosing the most rational way of making the sound -r- and improving the effectiveness of speech therapy.

Key words: making sound, type of the disorder of the pronunciation of [r], reasons of the disorder of the pronunciation of [r], ways of therapy for the phonemes pronunciation disorders.

Актуальність дослідження. Формування правильної вимови фонемі [p] – проблема, яка найчастіше турбує батьків дітей, у яких спостерігається його неправильна вимова, а також підлітків та дорослих, у яких в ранньому віці правильна артикуляція цієї фонемі не була сформована, або ж спроба її формування виявилась невдалою. В останньому випадку в пацієнтів залишається негативний досвід спілкування з логопедом у дитинстві, зневіра в можливість виправлення цього порушення вимови.

З іншого боку, проблема формування правильної вимови фонемі [p] турбує самих логопедів. Ми визначили запитання, з якими до нас найчастіше звертаються логопеди, працюючи над постановкою цього звука мовлення у дітей та дорослих.

- В якому віці можна починати формувати правильну артикуляцію цього звука?

- Чи можливо виправити його вимову в дорослому віці?

- Як працювати з дітьми за умови наявності у них увулярної (гаркавої) вимови цього звука мовлення?

- Що робити, якщо довгий час не виходить досягти самостійної вібрації кінчика язика?

Також в процесі бесіди з логопедами було визначено і помилки, які найчастіше допускають логопеди-практики у своїй роботі над постановкою фонемі [p].

- Починають вібраційний масаж кінчика язика, не сформувавши базову для вимови цього звука мовлення артикуляційну позицію “гірка вверху”, яку дитина повинна утворювати при достатньо широко відкритому роті;

- Для проведення вібраційного масажу кінчика язика у більшості випадків використовують фонетично уподібнені звуки [д] чи [т], що може призвести до виникнення нового неправильного стереотипу вимови: *дриба*, *друка*, *дробота*. На жаль, не всі логопеди вміють зняти цей стереотип вимови і залишають дітей з їхньою проблемою.

- Застосовують нові прийоми формування вібрації кінчика язика, без достатнього розуміння того, на що вони спрямовані і в яких випадках їх використання може бути ефективним, а в яких шкідливим. Таку інформацію логопеди найчастіше беруть з інтернету і включають її у практику бездумно.

- Не враховують особливості функціонування моторного стереотипу у свідомості людини у процесі проведення корекційного

навчання, а тому неправильно формулюють інструкцію, з якою звертаються до дитини в процесі постановки звука мовлення.

Таким чином, можна стверджувати, що незважаючи на давність зазначеної проблеми і наявність численних досліджень у цьому напрямку, вона все ще є актуальною.

Метою нашого дослідження було визначити характер та причини виникнення порушення вимови фонемі [р], частоту виникнення цієї проблеми у дітей, а також, підсумувавши накопичений різними науковцями та наш власний досвід, поетапно описати процес формування правильної артикуляції фонемі [р]. Тоді охарактеризувати труднощі, які виникають у процесі проведення логопедичної роботи, та описати шляхи їх подолання.

Аналіз науково-теоретичних джерел. На нашу думку, цікавим було б прослідкувати в історичному плані, як змінювалися підходи щодо постановки цього звука мовлення і які з прийомів максимально пережили випробування часом і найчастіше рекомендуються до застосування сучасними науковцями.

Зокрема, Р. Краєвським (1960) було розглянуто різний характер неправильної вимови фонемі [р]: його заміни іншими звуками ([л], [ль], [г] та [й]), а також сурогати (на сучасному етапі частіше застосовується термін спотворена вимова) зазначеної фонемі, до яких було віднесено защічну, бокову вимову, і гаркавість двох типів – велярного та увулярного.

Формування правильної вимови зазначеної фонемі було запропоновано здійснювати різними способами: від двогубного кучерського, поклавши язик між губами та подувши на нього, до механічного способу – шляхом вібрації кінчика язика при вимові фонетично уподібнених, альвеолярних за місцем утворення звуків мовлення [д] і [ж]. У цей час вібрацію кінчика язика пропонували здійснювати пальцем, обробленим спиртом або одеколоном.

В дослідженнях М. Хватцева (1961) було виділено 5 варіантів неправильної вимови цієї фонемі: її відсутність; гаркавість, до якої, крім уже описаних варіантів вимови, було віднесено і уподібнений до [г] звук мовлення; губно-губну вимову [w]; заміна на [в], [у], [и], [й], [л]; вимова цієї фонемі з недостатньою вібрацією була також визнана неправильною.

Цей науковець пропонував починати процес проведення корекції [р] з розвитку у дітей точності її сприймання, вміння її відрізнити від фонем, з якими вони зплутуються. При формуванні правильної артикуляції [р] також було запропоновано використовувати образне уявлення – асоціювати її з гулом мотора. М. Хватцев пропонує ставити і закріплювати фонему [р] в іграх, кожна з яких по різному сприяє її формуванню: ігри “Коник” та “Кучер” – вчать дітей піднімати кінчик язика вгору і вимовляти буквосполучення *тppp*; гра “Ворона” – вимовляти *каppp*; гра “Ведмідь” – гарчати *ppp*; гра “Аероплан” – вимовляти спочатку *ттт*, а потім *тpp*; гра “Бабка” – подовжено проговорювати *тppp* спочатку пошепки а потім

голосно; гра “Олівець” – піднімати кінчик язика вверх при широко відкритому роті та з силою дути на олівець, що лежить на столі. Інші ігри описані автором уже пропонуються для закріплення вимови цієї фонемі.

Як зазначають В. Рождественская і Є. Радіна (1966) фонема [р], у більшості випадків, потребує спеціальної постановки. Вони пропонують чергувати прийоми її формування, а саме, здійснювати вібрацію кінчика язика при вимові фонетично уподібнених звуків [д] і [ж], із вправою “Цокання як коник”. А також пропонують з метою стимуляції вимови цієї фонемі швидко проговорювати склади з фонетично-уподібненими звуками [т] і [д]: тидитидитидиди.

О. Рау та В. Синяк (1969) було виявлено 13 варіантів неправильної вимови фонемі [р]. Поруч із уже охарактеризованими іншими науковцями, вони виділяють бокову, гугняву, пом’якшену та одноударну вимову цього звука мовлення. Ці науковці одними із перших запропонували проводити вібрацію кінчика язика при вимові фонетично-уподібненого верхньоальвеолярного звука [з] та складів і слів з ним де він стоїть на початку слова. А також вони вказують, що вагомим залишається спосіб постановки [р] від фонетично-уподібненого [д].

У цей же час О. Правдіна (1969) вказує, що в силу складності артикуляції фонемі [р] варіантів неправильної її вимови безліч. Із зареєстрованих логопедами-практиками було виокремлено 28 варіантів. Також вона однією з перших запропонувала здійснювати підготовку органів артикуляції до постановки фонемі [р]. Зокрема, мова йшла про вправи для підняття язика вверх: покласти широкий язик на верхню губу, а потім перевести його за верхні зуби. Спеціально пропонувалися вправи для розтягування короткої під’язикової вуздечки та при парезах язика: язик вверх-вниз, вправо-вліво: завести його за верхні зуби – за нижні зуби; облизати кінчиком язика губи по колу; впертися кінчиком язика спочатку в праву, а потім в ліву щоку. Також автор вказує на необхідність, в окремих випадках, допомагати піднімати кінчик язика вверх пальцем чи шпателем. Вона підтвердила, що сприяють підняттю кінчика язика вверх цокання та присмоктування. Саму постановку фонемі [р] автор рекомендує здійснювати шляхом вібрації кінчика язика при вимові фонетично-уподібнених звуків [д], [т] та [ж]. Вона вказує, що інколи в процесі видихання повітря на кінчик язика при вимові цих опорних звуків мовлення може виникнути фонетично-уподібнене [дз]. І цей звук теж підходить для формування у подальшому правильної артикуляції [р]. При цьому ще не було визначено чіткої закономірності, який із запропонованих способів підходить одним чи іншим дітям.

А. Богомоловою (1979) однією з перших було запропоновано поетапний підхід до постановки фонемі [р]. Вона також виконала якісний аналіз помилок, які виникають у дітей на різних етапах формування правильної її артикуляції. При формуванні видиху – пропонує звертати увагу на його силу. Видихати на зімкнуті губи до забезпечення їх вібрації.

Потім пропонує видихати на кінчик язика, який лежить між губами, до забезпечення його вібрації. Вона вказує, що помилкою є напруження кінчика язика під час виконання цієї вправи. Наступна вправа, яку пропонує автор, – це цокання, а також нею було розглянуто цілий ряд помилок до яких віднесено цокання при закритому роті без піднімання язика вверх. У наступному, було рекомендовано підняти широкий кінчик язика вверх до піднебіння і втримувати його при широко відкритому роті певний час. Недостатньо відкритий рот під час виконання цієї вправи був розглянутий нею як неефективне виконання. На наступному етапі А. Богомолова пропонує викликати вібрацію кінчика язика шляхом подовженої вимови звука -т- чи -тж-, якщо при цьому язик сам не тримається вверху при широко відкритому роті, пропонує підтримувати бокові краї язика пальцями.

У подальшому Н. Чевельовою (1989) описано, що ефективними засобами проведення вібрації кінчика язика при постановці фонемі [р] є палець самої дитини та спеціальний кульковий зонд. І саме ці засоби ефективно застосовують логопеди в процесі корекції фонемі [р] на сучасному етапі.

У результаті проведеного дослідження, М. Савченко (2007) було визначено, що процес формування вимови фонемі [р] найефективніше проходить за умови усвідомленої участі дітей у ньому, а тому необхідною умовою формування у них її вимови є усвідомлення правильної артикуляції фонемі, яким чином при її вимові розташовуються губи, зуби, кінчик язика тощо. Потім вона рекомендує навчити дітей відтворювати кожен елемент правильної артикуляції фонемі [р]. При цьому контрольною вправою, яка вказує на готовність дитини до її постановки, є вміння втримувати широкий кінчик язика вверху біля альвеол при широко відкритому роті. Для викликання [р] дітям було рекомендовано видихати з силою, втримуючи описану позицію язика в ротовій порожнині таким чином, щоб вийшов проміжний за звучанням звук між [дж] та [дз]. Також науковець стверджує, що мимовільно вібрація кінчика язика може виникнути за умови проговорювання звукосполучень *пр, бр, кр, гр*.

Л. Федорович (2007) в останні роки, підсумувавши попередньо накопичений науковцями досвід, визначила почерговість, якої необхідно дотримуватися логопедам при постановці фонемі [р]: 1) проводити підготовчі артикуляційні, голосові та дихальні вправи; 2) вчити видихати, піднявши широкий кінчик язика вверх; 3) проводити вібрацію кінчика язика при вимові звуків [т], [д], [ж], [з], або імітувати рокіт мотора літака; 4) формувати вимову звука [рʲ]; 5) формувати розрізнення звуків [р], [рʲ], [л], [лʲ].

Є. Ліхачовою, З. Олексюк, Є. Гольцовою (2016) було запропоновано використовувати вправи з логоритміки для стимуляції вимови звуків мовлення в цілому. Проте у випадку формування вимови фонемі [р], як

вказують науковці, ці вправи можна застосовувати лише з метою закріплення вимови, для постановки їх недостатньо.

Отож, в результаті аналізу наукових джерел було визначено, що вимова фонем [р] може бути порушена у дітей по-різному. Незважаючи на наявність описів характеру порушення цієї вимови, причини були представлені лише узагальнено відносно дослідження ринолалії, дислалії та дизартрії, при цьому прямої залежності між характером порушення та причиною визначено не було.

Також було визначено, що найбільш ефективним прийомом для постановки цієї фонем є вібрація кінчика язика у процесі вимови дитиною фонетично уподібнених звуків мовлення [д], [т], [ж], [з]. Для цього пропонували у різні періоди застосовувати різні засоби: палець дитини, соску, набиту ватю, а в останній період - спеціальний зонд "кулька". Проте, можна викликати вимову фонем лише шляхом вимови фонетично уподібнених звуків мовлення, а також окремих звукосполучень *тр, др, кр, гр*.

Виявлено, що в окремих випадках у дітей можуть виникати труднощі при формуванні цієї фонем, тому є необхідність проводити підготовчу роботу з метою формування дихання та артикуляційної моторики. А також долати труднощі на шляху постановки потрібно поетапно.

Особливості порушення вимови фонем [р] та частота його прояву. Для визначення особливостей порушення вимови фонем [р] та частоти його прояву було застосовано метод аналізу звітів логопедів, зібраних на початку навчального 2019 року.

Було визначено, що логопедами на початку навчального року було обстежено 4365 дітей молодших (1-4) класів, що навчаються у 16 закладах середньої освіти м. Кам'янця-Подільського. При проведенні кількісного аналізу дані про включених в загальноосвітній простір дітей за програмою інклюзивного навчання не було враховано. На підставі аналізу матеріалів, зібраних ними, було виявлено загальну кількість дітей, у яких спостерігалися нескладні порушення мовлення (фонетичне недорозвинення мовлення (надалі ФНМ), фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (надалі ФФНМ) та загальне недорозвинення мовлення (надалі ЗНМ) IV рівня складності) загалом і порушення вимови фонем [р] (див. табл. 1).

Таблиця 1

Співвідношення між загальною кількістю молодших школярів та учнями з порушеннями мовлення загалом і неправильною вимовою звука [р] (у %)

Категорія молодших школярів	Кількість дітей	Кількість дітей у %
Молодші школярі 1-4 класів	4365	100%
Молодші школярі з легкими порушеннями мовлення (ФНМ, ФФНМ, ЗНМ VI рівня)	601	13,8%
Молодші школярі з порушенням вимови звука [р]	270	6,2 %

Визначено, що відсоток дітей з легкими порушеннями мовлення у молодших класах незначний (13,8%). Проте, за кількістю, цих дітей більше, ніж можуть охопити спеціальним навчанням логопеди, закріплені за ними.

Також виявлено, що кількість дітей з порушеннями вимови фонемі [p] в молодших класах закладів загальної середньої освіти залишається невеликою за умови, що ефективно працюють логопеди у дошкільній (а ми, спостерігаючи за роботою логопедів міста, де проводився експеримент, впродовж багатьох років, можемо стверджувати, що вони працюють з усією відповідальністю), усього 6,2% відносно загальної кількості молодших школярів 1-4 класів.

Аналіз матеріалів дозволив також визначити специфіку вимови фонемі [p] учнями початкових класів та кількісне співвідношення особливостей вимови при різних порушеннях мовлення (див. табл. 2).

Таблиця 2

Кількісне співвідношення при різних порушеннях мовлення особливостей вимови фонемі [p] (у %)

Порушення мовлення	Кількісне співвідношення між особливостями вимови фонемі [p] (у %)								
	Одноударна	Увулярна	Щічна вимова	Відсутня	Заміна на [r]	Заміна на [л]	Заміна на [в]	Заміна на [й]	Загальна кількість
ФНМ	8,9	12,6	1,4	18,5	3,3	12,6	8,1	5,2	70,5
ФФНМ	1,5	7,4	0,4	13,7	1,2	2,9	0,8	-	28
ЗНМ (IV рівня)	-	-	-	1,5	-	-	-	-	1,5
Загальна кількість (у %)	10,4	20	1,8	33,7	4,5	15,5	8,9	5,2	100

Отже, було виявлено, що у досліджуваних дітей молодшого шкільного віку порушення вимови фонем спостерігалися у найбільшій кількості при ФНМ (70,5%), рідше при ФФНМ (28%) і найменше у дітей із ЗНМ IV рівня (1,5%). Така специфіка вказує на те, що батьки, у дітей яких порушення мовлення легкі, часто легковажать цю проблему і не звертаються до логопедів з метою їх виправлення у дошкільному віці, а от у ситуації, коли є складні порушення мовлення, частота звернень до відповідних фахівців більша, і уже у ранній період їх розвитку відбувається корекційне навчання, що дозволяє багато із проблем розвитку у дітей усунути.

Також визначено, що у найбільшій кількості досліджуваних дітей спостерігалася відсутність заданої фонемі (33,7%). Така особливість мовлення була притаманна усім трьом групам школярів (з ФНМ – 18,5%, ФФНМ – 13,7%, ЗНМ – 1,5%). У великій кількості дітей спостерігалася увулярна вимова [p] (20%). Серед них у 12,6% при ФНМ, а 7,4% при ФФНМ. У значній кількості дітей спостерігалася заміна фонемі [p] на [л]

(15,5%). Це було характерно як для дітей з ФНМ (12,6%), так і для дітей із ФФНМ (2,9%). Для 10,4% учнів була притаманна одноударна вимова, яка зустрічалася при ФНМ (8,9%) і при ФФНМ (1,5%). У 8,9% школярів було виявлено заміну [p] на [b], у 8,1% при ФНМ, а у 0,8 % при ФФНМ. Для 5,2% дітей з ФНМ була притаманна заміна [p] на [j], для 4,5% – [p] на [g] (3,3% при ФНМ та 1,2% при ФФНМ). І у найменшій кількості дітей було виявлено щічну вимову (1,8%), при цьому у 1,4% – при ФНМ, а у 0,4% – при ФФНМ.

Таким чином, уже зібрані нами дані статистики вказують, що немає прямої залежності між характером вимови фонемі [p] і рівнем та особливостями недорозвинення у дітей мовлення загалом, проте нами було проведено дослідження, покликане визначити більш безпосередні залежності між причинами та наслідком – неправильною вимовою заданої фонемі.

Причини виникнення неправильної вимови фонемі [p].

Для вивчення характеру вимови [p] нами було застосовано спеціально підібрані малюнки та комплекс слів, у яких задана фонема знаходилася на початку, в кінці, середині слова, у збігові приголосних, а також вимовлялася у складних умовах переключення з заданої позиції на протилежну.

Серед причин, що обумовлюють неправильну вимову зазначеної фонемі, було виділено порушення будови та рухливості периферійних органів мовлення, кінестетичного праксису та фонематичного сприймання.

Для вивчення особливостей будови та рухливості периферійних органів мовлення було визначено, що в основі вимови фонемі [p] лежать артикуляційні позиції: “Голодний вовк”, “Лопата” та “Гірка вверху”. На якості відтворення саме цих позицій і було зосереджено нашу увагу в процесі дослідження.

Для дослідження кінестетичного праксису було застосовано уже названі нами артикуляційні позиції, які ми пропонували виконувати дітям без дзеркала, а для вивчення фонематичного сприймання завдання “Повторення складів”.

При аналізі матеріалів дослідження звертали увагу на характер вимови фонемі [p], у яких позиціях у слові вона вимовляється неправильно. Також зосереджувалися на особливостях будови язика та твердого піднебіння, точності утворення артикуляційних позицій перед дзеркалом і без нього, тривалості їх втримування. Ми звертали увагу і на активність і будову піднебіння та язичка, оскільки від цього залежить якість сформованої перешкоди, що направляє струмінь повітря на кінчик язика.

При обстеженні фонематичного сприймання брали до уваги точність повторення серій складів та характер помилок у процесі їхньої вимови.

Також, за умови того, що причина при обстеженні була неочевидна, застосовувався метод бесіди з батьками, у процесі якої визначили умови

годування дитини у перший період життя та наскільки вона була хворобливою у період до чотирьох-п'яти років (сензитивний період для формування вимови фонем), які захворювання були їй притаманні.

За результатами дослідження було проведено якісний аналіз зібраних матеріалів, а також визначено кількісну залежність (у %) між характером вимови та причинами, виявленими нами у дослідженні.

Для дослідження нами було обстежено 56 дітей в 2010, 2011 роках, а потім з 2017 по 2019 рік. Аналіз результатів дослідження поданий у таблиці 3.

Таблиця 3

Кількісна залежність (у %) між характером вимови фонемі [р] та причинами, що обумовлюють порушення вимови

Специфіка вимови фонемі	Кількість дітей (у %)	Причини, що обумовлюють порушення вимови	Кількість дітей (у %)
[Р] одноударна. Фонема утворюється завдяки легкому ковзанню кінчика язика в області передньої частини твердого піднебіння. Такий звук є фонетично близьким до норми, а тому після його появи дитина самостійно не старається удосконалити його вимову і до певного віку самостійно не помічає, що вона неправильно вимовляє.	8,9	Маленький та короткий язик, через що виникають труднощі з втриманням його широким біля альвеол, що за верхніми зубами.	1,8
		Слабкий тонус м'язів кінчика язика,	5,3
		Коротка під'язикова вуздечка.	1,8
Примітки. У переважній більшості випадків така вимова спостерігається у дітей з ФНМ, хоча може бути і при ФФНМ та ЗНМ. При цьому у переважній більшості дітей, навіть при наявності у них лише фонетичного порушення, можуть виникати труднощі при введенні уже поставленої фонемі у зв'язне мовлення, оскільки правильна і неправильна вимова подібна між собою.			
[Р] гаркава, увулярна. Фонема утворюється завдяки вібрації язичка, яким закінчується м'яке піднебіння. Язик в процесі вимови фонемі є пасивним і вільно лежить у ротовій порожнині або утворює позицію наступного звука.	14,3	Порушення активності м'якого піднебіння і язичка, недостатність його піднімання вгору у процесі вимови звуків мовлення. Як показали результати проведеного нами дослідження у найбільш сензитивний період для утворення звука (3 - 4 роки) діти мали часті гострі респіраторні захворювання, дитячі вірусні інфекції. У багатьох з них спостерігалось аденоїдне розростання, рідше поліпи в області носової порожнини. Перепона у носовій порожнині,	8,9

		обумовлена набряками, аденоїдними розростаннями, поліпами, сприяє зменшенню активності язичка, як наслідок, він стає слабким, довгастим за формою чи асиметричним. У процесі мовлення струмінь повітря призводить до його вібрації.	
		Змішаний парез м'язів язика: при підвищеному тонусі кореня язика і слабкому тонусі кінчика язика. У цьому випадку теж порушується активність м'якого піднебіння і язичка, оскільки для того, щоб достатньо високо піднявся язичок, корінь язика має бути достатньо низько опущений у ротовій порожнині, а у цих дітей він високо піднятий.	5,4
<p>Примітки. Фонема [P] увелярна фонетично подібна до [p] правильного і якщо дитина самостійно сформувала вимову таким чином, то інший варіант, правильний, вона уже не формує. Також виявлено труднощі при диференціації артикуляційно правильної фонемі [p] та її увелярної вимови характерні не лише при наявності порушень фонематичних процесів, але й при фонетичному недорозвиненні мовлення.</p>			
[P] відсутня. В процесі вимови слів фонема пропускається.	21,4	Недостатність зосередження на власному мовленні. У таких дітей довший час самостійно не виникає потреба у формуванні нової складної фонемі. В середньому, при нормо-типовому розвитку у дітей формується [p] до чотирьох років, а у таких дітей, за умови стимуляції мовлення з допомогою незначних підказок у вигляді демонстрації правильної артикуляції її вимови, - в п'ять, а то і у шість років.	5,3
		Коротка під'язикова вуздечка.	8,9
		Гіпо- чи гіпертонус м'язів язика.	7,2
<p>Примітки. За умови наявності органічних причин тривалішою може бути постановка [p]. Переважно у цих випадках спостерігається поліморфне порушення вимови фонем. Після постановки труднощів при автоматизації і введенні у зв'язне мовлення переважно немає.</p>			
[P] замінюється в мовленні на [г].	5,4	Підвищений тонус кореня язика.	1,8

		Маленький язик і низьке пласке піднебіння.	1,8
		При наявності диспропорції – високого готичного піднебіння та короткого язика (така диспропорція між цими органами артикуляції може сформуватися через наявність короткої під'язикової вуздечки, навіть тоді, коли її підрізають у дітей в ранньому віці).	1,8
Примітки. Така заміна найчастіше зустрічається при фонетичному недорозвиненні мовлення, рідше при ФФНМ та ЗНМ. Проте, при постановці [р] у цьому випадку труднощів диференціації її з неправильною вимовою переважно не виникає.			
[Р] заміняється в мовленні на [л].	14,3	Порушення фонематичних процесів.	5,3
		Гіпертонус (спастичність) кінчика язика.	3,6
		Неправильна будова зубо-щелепної системи	1,8
		Функціональна слабкість кінчика язика (при порушенні кінестетичного праксису, слабкість через неправильні умови годування дитини у ранньому віці)	3,6
Примітки. Фонемати [р] і [л] вважаються артикуляційно і акустично близькими, а тому часто сплутуються дітьми в ранньому віці (до чотирьох років) тоді, коли ще у них недостатньо сформованим є фонематичне сприймання та уявлення про артикуляцію кожної фонемати, що не вважається відхиленням від норми. Після постановки фонемати необхідно проводити роботу по диференціації [р] та [л], тривалість якої буде індивідуальною і залежатиме від збереженості у дитини фонематичних процесів.			
[Р] заміняється в мовленні на [й].	8,9	Порушення артикуляційної моторики, при підвищеному тонусі спинки язика і м'явому кінчику язика.	5,3
		Порушення фонематичних процесів	3,6
Примітки. Фонемати [р] [р`] і [й] вважаються артикуляційно і акустично близькими, а тому можуть замінятися чи сплутуватися між собою дітьми до чотирьох років. При наявності у дитини такої неправильної вимови, у більшості випадків фонемата потребує тривалої постановки, автоматизації і диференціації.			
Заміна [р] в мовленні на [w]. Вимовляється фонемата як [у] нескладотворче, або ще можна сказати як [в] губно-губне.	10,7	Недостатність зосередження на власному мовленні і довший час відсутність потреби у формуванні нової складної фонемати.	8,9
		Прогенія	1,8
Примітки. У випадках, коли дитина вперта, не йде на контакт і не хоче слухати підказок з боку дорослих, рекомендовано роботу з нею у групі з іншими дітьми, у яких			

<p>подібне порушення, або корекцію вимови фонему уже в молодшій школі. Час підбираємо з урахуванням міри їхньої емоційної зрілості. Можливі інші причини такого варіанту спотвореної вимови, вважаємо, що отримана нами інформація про цей випадок недостатньо повна, як і описані нами риси характеру у дітей можуть спостерігатися і в інших випадках.</p>			
<p>[Р] заміняється в мовленні на боковий. Вимовляється така фонема при вібрації одного боку язика. Також при її вимові дитина відтягує один (правий чи лівий в залежності від того який край язика вібрує) кутик губи.</p>	<p>7,2</p>	<p>Не підрізана коротка під'язикова вуздечка.</p>	<p>3,6</p>
		<p>Односторонній млявий парез язика.</p>	<p>3,6</p>
<p>Примітки. Такий випадок потребує тривалої корекції та спеціально проведеної підготовчої роботи.</p>			
<p>Взаємозаміна [р], [р`] - [л], [л`], [й] в мовленні.</p>	<p>8,9</p>	<p>Недостатньо сформовані фонематичні процеси.</p>	<p>8,9</p>
<p>Примітки. Така неакуратна вимова слів свідчить про недостатню уважність до звукового складу слів, як наслідок, спостерігається неточність сприймання слів і, відповідно, запам'ятовування їх іде лише після правильного кількарядового голосного промовляння. Без промовляння у дітей формуються побічні асоціації, заміни даних для запам'ятовування слів іншими, близькими за звуковим складом чи тими, які зустрічаються в межах конкретної ситуації і уже відомі дітям.</p>			

Отже, на підставі аналізу матеріалів дослідження було виявлено, що прямі залежності між характером порушення вимови фонему [р] та причиною є не завжди. Наприклад, при порушенні фонематичних процесів у дітей можуть спостерігатися і його відсутність, взаємозаміни фонем, і заміна [р] звуками [л] чи [й], і при слабкості тону м'язів язика може бути як її відсутність так і заміна на [л], а також була виявлена одноударна вимова. При наявності підвищеного тону м'язів язика чи короткій під'язиковій вуздечці ця фонема теж може бути відсутня у мовленні, одноударна чи замінятися звуком [л], а також можливий варіант бокової її вимови тощо.

З огляду на це, виникає питання: чи можна послідовно та перспективно планувати постановку цього звука і які орієнтири можна покласти в основу цього. У першу чергу основою може стати якість виконання артикуляційних вправ необхідних для вимови [р]: “Голодний вовк”, “Лопата” та “Гірка вверху”. А також, як показує наш багаторічний досвід роботи з дітьми з порушенням вимови [р], це можливо, уявивши процес формування цієї фонему поетапно. Було виявлено, що на кожному з етапів, в силу тих чи інших причин виникають свої труднощі, які гальмують процес формування її вимови і їх потрібно долати послідовно, враховуючи мету проведення корекційної роботи на кожному з етапів та характер помилок, що виникають у дітей. Таким чином процес формування вимови [р] ми представляємо одночасно як діагностичний і навчально-корекційний. Оскільки причини труднощів вимови цієї фонему

у різних дітей різні, то і програму для кожного із них потрібно буде формувати індивідуально.

Етапи формування вимови фонемі [p]. Нами було визначено що увесь процес постановки [p] можна розглянути у чотири етапи.

Метою *першого етапу* є формування вміння піднімати і втримувати широким кінчик язика у цій позиції при відкритому роті.

Визначено, що діти на цьому етапі першу артикуляційну позицію “Гірка вверху”, виконання якої передбачає покласти широкий кінчик язика на верхню губу, або завести за верхні зуби і втримувати певний час при відкритому роті, можуть виконувати без помилок. У цьому випадку відразу ж переходимо до наступного етапу навчання. Проте, у дітей з якими ми працювали, часто спостерігалися труднощі піднімання язика вверху і втримання його у цій позиції, викликані диференційованими причинами: короткою під’язиковою вуздечкою, наявністю у дітей гіпер- чи гіпотонусу м’язів кінчика язика. Роботу з формування цієї позиції ми здійснювали за індивідуально підібраною методикою, що враховувала попередньо названі причини.

При наявності *короткої під’язикової вуздечки* (обмежуючо-руховому типі порушення) корекційне навчання включало як елементи масажу так і пасивні артикуляційні вправи. Вони були чітко вибудовані від простішого до складнішого.

Спочатку дитині пропонували широко відкрити рот і витягнути язик вперед у позицію “лопата”. Зонд “сердечко” заводили під язик і ковзаючими рухами піднімали його вверху. Таким чином у неї формували відчуття позиції язика вверху. У наступному дитині пропонували своїм великим пальцем піднімати язик вверху. На завершення дитині пропонували широко відкрити рот і витягнути язик у позицію “лопата”. Захоплювали кінчик язика пальцями обмотаними стерильним бинтом збоку і підносили його вверху. Якщо дитина була готова працювати самостійно то підносити язик вверху таким чином вона могла сама. На завершення переходили до самомасажу: пропонували дітям покласти великий палець під язик таким чином, щоб нігтьова пластинка знаходилася внизу, а пучка вверху. Шляхом згинання пальця пропонуємо підняти язик вверху та недовго втримати його там. Отже, розтягували під’язикову вуздечку і вчили піднімати язик вверху. Загалом таким чином навчання було здійснене у 5-ти дітей, в результаті ого було визначено термін необхідний для формування позиції язика вверху при широко відкритому роті від 1 тижня до двох. Слід зазначити, що дітей з дуже короткою і товстою вуздечкою (коли язик пришитий до самого кінчика язика) у нас не було.

При наявності у дітей *гіпотонусу м’язів язика* (активно-руховому типі порушення) метою проведення корекційної роботи на першому етапі було формування активності м’язів. При цьому зважали, на рівень складності порушення. У нашому практичному досвіді цей тип труднощів

найчастіше був обумовленим функціональною слабкістю м'язів язика (13 дітей) і лише у 2-ох випадках спостерігався млявий парез. Це визначило рівень складності завдань, вибір форм роботи, засобів та тривалості проведення логопедичної роботи з ними.

У найскладніших випадках корекційну роботу починали з масажу в області спинки язика, оскільки саме повздожні м'язи спинки язика утримують його вверху. При проведенні масажу в області спинки язика дитині пропонували витягнути язик вперед, а тоді втримували його кінчик поклавши на нього зонд "Вісімка", або захопивши пальцями через натуральну тканину (льон, бавовна). Масаж проводили у напрямку від кореня язика до кінчика. При проведенні масажу чергували прийоми прямого ковзаючого, зигзагоподібного, спіралеподібного погладжування вздовж усієї спинки язика по всій його ширині з прийомами розтирання яке проводили від правого краю язика до лівого зигзагоподібними рухами з переступанням та способами натискання, натискання з прокручуванням. Після хорошого розігріву спинки язика переводили зонд "Кулька середнього діаметру" чи "Сердечко" під язик і ковзаючими рухами підносили його вверху. Прийоми ковзання проводили декілька разів. Щоби зручно було піднімати язик вверху зонд "Кулька" заводили боком, спочатку справа, а потім зліва чи навпаки, а зонд "Сердечко" клали прямо під язик. Масаж в області спинки язика та під язиком проводили декілька разів після чого переходили до самомасажу (так як при наявності короткої під'язикової вуздечки) та артикуляційних вправ "Коник", "Цокання", "Гірка вверху" тощо. В середньому, у складніших випадках, було достатньо двох тижнів роботи, щоб язик підняти вверху і навчити його втримувати там певний проміжок часу.

Особливості формування вміння піднімати кінчик язика вверху і втримувати його у цій позиції при наявності у дітей *гіпертонусу м'язів* або *гіперкінезів* (руховому-регуляційному типі порушення) протікало по іншому. При цьому передбачено було іншу мету навчити працювати м'язи згиначі та розгиначі узгоджено, тоді коли одні напружуються інші мали розслабитися. Слід зазначити, що дітей з цим порушенням у нас спостерігалось суттєво більше (26 дітей). При цьому рівень порушення був у них різним: стерті прояви було визначено у 15 дітей, а у 11 з них рівень складності був середнім. Масаж при цьому був корисним дітям в обох випадках, проте, не усі діти дозволили його проводити. У випадку відмови, а це зустрічалось рідко лише у 3-ох випадках, його заміняли самомасажем.

Масаж з цією метою спочатку проводили в області спинки язика у позиції "лопата". Зокрема, в області спинки язика працювали в одному напрямку: від кінчика до кореня із застосуванням легких прийомів погладжування та вібрації так, щоб він розслабився. Кінчик язика при цьому притримували так як і у попередньому випадку. Після того, як язик розслабився, заводили зонд під язик і ковзаючими рухами піднімали його вверху. У випадку, коли язик починав чинити протидію, напружувався чи

хаотично рухався, знову ж розслабляли спинку язика у позиції “лопата” і тоді піднімали його вгору. Масаж в обох напрямках проводили до тих пір, поки не вдавалося сформувати цю позицію хоча б на пасивному рівні при короткочасному втримуванні.

Після цього переходили до проведення артикуляційних вправ “Цокання”, які чергували з масажем чи самомасажем (так як при наявності короткої під’язикової вуздечки). Коли язик напружувався при формуванні “Гірки вгору”, ставав вузьким, хоч і втримувався вгору; опускався вниз; починав хаотично рухатися, знову проводили масаж з метою формування широкої спинки язика у позиції “лопата”, а потім знову пропонували дитині підняти його на верхню губу чи за верхні зуби. Таким чином узгоджена робота м’язів досягалася шляхом чергування масажу, самомасажу і артикуляційних вправ з різним рівнем складності виконання (пасивним, пасивно-активним, недовільним (без дзеркала) і самостійним довільним (перед дзеркалом)).

Визначено, що ефективність проведення логопедичної роботи з метою формування вміння піднімати кінчик язика вгору і втримувати його у цій позиції суттєво зростає якщо є поступове зростання ступеня складності виконання завдань від пасивного рівня до самостійного а також чітко дотримання правил проведення логопедичного впливу відповідних для кожного з типів порушення. З огляду на це, після проведення масажу і пасивних артикуляційних вправ доцільно перейти на наступний рівень складності. Отож, нами було узагальнено і сформовано комплекс вправ та елементів самомасажу, які використовували у роботі з дітьми на цьому етапі. Він підходить для послідовно організованої логопедичної роботи з дітьми з кожним із зазначених типів порушення. Проте, при цьому необхідно слідувати зазначеним для кожного з типів порушення артикуляційної моторики правилам та меті проведення логопедичної роботи на цьому етапі.

Зокрема:

1) Дитині пропонують широко відкрити рот і витягнути язик у позицію “лопата”. Під язик пропонують покласти великий палець таким чином, щоб нігтьова пластинка була направлена вниз, а пучка вгору. Тоді просять дитину поцокати піднімаючи язик своїм великим пальцем вгору. Спочатку пропонують притримувати язик вгору пальцем, а потім, коли він присмоктався його забрати, а язик при цьому ще якусь мить, щоб знаходився вгору.

2) Дитині пропонують самостійно поклацати язиком як коник та поцокати, присмоктуючи язик вгору.

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

Остання із зазначених вправ у більшій мірі контрольна і пропонується для того, щоб визначити готовність дитини до постановки фонему [р].

Зазначені комплекси проведення масажу, та артикуляційних вправ підходять для підготовки органів артикуляції до вимови усіх верхньоязикових звуків мовлення артикуляції яких характерна широка спинка язика ([ш], [ж], [ч], [дж]), а тому їх можна застосовувати ширше.

Метою *другого етапу* було формування вібрації кінчика язика при вимові дитиною фонетично уподібнених до [р] звуків мовлення.

На початку необхідно підібрати цей звук. За нашими спостереженнями в процесі логопедичної роботи він буде індивідуальним для кожного з них. Було визначено, що для формування вимови [р] підходять артикуляційно уподібнені звуки [т], [д], [дж], [ж], [дз], [з] правильну артикуляцію яких подаємо у таблиці 4.

Таблиця 4

Правильна артикуляція артикуляційно уподібнених до [р] звуків

Фонема	Правильна артикуляція	
	спільне	відмінне
[т]	Рот відкритий, зуби знаходяться на достатній відстані одні від одних для того, щоб можна було покласти зонд “кулька” чи дитячий палець під язик. Кутики губ розслаблені (що сприяє розслабленню кінчика язика), проте можуть бути злегка розтягнуті у посмішку (ця позиція сприяє утворенню широкої спинки язика). Широкий кінчик язика піднятий вгору до альвеол. Струмін повітря проходить через рот.	Кінчик язика прилягає до альвеол. Голосова складка розімкнена і не вібує
[д]		Кінчик язика прилягає до альвеол. Голосова складка зімкнена і вібує.
[дж]		Кінчик язика формує спочатку змичку на рівні альвеол, а потім прохід. Голосова складка зімкнена і вібує.
[ж]		Кінчик язика наближений до альвеол і формує на їхньому рівні щілину. Голосова складка зімкнена і вібує.
[дз]		Кінчик язика формує спочатку змичку на рівні альвеол, а потім прохід. Голосова складка зімкнена і вібує.
[з]		Кінчик язика наближений до альвеол і формує на їхньому рівні щілину. Голосова складка зімкнена і вібує.

Особливості того, у якому випадку краще застосовувати який звук, були виділені на підставі теоретичного аналізу і в процесі багаторічного спостереження за дітьми під час постановки фонему [р].

Зокрема, визначено, що легку швидку багаторазову вимову звуків [т], [д] застосовують для постановки в окремих випадках при наявності вузького кінчика язика. А також, у решті випадків на початку постановки для усвідомлення місця утворення [р]. Проте, якщо проводити постановку лише від цих звуків, часто виникають побічні наслідки, а саме, вимова *дриба, дробота, друка* тощо, і потрібно витратити час, щоб зняти цей стереотип, зайвий звук при вимові слів. З огляду на це, ми рекомендуємо для постановки [р] застосовувати інші фонетично уподібнені звуки.

Звуки [дж], [дз] краще застосовувати при наявності у дитини слабкого тону кінчика язика, коли він в процесі проведення вібраційного

масажу провисає, падає на зонд, слабо самостійно утримується біля альвеол. Вимова цих звуків допомагає краще втримувати язик вверху.

Фонетично уподібнені звуки [ж], [з] найкраще застосовувати при постановці, коли кінчик язика напружений, або коли моторика язика в нормі. При постановці [р] від цих фонетично уподібнених звуків формується найточніше ізольована його вимова, а також легко при цьому перейти до його вимови у прямих відкритих складах.

Було виявлено, що звуками можна також регулювати місце язика біля альвеол: ближче до твердого піднебіння чи ближче до зубів. Язик автоматично просувається вперед при вимові фонетично уподібнених звуків [т], [д], [дз], [з]. А от у процесі вимови [дж], [ж] він автоматично відтягується трішки назад.

На початку постановки ми пропонували дитині вимовити кожен звук по черзі і при цьому здійснювали вібрацію кінчика язика. Визначали той фонетично уподібнений звук, при якому вона найкраща, а отже при цьому виникає найбільш наближене до [р] звучання. Потім поступово переходили до іншого фонетично уподібненого звука згідно попередньо описаних нами рекомендацій. Таким чином ми відпрацьовували у дитини уявлення про місце знаходження кінчика язика в ротовій порожнині при вимові [р]. В кінці ми проводили вібраційний масаж кінчика язика при вимові фонетично уподібненого звука від якого найлегше було перейти до вимови [р] у прямих відкритих складах.

На цьому етапі також було ефективним застосування вправ з ізольованою вимовою фонетично уподібнених [ж] чи [з], вимовою їх у складах (*жа, жо, жу, жи, же, жі*), а також у словах у позиції на початку слова (*жиба, жука, жобота*) без вібрації кінчика язика. Особливо це актуально при наявності у дітей увулярної вимови [р], яка часто лякає логопедів тому, що на початку проведення вібрації кінчика язика при вимові фонетично уподібнених звуків мовлення у дітей може виникати дві вібрації одночасно на рівні язичка і на рівні кінчика язика. Ми знімали цю проблему, руйнуючи стереотип про неправильну артикуляцію заданої фонемі шляхом переключення свідомості на правильне місце його утворення через вимову фонетично уподібненого звука мовлення ізольовано, у складах і у словах без вібрації кінчика язика. Спочатку давали дітям зразок мовлення з фонетично уподібненим звуком, а потім з правильно вимовленою фонемою [р]. Таким чином спочатку ми пропонували дитині вимовляти за наслідуванням так як пропонував логопед: “Скажи як я жиба, жука, жобота.”, а потім зробити переклад: я говорю риба, а дитина має сказати жиба. Якщо вона навчилася це робити, стереотип увулярної вимови [р] не буде спрацьовувати при проведенні вібрації кінчика язика. Це означає, що дитина усвідомила місце утворення звука мовлення. Середня тривалість, необхідна для зняття цієї проблеми, за нашими спостереженнями, до тижня при систематичному проведенні навчання і закріпленні роботи вдома.

Ще одна проблема, яка часто спостерігалася на цьому етапі у багатьох дітей в процесі вимови фонетично уподібненого звука – коли вони недостатньо широко відкривали рот. У цьому випадку складно або й неможливо проводити вібрацію кінчика язика. Для її зняття пропонували дитині збоку біля кутніх зубів легенько закусити свій палець. Таким чином, коли вона хотіла закрити рот, то тиснула на палець і їй ставало боляче, а тому вона старалася рот тримати відкритим. З іншого боку, така позиція пальця не заважала проводити вібрацію кінчика язика зондом.

Для вібрації кінчика язика переважно застосовували зонд “кулька”, але якщо дитина старша, свідоміша і була готова вібрувати кінчик язика самостійно, їй пропонували це робити власним пальцем, переважно вказівним. Усі інші пальці ми стискали їй у кулак. Втримуючи кулак дитини у своїй руці, спочатку наближали кінчик її вказівного пальця до кінчика язика і забезпечували його вібрацію, а потім пропонували робити це дитині самостійно. Ми також помітили, що інколи дітям зручніше використовувати для вібрації кінчика язика великий палець, а тому заводили його під язик нігтьовою пластиною вниз, пучкою вверх, і тоді проводили вібраційний масаж.

Метою *третього етапу* було викликання самостійної вібрації кінчика язика. Ми викликали її не лише при вимові дитиною ізольованого фонетично уподібненого звука, вибраного нами для постановки, але і при вимові його у прямих відкритих складах *ж(з)а, ж(з)о, ж(з)у, ж(з)и, ж(з)е, ж(з)і*) та у словах у позиції на початку слова при вимові прямого відкритого складу *ж(з)иба, ж(з)ак, ж(з)емінь, ж(з)обота, ж(з)ука, ж(з)іка тощо*. Фонетично уподібнені звуки та склади з ними пропонували вимовляти подовжено або декілька разів коротко і швидко повторювати один і той самий склад. При цьому вібрацію кінчика язика здійснювали лише у процесі вимови першого складу.

Як показав наш досвід роботи та спілкування з іншими логопедами-практиками, тривалість викликання самостійної правильної вимови [р] надзвичайно різна, від тижня і до декількох місяців роботи. Також бували випадки, коли логопеди працювали над цим і два роки. У моїй практиці максимальною тривалістю роботи на цьому етапі було два місяці. Це за умови, що логопедичні заняття проводилися систематично (2-3 рази на тиждень), а подані завдання закріплювали вдома.

Для того, щоб пришвидшити процес формування вимови [р], нами застосовувалися додаткові вправи, які ми чергували з вібрацією кінчика язика. Їх було підібрано цілеспрямовано, відповідно до наявних у дітей труднощів. Зокрема, при наявності слабкості кінчика язика, коли він лягає на зонд в процесі вібрації ефективно додатково застосовувати вправи для укріплення кінчика язика: “Коник”, “Цокання”, “Присмокткування”, “Грибочок”.

При наявності підвищеного тону м’язів язика, застосування вправ було більш різноманітним. На гіпертонус вказували такі симптоми:

недостатньо широкий язик; в процесі проведення вібрації кінчика язика супровідне напруження дитини в області плечового поясу, голови та шії; коли спочатку у дитини вібрація кінчика язика краща, а потім поступово погіршується тощо.

У цьому випадку вібрацію кінчика язика ми чергували з легким погладжуванням та вібраційним поплескуванням в області комірцевої зони, а також пасивними рухами голови та шії.

Наступний комплекс вправ, був покликаним розслабити кінчик язика. Його рекомендували виконувати у чіткій послідовності. Частково у ньому використані вправи, запропоновані Є. Новіковою (2000). Зокрема: 1) пропонують витягнути язик; 2) покусати кінчик язика (та-та-та...); 3) похлопати кінчик язика губами (па-па-па...); 4) подути на кінчик язика, коли він знаходиться між губами, і захвати його в роту порожнину (-п...); 5) довго дути на кінчик язика, коли він знаходиться між губами, так, щоб він почав вібрувати.

Також сприяло розслабленню кінчика язика позиція дитини “лежачи” під час проведення вібрації кінчика язика. Прийом був запропонований логопедами практиками, взятий з інтернету і перевірений нами на практиці. А тому його можна ситуативно застосовувати при наявності у дитини підвищеного та нормо-типового тону м’язів кінчика язика, проте він неефективний, а навіть шкідливий, коли є функціональна слабкість чи млявість у цій області.

У процесі проведення логопедичної корекції на цьому етапі ми також відпрацьовували з дітьми рухи язика, необхідні для вимови [р] у прямих відкритих складах: у напрямку від задньої частини твердого піднебіння до альвеол (для протиставлення, при вимові звукосполучень -тр-, -др- язик рухається навпаки спереду назад). Для цього було застосовано наступний комплекс вправ: 1) повільно і легко погладити широким кінчиком язика тверде піднебіння ззаду до переду і навпаки; 2) погладити широким кінчиком язика тверде піднебіння ззаду до переду, зупинивши язик біля альвеол; 3) погладити широким кінчиком язика тверде піднебіння ззаду до переду, зупинивши його біля альвеол, і при цьому подути (має вийти фонетично уподібнене [ж]); 4) пропонують язиком погладжувати тверде піднебіння ззаду до переду з видихом і вимовою [ж] декілька разів підряд із прискоренням темпу.

В окремих випадках при виконанні цього комплексу вправ вдавалося стимулювати самостійну вимову [р], але якщо ні, то він є вагомим для відпрацювання потрібних для вимови прямих відкритих складів і слів рухів кінчика язика ззаду вперед.

Метою **четвертого етапу** визначено формування зручної вимови фонемі [р] у різних артикуляційних позиціях у словах.

Однією з найскладніших проблем, яка може виникнути на цьому етапі, є поява у дітей в мовленні замість [р] *др* чи *тр*: *т(д)риба*, *т(д)равлик тощо*. Як ми уже зазначали попередньо, причиною цього є неправильний

вибір базового для постановки фонетично уподібненого звуку. Якщо все-таки у дитини виникла зазначена помилка, ми маємо її виправити. Зокрема, для цього необхідно відпрацьовувати рухи язика ззаду до переду так, як ми розглядали це на попередньому етапі. Також сприяє виробленню правильних, для вимови більшості складів рухів язика промовляння таких звукосполучень як *кра, кро, кру, кри, кре, крі; тра, тро, тру, три, тре, трі; гра, гро, гру, гри, гре, грі; хра, хро, хру, хри, хре, хрі*. Спочатку пропонують декілька разів швидко проговорювати склади з однією артикуляцією (*кра-кра-кра...*), а потім перший раз промовляти склад зі збігом приголосних, а тоді прямі відкриті склади (*кра-ра-ра...*). У кінці такого ряду поступово пропонуємо вимовити слово, що починається звуком [р]. Згідно з аналізом проведеної таким чином роботи, дитину вдається переключити на новий артикуляційний рух, якщо пропонувати проговорювати склади швидко, не думаючи про те, як сказати. Підвищений рівень контролю часто заважає їй переключитися на новий варіант вимови, а тому радимо їй не думати, швидко вимовляти запропоновані склади та слова, супроводжувати їх вимову різними рухами рук, тіла тощо.

Було виявлено, що сприяє формуванню правильних рухів язика (ззаду вперед) також проговорювання обернених складів (*ар, ар, ур, ир, ер, ір*), звукокомплексів (*ара, оро, уру, ере, ири, ірі*), від вимови яких можна перейти до вимови прямих відкритих складів (*ара –ра, оро-ро, уру-ру, ере-ре, ири-ри, ірі-рі*).

Отож, як бачимо, можна використати різні підходи для виправлення помилки у вигляді заміни [р] на *тр* чи *др*. Проте, ми б рекомендували не допускати її появу у дитини.

Також на останньому етапі може спостерігатися і зворотного типу трудність – при формуванні вимови складів зі збігами приголосних *тр* та *др*. Для її подолання необхідно формувати у дитини розуміння того, що язик рухається у зворотному напрямку – спочатку впирається у верхні передні зуби, а тоді ми його відтягуємо назад.

У той же час, на цьому етапі на початку автоматизації звуків мовлення у різного типу складах і словах ще може залишатися недостатньо вібраційна вимова [р], коли уже є коротка вібрація кінчика язика, але ще немає подовженої. Щоб підсилити вимову цього звука мовлення, пропонуємо продовжувати проводити вправи для укріплення кінчика язика, які чергуємо з вимовою складів та слів з [р] у різних артикуляційних позиціях.

Проте може бути і протилежна проблема, коли спостерігається [р] з надто сильною вібрацією. У цих випадках ми чергуємо завдання з автоматизації цього звука мовлення з вправами для розслаблення кінчика язика, також не зайвим буде відпрацювання його рухів ззаду вперед.

І ще одна проблема, коли виходить [р] проторне. За його вимови кінчик язика впирається замість альвеол в верхні передні зуби. Сама дитина при вимові такого звука дуже напружується. Від такого

промовляння фонемі [р] тяжко перейти до вимови складів, а тому потрібно продовжити вібрацію кінчика язика при вимові складів з фонетично уподібненими звуками [ж], [з] до появи правильної артикуляції.

Висновки. Отже, як показав наш багаторічний досвід співпраці з логопедами, існує проблема формування правильної артикуляції звука [р], пов'язана з недостатньо повним системним її баченням.

Визначено, що науковцями були представлені різні шляхи вирішення зазначеної проблеми: як формування окремих прийомів і методів для постановки цього звука, так і більш системні підходи, що враховували труднощі в процесі проведення логопедичної роботи. Проте, шляхи вирішення зазначеної проблеми були представлені недостатньо повно.

У результаті вивчення особливостей вимови фонемі [р] та причин, що обумовлюють це порушення у дітей, було визначено, що немає чітких однозначних прямих залежностей між причиною та характером вимови. Виявлено, що підбираючи прийоми для постановки [р], неефективно опиратися на характер неправильної вимови, проте причини виникнення цього порушення повинні бути однозначно враховані на різних етапах формування його правильної артикуляції. Визначено, що для підвищення ефективності проведення логопедичної роботи логопед має вміти представити цей процес поетапно, знати можливі труднощі, що можуть виникнути у дітей на кожному з етапів, шляхи виправлення кожної помилки на різних етапах постановки фонемі [р]. Такий підхід дає можливість чіткіше прогнозувати можливі шляхи вирішення зазначеної проблеми та формувати індивідуальні програми постановки правильної вимови [р].

Бібліографія

1. **Богомолова А.И.** (1979) Нарушение произношения у детей. Москва: "Просвещение". 208 с.
2. **Гаврилова Н.С.** (2011) Порушення фонетичного боку мовлення у дітей. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс». 200 с.
3. **Красвський Р.Г.** (1960) Порушення мови та їх усунення. Київ: Державне учбово-педагогічне видавництво "Радянська школа". 144 с.
4. **Новикова Е.Ф.** (2000) Зондовий масаж: корекція звукопроизношення. Москва. «Издательство ГНОМ и Д». 496 с.
5. **Правдина О.В.** (1969) Логопедия. Москва: "Просвещение". 310 с.
6. **Рау Е.Ф., Синяк В.А.** (1969) Логопедия. Москва: "Просвещение". 127 с.
7. **Рождественская В.И., Радина Е.И.** (1966) Воспитание правильной речи у детей дошкольного возраста. Москва: "Просвещение". 112 с.
8. **Савченко М.А.** (2007) Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. 3-є видання, доповнене. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
9. **Федорович Л.О.** (2007) Постановка звуків у вимові дітей дошкільного віку. Кременчук: Християнська Зоря. 72 с.
10. **Хватцев М.Е.** (1961) Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР. 208 с.
11. **Likhachyova Ye.N., Oleksyuk Z.Y., Ogoltsova Ye.G.** (2016) Innovative

Approach of Correction of Sound Pronunciation with Elements of Phonetic Rhythmic. Mediterranean Journal of Social Sciences. MCSER Publishing, Rome-Italy. Vol 7. No 2.

References

- 1. Bogomolova A.I.** (1979) Narushenie proiznosheniya u detej. Moskva: "Prosveshchenie". 208 s.
- 2. Gavrilova N.S.** (2011) Porushennja fonetichnogo boku movlennja u ditej. Kamjanec'-Podil's'kij: TOV «Druk-Servis». 200 s.
- 3. Krajevs'kyj R.G.** (1960) Porushennia movy ta jih usunennja. Kiïv: Derzhavne uchbovo-pedagogichne vidavnictvo "Radians'ka shkola". 144 s.
- 4. Novikova E.F.** (2000) Zondovij masazh: korrekcija zvukoproiznosheniya. Moskva. «Izdatelstvo GNOM i D». 496 s.
- 5. Pravdina O.V.** (1969) Logopedija. Moskva: "Prosveshchenie". 310 s.
- 6. Rau E.F., Sinjak V.A.** (1969) Logopedija. Moskva: "Prosveshchenie". 127 s.
- 7. Rozhdestvenskaja V.I., Radina E.I.** (1966) Vospitanie pravil'noj rechi u detej doshkol'nogo vozrasta. Moskva: "Prosveshchenie". 112 s.
- 8. Fedorovich L.O.** (2007) Postanovka zvukiv u vimovi ditej doshkil'nogo viku. Kremenchuk: Hristijans'ka Zorya. 72 s.
- 9. Savchenko M.A.** (2007) Metodika vipravlennja vad vimovi fonem u ditej. 3-e vidannya, dopovnene. Ternopil': Navchal'na kniga – Bogdan.
- 10. Hvatcev M.E.** (1961) Logopedicheskaja rabota s det'mi doshkol'nogo vozrasta. Moskva: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo ministerstva prosvesheniya RSFSR. 208 s.
- 11. Likhachyova Ye.N., Oleksyuk Z.Y., Ogoltsova Y.G.** (2016) Innovative Approach of correction of Sound Pronunciation with Elements of Phonetic Rhythmic. Mediterranean Journal of Social Sciences. MCSER Publishing, Rome-Italy. Vol 7. No 2.

Дата відправлення статті 17.03.2020 р.

УДК 376-056.36:37.015

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.50-58

Ю.В. Галецька

yuliyagala@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8096-3242>

ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTI НАВИЧОК ОДЯГАННЯ У ДІТЕЙ З ПОМІРНИМ ТА ТЯЖКИМ СТУПЕНЕМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОРУШЕННЯ

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 інтелектуального порушення. E-mail: yuliyagala@ukr.net.

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

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику. 1.

Галецкая Ю. Особенности использования системы пиктограмм в процессе формирования социально-бытовых навыков у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Szkoła specjalna (czasopismo poświęcone pedagogice specjalnej). 2013. №3. S.184-198. **2. Галецька Ю.** Методика формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП. «Медобори-2006», 2015. Вип.V. В 2-х томах. Т.1. С. 47-56.

Галецька Ю. Дослідження сформованості навичок одягання у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення. В статті проаналізовано результати дослідження навичок одягання у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальних порушень. Ці діти, вступаючи у спеціальний заклад, мають порушення просторового орієнтування, координації рухів, недостатню сформованість соціально-побутових навичок, що є важливою умовою існування людини. Однією з причин такого стану є недостатня увага до формування соціально-побутових навичок у дітей раннього та дошкільного віку, своєрідність оволодіння ними предметною діяльністю, яка є основою для формування інших видів діяльності. Визначено основні напрямки корекційно-виховної роботи з формування навичок самообслуговування у дітей з інтелектуальними порушеннями: навичок прийому їжі; гігієнічних навичок; навичок одягання та роздягання; побутових навичок. У процесі дослідження виявлено, що значна частина досліджуваних дітей одягається і роздягається самостійно в завчасно приготований одяг, хоча й часто звертається за допомогою до вихователя, особливо її не потребуючи. З певними труднощами вихованці дитячого будинку зустрічаються при застібанні одягу, який має гудзики, зав'язуванні поясу, зашнуровуванні взуття.

Ключові слова: дитина з порушеннями розумового розвитку, помірний та тяжкий ступінь інтелектуального порушення, навички одягання, спеціальний заклад.

Галецкая Ю. Исследование сформированности навыков одевания у детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуального нарушения. В статье проанализированы результаты исследования навыков одевания у детей с умеренной и тяжелой степенью

интеллектуальных нарушений. Эти дети, вступая в специальное учреждение, имеют нарушения пространственной ориентировки, координации движений, недостаточную сформированность социально-бытовых навыков, что является важным условием существования человека. Одной из причин такого положения является недостаточное внимание к формированию социально-бытовых навыков у детей раннего и дошкольного возраста, своеобразии овладения ими предметной деятельностью, которая является основой для формирования других видов деятельности. Определены основные направления коррекционно-воспитательной работы по формированию навыков самообслуживания у детей с интеллектуальными нарушениями: навыков приема пищи; гигиенических навыков; навыков одевания и раздевания; бытовых навыков. В процессе исследования выявлено, что значительная часть исследуемых детей одевается и раздевается самостоятельно в заранее приготовленную одежду, хотя и часто обращается за помощью к воспитателю, особенно ее не нуждаясь. С определенными трудностями воспитанники детского дома встречаются при застегивании одежды, которая имеет пуговицы, завязывании пояса, шнуровки обуви.

Ключевые слова: ребенок с нарушениями умственного развития, умеренная и тяжелая степень интеллектуального нарушения, навыки одевания, специальное учреждение.

Haletska Y. Study of the formation of dressing skills in children with moderate and severe degree of intellectual failure. The article analyzes the results of studying the dressing skills in children with moderate and severe degree of intellectual disorders. These children, entering a special institution, have violations of spatial orientation, coordination of movements, lack of social and domestic skills, which is an important condition for human existence. One of the reasons for this condition is the lack of attention to the formation of social and domestic skills in children of early and preschool age, the peculiarity of mastering them in the subject activity, which is the basis for the formation of other activities. Formation of social and domestic skills in children with moderate and severe mental retardation is an important social problem, since these skills are the primary basis of domestic activity and are the initial stage of labor education, therefore, it is necessary to gradually involve them in labor processes: self-dressing, using the toilet, washing, receiving food, bedding, cleaning, etc.

The main directions of correctional and educational work on the formation of self-care skills in preschoolers with intellectual disorders: the skills of eating; hygienic skills; dressing and undressing skills; household skills. In order to study the formation of social and domestic skills in children with moderate and severe mental retardation, we conducted an experiment that included a set of methods: a survey; conversations with educators; analysis of lessons; observation of children during times of rest and social-oriented orientation classes; creating relevant situations in everyday activities. In the course of the research it was found that a large part of the investigated children

dress and undress themselves in pre-prepared clothes, although they often turn to the caregiver for help, especially not needing it. The children of the orphanage encounter some difficulties when fastening clothes that have buttons, belt tying, shoe lacing.

Key words: child with mental disorders, moderate and severe mental retardation, dressing skills, special institution.

Постановка проблеми. Зміст навчально-виховної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку має сприяти виявленню позитивних можливостей у підготовці цих дітей до доступних для них видів праці. Важливим напрямком досліджень в спеціальній педагогіці є вивчення і формування у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями соціально-побутових навичок як основи для подальшої трудової адаптації. Недостатня розробленість науково обґрунтованих методик обстеження та формування соціально-побутових навичок в цієї категорії дітей визначають актуальність нашого дослідження.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження сформованості навичок одягання та роздягання у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальних порушень.

Аналіз досліджень та публікацій. Вчені, які досліджували проблему соціально-побутової орієнтації дітей з порушеннями розумового розвитку, встановили, що ці діти, вступаючи у спеціальний заклад, мають порушення координації рухів, просторового орієнтування, недостатню сформованість соціально-побутових навичок, що є важливою умовою існування людини (О. Гаврилов, С. Конопляста, М. Кузьмицька, О. Маллер, Г. Мерсіянова, Н. Павлова, А. Раку, С. Федоренко, Г. Цикото та ін.). Однією з причин такого стану є недостатня увага до формування соціально-побутових навичок у дітей раннього та дошкільного віку, своєрідність оволодіння ними предметною діяльністю, яка є основою для формування інших видів діяльності, тому на момент вступу до спеціального закладу у дітей не сформоване повне самостійне самообслуговування (В. Андрієнко, А. Ватажина, О. Гаврилушкіна, Є. Кулеша, Н. Соколова, С. Федоренко та ін.).

Виклад основного матеріалу. Вчені визначили основні напрямки корекційно-виховної роботи з формування навичок самообслуговування у дошкільників з порушеннями розумового розвитку (Боровская, 2007; Гаврилов, 2009; Галецька, 2009):

- формування навичок прийому їжі (вміти розрізняти посуд, продукти харчування, вміти користуватися ложкою і виделкою, охайно їсти, не розливати і не кидати їжу, мити руки перед їжею, сервірувати стіл тощо);

- формування гігієнічних навичок (розрізняти і називати частини тіла, знати предмети гігієни, виконувати ранковий і вечірній туалет: мити руки, обличчя, тіло, витиратися рушником, чистити зуби тощо);

- формування навичок охайності (накривати стіл, охайно їсти, користуватися серветкою, прибирати посуд, заправляти ліжко, складати свій одяг, користуватися туалетним папером, мити руки з милом після користування туалетом, витирати руки рушником, самостійно розчісуватися; складати іграшки; прибирати приміщення тощо);

- формування навичок одягання та роздягання (розрізняти предмети одягу та взуття, одягатися та взуватися, шнурувати взуття, розрізняти взуття для правої та лівої ноги, застібати гудзики, кнопки, блискавку, правильно і послідовно одягатися, слідкувати за своїм зовнішнім виглядом, користуватися носовичком тощо).

З метою вивчення сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності нами було проведено експеримент, який включав комплекс методів: опитування; бесіди з вихователями; аналіз занять; спостереження за дітьми під час режимних моментів і занять з соціально-побутового орієнтування; створення відповідних ситуацій у повсякденній діяльності.

Дослідження сформованості соціально-побутових навичок проводилось лише у умовах спеціального закладу, без залучення сім'ї, враховуючи, що ці заклади інтернатного типу, де переважна більшість дітей-сиріт, що й унеможливило проведення роботи з сім'єю.

Використана методика дослідження відповідає можливостям цієї категорії дітей, включає 10 тверджень з напрямку: «Навички одягання та роздягання». Наведемо ці твердження.

1. Коли одягають, намагається допомогти.
2. Знає послідовність одягання частин одягу.
3. Знімає і одягає шкарпетки, колготи.
4. Самостійно одягає і знімає певні речі.
5. Застібає одяг, який має гудзики.
6. Без постійного контролю, ввечері самостійно роздягається.
7. Самостійно складає одяг.
8. Самостійно вранці одягається.
9. Застібає ремінь на пряжку, протягує кінець ремня в шлею; зав'язує пояс.
10. Зашнуровує взуття.

У процесі констатувального дослідження були розроблені критерії та показники рівнів сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю. Критеріями розвитку соціально-побутових навичок є: психоемоційний, операційний та контрольньо-оцінювальний.

Показниками психоемоційного критерію є: отримання позитивних емоцій від самостійного виконання дій, адекватне сприймання допомоги; операційного критерію: наявність прагнення самостійно виконувати дії, відповідна етапність виконання дій; контрольньо-оцінювального критерію:

необхідність контролю дорослого, самостійна перевірка правильності виконання дій.

Рівень розвитку соціально-побутових навичок оцінювався за наступними показниками (див. табл. 1):

Таблиця 1

Основні вимоги до показників за рівнями оволодіння навичками одягання

Навичка	2 бали (сформована)	1 бал (частково сформована)	0 балів (не сформована)
Навички одягання	Дії одягання та роздягання відтворює самостійно, визначає лицьову сторону одягу. Визначає призначення та сезонну приналежність одягу. Дії взування та знімання взуття виконує самостійно, визначає праву і ліву сторону взуття	Частково виконує дії одягання та роздягання. Може частково визначити призначення одягу, сезонну приналежність. Частково виконує дії взування та знімання взуття	Дії одягання та роздягання виконувати не може, не розуміє послідовність виконання даних дій. Дії одягання та взування взуття виконати не може, не розуміє послідовності виконання даних дій

1) повна сформованість свідчила про самостійне, послідовне виконання відповідної соціально-побутової навички незалежно від обстановки, в якій необхідно відтворити дію;

2) часткова сформованість фіксувалася, коли навички відтворювалися частково (виконувались не послідовно, шляхом спроб і помилок, з допомогою дорослого) і практично лише у звичній для дитини обстановці;

3) не сформованість фіксувалася, коли дитина не робила навіть спроб відповісти або виконати певну дію, не могла самостійно відтворити відповідну соціально-побутову навичку.

При виникненні у дітей труднощів надавались різні види допомоги: спільна дія, яка супроводжується коментарем; часткова допомога з дією; допомога на початку дії; показ; самостійне здійснення під коментар дорослого; вказівка про необхідність виконання дії.

В експерименті брали участь 168 вихованців 6–10 років з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями 1-4 класів. Вибір віку досліджуваної групи дітей обумовлений тим, що вихованці, на початок навчання у спеціальному закладі, не володіють самостійно і в повному обсязі необхідними соціально-побутовими навичками, що пояснюється недостатнім корекційним впливом в більш ранньому віці, відсутністю батьківського піклування. Всі ці фактори вимагають

активного педагогічного втручання у процес формування соціально-побутових навичок у дітей під час навчання у спеціальному дитячому будинку-інтернаті.

Наше дослідження передбачало роботу з дітьми з помірним ступенем інтелектуальної недостатності – F71 (помірна розумова субнормальність, помірна олігофренія, імбецильність), коефіцієнт інтелекту (IQ) знаходиться в межах від 49 до 35 одиниць та з тяжким ступенем інтелектуальної недостатності – F72 (важка розумова субнормальність, важка олігофренія, важка імбецильність), коефіцієнт інтелекту (IQ) у межах від 34 до 20 одиниць.

По кожній навичці у протоколі дослідження ми відмічали сформована вона повністю (2 бали), частково (1 бал) або не сформована (0 балів). Для визначення соціально-побутових навичок вихованців, кількість отриманих балів підсумовували. Низький рівень соціально-побутових навичок за цією шкалою дорівнює 0 – 30 балам, середній – 31 – 60 балам, достатній – 61 – 80 балам.

На основі проведеного експерименту та спостережень за дітьми з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями у різних ситуаціях під час виконання режимних моментів і у вільний час складено таблицю 2, у якій показано сформованість навичок одягання.

Таблиця 2

Результати дослідження сформованості навичок одягання у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, %

№ з/п	Навичка	сформована (виконує самостійно, послідовно)	частково (виконує не послідовно, шляхом спроб і помилок, з допомогою дорослого)	не сформована (не виконує)
1	Коли одягають, намагається допомогти	66,6	19,0	14,4
2	Знає послідовність одягання частин одягу	42,8	33,3	23,9
3	Знімає і одягає шкарпетки, колготи	78,5	9,5	12,0
4	Самостійно одягає і знімає певні речі	71,4	16,6	12,0
5	Застібає одяг, який має гудзики	59,5	21,4	19,1
6	Без постійного контролю, ввечері самостійно роздягається	40,4	43,8	15,8
7	Самостійно складає одяг	50,0	21,4	28,6
8	Самостійно вранці одягається	42,8	40,4	16,8
9	Застібає ремінь на пряжку, протягує кінець ремня в шлею; зав'язує пояс	33,3	9,5	57,2
10	Зашнуровує взуття	38,0	11,9	50,1

Узагальнимо результати дослідження сформованості навичок одягання і роздягання у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями. Діти зазвичай позитивно реагують на допомогу дорослого, і при одяганні 66,6% вихованців намагаються допомогти, але все-таки певна кількість дітей (14,4%) поводять себе пасивно, коли їх одягають. Більшість дітей вміють знімати і одягати шкарпетки, колготи – 78,5%, самостійно знімати і одягати певні частини одягу – 71,4%, хоча і зустрічаються такі, які потребують постійної допомоги зі сторони вихователя під час одягання і роздягання (12,0%). Після зняття одягу 50,0% вихованців вміють його скласти, хоча часто роблять це неохайно, можуть розкласти по різних кімнатах, забути, де поклали. Без постійного контролю ввечері самостійно роздягається 40,4% досліджуваних дітей (у 15,8% дана навичка не сформована), вранці без необхідності наглядом одягається 42,8% (16,8% не вміють цього роти самостійно). З найбільшими труднощами у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями формуються навички, які вимагають чітких, координованих рухів.

Застібає одяг, який має гудзики 59,5% вихованців, для 19,1% ця дія є недоступною для виконання. Ще важче даній категорії дітей зашнурувати взуття (справляється лише 38,0%), застібнути ремінь, зав'язати пояс (навичка сформована у 33,3% дітей).

Наприклад, Юрій С. (9 р.; F71.87 – помірний ступінь інтелектуального порушення, синдром емоційно-вольової нестійкості). Роздягається ввечері самостійно, не потребуючи постійного контролю. Одяг просто кидає на стілець, не складаючи; самостійно не бере з шафи той одяг, який найбільш часто використовується. Одягає колготи, шкарпетки, майку, кофту; потрібна допомога в одяганні штанів, не може застібнути гудзики на сорочці, ремінь. Зашнурувати взуття не вміє, застібає лише взуття на липучці.

При обстеженні за напрямком «Навички одягання» (вміння одягатися, роздягатися, скласти одяг, застібати гудзики, зав'язувати шнурівки тощо) виявлено, що у 52,33% дітей ці навички сформовані, у 22,68% – частково, у 24,99% вихованців навички одягання не сформовані (див.рис.1).

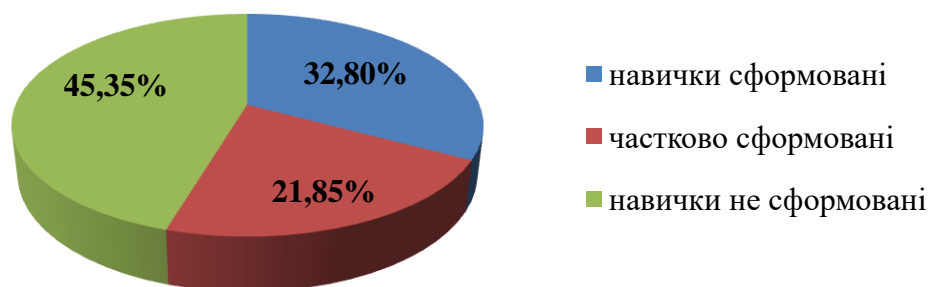


Рисунок 1. Сформованість навичок одягання у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності.

Отже, значна частина досліджуваних дітей одягається і роздягається самостійно в завчасно приготований одяг, хоча й часто звертається за допомогою до вихователя, особливо її не потребуючи. З певними труднощами вихованці дитячого будинку для дітей-інвалідів зустрічаються при застібанні одягу, який має гудзики, зав'язуванні поясу, зашнуровуванні взуття.

Висновки. Самообслуговування включає в себе ряд складних за своєю структурою навичок, якими повинні оволодіти діти, і при цьому у них виникають труднощі у визначенні і засвоєнні послідовності операцій, в оволодінні кожною з них. Лише прості дії самообслуговування виконуються правильно, при цьому діти потребують допомоги. Оволодіння способами самообслуговування дозволяє зменшити залежність дитини від оточуючих, сприяє підвищенню її впевненості у своїх силах, створює передумови для навчання іншим видам діяльності. Таким чином, виникнення самообслуговуючої діяльності має велике значення в засвоєнні дитиною з інтелектуальним порушенням досвіду дій з предметами, сприяє розумінню ролі кожної окремої дії та її логічної послідовності.

Бібліографія

- 1. Боровская И., Лисовская Т. и др. (2007).** Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов: пособие для педагогов. Минск: НИО.
- 2. Гаврилов О. (2009).** Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Аксіома.
- 3. Галецька Ю. (2009).** Особливості формування навичок соціально-побутового орієнтування у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 12, 156-159.
- 4. Шипицына Л. (2005).** «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб: Речь. 198.
- 5. Wolicki, M. (2007).** Rola rodziców w procesie socjalizacji dzieci / Wolicki Marian // *Profilaktyka, resocjalizacja, rewalidacja* / pod redakcją Barbary Kaldon. Stalowa Wola. S. 58-68.

References

- 1. Borovskaya I., Lisovskaya T. (2007).** Vospitanie i obuchenie detey v usloviyah domov-internatov: posobie dlya pedagogov. Minsk: NIO.
- 2. Havrylov O. (2009).** Osoblyvi dity v zakladi i sotsialnomu seredovyshchi. Kamianets-Podilskyi: Aksioma.
- 3. Haletska Y.** Osoblyvosti formuvannia navychok sotsialno-pobutovoho oriientuvannia u ditei z pomirnoiu ta tiazhkoiu rozumovoiu vidstalistiu. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka*. Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 12, 156-159.
- 4. Shipitsyina, L. (2005).** «Neobuchaemyiy» rebenok v seme i obschestve. Sotsializatsiya detey s narusheniem intellekta. SPb: Rech.
- 5. Wolicki, M. (2007).** Rola rodzicow w procesie socjalizacji dzieci / Wolicki Marian // *Profilaktyka, resocjalizacja, rewalidacja* / pod redakcją Barbary Kaldon. Stalowa Wola. S. 58-68.

Дата відправлення статті 15.03.2020 р.

УДК 616.89-008.434

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.59-67

Галущенко В.І.

victoria.galushchenko@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-7554-9829>

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАВДАНЬ З РОЗВИТКУ ЕМОЦІОНОЇ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ КАРАНТИНУ

Відомості про автора: Галущенко Вікторія Іванівна, кандидат педагогічних наук, в.о.доцента кафедри дефектології та фізичної реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»; практикуючий дефектолог-логопед СДНЗ №193. У колі інтересів: впровадження новітніх логотехнологій в корекційно-логопедичну роботу з дітьми за нозологіями, формування просодичної, емоційно-інтонаційної сторони мовлення з дітьми с порушеннями психо-мовленнєвого та моторного розвитку.

E-mail: victoria.galushchenko@ukr.net

Contact: **Viktoria Galushchenko**, Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Associate Professor, Department of Defectology and Physical Rehabilitation of the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after KD Ushinsky"; Practicing speech therapist-speech therapist of SDNZ №193. Interesting interests: introduction of the latest logotechnology in correction and speech therapy, formation of prosodic, emotionally-intonational side of speech with children with disorders of psycho-speech and motor development. E-mail: victoria.galushchenko@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей надану тематику: 1. **Галущенко В.І.** Особливості темпової організації мовлення у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією. Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського: зб. наук. Праць. Вип.37, том 1. 2012. С.78-84. 2. **Галущенко В.І.** Відтворення мелодичних малюнків інтонації дітьми зі стертою формою дизартрії. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Проблеми реабілітації»]. Одеса: Державний заклад «ПНПУ ім. К.Д. Ушинського», 2011. С.51-56. 3. **Галущенко В.І.** Співвіднесення тембрового забарвлення голосу для розпізнання емоційного стану у дітей зі стертою формою дизартрії. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. Праць. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. Вип.11. 2008. С.42-45.

Галущенко В.І. Особливості впровадження завдань з розвитку емоційної лексики у дітей з порушеннями мовлення в умовах

карантину. У статті підіймається питання пристосування до організації корекційного навчання та виховання в умовах карантину. Розглядається питання вдосконалення шляхів корекційно-логопедичної роботи з дітьми з порушеннями мовлення через розвиток таких важливих компонентів просодичної сторони мовлення, як емоційно-мімічні засоби, що у багатьох випадках є несформованими у дітей означеної патології. Визначається необхідність проведення дистанційної спеціальної корекційно-розвиваючої роботи з дітьми, що мають мовленнєві порушення, спрямованої на розвиток емоційної сфери, емоційної лексики, що сприяє розвитку мімічної та артикуляційної моторики, формуванню усіх компонентів мовленнєвої діяльності, комунікативної компетентності та здатності до аналізу. Знайомство дітей з основними емоціями (за наочним матеріалом); розрізнення емоційних станів за схематичними зображеннями; відтворення заданого стану з використанням різних виразних засобів; розуміти свої почуття і почуттів інших людей і вміння відтворювати це; розвиток емпатії, почуття обов'язку; розширення уявлень дітей про емоції, розвинення і збагачення емоційної лексики; продовження знайомства дітей з піктограмами, розвинення пантомімічні і мімічні навичок. Відображено конспект дистанційного заняття з розвитку емоційної лексики для сумісного ігрового відтворення батьків та дітей.

Ключові слова: дистанційне навчання, емоції, емоційна лексика, емоційно-мімічні засоби, діти з порушеннями мовлення, корекційно-розвиваюча робота.

Галущенко В.И. Особенности внедрения задач по развитию эмоциональной лексики у детей с нарушениями речи в условиях карантина. В статье поднимается вопрос приспособления к организации коррекционного обучения и воспитания в условиях карантина. Рассматривается вопрос совершенствования путей коррекционно-логопедической работы с детьми с нарушениями речи через развитие таких важных компонентов просодической стороны речи, как эмоционально-мимические средства, во многих случаях является сформировавшимися у детей указанной патологии. Определяется необходимость проведения дистанционной специальной коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими речевые нарушения, направленной на развитие эмоциональной сферы, эмоциональной лексики, способствующей развитию мимической и артикуляционной моторики, формированию всех компонентов речевой деятельности, коммуникативной компетентности и способности к анализу. Знакомство детей с основными эмоциями (по наглядному материалу), соотнесение эмоциональных состояний с схематичными изображениями; воспроизведение заданного состояния с использованием различных выразительных средств; понимание свои чувств и чувств других людей и умение воспроизводить их; развитие эмпатии, чувства долга; расширение представлений детей об эмоциях, обогащение эмоциональной лексики; продолжение знакомства детей с пиктограммами, закрепление пантомимических и мимических навыков. Раскрыто содержание конспекта

дистанційного заняття по розвитку емоціональної лексики для спільного ігрового вироблення батьків і дітей.

Ключевые слова: дистанційне навчання, емоції, емоціональна лексика, емоціонально-мімічні засоби, діти з порушеннями мови, корекційно-розвивальна робота.

Galushchenko V.I. Features of implementation of tasks for development of emotional vocabulary in children with speech disorders in quarantine. The article raises the issue of adaptation to the organization of correctional training and education in quarantine. every problem is a new opportunity and a good excuse to finally start doing what it took a long time to get started. For children, together with their parents, learn how to work out independently. Of particular importance, in our opinion, is a more thorough and in-depth analysis of the structure of violations and corrective and speech therapy of parents. Often correctional educators have had difficulty interacting with their parents in terms of working out a personal home development program. The current state of forced quarantine has led to the necessity of immersing parents in joint interaction with specialists and working out specific tasks independently with children. For teachers, the need to develop and adapt new modified material to use distance and blended learning technologies. The question of improving the ways of correction and speech therapy with children with speech disorders due to the development of such important components of the prosodic side of speech, as emotional and mimic means, which in many cases are unformed in children of the specified pathology. The necessity of carrying out remote special corrective – developing work with children with speech disorders, aimed at the development of emotional sphere, emotional vocabulary, contributing to the development of mimic and articulatory motility, the formation of all components of speech activity, communicative competence, is determined. Acquaintance of children with basic emotions (by visual material); distinguishing emotional states by schematic images; playback of a predetermined state using various expressive means; understand their feelings and feelings of others and the ability to reproduce it; developing empathy, a sense of obligation; expanding children's perceptions of emotions, developing and enriching emotional vocabulary; continuation of acquaintance of children with icons, development of pantomimic and mimic skills. The synopsis of distance learning on the development of emotional vocabulary for the joint play of parents and children is reflected.

Key words: distance learning, emotions, emotional vocabulary, emotional and mimic means, children with speech disorders, corrective and developmental work.

Постанова проблеми. Сучасний світ регулярно підкидає нам нові виклики, тому все більш актуальним стає навик вміти швидко пристосовуватися до змін і бути гнучким. Для сфери освіти це питання особливо актуальне. Вимушений карантин в садочках, школах та вищих навчальних закладах і потреба миттєво перейти на дистанційне навчання - це дійсно серйозний виклик для української системи освіти. Дистанційне

навчання розвивається, і потрібно чимало зусиль як для вдосконалення самих технологій дистанційного форматапознання, так і для осмислення психологічних особливостей його організації [2]. Нещодавно, у роботах з проблем готовності освоювати нові технології вказувалось на амбівалентне ставлення в суспільстві до нових технологій; обговорювалось питання технооптимізму і технофілію, технопессімізму і технофобії [2].

Але кожна проблема – це нові можливості і хороший привід, щоб нарешті почати робити те, що давно потрібно було розпочати. Для дітей сумісно з батьками навчитися відпрацьовувати самостійно. Особливо важливим, на нашу думку, є більш ретельний та поглиблений аналіз структури порушень та корекційно-логопедичного втручання саме батьків.

Як часто корекційні педагоги зазнавали труднощі взаємодії з батьками у плані відпрацювання індивідуальної програми розвитку дитини вдома. За пояснюваннями батьків: мало часу, нерозуміння, небажання дітей та інші причини. Сучасний стан вимушеного карантину призвів до необхідності занурення батьків у спільну взаємодію з фахівцями і відпрацювання специфічних завдань самостійно з дітьми.

Для вчителів необхідність розробки та пристосування нового модифікованого матеріалу з можливістю використовувати технології дистанційного та змішаного навчання.

Вивчення особливостей емоційної лексики у дошкільників і проблема підготовки до можливої інтеграції та адаптації дітей з мовленнєвими порушеннями до умов загальноосвітньої школи на сучасному етапі розвитку дошкільної корекційної педагогіки має пріоритетне значення [1].

Емоційно-мімічні засоби спілкування є найбільш адекватним вираженням особистого, суб'єктивного ставлення дитини до того чи іншого предмета висловлювання, в тій чи іншій ситуації, а також є засобом вираження його особистих почуттів, емоційних переживань. Емоційна лексика у дітей з мовленнєвими порушеннями використовується вибірково і фрагментарно. А тим часом це особливий лексичний пласт, який найбільш близький дітям, що допомагає здійснювати міжособистісне спілкування, служить засобом комунікації між дошкільниками [3]. У дітей з мовленнєвими порушеннями маловиразна міміка. М'язи обличчя можуть бути млявими і малорухомими. Нездатність дитини правильно висловити свої почуття, скутість, незручність або неадекватність міміко-жестового мовлення ускладнює спілкування дітей між собою і з дорослими, а також ускладнює накопичення соціального досвіду пізнання навколишнього. Діти з мовленнєвими порушеннями емоційно реактивні, спонтанно проявляють невротичні реакції у відповідь на зауваження, погану оцінку, неповажне ставлення з боку педагогів і дітей. Їхня поведінка може характеризуватися негативізмом, підвищеною збудливістю, агресією або, навпаки, підвищеною сором'язливістю, нерішучістю, лякливою. Все це в цілому свідчить про особливий стан центральної нервової системи дітей, які страждають мовленнєвими розладами [3; 5; 8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз спеціальної літератури щодо відомих підходів до вивчення всебічного розвитку дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку визначає, що серед механізмів, що призводять до спотворення мовленнєвої сфери відзначається першочергове недорозвинення емоційно-мімічної сторони мовлення. Це пов'язано перш за все з мікроорганічними ураженнями кори головного мозку. Дослідженням розуміння емоцій дітьми з порушеннями мовлення займалися такі автори: О. Леханов, О. Павлов, Е. Федосєєв, В. Дудьєв, О.М. Леонтьєв, О. Запорожець, Є. Фейгенберг, А. Асмолов та інші. Дослідження Н. Білкіної та Д. Люсиної з проблеми розвитку уявлень дітей про емоції в онтогенезі показують, що з віком діти починають краще ідентифікувати емоції, межі «емоційних» понять стають чіткішими [6].

Рівні розуміння дітьми емоцій різні у дітей різного дошкільного віку. А. Щетиніною в результаті спеціально проведеного дослідження встановлено рівні розуміння дошкільниками емоційних станів людини [7].

Слід зазначити, що дослідження ролі емоційної сфери в психічному розвитку дитини нечисленні і мають узагальнений характер без урахування специфіки емоційної складової психічного розвитку дошкільників з порушеннями мовлення [3].

У своїх працях В. Бехтерєв вказував, що «необхідно в кожній дитині виховувати позитивні, «підбадьорливі» емоції і усувати емоції пригнічення» (1990). Він зазначав, що «бадьора емоція, що виражається веселим станом, має величезне значення для життєдіяльності організму» [5].

Вивчаючи особливості розвитку дошкільників з порушеннями мовлення О. Слинько [7] (1992 р) відзначає, що несформованність засобів спілкування може бути головною причиною несприятливих відносин у групі однолітків, що призводить до формування і закріплення у дітей негативного емоційного багажу.

Метою статті є розкриття питання пристосування педагогів та батьків до організації корекційного навчання та виховання в умовах карантину на прикладі формування емоційної лексики у дітей дошкільного віку.

Міміка тісно пов'язана з артикуляцією і, стимулюючи дитину зображувати на обличчі різні емоції, ми сприяємо розвитку у неї не тільки мімічної, а й артикуляційної моторики, зокрема розвиваємо рухливість м'язів губ і щік. Мімічні вправи добре виконувати під відповідну налаштовану музику. Крім простих мімічних вправ можна розігрувати з дошкільниками етюди на вираження основних емоцій. Ці ігрові творчі завдання допоможуть дітям навчитися розуміти емоційний стан іншої людини і вміти адекватно висловити свій власний.

Частота вживання лексики, що виражає емоції в усному мовленні дітей з порушенням мовлення значно менше, ніж у дошкільників з нормальним мовленнєвим розвитком [1; 6; 7]. У дітей з мовленнєвими порушеннями виявлені численні помилки у встановленні синонімічних і антонімічних відносин. При визначенні та словесному вираженні

емоційних станів за фотографіями, предметними картинками і піктограмами дошкільники з порушеннями мовлення змішують різні емоції: смутку, злості, страху, подиву (максимальна успішність досягнута ними у визначенні емоційного стану радості). Вивчення виразності мовлення показує, що багато дітей з порушеннями мовлення не можуть адекватно виразити емоційно-смісловий зміст висловлювання. Таким дітям особливо важко мімічними засобами передати на своєму обличчі емоції подиву, страху, смутку.

Все це визначає необхідність проведення спеціальної корекційно-розвиваючої роботи з дітьми, що мають мовленнєві порушення, спрямованої на розвиток міміки, емоційної сфери, емоційної лексики. Формування «розумних» емоцій, корекція недоліків емоційної сфери повинні розглядатися як найбільш важливі, пріоритетні завдання виховання.

При виборі прийомів і методів формування рівня соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку з порушенням мовлення необхідно виходити з того, що розвиток емоцій дитини, а також накопичення соціального досвіду відбувається в процесі спілкування з однолітками і дорослими, у процесі ігрової діяльності і, зокрема, найбільш успішно це здійснюється в процесі театралізованої діяльності [1]. Творче розігрування ролей в театралізованій грі значно відрізняється від творчості в сюжетно-рольовій грі. В останній дитина вільна у передачі зображення особливостей рольової поведінки. У театралізованій грі образ героя, його основні риси, дії, переживання визначені змістом твору. Повноцінна участь дітей у грі вимагає особливої підготовленості, що проявляється у здатності до естетичного сприймання мистецтва художнього слова, умінні вслухатися в текст, вловлювати інтонації, особливості мовленнєвих зворотів. Щоб зрозуміти, який герой, треба навчитися елементарно аналізувати його вчинки, оцінювати їх, розуміти мораль твору. Уміння представити героя твору, його переживання, конкретну обстановку, в якій розвиваються події, багато в чому залежать від особистого досвіду дитини: чим різноманітніше його враження про навколишнє життя, тим багатша уява, почуття, здатність мислити. Для виконання ролі дитина повинна володіти різноманітними образотворчими засобами, мімікою, рухами тіла, жестами, виразною за лексикою інтонацією висловлювання, тобто необхідно постійно проводити корекційно-стимулюючу роботу з розвитку усіх компонентів просодичної сторони мовлення. Саме підготовленість до театралізованої гри можна визначити як такий рівень загальнокультурного розвитку, на основі якого полегшується розуміння художнього твору, виникає емоційний відгук на нього, відбувається оволодіння художніми засобами передачі образу. Всі ці показники не складаються стихійно, а формуються в ході спеціально організованої послідовної корекційно-педагогічної роботи, основні етапи якої на сьогодні необхідно включати саме в сумісну ігрову ситуацію в умовах дистанційних домашніх занять всією сім'єю.

З метою стимулювання та формування у дітей з мовленнєвими розладами емоційно-мімічної сторони мовлення, а також можливості удосконалення сумісної взаємодії сім'ї в умовах карантину нами пропонувалися варіанти ігор-занять з використанням можливих роздрукованих посібників з Інтернету та креативність у інтерпретації ігрових вправ. Батькам пропонували відеозапис заняття з емоційної лексики.

Заняття «Розкажемо про емоції та покажемо їх».

I. Добрий день, шановні батьки! Пропонуємо вам веселі ігрові вправи!

II. Розвиток інтонаційної та емоційної виразності мовлення є важливим етапом у роботі з нашими дітьми. Одним з напрямків цієї роботи є сприймання та відтворення дітьми емоційних станів та емоцій, що визначають інтонацію. Для цього завдання ми повинні підібрати наочні моделі емоційних станів людини. Їх можна знайти та роздрукувати з інтернету, навіть необов'язково кольорові, а можливо з дітьми розфарбувати (використання кольорів за сумісним обговоренням).

Хочемо зауважити, що це сумісна робота, до якої можливо залучати усіх членів сім'ї. Отже, усією сім'єю граємо з дитиною та аналізуємо емоції. Наприклад, у нас піктограми емоцій *радості, жаху, гніву, смутку, подиву*.

Важливим є розвиток експресивного власного висловлювання дитини, що включає сприймання, відтворення, аналіз та пояснення. До того ж у аспекті логопедичної роботи важливим є стимулювання мімічних м'язів обличчя та артикуляційної моторики. Отже.. перша піктограма відображує емоцію *радості*.. Якщо людина радіє, вона що робить.. посміхається.. А як саме ми зображуємо посмішку? Ми розтягуємо губки.. а ну всі покажемо.... (разом з дитиною відпрацьовуємо артикуляційну вправу «Посмішка»).

1. *Жах*. Коли людина чогось дуже злякалась, вона підіймає брови догори і опускає нижню щелепу. Як ми це робимо...? Закріплюємо означену вправу (Вправа «Опускання нижньої щелепи»).

2. *Гнів*. Якщо людина гнівається, то вона сильно стискає губи, брови насуплені. (Мімічна вправа «Насуплені брови»).

3. *Смукот*. людина більш розгублена, брови підняті догори, губи в більш розслабленому стані, але зімкнуті.

4. При *здивуванні* очі та брови підіймаються догори, губи приймають форму букви О.

Як бачимо, ми відпрацьовуємо також і почуття м'язового тону, розслаблення-стискання (диференціацію стану напруги-розслаблення).

III. Потім створюємо ігрову ситуацію. Для кращого закріплення сприймання емоційних станів розрізаємо ці кружечки-піктограми. і пропонуємо дитині знайти потрібну емоцію... Наприклад,

1. Петрик вийшов на вулицю і зустрів знайому дівчинку... (Знаходимо посмішку).

2. Уяви, що влітку випав сніг.. Яку ти обереш піктограму? (Подив).

3. Миколі сказали не виходити у карантин, а він, неслухняний

вийшов, ще й маску не надів. (Дійсно! Гнів).

4. Катя приготувала мамі сніданок, але так поспішала, що розбила чашку.

(Смуток).

IV. Також можливо відпрацьовувати рівень співвіднесення, зорову увагу. Пограти у гру «Хто перший?»: один з членів сім'ї викладає означену піктограму, наприклад, радість, усі шукають таку саму.. Можливо тут розіграти дитину, знайти смуток... Дитина повинна знайти помилку, підібрати та правильно співвіднести картинку-емоцію.

У ці ігри можна в інтерпретованому варіанті грати протягом дня і карантину, створюючи за задумом більш складну ситуацію. «...Уяви, що ти старенька бабуся, погано чуєш, та усе перепитуєш.... Дощ іде.. Дощ іде? (Тут ми вже відпрацьовуємо і гучність та тембр голосу, інтонацію питання які пов'язані з емоціями). Можливо також приготувати такі ж самі пусті кружечки, щоб дитина домалювала задану емоцію.

V. Вправа «Весела хмаринка». (підготувати вирізану з паперу білу хмаринку, або вирізати з дитиню разом) . «.. Перед тобою надзвичайна хмаринка. Вона з'явилась з казки і вмє говорити. Слухай уважно і визнач, який у хмарки настрій? – Я маленька, повітряна, легка хмаринка. Я живу в синьому небі і дуже люблю грати. – Як ти гадаєш, який зараз настрій у хмаринки? Чого не вистачає на її обличчі? Дорисуй піктограму (Радість). А ще разом домалюємо оченята, брови та носик.» Цю хмаринку у подальшому можливо прив'язати до нитки та відпрацювати ще тривалий цілеспрямований видих (вдих носом – видих ротом). «..Хмаринка запрошує тебе пограти.. Подув вітерець, хмаринка тихо попливла по небу (відпрацьовуємо тривалий видих). Подув сильний вітер, хмаринка рухається по небу швидко (видих сильніший).

VI. Також закріплюємо гучність та висоту голосу, наприклад, за допомогою наочних моделей-малюнків.

Підсумок. Працюйте, граючись усією сім'єю, бажаємо вам творчості, терпіння та працездатності у досягненні мети!

Висновки і перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку. Проаналізовані етапи дистанційного заняття з розвитку емоційно-мімічних засобів спілкування не вичерпують усіх аспектів проблеми формування мовленнєвої діяльності у дітей вищезазначеної патології. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці та вдосконаленні дистанційної комплексної корекційної програми розвитку емоційної лексики у дітей з порушеннями мовлення з урахуванням новітніх інформаційних комп'ютерних технологій.

Бібліографія

1. **Галущенко В.І.** (2012). Особливості формування просодичного компонента мовлення у дітей зі стертою дизартрією: *Дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.03*. Одеса. 2. **Кухаренко В.Н., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г.** (2012). Дистанційне навчання: умови застосування. Харків. *НТУ "ХПИ". "Торсінг" 163*. 3. **Кряжева Н.Л.** (2000) Развитие эмоционального мира детей. Ярославль. 4. **Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В.** (2001).

Преодоление речевых нарушений у дошкольников. *СПб.* **5. Минаева В.М.** (2003) Развитие эмоций дошкольников. Занятия, игры. Минск. **6. Носенко Э.Л.** (1990). Особенности речи в состоянии эмоциональной напряженности. Днепропетровск. **7. Слинько О.А.** (1994) К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи. Дефектология. № 1.

References

1. Galuschenko V.I. (2012). Osoblivosti formuvannya prosodichnogo komponenta movlennya u dl'tey zI stertoyu dizartrIEyu: Dis. ...kand. ped. nauk: spets. 13.00.03. Odesa. **2. Kuharenko V.N., Ribalko O.V., Sirotenko N.G.** (2012). Distantnyne navchannya: umovi zastosuvannya. Harkiv. NTU "HPI". "TorsIng"163. **3. Kryazheva N.L.** (2000) Razvitie emotsionalnogo mira detey. Yaroslavl. **4. Lopatina L.V., Serebryakova N.V.** (2001). Preodolenie rechevyyih narusheniy u doshkolnikov. SPb. **5. Minaeva V.M.** (2003) Razvitie emotsiy doshkolnikov. Zanyatiya, igryi. Minsk. **6. Nosenko E.L.** (1990). Osobennosti rechi v sostoyanii emotsionalnoy napryazhennosti. Dnepropetrovsk. **7. Slinko O.A.** (1994) K izucheniyu problemy mezhlichnostnyih otnosheniy doshkolnikov s narusheniyami rechi. Defektologiya. №1.

Дата відправлення статті 11.03.2020 р.

УДК 37.091.12:005.25:373-056.2/.3

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.67-80

О.П. Глоба

alexglobal1961@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4098-1598>

Б.О. Вихованець

boris.vykhovanets@mail.ru

ОХОРОННО-ПЕДАГОГІЧНИЙ РЕЖИМ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Відомості про авторів: Глоба Олександр, доктор педагогічних наук, професор кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблема раннього виявлення, профілактики і корекції порушень функцій опорно-рухового апарату у дітей і дорослих з використанням інноваційних технологій. E-mail: alexglobal1961@gmail.com. **Вихованець Борис**, аспірант кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології національного

педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: розробка та впровадження інноваційних технологій діагностики і корекції психофізичного стану у дітей і дорослих; e-mail: boris.vykhovanets@mail.ru

Contact: Globa Alexander, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Orthopedagogy, Orthopsychology and Rehabilitation at MP Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine. In the area of scientific interests: the problem of early detection, prevention and correction of disorders of the musculoskeletal system in children and adults with the use of innovative technologies. E-mail: alexglobal1961@gmail.com. **Vykhovanets Boris**, PhD student of the Department of Orthopedagogy, Orthopsychology and Rehabilitation at MP Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine. In the sphere of scientific interests: development and introduction of innovative technologies of diagnostics and correction of psychophysical state in children and adults. boris.vykhovanets@mail.ru

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику.
Глоба О.П. (2017). Комплементарна реабілітологія: обмеження та можливості використання квантових технологій. *Збірник наукових праць Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова: Вип.9. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006.*
Глоба О.П. (2017). Інформаційна медицина та комплементарна реабілітологія: досвід і перспективи використання квантових технологій. *Наукове видання за ред. В.А. Туманова, Б.Б. Івнева, Т.П. Гарник.* Київ.
Глоба О.П., Медков І. В. (2016). Квантові технології в системі надання корекційно-реабілітаційних послуг. *Збірник наукових праць.* Херсон.

Глоба О.П., Вихованець Б.О. Охоронно-педагогічний режим в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами. У статті розкриваються особливості впровадження інклюзивної моделі навчання в освітню систему України як частини Європейського освітнього простору. Науковці стверджують, що зміст, форми та методи навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами мають бути корекційно спрямованими, вони повинні не лише сприяти засвоєнню знань, умінь і навичок, формуванню поведінки, а й спрямовуватися на виправлення вад психофізичного розвитку. Дитина з особливими освітніми потребами потребує організованого чіткого, послідовного, зручного і щадного режиму, здатного полегшити дитині навантаження, створити оптимальні умови для прояву її активності, інтересу до навчання, працездатності, створити атмосферу для бадьорого настрою, зберегти, відновити нервові сили дитини, заспокоїти її, сприяти загальному зміцненню організму. Вирішальною умовою інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами є створення інклюзивного простору, який, передусім, передбачає наявність спеціально підготовлених педагогів, спеціально підготовленого освітнього середовища, матеріально-технічного забезпечення. Результативність навчально-виховної, корекційно-

реабілітаційної та лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному закладі значною мірою залежить від координованості впливів на дітей з особливими освітніми потребами усіх членів команди фахівців психолого-медико-педагогічного супроводу. Важливе значення має також спеціально організований, індивідуально визначений режим контролю за станом здоров'я учнів інклюзивних закладів освіти, використання експрес-технологій ранньої діагностики і попередження хвороби на основі цілісного підходу до оцінки стану організму. Це повинно забезпечити тісну взаємодію фахівця і дитини, сприятиме скороченню термінів і вартості обстеження та терапії, проведення системного динамічного контролю якості корекційно-реабілітаційних послуг, надання своєчасної допомоги та підвищення якості життя.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивно-ресурсні центри, корекційно-спрямоване виховання, охоронно-педагогічний режим, комплементарна реабілітологія.

Глоба А.П., Выхованец Б.А. Охранно-педагогический режим в инклюзивном обучении детей с особенными образовательными потребностями. В статье раскрываются особенности внедрения инклюзивной модели обучения в образовательную систему Украины как части Европейского образовательного пространства. Ученые утверждают, что содержание, формы и методы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями должны быть коррекционно направленными, они должны не только способствовать усвоению знаний, умений и навыков, формированию поведения, но и направляться на исправление недостатков психофизического развития. Ребенок с особыми образовательными потребностями требует организованного четкого, последовательного, удобного и щадящего режима, способного облегчить ребенку нагрузки, создать оптимальные условия для проявления ее активности, интереса к учебе, работоспособности, создать атмосферу для бодрого настроения, сохранить, восстановить нервные силы ребенка, успокоить ее, способствовать общему укреплению организма. Решающим условием инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями является создание инклюзивного пространства, прежде всего предполагает наличие специально подготовленных педагогов, специально подготовленной образовательной среды, материально-технического обеспечения. Результативность учебно-воспитательной, коррекционно-реабилитационной и лечебно-профилактической работы в инклюзивном заведении в значительной степени зависит от скоординированности действий на детей с особыми образовательными потребностями всех членов команды специалистов психолого-медико-педагогического сопровождения. Важное значение имеет также специально организованный, индивидуально определенный режим контроля за состоянием здоровья учащихся инклюзивных учебных заведений, использование экспрес-технологий ранней диагностики и предупреждения болезни на основе целостного подхода к оценке

состояния организма. Это должно обеспечить тесное взаимодействие специалиста и ребенка, будет способствовать сокращению сроков и стоимости обследования и терапии, проведение системного динамического контроля качества коррекционно-реабилитационных услуг, предоставление своевременной помощи и повышения качества жизни.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивные-ресурсные центры, коррекционно-направленное воспитание, охранно-педагогический режим, комплементарная реабилитология.

Globa A., Vykhoanets B. Protective-pedagogical regime in inclusive education of children with special educational needs. This article examines the features of introducing the inclusive training model in Ukrainian educational system as a part of European Educational Area. The process of the special education reforming began with the approval by the Cabinet of Ministers of Ukraine of the National Strategy of Reforming the System of Institutional Care and Parenting for 2017-2026. The authors give the thorough analysis of research of Ukrainian scientists and practitioners in the field of psycho-correctional pedagogy, speech therapy, typhoid pedagogy, special psychology, orthopedagogy, complementary rehabilitation, which differ in a variety of aspects and directions, provide factual material, indicates the prospect of overcoming the difficulties of inclusive education in Ukraine. Scientists argue that the content, forms and methods of teaching and educating children with peculiar psychophysical development should be correctively directed, they should not only facilitate the assimilation of knowledge and skills, shape behavior, but also be directed to correcting psychophysical deficiencies. A child with psychophysical disorders needs an organized exact, consistent, convenient and gentle system that is able to ease the child's load, create optimal conditions for his activity, interest in learning, create the atmosphere for a cheerful mood, save, restore the nervous forces of the child, and promote overall strengthening of his body. The decisive condition for the inclusive education of children with special educational needs is the creation of an inclusive space, primarily implies the presence of specially trained teachers, a specially prepared educational environment, material and technical support. The effectiveness of educational, correctional, rehabilitation, therapeutic and preventive work in an inclusive institution largely depends on the coordination of actions on children with the peculiarities of the psychophysical development of all members of the team of psychological, medical and pedagogical support specialists. The specially organized, individually determined system of monitoring the health of students of inclusive educational institutions, the use of rapid technologies for early diagnosis and disease prevention on the basis of a holistic approach to assessing the state of the organism is more than important. Thus, it should ensure close cooperation between the specialist and the child, it will help to reduce the time and cost of the examination and therapy, conduct systematic dynamic quality control of correctional and rehabilitation services, provide timely assistance and improve the quality of life. According to the authors, it is necessary to

modernize special education and on the basis of experimental data to determine the system of indicators of child integration into a mass general education institution.

Key words: inclusive education, Inclusion and Resource Centers, correctional-directed education, guard-pedagogical system, complementary rehabilitation.

Постановка проблеми. У нашій країні, як і в усьому світі, з різних причин зростає кількість дітей із порушеннями у психофізичному розвитку. Офіційно прийнята в державі інтернатна модель перестає бути єдиним і обов'язковим типом закладу, в якому діти з особливими освітніми потребами відокремлені та ізольовані від соціуму. У батьків і учнів з'явилася можливість вибору різних форм навчання (індивідуальне в домашніх умовах, у спеціальній школі, школі-інтернаті, навчально-реабілітаційному центрі, спеціальному класі при загальноосвітній школі, дитсадку-школі, у формі екстернату тощо).

Але це не повною мірою задовольняє рівність прав на освіту дітей, які мають особливості психофізичного розвитку, не завжди відповідає їхнім запитам і суспільним потребам. Практика європейських країн свідчить, що більшість із цих учнів можуть навчатися в загальноосвітніх школах за моделлю інклюзивної освіти. Використання такої моделі означає надання якісних освітніх послуг школярам з особливими освітніми потребами у звичайних класах (групах) загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладів за умови відповідної підготовки вчителів і підтримки сімей.

Україна переходить до нової світоглядної парадигми, формується нова культурна і освітня норма – повага до людей фізично і психічно хворих, яка закріплена міжнародним законодавством на рівні Організації Об'єднаних Націй. Втілення цієї нової парадигми в системі освіти України є поступовим переходом від концепції інтегрованої освіти до концепції інклюзивної освіти на всіх рівнях, починаючи з дошкільної. Якщо в процесі інтеграції людина пристосовується до закладу освіти, то при інклюзії, навпаки, освітній заклад створює всі необхідні умови для задоволення індивідуальних потреб людини, її вільного доступу до якісного навчання та виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу зарубіжних літературних джерел, а також низки документів і законодавчих актів, зокрема прийнятих в Україні, свідчать про те, що проблема інклюзії у навчанні та подальшої інтеграції людини у суспільство є інтернаціональною і дотепер вельми актуальною.

Даючи оцінку освітньої інтеграції дітей з порушеннями опорно-рухового апарату (далі – ПОРА), науковці зазначають, що багатьом з цих дітей складно або взагалі неможливо користуватися бібліотеками, спілкуватися з викладачами, науковцями. Вони не можуть пізнати багато

наук на практиці, мати фізичний доступ до інтегрованих центрів знань. Діти з ПОРА за наших умов практично позбавлені можливості брати участь у повноцінному людському спілкуванні, проводити разом з усіма вільний час, відвідувати театри, музеї, гуртки та клуби, ходити в походи у ліс [1].

Вчені вважають, що більшість із дітей з ПОРА не має достатніх умов для успішного особистісного розвитку нарівні з іншими однолітками, хоча сповна мають розумові здібності для цього. Тому для їхнього повноцінного навчання необхідно заповнити саме цей вакуум практичних знань і життєвого досвіду. При системному підході до навчання, безумовно, необхідно звертати увагу на особливості соціально-психологічного розвитку особистості людини з інвалідністю [2].

Перспективним щодо інклюзії дітей із фізичними порушеннями, на думку Л. Дробот є те, що в компенсаторно-адаптаційній сфері вже враховується специфіка контингенту учнів; її зміст спрямований на корекцію психофізичного розвитку особистості, створення компенсаційних, соціально-адаптаційних способів діяльності. Це виявляється в поєднанні освітньої й лікувальної роботи, організації ортопедичного та захисного режимів, розширенні й поглибленні фізичного виховання, реалізації методик, спрямованих на корекцію індивідуального розвитку з урахуванням особистісного потенціалу дитини [3].

І. Кузавою розроблена та успішно впроваджена в психолого-педагогічну практику система інклюзивної освіти дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку. Специфіка цієї моделі освіти проявляється в організації, змісті, методах навчання, формах його проведення. Вона стосується правових, науково-методологічних та адміністративних ресурсів, передбачаючи кардинальну перебудову сучасної системи дошкільної освіти: створення єдиного корекційно-розвивального середовища для дітей з різним рівнем психофізичного розвитку; розвиток пізнавального потенціалу дошкільників у спільній діяльності зі здоровими однолітками; організацію системи ефективного психолого-педагогічного супроводу процесу інклюзивної освіти через взаємодію діагностико-консультативного, корекційно-розвиткового, лікувально-профілактичного та соціально-трудового напрямків діяльності; корекція порушених психічних процесів і функцій, недоліків емоційно-особистісного розвитку; охорону і зміцнення фізичного, нервово-психічного здоров'я дітей; надання консультативної допомоги родинам, які виховують дітей із особливостями психофізичного розвитку; успішну соціалізацію вихованців [6].

У результаті аналізу світової літератури, виявлено, що в європейських і північноамериканських країнах широко використовується метод, назву якого дослівно можна перекласти з англійської як «Рівне наставництво» (Peer tutoring, peer mentoring). Рівне наставництво у сфері освіти було визначене в 1960 році педагогом і теоретиком Пауло Фрейре:

«Основне завдання наставника - визвольне завдання. Це необхідність того, щоб вчителі відішли від інструктивних завдань і взяли на себе етичну позу ментора, який дійсно вірить в повну автономію, свободу та розвиток тих, для кого він або вона є наставником». Н. Івашура вважає, що для успішного використання рівного наставництва як компонента інклюзивної освіти, потрібна розробка спеціальної програми рівного наставництва та її дотримання [5].

На сучасному етапі необхідно провести модернізацію спеціальної освіти – на основі експериментальних даних визначити систему показників інтеграції дитини в масовий загальноосвітній заклад. Для цього необхідно розробити зміст і форму перепідготовки спеціалістів масових закладів.

Другий напрямок модернізації - це освітня і соціальна інтеграція означеної категорії дітей в систему масової освіти. Науковці багатьох країн світу (Польщі, Словачії, Нідерландів, Канада і ін.) на сьогодні визначають цю тенденцію як провідну ланку сучасної спеціальної освіти. Ми переконані, що така форма спеціальної освіти повинна одержати державний статус.

Відомий український дефектолог Іван Гаврилович Єременко [4] радить вчителям забезпечити у будь-якому навчально-виховному закладі спеціально організований **охоронно-педагогічний режим**, який передбачає усунення психогенних факторів (...надмірна голосна мова вчителя і учнів, різкі зміни в характері діяльності дітей...); запровадження певної корекційно-реабілітаційної системи роботи (...чергування праці і відпочинку, оптимальне навчальне навантаження...); організація спеціальної роботи, спрямованої на приведення в оптимальний стан нервової системи дітей, її підготовку до нервово-психічних напружень; забезпечення активізації мислення, створення в учнів позитивного і зацікавленого ставлення до уроку.

Через складність і суперечливість проблем практичне впровадження інклюзивної освіти в Україні гальмується низкою перешкод організаційного, правового, соціального, психолого-педагогічного та методичного характеру. Забезпечення реального інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами стикається з наявною суперечливістю: якщо діти мають особливі освітні потреби, то їм потрібні особливі (ексклюзивні) освітні послуги, особливі умови (зміст, форми, методи, засоби) навчання, а не звичайні - інклюзивні.

Пошук позитивних шляхів вирішення цього протиріччя є метою нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. На жаль, Україна пішла світовим шляхом, не враховуючи особливі соціально-економічні та психолого-педагогічні проблеми, що виникли внаслідок стихійного інклюзивного процесу. Різного роду проекти та їх виконавці за останні десять років не спромоглися забезпечити якісну інклюзивну, доступну для можливостей «особливих» учнів освіти.

Стверджувати нині про тотальну інтеграцію дітей з психофізичними порушеннями просто не реально через такі основні причини: по-перше, суто економічні, якщо вважати, що інтеграція – це не просто перехід дитини з інвалідністю інваліда в заклад загальної середньої освіти – це фундаментальна освітня інтеграція, як засвідчує досвід Заходу, на порядок економічно дорожча; по-друге, існує нагальна необхідність модифікації до умов інклюзивного закладу загальної середньої освіти спеціальних методик викладання тих чи інших предметів; по-третє, безумовно, проблему інтеграції необхідно вирішувати з урахуванням рівня розвитку кожної дитини, забезпечуючи інтеграцію на тому етапі розвитку, який буде для неї найбільш ефективним.

Вирішальною умовою інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами є створення інклюзивного простору, який, передусім, передбачає наявність спеціально підготовлених педагогів, спеціально підготовленого освітнього середовища, матеріально-технічного забезпечення. Втілення у життя ідей інклюзії, зміна освітнього процесу відповідно до її принципів - завдання складне для усіх, хто включений у цей процес. Ідея інклюзії вимагає від педагогів не лише «включити» учня з особливими освітніми потребами в освітній процес навчально-виховного закладу, а й самим навчитися бути відкритими до нових ідей, уміти прийняти відмінності та особливості дітей.

За результатами наших досліджень та опитування вчителів і батьків дітей з особливими освітніми потребами виявлено ряд психологічних чинників, що стоять на заваді успішного навчально-виховного процесу: відсутність відповідних психолого-педагогічних умов навчання та виховання особливих учнів; невідповідність структури, темпу і ритму уроку до їхніх можливостей; формальність застосування індивідуально-диференційованого підходу; волюнтаризм вчителів початкових класів по відношенню до «особливої» дитини; нівелювання функціональних обов'язків асистента вчителя; відсутність методик включення «особливого» учня в навчальний процес; тотальна некомпетентність вчителів щодо психологічних особливостей учня.

На сьогодні виявилася тенденція за рахунок включення дітей із особливими освітніми потребами збільшувати контингент учнів закладу загальної середньої освіти, що забезпечує йому існування, але при цьому педагогічний колектив не уявляє собі, з якими труднощами його члени можуть зіткнутися.

Трапляються випадки порушення прав дітей з інвалідністю. Останнім часом з'явилась примусова формальна інтеграція дітей з інвалідністю в середовище типових дітей без створення спеціальних освітніх умов, коли з метою економії інтернати розформовуються, дітей переводять у заклади загальної середньої освіти, але умови для їх розвитку не створюють. До того ж, далеко не всі учасники освітнього процесу сьогодні готові прийняти до своєї спільноти дитину з особливими

освітніми потребами (надалі – ООП). Така неготовність пояснюється психологічними, морально-етичними і матеріально-технічними причинами.

Позитивною рисою в становленні напрямку національної освітньої інтеграції є те, що до характерних особливостей досліджень, здійснених за останнє десятиріччя, відносяться тенденції до узагальненого теоретичного осмислення результатів інклюзивної форми навчання учнів різних нозологічних груп, які пояснюються складністю їхнього навчання зі здоровими однолітками; значним посиленням розробки питань корекційно-виховної роботи; вивченням психологічних особливостей дітей відповідно до типу дизонтогенезу; поглибленим експериментальним вивченням окремих питань пізнавальної, мовленнєвої, емоційно-регуляторної, поведінкової сфери дітей; розробкою інноваційних програм підготовки спеціалістів з інклюзії; широкого залучення до досліджень практичних працівників дошкільних, шкільних, освітньо-реабілітаційних установ, членів громадських організацій, батьків тощо; поєднання науково-дослідної роботи з підвищенням наукової та фахової кваліфікації спеціалістів інклюзивних закладів. Дослідження в області психокорекційної педагогіки (олігофренопедагогіки), логопедії, тифлопедагогіки, спеціальної психології, ортопедагогіки відзначаються різноманітністю аспектів і напрямів. У результаті цієї роботи отримано фактичний матеріал, який вказує на перспективу подолання труднощів впровадження інклюзивної форми освіти в Україні [9].

Але що робити, коли процеси розвитку та соціалізації у своїй взаємодії суттєво ушкоджені, і звичайного виховання, орієнтованого на нормальний перебіг цих процесів, виявляється недостатнім, щоб забезпечити якісне управління абілітацією дитини? В таких випадках, на думку академіка В. Синьова, виховання має набути характеру **корекційного** (від лат. – *correction* – поліпшення, виправлення), тобто такого, що виправляє, зменшує недоліки розвитку та соціалізації, попереджує виникнення небажаних новоутворень в особистості, створює спеціальні умови для формування позитивних рис та якостей особистості, розвиток та соціалізація якої відбувається на порушеній, специфічній основі [9].

Зміст, форми та методи навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами мають бути корекційно спрямованими. Це означає, що кожна тема, яку вивчають у школі, кожен метод і прийом, використаний учителем чи вихователем, мають не лише сприяти засвоєнню знань, умінь і навичок, формуванню поведінки, а й спрямовуватися на виправлення порушень психофізичного розвитку (залежно від порушення).

Вплив навчального навантаження і виховного режиму навчального закладу відбивається на стані здоров'я та нервово-психічної сфери усіх дітей. Дитина з особливими освітніми потребами потребує організованого

чіткого, послідовного, зручного і щадного режиму, здатного полегшити їй навантаження, створити оптимальні умови для прояву її активності, інтересу до навчання, працездатності, створити атмосферу для бадьорого настрою, зберегти, відновити нервові сили дитини, заспокоїти її, сприяти загальному зміцненню організму.

На думку фахівців специфіка педагогічного процесу в інклюзивному закладі загальної середньої освіти полягає у створенні та використанні спеціальних психолого-педагогічних умов, *засобів корекції* з урахуванням категорії порушень психофізичного розвитку дітей, яких включено у навчально-виховний процес. Однією з найважливіших умов є **дотримання охоронного педагогічного режиму** (догляд за станом здоров'я учнів, санітарно-попереджувальні й поточні спостереження, дотримання психологічних вимог відносно умов життя, навчання та праці; консультації лікарів, санітарно-освітня робота серед персоналу; розробка та впровадження у навчально-виховний процес індивідуальних систем корекції тощо).

Охоронний педагогічний режим – це діловий, спокійний і звичний для дитини розпорядок дня. Режим передбачає ретельне планування всіх заходів, які спрямовують діяльність учнів, визначають їх поведінку. В умовах охоронного режиму учень стає більш сприйнятливим і працездатним, у нього швидше і стійкіше виховуються і закріплюються необхідні життєві навички. Охоронний педагогічний режим зміцнює нервову систему дитини, він дає можливість пред'явити до нього підвищені вимоги, які, в свою чергу, сприяють послабленню недоліків і просуванню вперед.

Охоронно-педагогічний режим (далі – ОПР) має включати:

- зважений розпорядок дня і повноцінне харчування;
- раціональна організація праці та відпочинку учнів, розумового та фізичного навантаження;
- визначення й облік періодів працездатності дітей на уроках і заняттях (період початку праці, період високої продуктивності, період зниження продуктивності за ознаками стомлюваності);
- врахування вікових і фізіологічних особливостей дитини на заняттях (кількість видів діяльності, їх продуктивність);
- створення сприятливого клімату на уроці і в позаурочний час;
- адаптований систематичний режим рухової активності;
- відпочинок учнів (прогулянки, денний і нічний сон, лікувально-оздоровчі процедури);
- корекційно-розвиваючу спрямованість уроків і заходів;
- психолого-медико-педагогічний супровід;
- ерготерапію;
- орієнтацію учнів на профілактику небезпечної поведінки.

Відповідальність за виконання ОПР має бути покладена на всіх співробітників школи і педагогів.

Навчання школярів із різними особливими освітніми потребами має такі особливості: повільність; простий виклад матеріалу; повторюваність; поглиблений індивідуальний і диференційований підходи; предметно-наочний і практичний характер; опора на розвиненіші здібності й подолання загальної недостатності та порушень інтелектуальної сфери; спеціальна організація навчальної діяльності, зокрема розвиток стимулів до навчання та пізнавальних інтересів, керівна роль учителя, що виявляється в сукупності форм (педагог дає знання, організовує спостереження, інструктує, перевіряє, оцінює). Тільки завдяки кваліфікованій допомозі, спеціальній корекційній роботі послаблюються відхилення розвитку дітей [7].

У процесі будь-якої роботи кожна людина в якийсь час починає відчувати втому і втрату бажання продовжувати роботу. Це одна з ознак стомлюваності, яка характеризується тимчасовим зниженням працездатності. Чим інтенсивніше виконується робота, тим швидше настає стомлення. Особливо швидко людина втомлюється в тих випадках, коли доводиться довго сидіти в нерухомій позі при одноманітній роботі. Відсутність радісних емоцій також призводить до стомлення.

Щоб попередити зниження працездатності, слід чергувати різні види діяльності. Так після 30 хвилин роботи рекомендується зробити перерву на 5-10 хвилин. Під час перерви треба порухатися, зробити кілька фізичних вправ. Необхідно також пам'ятати, що позитивне налаштування на роботу, пов'язане з позитивними емоціями.

В закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання урок включається у систему охоронно-педагогічного режиму. На ньому створюються найсприятливіші умови для захисту ослабленої нервової системи і психіки дитини від надмірних подразнень, різких змін в умовах перевтоми, появи астеничних реакцій тощо. Проведення уроку регламентоване навчальною програмою і шкільним розкладом.

Крім уроку, застосовують й інші форми організації навчальної роботи: екскурсії, заняття з підготовки домашніх завдань, виробничу практику тощо. Вони доповнюють і удосконалюють класно-урочну систему. Існують також специфічні форми позакласної навчально-корекційної роботи.

Інклюзивна модель освіти передбачає участь в освітньому процесі **вчителів підтримки** (асистентів учителів), котрі забезпечують включення всіх дітей у загальноосвітні заняття. Це можуть бути волонтери, батьки, інструктори-практики, які надають підтримку декільком закладам в одному районі. Учитель підтримки може бути додатковим помічником у навчальному процесі й займатися з одним-трьома учнями одного або різних класів по чергово [8].

Провідною ідеєю сучасної корекційної педагогіки є орієнтація на ефективне використання збережених систем і функцій, здатних узяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток

психічних процесів, що обумовлюють рівень опанування знань, умінь і навичок та відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство.

Система корекційного впливу на учнів повинна бути розрахована на тривалий час і діяти на особистість загалом, в єдності таких її компонентів, як пізнавальні, емоційно-вольові психічні процеси, досвід (знання, вміння, навички), спрямованість, поведінка. Відповідно, вчителів необхідно узгоджувати педагогічні впливи з медичними і психологічними; дотримуватися послідовності й наступності в корекційно-виховній роботі, єдиного охоронно-педагогічного режиму в закладі загальної середньої освіти та сім'ї.

Результативність навчально-виховної, корекційно-реабілітаційної та лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному класі значною мірою залежить від координованості впливів усіх членів команди (керівника закладу, педагогів, лікарів, психолога, дефектолога, реабілітолога, батьків) на дітей з особливими освітніми потребами, від комплексного підходу до планування і реалізації корекційно-розвивальних заходів. Важливо заохочувати організацію неформальних груп підтримки серед учнів закладу, аби створити простір для соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами.

Успіх навчання і корекційно-виховної роботи учнів із особливими освітніми потребами залежить також і від правильної організації та здійснення психолого-медико-педагогічного супроводу, а вдале проведення лікувально-профілактичних заходів – від суворо скоординованої діяльності медичних працівників і педагогічного колективу.

Тому, крім планової диспансеризації, залежно від свого психічного і фізичного стану, ці діти потребують системного лікування відповідно до структури порушення (у лікарів-психіатрів, неврологів, педіатрів за місцем проживання, в дитячих поліклініках і диспансерах). Фізична активність, правильне раціональне харчування, вміння протистояти стресам, здатність знімати нервові навантаження, відмова від шкідливих звичок можуть значно продовжити призначений долею людини термін здорового і щасливого життя.

Важливе значення має також спеціально організований, індивідуально визначений режим контролю за станом здоров'я учнів інклюзивних закладів освіти. У зв'язку з кризою і комерціалізацією медичної допомоги виникли реальні передумови для появи експрес-технологій ранньої діагностики і попередження хвороби на основі цілісного підходу до оцінки стану організму.

Ми вважаємо, що найкращий спосіб профілактики захворювань, підвищення рівня адаптаційних можливостей, збереження здоров'я дитини на довготривалий час залежить не тільки від спадковості, стану імунітету та поведінки кожного з нас, але і від використання в повсякденному житті інноваційних індивідуально налаштованих технологій, новітніх пристроїв, якісніх послуг, які дозволяють зробити турботу про здоров'я справою

ефективною, комфортною й універсальною. Використовуючи сучасні технології, ми навчилися здійснювати безперервний контроль за станом здоров'я людини, організовувати своєчасну адекватну корекцію, підтримуючи високий рівень самопочуття й енергії організму.

Впровадження в систему інклюзивного навчання технологій біологічного зворотного зв'язку, сучасних програмно-діагностичних інформаціометричних систем і пристроїв на основі бездротового зв'язку, 3D-технологій, сучасних теле-, аудіо- і відео-комунікацій, квантових нелінійних методів оцінки гомеостазу, а також біомедичних приладів та пристроїв для функціональної діагностики, скринінгу і віддаленого моніторингу здоров'я дозволить в перспективі на практиці реалізувати ідею донозологічної діагностики захворювань.

Це забезпечить тісну взаємодію фахівця і дитини, сприятиме скороченню термінів і вартості обстеження та терапії, проведення системного динамічного контролю якості корекційно-реабілітаційних послуг, надання своєчасної допомоги та підвищення якості життя за рахунок:

- індивідуалізації діагностики та корекційного впливу;
- комплексності впливу;
- відсутності негативних побічних ефектів;
- легкості і простоти застосування;
- компактності обладнання.

Висновки. Можна стверджувати, що інклюзивна форма освіти дітей із порушеннями у психофізичному розвитку є наразі інноваційним проектом і моделлю навчання та виховання в національному освітньому просторі. У разі коли недоліки долаються, для дитини відкривається пізнавальний, діяльнісний, змістовний світ життя. Воно наповнюється радіощами, інтересами, шкільними завданнями, долаючи усамітнення та відчуження від свого оточення. Сам інклюзивний процес стає підґрунтям для психологічної корекції порушень особистісного розвитку дитини, розуміння її проблем з боку оточуючих її людей. Однак, інклюзія реальною є там, де суспільство готове до її впровадження як на державному рівні, так і на рівні педагогів і батьків.

Бібліографія

1. Глоба О.П. (2016). Про національну систему надання корекційно-реабілітаційних послуг в Україні. *Монографія Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 242.* **2. Глоба О.П. (2016).** Сучасні технології в системі надання корекційно-реабілітаційних послуг. *Збірник наукових праць. Серія педагогіка. Випуск 31. Львівський національний університет імені Івана Франка, 399-408.* **3. Дробот Л.І. (2000).** Інтеграція в суспільство вихованців шкіл-інтернатів для дітей з наслідками поліомієліту та церебральним паралічем. *Науково-методичний збірник. Київ, Контекст, 174-175.* **4. Еременко И.Г. (1985).** Олигофренопедагогіка. *Київ: Вища школа, 328 с.* **5. Івашура Н.С. (2012).** Рівне наставництво в інклюзивній освіті дітей з аутизмом. *Збірник наукових праць. Київ, НПУ ім. М. П. Драгоманова, № 22. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна*

психологія, 84–87. **6. Кузава І.Б.** (2015). Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти. Актуальні питання корекційної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.03. Київ, 40 с.* **7. Ленів З.П.** (2015). Особливості реалізації інклюзії та відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Збірник наукових праць, Київ, №29, Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 119–125.* **8. Мартинчук О.В.** Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Збірник наукових праць, Київ, №29, Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 130-136.* **9. Синьов В.М.** (2006) Українська корекційна психопедагогіка на сучасному етапі еволюції системи спеціальної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 46-50.*

References

1. Hloba O. (2016) Pro natsionalnu systemu nadannia korektsiino-reabilitatsiinykh posluh v Ukraini Inkluzivna osvita: dosvid i perspektyvy: [monohrafiia] / Kolektyv avtoriv; vidp.red. H.V.Davydenko. Vinnytsia, TOV «Nilan-LTD». 242 s. **2. Hloba O.** (2016) Suchasni tekhnolohii v systemi nadannia korektsiino-reabilitatsiinykh posluh. Vypusk 31. Lvivskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka. S.399-408. **3. Drobot L.** (2000) Intehratsiia v suspilstvo vykhovantsiv shkil-internativ dlia ditei z naslidkamy poliomiitelitu ta tserebralnym paralichem. Kroky do kompetentnosti ta intehratsii v suspilstvo: naukovo-metodychnyi zbirnyk /Red. kol. N.Sofii (holova), I.Yermakov (kerivnyk avtorskoho kolektyvu i naukovyi redaktor),ta in. K. Kontekst. S.174-175. **4. Eremenko Y.H.** (1985). Olyhofrenopedahohyka. Kyiv: Vyshcha shkola, 328 s. **5. Ivashura N.** (2012) Rivne nastavnytstvo v inkluzyvni osviti ditei z autyzmom. K. NPU im. M.P. Drahomanova. №22. Ser.19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. S. 84-87. **6. Kuzava I.** (2015) Teoretychni ta metodychni zasady inkluzyvnoi osvity. avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia doktor ped. nauk : 13.00.03«Korektsiina pedahohika» / I.B. Kuzava. Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova. K. 40 s. **7. Leniv Z.P.** (2015). Osoblyvosti realizatsii inkluzii ta vidpovidnykh fakhivtsiv: problemy, dosvid, perspektyvy. Zbirnyk naukovykh prats, Kyiv, №29, Ser. 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. 119-125. **8. Martynchuk O.V.** Sutnist poniattia ta zmist profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv u sferi inkluzyvnoho navchannia ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia. Zbirnyk naukovykh prats, Kyiv, №29, Ser. 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. 130-136. **9. Synov V.M.** (2006) Ukrainaska korektsiina psykhopedahohika na suchasnomu etapi evoliutsii systemy spetsialnoi osvity. Zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho derzhavnoho universytetu: Seriiia sotsialno-pedahohichna. PP Moshynskiy V.S. S.46-50.

Авторський внесок: Глоба О.П. – 50%, Вихованець Б.О. – 50%.

Дата відправлення статті 11.03.2020 р.

УДК: 316.614-056.37

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.81-91

С.Л. Горбенко

stemosvita@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1276-7105>

І.П. Василяшко

stemosvita@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6832-0930>

РОЗВИТОК НАПРЯМІВ STEM-ОСВІТИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Відомості про автора: Горбенко Світлана, кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник сектору науково-методичного забезпечення STEM-освіти відділу STEM-освіти Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти», Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблема соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, особливості організації та впровадження STEM-освіти у закладах освіти. **Василяшко Ірина**, завідувач сектору інноваційних форм та методів діяльності педагогічних працівників відділу STEM-освіти Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти», Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблема соціалізації молоді, інноваційних методів діяльності педагогічних працівників, особливості організації та впровадження STEM-освіти у закладах освіти.

Author information: Gorbenko Svitlana, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Senior Researcher in the Sector of STEM Education of the Department of STEM Education of the State Scientific Institution "Institute for the Modernization of the Content of Education", Kyiv, Ukraine. In the sphere of scientific interests: the problem of socialization of children with special educational needs, peculiarities of organization and implementation of STEM education in educational institutions. **Irina Vasilashko**, Head of the Innovative forms and methods of teaching staff activity sector of the STEM-Education Department of the State Scientific Institution "Institute for the Modernization of the Content of Education", Kyiv, Ukraine. In the sphere of scientific interests: the problem of youth socialization, innovative methods of teaching staff activity, peculiarities of organization and implementation of STEM education in educational institutions.

Відомості про наявність друкованих статей у загальнодержавних та міжнародних базах даних на дану тематику: 1. Патрикеева О.О., Лозова О.В., Горбенко С.Л. Організація STEM-навчання у закладах освіти. *Проблеми освіти*: збірник наукових праць. ДНУ «Інститут

модернізації змісту освіти». Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2019. Вип.91. С. 109-115. 2. Патрикеева О.О., **Василяшко І.П., Горбенко С.Л., Лозова О.В., Буркіна Н.С.** STEM-освіта 2019-2020. Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти України у 2019/2020 навчальному році. *Управління освітою*. Київ: Видавництво «Шкільний світ», 2019. № 10 (419). С. 12 - 22. 3. Патрикеева О.О., **Василяшко І.П., Лозова О.В., Горбенко С.Л.** Упровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України: методичний аспект. *Рідна школа*. 2017. № 9-10 (вересень-жовтень). С. 93-98.

Горбенко С.Л., Василяшко І.П. Розвиток напрямів STEM-освіти в системі інклюзивного навчання. У статті розкрито особливості впровадження напрямів STEM-освіти для організації навчання дітей з особливими освітніми потребами. Використання вчителем провідного принципу STEM-освіти – інтеграції (міжпредметної, трандисциплінарної) – дозволяє здійснювати модернізацію методологічних засад, змісту, обсягу навчального матеріалу, застосовувати сучасні технології під час навчання з метою формування компетентностей якісно нового рівня.

Відкриття STEM-лабораторії/центру надаватимуть освіті наукове спрямування на принципах диференційованого та індивідуального підходів до навчання з урахуванням віку, індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей, стану здоров'я дітей та молоді.

Невід'ємною складовою організаційно-методичної роботи закладів, що запроваджують інклюзивну освіту, є участь у діяльності Всеукраїнського науково-методичного віртуального STEM-центру. Для педагогів та учнів з ООП це додатковий навчально-методичний ресурс для розв'язання проблем упровадження STEM-освіти.

Обґрунтовано актуальність розвитку STEM-освіти, визначено зміст інклюзивно-компетентної моделі STEM-навчання, окреслено організаційно-педагогічні умови ефективної соціалізації дітей та молоді з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: STEM-навчання; інклюзія, організаційна та навчально-методична робота; STEM-лабораторії/центри; інформаційне забезпечення.

Горбенко С.Л., Василяшко І.П. Развитие направлений STEM-образования в системе инклюзивного обучения. В статье раскрыты особенности внедрения направлений STEM-образования для организации обучения детей с особыми образовательными потребностями. Использование учителем ведущего принципа STEM-образования – интеграции (межпредметной, трандисциплинарной) – позволяет осуществлять модернизацию методологических основ, содержания, объема учебного материала, применять современные технологии при обучении с целью формирования компетентностей качественно нового уровня.

Открытие STEM-лаборатории / центра будут углублять в образовании научное направление на принципах дифференцированного и индивидуального подходов к обучению с учетом возраста, индивидуальных возможностей, интересов, склонностей, способностей, состояния здоровья детей и молодежи.

Неотъемлемой составляющей организационно-методической работы учреждений, которые вводят инклюзивное образование, является участие в деятельности Всеукраинского научно-методического виртуального STEM-центра. Для педагогов и учащихся с ООП это дополнительный учебно-методический ресурс для внедрения STEM-образования.

Обоснована актуальность развития STEM-образования, определено содержание инклюзивно-компетентностной модели STEM-обучение, определены организационно-педагогические условия эффективной социализации детей и молодежи с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: STEM-образование; инклюзия, организационная и учебно-методическая работа; STEM-лаборатории / центры; информационное обеспечение.

Gorbenko S.L, Vasilashko I.P. Development of STEM-education courses in the system of inclusive learning. The article unravels the peculiarities of STEM-education courses implementation in teaching of children with special educational needs. The teacher's use of such a leading principle of STEM-education as integration (cross-curricular, transdisciplinary) allows to modernize methodological foundations, content, volume of educational material, to apply modern technologies during training in order to develop competences of a qualitatively new level.

The opening of a STEM laboratory or center will give education a scientific focus on the principles of differentiated and individual approaches to learning, taking into account age, individual opportunities, interests, inclinations, abilities, health status of children and young people.

An integral part of the organizational and methodological work of institutions implementing inclusive education is participation in the activities of the All-Ukrainian Virtual STEM Center. For teachers and students with special educational needs, this is an additional educational and methodological resource for the implementation of STEM education.

Educational sites, virtual laboratories, simulation simulators, interactive museums make conducting experimental experiments accessible and the learning process creative. Thus, the use of quality educational online resources, on the one hand, creates a positive motivation for students to acquire STEM disciplines, on the other, helps forward to the collective learning activities of all subjects of the educational process.

Inclusive educational institutions that introduce STEM education, in addition to the participation of students in traditional intellectual activities (competitions, olympiads, tournaments), should include in the work plans such

activities as conducting educational campaigns, STEM weeks / decades, picnics, festivals and more.

It is advisable to organize and conduct events, trainings, vocational guidance excursions, using new forms, training tools, to help young people make informed choices about their future profession, taking into account regional characteristics of the labor market and the opportunities of enterprises, business structures. The urgency of the development of STEM-education is substantiated, the content of inclusive-competent model of STEM-education is determined, the organizational-pedagogical conditions of effective socialization of children and young people with special educational needs are outlined.

Key words: STEM education; inclusion, organizational and educational work; STEM laboratories or centers; information support.

Постановка проблеми. Стратегія сталого розвитку України в умовах глобалізації ґрунтується на амбітній меті досягнення європейських стандартів життя та зміцнення авторитету нашої держави на міжнародній арені. На новому етапі розвитку цивілізації досягти поставлених цілей можливо тільки на основі ефективної взаємодії економіки, науки, освіти, залучення інноваційних технологій до всіх сфер діяльності суспільства та прогресивних державних і соціальних процесів.

Відповідно до основних нормативних документів міжнародного руху «Освіта для всіх» (Educationforall (EFA), ініційованого ЮНЕСКО, першочерговим завданням суспільного розвитку стає забезпечення кожної людини правом задовольняти освітні потреби й отримати якісну базову освіту. Однією з важливих складових Концепції нової української школи є створення універсального освітнього середовища. Вектор інклюзивної освіти Нової української школи передбачає індивідуальний підхід до освітніх потреб осіб усіх видів нозологій і вимагає змін на всіх рівнях освіти, в, в першу чергу, формування безбар'єрного освітнього середовища. Сьогодні актуальний STEM – орієнтований підхід до навчання дає можливість забезпечити повноцінну інклюзію і специфічні освітні потреби, рівний доступ до навчання та створити необхідні умови для розвитку здібностей дітей з різним станом здоров'я.

STEM-освіта – категорія, яка визначає відповідний педагогічний процес (технологію) формування і розвитку розумово-пізнавальних і творчих якостей молоді, які сприяють професійній конкурентоспроможності на сучасному ринку праці. STEM-освіта здійснюється через міждисциплінарний підхід у побудові навчальних програм закладів освіти різного рівня, є особливо важливим для осіб з особливими освітніми потребами. Місія STEM – підходів полягає в тому, щоб розширити освітні можливості та допомогти соціалізуватися молоді з різним станом здоров'я [2].

STEM-підхід в освіті ґрунтується на міждисциплінарних засадах у побудові навчальних дисциплін і окремих дидактичних елементів

(інтегроване навчання відповідно до певних тем або реально існуючих проблем). Така освітня технологія має на меті запровадити комплекс заходів, що забезпечують повноцінну інклюзію в освітній процес, сприяти комплексному формуванню соціальних й особистісних компетенцій молоді з ООП. Державною науковою установою «Інститут модернізації змісту освіти» визначено пріоритетним напрямом на всеукраїнському рівні розвивати напрями STEM – навчання в закладах освіти, де запроваджена інклюзивна освіта [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні питання щодо розвитку STEM-освіти та методичні аспекти її впровадження вивчають такі науково-педагогічні працівники, як Барна О., Бирка М., Василяшко І., Воронкін О., Глоба Л., Гончарова Н., Горбенко С., Іванов С., Каменєва І., Кузьменко О., Лозова О., Патрикєєва О., Поліхун Н., Сліпухіна І., Стрижак О., Чернецький І., Черноморець В. та інші.

Теоретичний аналіз літературних джерел показав, що на сьогодні в Україні започатковано низку ініціатив, орієнтованих на поширення STEM-освіти, однак, практичні питання щодо методики впровадження і розвитку STEM-освіти у закладах загальної середньої та позашкільної освіти, особливо для осіб з особливими освітніми потребами, потребують подальших досліджень та наукових розробок.

Мета статті: надання пропозицій щодо впровадження напрямів STEM-освіти для організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Перехід до інклюзивно-компетентної моделі STEM-навчання та застосування нових методичних підходів, перш за все, передбачає:

- принципово нове цілепокладання у педагогічному процесі, зміщення акцентів в освітній діяльності з вузькопредметних на загальнодидактичні;
- оновлення структури та змісту навчальних предметів, спецкурсів тощо;
- визначення та оцінювання результатів навчання через ключові та предметні компетентності учня/учениці;
- запровадження наскрізного STEM-навчання, компетентісно орієнтованих форм і методів навчання, системно-діяльнісного підходу;
- запровадження інноваційних, ігрових технологій навчання, технологій case-study, інтерактивних методів групового навчання, проблемних методик з розвитку критичного і системного мислення тощо;
- корегування змісту окремих тем навчальних предметів з акцентом на особистісно розвивальні, ігрові методики навчання, ціннісне ставлення до досліджуваного питання;
- створення педагогічних умов для здобуття результативного індивідуального досвіду проектної діяльності [1].

Педагоги закладів загальної середньої та позашкільної освіти здійснюють освітню діяльність відповідно до чинних навчальних програм, з якими можна ознайомитися на сайті Міністерства освіти і науки України та ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Проте програма не обмежує творчу ініціативу педагогів, передбачаючи гнучкість у відборі та розподілі навчального матеріалу відповідно до потреб, психолого-педагогічного розвитку, досвідченості вихованців, а також у застосуванні методів і засобів навчання (навчально-методичні комплекти, підручники, програми спецкурсів, посібники, аудіо-, відеоматеріали тощо).

Розглядаючи освітню діяльність як важливий предмет корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, слід сказати й про особливе значення формування у дітей загально навчальних та загально трудових умінь інтелектуального характеру – умінь аналізувати умови учбово-практичних завдань, планувати, організовувати їх виконання, оцінювати його правильність та отриманий результат. Формування таких умінь є потужним засобом інтелектуалізації діяльності учнів та їх розумового розвитку; а їх сформованість розглядається як важливий показник оцінки їх інтелекту [4] Саме в даному аспекті і повинні впроваджуватися напрями STEM-навчання.

Особливою формою наскрізного STEM-навчання є інтегровані уроки/заняття, які спрямовані на встановлення міжпредметних зв'язків і сприяють формуванню в учнів цілісного, системного світогляду, актуалізації особистісного ставлення до питань, що розглядаються на уроці/занятті.

Інтегровані уроки/заняття можуть проводитися шляхом об'єднання схожої тематики кількох навчальних предметів або формування інтегрованих курсів чи окремих спецкурсів шляхом об'єднання навчальних програм таких курсів/предметів. Основою ефективності даних уроків/занять є чітке визначення мети і їх планування для забезпечення різнобічного розгляду учнями певного об'єкта, поняття, явища, що вивчаються на різних предметах.

Особливість планування і проведення інтегрованих, бінарних уроків полягає в тому, що вони можуть проводитися як одним учителем, який викладає предмети, що інтегруються, так і декількома. Через складність координації діяльності педагогів у другому випадку таких уроків проводиться неабґрунтовано мало, тому необхідно планувати їх заздалегідь усім учителям паралелі або педагогічним колективом.

У випадках, коли програмовий матеріал різних навчальних предметів дозволяє інтегрувати його в межах одного навчального дня, можуть організовуватися «тематичні дні», «хвильові занурення», «тематичні декади», в процесі яких уроки, позаурочні заходи спрямовують на реалізацію єдиної навчально-виховної мети.

Використання вчителем провідного принципу STEM-освіти – інтеграції (міжпредметної, трандисциплінарної) – дозволяє здійснювати

модернізацію методологічних засад, змісту, обсягу навчального матеріалу, застосовувати сучасні технології під час навчання з метою формування компетентностей якісно нового рівня, що забезпечить ефективну роботу закладів інклюзивного навчання. Ознайомитися з досвідом педагогів-новаторів, які здійснюють освітній процес на засадах інтеграції, можна в матеріалах проекту «STEM-школа» [1].

З метою залучення учнів до практичної діяльності, бажано розширити діапазон організаційних форм та методів навчання уроків/занять, квестів, конкурсів, фестивалів, практикумів та має спиратися на систему інтегрованих завдань змодельованих із життєвих ситуацій. тощо. З матеріалами для розробки таких уроків/занять можна ознайомитись на сайті відділу STEM-освіти ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти».

Ефективним засобом формування компетентностей є проектна діяльність, яка змінює акценти освітньої діяльності: засвоєння знань, вмінь і навичок, які в умовах глобальної інформатизації надзвичайно швидко втрачають актуальність, не може бути самоціллю, в той час як дослідницькі навички та практичний досвід, набуті у процесі проектної діяльності, сприятимуть прискоренню адаптації молоді до мінливого соціально-економічного життя.

Виконання навчальних проектів передбачає інтегровану дослідницьку, творчу діяльність учнів, спрямовану на отримання самостійних результатів під керівництвом учителя-ментора. У процесі вивчення різних тем окремі діти або групи упродовж певного часу розробляють навчальні проекти. Учитель здійснює управління такою діяльністю і спонукає до пошукової діяльності вихованців, допомагає у визначенні мети, завдань навчального проекту, орієнтовних методів/прийомів дослідницької діяльності та пошуку інформації для розв'язання окремих навчально-пізнавальних завдань. Учні самостійно або разом з учителем обирають форму презентації, захисту отриманих результатів. Оцінювання проектної діяльності здійснюється індивідуально, за довільною системою [3].

Під час виконання навчальних проектів вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань: набуваються нові знання, уміння і навички; розвиваються мотивація, пізнавальні інтереси; формується вміння самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі, висловлювати власні судження, виявляти компетентність.

З метою забезпечення та створення педагогічних умов для впровадження дослідницького методу навчання, у рамках реалізації інноваційного освітнього проекту всеукраїнського рівня «Я - дослідник», на допомогу вчителю розроблено навчально-методичні рекомендації, навчальні посібники з різних предметів та для різних вікових груп. Проте посібників для навчання дітей з особливими освітніми потребами бракує, і

сподіваємось, що ініціативні педагоги долучаться до проекту та поділяться досвідом роботи.

Конкуренція на ринку праці вимагає посилення підготовки учнівської молоді з предметів природничо-математичного циклу і технічної творчості в усіх ланках освіти, що передбачає збільшення кількості закладів, у яких запроваджується STEM-навчання, та створення науково-дослідних STEM-лабораторій/центрів. STEM-лабораторії/центри надають освіту наукового спрямування на принципах диференційованого та індивідуального підходів до навчання з урахуванням віку, індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей, стану здоров'я дітей та молоді, з використанням різних організаційних форм роботи [2].

Створення STEM-лабораторії/центру освітніх закладів, де навчаються діти з ООП, буде сприяти мотивації до навчання, набуття компетентностей, необхідних для подальшої соціалізації та дослідно-експериментальної, конструкторської, винахідницької діяльності. Наприклад, розвиток в STEM-лабораторії/центру за напрямом робототехніки сприяє розвитку дрібної моторики, програмування – алгоритмічному мисленню тощо. Але, на наш погляд, окрім усіх позитивних впливів на розвиток здібностей найголовніше – це досвід колаборативного навчання взаємодії в малих групах, відчуття успіху, віра у себе та власний шлях. Робототехніка – це освітнє середовище, яке розширює можливості для розвитку здібностей кожної дитини, на основі методики «learning-by-doing» (вчись роблячи). Багаторічний досвід проведення занять з моделювання за індивідуальними програмами мають вчителі інклюзивних закладів освіти та ГО «Інноваційні освітні рішення», ГО «Ресурсний центр для дітей та підлітків «Чародім» тощо.

ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» виступає ініціатором реалізації освітніх проектів, які сприяють популяризації та розробленню науково-методичних матеріалів для забезпечення освітнього процесу, зокрема для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Нині є потреба в узагальненні досвіду існуючих успішних практик або розробленні нових за напрямами STEM-лабораторії/центрів для учнів з ООП. Наприклад, з метою сприйняття навчального матеріалу слід адаптувати навчальний матеріал відповідно до психолого-педагогічних особливостей дітей різних нозологій, з метою доступності робототехніки для дітей віддалених районів необхідно зробити дистанційний курс. Крім того, сучасні інформаційно – телекомунікаційні технології відкривають перед педагогами нові можливості якісної організації навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Невід'ємною складовою організаційно-методичної роботи закладів, що запроваджують напрями STEM-освіти, є участь у діяльності Всеукраїнського науково-методичного віртуального STEM-центру [3]. Для педагогів та учнів з ООП це додатковий навчально-методичний ресурс для

ров'язання проблем упровадження STEM-освіти. Віртуальний STEM-центр дозволяє виконувати роботи різної складності, це платформа для обміну педагогічним досвідом й спілкування.

ІТ-технології стали невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу Нової української школи. Використання їх підвищує ефективність освітнього процесу учнів з ООП, сприяє розвитку їх активності, автономності роботи, розширює спектр навчальних завдань, видів діяльності відповідно до індивідуальних можливостей і навичок, дає можливість виконувати завдання в зручному доступному темпі, мотивує до задоволення, розширення й поглиблення сфери пізнавальних інтересів і потреб, полегшує процес спілкування та взаємодії з однолітками, педагогами та іншими соціальними групами.

Одним із перспективних напрямів використання ІКТ в спеціальній та інклюзивній освіті є MOOC - технології. MOOC – масовий відкритий онлайн-курс, інноваційна форма навчання для всіх у будь-який час, якщо є доступ до мережі інтернет. MOOC є перспективним, додатковим інструментом STEM-навчання. Аналіз джерел показує, що MOOC для учнівської молоді з ООП створено мало. Тому бажано, щоб педагогіки більш активно долучались до створення відео уроків, ігор, цікавих завдань із зворотнім зв'язком.

Ефективність STEM-навчання, запровадження інноваційних методик Нової української школи залежить як від оновлення матеріально-технічного забезпечення вивчення предметів природничо-математичного циклу, так і закладу освіти в цілому. Навчальні, сучасні інформаційні засоби навчання, вимірювальні комплекси мотивують учнів до навчально-дослідної, інтелектуальної та творчої діяльності, сприяють розвитку пізнавальних інтересів та формуванню предметних компетентностей.

З метою забезпечення єдиних вимог до рівня знань та створення рівних умов для здобуття якісної освіти всіма дітьми, педагогам необхідно розробити план оновлення матеріально-технічної бази навчальних кабінетів з предметів природничо-математичного циклу, керуючись Типовим переліком засобів навчання та обладнання навчального і загального призначення для кабінетів природничо-математичних предметів загальноосвітніх навчальних закладів.

Освітні сайти, віртуальні лабораторії, імітаційні тренажери, інтерактивні музеї роблять проведення дослідних експериментів доступними, а процес навчання творчим. Так, використання якісних освітніх інтернет-ресурсів, з одного боку, створює позитивну мотивацію до опанування учнями STEM-дисциплін, з іншого, сприяє колективній навчальній діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу.

Закладам інклюзивної освіти, які працюють за напрямками STEM-освіти, доцільно включити у плани роботи, окрім участі вихованців у традиційних інтелектуальних заходах (конкурси, олімпіади, турніри),

проведення науково-просвітницьких акцій, STEM-тижнів/декад, наукових пікніків, фестивалів з мейкерства тощо.

Бажано організовувати та проводити заходи, тренінги, екскурсії профорієнтаційного спрямування, використовуючи нові форми, інструменти навчання, з метою надання молоді допомоги у свідомому виборі майбутньої професії з урахуванням регіональних особливостей ринку праці та можливостей підприємств, бізнес-структур. Для проведення профорієнтаційних позаурочних заходів для учнів 5-10 класів педагоги можуть використовувати методичні матеріали навчальної програми «Бесіди про кар'єру». Педагогічні працівники можуть ознайомити молодь та запропонувати їм взяти участь у популярних проектах: «STEM: професії майбутнього», «Моя майбутня професія: планування і розвиток», «Дівчата STEM».

Заклади освіти можуть взяти участь, представити досвід роботи або проекти вихованців на заходах: Всеукраїнський фестиваль «STEM-весна» («Festival STEM-spring – 2020»), Європейський «STEM-тиждень», «Наукові пікніки», «День науки», Всеукраїнський фестиваль з робототехніки («Robotika – 2020»), фестиваль «MakerFaire – 2020», фестиваль стартапів «Class ідея» тощо або на власних заходах у рамках зазначених фестивалів чи подібного формату в своєму регіоні.

З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти учнівської молоді педагогам бажано інформувати вихованців та їхніх батьків про можливість участі в заходах, конкурсах, онлайн-уроках, пропонувати використовувати ресурси інших освітніх установ, організацій для підвищення якісного рівня освітнього процесу. Наприклад, запросити мобільну лабораторію «RoboBUS» для вивчення робототехніки, програмування і 3D-технологій, організувати заняття у партнерстві з місцевими позашкільними закладами, технічною студією «Винахідник», творчою майстернею «Сверлик», компанією «Інноваційні освітні рішення» та іншими.

Висновки. Отже, для ефективного рівного доступу до всіх напрямів якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, формування раннього професійного самовизначення і усвідомленого професійного вибору, поширення інноваційного педагогічного досвіду та освітніх технологій, широкої пропаганди результатів дитячої науково-технічної творчості необхідно розроблення та розвиток методичної основи впровадження STEM–освіти. Методичні засади розвитку STEM–освіти складаються з таких структурних компонентів, як: нормативна база, організаційна та навчально-методична робота, матеріально-технічне й інформаційне забезпечення, участь дітей та молоді у заходах всеукраїнського та регіонального рівнів, професійна майстерність педагога.

Водночас, успішному розвитку STEM-освіти сприяє залучення ресурсів та співробітництво між педагогічними колективами і зовнішніми

учасниками: закладами освіти, академічними науковими установами, науково-дослідними лабораторіями, науковими музеями, природничими центрами, підприємствами, бізнес-структурами, громадськими організаціями. Особлива увага приділяється співробітництву фахівців різного профілю у розробленні спеціального освітнього середовища з використанням ІКТ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Патрикеева О.О., Лозова О.В., Горбенко С.Л. Організація STEM-навчання у закладах освіти. *Проблеми освіти: збірник наукових праць ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2019. Вип. 91. С. 109-115. **2. Патрикеева О.О.,** Василяшко І.П., Горбенко С.Л., Лозова О.В., Буркіна Н.С. STEM-освіта 2019-2020. Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти України у 2019/2020 навчальному році. *Управління освітою*. Київ: Видавництво «Шкільний світ», 2019. № 10 (419). С. 12 - 22. **3. Патрикеева О.О.,** Василяшко І.П., Лозова О.В., Горбенко С.Л. Упровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України: методичний аспект. *Рідна школа*. 2017. № 9-10 (вересень-жовтень). С. 93-98. **4. Хохліна О.П.** Особливості побудови корекційно спрямованого педагогічного процесу у спеціальній освіті. *Проблеми освіти: збірник наукових праць ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2019. Вип. 91. С. 109-115.

REFERENCES

1. Patrikeeva O.O., Lozova O.V., Gorbenko S.L. (2019) Organization of STEM-education in educational institutions. *Problems of education: collection of scientific works. State Scientific Institution "Institute for the Modernization of the Content of Education"*. Vinnytsia: TOVORY LLC, Vol. 91. P. 109 - 115. [in Ukrainian]. **2. Patrikeyeva O.O.,** Vasilashko I.P., Gorbenko S.L., Lozova O.V., Burkina N.S. (2019) STEM-education 2019-2020. Guidelines for the development of STEM- education in general, secondary and extracurricular education institutions of Ukraine in the 2019/2020 academic year. *Education Management*. Kyiv: Shkilnyy Svit Publishing House, № 10 (419). P. 12-22. [in Ukrainian]. **3. Patrikeyeva O.O.,** Vasilashko I.P., Lozova O.V., Gorbenko S.L. (2017) Implementation of STEM-education in secondary and extracurricular educational institutions of Ukraine: methodical aspect. *Ridna shkola*. No. 9-10 (September-October). Pp. 93-98. [in Ukrainian]. **4. Khokhlina O.P.** (2019) Features of the correction-directed pedagogical process construction in special education. *Problems of education: a collection of scientific works. State Scientific Institution "Institute for Modernization of the Content of Education*. Vinnytsia: Tvory LLC, 2019. Vol. 91. P. 109-115. [in Ukrainian].

Авторський внесок: Горбенко С. Л. – 50%, Василяшко І. П. – 50%.
Дата відправлення статті 20.02.2020 р.

УДК 378.091.2:373.3.011.3-051]:373-056.2/.3

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.92-104

О.Є. Гордійчук

o.hordiichuk@chnu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0002-3298-9533>

НАВЧАЛЬНО-ЗМІСТОВИЙ РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ: АНАЛІЗ ТА АДАПТАЦІЯ

Довідка про автора. Гордійчук Оксана Євгенівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету ім. Ю.Федьковича, експертка міжнародної програми розвитку інклюзивних спільнот, що реалізується за підтримки International Association for Community Development (IACD) – глобальної організації, акредитованої ООН, Чернівці, Україна. У колі наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до інклюзивного навчання учнів. o.hordiichuk@chnu.edu.ua

Contact: Hordiichuk Oksana, PhD of pedagogical, associate professor of the department of pedagogy and methods of primary education, faculty of pedagogy, psychology and social work of Chernivtsi National University. Y. Fedkovych, expert of the international program for the development of inclusive communities, which is implemented with the support of the International Association for Community Development (IACD), a global organization accredited by the UN, Chernivtsi, Ukraine. In the circle of scientific interests: professional training of future elementary school teachers for inclusive student learning. o.hordiichuk@chnu.edu.ua

Гордійчук О.Є. Навчально-змістовий ресурс професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів: аналіз та адаптація. Автором статті здійснено аналіз теоретико-практичного аспекту професійної підготовки щодо формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів. Проаналізовано нормативну частину навчальних планів і з'ясовано систему підготовки студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» в Чернівецькому національному університеті ім. Ю. Федьковича за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» щодо циклів: загальної підготовки і професійної підготовки, обов'язкових навчальних дисциплін та дисциплін професійної підготовки студентів. Виокремлено та охарактеризовано діючий навчально-змістовий ресурс на потенційні

можливості щодо забезпечення студентів професійною компетентністю задля інклюзивного навчання учнів. Запропоновано адаптувати зміст програм обов'язкових навчальних дисциплін та дисциплін вільного вибору в контексті предмету експериментального дослідження. Зроблено висновок про необхідність оптимізації професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів, з метою здобуття професійних знань, набуття відповідних професійно-значущих якостей та практичної підготовки задля виконання розширеного спектру функцій вчителя інклюзивного класу.

Ключові слова: аналіз, адаптація, навчально-змістовий ресурс, професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів.

Гордийчук О.Е. Учебно-содержательный ресурс профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к инклюзивному обучению учащихся: анализ и адаптация. Автором статьи осуществлен анализ теоретико-практического аспекта профессиональной подготовки по формированию готовности будущего учителя начальной школы к инклюзивного обучения учащихся. Проанализировано нормативную часть учебных планов и выяснено систему подготовки студентов специальности 013 «Начальное образование» в Черновицком национальном университете им. Ю. Федьковича по образовательно-квалификационному уровню «бакалавр» относительно циклов: общей подготовки и профессиональной подготовки, обязательных учебных дисциплин и дисциплин профессиональной подготовки студентов.

Выделен и охарактеризован действующий учебно-содержательный ресурс относительно потенциальных возможностей по обеспечению студентов профессиональной компетентностью в условиях инклюзивного обучения учащихся. Предложено адаптировать содержание программ обязательных учебных дисциплин и дисциплин свободного выбора в контексте предмета экспериментального исследования. Сделан вывод о необходимости оптимизации профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к инклюзивному обучению учащихся, с целью получения профессиональных знаний, приобретения соответствующих профессионально-значимых качеств и практической подготовки для выполнения расширенного спектра функций учителя инклюзивного класса.

Ключевые слова: анализ, адаптация, учебно-содержательный ресурс, профессиональная подготовка будущего учителя начальной школы к инклюзивному обучению учащихся.

Hordiichuk O. Training and substantive resource for vocational training of future primary school teacher for inclusive education: analysis and adaptation. The author of the article implemented analysis of theoretical and practical aspect of vocational training of future primary school teacher for

inclusive education. Normative part of curriculum and system of training for the specialty 013 «Primary Education» in the Yuri Fedkovych Chernivtsi National University for undergraduate cycles: general and vocational training; mandatory subjects; vocational training subjects.

Existing training and substantive resource is identified and described regarding potential capacity for providing undergraduates with professional competences in inclusive education. The need for the process of preparing teachers for inclusion and future primary school teachers for inclusive student learning has been confirmed.

Generalizations have been made to study the state of theoretical and practical training of a future elementary school teacher, carried out by the institutions of higher education of Ukraine according to the requirements of the State standard, curricula of the specialty «Primary Education» work programs of educational disciplines in accordance with the process of preparation of a future teacher of elementary school.

A systematic structural analysis was designed to find out the current state of preparation of a future primary school teacher for inclusive student education in formal education. The theoretical and practical aspect of the professional training of the future elementary school teacher in higher education institutions is to form readiness to work in the conditions of inclusion. The practical-oriented aspect of the professional training of the future elementary school teacher in higher education institutions is to form a willingness to organize inclusive student learning.

It's suggested to adapt mandatory subjects and freely chosen subjects of curriculum in the context of the subject of experimental study. Conclusions regarding the need for optimization of vocational training of future primary school teachers for inclusive education with the purpose of obtaining professional knowledge, appropriate professional skills and practical training for performing additional functions as inclusive class teacher are made.

Key words: analysis, adaptation, training and substantive resource, vocational training of future primary school teacher for inclusive education.

Постановка проблеми. Вітчизняною освітньою тенденцією визнано інклюзивну освіту, як нові погляди на систему освіти, що передбачає прийняття усіх членів суспільства незалежно від їх інтелектуальних, фізичних, національних та інших особливостей. Однак, готовність педагогів до роботи в закладах загальної середньої освіти, за умов впровадження інклюзії, потребує формування відповідних компетентностей. Саме тому професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів є провідною щодо актуальності в науковому обґрунтуванні та необхідності для практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано рішення вказаної проблеми і на які опирається автор. Сучасними педагогічними джерелами (Г. Давиденко, І. Демченко, З. Ленів,

С. Миронової, З. Шевців та ін) стверджується про необхідність процесу підготовки вчителів до інклюзії, загалом, та майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів, зокрема.

Мета статті полягає в аналізі та адаптації навчально-змістового ресурсу професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів, що забезпечується сучасним закладом вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення стану теоретичної й практичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, що здійснюється закладами вищої освіти України за вимогами Державного стандарту, навчальних планів спеціальності «Початкова освіта», робочих програм навчальних дисциплін, є вкрай необхідним і доцільним з метою адаптації змісту максимальної кількості програм професійно-орієнтованих навчальних дисциплін відповідно процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів.

З метою з'ясування сучасного стану підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів в умовах формальної освіти, ми спроектували наступний *системно-структурний аналіз*:

1. Теоретико-практичний аспект професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у закладах вищої освіти стосовно формування готовності до роботи в умовах інклюзії.

У межах об'єкту нашого дослідження дослідницький інтерес викликало: забезпечення першого (бакалаврського) рівня; ступеня вищої освіти – бакалавр; в галузі знань – освіта; спеціальності – початкова освіта; освітньої кваліфікації – бакалавр початкової освіти; професійної кваліфікації – учитель початкової школи згідно стандарту вищої освіти Україну, провідних цілей навчання, котрі забезпечать студентів професійною компетентністю задля інклюзивного навчання учнів у початковій школі, визначеними Держстандартом освітніх галузей, у відповідності з освітніми й професійними кваліфікаціями (*Стандарт вищої освіти*, 2016); освітньо-професійна програма; освітньо-кваліфікаційна характеристика професійної підготовки вчителя початкової школи за спеціальністю 013 «Початкова освіта»; навчальні плани професійної підготовки фахівця за спеціальністю 013 «Початкова освіта» тощо.

2. Практико-орієнтований аспект професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у закладах вищої освіти стосовно формування готовності до організації інклюзивного навчання учнів.

Об'єктами аналізу були: «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів освіти України», «Положення про педагогічну практику студентів університету», освітньо-професійні програми, освітньо-кваліфікаційні характеристики, навчальні плани та робочі програми практик, угоди, звітні матеріали практик студентів.

3. **Діагностичний аспект** задля визначення рівня сформованості готовності майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів.

Об'єктам аналізу стали: відповіді студентів на запитання анкет та опитувальників.

Структурний аналіз Державного стандарту, освітньо-професійної програми, освітньо-кваліфікаційної характеристики професійної підготовки фахівця за спеціальністю 013 «Початкова освіта» засвідчив: по-перше, професійний компонент представлений достатньо, тоді як загальний зміст інклюзивного компоненту виокремлений недостатньо; по-друге, відсутня цілісна система змісту формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації інклюзивного компоненту в закладі вищої освіти.

Отже, аналіз системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів здійснюватимемо за складовимим, представленими в таблиці 1.

Таблиця 1.

Складові системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів

Напрямки професійної підготовки	Змістова складова формування в майбутнього вчителя початкової школи готовності до роботи в умовах інклюзії
Теоретико-практичний	Набуття майбутнім учителем початкової школи теоретичних та методичних знань, умінь та навичок готовності до інклюзивного навчання учнів в умовах формальної освіти (аудиторні заняття, позааудиторні).
Практико-орієнтований	Розвиток набутих майбутнім учителем початкової школи психолого-педагогічних умінь та навичок до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів в процесі проходження різних видів навчальних та виробничих практик.
Діагностичний	Визначення рівня сформованості готовності майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів.

У межах статті нами здійснювався аналіз нормативної частини навчальних планів Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича. З'ясовано, підготовка студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» в Чернівецькому національному університеті ім. Ю. Федьковича здійснюється відповідно до діючого галузевого стандарту 2012 року.

Система підготовки за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» розраховано на чотири роки теоретичного навчання та щорічного виду навчальних, а далі виробничих практик, а також налічує 2 цикли: цикл загальної підготовки і цикл професійної підготовки. Цикл професійної

підготовки охоплює: обов'язкові навчальні дисципліни та дисципліни професійної підготовки студентів, які, в свою чергу, теж розмежовуються відносно тих, чи інших спеціалізацій: «Виховна робота в освітніх закладах» «Психологія в закладах освіти» «Освітній менеджмент».

З метою аналізу системи та виявлення особливостей професійної підготовки, у контексті предмету експериментального дослідження, нами було проаналізовано навчальні плани та робочі програми *обов'язкових навчальних дисциплін та дисциплін вільного вибору професійної підготовки студентів* Нашою метою було з'ясування, чи спрямований прогнозований напрямок на реалізацію мети і гіпотези нашого дослідження, чинними програмами навчальних дисциплін.

Насамперед, аналіз та адаптацію змісту програм вбачаємо крізь призму *обов'язкових навчальних дисциплін*.

За нашими переконаннями, вже з 1 курсу, при вивченні «Вступу до спеціальності» «Вікової та педагогічної психофізіології», «Психології загальної та вікової», Загальні основи педагогіки та історія її розвитку», «Теорії і методики виховання» є всі можливості для ознайомлення майбутнього вчителя початкової школи з фундаментальними теоретичними знаннями про педагогічну професію, важливість врахування педагогом в освітньому процесі вікових психофізіологічних особливостей молодшого школяра, загалом, та в умовах інклюзії, зокрема.

Так, *«Вступ до спеціальності»*, як нормативна професійно-орієнтована дисципліна, цілком логічно на адаптаційно-мотиваційному етапі професійної підготовки вчителя початкової школи, покликаний зорієнтувати студентів щодо змісту обраної за фахом професії, її сутності та ролі в сучасному суспільстві, основних шляхів і методів набуття педагогічного досвіду, формуванні установки на оволодіння професійними компетентностями, важливими для педагогічної діяльності, та головне – сформованості професійно-особистісної мотивації як складової педагогічної професії. Проте, вважаємо за необхідність приділення максимальної уваги мотиваційній спрямованості оволодіння педагогічною професією, позаяк цей аспект викликає чимало дискусій в сучасному суспільстві.

Унаслідок здійсненого аналізу програми навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» виявлено та обґрунтовано правомірність наявних в програмі аспектів і пізнавальну необхідність інших з метою розв'язання поставлених задач цього етапу.

Так, темою «Вчитель як суб'єкт педагогічної діяльності. Вимоги до особистості вчителя-класовода» передбачено обґрунтування вимог до особистості вчителя в різні історичні епохи та на сучасному етапі. Однак, аналіз вмісту лекційного матеріалу для студентів, користувачів електронного навчання, не продемонстрував інформації про особистість нового вчителя - вчителя інклюзивного класу, який зможе стати агентом змін, за Концепцією Нової української школи [1, с.16], та на виконання

однієї із основних вимог суспільства на сучасному етапі. З метою підсилення рівня спрямованості теми на сучасні потреби освіти і практики України, для семінарського заняття рекомендуємо такі завдання:

- проранжувати і прокоментувати, запропоновані викладачем, професійно значущі якості особистості педагога інклюзивного класу;
- навести приклади прояву в учителя інклюзивного класу домінантних чи периферійних якостей.

Вагоме місце серед дисциплін психолого-педагогічного спрямування для першокурсників посідають *«Вікова та педагогічна психофізіологія» та «Психологія загальна та вікова»*.

Вважаємо, що здобуті знання, сформовані вміння та навички, є важливими компетенціями їх методичної культури, оскільки допоможуть майбутнім учителям початкової школи розуміти та враховувати психологічні, вікові та індивідуальні особливості молодших школярів під час організації та здійснення освітнього процесу.

Однак, аналіз навчально-методичного забезпечення як *«Вікової та педагогічної психофізіології»*, так і *«Психології загальної та вікової»* продемонстрував, що студенту пропонується детальна характеристика психогенетичних порушень у дітей, однак, акцент на особливостях характеру, який формується в дитини з особливими потребами під впливом попередніх чинників, є надмірно стислим і коротким. Крім того, засобами діагностики не передбачено практичного вправлення та перевірки вмінь студентів складати психологічний та психофізіологічний портрет молодшого школяра, що є вкрай необхідним для подальшої професійної діяльності загалом, а в роботі міждисциплінарної команди з підготовки ІПР дитини з особливими потребами, зокрема.

Щодо здійсненого нами аналізу забезпеченості теоретико-практичного аспекту професійної підготовки в умовах формальної освіти засвідчив, що у ході вивчення *«Психології загальної та вікової»* в процесі аудиторної роботи викладачами здійснюється наголос на вікових та індивідуальних особливостях, закономірностях психічного розвитку та формуванні особистостей у процесі їх навчання, виховання та розвитку в умовах загальноосвітніх закладах середньої освіти; формуються вміння в студентів самостійного визначення потенційних можливостей і тенденцій розвитку в учнів творчих здібностей, цінностей, цілей та бажань до суспільно корисної діяльності тощо. На наш погляд, подібний комплекс здобутих знань, сформованих умінь та навичок, складає основу важливих компетенцій, котрі допоможуть майбутньому вчителю початкової школи цілком усвідомлено враховувати психофізіологічні особливості молодшого школяра загалом, а дитини з особливими освітніми потребами, зокрема, в процесі інклюзивного навчання учнів.

З метою надання майбутньому вчителю початкової школи теоретичних та методичних знань з психолого-педагогічного діагностування учня й колективу та вміння здійснювати аналіз отриманих

результатів, вважаємо доцільним інтегрувати здобуті знання з «Вікової та педагогічної психофізіології» і «Психологія загальної та вікової». Ознайомлення з кейсом «Характеристика учня з особливими освітніми потребами» за такими сферами: фізичний розвиток та стан моторики; когнітивний розвиток; мовленнєвий розвиток; емоційно-вольова сфера та особистісний розвиток; навчальна діяльність ми бачимо, як варіант, для первинного обговорення на семінарських заняттях з курсу. Подібна робота сприятиме формуванню пропедевтичних вмінь першокурсників встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, моделювати орієнтовні плани-конспекти виховних заходів, з урахуванням особливих освітніх потреб учнів, що допоможе у процесі проходження педагогічної виховної практики, здійснювати психолого-педагогічне діагностування учня й колективу та аналізу отриманих результатів.

Мета курсу «Теорія та методика виховання» полягає у формуванні знань студентів про теорію та методику виховання в умовах виховного процесу сучасного закладу загальної освіти. Оволодіння студентами спеціальності «Початкова освіта» знаннями про форми, методи і засоби організації виховного процесу з молодшими школярами становить реалізацію змістово-методичної компоненти професійної підготовки.

Нас, як практика, втішає, що в окресленій програмі передбачено міжпредметні зв'язки з «Педагогічною виховною практикою в школі». Саме тому ми вирішили здійснити аналіз із цієї позиції.

За нашим аналізом, проблемі виховання учнів класу в умовах інклюзивного простору, як складовій педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи, увага взагалі не приділена. А це, в свою чергу, дещо дисонує з заявленою метою курсу загалом, та з поставленим завданням до його щодо формування умінь приймати найоптимальніші рішення в різних виховних ситуаціях, зокрема. Вважаємо, у вивчення цієї дисципліни необхідно включити тему лекції: «Особливості інклюзивного виховання в умовах інклюзивного середовища». Провідними мають стати питання: сутності інклюзивного виховання та його основних підходів, організації виховного процесу в умовах закладу загальної середньої освіти та її мету, принципи і процес реалізації. Практичне заняття з теми цілком доречно, вважаємо, спрямувати на пошук найбільш оптимальних рішень та мудрих способів виховного впливу педагога інклюзивного класу з метою профілактики упередженого ставлення учнів класу до дітей з особливими освітніми потребами.

Забезпечити формування операційно-діяльній компоненті професійності студентів 2 курсу до інклюзивного навчання учнів в умовах формальної освіти є всі підстави під час аудиторних та позааудиторних занять з «Дидактики», «Педагогічної психології», «Управління в ЗНЗ», «Роботи вчителя в пришкільних оздоровчих таборах початкової школи».

Так, майбутній учитель початкової школи оволодіває вміннями щодо планування, проектування, організації та реалізації освітнього процесу з

молодшими школярами, що лежать в основі операційно-діяльнісного критерію професійної готовності майбутнього учителя початкової школи.

Беручи за мету актуалізацію потенційних можливостей навчальних дисциплін для другокурсників, вважаємо необхідним ґрунтовніший розгляд ролі професійно значущих якостей педагога інклюзивного класу та систему ціннісних орієнтацій задля ефективної реалізації ним інклюзивного навчання учнів, що сприятиме формуванню мотиваційно-ціннісному формуванню професійної готовності.

Так, аналіз змісту навчальної дисципліни *«Дидактика»*, котра відноситься до циклу професійної підготовки, демонструє, що формування знань студентів 2 курсу про сутність та особливості організації (методи, форми, прийоми) дидактичного процесу в умовах початкової та загальноосвітньої школи – є ключовою метою. Здійснимо аналіз реалізації мети курсу в контексті реалізації *«формули Нової української школи»* та окресленого напрямку дослідження.

Нажаль, проблемі підготовки майбутнього вчителя сучасної початкової школи як суб'єкта цього процесу, особливо в умовах інклюзивного класу, не приділено належної уваги. При такому підході необхідно, на нашу думку, включити додатковий теоретичний і практичний матеріал, а відпрацювання практичних навичок здійснювати у ході педагогічних практик.

Детальніше розглянемо можливість адаптації змісту навчальної дисципліни *«Дидактика»*.

За нашими міркуваннями, під час знайомства студентів зі змістовим модулем 1. *«Загальні основи дидактики»*, до теми 3. *«Дидактичні основи процесу навчання»*, окрім основних функцій навчання (освітньої, виховної, розвивальної), необхідно обґрунтувати важливість для інклюзивного навчання корекційної функції. Адже, у процесі планування уроку вчитель інклюзивного класу повинен передбачати не тільки триєдину мету, але й корекційну, для дитини з особливими освітніми потребами.

Вагому основу складає навчальна дисципліна *«Педагогічна психологія»* для студентів 2 курсу. Аналіз змістової частини робочої програми, зокрема, таких модулів: *«Психологія навчання та управління психічним і особистісним розвитком учня»*, *«Психологія виховання»* та *«Психологія особистості вчителя та педагогічної діяльності»*, продемонстрував вагоме значення і спрямованість на професійну психолого-педагогічну діяльність.

Здійснений аналіз доводить, що на виконання професійних функцій фахівцем інклюзивного класу, в процесі лекційних та практичних занять, викладачами цього курсу особливий акцент не здійснюється загалом, та на важливості цих та інших наукових понять і підходів у роботі з дітьми окресленої категорії в інклюзивному класі, їх батьками, в організації колективу учнів всього класу, незалежно від особливостей, зокрема. Як рекомендацією, вважаємо, має стати цілком адекватний добір змісту

навчального матеріалу «Педагогічна психологія» для студентів 2 курсу, що буде спрямований на ознайомлення з новим освітнім підходом – інклюзивним навчанням учнів, а його реалізація – передумовою в системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в окресленому напрямку дослідження.

Особливого значення в навчальній діяльності студентів має третій змістовий модуль цього ж курсу «Психологія особистості вчителя та педагогічної діяльності». Адже професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання вимагає сформованої педагогічної спрямованості, педагогічної самосвідомості (Я-концепція вчителя), педагогічної компетентності та професійної придатності, стресостійкості, як значущої риса особистості вчителя; педагогічних здібностей, педагогічних умінь на шляху адаптації молодого фахівця до умов педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі.

З власного тривалого педагогічного досвіду, можемо підтвердити, що засвоєння майбутніми фахівцями окреслених знань та вмінь, лише підсилить реалізацію змістово-методичного компонента професійної підготовки майбутніх фахівців, позаяк сприятиме: по-перше, адекватному добору форм, методів, прийомів та засобів організації освітнього процесу з усіма учнями інклюзивного класу; по-друге, власному саморозвитку та налаштуванню на оптимістично-психологічну та емоційно-сприятливу атмосферу діяльності.

Навчальна дисципліна «*Основи психодіагностики*» покликана виробити практичні вміння та навички психодіагностування в різних сферах особистості учня. Майбутніх учителів, навчають різним методикам, що спрямовані на визначення психологічних особливостей молодшого школяра. Комплекс набутих компетентностей в основі операційно-діяльнісного компонента професійної підготовки та допоможе майбутньому вчителю початкової школи здійснювати добір оптимальних форм, методів, засобів впливу на всіх учнів інклюзивного класу, загалом, та організацію диференційованої, індивідуальної роботи з учнями, що мають особливі освітні потреби, з метою активізації їх сильної сторони і пізнавальних процесів.

Навчальний курс «*Управління в ЗНЗ*» має на меті ознайомити студентів із освітніми управлінськими структурами, організацією методичної роботи в закладі загальної середньої освіти: формами організації, внутрішкільним керівництвом тощо. Вкрай важливо пропонувати для ознайомлення та роздумів ті реальні педагогічні ситуації з порушеннями на законодавчому рівні, які допускалися окремими управлінцями щодо звернень батьків дітей з особливими освітніми потребами про їх волевиявлення – навчання дитини з інвалідністю в тому, чи іншому навчальному закладі та відкриття для неї інклюзивного класу. В такому ракурсі, ми переконані, вміння здійснювати критичний аналіз негативного досвіду управління в окремих ЗЗСО України сприятиме

формуванні вимогливості до деталізованого ознайомлення з нормативно-правовою базою задля уникнення некомпетентності, а також – утвердженню власної професійно-управлінської позиції та саморозвитку.

Вагоме значення у системі професійної підготовки майбутнього педагога відіграє навчальна дисципліна *«Основи педагогічних досліджень»* для студентів 3 курсу.

Що стосується об'єкту нашого дослідження, то ознайомлення з системою науково-дослідної роботи, її значенням, метою, завданнями – є невід'ємною складовою у підготовці студентів до самостійного виконання наукової роботи (курсової, магістерської робіт) з проблем інклюзивної освіти та навчання учнів.

Із наших міркувань, на практичному занятті з теми *«Методи педагогічних досліджень та особливості їх практичного застосування»* варто зацентувати увагу на методах і методиках педагогічних досліджень як інструменту проведення дослідної роботи, а саме: спостереженні, анкетуванні та інтерв'юванні, графічних та статистичних методах, позаяк вони є вкрай необхідними в умовах інклюзивного навчання учнів. Крім того, метод спостереження є важливим в навчанні різноманітних учнів загалом, і ключовим для асистента вчителя в ході проведення системного спостереження за дитиною з особливими освітніми потребами, оцінювання її індивідуального прогресу. Опанування методу спостереження з *«Основ педагогічних досліджень»* передуватиме ознайомленню студентів з веденням журналу спостереження за учнями цієї категорії в рамках вивчення їх індивідуальних психо-фізичних особливостей, сильних сторін, інтересів, потреб та оцінки (спільно з вчителем) рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених індивідуальною програмою розвитку дитини.

Процес вивчення *«Основ педагогічної майстерності та творчості вчителя»* спрямований на теоретико-практичне ознайомлення з теоретичними основами педагогічної майстерності вчителя та формування практичних вмінь, навичок у реалізації власної педагогічної діяльності протягом проходження студентами навчальних та виробничих видів практики.

Так, *«Основи педагогічної майстерності та творчості вчителя»* логічно об'єднує попередню змістово-методичну і продовжує в операційно-діяльній компоненті професійної підготовки студентів 4 курсу. Успіх майбутнього вчителя в інклюзивному навчанні учнів, насамперед, залежатиме від його ставлення до дитини та педагогічної майстерності тісної співпраці в міждисциплінарній команді.

Так, за програмою на практичних заняттях з курсу практикуються вправи щодо оволодіння педагогічною майстерністю, тренінги для вироблення етики контактної взаємодії, практичне вправління з розвитку мовної та немовної техніки тощо. Незаперечним є той факт, що вміння

керувати власною мімікою, управляти жестами – є необхідними для педагога в роботі з окресленою категорією.

Вивчення дисципліни *«Педагогічні технології в початковій школі»*, покликане на концептуальній і теоретико-практичній основі забезпечити знайомство з педагогічними технологіями, творчими вміннями їх впровадження в практиці Нової української школи, вибору оптимальних технологій інклюзивного навчання учнів у відповідності з індивідуальними можливостями всіх молодших школярів, незалежно від особливих освітніх потреб. рівня їх підготовки, умов. Рекомендуємо, як практико-зорієнтовано, розглядати оптимальні технології, які сприятимуть формуванню вмінь студентів, по-перше, конструювати продуктивну взаємодію нормотипових учнів класу з учнями окресленої в дослідженні категорії в умовах їх спільного навчання; по-друге, оволодівати технологіями співробітництва в міждисциплінарній команді фахівців.

Рекомендуємо також адаптувати зміст програм *дисциплін вільного вибору професійної підготовки студентів* спеціальності 013 «Початкова освіта», а саме: робота вчителя в пришкільних оздоровчих таборах початкової школи та організація навчально-виховного процесу в групі продовженого дня.

Мета курсу *«Робота вчителя в пришкільних оздоровчих таборах початкової школи»* полягає в отриманні другокурсниками знань щодо позашкільної діяльності та практичних вмінь щодо організації роботи в пришкільних оздоровчих таборах початкової школи. На практичних заняттях відбувається розвиток вмінь планувати і проводити різні форми дозвіллевої, ігрової та виховної роботи з інноваційними підходами. Однак, тематикою курсу не передбачено врахування, в якості вихованців пришкільного табору, дітей з особливими освітніми потребами. Задля надання основного права – оздоровлення всіх учасників освітнього процесу, рекомендуємо до навчально-тематичного плану внести теми: «Пришкільний оздоровчий табір та його потенційні можливості для дітей з ООП» (лекція); «Дозвіллева та ігрова діяльність як чинники укріплення емпатичних стосунків між учасниками пришкільного оздоровчого табору», «Соціалізація дитини з ООП в умовах пришкільного оздоровчого табору» (практичні заняття), котрі, в свою чергу, підсилять рівень сформованості операційно-діяльнісного критерію сформованості професійної готовності майбутнього учителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів.

У процесі формування професійної компетентності, яка характеризує фахівця як професійно підготовленого до інклюзивного навчання учнів, вагомим значенням ми надаємо *«Організації навчально-виховного процесу в групі продовженого дня»*. Мета цієї навчальної дисципліни полягає в оволодінні студентами 3 курсу теоретико-методичними, психолого-педагогічними і процесуальними основами організації навчально-виховного процесу в ГПД. Рекомендуємо під час лекцій та практичних занять прогнозувати і проектувати процес самопідготовки в умовах групи продовженого дня задля задоволення потреб усіх учнів. А з теми

«Організація виховної діяльності в умовах групи продовженого дня» обговорювати проблему підготовки вихованців ГПД до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумковий контроль продемонстрував значне підвищення рівня знань та практичних умінь з предмету дослідження. Однак, за нашими спостереженнями, кількість студентів, мотивованих до роботи в інклюзивних класах на посаді класовода, чи асистента вчителя, бажає бути вищою. Про це свідчать факти запитів батьків дітей з особливими освітніми потребами про пошуки асистента вчителя для педагогічного супроводу їх дитини, пропозиції від управлінських структур про наявність вакантних місць до роботи в інклюзивних класах, тощо.

Отже, беручи до уваги цей факт та результати аналізу нормативно-правової документації а також навчальних робочих програм щодо забезпечення професійної підготовки фахівця за спеціальністю 013 «Початкова освіта», що здійснюється в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича на факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи і забезпечується кафедрою педагогіки та методики початкової освіти, ми дійшли таких висновків:

- в аналізованих діючих навчальних планах та чисельній кількості навчальних дисциплін (обов'язкових навчальних дисциплін, дисциплін вільного вибору професійної підготовки студентів) відсутня системність та цілісність в структурних компонентах професійної спрямованості навчального процесу до інклюзивного навчання учнів;

- виникає необхідність адаптувати зміст програм професійно-орієнтованих навчальних дисциплін відповідно процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів;

- є потреба в оптимізації професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів, з метою здобуття професійних знань, набуття відповідних професійно-значущих якостей та практичної підготовки задля виконання розширеного спектру функцій вчителя інклюзивного класу.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в оптимізації освітньої діяльності студентів з окресленого напрямку підготовки шляхом студіювання дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки», розробленої та апробованої нами для студентів першого (бакалаврського) рівня.

Бібліографія

1. Нова українська школа: порадник для вчителя (2017) Бібік Н.М. Київ: «Видавничий дім «Плеяди».

References

1. Nova ukrayinska shkola: poradnik dlya vchitelya (2017) Bibik N.M. Kiyiv: «Vidavnichij dim «Pleyadi» [in Ukrainian].

Дата відправлення статті 21.02.2020 р.

УДК: 616.89-008.434

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.105-113

А.А. Івахненко

annaivahnenko1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4133-5400>

І.В. Пущина

ivp-08@ukr.net

orcid.org/0000-0002-8070-8863

ВИДИ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ У ПАЦІЄНТІВ ПІСЛЯ ІНСУЛЬТУ

Відомості про авторів. **Івахненко Анна**, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри спеціальної освіти Національного університету «Запорізька політехніка», Запоріжжя, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції порушень мовлення у постінсультних хворих у ранньому відновлювальному періоді, різноманітність клінічної картини афазій у дорослих. E-mail: annaivahnenko1@gmail.com. **Пущина Ірина**, кандидат педагогічних наук, декан факультету управління фізичної культури і спорту Національного університету «Запорізька політехніка», Запоріжжя, Україна. У колі наукових інтересів: проблема професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти у вищих навчальних закладах України. E-mail: ivp-08@ukr.net

Contact: Ivakhnenko Anna, Candidate of Pedagogic Sciences, Head of Department of Special Education of the National University «Zaporizhzhia polytechnic», Zaporizhzhia, Ukraine. Academic interests: the problem of speech therapy of post-stroke patients in the early rehabilitation period; different types of clinical picture of aphasia in adults. E-mail: annaivahnenko1@gmail.com. **Pushchina Irina**, Candidate of Pedagogic Sciences, Dean of Physical Culture and Sport Management Department of the National University «Zaporizhzhia polytechnic», Zaporizhzhia, Ukraine. Academic interests: the problem of professional training of future specialists in special education in higher educational establishments of Ukraine. E-mail: ivp-08@ukr.net

Наявність матеріалів по темі дослідження. **Івахненко А.А.** Особливості мовленнєвих розладів у хворих у постінсультний період / А.А. Івахненко // Тези доповідей науково-практичної конференції, Запоріжжя, 15-19 квітня 2019 р. [Електронний ресурс] / Редкол.: В.В. Наумик (відпов. ред.) Електрон. дані. Запоріжжя: ЗНТУ, 2019. С.84-86.

Івахненко А.А., Пущина І.В. Види порушень мовленнєвої функції у пацієнтів після інсульту. Стаття присвячена питанню диференціальної діагностики мовленнєвих порушень у дорослих хворих, які перенесли гостре порушення мозкового кровообігу. У статті розкрита актуальність

цієї проблеми в Україні на сьогоднішній день, наведена класифікація та характерні риси різних видів мовленнєвих порушень у пацієнтів, які перенесли інсульт. Розглядаються етіологія, локалізація ураження, патогенетичні механізми виникнення порушень мовленнєвої функції та клінічна картина трьох форм порушення експресивного мовлення (моторних афазій): аферентної (кінестетичної), еферентної (кінетичної) та динамічної афазії, а також трьох форм порушення імпресивного мовлення: сенсорної, семантичної та амнестичної афазій. Також указані особливості змішаної та тотальної афазій, які не увійшли у загальноприйнятту класифікацію за О.Р. Лурія. Крім того, у статті розглянута постінсультна дизартрія, як окрема форма ураження мовленнєвої функції після перенесеного інсульту. Описано характерні діагностичні симптоми бульбарної, псевдобульбарної, ексрапірамідної, мозочкової та коркової дизартрії. Наведено чотири ступені тяжкості порушення звуковимови при постінсультних дизартріях.

Ключові слова: інсульт, афазії, дизартрії, класифікація, діагностика.

Ивахненко А.А., Пущина И.В. Анализ видов нарушений речевой функции у пациентов после инсульта. Стаття посвящена вопросу дифференциальной диагностики речевых нарушений у взрослых больных, которые перенесли острое нарушение мозгового кровообращения. В статье раскрыта актуальность этой проблемы в Украине на сегодняшний день, приведена классификация и характерные черты различных видов речевых нарушений у пациентов, которые перенесли инсульт. Рассматриваются этиология, локализация поражения, патогенетические механизмы возникновения речевых нарушений и клиническая картина трех форм нарушений экспрессивной речи (моторных афазий): афферентной (кинестетической), эфферентной (кинетической) и динамической афазий, а также трех форм нарушений импрессивной речи: сенсорной, семантической и амнестической афазий. Также указанные особенности смешанной и тотальной афазий, которые не вошли в общепринятую классификацию по А. Лурия. Кроме того, в статье рассмотрена постинсультная дизартрия, как отдельная форма поражения речевой функции после перенесенного инсульта. Описаны характерные диагностические симптомы бульбарной, псевдобульбарной, ексрапірамідної, мозжечкової и корковой дизартрии. Приведены четыре степени тяжести нарушения звукопроизношения при постинсультных дизартриях.

Ключевые слова: инсульт, афазии, дизартрии, классификация, диагностика.

Ivakhnenko A., Pushchina I. Types of speech function disorders in patients after a stroke. At present days in Ukraine speech disturbances are one of the most frequent reason of both invalidity and prolonged disability among the apoplectic population. The article is devoted to the differential diagnosis of speech disorders in adult patients after acute cerebrovascular accident. The article reveals the relevance of this problem in Ukraine, provides a classification

and characteristic features of various types of speech disorders in patients who have had a stroke.

The etiopathogenetic mechanisms of occurrence and the clinical picture of three forms of disorders of expressive speech (motor aphasia) are considered: afferent (kinesthetic), efferent (kinetic) and dynamic aphasia, as well as three forms of impaired speech: sensory, semantic and amnesic aphasia.

Both general types of aphasia and speech impairment agents were identified according to analysis of literary data. The oral memory, phonematic hearing, speech appreciation, writing, reading and others are the miscellaneous primarily damaged forms of language behavior under lying the basis of any aphasic disorder. In order to compile management program of recovery methods the grades of aphasic disorders were distinguished. All types of language behavior were arranged depending to form of aphasia. Also, these features of mixed and total aphasia, which were not included in the generally accepted classification according to A. Luria.

In addition, the article considers post-stroke dysarthria as a separate form of speech function impairment after a stroke. The characteristic diagnostic symptoms of bulbar, pseudobulbar, epi-pyramidal, cerebellar and cortical dysarthria are described. Four degrees of severity of sound disorders in post-stroke dysarthria are presented.

Key words: stroke, aphasia, dysarthria, classification, diagnosis.

Гострий мозковий інсульт посідає друге місце у переліку головних причин смерті та функціональної неспроможності в Україні. За офіційною статистикою в нашій країні щороку стається 100000-110000 інсультів (понад третина з них – у людей працездатного віку), 30-40% хворих на інсульт помирають упродовж перших 30 днів і до 50% – протягом року від початку захворювання; 20-40% хворих, що вижили, стають залежними від сторонньої допомоги (12,5% первинної інвалідності) і лише близько 10% повертаються до повноцінного життя (Центр громадського здоров'я МОЗ України, 28.10.2019 р.). Гострий мозковий інсульт може спричинити параліч кінцівок, втрату зору, порушення ходи, мовлення та психічних функцій. Особливу тривогу викликає зростання частоти інсульту серед людей працездатного віку: близько третини всіх інсультів виникає у віці до 60 років, і лише невелика частка з тих, хто пережив інсульт, повертається до роботи.

Мовлення – це одна з вищих психічних функцій, яка організує і поєднує інші психічні процеси, такі як сприйняття, пам'ять, мислення, уява, довільна увага. Мовленнєва функція є складним психофізіологічним процесом тому, що вимагає в першу чергу одночасної роботи зорового, слухового і кінестетичного аналізаторів, узгодженої діяльності відразу декількох коркових центрів, повноцінної периферичної іннервації м'язів язика, гортані, м'якого неба, правильної координації дихання та ін. Саме тому у пацієнтів, які перенесли інсульт, порушення мовлення спостерігаються більш ніж в 30% випадків і є другим за значимістю і

поширеністю дефектом після рухових порушень. У результаті розладу мовленнєвої функції різко порушуються комунікативні здібності, що негативно впливає на можливість спілкування з близькими і медичним персоналом й веде до наростання фрустрації, депресії і, в підсумку, до соціальної депривації цих пацієнтів. Все вищезазначене загалом ускладнює і уповільнює лікувально-реабілітаційний процес і знижує якість життя пацієнта та його сім'ї. Тому своєчасна діагностика різних видів порушень мовлення у пацієнтів після інсульту є важливими складовими успішної корекційної програми.

Мета дослідження: аналіз різних видів порушень мовлення у пацієнтів після інсульту, а також їх класифікація за патогенетичним механізмом і характерними проявами.

Порушення мовленнєвої функції після інсульту можна розділити на дві великі групи: афазії та дизартрії.

Афазія (від грец. *a* – негативна частка; *phasis* – мовлення) – повна або часткова втрата мовлення, обумовлена локальним ураженням кори головного мозку при відсутності розладів артикуляційного апарату і слуху [3, с. 30]. Це системне порушення вже сформованого мовлення, яке охоплює різні рівні організації цієї функції, впливає на його зв'язки з іншими психічними процесами та призводить до дезінтеграції всієї психічної сфери індивіда. Афазія характеризується порушенням всіх сторін мовлення: фонетики, лексики, граматики.

При локальному порушенні мозкового кровообігу клінічна картина мовленнєвих порушень у більшості випадків збігається із зоною ураження. Якщо вогнище розташоване в передніх відділах головного мозку, то це призводить до порушення кінетичної моторної програми або планування та програмування мовленнєвого висловлювання. При локалізації вогнища в середніх (тім'яних) відділах спостерігається порушення кінетичної моторної програми. Вогнище у задніх відділах призводить до слабкості слухо-мовленнєвої пам'яті, порушення фонематичного сприйняття і / або семантики мови [5, с. 3].

На сьогоднішній день існує багато різних класифікацій афазій, але найбільш поширеною класифікацією є класифікація за О. Лурія, який виділив шість форм афазій, з яких три форми порушення експресивного мовлення (моторні афазії): аферентна (кінестетична), еферентна (кінетична) та динамічна афазія, а також три форми порушення імпресивного мовлення: сенсорна, семантична та амнестична афазія [2, с. 347-401].

Моторна афазія аферентного типу виникає внаслідок ураження вторинних зон постцентральної та нижньотім'яних відділів кори головного мозку, які розташовані позаду від центральної Роландової борозни переважно лівої півкулі. Центральним механізмом розладів при аферентній моторній афазії є порушення кінестетичних відчуттів (кінестетична апраксія). Цей механізм призводить до центрального

порушення – порушення тонких артикуляційних рухів, що проявляється у нездатності при вимові встановити необхідне положення артикуляційних органів: губ, язика. Провідним симптомом моторної афазії є порушення моторної сторони мовлення. Аферентна моторна афазія проявляється або у повній відсутності усного (експресивного) мовлення, або у великій кількості літеральних парафазій у всіх видах експресивного мовлення.

Моторна афазія еферентної типу характеризується ураженням нижніх відділів премоторної зони переважно лівої півкулі внаслідок локального порушення мозкового кровообігу. Ця область головного мозку відноситься до вторинних полів третього функціонального блоку і відповідальна за кінетичну мелодію мовленнєвого висловлювання, тобто забезпечує плавну зміну одного орального або артикуляційного акту іншим, що необхідно для злиття артикуляції в послідовні сукцесивно організовані ряди – «кінетичні рухові мелодії». При вогнищевих ураженнях премоторної зони виникає патологічна інертність артикуляційних актів, з'являються персеверації, які перешкоджають вільному переключенню з однієї артикуляційної пози на іншу, порушується кінетична моторна програма. Тому мова стає розірваною, супроводжується застряганням на будь-яких фрагментах висловлювання. Це відбивається на читанні, письмі та розумінні мовлення.

Динамічна афазія обумовлена ураженням задньолобних відділів лівої півкулі, розташованих спереду від «зони Брока», які відносяться до префронтальної кори. Ця ділянка кори головного мозку відноситься до третинних полів третього функціонального блоку. Вона відіграє вирішальну роль у формуванні намірів і програм, а також в регуляції та контролі складних форм поведінки людини, тобто відповідає за формування активної поведінки, спрямованої в майбутнє. Відзначається мовна спонтанність й інактивність. Розрізняють два варіанти: перший характеризується порушенням функції мовленнєвого програмування (пацієнт користуються мовними штампами), мовлення збідніле і спостерігаються односкладові відповіді в діалозі; другий характеризується порушенням граматичного структурування, в мовленні наявні експресивний аграматизм «узгодження», «телеграфний стиль». В цілому дане мовленнєве порушення проявляється в труднощах побудови фрази і труднощі ініціації мови, висловлювання власних думок.

Сенсорна афазія обумовлена ураженням верхньоскроневих відділів («зона Верніке»). Первинне порушення – порушення фонематичного слуху (розпад здатності до акустичного аналізу звуків мови), що створює труднощі процесу звукорозрізнення. З'являється феномен «відчуження сенсу слова» (розшарування звукової оболонки і її предметної віднесеності; звуки втрачають своє стабільне звучання і кожен раз сприймаються спотворено). Це призводить до грубого порушення імпресивного мовлення. Хворий перестає розуміти звернене до нього мовлення, при цьому в результаті порушення слухового контролю у нього

спостерігається логорея, заміни одних слів і звуків іншими (вербальні і літеральні парафазії). Процес мовленнєвого спілкування в цілому стає недоступним.

Семантична афазія обумовлена ураженням тім'яно-скронево-потиличних областей лівої домінантної півкулі. Основний прояв мовленнєвої патології – порушення симультанного гнозиса і порушення зорово-просторового сприймання. Центральним мовленнєвим порушенням виступає неможливість розуміння складних логіко-граматичних конструкцій мовлення. Вторинним ускладненням є нерозуміння переносного значення слова і семантики мовлення в цілому, акалькулія, порушення схеми тіла.

Амнестична афазія обумовлена ураженням в середніх і задніх відділах скроневої області домінантної півкулі (поля 37 і 40 Бродмана). Порушення проявляється в слуховій мнестичній діяльності. Пацієнти втрачають здатність до утримування в пам'яті сприйнятої на слух інформації, проявляючи тим самим звуження обсягу мовно-слухової пам'яті, акустичного сприймання, порушення зорових предметних образів-уявлень. Отже, амнестична афазія характеризується порушенням номінативної функції мовлення, тобто труднощами називання предметів. При цьому підказка першого складу зазвичай допомагає згадати потрібне слово. Забуті назви предметів хворий в процесі бесіди прагне замінити описом їх призначення. Все це призводить до труднощів розуміння розгорнутого мовлення [2, с. 28- 30; 5, с. 12-42].

На сьогодні класифікація афазій за О. Лурія допомагає уточнити природу порушення та розробити програму реабілітації, але «чисті» види афазій зустрічаються рідко. Часто зустрічаються випадки, коли у одного пацієнта спостерігаються кілька різновидів порушення мовлення одночасно, що пов'язано з анатомічною близькістю зон контролю мовлення у головному мозку. Тоді говорять про змішану або комплексну афазію. Найбільш вираженою формою змішаної афазії є тотальна афазія, яка виникає при розлитих інсультах в басейні середньої мозкової артерії, коли зона ішемічного ушкодження охоплює як задньолобові, так і скроневі відділи домінантної півкулі головного мозку. Отже, страждає як ініціація мовлення, так і фонематичний слух, тобто пацієнт не розуміє зверненого до нього мовлення, і має порушення власного мовлення. Клінічна картина характеризується поєднанням симптомів сенсорної і моторної афазії (сенсомоторна афазія) [2, с. 30].

Крім того, принципово важливим питанням є визначення причин того, що одні і ті ж форми афазії проявляються по-різному у різних хворих з ідентичними осередками ураження, без значущих вікових та інших відмінностей, які могли б бути причиною розбіжності у них синдромів афазії. Про проблему варіабельності афазій вказувала Т. Візель у результатах власних досліджень. Нею були виділені синдроми, які не

укладаються в існуючі концепції афазій та були названі атипovими видами [1, с. 18-28].

Окремою формою ураження мовленнєвої функції після перенесеного інсульту є дизартрія. Це порушення вимови, яке виникає внаслідок органічного ураження центральної та периферійної нервової системи. При дизартрії порушується не тільки звуковимова майже усіх груп звуків, але і просодична сторона мовлення: голос, інтонація, темп, ритм. Ступінь вираженості порушення звуковимови залежить від характеру і тяжкості ураження нервової системи. При важких ураженнях мовлення стає неможливим через цілковитий параліч артикуляційних м'язів. Таке порушення мовленнєвої функції називається анартрія.

За рівнем локалізації ураженого відділу нервової системи розрізняють наступні форми дизартрій:

Бульбарну, пов'язану з ураженням ядер, коренів або периферійних відділів бульбарної групи черепно-мозкових нервів. Для бульбарної дизартрії характерні арефлексія, амімія, розлад смоктання, глотання твердої і рідкої їжі, жування, гіперсалівація, викликані атонією м'язів порожнини рота. Артикуляція звуків невиразна і вкрай спрощена. Типовими є назалізація тембру голосу, дисфонія або афонія.

Псевдобульбарну, пов'язану з ураженням корково-ядерних провідних шляхів. При псевдобульбарній дизартрії характер розладів визначається спастичним паралічем і м'язовим гіпертонусом. Найбільш чітко це проявляється в порушенні рухів язика: великі труднощі викликають спроби підняти кінчик язика вгору, відвести в сторони, утримати у зазначеному положенні. При псевдобульбарній дизартрії утруднений перехід з однієї артикуляційної позиції на іншу. Типові вибіркові порушення довільних рухів, поява сінкінезій; салівація, посилення глоткового рефлексу, захлинання, дисфагія. Мовлення хворих із псевдобульбарною дизартрією змазане, невиразне, має назальний відтінок, грубо порушено нормативне відтворення голосних звуків, свистячих і шиплячих.

Екстрапірамідну (підкіркову), пов'язану з ураженням підкіркових вузлів і їх зв'язків з різними відділами головного мозку. Для цієї форми дизартрії характерна наявність гіперкінезів – мимовільних насильницьких рухів м'язів, у тому числі мімічних і артикуляційних. Гіперкінези можуть виникати в спокої, однак зазвичай посилюються при спробі почати розмову, викликаючи артикуляційний спазм. Відзначається порушення тембру і сили голосу, просодичної сторони мовлення; іноді у пацієнтів виринаються мимовільні гортанні вигуки. При підкірковій дизартрії може порушуватися темп мовлення по типу браділалії, тахілалії або мовленнєвої дизаритмії (органічного заїкання).

Мозочкову, обумовлену ураженням мозочка і його провідних шляхів. Типовим проявом мозочкової дизартрії є порушення координації рухів м'язів, що беруть участь в мовленнєвому процесі, наслідком чого є тремор

язика, поштовхоподібне, скандоване мовлення. Відзначається знижений тонус м'язів язика і губ, темп рухів уповільнений, відзначаються труднощі утримання артикуляційних укладів і слабкість їхніх відчуттів, м'яке піднебіння провисає, жування послаблено, міміка млява.

Коркову, обумовлену вогнищевими ураженнями кори головного мозку. Коркова дизартрія за своїми мовленнєвими проявами нагадує моторну афазію і характеризується порушенням довільної артикуляційної моторики, але при цьому відсутні розлади мовленнєвого дихання і фонації.

Порушення звуковимови при дизартрії можуть бути виражені в різному ступені – від окремих фонетичних порушень за типом спотворення звуків до повного паралічу м'язів, при якому мовлення відсутнє повністю. Виділяють чотири ступені тяжкості дизартрії:

1- й ступінь (стерта дизартрія) – порушення звуковимови можуть бути виявлені тільки логопедом-афазіологом при спеціальному обстеженні;

2- й ступінь – порушення звуковимови помітні оточуючим, але в цілому мовлення залишається зрозумілим;

3- й ступінь – розуміння мовлення пацієнта з дизартрією є доступним тільки близькому оточенню і частково стороннім людям;

4- й ступінь – мовлення відсутнє або незрозуміле навіть найближчим людям (анартрія) [2, с. 30-28].

Отже, порушення мовленнєвої функції є другим за значимістю і поширеністю постінсультним порушенням після патологічних змін у руховій сфері. До порушень мовлення після інсульту відносять постінсультні афазії та дизартрії. Складність диференціальної діагностики постінсультних афазій та дизартрій полягає у варіативності їх клінічних проявів, які залежать від цілої групи факторів, таких як етіологія, локалізація та обсяг вогнища, механізму та структури порушення, а також характерних симптомів тощо.

Бібліографія

1. Визель Т.Г. (2015). Вариативность форм афазии. Барнаул. АлтГПУ. **2. Курушина В.О.,** Барулин А.Е., Куракова Е.А., Ансаров Х.Ш. (2017). Нарушения речи и их коррекция у пациентов после инсульта (Москва). Научно-практический журнал для врачей. №5. С.28-32. **3. Селиверстов В.И.** (1997). Понятийно-терминологический словарь логопеда. Москва. ВЛАДОС. **4. Шеремет М.К.** (2017). Логопедия. Київ. Слово. **5. Щербакова В.В.,** Котов С.В. (2014). Программы восстановления речевого мышления у больных с последствиями инсульта. Москва. Моники.

References

1. Vazel T.G. (2015). Variativnost form afazii. Barnaul. AltGPU. [in Russian]. **2. Kurushina O.V.,** Barulin A.E., Kurakova E.A., Ansarov H.Sh. (2017). Speech disorders and their correction in post-stroke patients. (Moscow). Scientific and practical journal for doctors. №5. С.28-32 [in Russian].

<https://rucont.ru/efd/390966>; 3. **Seliverstov V.I.** (1997). Ponyatijno-terminologicheskij slovar logopeda. Moskva. VLADOS [in Russian]. 4. **Sheremet M.K.** (2017). Speech Therapy. Kiev. Word. [in Ukrainian]. 5. **Sherbakova V.V., Kotov S.V.** (2014). Programmy vosstanovleniya rechevogo myshleniya u bolnyh s posledstviyami insulta. Moskva. Moniki [in Russian].

Авторський внесок: Івахненко А.А. – 50%, Пущина І.В. – 50%. 19.03.2020
Дата відправлення статті 23.02.2020 р.

УДК 376

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.113-121

В.А. Кисличенко

victoria.kislichenko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0684-1746>

ІНТЕРАКТИВНА ВЗАЄМОДІЯ ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ У ПРОГРАМІ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ

Відомості про автора: Кисличенко Вікторія, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського, Миколаїв, Україна. E-mail: victoria.kislichenko@gmail.com.

Contact: Kyslychenko Viktoria, PhD, V.O.Sukhomlynskyi Mykolaiv National University, Mykolaiv, Ukraine. E-mail: victoria.kislichenko@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику.
Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї в умовах груп корекції мовлення // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7, у 2 т., т. 1 / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. С.176-185. **Кисличенко В.А.** Логопедичний супровід сім'ї дитини із затримкою психічного розвитку URL: <http://www.ikpp.npu.edu.ua/nch19kpsp/arkhiv/139-naukovyi-chasopys-npu-imeni-m-p-drahomanova-seriia-19-korektsiina-pedahohika-ta-spetsialna-psykholohiia-zbirnyk-naukovykh-prats-28>

Кисличенко В.А. Розвиток словника засобами образотворчої діяльності у дітей із загальним недорозвитком мовлення URL: <http://www.ikpp.npu.edu.ua/nch19kpsp/arkhiv/139-naukovyi-chasopys-npu-imeni-m-p-drahomanova-seriia-19-korektsiina-pedahohika-ta-spetsialna-psykholohiia-zbirnyk-naukovykh-prats-36>

Кисличенко В.А. Інтерактивна взаємодія логопеда з батьками у програмі логопедичного супроводу. В статті розглядаються питання реалізації програми логопедичного супроводу сімей дітей-логопатів дошкільного віку. Основними складовими логопедичного супроводу сім'ї визначено: інформування, консультування та логопедичну допомогу. Неперервність логопедичного супроводу сімей, які виховують дитину з порушеннями мовлення, забезпечується відповідним до вікової періодизації змістом роботи з урахуванням сімейно-суспільної форми виховання. Вихідні параметри, які враховувалися при розробці змісту кожного з періодів програми супроводу: вік дитини; рівень розвитку мовлення; ступінь необхідності та форма логопедичного впливу.

Відповідно до основних напрямів та завдань програми логопедичного супроводу, обсяг роботи у кожному віковому періоді поділено на відповідні змісту блоки: інформаційний, діагностичний, консультативний, теоретичний, практичний. Найбільш важливою складовою логопедичного супроводу сімей автор вважає системну, багатоскладову, узгоджену роботу логопеда та сім'ї дитини. Програмою логопедичного супроводу передбачено крім традиційно сталих форм роботи з батьками у системі дошкільної освіти проведення теоретично-практичних семінарів «Логошкола для батьків», використання комп'ютерних технологій. Реалізація програми логопедичного супроводу забезпечує підвищення ефективності логопедичної допомоги за результатами корекційної роботи. Експериментально доведено доцільність, ефективність та науково-практичну значущість результатів дослідження.

Ключові слова: дитина з порушеннями мовлення, сім'я, батьки, логопедичний супровід, діагностична методика, рівні готовності, взаємодія у логокорекційному процесі.

Кисличенко В.А. Интерактивное взаимодействие логопеда с родителями в программе логопедического сопровождения. В статье рассматриваются положения программы непрерывного логопедического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями речи в аспекте работы логопеда группы речевой коррекции. Проведенный анализ современных подходов к организации обеспечения логопедической помощи семьям детей с нарушениями речи обнаружил необходимость выделения логопедического направления сопровождения семьи, воспитывающей ребенка-логопата и разработки содержания и программы логопедического сопровождения семьи.

Программа основана на междисциплинарном подходе и интеграции нескольких звеньев процесса логопедической помощи ребенку с нарушением речи и является организованным непрерывным образовательным процессом, основное содержание которого составляет взаимодействие логопеда и семьи.

Логопедическое сопровождение семьи обеспечивают приоритетные направления: информационно-просветительское, диагностико-консультативное, логокоррекционное, психолого-воспитательное.

В соответствии с основными направлениями и заданиями программы логопедического сопровождения были выделены четыре возрастных периода логопедического влияния. Объем работы в каждом возрастном периоде разделен на соответствующие содержанию блоки: информационный, диагностический, консультативный, теоретический, практический, что и определяло содержание работы логопеда с родителями.

Основное содержание работы в IV периоде логопедического сопровождения семьи имеет коррекционный характер и охватывает работу с семьями детей-логопатов. Основным фактором интенсификации логопедической помощи ребенку с нарушениями речи является взаимодействие в логокоррекционной работе родителей и логопеда за рамками традиционных постоянных форм работы с родителями в системе дошкольного образования. Прежде всего речь идет о программе теоретически-практических семинаров "Логошкола для родителей". В результате их проведения уровень осознания родителями потенциала взаимодействия с логопедом увеличился с 40% до 80%. Эффективность логопедической помощи в результате повышения активности участия родителей в логокоррекционном процессе заметно повысилась.

Ключевые слова: нарушения речи, коррекционный процесс, логопедическое сопровождение, родители.

Kyslychenko V.A. Logopedic Support for Families that Bring up a Child with Speech Disorders. The article deals with the implementation of the program of logopedic support for families with a child of preschool age with speech disorders. The main components of logopedic support for families have been identified, such as provision of information, counseling and speech therapy. Logopedic support which is provided on a ongoing basis for families that raise the child with speech disorders is achieved due to the appropriate content of work that is developed taking into account the age of the child, as well as family and social form of personal development and education. Initial parameters that have been considered in developing the content of each of the periods of support program are the following: the child's age, the level of the development of speech, the degree of necessity and the form of the effect of speech therapy.

In accordance with the guidelines and objectives of the program of logopedic support, the amount of work in each age period is divided into blocks corresponding to the content: information, diagnostic, consultative, theoretical, and practical. The author considers a consistent, complex, coordinated work of a speech therapist and the child's family to be the most important part of logopedic support for the families. The main component of logopedic support is the specialized pre-school childcare institution or a group of compensatory type for children with speech impairments. In addition to traditional sustainable

forms of work with parents in pre-school education, the program of logopedic support provides theoretical and practical seminars “Speechschool for parents” (Logoshkola for parents). The implementation of the program of logopedic support also contributed to the improvement of the effectiveness of speech therapy in accordance with the results of correctional work. The practicality, efficiency, scientific and practical significance of the dissertation results were proved by carrying out the experiment.

Key words: children with speech disorders, family, parents, logopedic support, diagnostic techniques, the levels of readiness, interaction in the process of correcting the speech.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблеми, що накопичувались кілька десятиліть: падіння народжуваності; зменшення частки народження здорових, фізіологічно зрілих дітей; підвищення показників ускладнених пологів і відхилень у розвитку; значне число сімей, що розпадаються; збільшення числа соціальних сиріт; зниження виховного потенціалу сім’ї у складних сучасних соціально-економічних умовах життя; обмеженість знань батьків для забезпечення реалізації виховної й корекційної функцій сім’ї призводять до збільшення кількості дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку. Розвиток комп’ютерних технологій, доступність гаджетів, майже з народження, поглиблюють вади розвитку мовлення.

Проте наше наукове дослідження свідчить, що сучасні батьки, які мають дитину з тяжким порушенням мовлення первинного та вторинного генезу, виявляють недостатній рівень психолого-педагогічної підготовки, що перешкоджає своєчасному початку корекційних заходів, знижує їх ефективність та динаміку, обмежує можливість включення сім’ї в реабілітаційну діяльність.

Ці завдання вирішуються у межах концепції супроводу, як прогресивного напрямку у наданні допомоги дітям та їх оточенню, що почала активно розроблятися з середини 90-х років минулого століття. Запропонована нами програма логопедичного супроводу дозволяє підвищити можливості сім’ї у процесі корекції порушень мовлення та загального розвитку дитини. **Мета** нашої статті – розглянути логопедичний супровід як процес, лінійно (сукцесивно) організований у часі, що забезпечує можливість виявлення відхилень у мовленнєвому розвитку на кожному відрізку формування кожного з наступних рівнів функціональної системи мови і мовлення та організації умов сприяння вчасному формуванню й корекції мовлення відповідно до нормативних показників.

Виклад основного матеріалу. Основу логопедичного супроводу, як самостійного напрямку роботи складають загальні завдання: формування логопедичної компетентності (педагогічної культури) батьків; організація сприятливого мовленнєвого середовища, активізація процесів формування мовлення; попередження порушень мовлення, контроль перебігу розвитку

мовлення; забезпечення вчасної логопедичної допомоги; логопсихологічна допомога батькам. Необхідною складовою логопедичного супроводу, на нашу думку, є формування інтерактивної взаємодії з родиною дитини.

Термін «інтерактив» походить від англійського слова «interact». «Inter» – це «взаємний», «act» – діяти. «Інтерактивний» – означає здатний взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною) [3]. Отже, інтерактивна взаємодія – це діалог, у ході якого здійснюється взаємодія суб'єктів. Соціально-психологічними дослідженнями взаємодія розглядається як такий зв'язок (комунікація), який включає обмін не тільки діями, але і уявленнями, ідеями, інтересами, настроями, відчуттями та установками між людьми (С. Рубінштейн (1973), О. Бодальов (1996), О. Леонтьєв (1997)). Ефективність та результативність взаємодії визначаються способами і формами безпосереднього взаємного впливу людей один на одного, та залежать від впливу тих або інших психологічних феноменів.

Нашу увагу до інтерактивної взаємодії привернули такі її важливі психолого-педагогічні аспекти: можливість безпосередньої практичної діяльності з самостійного засвоєння матеріалу в ході суб'єкт-суб'єктного діалогу; упровадження елементів взаємонавчання, що спонукають і стимулюють процеси саморозвитку; опрацювання інформації в різних формах і на різних рівнях. Важливість впливу сімейного виховання на процес розвитку дитини визначає важливість взаємодії у середині сім'ї та сім'ї з навколишнім середовищем.

Логопедичний супровід як цілеспрямована, послідовна, неперервна дія у спеціально організованих умовах, відповідних психофізичним особливостям дитини-логопата, відповідає вимогам до інтерактивної взаємодії. Це – дія у зоні «найближчого розвитку», прогножуючи «поле труднощів у навчанні» (В. Тарасун (2004)) дитини – найближчого і віддалених – з подальшим їх запобіганням шляхами формування, розвитку та корекції.

Основні складові логопедичного супроводу сім'ї: інформування, консультування та логопедична допомога. Найбільш важливою складовою логопедичного супроводу визначається багатоскладова, узгоджена робота логопеда та сім'ї дитини, починаючи з раннього віку.

Забезпечення відповідної ролі батькам у процесі нормалізації перебігу розвитку мовлення дитини за умови постійної взаємодії логопеда і родини реалізує сучасний сімейно-центрований підхід у практиці логопедичної роботи.

Визнання права батьків бути повноцінними суб'єктами взаємодії з логопедом дозволило нам застосувати інноваційний тип організації навчання. Застосування адекватних методів навчання батьків діям, відповідних їх мотивації і меті повноцінного мовленнєвого розвитку дитини, було для нас найважливішою і вирішальною умовою для розвитку

інтересу до навчання, здатним впливати на наступний розвиток виховної діяльності батьків.

Логопеду необхідно розкрити внутрішній зміст всіх дій і операцій, направлених на розвиток у дитини необхідних навичок і умінь. Інакше інтерес батьків до пізнавальної діяльності знижується, оскільки вони не можуть спостерігати причинно-наслідкового зв'язку корекційно-педагогічної роботи і змін у мовленнєвих проявах дитини.

У ході навчання ми прагнули не перенавантажувати пам'ять батьків великою кількістю розрізнених відомостей, а пропонували тільки узагальнені і систематизовані знання. Рівень запам'ятовування корекційних дій і їх комплексного використання також був різним у всіх батьків. Результатом проведеної роботи стала переоцінка особистісних позицій батьків як у відношенні до засвоєних знань, так і до взаємодії з дитиною. Зміна особистісних позицій дозволила батькам перейти на новий рівень взаємодії з логопедом. Наявність ініціативи у стосунках з логопедом з'явилась у 80,9% (89) батьків, на відміну від 29,4% (21) у контрольної групи (надалі – КГ). Зросла кількість батьків, які стали вважати допомогу логопеда необхідною: 88,2% (97) проти 14,4% (10). Більш свідомим стало відношення батьків до домашніх логопедичних завдань у 75,5% (83) у порівнянні з 23,3% (16) у КГ.

Відповідно до основних напрямів та завдань програми логопедичного супроводу, обсяг роботи у кожному віковому періоді поділено на відповідні змісту блоки: інформаційний, діагностичний, консультативний, теоретичний, практичний [4].

У **I періоді** (очікування) основним є інформаційний блок, завданням якого є інформування на логолекціях майбутніх матерів щодо закономірностей домовленнєвого періоду у житті дитини; типового та нетипового психофізичного та мовленнєвого розвитку.

Зміст роботи логопеда з батьками у **II періоді** (від народження до 3-х років): інформування батьків щодо норм мовленнєвого розвитку, причин та наслідків мовленнєвих порушень; діагностування відповідності індивідуального мовленнєвого розвитку дитини мовленнєвим нормам; призначення консультацій інших фахівців; консультування сімей стосовно можливих шляхів вирішення проблеми.

У **III періоді** (від 3-х до 4-х років) в межах інформаційного блоку логопед знайомить батьків з нормами мовленнєвого розвитку у даному віці, причинами та наслідками мовленнєвих порушень, пріоритетними напрямками, методами роботи з розвитку мовлення. Діагностичний блок III періоду передбачає діагностування відповідності індивідуального мовленнєвого розвитку дитини віковим нормам розвитку мовлення.

Консультативний блок включений у склад кожного періоду, крім періоду очікування. У періоді від народження до 3-х років та від 3-х до 4-х років для сім'ї дитини без ураження центральної нервової системи (надалі – ЦНС) консультування є основною формою логопедичної допомоги.

Батькам необхідно допомогти визначити рівень розвитку мовлення дитини та обговорити можливі форми роботи з його розвитку.

У дошкільному віці консультування забезпечує батькам можливість зрозуміти необхідність того чи іншого виду логопедичної допомоги та дізнатися про зміст і форми логопедичного впливу (заняття з логопедом у поліклініці, або у групі корекції мовлення днз). Консультації логопеда фронтально (на батьківських зборах) та індивідуально у групі корекції мовлення мають регулярний характер, індивідуальні консультації логопеда можна поєднувати із заняттям, запрошувати і інших членів сім'ї.

Робота у перші три періоди носить превентивно-консультативний характер і передбачає забезпечення підґрунтя для ефективного подолання проблем у мовленнєвому розвитку дитини.

Оскільки період старшого дошкільного віку визначається становленням і формуванням психічних функцій та адаптивних можливостей дитячого організму, високим рівнем загальної та мовленнєвої сензитивності, основний зміст роботи у IV періоді логопедичного супроводу сім'ї має корекційний характер й охоплює роботу із сім'ями дітей з порушеннями мовлення (надалі – ПМ). Основним фактором інтенсифікації логопедичної допомоги дитині з ПМ ми вважаємо взаємодію у логокорекційній роботі батьків та логопеда, виходячи за традиційно сталі форми роботи з батьками у системі дошкільної освіти. Перш за все йдеться про програму теоретично-практичних семінарів «Логошкола для батьків» та консультування батьків з допомогою комп'ютерних технологій.

Зміст роботи логопеда з батьками у IV періоді (від 4-х до 6-ти років): діагностування мовленнєвих порушень; інформування батьків щодо проявів виявлених мовленнєвих порушень; консультування сімей стосовно можливих шляхів вирішення проблеми; розробку індивідуальних програм логокорекційної роботи; залучення батьків до участі у логокорекційному процесі через активну теоретично-практичну та ігрову діяльність у формі семінарських занять.

Форми роботи: логолекції; консультування; індивідуальні та групові заняття з батьками, інтерактивні заняття, ігрові тренінги, логошколи для батьків, спілкування он-лайн у інтернеті (логопед-батьки), логопрактикум для усіх членів родини, створення діагностично-консультативних логоцентрів для молодих батьків. Перспективним є більш широке використання комп'ютерних технологій.

В основу використання комп'ютерного забезпечення у вітчизняній педагогіці покладені базові психолого-педагогічні та методологічні положення, розроблені Л. Виготським, П. Гальперінім, О. Леонтьєвим.

О. Кукушкіна в роботі «Застосування комп'ютера в корекційній освіті» та у своїх працях в цілому неодноразово підкреслює, що корекційно-виховна робота з дітьми, які мають відхилення у розвитку, передбачає використання не тільки традиційних засобів, а й нетрадиційних, в тому числі спеціалізованих або адаптованих комп'ютерних програм (головним чином навчальних, діагностичних і тих,

що розвивають). Науковець також підкреслює, що ефект застосування комп'ютерного забезпечення залежить від професійної компетенції педагога, його вміння використовувати нові можливості. Важливо включати програмні платформи в систему навчання кожної дитини, створюючи мотивацію і психологічний комфорт, а також надаючи вихованцю свободу вибору форм і засобів діяльності.

Інформаційні комп'ютерні технології – це сукупність методів, виробничих і програмно-технологічних засобів, поєднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує збирання, зберігання, обробку, висновок і поширення інформації (за визначенням відомого конструктора перших персональних комп'ютерів С. Возняка).

І. Захарова у своїй книзі «Інформаційні технології в освіті» визначила, що пріоритетне завдання застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у спеціальній педагогіці полягає не в навчанні дітей адаптованим основам інформатики та обчислювальної техніки, а в комплексному перетворенні їх на засоби розвитку мовлення, уваги, уяви та мислення, як вищих психічних функцій [3, 75]. Сьогодні логопедична практика вже давно вийшла за межі традиційного підходу завдяки комп'ютеризації. Комп'ютеризація логопедичної роботи – це застосування комп'ютера в корекційному процесі на різних етапах та з різною метою.

Застосування комп'ютера у взаємодії з батьками дає можливість не тільки надавати теоретичні відомості, а й пропонувати готові дидактичні ігри, вправи для занять з дітьми вдома. Необхідно зазначити, що такі форми роботи краще застосовувати після особистісної взаємодії, наприклад після семінару-практикуму для батьків. Така форма занять дає батькам можливість у активній формі отримати необхідні знання щодо прийомів розвитку мовленнєвої системи дитини, отримати навички практичного їх застосування. Самостійне виконання вправ і відпрацювання кожної ігрової дії сприяли з'ясуванню змісту вправи і його закріпленню, приводило батьків до остаточного узагальнення і автоматизації операцій і прийомів виконання. Завдяки такому переходу з'являлася можливість усвідомленого перетворення отриманих в ході навчання даних і побудови власної системи понять.

Запропонований нами семінар-практикум включав шість занять тривалістю 1 година 20 хвилин кожне, окремо для батьків кожної логопедичної групи. Заняття проводилися два рази на місяць, склалися з двох частин: теоретично-практичної та практичної. У теоретично-практичній частині приймали участь лише батьки, з якими розглядалися педагогічні та логопедичні питання, проводилися мовленнєві ігри, рекомендовані для занять з дітьми.

У практичній частині приймали участь батьки і діти. Логопед проводив ігри, спрямовані на розвиток взаємодії між дорослими та дітьми (використовувалися психокорекційні ігри), поступово додаючи логопедичні ігри.

В результаті виконання зазначеної частини програми логопедичного супроводу зросла кількість батьків, які почали глибше розуміти значення

спілкування у розвитку дитини – 68,2% (75) проти 25% (18). Найбільш помітно зросла кількість батьків експериментальної групи (надалі – ЕГ), які вміють грати – 76,4% (84) у порівнянні з 20,5% (14) КГ. Покращалось вміння батьків вирішувати педагогічні ситуації – 55,5% (61) ЕГ, на відміну від 39,7% (28) КГ. При цьому батьків, які обрали демократичний стиль виховання у сім'ї – 23,6% (26) проти 16,7 (12), переважаючими у сім'ях залишились стосунки гіперопіки. Рівень педагогічних вмінь батьків зріс до 61,8% (68).

Адекватна оцінка батьками стану мовлення дитини, емоційного стану, соціальної поведінки дошкільника – необхідна умова для вибору та здійснення корегувальних впливів, для пошуку шляхів та засобів гуманізації внутрішньосімейного життя.

Висновки. Отже, використання інтерактивної взаємодії, сучасних технологій у програмі логопедичного супроводу допомагає батькам усвідомити свою роль у процесі розвитку дитини та її мовлення зокрема, вибрати правильний напрям домашніх занять, озброїти певними знаннями і вміннями.

Бібліографія

• **Выготский Л.С.** Проблема возраста: Собр. соч. в 6-ти т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С.244-269; **2. Гальперин П.Я.** Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985, 150 с. **3. Захарова И.Г.** Информационные технологии в образовании. М.: Академия, 2003. 192 с. **4. Кисличенко В.А.** Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / В.А. Кисличенко. К., 2011. 20 с.; **5. Кукушкина О.И.** Компьютер в специальном обучении: новое средство – новые идеи. М.: ИКПРАО, Утрехт, 1995. С.67-75; **6. Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 348 с.; **7. Ткачова В.В.** Про деякі проблеми сімей, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку // Дефектологія. 1998. №9.

References

• **Vygotskiy L.S.** Problema vozrasta: Sobr. soch. v 6-ti t. Т. 4. М.: Pedagogika, 1984. S.244-269. **2. Gal'perin P.Ya.** Metody obucheniya i umstvennoye razvitiye rebenka. М., 1985, 150 s.; **3. Zakharova I.G.** Informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii. М.: Akademiya, 2003. 192 s.; **4. Kyslychenko V.A.** Logopedichnui suprovid sim'i, v yakiy vuhovuetsa dutuna z porushennamu movlenna: avtoref.dis. ...kand. ped. nauk 13.00.03 / V.A.Kyslychenko. К., 2011. 20 с.; **5. Kukushkina O.I.** Komp'yuter v spetsial'nom obuchenii: novoye sredstvo – novyye idei. М.: IKPRAO, Utrekht, 1995. С.67-75.; **6. Leont'yev A.N.** Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'. М.: Politizdat, 1975. 348 s.; **7. Tkachova V.V.** Pro deyaki problemi simey, yaki vihovuyut ditey z vidhilennyami u rozvitku // Defektologiya. 1998. №9.

Дата відправлення статті 11.03.2020 р.

УДК: 373.2.091.33-028.17-056.264

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.122-133

О.В. Константи́нів

konstantyniv15@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0660-2657>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Відомості про автора: **Оксана Константи́нів**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. У колі наукових інтересів професійно-трудове навчання дітей з особливими освітніми потребами та корекція психофізичного розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення. E-mail: konstantyniv15@gmail.com

Contact: **Oksana Konstantyniv**, PhD, Senior Lecturer of speech therapy and special methods in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University. Academic interests: vocational training of children with special educational needs and correction of psychophysical development of children with severe speech disorders. Email: konstantyniv15@gmail.com

Відомості про наявність друківаних статей. **Константи́нів О.В.** (2020) Структура та механізми аудіювання. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), 15, 91-101.

Константи́нів О.В. Особливості розвитку навичок аудіювання у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Стаття присвячена проблемі розвитку навичок аудіювання у дітей молодшого шкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення. Доведено, що успішність у навчанні залежить не тільки від стану сформованості говоріння, а й від сформованості вміння слухати, вміння сприймати та розуміти інформацію в умовах колективної комунікації, вміння, використовувати результати слухання у навчальних текстах, використання записів сприйнятого на слух повідомлення тощо. Аналіз літератури свідчить про особливу значущість окресленої проблеми стосовно дітей з типовим розвитком та зокрема, дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Учні з тяжкими порушеннями мовлення зазнають значних труднощів при визначенні основної думки, теми, кількості частин, при складанні плану тексту. На основі аналізу психолінгвістичних досліджень було визначено критерії навичок

аудіювання. Результати дослідження свідчать, що діти з загальним недорозвиненням мовлення мають початковий та базовий рівень аудіювання. Учні даної категорії не в повній мірі усвідомлюють важливості слухання, не завжди успішно задають уточнюючі питання, неточно повторюють почуте, не завжди усвідомлюють актуальність прослуханого для себе і не завжди вміють висловлювати своє ставлення до прослуханого тощо.

Ключові слова: аудіювання, розуміння та сприймання мовлення, мовленнєва діяльності, діти з загальним недорозвиненням мовлення.

Константинов О.В. Особенности развития навыков аудирования у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Стаття посвящена проблеме развития навыков аудирования у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. Доказано, что успешность в обучении зависит не только от состояния сформированности говорения, но и от сформированности умения слушать, умение воспринимать и понимать информацию в условиях коллективной коммуникации, умения, использовать результаты слушания в учебных текстах, использование записей воспринятого на слух сообщения. Анализ литературы свидетельствует об особой значимости обозначенной проблемы в отношении детей с типичным развитием и в частности, детей с общим недоразвитием речи. Ученики с тяжелыми нарушениями речи испытывают значительные трудности при определении основной мысли, темы, количества частей, при составлении плана текста. На основе анализа психолингвистических исследований были определены критерии навыков аудирования. Результаты исследования показывают, что дети с общим недоразвитием речи имеют начальный и базовый уровень аудирования. Ученики данной категории не в полной мере осознают важность слушания, не всегда успешно задают уточняющие вопросы, неточно повторяют услышанное, не всегда осознают актуальность прослушанного для себя и не всегда умеют выражать свое отношение к прослушанному.

Ключевые слова: аудирование, понимание и восприятие речи, речевая деятельность, дети с общим недоразвитием речи.

Konstantyniv O. Features of development of listening skills in primary school children with severe speech disorders. The article discusses the development of listening skills in primary school children with the general underdevelopment of speech. It has been proven that success in learning depends not only on the state of speaking formation, but also on the formation of listening ability, the ability to perceive and understand information in a collective communication environment, the ability to use the results of listening in educational texts, and the use of recordings perceived for auditory messages. Analysis of the literature shows the special significance of the designated problem of children with typical development, and in particular children with general speech underdevelopment. Children with severe speech impairment experience significant difficulties in the presence of basic ideas, topics, the

number of parts, when drawing up a plan of the text. The analysis of psycholinguistic studies allowed us to distinguish four levels of formation of classroom skills, namely, primary, basic, medium and high. In children with general speech underdevelopment, there is an insufficient knowledge of listening skills, which leads to an ineffective perception of educational material. At the level of perception of information by ear, younger students with general speech impairment do not have effective listening methods, do not fully understand the importance of this type of activity, use a limited range of listening skills, do not always ask clarifying questions, do not accurately repeat what they heard. Most elementary school students do not always realize the relevance of listening to themselves and do not always know how to express their attitude to listening. At the level of understanding the content of the message heard, most of the younger students are at the initial and basic levels. The main types of listening: global, detailed and critical, are not sufficiently developed among primary school students.

Key words: listening, understanding and perception of speech, speech activity, children with general underdevelopment of speech.

Постановка проблеми. В останні роки проблема аудіювання все більше привертає увагу науковців. Дослідження присвячені як теоретичному так і практичному пошуку вивчення цього складного процесу. Відомо, що в практиці аудіювання застосовується при оволодінні іноземною мовою, проте методика навчання аудіювання найменш розроблена для оволодіння рідною мовою. З основних причин недостатньої уваги до аудіювання є той факт, що до недавнього часу аудіювання вважалося легким умінням. Існує точка зору, що при навчанні рідної мови, мовленнєве середовище само по собі сприятиме формуванню розуміння зверненого мовлення. Тобто педагогу достатньо зосередити зусилля на говорінні, що і забезпечить оволодіння цим умінням, і розуміння мовлення в учнів сформується автоматично, без спеціального цілеспрямованого навчання. Неспроможність цієї точки зору була доведена як теорією, так і практикою. Психологічні та педагогічні дослідження, проведені Є. Ібакаєвою показали, що з 100 учнів з типовим розвитком розуміють прочитаний текст від 3 до 60 дітей [5]. Часто це проявляється у не сформованості в наслідок того, що розуміння тексту залежить від уміння, в першу чергу, «виокремлювати зміст тексту, вміння порівнювати, і прогнозувати, а також від здатності зосередити увагу, підключити увагу, зберігати в пам'яті текстову інформацію, і т.д. Під текстом розуміється будь-який художній твір (вірш, казка, оповідання), навчальний текст. Навчитися розуміти текст набагато складніше, ніж опанувати технікою читання.

Те, що у дітей з тяжкими порушеннями мовлення є значні труднощі у оволодіння подібними уміннями також відомо. Аналіз психолого-педагогічних досліджень Н. Гаврилової, І. Мартиненко, О. Ткач, М. Шеремет та ін. засвідчує високий інтерес до проблеми розвитку

комунікативної діяльності у дітей із порушеннями мовлення, загальним недорозвиненням мовлення зокрема [3; 7; 10; 13].

На сьогодні визначено особливості комунікативних вмінь дошкільників із загальним недорозвиненням І. Мартиненко, В. Тищенко, Н. Чередніченко та ін., виявлено труднощі формування комунікативних вмінь у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, недостатній стан сформованості вербальних засобів спілкування, затримку у розвитку провідних форм спілкування з однолітками і дорослих [7; 11].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень комунікативної діяльності дітей з загальним недорозвиненням мовлення засвідчив декілька підходів до її вивчення, в залежності від провідної методології: мовленнєвий підхід (вербальний) (Н. Гаврилова, Ю. Рібцун, В. Тищенко та ін.) передбачає аналіз спілкування з позицій стану сформованості його вербальних засобів; мовленнєво-психологічний підхід (О. Мілевська, О. Ревуцька, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.) до вивчення спілкування забезпечується поєднанням класичних педагогічних та психологічних методів, спрямованих на діагностику вербальних засобів та особливостей взаємодії дітей (інтерактивної складової), розуміння емоцій (емоційної складової) у спілкуванні; комплексний підхід (Є Соботович, В. Тарасун, О. Ткач, М. Шеремет та ін.) до вивчення комунікативної діяльності передбачає поетапне дослідження різних її структурних елементів, засобів у процесі застосування з однолітками та дорослим; психолінгвістичний підхід (М. Ахутіна, І. Мартиненко, Н. Пилаєва, Л. Цветкова та ін.) мовлення як єдину та цілісну систему, а саме формування говоріння не можливе без розвитку сприймання та розуміння зверненого мовлення.

Таким чином, при всьому різноманітті наукових праць та значного інтересу дослідників до проблеми мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення, на сьогодні існуючі дані про стан мовлення цих дітей є розрізненими і недостатньо узагальненими; залишаються відкритим питання щодо процесів аудіювання у дітей з загальним недорозвиненням мовлення. У зв'язку з цим, на нашу думку, виникає необхідність вивчення особливостей розвитку сприймання та розуміння мовлення у дітей із ЗНМ, розробки системи роботи з розвитку аудіювання, психологічного обґрунтування цієї системи і врахування при цьому мовленнєвих досягнень цих дітей.

Метою дослідження є визначення особливостей розуміння сприйнятого на слух мовлення (т.б. аудіювання) дітьми з загальним недорозвиненням мовлення молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначення «аудіювання» було встановлено американським психологом Д. Брауном. Аудіювання - це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який являє собою одночасне сприймання і розуміння мовлення на слух. Аудіювання має свої цілі, предмет, завдання і результат, так як це самостійний вид мовленнєвої діяльності. Дане вміння неможливо в цілому автоматизувати,

імовірна лише часткова автоматизація - на рівні впізнавання фонем, граматичних систем і слів [14].

І. Зимня підкреслила такі характерні особливості аудіювання як виду мовленнєвої діяльності: сприймання мовлення на слух за характером мовленнєвого спілкування так, як і говоріння, відноситься до видів мовленнєвої діяльності, які реалізують усне спілкування; в процесі спілкування аудіювання вважається досить швидким видом мовленнєвої діяльності, також, як і читання; аудіювання на відміну від говоріння і письма за спрямованості прийому і видачі інформації вважається рецептивним видом вербальної (мовленнєвої) діяльності; базовими механізмами аудіювання є такі психічні процеси: сприймання на слух, утримання в пам'яті, уваги, антиципація, впізнавання і порівняння мовних засобів, їх розпізнавання, угруповання, висновок, тобто відтворення чужої думки, а також природна і адекватна на неї реакція. Таким чином, об'єктом аудіювання є стороння (чужа) думка, зашифрована в тексті, що потребує розрізнення; результатом аудіювання вважається висновок, а підсумком – розуміння сприйнятої інформації і відповідна на неї реакція [4].

У дослідженнях І. Зимньої оволодіння аудіюванням розглядається як розпізнавання звукового потоку висловлювання, розуміння значення одиниць аудіювання, виявлення важливої інформації у висловлюванні [4].

В залежності від навчальної мети аудіювання розглядається як: аудіювання з абсолютним розумінням та аудіювання з усвідомленням основного змісту повідомлення. І. Бим характеризує такі види аудіювання: з абсолютним розумінням (мовлення вчителя та однокласників, у випадку, якщо воно не містить незнайомих явищ); з розумінням головного змісту (наприклад: прослухати висловлювання з метою визначення про що розповідається у тексті) та з частковим розумінням (наприклад, прослухати повідомлення щоб зрозуміти про кого або про що йдеться мова) [4].

Є. Ібакаева, G. Brown, G.Yule вважають, що аудіювання може використовуватись як мета та засіб навчання. Аудіювання як засіб навчання сприяє ознайомленню учнів з новим мовленнєвим та мовним матеріалом, приймає участь у формуванні навичок та вмінь майже у всіх інших видах мовленнєвої діяльності, а також сприяє збереженню вже досягнутого рівня оволодіння мовленням та розвиває аудитивні навички [5; 14].

Виклад основного матеріалу. Дослідження складалось із: спостереження за учнями та вчителями в процесі навчальної діяльності, метою якого було – визначити, як під час навчання здійснюється формування аудіювання; анкетування вчителів, мета – встановити ступінь розуміння актуальності проблеми і готовність вчителів до навчання аудіювання; опитування учнів початкових класів з метою виявлення знань учнів, визначити мотивацію слухання.

У дослідженні брали участь 40 учнів з загальним недорозвиненням мовлення III ступеня та 20 вчителів початкових класів.

Аналіз анкетування вчителів початкових класів показав, що 68% вчителів вважають навчання дітей з аудіювання є важливою методичною роботою, яка потребує особливої уваги. 93% вчителів визнають, що навчання аудіюванню рідної мови не становить спеціальну мету, не планується, не створюються спеціальні умови для формування уміння слухати, не актуалізується увага на вміння слухати текст, цілеспрямовано не розвивається та не контролюється. Значна кількість педагогів зауважує, що основна увага приділяється вмінню учнів висловлювати власну думку, на грамотність, логічність та послідовність викладу інформації. 71% вчителів визнають власну теоретичну та методичну неготовність до роботи з аудіювання з дітьми з порушеннями мовлення. 34% педагогів стверджують про відсутність методичних розробок з аудіювання для учнів початкових класів, 12 % - ніколи не цікавились чи існують такі методичні рекомендації, решта – вважають, що методичні посібники з аудіювання вже розроблені. Майже 100% стверджують, що критеріїв оцінки успішності навчання дітей, уміння слухати та розуміти текст немає.

Аналіз опитування молодших школярів показав, що 90% учнів мають поверхневі уявлення про слухання. Переважна кількість дітей на запитання «Як потрібно слухати?» відповідали: «Потрібно тихо сидіти», «Бути уважним», «Дивитись на вчителя», «Не гратись». На питання «Чи все те що говорить вчитель ти розумієш?» Переважна кількість дітей стверджували що так, розуміють. Проте, 63% дітей вважають причинами не розуміння зверненого мовлення власну неухважність (наприклад: на питання «Чому ти не вирішив задачу? Вчитель пояснив усі дії.» відповідь – «Я не чув») 12% – не вміння організувати себе («Я не знав з чого почати», «Мені заважала Маша», тощо), 15% дітей пов'язували причини з внутрішніми відчуттями («Я хотіла їсти», «Я втомився» тощо). Решта учнів відповіли, що не знають чому. Відповіді учнів свідчать, що вони не знають, як потрібно слухати, щоб зрозуміти інформацію, їх розуміння цього процесу основане на власних уявленнях і відчуттях є недостатні для оволодіння аудіюванням.

Наступним етапом дослідження було – виконання текстових завдань після прослуховування тексту. Рівень складності тексту та його об'єм відповідав програмним вимогам для дітей з загальним недорозвиненням мовлення. Метою цього дослідження було виявлення рівнів розвитку глобального та детального розуміння тексту сприйнятого на слух, загального рівня аудіювання. Аналіз відповідей учнів, засвідчив, що вміння визначити основну думку, тему, кількість частин, скласти план тексту – сформовані у дітей з тяжкими порушеннями мовлення на недостатньому рівні.

Для визначення усвідомленого слухання, було використано переказ, що був написаний учнями після прослуховування. У психолінгвістиці під

усвідомленістю слухання розуміється така якість, яка характеризується глибиною, повнотою та чіткістю розуміння. Аналіз письмових робіт учнів з точки зору усвідомленого сприймання є доцільним, так як мета формування вміння слухання, так і діяльності слухання (аудіювання передбачає не тільки слухання та сприймання, а й розуміння почутого) включає розуміння змісту висловлювання. А розуміння як механізм і результат аналітико-синтетичної діяльності слухання характеризується такими категоріями як повнота, глибина та чіткість. Глибина розуміння тексту розуміється як ступінь виокремлення замислу висловлювання на рівні теми та основної думки, а також підтексту.

До критеріїв оцінки вмінь аудіювання, як виду мовленнєвої діяльності О. Арестов, В. Артемов, Є. Ільин відносять: розуміння повідомлення, усвідомлення важливості слухання, використання уточнюючих питань, висловлювання власної думки. Критеріями сформованості вмінь аудіювання, як виду мовленнєвої діяльності – визначення характеристики ефективного слухання, сприймання інформації в умовах колективної комунікації, вміння, в залежності від мети, використовувати результати слухання у навчальних текстах, використання записів сприйнятого на слух повідомлення.

Для інтерпретації результатів дослідження були виділені критерії сформованості вмінь аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, а саме: початковий рівень, базовий рівень, середній рівень та високий рівень.

Таким чином, на основі описаних критеріїв та відповідних показників ми припускаємо, що учні на високому рівні сформованості вмінь аудіювання розуміють головну думку не залежно від того, чи сформована вона у тексті повідомлення чи захована у підтексті; розуміють задум повідомлення, можуть відтворити зміст почутого; розуміють важливість слухання у практичній та навчальній діяльності; уважні та відповідальні під час слухання; демонструють ефективну та адекватну мовленнєву поведінку; вміють задавати питання по тексту; можуть відтворити повідомлення; вміють розрізнявати на слух різні типи інформації, можуть дати оцінку актуальності інформації; демонструють своє відношення до почутого; аналізують та виокремлюють ті особливості які їм сподобались під час прослуховування. Визначають характеристики ефективного слухання; співвідносять мету слухання та результат, вибір прийомів та способів слухання в залежності від завдання; послідовно слухають і демонструють адекватну мовленнєву поведінку під час прослуховування навчальної інформації, пояснення; не відволікаються на стороні подразники, самостійно виконують навчальні завдання після прослуховування у відповідності інструкції вчителя; без нагадування вчителя виконують запис для послідуочого відтворення почутого або вирішення навчального завдання.

Середні рівень передбачає в учнів такі вміння як, розуміння не тільки про що говориться у повідомлення, а й що саме. Достатньо розуміють

головну думку автора, окремі елементи, встановлюють причино-наслідкові зв'язки, що дозволяє їм переказати зміст своїми словами. Розуміють суть повідомлення, інтерпретацію автора, але відтворюють це максимально чітко по відношенню до авторського тексту. Суб'єктивно розуміють зміст тексту, тобто спостерігається відсутність логіки, послідовності; усвідомлюють важливість слухання у практичній діяльності; майже завжди свідомо слухають та демонструють адекватну мовленнєву поведінку; намагаються використовувати вміння слухати, задаючи адекватні питання, відтворюють почуте, розрізняють на слух різні типи інформації, оцінюють актуальність почутого для себе, висловлюють своє відношення до почутого; вдало аналізують ті особливості які їм сподобались під час прослуховування; здатні визначити характеристики ефективного слухання. Майже завжди свідомо слухають і демонструють адекватну мовленнєву поведінку під час прослуховування навчальної інформації, під час пояснення, інструктування; майже не відволікаються на подразники у класі, не завжди концентруються на висловлюваннях інших учнів, вчителя, з труднощами втримують увагу на мовці; з допомогою вчителя (підказка вчителя) можуть успішно вибрати спосіб слухання в залежності від навчального завдання, часто успішно виконують навчальні завдання після прослуховування у відповідності з інструкцією вчителя; інколи самостійно виконують запис сприйнятого повідомлення для послідуочого відтворення почутого або вирішення навчального завдання.

Базовий рівень сформованості умінь аудіювання передбачає, що учні вибірково розуміють необхідне, розуміють те, про що розповідається, як, які засоби використовує автор, розуміють точку зору автора, здатні вільно передати почуте своїми словами; проте їм важко зрозуміти підтекст висловлювання. Повідомлення відтворюється словами автора, а не власними. Часто усвідомлюють важливість слухання в повсякденному житті, відповідальність слухача; іноді свідомо слухають та демонструють адекватне мовленнєву поведінку під час прослуховування; використовують обмежений спектр умінь під час слухання, не завжди влучно задають уточнюючі питання, не точно відтворюють почуту інформацію, не завжди розрізняють на слух різні типи інформації, не завжди усвідомлюють актуальність прослуханого для себе і висловлюють свою думку стосовно почутого; іноді отримують задоволення від слухання; в деякій мірі висловлюють повагу почуттів і переконань співрозмовників під час слухання; починають визначати характеристики ефективного слухання. Іноді свідомо слухають і демонструють адекватну мовленнєву поведінку під час слухання навчальної інформації, під час пояснень, інструктування; іноді відволікаються на сторонні подразники, не завжди вміють концентруватися на висловлюваннях учнів, вчителя, з труднощами утримують свою увагу на тому, хто говорить; іноді можуть свідомо та за допомогою підказки вчителя вибрати спосіб слухання в залежності від навчального завдання; частіше при нагадуванні вчителя роблять поточний

або відстрочений запис сприйнятого повідомлення для того, щоб полегшити подальше відтворення почутого або для успішного і швидкого вирішення поставленого навчального завдання.

Початковий рівень сформованості вмінь аудіювання передбачає, що учні розуміють тільки основні факти, які відображають логіку розвитку сюжету: хто? що робить? де? коли? з ким? і готові у власних словах передати основну думку висловлювання, те, про що йдеться у тексті. Крім основної лінії, вони розуміють деталі, але при цьому здатні передати зрозуміле тільки чужими словами, тому що не зовсім чітко усвідомлюють область, до якої відноситься сприйняте. Починають усвідомлювати важливість слухання в повсякденному житті, відповідальність слухача: нечасто свідомо слухають і деколи демонструють адекватну мовленнєву поведінку під час слухання; іноді використовують обмежений спектр умінь під час слухання, не завжди влучно задають уточнюючі питання, не точно відтворюють прослухане, не завжди розрізняють на слух різні типи інформації, не завжди усвідомлюють актуальність прослуханого для себе і та майже не висловлюють своє ставлення до почутого; іноді отримують задоволення від прослуханих уривків; непослідовно висловлюють повагу почуттів і переконань співрозмовників під час слухання; починають визначати деякі характеристики ефективного слухання; нечасто свідомо слухають і демонструють адекватне мовленнєву поведінку під час слухання навчальної інформації, під час пояснень, інструктування; часто відволікаються на сторонні подразники, не вміють концентруватися на висловлюваннях учнів, вчителя, не можуть утримувати свою увагу на тому хто говорить; усвідомлюють важливість вибору способу слухання в залежності від установки вчителя, але самостійно і свідомо вибрати не можуть. Під контролем вчителя роблять поточну або відстрочену запис сприйманого повідомлення.

Таблиця 1.

Результати сформованості аудіювання учнів початкових класів з загальним недорозвиненням мовлення III ступеня.

Клас	Початковий рівень	Базовий рівень	Середній рівень	Високий рівень
1	80%	20%	-	-
2	78%	22%	-	-
3	68%	32%	-	-
4	52%	44%	4%	

Аналіз відповідей учнів та аналіз переказу показав (див табл. 1.), що у значної кількості молодших школярів з загальним недорозвиненням мовлення III ступеня сформованість аудитивних навичок відповідає початковому рівню. Незначна кількість учнів мають базовий рівень сформованості аудіювання. І тільки 4 % учнів у 4 класі мають середній рівень аудитивних навичок.

Висновки. Під аудіюванням як видом навчальної діяльності ми розуміємо організовано і керований процес сприймання інформації, який сприяє оволодінню технікою аудіювання (оволодіння діями і операціями сприймання і розуміння сприйнятого на слух повідомлення), результатом якого є засвоєння навчального матеріалу.

Аналіз психолінгвістичних досліджень дозволив виділити чотири рівні сформованості аудитивних вмінь, а саме початковий, базовий, середній та високий.

У дітей з загальним недорозвиненням мовлення спостерігається недостатнє володіння вміннями слухати, що призводить до неефективного сприймання навчального матеріалу:

а) на рівні сприймання інформації на слух молодші школярі з ЗНМ не володіють способами ефективного слухання, не в повній мірі усвідомлюють важливість даного виду діяльності, використовують обмежений спектр умінь при слуханні, не завжди успішно задають уточнюючі питання, неточно повторюють почуте. Більшість молодших школярів не завжди усвідомлюють актуальність прослуханого для себе і не завжди вміють висловлювати своє ставлення до прослуханого;

б) на рівні розуміння змісту прослуханого повідомлення більшість молодших школярів знаходяться на початковому і базовому рівнях;

в) основні види слухання: глобальне, детальне і критичне - розвинені у молодших школярів в недостатній мірі.

Бібліографія

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. (2008) Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб: Питер;
2. Бим И.Л. (1988) Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М: Просвещение.
3. Гаврилова Н.С. (2011) Порухення фонологічного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець Подільський: ТОВ "Друк Сервіс.
4. Зимняя И.А. (2001) Лингвopsиxология речевоy деятельности. М: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО "МОДЭК".
5. Ибакаева Е.К. (2010) Особенности аудирования младших школьников. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/102/ibakayeva_102_180_183.pdf;
6. Константи́н О.В. (2020) Структура та механізми аудіювання. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), 15, 91-101;
7. Мартиненко І.В. (2015) Психолого-педагогічні підходи до діагностики комунікативної діяльності дітей з системними порушеннями мовлення. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/10852/1/Martynenko.pdf>;
8. Мілевська О.П. (2010) Особливості розуміння молодшими школярами із затримкою психічного розвитку текстів в залежності від їх семантичних та синтаксичних характеристик. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна, 15, 375-379;
9. Соботович Е.Ф. (1997) Психолінгвістическая структура речевоy деятельности и механизмы ее

формування. К.: ІЗМН. **10. Ткач О.М.** (2011) Базові категорії та властивості семантичного поля. Актуальні питання корекційної освіти. 2, 250-258. **11. Чередніченко Н.В.** (2016) Психолінгвістичний підхід до подолання мовленнєвих порушень у дітей із системними вадами мовлення. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. К: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 31, 134-142. **12. Цветкова Л.С.** (2010) Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. НПО МОДЭК Москва-Воронеж. **13. Шеремет М.К.** (2014) До проблеми формування мовленнєвої готовності дітей до навчання у школі. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 28, 248-251. **14. Brown G., Yule G.** (1983) Teaching the Spoken Language. Cambridge. **15. Howard C. Nusbaum, Shannon L.M.** (2014) Heard Speech perception as an active cognitive process. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnsys.2014.00035/full>. **16. Holt L., Lotto A.J.** (2010) Speech perception as categorization. Attention, Perception, & Psychophysics, 5, 1218-1227. **17. Jack C. Richards** (2008) Teaching listening and speaking: from theory to practice. URL: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/teaching-listening-and-speaking-from-theory-to-practice.pdf>

References

1. Akhutyna T.V., Рылаева N.M. (2008) Preodolenye trudnostei ucheniya: neiropsykhologicheskyy podkhod. SPB: Pyter; **2. Bym Y.L.** (1988) Teoriya y praktyka obucheniya nemetskomu yazyku v srednei shkole. M: Prosveshchenye. **3. Havrylova N.S.** (2011) Porushennia fonolohichnoho boku movlennia u ditei: monohrafiia. Kamianets Podilskyi: TOV "Druk Servis. **4. Zymniaia Y.A.** (2001) Lymphopsykhologhiya rechevoi deiatelnosti. M: Moskovskyy psikhologo-sotsyalnyi ynstitut, Voronezh: NPO "МОДЭК"; **5. Ybakaeva, E. K.** (2010) Osobennosti audyrovaniya mladshykh shkolnykov. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/102/ibakayeva_102_180_1_83.pdf; **6. Konstantyniv O.V.** (2020) Struktura ta mekhanizmy audiiuvannia. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky), 15, 91-101; **7. Martynenko I.V.** (2015) Psykhologo-pedahohichni pidkhody do diahnostryky komunikativnoi diialnosti ditei z systemnymy porushenniamy movlennia. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/10852/1/Martynenko.pdf>; **8. Milevska O.P.** (2010) Osoblyvosti rozuminnia molodshymy shkoliaramy iz zatrymkoiu psyhichnoho rozvytku tekstiv v zalezhnosti vid yikh semantychnykh ta syntaksychnykh kharakterystyk. Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Seriia: Sotsialno-pedahohichna, 15, 375-379. **9. Sobotovych E.F.** (1997) Psykholinhvystycheskaia struktura rechevoi deiatelnosti y mekhanizmy ee formyrovaniya. K.: IZMN.; **10. Tkach O.M.** (2011) Bazovi katehorii ta vlastyvosti semantychnoho polia. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity, 2, 250-258; **11. Cherednichenko N.V.** (2016) Psykholinhvistychnyi pidkhid do

podolannia movlennievyykh porushen u ditei iz systemnymy vadamy movlennia. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova, Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhologhiia: zb. nauk. prats. K: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 31, 134-142.; **12. Tsvetkova L.S.** (2010) Aktualnye problemy neiropsykhologhiyyu detskoho vozrasta. NPO MODЭK Moskva-Voronezh. **13. Sheremet M.K.** (2014) Do problemy formuvannia movlennievoi hotovnosti ditei do navchannia u shkoli. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii 19, Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhologhiia, 28, 248-251. **14. Brown G., Yule G.** (1983) Teaching the Spoken Language. Cambridge. **15. Howard C. Nusbaum, Shannon L.M.** (2014) Heald Speech perception as an active cognitive process. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnsys.2014.00035/full>; **16. Holt L., Lotto A.J.** (2010) Speech perception as categorization. Attention, Perception, & Psychophysics, 5, 1218-1227. **17. Jack C. Richards** (2008) Teaching listening and speaking: from theory to practice. URL: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/teaching-listening-and-speaking-from-theory-to-practice.pdf>.

Дата відправлення статті 23.02.2020 р.

УДК 615.851-056.264:616.831-051.1-021.68
DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.133-141

І.В. Кравченко

iruna.kravchenko@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-9240-5993>

Л.В. Мороз

biznesline2017@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6087-1252>

Л.Л. Стахова

larastakhova4@meta.ua

<https://orcid.org/0000-0002-0540-0674>

ЛОГОРИТМІКА В СИСТЕМІ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІСЛЯ ІНСУЛЬТУ

Відомості про автора: Кравченко Ірина Вікторівна, старший викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна. Коло наукових інтересів: проблема впливу ігрової, зображувальної діяльності та логоритміки на розвиток мовлення осіб із порушеннями мовлення. E-mail: iruna.kravchenko@ukr.net.
Мороз Людмила Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри

логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна. У колі наукових інтересів: проблема супроводу дітей із порушеннями розвитку; корекція та розвиток рухових функцій в дітей із тяжкими порушеннями мовлення, професійна підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти. E-mail: biznesline2017@gmail.com.

Стахова Лариса Львівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна. У колі наукових інтересів: основи корекційної роботи з дітьми, які мають порушення мовлення. E-mail: larastakhova4@meta.ua.

Contact: Iryna Kravchenko, lecturer at Logopedical department Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine. Circle of scientific interests: the problem of the influence of gaming, figurative activity, logorhythmics on the development of speech for children with speech disorders. Email: iruna.kravchenko@ukr.net. **Moroz Ludmyla**, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Logopedic Department of Sumy Makarenko state pedagogical university, Sumy, Ukraine. The scientific interests: the problem of support for children with developmental disorders; correction and development of motor functions in children with severe speech impairment, professional training of specialists in the field of special education. E-mail: biznesline2017@gmail.com. **Larisa Stakhova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer in Speech Therapy Department of Sumy Makarenko State Pedagogical University, Sumy, Ukraine. In the field of scientific interests: the basics of corrective work with children with speech disorders.

Кравченко І.В., Мороз Л.В., Стахова Л.Л. Логоритміка в системі нейропсихологічної реабілітації після інсульту. Висвітлено нейропсихологічний напрям реабілітації після інсульту пацієнтів з вираженими порушеннями когнітивних функцій (мовлення, пам'яті, уваги, сприймання і мислення).

Описано зміст і особливості проведення логоритмічних занять із особами, які перенесли інсульт, на базі Навчально-наукового центру кафедри логопедії СумДПУ імені А. С. Макаренка. Узагальнено досвід роботи з пацієнтами у віці від 53 до 66 років упродовж раннього відновлювального періоду. Наголошено, що групові заняття логоритмічними вправами присутньо сприяють активації уражених зон головного мозку і налагодженню комунікації між пацієнтами.

Ключові слова: нейропсихологічна реабілітація, інсульт, логоритміка, когнітивні порушення, мовленнєві порушення.

Кравченко И.В., Мороз Л. В., Стахова Л. Л. Логоритмика в системе нейропсихологической реабилитации после инсульта. Освещено нейропсихологическое направление реабилитации после инсульта пациентов с выраженными нарушениями речи когнитивных функций (речи, памяти, внимания, восприятия и мышления).

Описаны содержание и особенности проведения логоритмических занятий с лицами, перенесшими инсульт, на базе Учебно-научного центра кафедры логопедии СумГПУ имени А. С. Макаренко. Обобщен опыт работы с пациентами в возрасте от 53 до 66 лет в течение раннего восстановительного периода. Подчеркнуто, что групповые занятия логоритмическими упражнениями существенно способствуют активации пораженных зон головного мозга и налаживанию коммуникации между пациентами.

Ключевые слова: нейропсихологическая реабилитация, инсульт, логоритмика, когнитивные нарушения, речевые нарушения.

Kravchenko I., Moroz L., Stakhova L. Logorhythmics in the system of neuropsychological rehabilitation after the stroke. The neuropsychological direction of rehabilitation of patients after the stroke with marked cognitive functions disorders (speech, memory, attention, perception and thinking) is highlighted in the article.

The content and peculiarities of conducting logorhythmic sessions with persons who have suffered stroke are described on the basis of the Department of Speech Therapy A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University, in parallel with observation from a neurologist, visiting a group of therapeutic physical culture, physical therapy, classes logopedic classes in individual and group forms.

During the early recovery period (2-6 months), patients aged 53 to 66 participated in logorhythmic classes. After examining their outpatient cards and consulting a neurologist, those whose speech status was indicated by aphasia were selected.

The training program was based on nonspecific principles of complexity of influence, formation of the patient's active position on the way overcoming emergencies, premorbid person's features and his current interests, necessity of restoration of personal and social status, priority of requests of the closest social environment.

Logorhythmic classes included listening to music, breathing exercises, articulatory and mimic exercises and elementary tasks for arbitrary attention, formation of operational support for verbal and non-verbal mental processes, singing, movements for music, dancing, alternate and simultaneous performance of several elements.

Logorhythmic exercises have been shown to functionally activate preserved but temporarily depressed brain areas. The Group sessions help patients overcoming external (and, more importantly, internal) barriers of communication and help building interpersonal relationships.

Key words: neuropsychological rehabilitation, stroke, logorhythmics, cognitive dysfunctions, speech disorders.

Постановка проблеми. Проблема інсультів давно вийшла за межі суто медичної практики, оскільки супроводжується патологією вищих психічних функцій, мовленнєвими порушеннями, а іноді й психічними розладами. Унаслідок значних мовленнєвих і рухових порушень хворі

отримують I або II групу інвалідності. Провідним чинником під час її визначення є саме мовленнєве порушення, адже комунікативні обмеження поглиблюють інвалідизацію[5].

Наведені факти свідчать про актуальність і масштаб проблеми надання даній вибірці хворих комплексної спеціалізованої допомоги на ранньому та подальших етапах захворювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміст і методи відновлювального навчання хворих із афазією висвітлено у працях Е. Бейн, М. Бурлакової, Т. Візель, О. Винарської, О. Лурії, В. Оппель, Л. Цветкової, В. Шкловського та ін. Упродовж останнього десятиріччя в Україні питаннями афазії займалися А. Зарицький, О. Лянна, Ю. Рібцун, А. Савицький, М. Шеремет та ін. Учені висвітлюють важливі аспекти нейропсихологічної діагностики при афазії, зв'язки мовленнєвих і рухових розладів у процесі відновлення, педагогічні умови відновлювального навчання. Проте, незважаючи на певну розробленість проблеми відновлення мовлення після інсульту, залишається чимало нерозв'язаних питань, зокрема щодо можливості використання логоритміки в системі заходів нейропсихологічної реабілітації після інсульту.

Мета статті – висвітлити зміст і особливості використання логоритміки в системі нейропсихологічної реабілітації після інсульту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективність постінсультної реабілітації значною мірою залежить від правильної організації лікування, кваліфікованості лікарів, нейропсихологів і логопедів, наявності спеціального обладнання. Прогноз залежить від сукупності соціобіологічних, клінічних, організаційних, а також внутрішньопсихічних чинників.

Медико-соціальна реабілітація – це процес комбінованого та координованого використання медичних, соціальних, педагогічних і професійних заходів, спрямованих на підготовку непрацездатних індивідумів до досягнення максимального рівня функціональної та психологічної здатності, певної самостійності й активної життєдіяльності. Крім цього, медико-соціальна реабілітація має на меті зменшення впливу інвалідизуючих чинників і умов, що призводять до фізичних та інших порушень [1, с. 11].

Надзвичайно важливе місце в комплексі лікувально-відновлювальних заходів посідає відновне навчання, що включає різні методи логопедичної, нейропсихологічної, психологічної, педагогічної та соціальної роботи (Т. Візель, Л. Цветкова, В. Шкловський, М. Шохор-Троцька). В Україні відомий досвід ефективною нейрореабілітації, що передбачає медикаментозне лікування, ЛФК, масаж, фізіотерапію, нейропсихологічну діагностику та відновлювальне навчання у формі індивідуальних і групових логопедичних занять, а також систему психолого-корекційного впливу, заходи щодо соціально-трудової та соціально-побутової реабілітації, психотерапію, в тому числі й сімейну [4, с. 180-182].

Проте зазначений підхід наразі перебуває на початковій стадії реалізації через відсутність нормативно-правового регулювання організації мультидисциплінарних бригад, забезпечення наступності роботи лікарняної та поліклінічної ланок; підготовки вузьких фахівців (зокрема, нейропсихологів, логопедів-афазіологів). Одночасно в деяких клініках, неврологічних і реабілітаційних відділеннях передбачено посаду логопеда для відновлювального навчання пацієнтів. Однак для організації ефективної медико-соціальної реабілітації необхідно залучати низку суміжних фахівців.

Логопедична ритміка ще з 40-х рр. ХХ ст. зарекомендувала себе як необхідна складова комплексного впливу на хворих із афазією. У 70-ті рр. ХХ ст. з метою відновлювального навчання хворих після інсульту почали використовувати лікування рухом, у широкому сенсі – кінезітерапію. Одна з ключових цілей логоритміки – подолання мовленнєвого порушення за допомогою розвитку та корекції немовленнєвих і мовленнєвих психічних функцій, що в кінцевому підсумку дозволить людині адаптуватися до умов зовнішнього і внутрішнього середовища [2, с. 4].

У даній статті висвітлено досвід логоритмічних занять із хворими, які перенесли інсульт, на базі Навчально-наукового центру кафедри логопедії СумДПУ імені А.С.Макаренка.

Методологія дослідження включає дані експериментальної методики використання логоритміки в системі нейропсихологічної реабілітації після інсульту, що ґрунтується на принципах комплексності впливу, формування активної позиції хворого, урахування його індивідуальних особливостей, врахування потреб та відновлення соціального статусу хворого, пріоритетність участі в корекційних заходах найближчого оточення.

Обґрунтування методики дослідження

Враховуючи зв'язки мовленнєвих і рухових розладів у процесі відновлення мовлення при афазії, педагогічні умови відновлювального навчання та недостатню розробленість проблеми відновлення мовлення після інсульту нами була складена методика використання логоритміки в системі нейропсихологічної реабілітації після інсульту.

Програма ґрунтувалася на наведених нижче неспецифічних принципах.

1. Комплексність впливів, що реалізовувалася не тільки в наступності роботи різних фахівців, але і в одночасній спрямованості на всі складові нейропсихологічного синдрому (відновити регуляторні функції неможливо, ігноруючи мовленнєві або гностичні проблеми, якщо вони наявні в статусі хворого).

2. Формування активної позиції хворого, його бажання подолати виниклі порушення. Наприклад, пацієнт М. чоловік, у віці 66 років, переніс два інсульти, останній – 5 місяців тому. Його родичі зазначають: «Після другого інсульту йому й руки впали. З ліжка не підводиться, до вбиральні йти відмовляється, пояснюючи, що відчуває слабкість і боїться ще раз впасти». У листку стаціонарного спостереження і висновку невролога

зафіксовано «первинний млявий геміпарез гострого періоду». Відновлення рухової функції при виписці: прямоходіння без сторонньої допомоги на 29-ту добу після інсульту. І такі випадки не поодинокі. Відомо, що нерідко неврологічні хворі страждають від неврозоподібних, депресивних, іпохондричних ускладнень органічного захворювання нервової системи.

3. Урахування преморбідних особливостей хворого і його поточних інтересів. Так, описаний вище пацієнт, мав високі показники за шкалами депресії, що свідчило про необхідність консультації психотерапевта і медикаментозної підтримувальної терапії, а також навчання родичів правильному спілкуванню з ним.

4. Необхідність відновлення особистісного і соціального статусу пацієнта. Так, хвора М., жінка, 53 роки, головний бухгалтер великої будівельної компанії, незважаючи на наявність мовленнєвого порушення, прагнула подолати хворобу та відновити свій колишній статус.

5. Пріоритетність запитів найближчого соціального оточення хворого щодо реабілітаційних заходів. Грубі порушення пам'яті призводять до соціальної ізоляції хворого, його пасивності, повної залежності від допомоги й опіки оточуючих. Так, пацієнтка К., жінка, 66 років, пенсіонерка, до хвороби мешкала сама в сільській місцевості, вела домашнє господарство. На момент звернення родичів (після 3-х місяців) перевезена до дочки в м. Суми, яка не має змоги працювати через інвалідність матері, що вимагає її постійної присутності.

Характеристика методики дослідження

Логоритмічні заняття відбувалися паралельно з такими заходами:

- спостереження у лікаря-невролога (відвідування один раз на 7-10 днів з можливістю контролювати / змінювати медикаментозне лікування);
- відвідування групи ЛФК;
- фізіолікування (за призначенням невролога);
- заняття із психологом (нейропсихологом);
- логопедичні заняття;
- заняття логопедичною ритмікою в індивідуальній та груповій формі.

Індивідуальний підхід при використанні прийомів логоритміки.

До логоритмічних занять було залучено осіб у віці від 53 до 66 років на ранньому етапі (2-6 міс.) відновлення після інсульту.

Після аналізу амбулаторних карток хворих і консультацій із лікарем-неврологом були відібрані особи, в мовленнєвому статусі яких було зазначено афазію (здебільшого моторну). Однак у ході роботи з даними пацієнтами було з'ясовано умовність мовленнєвого статусу на практиці, про що йдеться й у спеціальній літературі, де висвітлено результати практичної роботи [3, с. 6].

Програма реалізовувалася під час логоритмічних занять, що проводилися 2-3 рази на тиждень за участю 5-ти осіб (трьох жінок і двох чоловіків). Відзначимо, що всі вони свого часу були ушпиталені й у лікарні, де

впродовж гострого періоду хвороби отримували допомогу, в тому числі й логопедичну.

Наведемо кілька прикладів індивідуальної роботи. Ж., 53 роки. Темп мовлення пацієнтки вповільнений, мелодика відсутня, вимова пасивно-речетативна, між словами тривалі паузи. Модуляція відсутня, мовлення однотональне, немає динамічних компонентів речення фрази, голос не інтонований. Зміст висловлювання не відповідає ні силі, ні темпу мовлення. Щодо загальної моторики, спостерігаються ізольовані рухи різних частин тіла; пацієнтка називає їх правильно, але в рухах іноді плутає. Мускулатура обличчя амимічна. Хвора пасивна, швидко втомлюється. Рухи напружені, ходить дрібними кроками, дрібні рухи рук. Боїться різких рухів, широких кроків, ходить, склавши руки перед собою, нестійка у рівновазі, не може підвести руку з уявним предметом. У пробах Хеда – дзеркальне повторення. Емоційний стан пригнічений (від астеничного до роздратовано-іпохондричного).

Заняття з логоритміки почались індивідуально, спочатку тривали 15хв., згодом – 30 хв. Зміст занять: поєднане читання під акомпанемент плавної, спокійної музики з яскраво вираженим *legato*; лічба і називання у різних ритмах і з різною силою голосу; затактова музична побудова з чітким визначенням ударного моменту; мовленнєві завдання, пов'язані з рухами кінцівок і вправами з предметами – м'ячем, книгою, стільцем тощо.

Пропоновані цій пацієнтці вправи були спрямовані на зняття м'язового тону, покращення координації рухів, гальмування, орієнтування в просторі, латералізацію. Інтонаційні вправи мали на меті розвиток дихання й інтонації (вокальної та мовленнєвої).

Б., 62 роки. Мовленнєва картина: атипова афазія з елементами моторної та сенсорної. Відзначається загальмованість психічних процесів і труднощі розуміння завдань. У мовленні відсутня музична структура. Воно складається з окремих слів, уповільнене, аграматичне, дизартричне, набір слів украй обмежений. Мовлення позбавлене фразування, мелодії, ритму, логічних наголосів, акцентів. Ритмізовані фрази не доступні. Не може виконати елементарні ритмічні вправи. Амузія. Заняття тільки індивідуальні.

Робота почалася з відновлення втрачених просторових понять. На заняттях відзначаються скарги на запаморочення і швидко стомлюваність, пасивність. Обличчя амимічне, зрідка посміхається, не розуміє команди щодо рухів рук «уперед», «вгору», «убік» тощо. Значний м'язовий тонус, координація рухів роз'єднана. Комбіновані вправи для верхніх кінцівок не вдаються. Немає відчуття траєкторії (ні горизонтальної, ні вертикальної), спостерігаються персеверації. Увага нестійка. Темпові особливості музики не сприймає або відчуває тільки елементарні: «*largo-allegro*», без проміжних зв'язків.

Заняття було спрямовано на регулювання м'язового тону, покращення координації рухів, на відпрацювання просторово-моторних уявлень. Крім

того, виконувались вправи, що формують темпову, звуко-висотну і мелодико-інтонаційну перцепцію.

Фронтальний підхід при використанні прийомів логоритміки

Щодо групових занять, то хворих було об'єднано на підставі відносної однорідності афазичного синдрому, ступеня збереженості когнітивних функцій і мотивації до діяльності. Тривалість заняття варіювалася від 20 до 45 хв.

Логоритмічні заняття передбачали:

- 1) прослуховування музики (активне і пасивне з ритмічним супроводом і без);
- 2) дихальні вправи (зокрема, як базову складову довільної регуляції);
- 3) артикуляційні вправи;
- 4) мімічні вправи й елементарні завдання на довільну увагу, формування операціонального забезпечення вербальних і невербальних психічних процесів;
- 5) спів (розспівування, вокалізи, пісні) з опорою на формування слухомовленневої, тактильної та рухової пам'яті;
- 6) рухи під музику (залежно від рухових можливостей і скоординованості загальної та дрібної моторики);
- 7) танці (з динамічною організацією рухових актів у кінетичний процес);
- 8) виконання кількох елементів по черзі (дихальна вправа – рухова) з метою формування змістотвірних функцій психічних процесів і довільної саморегуляції для відновлення лобних відділів мозку;
- 9) одночасне виконання кількох елементів (системно-динамічний принцип організації).

Варто зазначити, що логоритмічні вправи функціонально активують збережені, але тимчасово пригнічені зони головного мозку. Групові заняття допомагають подолати зовнішній (і, що важливіше, внутрішній) бар'єр соціальних зв'язків і водночас сприяють формуванню міжособистісних стосунків пацієнтів.

Висновки. Таким чином, логоритміка, як важлива складова комплексної нейропсихологічної реабілітації після інсульту, має за мету своєчасне виявлення і корегування мовленнєвих, когнітивних, рухових і емоційно-вольових порушень із застосуванням індивідуальної реабілітаційної програми та поліфункціональним підходом мультидисциплінарної бригади. Логоритмічні заняття сприяють удосконаленню нервово-рефлекторних механізмів регуляції та створенню нових функціональних взаємозв'язків між різними системами організму.

Аналіз наукової літератури засвідчив недостатність досліджень щодо значення логоритміки в постінсультній реабілітації. Це пояснюється необхідністю різногалузевих професійних знань, трудомісткістю роботи з дорослими пацієнтами та їхнім небажанням набувати нового досвіду, хибними уявленнями про музикування.

Логоритмічні заняття вдосконалюють нервово-рефлекторні механізми регуляції, підвищують, створюють нові функціональні взаємозв'язки між системами організму.

Плануючи заняття, необхідно враховувати спеціальний принцип зв'язку логоритміки з фізичними можливостями осіб, які перенесли інсульт, оздоровчу спрямованість, зв'язок з основними компонентами музичної діяльності, механізми та структуру порушення.

Стан вищих психічних функцій у осіб після інсульту є мозаїчним і залежить від розміру та локалізації ураження, часу від початку хвороби, тому робота над мовленням має здійснюватися не ізольовано, а у зв'язку із впливом на інші психічні процеси (пам'ять, сприймання, мислення тощо).

На завершення варто зазначити, що регулярні заняття змінюють смислову й емоційну складові реабілітаційного процесу, а у своєму вищому прояві здатні формувати естетичний смак, що безумовно підвищує якість життя людини.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у докладному висвітленні результатів логоритмічних занять.

Бібліографія

1. Дьяконов И.Ф. Психологическая диагностика в практике врача / И.Ф. Дьяконов, Б.В. Овчинников. СПб.: СпецЛит, 2008. 143 с. **2. Волкова Г.А.** Логопедическая ритмика / Г.А. Волкова. М.: Владос, 2002. 272 с. **3. Лапина Н.М.** Атипичные афазии. Восстановительное обучение на ранней стадии заболевания / авт.- сост. Н.М. Лапина. М.: ТЦ «Сфера», 2007. 64 с. **4. Лянна О.В.** Педагогічні умови відновлення мовленнєвого спілкування при афазії у осіб післяінсультного стану / О.В. Лянна // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2016. Вип.32. С.180-185. **5. Цветкова Л.С.** Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение / Л.С. Цветкова. М.: МПСИ, 2000. 148 с.

References

1. Diakonov Y.F. Psykhologhycheskaia dyahnostyka v praktyke vracha / Y.F. Diakonov, B.V. Ovchynnykov. SPb.: SpetsLyt, 2008. 143 s. **2. Volkova H.A.** Lohopedycheskaia rytmyka / H.A. Volkova. M.: Vlados, 2002. 272 s. **3. Lapyna N.M.** Atypychnie afazyu. Vosstanovyitelnoe obuchenye na rannei stadyu zabolevanyia / avt. sost. N.M. Lapyna. M.: Ts. «Sfera», 2007. 64 s. **4. Lianna O.V.** Pedahohichni umovy vidnovlennia movlennievoho spilkuvannia pry afazii u osib pislainsultnoho stanu / O.V. Lianna // Naukovyi chasopys NPU im. M.P. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhologhiia: zb. nauk. prats. K.: NPU im. M.P. Drahomanova, 2016. Vyp.32. S.180-185. **5. Tsvietkova L.S.** Vvedenye v neiropsykhologhiyu i vosstanovyitelnoeobuchenye / L. S. Tsvietkova. Moskva, 2000. 148 s.

Авторський внесок: Кравченко І.В. – 33%, Мороз Л.В. – 33%, Стахова Л.Л. – 34%

Дата відправлення статті 24.02.2020 р.

УДК 364-786-056.266:338.48-2-056.26
DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.142-153

О.О. Кравченко
okskravchenko@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-0552-4028>

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ ЗАСОБАМИ ІНКЛЮЗИВНОГО ТУРИЗМУ

Відомості про автора: Кравченко Оксана, доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. У колі наукових інтересів: система соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму. E-mail: okskravchenko@ukr.net. **Contact: Kravchenko Oksana**, Doctor of pedagogy, associate professor, Dean of the Social and Psychological Education Department in the Uman State Pedagogical Pavlo Tychna University. In the range of scientific interests: system of social and psychological rehabilitation of children and youth with special educational needs using methods of inclusive tourism. E-mail: okskravchenko@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей у загальнодержавних та міжнародних базах даних на дану тематику: 1. Енциклопедія інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму / Лепський В.В., Безлюдний О.І., Коляда Н.М., **Кравченко О.О.** та ін. МОЗ України, КЗ «Черкаський обл. центр медико-соц-ї експертизи ЧОР», МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Візаві, 2019. 562 с. 2. **Інклюзивне** навчання: основні принципи та дієві технології: монографія / Колектив авторів. Вінниця, 2018. 200 с. 3. **Безлюдний О.І., Кравченко О.О.,** Войтовська А.І. Навчально-реабілітаційний та соціально-виховний супровід студентів з обмеженнями життєдіяльності / Безлюдний О.І., Кравченко О.О., Войтовська А.І. // Народна освіта. Випуск №2(38), 2019. 4. **Кучер Г.М., Кравченко О.О.** Інклюзивний соціально-реабілітаційний туризм як складова соціальної роботи у громаді (на прикладі м. Умань) / Г.М. Кучер, О.О. Кравченко // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»: зб.наук. пр. / Ред.кол. : Козубовська І.В. (гол.ред.) та ін. Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2019. Випуск 2 (45).

Кравченко О.О. Міждисциплінарний підхід у дослідженні соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з інвалідністю засобами інклюзивного туризму/ У плані дослідження теоретичних засад соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з інвалідністю засобами інклюзивного туризму міждисциплінарний підхід дозволяє синтезувати теорії інноваційних процесів із різних наукових сфер для моделювання інноваційних інклюзивних процесів і розробки інтегративних технологій соціальної інтеграції та соціалізації людей з інвалідністю.

Такі міждисциплінарні дослідження спрямовані на пошук шляхів застосування теоретичних концепцій, розв'язання практичних проблем інклюзивної освіти, її соціально-психологічного компонента, отримання конкретних результатів у практиці інноваційної діяльності закладів освіти.

У процесі міждисциплінарного синтезу потребують розв'язання питання дифузії в освітню інклюзію понять, концепцій, моделей, принципів, методів, онтологічних уявлень з інших наукових галузей (інклюзія, туризм, соціальна робота, педагогіка, соціальна педагогіка, психологія, краєзнавство, реабілітаційна географія, медична реабілітація тощо), доцільності й правомірності їх застосування для розробки інноваційних теорій і технологій соціально-психологічної реабілітації.

Ключові слова: інклюзія, соціально-психологічна реабілітація, особливі освітні потреби, міждисциплінарний підхід.

Кравченко О.О. Междисциплинарный подход в исследовании социально-психологической реабилитации детей и молодёжи с инвалидностью средствами инклюзивного туризма. В плане исследования теоретических основ социально-психологической реабилитации детей и молодежи с инвалидностью средствами инклюзивного туризма междисциплинарный подход позволяет синтезировать теории инновационных процессов из разных научных сфер для моделирования инновационных инклюзивных процессов и разработки интегративных технологий социальной интеграции и социализации людей с инвалидностью.

Такие междисциплинарные исследования направлены на поиск путей применения теоретических концепций, решение практических проблем инклюзивного образования, его социально-психологического компонента, получение конкретных результатов в практике инновационной деятельности учебных заведений.

В процессе междисциплинарного синтеза необходимо решить вопрос диффузии в образовательную инклюзию понятий, концепций, моделей, принципов, методов, онтологических представлений из других научных отраслей (инклюзия, туризм, социальная работа, педагогика, социальная педагогика, психология, краеведение, реабилитационная география, медицинская реабилитация и т.д.), целесообразности и правомерности их применения для разработки инновационных теорий и технологий социально-психологической реабилитации.

Ключевые слова: инклюзия, социально-психологическая реабилитация, особые образовательные потребности, междисциплинарный подход.

Kravchenko O. Interdisciplinary approach in the investigation of social and psychological rehabilitation of invalid children and youth by means of inclusive tourism. In terms of exploring the theoretical foundations of social and psychological rehabilitation of children and young people with disabilities through inclusive tourism, an interdisciplinary approach allows to synthesize theories of innovative processes from different scientific fields in order to model innovative inclusive processes and develop integrative technologies for social integration and socialization of people with disabilities.

Such interdisciplinary research is aimed at finding ways of applying theoretical concepts, solving practical problems of inclusive education, its social and psychological component, obtaining concrete results in the practice of innovative activity of educational institutions. In an interdisciplinary perspective, the socio-psychological aspects of inclusion are directly linked to the applied needs of the education sector and cover all sub-structures of innovation activity: goals, principles, content, methods, tools and forms.

The purpose of the methodological level is to integrate laws and principles, complement different concepts and methods of scientific knowledge of the essence and sources of origin, formation and approval of inclusion in education, introduction of innovative practices and technologies of social and psychological rehabilitation. In the process of interdisciplinary synthesis, the issue of diffusion into the educational inclusion of concepts, models, principles, methods, ontological representations from other scientific fields (inclusion, tourism, social work, pedagogy, social pedagogy, psychology, local history, rehabilitation) need to be addressed. Besides, the issues of the appropriateness and validity of their application for the development of innovative theories and technologies of social and psychological rehabilitation also need to be solved.

The technological level of integration is a practical embodiment of concepts, theories, and systems in the form of an interdisciplinary team, which includes educators, psychologists, social educators and social workers, physicians, rehabilitators, tourism instructors, country experts, and parents.

Thus, a theoretical understanding of the key issues of social and psychological rehabilitation of children and young people with disabilities through inclusive tourism is possible only within the framework of an interdisciplinary approach that provides a fundamental analysis, interpretation and integration of knowledge, the use of different methods of cognition. In such a way, it provides transition to the new stages of development, which is relevant to the modern dynamics of social relations.

Key words: inclusion, social and psychological rehabilitation, special educational needs, interdisciplinary approach.

Постановка проблеми. Довгий час існувала єдина модель надання допомоги людям з інвалідністю – медична, яка передбачала розв’язання їхніх соціальних проблем виключно шляхом медичного втручання. Така модель полягає в тому, що людина з інвалідністю розглядається як пацієнт, її труднощі співвідносяться лише з особливостями обмеження життєдіяльності. За такого підходу вона стає пасивною у процесі лікування і догляду.

Соціальна модель виникла і сформувалася як виклик медичній, тому її метою стала підтримка й активізація позитивного потенціалу людей з інвалідністю на шляху до максимальної самостійності та інтегрованості у соціум. Саме соціальна модель стала передумовою появи міждисциплінарного підходу у розв’язанні складної проблеми, яка довгий час існувала у суспільстві.

Суперечності між медичною і соціальною моделями у розумінні проблем людей з інвалідністю потребують особливої уваги при виробленні концепції міждисциплінарної допомоги, інтегрованої підтримки, ефективної співпраці медичних і соціальних працівників, педагогів, психологів та інших фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми соціалізації, соціальної реабілітації та інтеграції людей з інвалідністю в умовах освітніх установ досліджують вітчизняні вчені О. Безпалько, А. Колупаєва, К. Кольченко, Н. Коляда, М. Перфільєва, О. Расказова, П. Таланчук, В. Тесленко, С. Харченко, М. Чайковський, А. Шевцов та ін. Реабілітаційно-адаптаційний супровід в закладах вищої освіти обґрунтовують М. Авраменко, О. Макарова, В. Сушкевич, П. Таланчук, С. Євсєєв та ін. Розвиток інклюзивного туризму вивчають Н. Белоусова, І. Борисова, Ю. Науменко, В. Лепський, С. Макаренко та ін. Аналіз останніх досліджень явища міждисциплінарності узагальнив О. Гордійчук.

Здійснений аналіз праць дозволив встановити, що наразі відсутнє дослідження питань соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму на основі інтеграції окремих галузей наукового знання, що й виступить **метою статті.**

Виклад основного матеріалу. Загалом важливою характеристикою міждисциплінарного дослідження є його орієнтування на проблему, що дозволяє виявити принципово нове знання на перетині окремих дисциплін. Водночас самі дисципліни після такого інтегрування не припиняють свого існування, а лише збагачуються новими принципами дослідження. Наразі існує безліч наукової інформації, і вона, як правило, диференційована на ізольовані частини, навіть у межах однієї дисципліни. З огляду на це, потрібен орієнтир для її синтезу чи інтеграції, який може надати лише міждисциплінарний підхід, що водночас засвідчує його актуальність. Очевидно, що міждисциплінарний підхід є одним із методологічних

взірців адекватності, конструктивності і семантичної визначеності наукового пошуку і його результатів [12].

У цьому контексті розглядаємо *систему соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму* як міждисциплінарний предмет дослідження, що передбачає синтез окремих наукових дисциплін: інклюзії, туризму, соціальної роботи, педагогіки, соціальної педагогіки, психології, краєзнавства, реабілітаційної географії, медичної реабілітації тощо. Утворення комплексу цих дисциплін, що фокусуються на предметі дослідження з позицій власної предметної проєкції, дозволяє отримати цілісне знання про феномен інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму.

Таке інтегрування знань, у процесі якого окремі дисципліни зберігають свою самостійність і специфічність, але їх теоретичні концепції і фактичні дані об'єднуються навколо методів дослідження проблем інклюзії та соціально-психологічної реабілітації дітей і молоді з особливими освітніми потребами, сприяє підвищенню їх практичної ефективності.

Евристичні ресурси міждисциплінарного підходу не тільки дозволяють здійснювати осмислення інклюзивних освітньо-виховних процесів в межах конкретної наукової дисципліни, а й розширюють дослідницький потенціал соціально-виховних процесів методологією й методами пізнання як гуманітарних, так і природничих наук. Міждисциплінарність у постановці проблем і підходах до їх розв'язання проявляється в аналізі інноваційних теорій різних наукових галузей, виявленні змістових, логічних, функціональних зв'язків між ними, синтезі поглядів на інноваційні процеси й формуванні нових теорій та концепцій інклюзії в освіті. У контексті інноваційних змін когнітивні практики тяжіють до міждисциплінарного синтезу, тому що міждисциплінарність пов'язана зі здатністю всебічно підходити до аналізу завдань і дозволяє вивчати те, що неможливо побачити, сприйняти в межах однієї наукової дисципліни з її специфічними об'єктом, предметом і методами дослідження [7].

Застосування міждисциплінарного підходу в обґрунтуванні системи соціально-психологічної реабілітації пов'язане з потребою в синтезі й взаємозбагаченні наявних концепцій інклюзивного освітньо-виховного процесу. При цьому процес взаємопроникнення категорій, екстраполяції підходів проявляється як в узагальненні часткових, так і в конкретизації загальних підходів, проникненні їх з однієї наукової галузі в іншу. В результаті це сприяє створенню інтегративної системи знань про інклюзивні освітньо-виховні процеси з позицій пошуку інноваційних та ефективних засобів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з інвалідністю. Така система цілісно й логічно відображає сукупність наукових уявлень про всі їх складові й фактори.

У контексті досліджень процесів інклюзії у сфері освіти основоположним підходом є те, що не особистість має прилаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних умов, а навпаки – суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості. Суспільно-соціальна концепція інклюзії стала базовою в сучасній моделі здобуття освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку – інклюзивній освіті. *Інклюзивна освіта* (інклюзія – inclusion (англ.) – залучення) передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, має забезпечувати інклюзивна школа – заклад освіти, що адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі [6].

Інноваційною послугою інклюзивного закладу освіти стає інклюзивний реабілітаційно-соціальний туризм, що потребує наукового обґрунтування принципів упровадження такої послуги в інклюзивному освітньому середовищі.

Умотивовано доцільним є виявлення наукового потенціалу *туризму*, роль якого в соціальному житті суспільства зростає. На основі результатів розгляду міжнародних декларацій з туризму (Гаазької, Манільської, Осацької, Сеульської) акцентовано, що туризм має важливе значення в житті людей, безпосередньо впливає на соціальну, культурну, освітню, політичну, економічну сфери, міжнародні зв'язки держав, забезпечує мир і міжнародне взаєморозуміння [1].

Саме туризмознавство дозволяє вивчити цілісну концепцію туризму, а особливо з'ясувати його функції – культурологічні, світоглядні, виховні, реабілітаційні, що й потребує подальшого вивчення у межах предмета дослідження. До того ж доцільно доповнити типологію туризму за ознаками спрямованості на потреби туристичної подорожі – інклюзивний реабілітаційно-соціальний туризм – поряд із спортивним, лікувальним, релігійним, пізнавальним та ін.

Разом із тим інклюзивний реабілітаційно-соціальний туризм є інноваційною соціальною послугою для людей з інвалідністю, що актуалізує наукові рефлексії у галузі *соціальної роботи*. Соціальними послугами, відповідно до Закону України «Про соціальні послуги», визначено комплекс заходів із надання допомоги особам, окремим соціальним групам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самотійно їх подолати, з метою розв'язання їхніх життєвих проблем [10]. Під складними життєвими обставинами розуміються обставини, спричинені інвалідністю, віком, станом здоров'я, соціальним

становищем, життєвими звичками і способом життя, унаслідок яких особа частково або повністю не має (не набула або втратила) здатності чи можливості самостійно піклуватися про особисте (сімейне) життя та брати участь у суспільному житті [10].

За законодавством України, основними формами надання соціальних послуг (здійснення соціального захисту населення) є матеріальна допомога (тобто соціальне забезпечення) та соціальне обслуговування. Саме соціальну послугу інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму відносимо до останньої. Соціальне обслуговування спрямоване на підвищення рівня соціального функціонування індивідів і сприяння задоволенню потреб, послаблення соціальних ризиків, складних життєвих обставин через надання соціальних послуг.

У цьому контексті потребують наукового обґрунтування організаційні та змістові засади надання такої соціальної послуги, а також необхідне висвітлення форм, методів і підходів до проблеми надання професійної допомоги людям з інвалідністю різних нозологій.

Нові концептуальні засади суспільного облаштування, визнання різноманітності та рівноправності людської спільноти, поступ світової науки у напрямі гуманізації та освітньої демократизації актуалізують дослідження у галузі *освіти/педагогіки*.

Освіта – складний процес становлення особистості, який безумовно включає процеси виховання і навчання, але одночасно передбачає соціалізацію та індивідуалізацію особистості, її фізичний, інтелектуальний, моральний розвиток. Освіченою є не просто людина, яка закінчила той чи інший заклад освіти, а людина, готова до самостійної і відповідальної діяльності на основі свідомого професійного самовизначення, здатна компетентно приймати рішення в нових для себе умовах та долати складні життєві обставини.

Предметом педагогіки як науки про виховання, навчання і освіту людини є обґрунтування найбільш ефективних шляхів соціалізації молодих поколінь. Предмет конкретизується у завданнях, серед яких розробка і впровадження теоретичних основ процесу навчання і виховання; визначення змісту навчання і виховання; розробка ефективних форм і методів навчально-виховного процесу. Відповідно до останнього завдання такою ефективною формою стає інклюзивний туризм, що обумовлює потребу його теоретико-методичної розробки та практичного впровадження.

Соціалізація – це процес адаптації особистості до соціуму, процес засвоєння людиною готових форм і способів соціального життя, способів взаємодії і матеріальною та духовною культурою і одночасно вироблення власного соціального досвіду, свого стилю життя. Окремою галуззю наукового знання, що вивчає процес соціалізації особистості, є *соціальна педагогіка*, головними завданнями якої є: вивчення ефективних умов соціалізації особистості в сучасному суспільстві; вивчення дії об'єктивних

і суб'єктивних факторів соціального середовища, характеру їх впливу на формування особистості; дослідження закономірностей і перспектив соціально-педагогічної взаємодії особистості та середовища; розробка механізмів регулювання й корекції відносин особистості та суспільства [4].

Провідною функцією соціальної педагогіки є інтегративна функція. Таким чином, сферу соціально-педагогічних досліджень становить науково-практичний аналіз виховного потенціалу суспільства, напрями його актуалізації, визначення різних форм інтеграції суспільно-виховних зусиль, спрямованих на соціалізацію особистості.

Такою формою може стати інклюзивний туризм, який дозволяє включити дитину з особливими освітніми потребами у соціальні відносини, створити умови, які допомагають їй пізнати соціальну дійсність і засвоїти позицію суб'єкта соціального життя. Необхідні наукові студії з обґрунтування соціально-педагогічних умов успішної соціалізації дітей та молоді з інвалідністю засобами інклюзивного туризму.

Суміжною галуззю науки, яка досліджує процеси виникнення, функціонування й розвитку психіки як форми активного відображення навколишньої дійсності, є *психологія*. Якщо вести мову про питання соціально-психологічної реабілітації, то очевидною є роль психологічної практики як діагностично-корекційної та профілактичної роботи з людьми з інвалідністю для збереження їхнього психічного здоров'я та запобігання небажаних явищ у поведінці й розвитку. Досягнення цього відбувається за допомогою специфічних психологічних методів, методик і технологій. Відповідна така практика вимагає від наукової психології не тільки наукових концепцій, теорій і більш глибокого розуміння свого предмета, а й дієвих методів, методик і технологій діагностичної, корекційної, профілактичної та інших видів роботи, методів впливу на об'єкт практикування [9].

Результатом наукових досліджень у психології є психологічні закони, закономірності, підходи, наукові факти, методи і принципи. Результат професійної діяльності в галузі психологічної практики – психологічно здорова, соціально адаптована і гармонійна особистість. У цьому відношенні актуалізуються питання теоретичного обґрунтування та практичного впровадження методик, прийомів і технологій надання психологічної допомоги дітям та молоді з інвалідністю з урахуванням їхніх індивідуальних, вікових і соціальних особливостей, розуміння індивідуальності кожного крізь призму їхніх специфічних життєвих обставин, життєвого шляху, проблем і життєвих перспектив.

З метою сприяння соціальному, духовному, моральному благополуччю, усебічному здоровому розвитку дитини заклади освіти забезпечують їй доступ до національних історико-культурних місць. Власне, освітньо-виховна діяльність повинна базуватися на найкращих здобутках людства у сфері культури, засадах моралі та добра, національних духовних традиціях, що актуалізує *краєзнавчу діяльність*. У

сучасній «Енциклопедії освіти» (Київ, 2008) «шкільне (учнівське) краєзнавство» трактується як організована й керована педагогами діяльність учнів, що складається з освітньо-пізнавальних, пошуково-дослідних, практично-творчих компонентів і спрямована на систематичне вивчення, збереження і відтворення культурної спадщини рідного краю [5].

Мета краєзнавчої діяльності конкретизується у завданнях, пріоритетними серед яких є: інтелектуальний розвиток, формування особистісних якостей, збереження та зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості; створення сприятливих умов для самопізнання, самовизначення, розвитку здібностей та реалізації особистості [8].

У цьому відношенні заслуговує на увагу наукове вивчення виховного впливу шкільного краєзнавства на вольову, емоційну й інтелектуальну сфери дітей та молоді, у тому числі з інвалідністю, а також обґрунтування функцій, які краєзнавство виконує, зокрема освітньо-пізнавальної, виховно-розвивальної, соціалізаційної, культурно-дозвіллевої й оздоровчої.

Реабілітаційну географію розглядаємо як напрям географічної науки, який передбачає інтеграцію основних реабілітаційних складових природного та антропогенного характеру для відновлення емоційного, фізичного, психологічного стану людини. Необхідний комплексний підхід до розв'язання питань інклюзивної реабілітації у вигляді соціально-психологічної, медичної, фізіологічної (оздоровчо-лікувальної) та рекреаційної допомоги різними видами інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму.

Також реабілітаційна географія включає соціально-економічні аспекти, до яких відносять: медичну географію – галузь медицини, що вивчає закономірності поширення хвороб людини у різних географічних зонах земної кулі; соціальну географію, до складу якої входить географія праці, загальносоціальна географія та географія споживання, проблеми сучасного способу життя людей; економічну географію, яка охоплює географію промисловості, сільського господарства, торгівлі, транспорту та загальноекономічні аспекти розвитку соціуму; географію населення, яка вивчає і досліджує розселення населення у містах і сільських поселеннях, особливості трудових ресурсів і загальні суспільно-економічні закономірності [2].

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень у галузі географії є оцінка реальної картини потенціального використання серед населення реабілітаційних послуг з урахуванням наявного потенціалу, а також вивчення закономірностей формування та функціонування територіальних рекреаційних систем, що складаються з природних і культурних комплексів, інженерних споруд, які використовуються для рекреації.

У сучасній науковій думці щодо соціального захисту людей з інвалідністю важливим є *реабілітаційний напрям*, який передбачає комплексне, поетапне, відновне лікування патологічних станів та різноманітних захворювань. Процес реабілітації спрямований на всебічну допомогу особам з інвалідністю для досягнення ними максимально можливої за певної нозології фізичної, психічної, професійної, соціальної та економічної повноцінності. Мета реабілітації – найбільш повне відновлення втрачених можливостей організму, а в разі неможливості – часткове відновлення або компенсація втрачених функцій і сповільнення прогресування захворювання.

Медична реабілітація є фундаментом реабілітаційного процесу, від її ефективності залежить застосування подальших видів реабілітації, їхні тривалість і обсяг. Завдання медичної реабілітації – відновлення здоров'я; запобігання ускладненням; відновлення або часткова чи повна компенсація втрачених функцій тощо.

Складовою частиною медичної реабілітації є фізична реабілітація, вона мобілізує сили організму, активізує його захисні й пристосувальні механізми, запобігає ускладненням, прискорює відновлення функцій органів та систем, адаптує до фізичних навантажень, відновлює працездатність [11].

На часі – отримання нових наукових даних, удосконалення методів профілактики та відновлювального лікування захворювань і травм, що сприятиме збереженню здоров'я, покращанню якості життя, скороченню термінів тимчасової непрацездатності, зменшенню ускладнень та інвалідизації населення.

У плані дослідження теоретичних засад соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з інвалідністю засобами інклюзивного туризму міждисциплінарний підхід дозволяє синтезувати теорії інноваційних процесів із різних наукових сфер для моделювання інноваційних інклюзивних процесів і розробки інтегративних технологій соціальної інтеграції та соціалізації людей з інвалідністю.

Такі міждисциплінарні дослідження спрямовані на пошук шляхів застосування теоретичних концепцій, розв'язання практичних проблем інклюзивної освіти, її соціально-психологічного компонента, отримання конкретних результатів у практиці інноваційної діяльності закладів освіти. У міждисциплінарному ракурсі соціально-психологічні аспекти інклюзії безпосередньо пов'язані із прикладними потребами освітньої галузі й охоплюють усі підструктури інноваційної діяльності: цілі, принципи, зміст, методи, засоби й форми.

Висновок. Таким чином, загальнотеоретичне осмислення ключових питань соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з інвалідністю засобами інклюзивного туризму можливе лише в межах міждисциплінарного підходу, який забезпечує фундаментальний аналіз, інтерпретацію та інтеграцію знань, використання різних методів пізнання, і

забезпечуючи тим самим перехід до нового етапу її розвитку, адекватному сучасній динаміці соціальних відносин.

Бібліографія

1. Безкоровайна Л.В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя 2018. 43 с. **2. Белоусова Н.** Теоретичні аспекти походження та використання поняття «реабілітаційна географія». *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Географічні науки»*. 2018. Вип. 8. С.229-233. **3. Гордійчук О.Є.** Міждисциплінарний підхід як невід’ємна умова інклюзивної діяльності. *Наука та освіта – новий вимір. Педагогіка та психологія*, Т.ІІІ (31), №61. 2015. С.25-28. **4. Енциклопедія для фахівців соціальної роботи.** – 2-ге видання / за ред. І.Д. Зверевої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с. **5. Енциклопедія освіти.** Акад. пед. наук України / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ. Юрінком Інтер. 2008. 1040 с. **6. Колупаєва А.А., Таранченко О.М.** Інклюзивна освіта: від основ до практики монографія Київ ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. **7. Коновальчук, І. І.** Міждисциплінарний підхід у дослідженні проблем педагогічної інноватики. *Interdyscyplinarosc pedagogiki i jej subdyscyliny / Pod redakcja Zofii Szaroy, Franciszka Szloska / V польсько-український форум*. 2013. С.261-269. **8. Оришко С.П.** Виховні можливості туристсько-краєзнавчої діяльності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла». 2011. Вип.20. С.96-99. **9. Панок В.Г.** Прикладна психологія. Теоретичні проблеми: монографія Київ. Ніка-Центр, 2017. 188 с. **10. Про соціальні послуги:** Закон України від 19.04.2003 р. № 966-IV. Дата оновлення: 07.01.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15> (дата звернення: 17.10.2019). **11. Сапункова С.С., Піц Л.О., Гутніцька А.Ф. та ін.** Медична та соціальна реабілітація. навч.-метод. посіб. Київ ВСВ «Медицина», 2018. 280 с. **12. Снопкова Е.И.** Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование. *Интеграция образования*. Т. 19. №1 (78). 2015. С.111-117.

References

1. Bezkorovaina L.V. (2018). Teoretychni i metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z turyzmoznavstva u vyshchikh navchalnykh zakladakh: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra. ped. Nauk: 13.00.04. Zaporizhzhia. [in Ukraine]. **2. Bielousova N.** (2018). Teoretychni aspekty pokhodzhennia ta vykorystannia poniattia «reabilitatsiina heohrafiia». *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Heohrafichni nauky»*. Issue. 8. [in Ukraine]. **3. Entsyklopediia osvity.** Akad. ped. nauk Ukrainy / hol. red. V. H. Kremen. (2008). Kyiv. Yurinkom Inter. [in Ukraine]. **4. Entsyklopediia osvity.** Akad. ped. nauk Ukrainy / hol. red. V. H. Kremen. (2008). Kyiv. Yurinkom Inter. [in Ukraine]. **5. Hordiichuk O.Ye.** (2015). Mizhdystsyplinarnyi pidkhid yak nevid’iemna umova

inkliuzyvnoi diialnosti. Nauka ta osvita - novyi vymir. Pedagogika ta psykholohiia, Vol. III(31), Issue 61. [in Ukraine]. **6. Kolupaieva A.A., Taranchenko O.M.** (2016). Inkliuzyvna osvita: vid osnov do praktyky monohrafiia Kyiv TOV «АТОПОЛ». [in Ukraine]. **7. Konovalchuk, I. I.** (2013). Mizhdystsyplinaryni pidkhid u doslidzhenni problem pedagogichnoi innovatyky. Interdyscyplinarynosc pedagogiki i jej subdyscypliny / Pod redakcja Zofii Szaroy, Franciczka Szloska / V polsko-ukrainskyi forum. [in Ukraine]. **8. Oryshko S.P.** (2011). Vykhovni mozhlyvosti turystsko-kraieznavchoi diialnosti. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu Serii «Pedagogika, sotsialna robota». Uzhhorod: Vydavnytstvo UzhNU «Hoverla». Issue. 20. [in Ukraine]. **9. Panok V.H.** (2017). Prykladna psykholohiia. Teoretychni problemy : monohrafiia Kyiv. Nika-Tsentr. [in Ukraine]. **10. Pro sotsialni posluhy:** Zakon Ukrainy vid 19.04.2003 r. № 966-IV. Data onovlennia: 07.01.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15> [in Ukraine]. **11. Sapunkova S.S., Pits L.O., Hutnitska A.F. ta in.** (2018). Medychna ta sotsialna rehabilitatsiia. navch.-metod. posib. Kyiv VSV «Medytsyna» [in Ukraine]. **12. Snopkova E.I.** (2015). Aktual'nost' mezhdisciplinarnogo podhoda v pedagogicheskikh issledovaniiah: nauchnoe obosnovanie. Integraciya obrazovaniia. T. 19. № 1 (78). [in Russia].

Дата відправлення статті: 14.02.2020 р.

УДК 37.091.12:005.963.5:376-057.87:378.4(477.52)

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.153-163

О.В. Ласточкіна

lllastochkina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3251-4746>

В.А. Литвиненко

lvitaline1982@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9790-289x>

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ-ЛОГОПЕДІВ СУМСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ А.С. МАКАРЕНКА

Відомості про авторів. Олена Володимирівна Ласточкіна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна. У колі наукових інтересів: питання корекції тяжких

порушень мовлення осіб різного віку. E-mail: llastochkina@gmail.com.
Віталіна Анатолівна Литвиненко, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри здоров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна. У колі наукових інтересів: застосування арт-технологій в корекційній та реабілітаційній роботі з особами, що мають мовленнєві порушення. E-mail: lvitaline1982@gmail.com.

Contact: Olena Lastochkina, Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer at Logopaedia department of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine. Academic interests: deals with correction of serious speech disorders, people of different age have. E-mail: llastochkina@gmail.com. **Vitalina Lytvynenko**, Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer at Health, Physical Therapy, Rehabilitation and Ergotherapy department of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine. Academic interests: using of art technologies in the correctional and rehabilitation work with persons with speech disorders. E-mail: lvitaline1982@gmail.com.

Ласточкіна О.В., Литвиненко В.А. Особливості навчальної практики студентів-логопедів Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. Навчальна спеціальна (логопедична) практика студентів напряму підготовки «Спеціальна освіта. Логопедія» є першою сходинкою основного процесу підготовки кваліфікованих кадрів у системі спеціальної освіти. Вона збагачує теоретичну підготовку студентів, закладає функціональні основи професійних умінь та навичок у майбутніх фахівців-логопедів для корекційної та навчально-виховної роботи з особами, які мають порушення мовлення різного генезу.

Процес навчальної логопедичної практики студентів-логопедів СумДПУ імені А.С. Макаренка відбувається на базі масових та спеціальних дошкільних навчальних закладів, масових та спеціальних загальноосвітніх шкіл, а також медичних закладів і реабілітаційних установ міста Суми, де організовано посади вихователів логопедичних груп, вчителів-логопедів та логопедів. Процес навчальної практики починається настановною конференцією; далі, протягом чотирьох тижнів, триває пасивна робота на навчальних базах (знайомство з фахівцями та колективами дітей, підлітків, дорослих із порушенням мовленням первинного та вторинного генезу; вивчення переліку та змісту документообігу; спостереження та аналіз особливостей системи корекційного процесу (прийоми, методи, засоби; етапи логокорекції), що здійснюється логопедами та іншими фахівцями навчальних баз); завершується практика звітною конференцією, де студенти презентують доповіді за результатами навчання.

Ключові слова: навчальна практика, фахові бази, документообіг, логокорекційний процес, настановна конференція, звітна конференція.

Ласточкина Е.В., Литвиненко В.А. Особенности учебной практики студентов-логопедов Сумского государственного педагогического университета имени А.С. Макаренко. Учебная специальная (логопедическая) практика студентов направления «Специальное образование. Логопедия» является первой ступенью основного процесса подготовки квалифицированных кадров в системе специального образования. Она обогащает теоретическую подготовку студентов, формирует функциональные основы профессиональных умений и навыков у будущих специалистов-логопедов для коррекционной и учебно-воспитательной работы с лицами, имеющими нарушения речи различного генезиса.

Процесс учебной логопедической практики студентов-логопедов СумГПУ имени А.С. Макаренко происходит на базе массовых и специальных дошкольных учебных заведений, массовых и специальных общеобразовательных школ, а также медицинских и реабилитационных учреждений города Сумы, где работают учителя-логопеды, воспитатели логопедических групп, и логопеды. Процесс учебной практики начинается ознакомительной конференцией; далее, в течение четырех недель, идет пассивная работа на учебных базах (знакомство со специалистами и коллективами детей, подростков, взрослых с нарушениями речи первичного и вторичного генезиса; изучение перечня и содержания документации; наблюдение и анализ особенностей системы коррекционного процесса (приемы, методы, средства; этапы логопедической коррекции), что осуществляется логопедами и другими специалистами учебных баз); последним этапом практики является отчетная конференция, на которой студенты представляют доклады по результатам обучения.

Ключевые слова: учебная практика, профессиональные базы, документация, логопедическая коррекция, ознакомительная конференция, отчетная конференция.

Lastochkina O., Lytvynenko V. Distinguishing features of educational (special) practice of student-logopedians of Sumy state pedagogical university named after A.S. Makarenko. The process of educational logopedic practice of students-speech therapists of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko is based on the mass and special pre-school educational establishments, mass and special secondary schools, as well as medical institutions and rehabilitation institutions of Sumy city, where positions of teachers of logopedic groups and teacher-speech therapists are organized. The process of educational practice begins with a fact-finding conference; further, for four weeks, the passive work on the training bases continues; the practice ends with a conference where students present their reports.

Primary acquaintance with professional bases enables student teachers to: enrich and improve the acquired theoretical and practical knowledge and skills through real immersion into the future profession; to get acquainted with

pedagogical staff and groups of children with special educational needs, in particular, with children-logopaths; to study the list and the contents of the document circulation on the bases of the designated institutions; to familiarize and analyze the peculiarities of the system of logocorrection process (specifics of techniques, methods and means; stages of logocorrection) carried out by speech therapists, educators, defectologists, psychologists, primary school teachers, oligo, audio- and typhlopedagogues for children with speech impairment of primary and secondary genesis.

Providing with information on the use of innovative educational, non-standard methods and tools for working with children of the specified category, as well as acquaintance of students with this innovation during the reporting process of student trainees are particularly important. Speakers also emphasize on positive impressions from personal and professional communication with specialists of educational bases, from contact with speech impaired children, because with the permission of speech therapists, educators, psychologists, students are not limited to passive observation, but have the opportunity to conduct routine moments, exercises of the preparatory stage of speech therapy, fragments of subgroup and individual classes and other types of corrective work.

Key words: educational logopedic practice, professional bases, document circulation, fact-finding conference, reporting conference.

Постановка проблеми. Підготовка кадрів у галузі спеціальної освіти на сьогодні здійснюється для повноцінного забезпечення потреб і оптимальної реалізації можливостей різних категорій осіб за віком та їх психофізичними особливостями. Одночасний розвиток інших освітніх тенденцій, зокрема, інклюзивної освіти, у процесі підготовки дефектологів для осіб різних нозологій вимагає постійного удосконалення навчальних планів, змісту навчальних дисциплін, а також ці зміни стосуються спеціальної (логопедичної) навчальної та спеціальної (логопедичної) виробничої практики.

Потреба українського суспільства у високоякісних логопедах є актуальною, тому, проблеми щодо особливостей організації вищезазначених видів практики, починаючи від добору видів навчально-виробничих баз, інформативності про загальноприйняті та інноваційні методи і засоби логокорекційного навчання з урахуванням специфіки контингенту й завершуючи законодавчою базою (нормативною та обов'язковою документацією), є нагальними та вимагають постійного моніторингу відповідно вимогам сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення психолого-педагогічної літератури дає можливість констатувати, що питання фахової підготовки логопедів досліджується у різних аспектах, зокрема, з позицій удосконалення освітнього процесу у закладі вищої освіти (А. Алексюк, В. Арнаутова, В. Безпалько, С. Гончаренко, М. Євтух, В. Лозова, Н. Тализіна, М. Ярмаченко та ін.); формування професійної компетентності

майбутніх учителів (О. Абдуліна, С. Архангельський, О. Дубинчук, В. Євдокімов, А. Кірсанов, І. Прокопенко, Р. Селевко, В. Сластьонін, М. Шкіль та ін.); визначення основних компонентів системи підготовки дефектологів (В. Бондарь, І. Колесник, Н. Назарова, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, О. Шевченко, М. Шеремет та інші) [6].

Аналізуючи питання професійної підготовки дефектологів у вищому навчальному закладі, науковці стверджують, що однією із концептуальних ідей є перспективний і прогресивно-творчий підхід, в основі якого має бути особистісно-орієнтоване навчання, розвиток творчих здібностей студентів і їхньої готовності до корекційної роботи. Цей підхід потрібно починати з професійного відбору та професійної діагностики і реалізовувати у подальшому в системно-цілісній безперервній освіті, єдності всіх основних структурних компонентів особистості майбутнього вчителя-дефектолога [1].

Споглядаючи на сучасні тенденції щодо особистісно орієнтованої парадигми освіти, дослідники констатують про необхідність формування нової генерації корекційних педагогів, які здатні надавати кваліфіковану допомогу особам із особливими освітніми потребами у створенні умов для їх успішної соціалізації та самореалізації, що передбачає якісну фахову педагогічну, медичну та психологічну підготовку на рівні вимог вищої школи, тобто, наголошується на інтегративності освітнього процесу, як одного з базових факторів розвитку та розкриття потенційних можливостей особистості (В. Арнаутова, В. Беспалько, О. Бичкова, І. Богатова, С. Дружилов, В. Ільїна, Г. Селевко, Л. Спирін, М. Чапаєв, І. Яковлева) [4].

З позицій компетентнісного підходу підготовка вчителя-логопеда повинна здійснюватися шляхом оволодіння теорією і практикою спеціальної освіти, результати яких відображені в описі «фахових компетентностей», що є предметом дослідження педагогів та психологів (О. Дахін, А. Маркова, В. Сластьонін, Р. Селевко, Є. Огарьов, А. Хуторський, В. Шадріков та ін), які визначають «компетентність» згідно різних характеристичних особливостей (інтегральність особистості, як результат отриманих знань умінь та навичок; суб'єктивна участь у спеціалізованій діяльності; особистісний рівень готовності до успішної діяльності; сукупність психологічних якостей).

Фахова компетентність – це багатоаспектне явище, критерієм якого є суспільне значення результатів роботи фахівця, його авторитет у конкретній галузі. Так, за Л. Мітіною – це гармонійне поєднання знань предмета, методики та дидактики викладання, а також умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування [2].

Мета статті: схарактеризувати процес проходження навчальної практики студентами-логопедами Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Виклад основного матеріалу. Навчальна логопедична практика студентів-логопедів є першою сходинкою, що закладає функціональні основи професійних умінь та навичок для корекційної та освітньої роботи з особами, які мають порушення мовлення. Цей вид студентської роботи реалізується згідно навчального плану випускової кафедри логопедії СумДПУ імені А.С. Макаренка у 6-му семестрі та триває протягом 4-х тижнів.

Для цілісного розуміння системного підходу у логокорекційній роботі та особливостей роботи з особами, які мають порушення мовлення різного віку, етіології та патогенезу, студенти вивчають досвід роботи логопеда в **медичних установах** (абілітаційні, реабілітаційні, клінічні та стаціонарні лікарні, неврологічні стаціонари та ін.) та **закладах освіти** (заклади дошкільної, середньої, професійної загальної освіти та освіти для осіб із особливими освітніми потребами, інклюзивно-ресурсні центри).

Традиційно, згідно 4-х-тижневого ритму роботи, навчальна практика організовується: **на першому тижні** у закладах дошкільної освіти (ЗДО), де функціонують групи компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення – освітня ланка; **на другому тижні** у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) – освітня ланка; **на третьому тижні** у закладах дошкільної та середньої освіти для осіб із особливими освітніми потребами або інклюзивно-ресурсних центрах – освітня ланка; **на четвертому тижні** у реабілітаційному центрі, а також дитячих та дорослих клінічних лікарнях та стаціонарних неврологічних відділеннях міського, районного та обласного значення – медична ланка [3].

Згідно обов'язків методиста відділу практики та відповідального методиста випускової кафедри логопедії СумДПУ імені А.С.Макаренка підбір навчальних баз та термінів проходження практики відбувається за згоди керівництва навчальних баз. Далі відповідальний методист покладає зобов'язання на методистів із фаху у закладі вищої освіти (ЗВО) про завчасне спілкування зі вчителями-логопедами (логопедами) про точний час прибуття на навчальну базу. На наступному етапі відповідальний методист кафедри логопедії здійснює розподіл студентів за означеними базами [5].

На **настановній конференції** відповідальний методист повідомляє назви баз, відповідні дати роботи на цих базах, попереджає про необхідність наявності супровідних документів (Витяг з Наказу по СумДПУ імені А.С. Макаренка про проходження навчальної практики зі вказаними базами та прізвищами студентів, медичну книгу, щоденник практики де необхідно проставити дату прибуття-вибуття, прізвище, ім'я, по батькові керівника навчальної бази, його підпис та печатку закладу), зобов'язує про прибуття на навчальну базу у перший день практики (уточнює, що роботу на базі потрібно розпочати зі знайомства з керівником, пред'явлення йому супровідних документів, а далі за допомогою вчителя-логопеда (у закладі освіти) або логопеда (у медичному закладі), які є методистами з фаху по

відповідних навчальних базах приступити до безпосередніх обов'язків студента-практиканта [5].

Особливу увагу відповідальний методист та методисти фаху по ЗВО, які закріплені за окремими студентами та безпосередньо консультують і контролюють процес навчальної логопедичної практики (через контакт із вчителем-логопедом або логопедом), звертають на загальний зовнішній вигляд студентів-практикантів, що повинен відповідати стилю освітньої або медичної установи – це переважно класичний стиль, одяг неяскарих кольорів, без зайвих блискучих елементів; також на необхідність використовувати змінне взуття або бахіли та інші моменти [5].

Виходячи із головних завдань навчальної логопедичної практики, студенти-практиканти повинні сформуваи загальне бачення про сферу діяльності вчителя-логопеда (дефектолога), зокрема, комплексне уявлення про організацію, зміст, структуру та специфіку логопедичної допомоги **особам із порушеннями мовлення у закладах різного спрямування; закріпити, конкретизувати й поглибити знання і практичні вміння проведення корекційно-освітньої роботи з дошкільниками, школярами та дорослими, які мають порушення мовлення первинного та вторинного ґенезу; налаштувати особистісну та професійну комунікацію зі спеціалістами (вчителями-логопедами, психологами, спеціальними психологами, вихователями, вчителями початкових ланок закладів середньої освіти, лікарями та реабілітологами) відповідних установ, а також із різними категоріями осіб, які мають порушення мовлення та їх батьками; ознайомитися з обов'язковою і додатковою (внутрішньою) документацією вчителя-логопеда, зонуванням логопедичного кабінету та його матеріально-технічною базою, а також із офіційними паперами й кабінетним оснащенням інших спеціалістів, які супроводжують осіб із мовленнєвими порушеннями в закладах різного спрямування; закріпити теоретичні знання і практичні навички вивчених фахових навчальних дисциплін («Анатомія мовленнєвих та сенсорних систем», «Вікова фізіологія» та «Фізіологія вищої нервової діяльності», «Спеціальна психологія», «Спеціальна педагогіка» «Логопедія», «Психолінгвістика», «Спеціальні методики» та ін.) у процесі спостереження за роботою вчителя-логопеда й інших спеціалістів на корекційних заняттях, режимних моментах, а також протягом наступних видів діяльності на навчальних базах; виховувати бажання до всебічного поглиблення спеціальних знань, удосконалення своєї педагогічної майстерності [3].**

У загальних закладах дошкільної освіти – перший тиждень навчальної практики – студенти знайомляться та налагоджують дружні відносини з колективом; вивчають розташування логопедичної групи, облаштування кабінету логопеда та інші приміщення закладу; вивчають контингент дітей, їх мовленнєві порушення; спостерігають за проведенням індивідуальних, підгрупових та фронтальних логопедичних занять, долучаються до їх організації, підготовки; аналізують діяльність та результати логопедичної роботи разом із логопедом та вихователями даної групи; допомагають у

процесі підготовки свят у ЗДО; виконують доручення логопеда або інших спеціалістів; допомагають виготовляти або самостійно готують дидактичний матеріал для корекційної та освітньої роботи; відвідують заняття вихователя-дефектолога. Студенти вивчають перелік та зміст документації, що ведеться вчителем-логопедом (з дозволу адміністрації закладу), збирають матеріал для звіту та, за необхідності, заповнюють щоденник педагогічних спостережень [3].

За аналогією відбувається процес навчальної практики на другому тижні у закладах загальної середньої освіти. Де так само після знайомства з колективом та облаштуванням логопедичних пунктів, переліком документації, студенти знайомляться із контингентом – молодшими школярами, які на відміну від дошкільників, мають і порушення усного мовлення та (або) передумови чи, власне, порушення письма та читання (ППЧ). Практиканти мають можливість спостерігати інші прийоми, методи й засоби діагностики та корекції (класичні, сучасні), а також специфіку системного логопедичного супроводу дітей із ППЧ командою фахівців логопедичного пункту; долучаються до консультування вчителями-логопедами вчителів молодшої ланки ЗЗСО та батьків дітей, які зараховані до логопедичного пункту; беруть активну участь у житті школи [3].

Навчальну логопедичну практику студенти проходять також у закладах дошкільної та середньої освіти для осіб із особливими освітніми потребами – третій тиждень пасивної практики. У місті Суми це такі бази, як Сумський спеціальний заклад дошкільної освіти (ясла-садок) №20 «Посмішка» м. Суми, ЗДО (ясла-садок) № 21 «Волошка», КУ Сумський спеціальний реабілітаційний навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа І ступеня – ЗДО № 34» та Косівщинська загальноосвітня школа-інтернат Сумського району для дітей із порушеннями слуху. Отже, на даних базах практиканти знайомляться як із дошкільниками, так і зі школярами, які внаслідок порушень сенсорних, когнітивних та рухових систем мають порушення мовлення різного ступеня складності, що обтяжує процес діагностики, корекції, але за умови вчасної, системної та кваліфікованої допомоги дефектологів, спеціальних психологів та інших відповідних спеціалістів існують можливості для подальшого прогресу їх загального психофізичного розвитку. На цих базах студенти-логопеди так само виконують усі, поставлені перед ними завдання: вивчати документацію, спостерігати за корекційною роботою логопеда, обговорювати елементи логопедичних занять та їх результативність; проводити психологічне спостереження за дітьми з мовленнєвими порушеннями; вивчати контингент дітей та підлітків; виконувати доручення логопеда, допомагати виготовляти дидактичний матеріал, наочні посібники; за можливості допомагати вчителям-логопедам, фахівцям різного профілю [3].

На сьогодні є додаткова можливість проходження навчальної логопедичної практики на базі Інклюзивно-ресурсних центрів

(Сумський міський та інші районні ІРЦ), а також Навчально-практичного центру кафедри логопедії СумДПУ імені А.С. Макаренка, що зараховується, як досвід вчителя-логопеда на освітній базі.

На четвертому тижні студентам-практикантам надається можливість пройти пасивну практику на базі медичних закладів – Сумська міська дитяча клінічна лікарня, поліклінічні відділення №1 та №2, стаціонарне відділення Сумської обласної лікарні, Сумський обласний центр комплексної реабілітації для дітей та осіб із інвалідністю. У медичних закладах для студентів-логопедів постає дещо інша картина системного супроводу осіб із особливими освітніми потребами. Студенти спостерігають взаємопов'язану роботу логопедів та фахівців медичного профілю (невролога, офтальмолога, аудіолога, отоларинголога, ортопеда); також мають можливість познайомитися із особами (дорослого та літнього віку), які за клініко-педагогічною класифікацією мають афазію, дизартрію, ринолалію, й споглядати за діагностико-корекційними заходами; вони присутні при проведенні індивідуальних та підгрупових логопедичних занять; практиканти визначають відмінні риси документів, готують власні звітні документи (записи, фото, наочність та інше) [3].

Після закінчення 4-х-тижневого навчання на фахових базах студенти-практиканти представляють відповідальному методисту ЗВО необхідний пакет документів та проходять залікову співбесіду.

Останній захід – **підсумкова конференція**, на якій відбувається загальне обговорення результатів та підведення підсумків. Студенти звітують про виконання всіх завдань практики, висловлюють окремі пропозиції. Виступ студента може супроводжуватися показом фото-слайдів презентації або інших видів наочного звіту щодо виконання завдань практики.

У процесі виступу студент коротко доповідає про виконання запланованих завдань навчальної логопедичної практики на кожній навчальній базі, далі підводить загальні висновки про значення даної практики для власного досвіду в цілому, проголошує певні пропозиції щодо удосконалення змісту та організації процесу організації чи проходження практики; після виступу відповідає на запитання; можливість задавати запитання надається кожному присутньому на конференції.

Завершується звітна конференція виступом відповідального методиста, який формує загальний підсумок конференції, повідомляє та аргументує отримані оцінки у балах, виходячи з критеріїв оцінювання, висловлює свої побажання та надає рекомендації студентам для подальшої навчальної діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. На сучасному етапі суспільного розвитку питання підготовки логопедів через постійне зростання чисельності осіб із порушеннями мовлення різного віку та генезу є особливо актуальними. Ускладнює ситуацію оновлення та ускладнення картини етіопатогенних факторів. Тому, планування та організацію процесу навчальної

практики студентів-логопедів потрібно регулювати так, щоб у майбутніх логопедів були повноцінні можливості для закріплення отриманої у вищому навчальному закладі інформації на різних навчальних базах, де організовано посади логопеда.

Бібліографія

1. Миронова С. Концептуальні основи підготовки вчителя-дефектолога до корекційної роботи у спеціальних закладах. Вісник Львівського університету: Серія педагогічна. 2003. Вип.17. С.19-24. **2. Назарова И., Шайдуллина Г.** Педагогическая практика как одна из составляющих профессиональной компетентности будущего учителя логопеда. Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал. 2014. № 3. Эл. ресурс. <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12997>. **3. Нормативно-документальне** забезпечення та облаштування логопедичного кабінету в освітньому закладі. Укладач: О. Ласточкіна. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка. 2019. 108 с. **4. Пахомова Н.** Стан сформованості мотивації до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в професійній діяльності вчителя логопеда. Вісник Луганського Національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки. Луганськ: ЛНУ ім. Т. Шевченка. 2013. №10 (269). С.245-257. **5. Положення** про проведення практик у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка. Наказ ректора №576 (26.12.2017 р.). Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка. 2017. 35 с. **6. Сінопальнікова Н.** Підготовка майбутніх учителів-логопедів до професійної діяльності. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. пр. / ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Харків: ХНПУ. 2014. С.174.

References

1. Myronova S. (2003) Kontseptual'ni osnovy pidhotovky vchytelia-defektologa do korektsijnoi roboty u spetsial'nykh zakladakh [Conceptual bases of preparation of the defectologist for correctional work in special institutions]. Visnyk L'vivs'koho universytetu : Seriiia pedahohichna. Vyp. 17, pp. 19-24. **2. Nazarova I., Shaydullina G.** (2014) Pedagogicheskaya praktika kak odna iz sostavlyayushchikh professional'noy kompetentnosti budushchego uchitelya-logopeda [Teaching practice as one of the components of the professional competence of a future speech therapist teacher]. Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. Elektronnyy nauchnyy zhurnal. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12997>. **3. Normatyvno-dokumental'ne** zabezpechennia ta oblashtuvannia lohopedychnoho kabinetu v osvitn'omu zakladi [Legal and documentary support and arrangement of logopedic cabinet in educational institution] : navchal'nyj posibnyk dlia studentiv spetsial'nosti «Korektsijna osvita. Lohopediia». Ukladach: O.Lastochkina. Sumy, 2019. 108 p. **4. Pakhomova N.** (2013) Stan sformovanosti motyvatsii do intehratsii medykopsykholohichnykh i pedahohichnykh znan' v profesijnij diial'nosti vchytelia lohopeda [The state of motivation to integrate psycho-psychological and pedagogical knowledge in the professional activity of speech therapist

teacher]. Visnyk Luhans'koho Natsional'noho universytetu im. T. Shevchenka. Pedagogichni nauky. Luhans'k : LNU im. T. Shevchenka, № 10 (269), s. 245-257. **5. Polozhennia** pro provedennia praktyk u Sums'komu derzhavnomu pedagogichnomu universytetu imeni A.S.Makarenka [Regulations on conducting practices at Sumy State Makarenko Pedagogical University]. Nakaz rektora № 576 (26.12.2017 r.). Sumy, 2017, 35 p. **6. Sinopal'nikova N.** (2014) Pidhotovka majbutnikh uchyteliv-lohopediv do profesijnoi diial'nosti [Preparation of future speech therapists for professional activity]. Zasoby navchal'noi ta naukovo-doslidnoi roboty : zb. nauk. pr. / KhNPU im. H. S. Skovorody. Kharkiv, p. 174.

Авторський внесок: Ласточкіна О. В. – 60 %. Литвиненко В. А. – 40%,
Дата відправлення статті – 31.03.2020 р.

УДК 376-056.264:51

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.163-173

Л.І. Лісова

ruzhitska1605@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3758-0294>

ХАРАКТЕРИСТИКА ТРУДНОЩІВ У ПРОЦЕСІ ОБЧИСЛЕННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ДІЙ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Відомості про автора. Лісова Людмила Іванівна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна. E-mail: ruzhitska1605@ukr.net

Contact. Lisova Lyudmila the Ph.D. of Pedagogy, assistant of therapy and special methods of Corrective and Social Pedagogy And Psychology Department of Kamenetz-Podolsk National Ivan Ohienko University, Ukraine. E-mail: ruzhitska1605@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику. 1. Лісова Л.І. Характеристика труднощів засвоєння арифметичних задач молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення / Szkola specjalna: czasopismo poswiecone pedagogice specjalnej. Komitet redakcyjny:

Ewa Maria Kulesza, Bernadetta Kozewska, Katarzina Smolinska. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. 2013. P.184-199.
2. Лісова Л.І. Specification of difficulties in arithmetic encountered by the primary school pupils with severe speech disorders. International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies. Warsaw: Maria Grzegorzewska University, Vol.2, No.1, 2015. P.53-57.

Лісова Л.І. Характеристика труднощів у процесі обчислення арифметичних дій молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення. У запропонованій статті подано результати дослідження труднощів у процесі обчислення арифметичних дій молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення та на їх основі виділено рівні сформованості даної навички. В результаті аналізу матеріалів дослідження ми виявили, що у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення при обчисленні арифметичних дій зустрічалися наступні типи помилок: несамостійність у процесі розв'язування арифметичних дій; недостатня точність і цілісність сприймання арифметичних дій; незнання алгоритмів розв'язування арифметичних дій; не сформованість вміння виконувати арифметичні дії. Труднощі у вигляді несамостійності в процесі розв'язування арифметичних дій проявлялися у вигляді наступних помилок: обчислювали лише з використанням додаткових засобів: пальців рук (для додавання та віднімання) чи лінійки; обчислювали лише з використанням додаткових засобів: таблички множення та ділення. Недостатня точність та цілісність сприймання арифметичних дій проявлялась у вигляді наступних помилок: неправильна послідовність виконання арифметичних дій та сплутування числових даних, а тому результат виходив неправильний. Незнання алгоритмів розв'язання арифметичних дій проявлявся у вигляді наступних помилок: не знали алгоритм обчислення арифметичних дій в рядок: на додавання, віднімання, множення та ділення; не знали алгоритм обчислення арифметичних дій у стовпчик: на додавання, віднімання, множення та ділення. Не сформованість вміння виконувати арифметичні дії проявлявся у вигляді наступних помилок: не виконували арифметичні дії навіть з використанням підручних засобів (лінійки, таблички на множення, ділення): на додавання, віднімання, множення та ділення.

Враховуючи наведені труднощі у процесі розв'язування арифметичних дій, ми вважаємо, що для навчання цієї категорії школярів, необхідно розробити корекційну методику, яка дозволить активізувати розвиток психічних процесів, а відповідно, організована робота сприятиме попередженню виникнення труднощів.

Ключові слова: арифметична задача, арифметичні дії, загальноосвітня школа, молодший шкільний вік, розв'язування, тяжкі порушення мовлення.

Лісова Л.И. Характеристика трудностей в процессе решения арифметических действий младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи. В предлагаемой статье представлены результаты

исследования трудностей в процессе решения арифметических действий младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи и на их основе выделены уровни сформированности данных навыков. В результате анализа материалов исследования мы обнаружили, что у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи при решении арифметических действий встречались следующие типы ошибок: несамостоятельность в процессе решения арифметических действий; недостаточная точность и целостность восприятия арифметических действий; незнание алгоритмов решения арифметических действий; несформированность умения выполнять арифметические действия. Трудности в виде несамостоятельности в процессе решения арифметических действий проявлялись в виде следующих ошибок: вычисляли только с использованием дополнительных средств: пальцев рук (для сложения и вычитания) или линейки; вычисляли только с использованием дополнительных средств: таблички умножения и деления. Недостаточная точность и целостность восприятия арифметических действий проявлялась в виде следующих ошибок: неправильная последовательность выполнения арифметических действий и спутывания числовых данных, а потому результат получался неправильный. Незнание алгоритмов решения арифметических действий проявлялся в виде следующих ошибок: не знали алгоритм записи арифметических действий в строку: на сложение, вычитание, умножение и деление; не знали алгоритм решения арифметических действий в столбик: на сложение, вычитание, умножение и деление. Несформированность умения выполнять арифметические действия проявлялся в виде следующих ошибок: не выполняли арифметические действия даже с использованием подручных средств (линейки, таблички умножения, деления): на сложение, вычитание, умножение и деление.

Учитывая приведенные трудности в процессе решения арифметических действий, мы считаем, что для обучения этой категории школьников, необходимо разработать коррекционную методику, которая позволит активизировать развитие психических процессов, а соответственно, организована работа будет способствовать предупреждению возникновения трудностей.

Ключевые слова: арифметическая задача, арифметические действия, общеобразовательная школа, младший школьный возраст, решение, тяжелые нарушения речи.

Lisova L. Characterization of difficulties in the calculation of arithmetic actions by younger students with severe speech disorders. The proposed article presents the results of the study of difficulties in the calculation of arithmetic actions of younger students with severe speech impairment and on the basis of them the levels of the formation of this skill are highlighted. As a result of the analysis of the materials of the study we found that the following types of errors were encountered in the calculation of arithmetic actions of the younger pupils with severe speech disorders: independence in the process of

solving arithmetic actions; lack of accuracy and integrity of perception of arithmetic actions; ignorance of algorithms for solving arithmetic actions; lack of ability to perform arithmetic. Difficulties in the form of independence in the process of arithmetic solving were manifested in the following errors: they were calculated only with the use of additional tools: fingers (to add and subtract) or a ruler; were calculated only using additional means: multiplication and division plates. Insufficient accuracy and integrity of the perception of arithmetic actions was manifested by the following errors: incorrect sequence of performing arithmetic actions and confusion of numerical data, and therefore the result was incorrect. Ignorance of algorithms for solving arithmetic actions was manifested by the following errors: did not know the algorithm for calculating arithmetic actions in a row: add, subtract, multiply and divide; did not know the algorithm for calculating arithmetic actions in a column: add, subtract, multiply and divide. The lack of knowledge of the ability to perform arithmetic actions was manifested in the following errors: they did not perform arithmetic actions even with the use of handy tools (rulers, plates for multiplication, division): for addition, subtraction, multiplication and division.

Thus, we observed the independence in the process of solving arithmetic actions in junior high school students with severe speech disorders from grades 1 to 4.

This type of difficulty, such as lack of accuracy and integrity of arithmetic perception, was manifested in a higher percentage (47% on average) of students with severe 1st-grade speech disorders, but by 4th grade we observed a significant downward trend (9% on average). We saw, on average, only 9% of children with severe 1st-degree speech impairment (ignorance of addition and subtraction actions, since they had not yet studied multiplication and division), without knowing the algorithms for solving arithmetic. 14% - 2nd grade, 11% - 3rd grade and this type of difficulty was observed in a small percentage of students with severe speech disorders 4th grade (average 4%). We saw an average of 2% of students with severe 1st-grade speech impairment (not including addition and subtraction, since they had not yet studied multiplication and division). 17% - 2nd grade, 8% - 3rd grade and this type of difficulties was observed in a small percentage of students with severe speech disorders 4th grade (average 6%).

Thus, we found that the vast majority of children with severe speech impairment of 1st (74%), 2nd (76%), 3rd (57%) class have specific types of difficulty in calculating arithmetic. Even a significant percentage of 4th grade students (36%) also experienced difficulties at this stage of work.

As a result of the final analysis of the study materials, we have determined the levels of underdevelopment of the arithmetic calculation skills when solving an arithmetic problem for younger students with severe speech disorders.

Given these difficulties in the process of solving arithmetic, it can be assumed that to teach this category of students, it is necessary to develop a

corrective technique that will activate the development of mental processes, and, accordingly, organized work will help prevent the occurrence of difficulties.

Key words: arithmetic, arithmetic, general school, primary school age, decoupling, severe speech disorders.

Постановка проблеми. Перед сучасною школою стоїть завдання підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Його вирішення вимагає глибокого вивчення проблеми вдосконалення методів і форм навчання, пошуку нових, більш ефективних шляхів формування знань, урахування реальних можливостей учнів і умов, в яких протікає навчальна діяльність.

Сьогодні визначено, що у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ) спостерігаються труднощі при розв'язуванні арифметичних задач складніші, ніж в учнів з типовим розвитком, які обумовлені недорозвиненням базових психічних процесів пізнавальної діяльності (Н. Гаврилова, Л. Лісова, Л. Томе та ін.), симультанних і сукцесивних синтезів (В. Тарасун). Також визначено, що рівень засвоєння арифметичних задач дітьми з ТПМ (Н. Гаврилова, Л. Лісова, В. Тарасун та ін.) переважно репродуктивний, в рідкісних випадках, може бути репродуктивно-продуктивним, а окремі школярі з ТПМ засвоюють їх лише на рівні впізнавання (Н. Гаврилова, В. Тарасун та ін.) [3, 4].

За результатами теоретичного аналізу наукових праць (М. Богданович, В. Мізюк, С. Скворцової та ін.) нами визначено, що процес розв'язування арифметичних задач включає 7 етапів (читання, переказу, аналізу, скороченого запису, синтезу, обчислення арифметичних дій і формулювання загальної відповіді) [1, 3].

В результаті аналізу науково-теоретичних джерел нами були визначені орієнтовні типи помилок, які молодші школярі з ТПМ могли б допустити в процесі розв'язування арифметичних задач. Систематизація цих помилок дозволила нам виділити типи труднощів на кожному етапі розв'язування арифметичній завдання.

Метою нашого дослідження стало вивчення труднощів з якими зустрічаються молодші школярі з ТПМ у процесі розв'язуванні арифметичної завдачі на етапі обчислення арифметичних дій.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні брали участь молодші школярі з загальним недорозвитком мовлення II-III рівня при первино збереженому інтелекті, в загальній кількості 221 учень Кам'янець-Подільського багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру, Львівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів „Довіра“, Васильківської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів, Мізоцької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів, а також на базі загальноосвітніх шкіл № 2, 7, 16 м. Кам'янець-Подільського, де навчаються учні молодших класів з ТПМ на

інклюзивному навчанні. У 1 класі обстежено 53 учня, у 2 класі – 58 учнів, у 3 класі – 60 учнів і 50 учнів 4-го класу.

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

В результаті аналізу матеріалів дослідження ми виявили, що у молодших школярів з ТПМ при обчисленні арифметичних дій зустрічалися наступні типи помилок: несамостійність у процесі розв'язування арифметичних дій; недостатня точність і цілісність сприймання арифметичних дій; незнання алгоритмів розв'язування арифметичних дій; не сформованість вміння виконувати арифметичні дії.

За результатами аналізу матеріалів дослідження особливостей обчислення арифметичних дій при розв'язуванні задачі молодшими школярами з ТПМ нами було визначено, що труднощі у вигляді несамостійності в процесі розв'язування арифметичних дій проявлялися у вигляді наступних помилок: обчислювали лише з використанням додаткових засобів: пальців рук (для додавання та віднімання) чи лінійки; обчислювали лише з використанням додаткових засобів: таблички множення та ділення.

Зокрема, 62% учнів з ТПМ 1-го класу обчислювали лише з використанням додаткових засобів: пальців рук (для додавання та віднімання) чи лінійки, 41,4% – 2-го класу, 26,6% – 3-го класу і 20% – 4-го класу.

Так як учні з ТПМ 1-го класу ще не вивчали таблички множення і ділення ми їх не оцінювали. 19 % учнів з ТПМ 2-го класу обчислювали лише з використанням додаткових засобів: таблички множення та ділення, 12 % – 3-го класу і 6 % школярів 4-го класу.

Наступний тип труднощів, який ми простежували при обчисленні арифметичних дій це – недостатня точність та цілісність сприймання арифметичних дій, що проявлялась у вигляді наступних помилок: неправильна послідовність виконання арифметичних дій та сплутування числових даних, а тому результат виходив неправильний.

Зокрема, 57% дітей з ТПМ 1-го класу в неправильній послідовності виконували арифметичні дії, тому результат виходив неправильний, 28% – 2-го класу, 23% – 3-го класу і 12% – 4-го класу. 14 % учнів 2-го класу сплутували числові дані, а тому результат виходив неправильний, 7% учнів 3-го класу і 6% школярів 4 класу.

Тип труднощів, який ми спостерігали при обчисленні арифметичних дій це – незнання алгоритмів розв'язання арифметичних дій, що проявлявся у вигляді наступних помилок: не знали алгоритм обчислення арифметичних дій в рядок: на додавання, віднімання, множення та ділення; не знали алгоритм обчислення арифметичних дій у стовпчик: на додавання, віднімання, множення та ділення.

Зокрема, 36% учнів з ТПМ 1-го класу не знали алгоритм обчислення арифметичних дій в рядок: на додавання, 26% – 2-го класу, 15% – 3-го класу і 2% школярів з ТПМ 4-го класу. 35% школярів з ТПМ 1-го класу не знали алгоритм обчислення арифметичних дій в рядок: на віднімання, 28% – 2-го класу, 10% – 3-го класу і 2% – 4-го класу. 17% дітей з ТПМ 2-го класу не знали алгоритм обчислення арифметичних дій в рядок: на множення, 13% – 3-го класу і 2% – 4-го класу. 15,5% учнів з ТПМ 2-го класу не знали алгоритм обчислення арифметичних дій в рядок: на ділення, 10% – 3-го класу і 2% – 4-го класу. 9% молодших школярів з ТПМ 2-го класу не знали алгоритм обчислення арифметичних дій у стовпчик: на додавання, 7% – 3-го класу і 2% – 4-го класу. 3% учнів з ТПМ 2-го класу не знали алгоритм обчислення арифметичних дій у стовпчик: на віднімання, 5% – 3-го класу і 4% – 4-го класу. 5% школярів з ТПМ 2-го класу не знали алгоритм обчислення арифметичних дій у стовпчик: на множення, 8% – 3-го класу і 10% – 4-го класу. 5% дітей з ТПМ 2-го класу не знали алгоритм обчислення арифметичних дій у стовпчик: на ділення, 3% – 3-го класу і 8% – 4-го класу.

Наступний тип труднощів, який ми спостерігали при обчисленні арифметичних дій це – не сформованість вміння виконувати арифметичні дії, який проявлявся у вигляді наступних помилок: не виконували арифметичні дії навіть з використанням підручних засобів (лінійки, таблички на множення, ділення): на додавання, віднімання, множення та ділення.

Зокрема, 4% учнів з ТПМ 1-го класу не виконували арифметичні дії навіть з використанням підручних засобів (лінійки) на додавання, 19% – 2-го класу, 8% – 3-го класу і 8% – 4-го класу. 9% молодших школярів з ТПМ 1-го класу не виконували арифметичні дії навіть з використанням підручних засобів (лінійки) на віднімання, 14% – 2-го класу, 10% – 3-го класу і 4% – 4-го класу. 19% дітей з ТПМ 2-го класу не виконували арифметичні дії навіть з використанням підручних засобів (лінійки, таблички на множення, ділення) на множення, 8% – 3-го класу і 4% – 4-го класу. 16% учнів 2-го класу не виконували арифметичні дії навіть з використанням підручних засобів (лінійки, таблички на множення, ділення) на ділення, 7% – 3-го класу і 6% – 4-го класу.

Таким чином, несаможиттєвість у процесі розв'язування арифметичних дій у молодшими школярами з ТПМ ми спостерігали з 1 по 4 класи.

Такий тип труднощів, як недостатня точність і цілісність сприймання арифметичних дій проявлявся в більшого відсотка (в середньому 47%) учнів з ТПМ 1-го класу, але до 4-го класу ми спостерігали значну тенденцію до зменшення (в середньому 9%). Незнання алгоритмів розв'язання арифметичних дій ми спостерігали в середньому лише у 9% дітей з ТПМ 1-го класу (враховуючи лише дії додавання та віднімання, так як вони ще не вивчали дії множення і ділення). 14% – 2-го класу, 11% – 3-

го класу і даний тип труднощів спостерігали у незначного відсотка школярів з ТПМ 4-го класу (в середньому 4%). Не сформованість вміння виконувати арифметичні дії ми спостерігали в середньому у 2% учнів з ТПМ 1-го класу (враховуючи лише дії додавання та віднімання, так як вони ще не вивчали дії множення і ділення). 17% – 2-го класу, 8% – 3-го класу і даний тип труднощів спостерігали у незначного відсотка школярів з ТПМ 4-го класу (в середньому 6%).

Отже, нами було виявлено, що у переважної більшості дітей з ТПМ 1-го (74%), 2-го (76%), 3-го (57%) класу виникають специфічні типи труднощів при обчисленні арифметичних дій. Навіть у значного відсотка учнів 4-го класу (36%) також спостерігалися труднощі на даному етапі роботи.

В результаті підсумкового аналізу матеріалів дослідження нами було визначено рівні недорозвинення навички обчислення арифметичних дій при розв'язанні арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ.

Бальна оцінка виставлялась залежно від рівня самостійності учня, від сприйняття ним допомоги, від здатності нею скористатись чи очікування детального пояснення експериментатором. Зокрема, якщо дитина самостійно виконувала завдання, їй ставили оцінку – 0 балів; якщо допускала певні помилки – застосовували допомогу. При оцінюванні враховували кількість форм допомоги, необхідних для виправлення дитиною помилок. Виставлялись бальні оцінки: від 0 балів (що вказувало на високий рівень засвоєння дитиною знань) до 9 балів (що вказувало на особливо значні труднощі в процесі розв'язання задач). Максимальна кількість балів, яку могла отримати дитина становила 63. Умовно нами було поділено цю кількість балів на три частини, і на цій підставі виділено 3 рівні недорозвинення сформованості навичок обчислення арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ (незначний, значний, глибокий). Передбачалось, що при достатньому рівні розвитку, коли дитина самостійно працювала, допомога їй не надавалась і ставилась оцінка – 0 балів; від 1 до 21 вказували на незначний рівень недорозвинення вміння обчислювати арифметичні дії; оцінка від 22-42 балів вказувала на значний рівень недорозвинення вміння обчислювати арифметичні дії; оцінка від 43-63 балів вказувала на глибокий рівень недорозвинення вміння обчислювати арифметичні дії.

Ми визначили, що 13% учнів 1 класу мали труднощі у вигляді несамостійності у процесі розв'язування арифметичних дій і глибокий рівень недорозвинення, 9% значний рівень недорозвинення, 34% незначний рівень недорозвинення і 43% достатній рівень.

У 2 класі 5% дітей мали глибокий рівень недорозвинення, 9% значний рівень недорозвинення, 14% незначний рівень недорозвинення, а 72% склали учні з достатнім рівнем розвитку. В 3 класі учнів з глибоким рівнем недорозвинення виявлено не було, 2% значний рівень недорозвинення, 22% незначний рівень недорозвинення, 76 % склали учні

з достатнім рівнем розвитку. У учнів четвертого класу глибокого рівня недорозвинення не спостерігалось, 2% склали діти зі значним рівнем недорозвинення, незначний рівень недорозвинення спостерігався у 10% дітей і достатній рівень розвитку ми простежили у 88 % молодших школярів з ТПМ.

11% молодших школярів 1-го класу мали труднощі у вигляді недостатньої точності і цілісності сприймання арифметичних дій і глибокий рівень недорозвинення, 17% значний рівень недорозвинення, 34% незначний рівень недорозвинення і 38% достатній рівень. У молодших школярів 2 класу 5% мали глибокий рівень недорозвинення, 10% учнів значний рівень недорозвинення, 26% незначний рівень недорозвинення, а 59% склали учні з достатнім рівнем розвитку. В 3 класі учнів з глибоким рівнем недорозвинення виявлено не було, 5 % мали значний рівень недорозвинення, 22% незначний рівень недорозвинення, 73% склали учні з достатнім рівнем розвитку. У учнів четвертого класу з глибоким рівнем недорозвитку виявлено не було, 2% мали значний рівень недорозвинення, незначний рівень недорозвинення спостерігався у 18% дітей і достатній рівень розвитку ми простежили у 80% молодших школярів з ТПМ.

У 15% молодших школярів 1-го класу ми спостерігали труднощі у вигляді незнання алгоритмів розв'язання арифметичних дій та глибокий рівень недорозвинення, 13% значний рівень недорозвинення, 26% незначний рівень недорозвинення і 46% достатній рівень. 5% молодших школярів 2-го класу і мали глибокий рівень недорозвинення, 5% значний рівень недорозвинення, 9% незначний рівень недорозвинення і 81% достатній рівень. В 3 класі учнів з глибоким рівнем недорозвинення виявлено не було, 3% мали значний рівень недорозвинення, 8% незначний рівень недорозвинення, 89% склали учні з достатнім рівнем розвитку. У учнів четвертого класу з глибоким рівнем недорозвинення виявлено не було, 2% мали значний рівень недорозвинення, незначний рівень недорозвинення спостерігався у 4% дітей і достатній рівень розвитку ми простежили у 94% молодших школярів з ТПМ.

У 9% молодших школярів 1-го класу ми спостерігали труднощі у вигляді не сформованості вміння виконувати арифметичні вміння і глибокий рівень недорозвинення, 11% значний рівень недорозвинення, 15% незначний рівень недорозвинення і 65% достатній рівень. У молодших школярів 2 класу 5% мали глибокий рівень недорозвинення, 7% учнів значний рівень недорозвинення, 14% незначний рівень недорозвинення, а 74% склали учні з достатнім рівнем розвитку. В 3 класі учнів з глибоким рівнем недорозвинення виявлено не було, 8% мали значний рівень недорозвинення, 7% незначний рівень недорозвинення, 85% склали учні з достатнім рівнем розвитку. У учнів четвертого класу з глибоким рівнем недорозвинення виявлено не було, 2% мали значний рівень недорозвинення, з незначним рівень недорозвинення учнів не

спостерігали і достатній рівень розвитку ми простежили у 98% молодших школярів з ТПМ.

Висновки. Відповідно до мети нашого дослідження нами встановлено труднощів з якими зустрічаються молодші школярі з ТПМ у процесі розв'язування арифметичної задачі на етапі обчислення арифметичних дій: несамостійність у процесі розв'язування арифметичних дій; недостатня точність і цілісність сприймання арифметичних дій; незнання алгоритмів розв'язування арифметичних дій; несформованість уміння виконувати арифметичні дії.

Підсумовуючи сказане, можна вважати, що для навчання цієї категорії школярів, повинна бути створена корекційна методика, яка дозволить активізувати розвиток психічних процесів (мовлення, мислення, тощо), а відповідно, організована робота сприятиме попередженню виникнення труднощів. Також, необхідно розробити рекомендації для вивчення арифметичних задач саме для молодших школярів з ТПМ, які дозволять удосконалити процес вивчення арифметичних задач на уроці математики і в позаурочний час.

Бібліографія

1. Богданович М.В. Методика викладання математики в початкових класах / М.В. Богданович, М.В. Козак, Я.Л. Король. К.: А.С.К., 1999. 352 с. **2. Бондар В.І.** Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі / В.І. Бондар, А.М. Єльченко. Полтава: РВВ ПДАА, 2009. 252 с. **3. Лісова Л.І.** Корекція навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: Монографія / Л.І. Лісова – Кам'янець-Подільський: ТОВ "Друк-Сервіс" 2015. 224 с. **4. Мізюк В.А.** Формування вмінь учнів початкової школи розв'язувати текстові задачі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.А. Мізюк; Ін-т педагогіки. К., 2000. 240 с. **5. Скворцова С.О.** Методика навчання розв'язування сюжетних задач у початковій школі. Ч.І. Методика формування в молодших школярів загального уміння розв'язувати сюжетні задачі / С.О. Скворцова. О.: Абрикос-Компанія, 2011. 268 с. **6. Тарасун В.В., Гаврилова Н.С.** Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку / В.В. Тарасун, Н.С. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. 268 с. **7. Тарасун В.В.** Логодидактика / В.В. Тарасун. 2-е вид. К.: Видав. Дім "Слово", 2011. 392 с. **8. Томме Л.Є.** Исследования готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к обучению математики / Л.Є. Томме // Дефектология. 2007. №5 С. 33-41.

References:

1. Bohdanovych M.V. Metodyka vykladannia matematyky v pochatkovykh klasakh / M.V. Bohdanovych, M.V. Kozak, Ya. L. Korol. K.: A.S.K., 1999. 352 s. **2. Bondar V.I.** Psykholoho-pedahohichni osnovy rozvytku ditei v systemi M. Montessori / V.I. Bondar, A.M. Yelchenko. Poltava: RVV PDAA, 2009. 252 s. **3. Lisova L.I.** Korektsiia navchalnoi diialnosti molodshykh

shkoliariv z tiazhkymy porushenniamy movlennia: Monohrafiia / L.I. Lisova. Kamianets-Podilskiy: TOV "Druk-Servis" 2015. 224 s. **4. Miziuk V.A.** Formuvannia vmin uchniv pochatkovoї shkoly rozvzuvaty tekstovi zadachi: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / V.A. Miziuk. In-t pedahohiky. K., 2000. 240 s. **5. Skvortsova S.O.** Metodyka navchannia rozviazuvannia siuzhetnykh zadach u pochatkovii shkoli. Ch.I. Metodyka formuvannia v molodshykh shkoliariv zahalnoho uminnia rozviazuvaty siuzhetni zadachi / S.O. Skvortsova. O.: Abrykos-Kompaniia, 2011. 268 s. **6. Tarasun V.V., Havrylova N.S.** Osoblyvosti navchannia matematyky molodshykh shkoliariv z porushenniamy movlennievoho rozvytku / V.V. Tarasun, N.S. Havrylova. Kamianets-Podilskiy: PP Moshynskiy V.S., 2007. 268 s. **7. Tarasun V.V.** Lohodydaktyka / V.V. Tarasun. 2-e vyd. K.: Vydav. Dim "Slovo", 2011. 392 s. **8. Tomme L.Ie.** Yssledovanyia hotovnosti detei s tiazhelymy narushenyiamy rechy k obucheniu matematyky / L.Ie. Tomme // Defektolohyia. 2007. №5 S.33-41.

Дата відправлення статті 23.02.2020 р.

УДК 376-056.264:159.955

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.173-186

К.В.Луцько

В. Махлун

katerina_lutsko@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5832-7861>

ДОМІНУЮЧА ПЕРЦЕПТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Відомості про авторів: Луцько Катерина, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Інститут людини, Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: дослідження активізації сенсорного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, його значення для формування пізнавальних інтересів дитини, розвитку її мовлення, мислення та інших психічних процесів; використання неушкоджених сенсорних систем у навчально-виховному процесі; дослідження значення провідного способу сприймання у гармонізації розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами. E-mail: katerina_lutsko@ukr.net

Махлун Валерія, магістр, кафедри спеціальної та інклюзивної

освіти, Інститут людини, Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: особливості сенсорного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. E-mail: katerina_lutsko@ukr.net

Contact: Kateryna Lutko, PhD of Pedagogy, Senior Researcher, Associate Professor of Special and Inclusive Education Department, Human Institute, Borys Grinchenko University, Kyiv, Ukraine. In the field of scientific interests: research on the activation of sensory development of children with special educational needs, its importance for the formation of the cognitive interests of the child, the development of his speech, thinking and other mental prices; the use of intact sensor systems in the educational process; exploring the value of a leading way of perception in harmonizing the development of speech of children with special educational needs. E-mail: katerina_lutsko@ukr.net

Mahlun Valeria, MA, Special and Inclusive Education Departments, Human Institute, Boris Grinchenko University of Kiev, Kyiv, Ukraine. In the field of scientific interests: features of sensory development of children with special educational needs. E-mail: katerina_lutsko@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику. 1. Луцько К.В. Sensory development of a child with special needs. *Social inclusion in the special education student – teacher – environment*. Siedlce, 2018. 14 с. **2. Луцько К.В.,** Махлун В.О., Ступак Д.Д. Активізація полімодального сприймання у дітей з особливими потребами та його зв'язок з їх інтелектуальним розвитком. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.* Львів: ГО «Львівська спільнота», 2019. С. 51-54. **3. Луцько К.В.** Дослідження показників реакцій мозку на слуховий, зоровий, тактильний, руховий стимули при сприйманні мовлення та предметів засобами енцефалографії. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський*, 2018. Вип. 7. С. 145-156.

Луцько К., Махлун В. Домінуюча перцептивна діяльність та її вплив на формування мовлення дітей з особливими освітніми потребами. Одним з основних завдань корекційної педагогіки і психології є виявлення резервів розвитку особистості, її сильних сторін, які дозволять удосконалити якість навчання і виховання та зменшити фізичні і психічні навантаження на дитину та дорослого, який з нею працює. Проведені дослідження дозволили виділити сенсорні резерви розвитку особистості: використання неушкоджених сенсорних систем, на які доцільно спиратись під час формування мовлення у дитини, для розвитку цілого ряду її психічних функцій, активізації пізнавальних можливостей. Особливого значення набуває врахування провідного способу сприймання, притаманного конкретній дитині, з врахуванням характеру порушення. Досить часто вроджений провідний тип сприймання пов'язаний з ураженою сенсорною системою, зокрема зорове сприймання у дітей з порушеннями зору, а слухове у дітей, які мають порушення слуху. У

такому випадку діти зустрічаються зі значними труднощами у процесі навчання. Специфічний дисбаланс у сенсорних можливостях такої дитини фахівці не діагностують, а педагоги не беруть до уваги специфічні наслідки зв'язку сенсорного порушення з відповідним провідним сенсорним каналом.

Ключові слова: сенсорний розвиток, сенсорне порушення, мовленнєве порушення, провідний спосіб сприймання, резерви розвитку, слухове сприймання, зорове сприймання, тактильно-зоро-кінестетичне сприймання, компенсаторно-корекційне навчання.

Луцко К., Махлун В. Доминирующая перцептивная деятельность и ее влияние на формирование речи детей с особыми образовательными потребностями. Одной из основных задач коррекционной педагогики и психологии является выявление резервов развития личности, ее сильных сторон, которые позволят усовершенствовать качество обучения и воспитания, и уменьшить физические и психические нагрузки на ребенка и взрослого, который с ним работает. Проведенные исследования позволили выделить сенсорные резервы развития личности. В частности это использование неповрежденных сенсорных систем, на которые целесообразно опираться при формировании речи у ребенка, при развитии целого ряда его психических функций, активизации познавательных возможностей. Особое значение приобретает учет ведущего способа восприятия, присущего конкретному ребенку, с учетом характера нарушения. Достаточно часто врожденный ведущий тип восприятия связан с пораженной сенсорной системой, в частности зрительное восприятие у детей с нарушениями зрения, а слуховое у детей, имеющих нарушения слуха. В таком случае дети сталкиваются со значительными трудностями в процессе обучения. Специфический дисбаланс в сенсорных возможностях такого ребенка специалисты не диагностируют, а педагоги не берут во внимание специфические последствия связи сенсорного нарушения с соответствующим ведущим сенсорным каналом.

Ключевые слова: сенсорное развитие, сенсорное нарушение, речевое нарушение, ведущий способ восприятия, резервы развития, слуховое восприятие, зрительное восприятие, тактильно-зрительно-кинестетического восприятия, компенсаторно-коррекционное обучение.

Lutsko K., Makhlun V. Dominant perceptual activity and its influence on the formation of speech of children with special educational needs. One of the main tasks of correctional pedagogy and psychology is to identify the reserves of personality development, its strengths, which will improve the quality of education and upbringing and reduce physical and mental stress on the child and adult. Our many years of research have allowed us to identify the sensory reserves of personality development. In particular, it is the use of intact sensory systems, which it is advisable to rely on when forming speech in a child, in the development of a number of its mental functions,

activation of cognitive capacity. Of particular importance is the consideration of the leading mode of perception inherent in a particular child, taking into account the nature of the disorder.

Quite often, the congenital leading type of perception is associated with the affected sensory system, in particular visual perception in children with visual impairments and auditory in children with hearing impairments. In this case, children face significant difficulties in learning. The specific imbalance in the sensory capabilities of such a child is not diagnosed by specialists, and the educators do not take into account the specific consequences of the association of sensory impairment with the corresponding leading sensory channel. Ignoring such phenomena affects the adequacy of diagnosis, mixing sensory difficulties with intellectual disabilities. Children with congenital leading sensory ducts require the selection of appropriate content and special techniques for compensating and harmonizing the functioning of the sensory systems. Among the analytical systems that can activate the visual perception of a child with special educational needs, one can distinguish tactile-visual-motor perception as such that organizes the activity of the visual system.

Key words: sensory development, leading way of perception, reserves of development.

Постановка проблеми. Дослідження особливостей використання провідного способу сприймання вкупі з розвитком інших неушкоджених і порушених сенсорних систем, дозволяє фізіологічно і психологічно забезпечити індивідуальний підхід при розробленні корекційно-компенсаторних заходів навчання та виховання дитини з особливими освітніми потребами, уникнення помилок у діагностиці її розвитку. Використання ресурсів самої дитини з особливими освітніми потребами уможливорює активізацію її пізнавальних інтересів, розвиток сенсорної, мисленнєвої (інтелектуальної) діяльності з заощадженням її фізичних зусиль.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням зв'язку розвитку сенсорного сприймання та формування пізнавальних процесів і мовлення у дітей з особливими освітніми потребами займаються викладачі та студенти кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Інституту людини, Київського університету імені Бориса Грінченка (О. Мартинчук, Т. Скрипник, О. Таран, Н. Бабич, К. Тичина, М. Максимчук).

Дослідження ґрунтуються на роботах Л. Венгера, Г. Костюка, С. Максименка, О. Белявської, І. Білої, Д. Альтхауза, Е. Дум та ін.

Зокрема Л. Венгер вказує на те, що з розвитком дитини зір управляє її дотиковими обстежувальними діями, одночасно утримує у полі зору різні частини предмета, їх взаємозв'язки, завдяки чому обстеження предметів стає всеохоплюючим, реалізуються пізнавальні дії дитини [3]. Доцільно з'ясувати, як розвивати зорове сприймання у дітей з порушеннями слухової функції із провідним слуховим способом

сприймання, якщо дитина стикається з труднощами зорового зосередження, і як допомогти дитині з провідним зоровим способом сприймання, якщо у неї порушена зорова функція. Ці і інші питання, важливі не лише для компенсаторно-корекційного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, але і для їх комфортного емоційного стану, збереження психічного здоров'я, не отримують достатньої уваги у спеціальній педагогіці і психології.

Мета: дослідити можливості удосконалення пізнавального і мовленнєвого розвитку дитини з особливими освітніми потребами з врахуванням її провідного способу сприймання в процесі навчальної діяльності.

Виклад основного змісту. До домінантних перцептивних модальностей сприймання тієї чи іншої дитини належать: зорова, слухова і кінестетична.

У психічному розвитку особистості найважливішу роль відіграє зорове сприймання. Саме через зоровий аналізатор людина отримує найбільше вражень про оточуючий світ: розрізняє предмети довкілля, недосяжні об'єкти, їх зображення, різнобарв'я кольорів, розміри, форми предметів, напрямки руху, стани людини тощо. Зорові відчуття і сприймання дають людині найбільш диференційовані дані про довкілля. Так, відомо, що людина протягом дня робить 100000 зорових фіксацій [7]. Орієнтування людини у просторі також безпосередньо пов'язане з діяльністю зорового аналізатора, зоровий контроль має найбільше значення для розвитку рухів людини.

Зорові відчуття і сприймання дають найбільшу кількість тонко диференційованих даних найширшого діапазону, пов'язуються з увагою, мотивацією, інтересами, мнемічними процесами, мисленням, емоціями дитини. Для дитини з візуальним способом сприймання малюнки, зорові образи, фотографії значать більше, ніж слова. Зорове сприймання забезпечує отримання інформації про події та об'єкти зовнішнього світу і діє як складна система перцептивних та пізнавальних процесів. Більшість людей візуального типу (візуали) мають бачити те, що вони вивчають. Крім того за допомогою зору дитина регулює свою поведінку. Зір відіграє провідну роль в таких видах діяльності людини, як орієнтовна і трудова [7].

Діти, які мають порушення зору і вроджений провідний зоровий спосіб сприймання знаходяться у більш складних умовах навчання ніж ті, які мають провідний слуховий чи кінестетичний спосіб сприймання, оскільки їм важко зосередитись на сприйманні усного мовлення, поясненнях дорослого, швидко зреагувати на усне мовлення, знайти відповідь на поставлене питання, вести діалог. Вони можуть відчувати труднощі при розумінні змісту усної розповіді, інструкції тощо, оскільки не встигають аналізувати мовленнєвий потік на слух та позбавлені можливості сприймати артикуляційні образи.

Особи з аудіальним видом сприймання надають великого значення звуковим подразненням: звукам, музиці, шумовим ефектам, словам. Слуховий канал забезпечує людині здатність сприймання, обробки і розуміння інформації. Особи з аудіальним видом сприймання реагують, насамперед, на висоту тону або звуку/а, темп, гучність, ритм, тембр і резонанс. Проте такі діти часто відволікаються від малюнків, іншої наочності, орієнтованої на зорове сприймання, від тексту, який потрібно читати [1, 2].

Особливих труднощів у формуванні мовлення, у навчальному процесі зазнають діти з порушеннями слухової функції, які мають вроджений провідний слуховий спосіб сприймання. З практики відомі випадки, коли навіть кваліфіковані сурдопедагоги допускали наявність відхилень у інтелектуальному розвитку дитини з порушеннями слухової функції з вродженим провідним слуховим способом сприймання. Насправді така дитина може справляти враження такої, що має складне порушення: не може зосередити, сконцентрувати погляд на обличчі вчителя при сприйманні мовлення, його артикуляційних образах, на розгляді графічних зображень, у тому числі і букв, малюнків, іншої наочності. В процесі уроку може залізти під стіл і розважатись на свій розсуд, не включаючись у навчальний процес.

Для осіб з кінестетичним способом сприймання характерною є потреба в рухових діях, в задіянні дотику та емоцій. Якості, які найважливіші для них у взаємодії з новою інформацією, як вважають дослідники, це – частота, тиск, тривалість дії, інтенсивність уваги, а також позитивні чи негативні емоційні реакції на діяльність. Кінестетикам подобається почувати близькість і тепло інших людей, доторкатися під час розмови до їх руки або плеча [3].

Наші спостереження за дітьми з провідним кінестетичним способом сприймання дозволяють додати інформацію про їх потребу здійснювати фізичні рухи (вставати, класти одну ногу на стілець, тупцяти на місці, ходити по кімнаті), незалежно, де вони знаходяться. Такій дитині важко всидіти на місці. Вона не може розглядати малюнки, дивитись фільм чи виставу, читати, малювати, писати тощо, якщо їй не дозволяють рухатись. У такому випадку всі її зусилля спрямовані на самодисципліну. Лише послаблення дисциплінарних заходів, прийняття її рухової активності як нормотипової, дозволяє їй комфортно сприймати зміст інформації, зосереджуватись на формулюванні своїх висловлювань, не витрачаючи зусиль на дотримання вимушеної посидючості.

Якщо зоровий і слуховий канали пов'язані з відповідними аналізаторними системами (зоровою, слуховою), то кінестетичний не завжди сприймається однозначно, оскільки не зовсім зрозуміло з назви, які рухи маються на увазі, що потрібно стимулювати чи використовувати у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, щоб активізувати

використання цього каналу, як провідного, у виховному і навчальному процесах.

Викладені міркування, що ґрунтуються на аналізі теоретичних джерел, нашій практичній діяльності і спостереженнях, сприяли організації спеціальних досліджень, спрямованих на вивчення ролі провідного способу сприймання в контексті навчання дитини з ООП, засвоєння нею інформації.

До дослідження були залучені діти дошкільних навчальних закладів №9 (комбінованого типу) та № 582 для дітей зі зниженим слухом (30 дітей середнього і старшого віку з мовленнєвими і сенсорними порушеннями), а також 5 учнів першого класу, які мали порушення слуху.

Перший етап дослідження спрямований на виявлення провідного аналізатора у дітей із залученням батьків на основі адаптованої нами методика анкетування С. Єфремцева. Дана методика містить три блоки, кожен з яких орієнтований на певний вид сприймання (зорове, тактильне, слухове). Батьків просили поставити «+» або «так», якщо твердження відповідало поведінці дитини, і «-» або «ні», якщо не відповідало. Показники, виділені батьками, уточнювались у процесі спостереження за дітьми і опрацьовувались.

Виявилось, що 54% дітей мають провідний зоровий спосіб сприймання, 20% дітей мають провідний слуховий спосіб сприймання, а 26% – провідний кінестетичний спосіб сприймання. Зауважимо, що ці дані можуть певною мірою варіюватись у процесі інших досліджень. Проте, у будь-якому випадку, спостерігається відома тенденція переважання осіб із провідним зоровим способом сприймання, на що і орієнтовані, здебільшого, шкільна наочність та методики навчання.

Подальше дослідження здійснювалось за розробленою нами методикою, націленою на виявлення ефективності сприймання і продукування зв'язного мовлення з опорою на провідний вид сприймання і на той аналізатор, який не є провідним у 30 дітей.

Для слухового сприймання і подальшого переказу пропонували коротку усну розповідь, а для зорового – серію картинок, на основі яких дитина створювала власний текст розповіді.

Для дітей з провідним кінестетичним **способом** сприймання пропонували предмети, про які потрібно розповісти: а) на основі візуального сприймання предметів на відстані (безконтактним способом); б) на основі тактильно-зоро-рухового сприймання, обстеження предметів, які дитина тримала в руках (контактний спосіб).

Наводимо приклад дослідження, до якого були залучені діти із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ). Їх було поділено на три групи в залежності від їх провідного виду сприймання.

Перше дослідження. Дітям пропонували сприйняти текст на слух і переказати його. Наприклад: «Маленький песик мерз на вулиці під дощем.

Його знайшли дві дівчинки. Вони забрали песика додому, нагодували його. Тепер песик живе у теплому домі».

Для зорового сприймання дитині пропонували серії картинок («Матусина помічниця», «Пташенятко випало із гнізда»). Розповіді дітей фіксували з подальшим аналізом. Бали (одиниці) присвоювались показникам якості розповідання: кількість слів, кількість словосполучень, фраз, логіка викладу, повнота викладу, кількість іменників, кількість дієслів, прикметників, інших частин мови, самостійність.

Результати показали, що у дітей із провідним зоровим сприйманням змістовніший виклад тексту за серією сюжетних картинок ніж при переказі тексту, сприйнятого на слух: діти називали дійових осіб, зберігали логіку тексту, вживали більше дієслів та прикметників. Показник якості дорівнював 8 одиницям - при зоровому сприйманні, та 4- при слуховому сприйманні (із 10 доступних).

Навпаки, у дітей із провідним слуховим способом сприймання змістовнішим виявився саме переказ тексту у порівнянні із розповідями на основі зорового сприймання картинок (6 одиниць та 3 одиниці).

Друге дослідження спрямоване на з'ясування ефективності зорового та тактильно-зоро-рухового сприймання предметів і якості їх описів.

Дітям пропонували розглянути предмети, описати їх, спираючись на їх ознаки, сприйняті візуально (футляр для окулярів, іграшка, гребінець) та на основі тактильно-зоро-рухового ознайомлення.

При оцінці виконання завдання враховувались такі показники: кількість слів, за допомогою яких дитина описує предмет, словосполучень (які дитина вживає поза фразою), фраз; повнота розповіді про предмет; вживання частин мови (прикметників, іменників); характер дій дітей (розглядає предмет, просто тримає в руках, звертає увагу на деталі); самостійність.

У результаті дослідження виявлено, що при зоровому спогляданні предмета дистанційно діти або мовчать, або називають предмет одним-двома словами. (наприклад, машинка, зайчик, коробочка-футляр). Так, при сприйманні іграшки «ведмедик» – дитина А. сказала «маленький», гребінець – «синій».

Далі дитині пропонували взяти іграшку (предмет) в руки (машинку, зайчика, ляльку), не даючи ніякої інструкції. Деякі діти просто тримали предмет у руках, а інші дивились на нього, повертаючи в один та в інший бік. Дитина швидко відводила погляд від предмета, який тримала в руках, чекала подальших розпоряджень.

Кількість слів, якими дитина характеризувала предмет, або не змінилась або не збільшилась суттєво (на 1-2 слова).

Більшість дітей продемонструвала флюктуюче сприймання (цілісне схоплювання об'єкта), що характеризується швидкоплинною увагою, яка не націлена на відносно тривале сенсорне сприймання, спостереження, вивчення об'єкта. При такому флюктуючому спостереженні окремі органи

чуття дитини з ООП недостатньо включались у процес дослідження, пізнання, не несли дитині тієї інформації про предметний світ, яка могла б бути їй доступна, зважаючи на наявність неушкоджених сенсорних каналів (провідних і не провідних).

Стосовно дітей із сенсорними порушеннями проводились спостереження і фрагментарні дослідження, які однозначно дають підстави говорити про необхідність у корекційному процесі брати до уваги те, що інколи вроджений провідний тип сприймання пов'язаний з пошкодженим каналом, зокрема зоровий у дітей з порушеннями зору, а слуховий у дітей, які мають порушення слуху [6]. Такі діти стикаються зі значними труднощами у процесі навчання. Іноді фахівці вважають, що у таких дітей є порушення інтелекту, рекомендуючи батькам проконсультуватись у спеціальних психологів, інших спеціалістів. Розуміння наявності провідного типу сприймання і його впливу на поведінку дітей дозволяє запобігти помилок у діагностиці відхилень, їх характеру у таких дітей.

Не домінуючий аналізатор очікувано займає другорядні позиції при сприйманні довкілля, мовлення, інформації і тому не доцільно покладатись на його саморозвиток стосовно дітей з ООП. За таких обставин стає очевидним порушення одночасності включення сенсорних каналів у сприймання об'єктів, синтез сенсорних сигналів, злагодженість їх функціонування.

З метою гармонізації функціонування різних сенсорних каналів здійснено подальше дослідження спрямоване на розвиток не домінуючого сенсорного каналу при використанні домінуючого, як основного.

Розвиток зорового сприймання.

Так, для удосконалення зорового сприймання у дітей із вродженим слуховим способом сприймання використовували комплекси вправ на розвиток: зорової уваги, зорового сприймання і зорової пам'яті; здатності утримувати погляд на одному предметі (у тому числі і на обличчі співрозмовника, на порухах губ); швидко реагувати на появу нового предмета (об'єкта), артикуляційного образу; відтворювати з пам'яті побачене і сприйняте тощо. Паралельно (а часто і одночасно) з розвитком зорового сприймання здійснювався розвиток слухового сприймання.

Розвиток слухового сприймання.

Слухання у корекційній педагогіці доцільно розглядати як цілісне системне утворення, яке включає сприймання, розпізнавання, ідентифікацію немовленнєвих і мовленнєвих звуків (відомі звуки, звукокомплекси чи нові). Щодо мовленнєвих звуків у дітей формували, насамперед: відчуття ритму слів (складоритмів), які співзвучні з музичними ритмами і складають перехідну ланку між мелодією музики і мовлення; розпізнавання голосних звуків, місце їх у слові, доступність слуховому сприйманню; включення та активізацію інтелектуальної діяльності у розпізнавання змісту сказаного, встановлення асоціативних

зв'язків між словами, прогнозування на рівні словосполучення, фрази (речення), тексту.

Для дітей різних нозологій дослухування до немовленнєвих звуків є запорукою розвитку слухової уваги, диференціації звуків, пов'язування їх з конкретними предметами, живими істотами, явищами.

Дітям пропонували для сприймання голоси птахів, свійських і диких тварин (на базі комп'ютерної програми «Живий звук»). Процес розпізнавання і ідентифікації звуків із конкретними птахами, тваринами (свійськими і дикими) виявився неочікувано не простим: діти потребували повторень звуків, показу тварин, яким цей звук належав. Жодна дитина впевнено не ідентифікувала нові звуки із попередньо продемонстрованими тваринами, які їх породжували, після 1-2 демонстрацій. Ситуація покращувалась після відповідних вправлянь: демонстрації тварини і звука у порівнянні з іншою, голос якої був різко відмінний від попередньої (наприклад, голос ведмедя і кози). Далі дитині пропонували голоси подібніші за звучанням (курчати і ластівки). Тренування слухового сприймання дозволили покращити показники диференціації немовленнєвих звуків, досягти покращення зорової уваги (дослухування займало 5-7 с.), зосередженості, пам'яті.

З більшими труднощами дитина стикалась при сприйманні і розпізнаванні акустичних образів фонем, іншого мовленнєвого матеріалу (слів, словосполучень, фраз, текстів).

На початкових етапах розвитку слухового сприймання діти відволікались, не докладали зусиль, щоб розпізнати звуковий сигнал, зрозуміти його значення. Діти, що дослухались (12% від тих, які були задіяні), відтворювали звуковий сигнал (звук, слово, словосполучення, коротке речення) через 10-15 с. Вимірювання часу-відгуку на сигнал охоплювало період від подачі сигналу і реакції на нього досліджуваного.

Точність відтворення до уваги не бралась. Реакцією вважались такі прояви:

- правильне відтворення;
- помилкове відтворення;
- порухи кругового м'яза (що свідчило про намагання наслідувати артикуляційні рухи мовця).

Встановлено, що на розпізнавання голосної фонем дитина з порушеннями слуху витрчала 15 і більше сек., якщо її слух ще не підлягав тренуванню або це тренування не було достатньо ефективним (у даному контексті ми не торкаємося сприймання і розпізнавання фраз, усного тексту).

Дитина з загальним недорозвитком мовлення на сприймання і відтворення фонем витрчала 8-15 секунд, а слова, словосполучення, фрази до 40 і більше секунд. Якісна артикуляційна база дитини, сформована на основі доступних дитині складів (тобто тих, які дитина вимовляє краще), складоритмів слів, словосполучень, дозволила їй

швидше наслідувати мовлення, сприйняте слухо-зорово чи тільки на слух (у дітей з порушеннями зору), а отже швидше аналізувати акустичну інформацію, розуміти зміст усного мовлення. Удосконалення артикуляційних реалізаторів тих фонем, їх сполучень, які дитина вимовляє краще, становили основу, ядро подальшого засвоєння нових звуків, слів, мовлення, його розуміння і продукування.

Вироблення чітких акустико-артикуляційних образів фонем у свідомості дитини, а також складоритмічних характеристик слів, словосполучень, речень (фраз) забезпечує скорочення часу обробки мовленнєвого сигналу.

Зауважимо, що на ефективність сприймання мовлення впливає і тривалість вимовляння окремих звуків та їхніх комбінацій. Так, тривалість вимовляння голосного звука дорівнює 0,35 с, а приголосного – коливається в межах 0,02-0,03с. (2). Звернемо увагу на тривалість перекодування почутого звукового сигналу дитиною, спираючись на ці дані. Отже людина вимовляє голосний за 0,35 с., а дитина з ООП відтворює через 15 с. Що ж діється з дитиною після сприймання сигналу? Вона його перекодує і цей процес потребує її сенсорних і інтелектуальних зусиль, особливо якщо це стосується не окремого звука, а більших відрізків – слів, їх складоритмів, словосполучень, коротких фраз, їх складоритмів, голосних звуків, їх місця у слові, довжини слів, словосполучень, фраз, які вимірюються кількістю складів і слів.

При формуванні акустичних образів фонем, іншого мовленнєвого матеріалу (слів, словосполучень, фраз) у слуховій системі конкретної дитини доцільно передбачити індивідуальний час, конче потрібний їй на розпізнавання сигналів, на запам'ятання їх акустичних образів. Якщо тривалість часу, необхідна конкретній дитині на аналіз звукового образу фонем, слова буде меншою, то відбувається, відоме в акустиці, «маскування» одних звуків іншими, що ускладнює розпізнавання фонем, їх поєднань у словах, спричиняє труднощі розвитку або корекції фонетико-фонематичного слуху, призводить до зниження продуктивності навчального процесу, невиправданих фізичних та інтелектуальних зусиль.

При сприйманні повідомлень має значення тривалість інтервалів між словами, фразами, реченнями. Особливої уваги у роботі з такими дітьми потребує дотримання темпу мовлення при наданні їм усної інформації. Якщо для особи з нормотиповим розвитком цей темп може дорівнювати 120 слів за хвилину, то для дитини з особливими освітніми потребами він добирається індивідуально з наступним пришвидшенням вимови цього ж повідомлення, тексту на цьому ж занятті.

Тактильно-зоро-рухове сприймання предмета.

Експериментатор вчив дитину рукою чи пальчиком проводити по деталях предмета і сигналізувати про виділення нею певної деталі (словом, поглядом, запитанням). Переміщення долоньки чи пальчика по предмету дало змогу організувати і активізувати зорове сприймання кожної дитини:

діти краще виділяли та запам'ятовували деталі предметів, у них з'являлось бажання знати назви не лише предметів, а й їх деталей. Показник якості при тактильно-зоро-руховому сприйманні дорівнював 6 одиницям проти 2- при зоровому дистанційному (безконтактному) сприйманні.

При тактильно-зоро-руховому обстеженні предметів значно збільшилась кількість слів описового характеру, зміст розповіді став якісніший, повніший (хоча діти демонстрували невпевненість у своїх діях). Наприклад, та ж сама дитина А., характеризуючи ведмедика, вживала слова, словосполучення, коротку фразу: «м'який, очі гладенькі, є бантик; гребінець колючий, синій, тут гладенький».

Показники, отримані при тактильно-зоро-руховому обстеженні предметів, виявились хоч і більшими ніж при дистанційному зоровому сприйманні, а все ж недостатньо високими (6 балів із 10 можливих), що свідчить про недостатнє поцінування тактильно-зоро-рухового сприймання і пізнання предметів у процесі навчання, формування на цій основі збагачення словника дітей із ЗНМ, розвитку аналітико-синтетичного сприймання, мислення, мовлення.

Результативність включення тактильно-зоро-рухового сприймання до аналізу предметів підтверджена енцефалографічними дослідженнями: були активізовані ділянки мозку, які залишались пасивними при дистанційному розгляданні предмета та триманні його в руках.

Оскільки тактильні відчуття від народження дитини спряжені, поєднані з кінестетичними (руховими), а тактильно-рухові дії є послідовними, то вони упорядковували зорове сприймання, виділення деталей предмета, дослідження їх функціональних навантажень, забезпечуючи зміну флюктуючого сприймання на аналітико-синтетичне.

Висновки. Будь-яка дитина з особливими освітніми потребами має у своєму арсеналі неушкоджені сенсорні системи, які доцільно використовувати як основу розвитку і активізації її мовленнєвої та пізнавальної діяльності.

Проте у дітей з особливими освітніми потребами, як і у дітей з нормотиповим розвитком, наявна домінуюча сенсорна система, яка у частини дітей співпадає з їх сенсорним порушенням. Специфічний дисбаланс у сенсорних можливостях такої дитини фахівці не діагностують, а педагоги не беруть до уваги наслідки зв'язку сенсорного порушення з відповідним провідним сенсорним каналом. Ігнорування таких явищ позначається на адекватності діагностики, змішуванні сенсорних труднощів з порушеннями інтелектуального розвитку. Діти з ідентичним до порушення провідним сенсорним каналом потребують вибору відповідного змісту і спеціальних методик компенсації і гармонізації функціонування сенсорних систем (домінуючої і не домінуючих), не покладаючись на їх саморозвиток і самоудосконалення у процесі життєдіяльності, що сприяє досягненню вищих показників успішності, активізації їх пізнавальних процесів, формування мовлення.

Врахування домінуючого сенсорного каналу і не домінуючого важливо для навчання дітей як з мовленнєвими, так і з сенсорними порушеннями особливо на початкових етапах реабілітаційних заходів.

Розвиток слухового сприймання мовлення (інформації) доцільний не лише у дітей з порушеннями слуху, але і зору та мовлення (як непровідного виду) і дає позитивний результат за участі інтелектуальної сфери дитини, оволодіння нею аналітико-синтетичною діяльністю. Розвиток реакції на акустичний та оптичний сигнали (при читанні з губ), активізація артикуляційних умінь та навичок, які забезпечують миттєвість внутрішнього наслідування мовлення, що сприймається, розпізнавання складоритму, акустичних опорних сигналів (звуків), їх місця у слові і ще цілий ряд психолінгвістичних закономірностей сприймання, розпізнавання та розуміння усного мовлення, дозволяє значно покращити показники мовленнєвого розвитку дитини з ООП.

Використання сенсорних ресурсів самої дитини з ООП при відповідній організації навчального процесу забезпечує можливість активізувати оволодіння нею мовленням, пізнавальними процесами, розвивати мисленнєву (інтелектуальну) діяльність з заощадженням фізичних зусиль.

Подальші дослідження. Розпочаті нами дослідження, дозволять внести суттєві корективи у формування програм компенсаторно-корекційної роботи, її індивідуалізації, зняти напругу у роботі з дітьми, які потрапили у нестандартну ситуацію, досягти кращих навчальних та особистісних результатів з затратою менших фізичних, психічних зусиль.

Бібліографія

1. Біла І. Феноменологія дитячого сприймання. *Актуальні проблеми психології*. Київ : Фенікс, 2013. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 16. **2. Белявська О.** Перцептивні стилі – запорука ефективного навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 18. С.30-36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2015_18_6. **3. Венгер Л., Лаврентьева Т., Холмовская В.** Формирование восприятия у дошкольника. Москва: Просвещение, 1968. с. 204. **4. Загальна психологія** / За ред. С. Максименка. Вінниця: Нова Книга, 2004. 704 с. **5. Загальна характеристика онтогенезу людської психіки** / за ред. Г.С. Костюка. Київ: Радянська школа, 1976. С. 28-52. **6. Луцько К.** Дослідження показників реакцій мозку на слуховий, зоровий, тактильний, руховий стимули при сприйманні мовлення та предметів засобами енцефалографії. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2018. Вип.7. С.145-156. **7. Синьова Є.** Тифлопсихологія: Підручник. Київ: Знання, 2008. 365с.

References

1. Bila. I. Fenomenolohiia dytiachoho spryimannia. Aktualni problemy psykhologhii. Kyiv : Feniks, 2013. T. KhII. Psykhologhiiia tvorchosti. Vyp. 16 [in Ukrainian]. **2. Belyavska O.** Pertseptyvni styli - zaporuka efektyvnoho

navchannia. Pedagogichna osvita: teoriia i praktyka. 2015. Vyp. 18. S.30-36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2015_18_6 [in Ukrainian]. **3. Venger L., Lavrent`eva T., Xolmovskaya V.** Formy`rovany`e vospry`yaty`ya u doshkol`ny`ka. Moskva : Prosveshheny`e, 1968 [in Russian]. **4. Zahalna psykholohiia** / Za red. S. Maksymenka. Vinnytsia: Nova Knyha, 2004. 704 s. [in Ukrainian]. **5. Zahalna kharakterystyka** ontogenezu liudskoi psykhiky / za red. H.S. Kostiuka. Kyiv: Radianska shkola, 1976. S.28-52 [in Ukrainian]. **6. Lucz`ko K. V.** Doslidzhennya pokazny`kiv reakcij mozku na sluxovy`j, zorovy`j, takty`l`ny`j, ruxovy`j sty`muly` pry` spry`jmanni movlennya ta predmetiv zasobamy` encefalografii. *Aktual`ni py`tannya korekciynoi osvity` (pedagogichni nauky`): zbirny`k naukovy`x pracz`*. Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: Medobory`-2006, 2018. Vy`p. 7. S. 145-156 [in Ukrainian]. **7. Sy`n`ova Ye.** Ty`flopsy`xologiya: Pidruchny`k. Ky`yiv : Znannya, 2008. 365 s. [in Ukrainian].

Авторський внесок: Луцько К.В. – 90%, Махлун В. – 10%
Дата відправлення статті 23.03.2020 р.

УДК 376.014(477)

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.186-197

О.В. Мартинчук

o.martynchuk@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-6119-9306>

Т.В. Скрипник

t.skrypnyk@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-8511-4984>

ПОТРЕБА У КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІ ПОНЯТЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЯК ВИКЛИК СЬОГОДЕННЯ

Відомості про авторів: Мартинчук Олена, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна. Коло наукових інтересів: підготовка педагогів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, якість інклюзивної освіти. E-mail: o.martynchuk@kubg.edu.ua. Скрипник Тетяна, доктор психологічних наук, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: стандарти психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами міждисциплінарною командою, системна допомога дітям з аутизмом. E-mail: t.skrypnyk@kubg.edu.ua

Contact: Olena Martynchuk, Doctor of Pedagogy, Head of the Department of Special and Inclusive Education. Institute of Human Sciences of Borys Grinchenko Kyiv University. **Tetiana Skrypnyk**, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Special and inclusive education. Institute of Human Sciences of Borys Grinchenko Kyiv University.

Відомості про наявність друкованих статей у загальнодержавних та міжнародних базах даних на дану тематику:

- 1. Мартинчук О.В. (2018).** Підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти: нові підходи. *Особлива дитина: навчання і виховання*: науковий, навчальний, інформаційний журнал, 1, 14-28.
- 2. Мартинчук О.В. (2018).** Актуалізація проблеми підготовки фахівців зі спеціальної освіти до діяльності в інклюзивному освітньому просторі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: збірник наукових праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 35, 74-83.
- 3. Мартинчук О.В. (2018).** Професійна діяльність спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем (на прикладі Великобританії, Фінляндії та Ізраїлю). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць / за ред. О.В. Гаврилова, В.М. Синьова. Вип.12. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, С.188-201.
- 4. Скрипник Т.В. (2019).** Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 14, 302-313.

Мартинчук О.В., Скрипник Т.В. Потреба у концептуалізації понять інклюзивної освіти в Україні як виклик сьогодення. Статтю присвячено питанню необхідності системного перегляду низки термінів та понять, наявних в українській нормативно-правовій базі з інклюзивної освіти, а також розробленню відповідного тезаурусу, що характеризується внутрішньою узгодженістю термінів та їх відповідністю міжнародним нормам. Незважаючи на те, що неодноразово і вітчизняні, і міжнародні експерти наголошували на невідповідності та суперечливості нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання в Україні, досі не здійснено системного перегляду термінологічної визначеності необхідних понять, досягнення їх внутрішньої узгодженості та відповідності міжнародним нормам. Здійснений нами аналіз законодавчої бази з інклюзивної освіти за 10 років (2010-2019) дав змогу дійти висновку щодо наявності таких груп недоліків, як брак наріжних для інклюзивного процесу понять (*ціль інклюзивного навчання; SMART-ціль як серцевина індивідуальної програми розвитку; створення інклюзивного освітнього середовища на рівні усього закладу освіти*); нерозкритий зміст понять

(інклюзивне освітнє середовище; якісна інклюзивна освіта, наступність, партнерство); поняття з викривленим щодо міжнародних норм змістом (послуги, команда супроводу, потенційні можливості, потреби, моніторинг). Тому наразі необхідним є здійснення концептуалізації понять з інклюзивної освіти, а саме: перегляд, переосмислення, уточнення змісту тих чи інших дефініцій, приведення неорганізованих знань у систему. Такий напрям роботи, на наш розсуд, уможливить: дієвий вплив на суспільну свідомість, підвищення рівня інклюзивної компетентності освітян, що реалізовуватиметься у їхній практиці послідовного впровадження інклюзивного навчання у закладах освіти.

Ключові слова: концептуалізація, інклюзивна освіта, законодавча база.

Мартыничук Е.В., Скрышник Т.В. Потребность в концептуализации понятий инклюзивного образования в Украине как вызов настоящего времени. Стаття посвящена вопросу необходимости системного пересмотра ряда терминов и понятий, имеющих в украинской нормативно-правовой базе по инклюзивному образованию, а также разработке соответствующего тезауруса, характеризующегося внутренней согласованностью терминов и их соответствием международным нормам. Несмотря на то, что неоднократно и отечественные, и международные эксперты отмечали несоответствия и противоречивость нормативно-правового обеспечения инклюзивного обучения в Украине, до сих пор не осуществлен системный пересмотр терминологической определенности необходимых понятий, достижения ими внутренней согласованности и соответствия международным нормам. Проведенный нами анализ законодательной базы по инклюзивному образованию за 10 лет (2010-2019) позволил сделать вывод о наличии таких групп недостатков, как отсутствие краеугольных для инклюзивного процесса понятий (*цель инклюзивного обучения; SMART-цель как сердцевина индивидуальной образовательной программы, создание инклюзивной образовательной среды на уровне всего учебного заведения*); нераскрытое содержание понятий (*инклюзивная образовательная среда; качественное инклюзивное образование, преемственность, партнерство*); понятия с искаженным по международным нормам содержанием (*услуги, команда сопровождения, потенциальные возможности, потребности, мониторинг*). Поэтому сейчас необходимо осуществление концептуализации понятий по инклюзивному образованию, а именно: пересмотр, переосмысление, уточнение содержания тех или иных дефиниций, приведение неорганизованных знаний в систему. Такое направление работы, по нашему усмотрению, сделает возможным: действенное влияние на общественное сознание, повышение уровня инклюзивной компетентности педагогов, что будет реализовываться в их практике последовательного внедрения инклюзивного обучения в учебных заведениях.

Ключевые слова: концептуализация, инклюзивное образование, законодательная база.

Martynchuk O.V., Skrypyk T.V. The need for conceptualizing the terms of inclusive education in Ukraine as a challenge of the present. The article is devoted to the need for a systematic review of a number of terms and concepts that are implicit in the Ukrainian legal framework for inclusive education, as well as the development of an appropriate thesaurus, characterized by internal consistency of terms and their compliance with international standards. Despite the fact that both domestic and international experts have repeatedly pointed out inconsistencies in the legal support of inclusive education in Ukraine, a systematic review of the terminological certainty of the necessary concepts, to achieve internal coherence and compliance with international standards has not yet been carried out. Our analysis of the legal framework for inclusive education over 10 years (2010-2019) allowed us to conclude that there are such groups of shortcomings as the absence of concepts that are cornerstone for the inclusive process (the goal of inclusive education; the SMART goal as the core of an individual educational program, the creation of an inclusive environment for the entire educational institution); undisclosed content of concepts (inclusive educational environment; high-quality inclusive education, continuity, partnership); concept with content distorted beyond international standards (services, support team, potential opportunities, needs and monitoring). The peculiarities of the legal framework of inclusive education for children with SEN reproduce a lack of understanding of the essence of inclusion, a lack of guidance on the interaction of multidisciplinary IEP teams and partnership with parents, a lack of understanding conditions that should be created for children with PLO and all children in an inclusive environment; ignoring inclusive technologies, limiting the educational process of children with SEN only to academic achievements. Therefore, now it is necessary to carry out conceptualization of concepts on inclusive education, namely: viewing, rethinking, clarifying the content of certain definitions, bringing unorganized knowledge into the system. Such a direction of work, at our discretion, will make it possible: effective impact on public consciousness, increasing the level of inclusive competence of teachers, which will be implemented in their practice of the consistent introduction of inclusive education in educational institutions.

Key words: conceptualization, inclusive education, legal framework.

Постановка проблеми. Розроблення нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти триває вже більше 10 років. За цей час напрацьовано десятки законодавчих актів, постанов та методичних рекомендацій, які мають скласти нормативно-правове поле для безперешкодного навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) разом з однолітками у закладах освіти. При цьому досі в українському законодавстві наявна невідповідність певних термінів та їх визначень міжнародному тезаурусу з інклюзивної освіти [4; 11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Критичний аналіз наявних термінів у галузі спеціальної (частково – інклюзивної) освіти здійснено у статті А. Шевцова та Н. Никоненко [12]. Так, у статті йдеться про те, що певні терміни спеціальної та інклюзивної освіти є: застарілими (дефектолог, допоміжна/масова школа тощо); такими, що мають неправильний переклад («труднощі у навчанні», хоча доречніше – «обмежені навчальні можливості»); такими, що, на думку авторів, недостатньо відповідають законам української мови (замість «інклюзії» – «включення/долучення/залучення»). Сформульовано висновок: виявлена неузгодженість тлумачення українських та іншомовних понять спеціальної освіти зумовлює необхідність уніфікації понятійно-термінологічного поля.

У звіті експертів Міжнародного Фонду «Відкрите суспільство» також акцентовано увагу на застарілій термінології в українській законодавчій базі [13]. У звіті наголошено на тому, що і в інклюзивній політиці, і особливо – в інклюзивній практиці досі наявна опора на медичну, а не на соціальну модель допомоги дітям з ООП: у дитині убачають, передусім, проблемні прояви і розробляють програми «корекції». Підкреслено як найбільш невідповідне міжнародним орієнтирам та здоровому глузду словосполучення «корекція розвитку», що є розповсюдженим як в українських нормативно-правових документах (наприклад, у переліку видів додаткових освітніх послуг), так і у навчально-методичних розробках.

Незважаючи на те, що неодноразово і вітчизняні, і міжнародні експерти наголошували на невідповідності та суперечливості нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання в Україні, досі не здійснено системного перегляду термінологічної визначеності необхідних понять, досягнення їх внутрішньої узгодженості та відповідності міжнародним нормам.

Процедура, яка забезпечує теоретичну організацію певних уявлень у знання називається концептуалізацією [1; 15]. Поняття «концептуалізація» (від латин. *conceptio* – значення, ідея, смисл) означає теоретичну організацію знань (у нашому контексті, пов'язаних з інклюзивною освітою та інклюзивним навчанням). Водночас процес організації знань передбачає їх перегляд, переосмислення, уточнення змісту тих чи інших дефініцій, приведення неорганізованих знань у систему. Зрозуміло, що від того, як представлено дефініції щодо цих понять, а також, як само визначений їх понятійний контекст й алгоритм втілення цих ідей у практику, залежить і осмислення суспільством поданих ідей та понять.

Мета статті – проаналізувати систему основних понять з інклюзивної освіти в українській законодавчій базі й обґрунтувати доречність концептуалізації цих понять задля досягнення внутрішньої узгодженості та дієвого впливу на процес впровадження інклюзивної практики.

Виклад основного матеріалу. Відомо усім, що неможливо здійснювати той чи інший вид діяльності, коли не знаєш, що саме, як саме

і для чого саме це треба робити. Наявні в Україні нормативно-правові розробки з інклюзивної освіти демонструють саме таку ситуацію. Далі подаємо конкретизацію цього узагальнення, що містить такі позиції, як: 1) брак наріжних для інклюзивного процесу понять; 2) нерозкритий зміст понять; 3) поняття з викривленим (або суперечливим) щодо міжнародних норм змістом.

1. Брак наріжних для інклюзивного процесу понять.

1.1. Відсутність необхідної цілі інклюзивного навчання. У Законі України «Про освіту» [2] йдеться про: 1) забезпечення права на освіту осіб з ООП «з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів» (стаття 19); або також 2) створення умов для навчання осіб з особливими освітніми потребами «відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей» (стаття 20). В усіх наступних нормативно-правових актах і методичних розробках ми бачимо подібні формулювання. Про те, що у визначенні «інклюзивного навчання» не йдеться про головну ціль (кінцевий результат) такого навчання зазначено і у цитованій вище статті [12, с. 337]. Автори цієї статті називають таку необхідну ціль, яка мала б бути, як *соціалізацію та інтеграцію у суспільство*. Визначення головної цілі інклюзивного навчання може варіюватися: соціальна адаптація / соціальна інтеграція, життєва компетентність тощо, але важливо одне – має бути чітко закладено у свідомість освітян (та закріплено у нормативно-правовій документації), які головні очікувані результати такого навчання, на що власне воно має бути спрямоване. Якщо цього не зроблено (як це є на сьогодні), то і в уявленні фахівців лишаються застарілі завдання: розвивати навчальні навички й оцінювати можливості дитини щодо її здатності засвоювати навчальну програму. А якщо вона не здатна (на певний конкретний момент), то адаптувати й модифікувати для неї цю програму, долучити асистента вчителя чи асистента дитини, щоб вони допомагали їй засвоювати програму. Слід зазначити, що сучасний освітній процес для дітей з ООП має бути зорієнтований на мудрі й гуманні цілі, що свідчать про важливу ієрархію цінностей та віру в особу з ООП, як це зазначено у 24 статті Конвенції про права осіб з інвалідністю (2006)^{*} – спрямованість на повний розвиток людського потенціалу, розвиток талантів, розумових і фізичних здібностей у найповнішому обсязі; надання можливості брати ефективну участь у житті суспільства: засвоювати життєві та соціальні навички, щоб полегшити повну й рівну участь осіб з ООП у процесі освіти та суспільному житті (ст. 24) [10]. Закарбування цих життєдайних орієнтирів в українській законодавчій базі сприятиме зміні ракурсу бачення своєї місії педагогами та позитивному перетворенню їхніх підходів до навчання і розвитку дітей з ООП.

1.2. Брак уявлення про SMART-цілі. Актуальні, конкретні, вимірювані, відповідні та визначені у часі цілі (SMART-цілі) зайняли своє почесне місце у

^{*}Цю конвенцію було ратифіковано в Україні Законом № 1767-VI від 16.12.2009

нормативно-правовій, навчально-методичній та супровідній документації фахівців, які здійснюють інклюзивне навчання у розвинених країнах. Такі цілі стали серцевиною головного документа супровідного документа – Індивідуальної освітньої програми (Individualized Education Program, IEP). Команда супроводу визначає SMART-цілі дитини за певною ієрархією таким чином, що досягнення першочергових цілей стає підґрунтям для подальших цілей і поступового (незмінного) розвитку цієї дитини. Поставлені цілі слугують головним орієнтиром діяльності команди супроводу, а їх досягнення і формулювання наступних – головним показником послідовного і поетапного розвитку дитини. Абстрактні цілі (при тому, виключно – навчальні), якими оперують педагоги українських закладів освіти, не дають змогу визначити нагальні потреби дитини, сформулювати покрокові завдання і відстежувати послідовну динаміку розвитку дитини.

1.3. *Брак уявлення про інклюзивне освітнє середовище на рівні усього закладу освіти:* йдеться тільки про спеціальне облаштування приміщень для корекційно-розвиткової роботи та ресурсної кімнати. Це свідчить про виокремлення ситуації з дитиною, яка має ООП, з освітнього середовища і створення для неї особливих умов, що суперечить одній з головних ідей інклюзивної освіти про спільний освітній простір.

2. *Нерозкритий зміст понять.* За українським законодавством простежується думка про те, що головним підґрунтям освіти для дітей з ООП є створення інклюзивного освітнього середовища. Так, наприклад, у концепції Нової української школи підкреслено, що створення такого середовища у закладах освіти забезпечить право осіб з ООП на навчання та гармонійний розвиток в освітньому просторі [5; 6]. Інклюзивне освітнє середовище у цьому документі окреслено як таке, що має характеристики безбар'єрного й безпечного, так як забезпечує умови архітектурної доступності з урахуванням принципів універсального дизайну та розумного пристосування. Проте важко зрозуміти у практичному сенсі, яким чином архітектурна доступність та розумне пристосування забезпечать «право на навчання» та – тим більше – «гармонійний розвиток». У попередніх документах (наприклад, у Законі України Про освіту, 2017) інклюзивне освітнє середовище визначають як «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [2], але ні у цьому документі, ні у наступних, зміст «умов, способів і засобів їх реалізації» не розкрито. Тому відсутнє уявлення про те, що саме треба робити для впровадження цього середовища, які є вимоги щодо нього і показники правильно розбудованого інклюзивного освітнього середовища.

Методичні напрацювання зарубіжних колег дають ширший контекст використаних у нашій законодавчій базі понять: універсальний дизайн передбачає не тільки архітектурну доступність, але й розроблення навчальних планів та програм, методи та прийоми навчання, дидактичні матеріали, способи оцінювання навчальних досягнень [3], а «розумне

пристосування» подається як необхідні й відповідні модифікації й перетворення, які полегшують певним особам користування середовищем, послугами, інформацією, речами, технологіями тощо [14]. Але навіть у такому розгорнутому контексті ми розуміємо, що цих напрямів реалізації інклюзивної освіти вкрай недостатньо для «забезпечення права на навчання і гармонійний розвиток»: не менш важливими є такі складники безперешкодної освіти дітей з ООП, як кадрове забезпечення (позиція вчителя, діяльність команди супроводу), фінансове забезпечення, атмосфера у класному колективі тощо. Тому наразі поняття «інклюзивне освітнє середовище», зміст якого зведено переважно до архітектурної доступності лише мінімально відповідає необхідним параметрам за міжнародними нормами і напрацьованим успішним досвідом.

Неконкретизованим і тому незрозумілим в українських нормативно-правових документах також є, наприклад, зміст таких понять, як: «якісна інклюзивна освіта», «наступність» і партнерство. Так, не визначено критерії «якісної інклюзивної освіти». При цьому, в одній з нормативно-правових розробок [5] знаходимо необхідні умови здійснення «якісної інклюзивної освіти». Але ці умови виписано невідповідним чином: хаотично, фрагментарно і необґрунтовано, коли після «визначення ООП дитини» наступним пунктом прописано «підвищення кваліфікації педагогічних працівників», далі йдуть такі позиції, як: створення інклюзивного освітнього середовища, надання послуг, забезпечення учнів засобами корекції; здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини [5, с. 4]. Цей фрагмент яскраво демонструє термінологічну плутанину та брак розуміння суті інклюзивного навчання і шляхів його реалізації: якщо інклюзивне освітнє середовище – це сукупність умов, способів і засобів їх реалізації, то забезпечення здобувачів освіти певними засобами і психолого-педагогічний супровід є не окремими позиціями, а складниками цього середовища. При цьому, «надання послуг» не може бути окремою позицією, адже учасники команди супроводу складають індивідуальну програму розвитку, де має бути прописано (окрім усього іншого) зміст й алгоритм впровадження різного виду послуг. Головним недоліком цитованої фрази є те, що жодне з цих положень не є необхідною умовою якісної інклюзивної освіти. За численними міжнародними джерелами ми знаходимо переліки індикаторів, які розкривають суть поняття «якісна інклюзивна освіта». Ці переліки мають варіативність, але скрізь проглядає системний характер уявлення про показники такої освіти, тобто їх узгодженість, взаємозв'язок і послідовність. І головними індикаторами такої освіти мають бути не формальні характеристики (типу: «визначення ООП дитини», «підвищення кваліфікації педагогічних працівників» тощо), а якість змісту освіти, її повноцінність і неперервність для осіб з ООП. На наш розсуд, наявний збіднілий зміст вживаних понять з тезаурусу інклюзивного навчання є необґрунтованим, позбавленим будь-яких ідей,

що робить їх «оболонками» поняття: формальними і «порожніми» щодо змістового наповнення.

3. *Поняття з викривленим щодо міжнародних норм змістом.* Передусім нам хотілося б зупинитися на понятті «командний супровід». Це поняття увійшло до тезаурусу з інклюзивного навчання, але його зміст суперечливий. Інколи можна зустріти таке формулювання, за яким до команди супроводу входять батьки і запрошені фахівці (за потреби). Але при конкретизації з'ясовується, що суть командного супроводу обмежено тільки фахівцями певного закладу освіти. Так, наприклад, вислів «команда – це педагогічні працівники із залученням батьків» [9] свідчить про те, що батьки не є учасниками команди. Ще більше це уявлення підтверджується фразою із положення про команду супроводу [7]. Коли йдеться про те, що робота команди супроводу здійснюється у межах основного робочого часу працівників закладу освіти, то зрозуміло, що здійснення супроводу – це виключно роль фахівців цього закладу освіти. Поняття «командна взаємодія» набуває термінологічної невідповідності формалізму й через таку конкретизацію, коли директора названо координатором команди супроводу і головою засідань учасників команди; коли не уся команда, а асистент вчителя/вихователя має забезпечувати «особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу», брати участь у розробленні та виконанні ІПР, адаптувати навчальні матеріали з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами [7; 9].

Не відповідають також суті термінологічної визначеності й такі терміни, як «моніторинг», яке, на відміну від «оцінювання» має здійснюватися неперервно, фіксувати досягнення дитини з ООП і сприяти наповненню його портфолію; «потенційні можливості», які зводять до «обмежень»; «потреби», які плутають з «послугами». Так, наприклад, в індивідуальній програмі розвитку «необхідність в асистенті вчителя / асистенті дитини» відведено до додаткових потреб дитини, хоча насправді це може бути тільки додатковими послугами.

У свою чергу, ми знаходимо розмиті межі розуміння «послуги», коли відбувається ототожнення психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг: наприклад, «психолого-педагогічна допомога надається під час проведення у позаурочний час корекційно-розвиткових занять» (за низкою документів, у тому числі, бланку ІПР). За визначенням, що надано у Положенні про ІРЦ [8] корекційно-розвиткові послуги – це комплексна система заходів супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення (тут бачимо, що корекційно-розвиткові послуги мають психолого-педагогічний зміст). Важливо також звернути увагу на те, як одне поняття прагнуть розкрити через інше, при тому, зміст обох понять не прояснює, а ще більше заплутує наявний стан речей. Так, у

тому ж Положенні йдеться про те, що і психолого-педагогічні послуги, і психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу, передбачених ІПР. Коли ми починаємо розбиратися у тому, що передбачено ІПР, то не знаходимо там ніякої «комплексної системи заходів».

Висновки. Загалом, хотілося б підкреслити, що виявлені особливості нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання дітей з ООП відтворюють недостатнє розуміння суті інклюзії, брак орієнтирів на міждисциплінарну взаємодію команди супроводу і партнерство з батьками, брак розуміння, які умови треба створювати для дітей з ООП і усіх дітей інклюзивного освітнього середовища; ігнорування інклюзивних технологій, обмеження освітнього процесу дітей з ООП тільки навчальною діяльністю. Вважаємо, що необхідна концептуалізація як перегляд понятійної визначеності та упорядкування наявних дефініцій з інклюзивної освіти у систему сприятиме чіткому розумінню суті інклюзивного процесу та механізмів його реалізації. Подальше дослідження убачаємо у систематизації наявних у нормативно-правових розробках з інклюзивної освіти термінів з орієнтуру на міжнародні норми та успішний досвід упровадження якісної освіти для осіб з особливими освітніми потребами.

Бібліографія

1. Абушенко В.Л. (2020). Концептуалізація. *Гуманитарная энциклопедия: Концепты*. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6891>. 2. ВРУ. (2017). *Закон «Про освіту»*. Київ, Україна: ВРУ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. 3. Лорман Т., Демплер Дж., & Харві, Д. (2010). *Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі*: К.: СПД-ФО Парашин І.С. 4. Мартинчук О.В. (2018). *Підготовка фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі*. К.: Видавництво «Центр учбової літератури». 5. МОН України. (2019). *Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р.* Київ, Україна: МОН. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf>; 6. МОН України. (2016). *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. Київ, Україна: МОН. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. 7. МОН України. (2018). *Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти*. Київ, Україна: МОН. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS30146>. 8. КМУ. (2017). *Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр*. Київ, Україна: КМУ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>. 9. КМУ. (2019). *Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної)*

освіти. Київ, Україна: КМУ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636-2019-%D0%BF>; **10. ООН.** (2006). *Конвенція про права осіб з інвалідністю*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71. **11. Скрипник Т.В.** (2019). Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 14, 302-313 URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n14-2019/specifika-realizacii-mizhdisciplinarnogo-komandnogo-suprovodu.html>. **12. Шевцов А.Г., & Никоненко Н.В.** (2019). До питання про порівняння понятійно-термінологічного поля галузі спеціальної освіти в українській та англійській мовах. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 13, С.324-340; **13. Alishavskane S., Onufrik M., & Florian L.** (2019). *Service provision for at-risk children under inclusive education reform in Ukraine*. Kyiv, Ukraine: Open Society Foundation. **14. Meyer A., & Rose D.** (2005). The Future Is in the Margins: The Role of Technology and Disability in Educational Reform. In D. H. Rose, A. Meyer, & C. Hitchcock (Eds.). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press. С.13-35. **15. Oxford Dictionaries.** (2019). *Conceptualization*. Retrieved from <http://en.oxforddictionaries.com/definition/conceptualization>.

References

1. Abushenko V.L. (2020). Kontseptualizatsiya. *Gumanitarnaya entsiklopediya: Kontsepty*. Retrieved from: <https://gtmarket.ru/concepts/6891>. **2. VRU.** (2017). *Law of Ukraine on education*. Kiev, Ukraine: VRU. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. **3. Loreman T., Deppeler J. & Harvey D.** (2010). *Inclusive Education. Supporting Diversity in the Classroom*. **4. Martynchuk O.V.** (2018). *Pidhotovka fakhivtsia zi spetsialnoi osvity do profesiinoi diialnosti v inkliuzyvnomu osvitnomu seredovyshchi*. K.: Vydavnytstvo «Tsentr uchbovoi literatury». **5. MESU.** (2019). *Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii navchannia osib z osoblyvymy osvitnimi potrebamy v zakladakh osvity v 2019/2020 n.r.* Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiioorganizatsiya-navchannyaoop.pdf>. **6. MESU.** (2016). *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. **7. MESU.** (2018). *Order on approval of the model regulations on the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in the institution of general secondary and preschool education*. Kiev, Ukraine: Author. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>. **8. CMU.** (2017). *Resolution on approval the regulations on the Inclusive Resource Center*. Kiev, Ukraine: CMU. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>. **9. CMU.** (2019). *Pro*

zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zakladakh profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636-2019-%D0%BF>. **10. United Nations Organization (2006).** Convention on the Rights of Persons with Disabilities; **11. Skrypnyk T.** Specificity of implementation interdisciplinary command support in the inclusive educational environment of Ukraine. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*, 14, 302-313. Retrieved from <http://aqce.com.ua/vipusk-n14-2019/specifika-realizacii-mizhdisciplinarnogo-komandnogo-suprovodu.html>. **12. Shevtsov A.H., Nykonenko N.V.** To the Issues of Comparison of Conceptual and Terminological Field of Special Education in the Ukrainian and English languages, *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*, 13, 324-340; **13. Alishavskane S., Onufrik M., & Florian L.** (2019). *Service provision for at-risk children under inclusive education reform in Ukraine.* Kyiv, Ukraine: Open Society Foundation. **14. Meyer A., & Rose D.** (2005). The Future Is in the Margins: The Role of Technology and Disability in Educational Reform. In D. H. Rose, A. Meyer, & C. Hitchcock (Eds.). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies.* Cambridge, MA: Harvard Education Press, 13-35. **15. Oxford Dictionaries.** (2019). *Conceptualization.* Retrieved from <http://en.oxforddictionaries.com/definition/conceptualization>.

Дата відправлення статті 24.02.2020 р.

Авторський внесок: Мартинчук О.В. – 50%, Скрипник Т.В. – 50%,

УДК 364-786:616.831-005.1:[808.5:616.89-008.434]

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.197-207

М.С. Міщенко

m.mishchenko@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-1378-9840>

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВІДНОВЛЕННЯ КОМУНІКАЦІЇ У ДОРΟΣЛИХ З АФАЗІЄЮ, ЩО ПЕРЕНЕСЛИ ІНСУЛЬТ

Відомості про автора: Міщенко Марина, магістр спеціальної освіти, викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка, Україна. У колі наукових інтересів: проблема відновлення мовлення у пацієнтів, які перенесли інсульт, подолання розладів комунікації у дорослих з афазією. E-mail: m.mishchenko@kubg.edu.ua

Contact: Mishchenko Maryna, Master of Science in Special Education, lecturer at the Department of Special and Inclusive Education, Borys

Grinchenko Kyiv University, Institute of Human Sciences, Ukraine. Academic interests: the problem of restoring speech in stroke patients, overcoming communication disorders in adults with aphasia. E-mail: m.mishchenko@kubg.edu.ua

Мищенко М.С. Теоретичні аспекти відновлення комунікації у дорослих з афазією, що перенесли інсульт. У статті аналізуються та виносяться на розгляд теоретичні аспекти відновлення комунікації у дорослих з афазією, що перенесли інсульт. Розглянуто загальну статистику виникнення інсультів в Україні, світі та констатовано тенденції до його «омолодження». Досліджено на теоретичному рівні класичні, рідкісні та сучасні етіологічні фактори виникнення інсультів у молодих людей, а також проаналізовано основні та змішані форми афазії, їх вплив на комунікацію особистості. Автором виділено провідні ознаки порушеної комунікації у пацієнтів з афазією, що перенесли інсульт та визначено основні наслідки до яких можуть призводити ці розлади (десоціалізація та рекомунікація). Для подолання зазначених явищ логопеду потрібно не лише працювати над відновленням мовлення, але й виступати активним суб'єктом у процесі подолання десоціалізації та рекомунікації, шляхом налагодження функції комунікації, що зазнала розпаду. Обґрунтовано подальшу необхідність у вивченні питання відновлення комунікації у дорослих з афазією, що перенесли інсульт та створення нових підходів.

Ключові слова: афазія, комунікація, інсульт, десоціалізація, рекомунікація.

Мищенко М.С. Теоретические аспекты восстановления коммуникации у взрослых с афазией, которые перенесли инсульт. В статье анализируются и выносятся на рассмотрение теоретические аспекты восстановления коммуникации у взрослых с афазией, перенесших инсульт. Рассмотрена общая статистика возникновения инсультов в Украине, мире и констатировано тенденции к его «омоложению». На теоретическом уровне исследовано классические, редкие и современные этиологические факторы возникновения инсультов у молодых людей, а также проанализированы основные и смешанные формы афазии, их влияние на коммуникацию личности. Автором выделены ведущие признаки нарушенной коммуникации у пациентов с афазией, перенесших инсульт и определены основные последствия к которым могут приводить эти расстройства (десоциализация и рекомунікация). Для преодоления указанных явлений логопеду нужно не только работать над восстановлением речи, но и выступать активным субъектом в процессе преодоления десоциализации и рекомунікации, путем налаживания функции коммуникации, которая была подвержена распаду. Обоснованно дальнейшую необходимость в изучении вопроса восстановления коммуникации у взрослых с афазией, перенесших инсульт и создание новых подходов.

Ключевые слова: афазия, коммуникация, инсульт, десоциализация, рекоммуникация.

Mishchenko M.S. Theoretical aspects of regaining communication in adults with aphasia after stroke. The article analyzes and discusses the theoretical aspects of communication recovery in adults with aphasia acquired after stroke. Reviewed the general statistics on the occurrence of strokes in Ukraine and the world and tendencies of it to become “younger”. Examined on the theoretical level classical, rare and modern etiological factors of stroke occurrence in young people. Basic and mixed forms of aphasia, their impact on personal communication are also analyzed. The author identifies key signs of impaired communication in stroke patients with aphasia and the main consequences of these disorders (desocialization and recommunication). In order to overcome these phenomena it is necessary for a speech language pathologist not only work on the recovery of speech and language skills, but also to be an active subject in the process of overcoming desocialization and recommunication by fixing the function of the damaged communication. Justified the need of the further study of the problem regaining communication in adults after stroke and the new approaches to aforementioned issue. For a person of working age - communication with the outside world - is one of the leading activities and therefore we state the need for the farther research aimed at: studying verbal and non-verbal disorders in persons with aphasia; development of a system of differentiated modern methods of communication restoration at an early stage of rehabilitation with the purpose of social and psychological adaptation of an individual to his new state; determine special conditions that optimize the process of communication recovery and their experimental verification.

Key words: aphasia, communication, stroke, desocialization, recommunication.

Постановка проблеми. В Україні щорічно трапляється більше 100000 випадків інсульту, тобто кожні п'ять хвилин щонайменше одна особа потерпає від гострого порушення мозкового кровообігу. Він посідає одне з перших місць у рейтингу серцево-судинних захворювань, які найчастіше призводять до летальних випадків. Його справедливо вважають захворюванням переважно людей літнього віку, але принаймні 10% випадків інсульту трапляється у молодих людей, а до чверті випадків – у людей працездатного віку. Згідно зі світовою статистикою, на сьогодні відмічається стрімка тенденція до збільшення числа хворих з інсультом, а також до їх «омолодження». Приблизно у третини пацієнтів, які перенесли інсульт, наявне мовленнєве порушення – афазія. У зв'язку з вищезазначеним, актуальним виступає реабілітація людей після інсульту, зокрема відновлення комунікації, що є важливою для взаємодії з оточенням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню комунікації присвячено багато робіт у різних галузях науки. У літературі можна знайти безліч визначень поняття «комунікація», які відрізняються своїм значенням, що зумовлено різнобічним вивченням цього питання.

У лінгвістиці питання комунікації розглядали М. Бахтін, Г. Богін, А. Богуш, Е. Берн, В. Парашук, Т. Ладиженська, Т. Постоян; у соціології – Ю. Лотман, Г. Пощепцов, В. Різун, О. Холод, Ф. Шарков, Р. Якобсон; у психології – Г. Андрєєва, О. Бодальов, Л. Виготський, М. Жинкін, М. Каган, О. Казарцева, М. Лісіна, О. Лурія, С. Рубінштейн; у психолінгвістиці – Ф. Бацевич, І. Зимня, О. Леонтєв, Т. Пироженко, Ю. Пасов.

Д. Палмер і Л. Палмер своїй роботі «Еволюційна психологія: секрети поведінки *Homo sapiens*» визначають комунікацію як процес передачі двома особами будь-якої ідеї за допомогою значення слів усного або писемного мовлення, мови жестів і невербальними засобами спілкування, наприклад «мова тіла» [5].

В Оксфордському тлумачному словнику з психології комунікацію розглядають як у широкому, так і більш вузькому сенсах. У широкому сенсі – це переміщення чогось (повідомлення, сигналу, значення тощо) з одного місця на інше, а в більш вузькому – це повідомлення або фактична інформація, що передається.

У психолінгвістиці комунікація розглядається з погляду діяльнісного підходу, підґрунтям якого є роботи Л. Виготського, О. Леонтєва, О. Лурії та ін. Базуючись на їхніх поглядах, комунікація – це тільки один із компонентів у низці різних видів діяльності та, будучи включеною в задану сукупність, вона пов'язана з мотивами й цілями тієї діяльності, яка стала причиною виникнення комунікації. У разі вивченні питання комунікації в мовознавстві, її тлумачать як цілеспрямовану передачу деякого змісту з допомогою мовних форм від одного учасника ситуації спілкування іншому [5].

У сучасній корекцій педагогіці питання комунікації вивчали Н. Бабич, І. Мартиненко, І. Омельченко та ін. Але роботи зазначених вчених більшою мірою стосувалися дітей з порушеннями мовлення.

Отже, можна розглядати комунікацію як процес обміну та передачі думками, знаннями, почуттями, діями з допомогою значення слів усного або писемного мовлення, мови жестів і невербальними способами спілкування, яка пов'язана з мотивами й цілями тієї діяльності, яка стала причиною виникнення комунікації.

Особливо актуальним питанням комунікації є у людей, які перенесли інсульт.

Проблемами відновлення у дорослих людей після інсульту, з медичного аспекту, розглядали Б. Віленський, П. Волошин, Д. Гуляєв, М. Касте, В. Коваленко, Т. Міщенко, І. Ревенько, Ю. Фломін, D. Leys та

ін. Вони розглядали афазію, як один з проявів локальних або дифузних уражень головного мозку.

До сучасних досліджень афазії відносяться праці О. Берднікович, Р. Данько, О. Ларіної, О. Ляної, Ю. Мещерякової, К. Народнової, О. Пурцхванідзе, А. Савицького, І. Тонкононого, А. Цветкова та ін. Вагомий внесок у розвиток учення про афазію судинного генезу зробили Е. Бейн, М. Бурлакова, Т. Візель, В. Коган, О. Лурія, П. Овчарова, В. Опель, Л. Столярова, Л. Цветкова та ін.

Підсумовуюче вищезазначене можемо сказати, що питання відновлення комунікації у пацієнтів, які перенесли інсульт є актуальним та важливим для вивчення. Адже з кожним роком кількість випадків інсульту зростає та відслідковується невтішна тенденція до їх «омолодження», а так, як комунікація з зовнішнім світом є однією з провідних діяльностей молоді та забезпечує її повноцінну реалізацію як особистості, то першочерговим завданням логопеда має бути саме відновлення комунікації з оточуючими.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз вивчення питання статистики розповсюдженості інсультів та відновлення комунікації у дорослих з афазією, що перенесли інсульт.

Виклад основного матеріалу. Згідно з офіційною статистикою, зокрема епідеміологічною інформацією, яка міститься в Уніфікованому клінічному протоколі медичної допомоги (УКПМД) при ішемічному інсульті, затвердженому наказом Міністерства охорони здоров'я України №602 від 03.08.2012 р., щорічно в Україні від 100 до 120 тисяч осіб уперше хворіють на мозковий інсульт, тобто захворюваність становить 280-290 випадків на 100 тисяч населення і перевищує середній показник у розвинених країнах Європи (200 на 100 тисяч населення). Близько третини хворих на інсульт у нашій країні (33-36%) – це люди працездатного віку (табл. 1).

Таблиця 1

Статистика інсультів в Україні та світі

	У світі	В Україні
Стається один інсульт	кожні дві секунди (близько 16 млн інсультів на рік)	кожні чотири хвилини (близько 132 000 українців на рік)
Одна людина помирає	кожні десять секунд (близько 3,2 млн людей на рік)	кожні десять хвилин (близько 53 смертей на рік)
Живуть з наслідками інсульту	26 млн осіб	кілька сотень тисяч осіб

Випадки інсульту серед молодих людей вищі в країнах, що розвиваються, ніж в розвинених, внаслідок більшої розповсюдженості таких етіологічних чинників, як інфекційні захворювання, ревматичні ураження серця, невизначені та невиліковні судинні чинники ризику [7].

Діапазон можливих етіологічних чинників інсульту у молодих людей набагато ширший, ніж у людей похилого віку. Зауважимо, що до традиційних причин приєднався значний спектр сучасних факторів ризику (табл. 2) [8].

Таблиця 2

Причини інсульту у молодих людей

«Звичні» фактори ризику	«Рідкісні» фактори ризику	«Сучасні» фактори ризику
<ul style="list-style-type: none"> • артеріальна гіпертензія • діабет • паління • зловживання алкоголем 	<ul style="list-style-type: none"> • відкрите овальне вікно • вроджені порушення згортання крові • аутоімунні, інфекційні та генетичні захворювання 	<ul style="list-style-type: none"> • вживання заборонених психотропних речовин, • розшарування стінки артерії • прийом пероральних протизаплідних засобів • вагітність та пологи • мігрень

Підсумовуючи вище зазначене, актуальності набувають питання сучасних підходів до відновлення функцій після інсульту, і надзвичайно важливим є встановлення достатньої комунікації з означеними особами. Слід означити, що при цьому у них або взагалі відсутнє експресивне мовлення або виявляються значні труднощі під час включення в активне мовлення, що призводить до їх комунікативної пасивності та соціальної ізоляції. У зв'язку з цим особливою гостротою набуває проблема відновлення комунікації та взаємодії з оточуючими вже на ранньому етапі реабілітації після інсульту, який значною мірою вплинув на стан мозкової діяльності.

Ураження головного мозку, причиною якого може бути інсульт, травма або інший патологічний процес, часто супроводжується порушенням розуміння та/або породженням мовлення – виникає афазія. Афазію слід відрізнити від периферичних порушень артикуляції або органів слуху, від розладів засвоєння мовлення (набутий дефіцит), від психіатричних хвороб (має очевидні органічні причини) і від дифузних прогресуючих нейропатологій (виникає при «вогнищевих» ураженнях) [1].

Афазії виникають при ураженнях мовленнєвих зон кори головного мозку, розташованих в задньому відділі нижньої лобної звивини, у верхній скроневій звивині, нижній тім'яній долі та на стиках тім'яної, скроневої та потиличної областей домінантної півкулі.

Так, при локальному ураженні зазначених зон первинно порушується нейрофізіологічні та нейропсихологічні механізми, що призводять до специфічних системних порушень різних рівнів, сторін, видів мовленнєвої діяльності.

Афазія включає чотири складові: порушення саме мовлення та вербального спілкування; порушення інших психічних процесів; зміну особистості; особистісну реакцію на хворобу [6].

Більшість виділених форм афазії корелюються з порушенням нормального функціонування кіркових структур лівої (домінантної)

півкулі. При цьому мовленнєвий дефіцит може проявлятися на різних рівнях: фонематичному, морфологічному, лексичному, синтаксичному, дискурсивному, і заціпати більшою мірою або розуміння, або породження мовлення [1].

Порушення експресивної сторони мовлення при афазії є характерною рисою дисфункції передніх відділів мозку, що включають класичну мовленнєву зону Брока. До цього типу належать: еферентна моторна, аферентна моторна і динамічна афазії. При зазначених формах характерними ознаками є: низька мовленнєва активність, дефіцит при породженні мовленнєвих висловлювань та їх аграматизми, недоліки внутрішнього програмування висловлювання, що в свою чергу, призводить до розладів комунікації [1].

У практиці спостерігається велика кількість порушень вербальної комунікації, що мають ознаки різних форм афазії. Виділяють наступні варіанти змішаних афазій.

Тотальна (глобальна) афазія. Виявляється у вигляді повної відсутності експресивного та імпресивного мовлення, частіше в гострому періоді захворювання ЦНС. У відновлювальному періоді симптоматика може зберігатися з незначною динамікою. Іноді з'являється нечленороздільна звукова продукція і мовленнєві емболії. Автоматизоване та відображене мовлення, а також називання відсутні. Імпресивне мовлення грубо страждає, можуть бути доступні окремі інструкції [6].

Комплексна моторна афазія є поєднанням еферентної і аферентної моторної афазій. У гострому періоді при грубих формах може бути схожа на тотальну. Однак, на відміну від тотальної, пацієнти краще розуміють побутове мовлення, більш критичні до свого стану, зберігають спроби вербальної комунікації, активно займаються з логопедом. При менш грубих формах відзначається різна ступінь порушення еферентного або аферентного компонента. Якщо переважає аферентний компонент, то відзначається спотворення артикулем у всіх видах експресивного мовлення. Спонтане і діалогічне мовлення збіднене, є персеверації. При переважному порушенні кінетичного фактора на перший план виступають явища еферентної моторної афазії.

Поєднання еферентної моторної з акустико-гностичною афазією. Відзначається значне порушення експресивного мовлення, при відповідях використовуються жести, голосові реакції з мовленнєвими емболами. При цьому установка на вербальну комунікацію не страждає, іноді відзначається логорея. Зберігаються залишки добре усталених мовленнєвих стереотипів. Повторна вимова може бути динамічна – після декількох невдалих спроб наступають цілком успішні відповіді. Номінативна функція страждає у всіх пацієнтів, часто внаслідок персеверації. Розуміння по тяжкості і типу порушень відповідає тій же функції при акустико-гностичній афазії [6].

Поєднання аферентної моторної з акустико-гностичної афазією. Характеризується значним викривленням вимови слів. Стан елементарного і символічного орального праксису порушено, артикуляторний праксис в ряді випадків не дозволяє відтворювати звуки. Це може поєднуватися з порушенням просодики, неправильної розстановкою наголосів, що робить мову схожою на іноземну. Автоматизоване мовлення і функція називання грубо страждають. Експресивне мовлення страждає нерівномірно: пацієнти можуть щось повідомити самостійно, але не можуть відповісти на питання і відтворити почуте [4].

Оскільки мовлення, перш за все, являється засобом спілкування то центральним порушенням при всіх формах афазії є розлади комунікативної функції, яка у складних випадках веде до неспроможності хворих до вербальної форми спілкування. Це порушення виявляється в недоліках не лише зовнішніх форм комунікації – повідомлення, спонукання до повідомлення, мовленнєвого впливу, але й поширюється на внутрішні його форми – порушується спілкування людини з самою собою, оскільки за допомогою мовлення людина не тільки висловлює будь що, але й виражає також саму себе [6].

Саме за умовою наявних ознак мовленнєвого дефіциту та нашарування специфічних змін особистості, внаслідок перенесеного інсульту, у пацієнтів спостерігається втрата здатності до адекватної комунікативної поведінки та самооцінки, що може призвести до десоціалізації особистості.

Десоціалізація проявляється в сукупності глибоких і досить часто незворотних змін в житті людини, представляючи собою процес розпаду особистості, коли соціалізація індивіда стає все більш фрагментарною або знаходить асоціальну або антисоціальну спрямованість.

Зокрема, у дорослих людей, які перенесли інсульт, під час тривалої госпіталізації та реабілітації відбувається поступове або різке, повне або часткове відвикання від соціальних ролей і норм без придбання нових. В результаті раніше соціалізована людина втрачає багато або найбільш значущі соціальні навички, включається в нові умови життєдіяльності, відчуваючи при цьому численні труднощі і проблеми. Найбільш виражено десоціалізація прослідковується у тих пацієнтів, у яких наявні грубі порушення комунікації, так як на перший план виходять суттєві обмеження здійснення людиною найбільш значущих життєвих функцій (сімейно-побутових, професійно-трудова, статусно-кар'єрних) [2].

З іншого боку, розлади комунікації, також можуть призводити до усвідомленого та навмисного зниження частоти соціальних контактів. В результаті відбувається усунення від суспільства, яке може привести до особистісної деградації або, в разі відновлення, до ресоціалізації.

Ресоціалізація – процес освоєння індивідом соціальних норм і культурних цінностей, не засвоєних або недостатньо освоєних раніше, або оновлених на новому етапі суспільного розвитку. Протягом свого життя

людина переживає різні зміни (дорослішає, старіє, створює сім'ю, розлучається, змінює роботу та ін.). У цих випадках загострюється необхідність ресоціалізації. Для нормального функціонування індивіда в суспільстві можуть бути затребувані знання, вміння, навички, якими він не володіє, або потрібно нове розуміння того, що відбувається, наприклад перенесення інсульту, що може вимагати засвоєння нових мовленнєвих навичок для подальшої комунікації. Це актуалізує процес соціалізації на новому життєвому етапі.

Ресоціалізація може носити не тільки позитивний, а й негативний характер за своєю соціально-психологічною спрямованістю. За П. Бергером та Т. Лукманом, максимальним проявом ресоціалізації є таке перетворення індивіда, коли він «перемикається» з одного світу в інший (еміграція, висхідна вертикальна мобільність, тривала госпіталізація). Процеси ресоціалізації в даному випадку нагадують первинну соціалізацію, оскільки вони повинні радикально по-новому розставити акценти реальності [3].

Тому однією з умов успішної ресоціалізації особистості, що перенесла інсульт, є відновлення комунікації та інтенсивна взаємодія індивіда з персоналом соціалізації, зокрема логопедом.

Аналіз існуючих підходів до відновлення осіб з афазією, що перенесли інсульт, дає можливість констатувати той факт, що дослідниками не приділялося достатньо уваги роботі на ранніх етапах для встановлення комунікації, а саме розробці навчально-методичного забезпечення для використання на ранній реабілітації з метою відновлення саме комунікативної функції; а також вивченню спеціальних умов для оптимізації роботи саме на ранньому етапі реабілітації, що значно б поліпшило процес одужання загалом. Тому у сучасній практиці сформувався ряд протиріч між існуючими труднощами у відновленні комунікативної функції при афазіях на ранньому етапі реабілітації та теорією і практикою корекційної роботи при означеному порушенні; соціально-психологічними потребами у відновленні комунікативної діяльності зазначеного контингенту осіб та існуючими практичними можливостями задоволення цих потреб у ході відновлювального навчання саме на ранньому етапі реабілітації; існуючим практичним досвідом відновлення комунікації та недостатністю його науково-методичного забезпечення.

Враховуючи все вищезазначене, констатуємо необхідність у проведенні дослідження спрямованого на: вивчення порушень вербального та невербального характеру у осіб з афазією; розробку системи диференційованих сучасних методів відновлення комунікації на ранньому етапі реабілітації з метою соціально-психологічної адаптації індивіда до свого нового стану; визначення спеціальних умов, що оптимізують процес відновлення комунікації та їх експериментальну перевірку.

Ще одним не менш важливим підґрунтям проведення окресленого дослідження є результати здійсненого аналізу статистичних даних та наукових джерел, що дозволяють зробити висновок про те, що у світі майже половина загального тягаря інсульту припадає на молодих людей, якщо врахувати, що вони частіше виживають після інсульту, і тривалість їх подальшого життя більша, ніж у старших осіб.

Мовленнєвий дефіцит та специфічні зміни особистості, внаслідок перенесеного інсульту, у пацієнтів провокують втрату здатності до адекватної комунікативної поведінки, що може призвести до десоціалізації особистості. Ризики десоціалізації більшою мірою проявляються саме у людей, у яких інвалідність настала в активному працездатному віці. Як наслідок десоціалізація веде до істотної деформації сфер життєдіяльності людини, втрати звичного способу життя, скорочення соціальних контактів, що проявляється в руйнуванні соціального досвіду людини, а за умов негативної ресоціалізації – до усвідомленого та навмисного зниження частоти соціальних контактів, а в подальшому до особистісної деградації.

Відтак, можна впевнено стверджувати, що для запобігання таких процесів, як декомунікація та негативна ресоціалізація у пацієнтів з афазією, необхідно активно відновлювати комунікацію. Адже, для людини працездатного віку – комунікація із зовнішнім світом – є одна з провідних діяльностей. Тому подальше дослідження цього аспекту полягає в розробці та впровадженні сучасних методик та завдань, які будуть спрямовані на якісне покращення комунікативної функції у людей з афазією, які перенесли інсульт, що є перспективним напрямом нашого дослідження.

Бібліографія

- 1. Зинова Ю.А., Драгой О.В., & Федорова О.В. (2011).** Экспериментальное исследование речевого взаимодействия: данные языковой патологии. *ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. СЕР. 9. ФИЛОЛОГИЯ*. 3. С.167-175;
- 2. Ковалева А.И. (2006).** Десоциализация. *Знание. Понимание. Умение*, 1, 184;
- 3. Ковалева А.И., & Перинская Н.А. (2016).** Ресоциализация. *ЭНЦИКЛОПЕДИЯ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК*, 1;
- 4. Кулеш С. (2018).** Нарушения речи при локальных поражениях мозга. *Медицинские новости*, 3, 4-9;
- 5. Николаева Ж.В. (2004).** Основы теории коммуникации: учебно-методическое пособие для студентов. ВСГТУ.
- 6. Цветкова Л.С. (2001).** Афазия и восстановительное обучение. НПО «МОДЭК»;
- 7. Dharmasaroja P.A., Muengtawepong S., Lechawanich S., & Pattaraarchachai J. (2011).** Causes of ischemic stroke in young adults in Thailand: a pilot study. *J Stroke Cerebrovasc Dis*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.jstrokecerebrovasdis.2010.01.004>;
- 8. Cerrato P., Grasso M., & Imperiale D. (2004).** Stroke in young patients: etiopathogenesis and risk factors in different age classes. *Cerebrovasc Dis*, 18, 154-159.

References

- 1. Zinova Ju.A., Dragoj O.V., & Fedorova O.V. (2011).** Jeksperimental'noe issledovanie rechevogo vzaimodejstvija: dannye jazykovej patologii. *VESTNIK MOSKOVSKOGO UNIVERSITETA. SER. 9. FILOLOGIJA*, 3, 167-175;
- 2. Kovaleva A.I. (2006).** Desocializacija. *Znanie.*

Ponimanie. Umenie, 1, 184; **3. Kovaleva A.I., & Perinskaja N.A.** (2016). Resocializacija. JeNCIKLOPEDIJA GUMANITARNYH NAUK, 1; **4. Kulesh S.** (2018). Narushenija rechi pri lokal'nyh porazhenijah mozga. Medicinskie novosti, 3, 4-9; **5. Nikolaeva Zh.V.** (2004). Osnovy teorii kommunikacii: uchebno-metodicheskoe posobie dlja studentov. VSGTU; **6. Cvetkova L.S.** (2001). Afazija i vosstanovitel'noe obuchenie. NPO «MODJeK»; **7. Dharmasaroja P.A., Muengtaweepongsa S., Lechawanich C., & Pattaraarchachai J.** (2011). Causes of ischemic stroke in young adults in Thailand: a pilot study. *J Stroke Cerebrovasc Dis*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.jstrokecerebrovasdis.2010.01.004>; **8. Cerrato P., Grasso M., & Imperiale D.** (2004). Stroke in young patients: etiopathogenesis and risk factors in different age classes. *Cerebrovasc Dis*, 18, 154-159.

Дата відправлення статті 23.02.2020 р.

УДК 376-056.264-053.6 (477)

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.207-220

Н.Г. Пахомова

nataliypng24@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8332-8188>

О.Г. Губарь

olgagubar82@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3640-1490>

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ПОСЛУГ ПІДЛІТКАМ ІЗ ДИЗАРТРИЄЮ В УМОВАХ ЛОГОПЕДИЧНОГО КАБІНЕТУ

Відомості про авторів: Пахомова Наталія Георгіївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Короленка, Полтава, Україна. У колі наукових інтересів: мовленнєва підготовка дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі та інтегративна медико-психолого-педагогічна підготовка фахівців до роботи в умовах інклюзії. E-mail: nataliypng24@gmail.com. **Губарь Ольга Григорівна**, старший викладач кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Короленка, Полтава, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції порушень фонетичної сторони мовлення у підлітків та особливостей формування мовленнєвої компетентності підлітків з порушеннями мовлення. E-mail: olgagubar82@gmail.com.

Contact: Pakhomova Nataliya, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the Department of the special education and social work of the Poltava National Pedagogical University named after V. Korolenko Poltava, Ukraine. In the field of scientific interests: speech preparation of children of older preschool age to study at school and integrative medical-psychological-pedagogical training of specialists to work in the conditions of inclusion. E-mail: nataliypng24@gmail.com. **Hubar Olha**, senior lecturer at the Department of Special Education and Social Work of the Poltava National Pedagogical University V. Korolenko, Poltava, Ukraine. In the field of scientific interests: the problem of correction of the phonetic side of speech in adolescents and the peculiarities of formation of speech competence of adolescents with speech defects. E-mail: olgagubar82@gmail.com.

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику. 1. Губарь О.Г. Логопедична робота з автоматизації вимови звуків у підлітків в умовах поліклініки. // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. Полтава, 2009. Вип. 2. С.8-12. **2. Губарь О.Г.** Логопедична допомога підліткам з вадами мовлення в закладах МОЗ України. // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки: зб. наук. праць. Частина II. / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2011. № 14 (225). С. 114-120. **3. Губарь О.Г.** Надання логопедичних корекційно-розвиткових послуг підліткам в Україні в умовах освітніх навчальних закладів. //Науковий часопис (Корекційна педагогіка та спеціальна психологія). НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Випуск 37. С.40-45. **4. Пахомова Н.Г.** Пахомова В.А. Інтеграція медико-психологічних і педагогічних знань в процесі корекційної роботи // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. Вип. 30. С.285-291. **5. Пахомова Н.Г.** Використання інноваційних технологій в корекційній роботі з дітьми із особливими освітніми потребами // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2018 року м. Суми). Суми: ФОП Цьома С.П., 2018. С.152-156. **6. Пахомова Н.Г.** Особливості формування фонетичної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією // Хрестоматія з логопедії / за ред. М.К. Шеремет. К.: Видавництво «Книга-плюс», 2019. С. 158-164.

Пахомова Н.Г., Губарь О.Г. Особливості надання корекційно-розвиткових послуг підліткам з дизартрією в умовах логопедичного кабінету. Схарактеризовано сучасний погляд на поняття «освітні послуги» та «корекційно-розвиткові послуги» з точки зору провідних вітчизняних та зарубіжних дослідників. Проаналізовано основні нормативно-правові акти, що регламентують надання логопедичних, корекційно-розвиткових послуг підліткам з порушеннями мовлення в умовах інтегрованого навчання та виховання, висвітлено їх зміст. Визначено основну мету та напрямки сучасної системи надання логопедичних послуг підліткам із порушеннями

мовлення в умовах логопедичних кабінетів закладів освіти та охорони здоров'я, які включають у себе: діагностичний, корекційно-розвивальний, консультативний та інформаційно-просвітницький. Відповідно до переорієнтування освітньої системи на комплексний підхід, перед кожним з них постають вимоги забезпечення розвитку необхідних компетенцій для впевненого і успішного досягнення цілей даною категорією дітей в реальних життєвих умовах. Автори вказують, що реалізація компетентнісного підходу реалізується у ході корекційно-розвиткової роботи з розвитку мовлення у підлітків та базується на низці принципів, зокрема: комунікативно-когнітивному, особистісної спрямованості та рефлексії. Установлено основні завдання кожного з напрямків, розкрито їх зміст у забезпеченні кваліфікованої логопедичної допомоги підліткам в умовах логопедичних кабінетів. Визначено основні етапи надання корекційно-логопедичної допомоги підліткам в логопедичних кабінетах різних типів закладів, здійснено порівняльний аналіз змісту кожного з них.

Ключові слова: фонетичні порушення, корекційно-розвиткові послуги, логопедичні кабінети, дизартрія, підлітки з порушеннями мовлення.

Пахомова Н.Г., Губарь О.Г. Особенности оказания коррекционно-развивающих услуг подросткам с дизартрией в условиях логопедического кабинета. В процессе исследования авторы статьи охарактеризовали современные взгляды исследователей на понятия «образовательные услуги» и «коррекционно-образовательные услуги». Установлено, что логопедические коррекционно-развивающие услуги – это вид психолого-педагогических услуг, которые предлагаются лицам, что страдают расстройствами речи функционального или органического характера и центрального или периферического происхождения. Авторами проанализировано основные нормативно-правовые акты, которые регламентируют оказание логопедических коррекционно-развивающих услуг подросткам с нарушениями речи в условиях интегрированного обучения в учреждениях разного типа. Сформулировано основные направления современной системы оказания логопедических коррекционно-развивающих услуг подросткам с нарушениями речи в условиях логопедических кабинетов образовательных учреждений и учреждений лечебно-профилактического направления. Среди основных направлений, авторы выделяют: диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное и информационно-профилактическое. Раскрываются основные задания каждого из направлений, их содержание в оказании квалифицированных логопедических услуг подросткам в логопедических кабинетах в разных типах учреждений. Охарактеризовано основные этапы оказания помощи подросткам с фонетическими нарушениями в логопедических кабинетах разных учреждений, осуществлен сравнительный анализ содержания каждого из них.

Ключевые слова: фонетические нарушения, коррекционно-развивающие услуги, логопедические кабинеты, дизартрия, подростки с нарушениями речи.

Pakhomova N., Gubar O. Features of the provision of correctional and developmental services to adolescents with dysarthria in a speech therapy room. In the course of the study, the authors of the article characterized the modern views of researchers on the concepts of "educational services" and "correctional and educational services." It has been established that speech therapy correctional development services are a type of psychological and pedagogical services that are offered to people who suffer from speech disorders of a functional or organic nature and of central or peripheral origin. The authors analyzed the basic regulatory acts that govern the provision of speech therapy correctional and developmental services to adolescents with speech impairment in the context of integrated education in various types of institutions. The main directions of the modern system of the provision of speech therapy correctional and developmental services to adolescents with speech impairments in the conditions of speech therapy rooms of educational institutions and medical treatment and prevention facilities are formulated.

Among the main areas, the authors distinguish: diagnostic, corrective-developing, consultative and informational and preventive. According to the reorientation of the education system on a comprehensive approach to each of them faces demands to ensure the development of necessary skills. This is necessary for the confident and successful achievement of the goals of this category of children in real life conditions. The authors point out that the implementation of the competency approach is implemented in the course of correction and development work on the development of speech in adolescents. This approach is based on a number of principles, in particular: communicative-cognitive, personal orientation and reflection. The main tasks of each of the areas, their content in the provision of qualified speech therapy services to adolescents in speech therapy rooms in different types of institutions are revealed. The main stages of assisting adolescents with phonetic disorders in speech therapy rooms of various institutions are characterized, a comparative analysis of the content of each of them is carried out.

Key words: phonetic disorders, correctional and developmental services, speech therapy rooms, dysarthria, adolescents with speech disorders.

Постановка проблеми. Глобальні зміни в соціально-економічних і політичних сферах, що пов'язані з реформуванням та модернізацією різних галузей знань спрямовані на підвищення уваги до надання послуг з метою забезпечення соціальної інтеграції та життєвих потреб осіб із порушеннями психофізичного розвитку, зокрема із тяжкими порушеннями мовлення. Концентрація уваги до ринку освітніх послуг, обумовлена появою нових праць, як зарубіжних так і вітчизняних науковців, серед яких Д. Белл, Н. Васильєва, П. Веллс, Ю. Гава, Г. Галлет, Р. Девіс, С.

Добриднева, О. Загірняк, О. Кратт, О. Крайник, Т. Оболенська, С. Романюк, С. Семенюк, В. Цветков, Л. Цимбал та ін.

Входження молодого покоління в сучасний глобалізований світ, відкрите суспільство передбачає конкурентоспроможну діяльність в суспільному житті, що підвищує ролі формування мовленнєвої, компетентної особистості підлітка. Нові вимоги, що постають перед освітою зумовлені основними тенденціями розвитку сучасного суспільства, виконують вирішальну роль у становленні особистості молодої людини, зокрема підлітків. Як зазначає В. Кремень, демократизація й гуманізація суспільства викликали піднесення життєдіяльності окремої людини, посилили вимоги до особистої компетентності та самодостатності [6].

Як свідчать дані Центру медичної статистики МОЗ України і результати щорічних профілактичних обстежень учнів, в останні роки збільшилася кількість підлітків із порушеннями мовлення, зокрема на початок навчання у 5 класі виявлено від 8% до 11% підлітків із різного типу порушеннями мовлення (переважно вимовної сторони мовлення або порушення фонаційного оформлення висловлювання).

У зв'язку з цим, особливо актуальним є надання корекційно-розвиткових послуг підліткам, оскільки даний віковий період характеризується рядом якісних змін, що відбуваються в інтелектуальній та емоційній сферах підлітків (інтенсивний, нерівномірний розвиток і ріст організму, особистісні новоутворення та ін.), породжують новий рівень самосвідомості, спілкування з ровесниками і дорослими, соціалізації, що являють основу для виокремлення їх в демографічну групу з характерними їй цінностями, нормами і манерами поведінки, як специфічної субкультури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед мовленнєвих порушень у підлітків, що зустрічаються за даними статистичних звітів логопедичних пунктів міста Полтави ми виділяємо порушення голосоутворення, темпо-ритмічної, інтонаційно-мелодичної, звуковимовної організації мовлення, які властиві заїкуванню, ринофонії, дизартрії. Дані порушення у підлітків є наслідком не надання своєчасної логодопомоги в дошкільному і молодшому шкільному віці.

Питання вивчення дизартрії у підлітків та напрямки корекційної допомоги розглядалися у наукових доробках вітчизняних та зарубіжних вчених (О. Архіпова, Л. Беякова, О. Винарська, А. Голуб, Л. Дідкова, Л. Лопатіна, І. Мамайчук, О. Мастюкова, И. Панченко, Н. Пахомова, О. Приходько, М. Шеремет та ін.). Дане порушення характеризується порушеннями звукової сторони мовлення (фонетико-фонематичного), тобто фонетичні порушення мовлення (ФПМ), або порушеннями вимови окремих звуків (ПВОЗ). Порушенням при дизартрії є фонетичний аспект мовлення (звуковимова, звуко-складова структура слів, просодика), що призводить до відхилень у нормальному формуванні мовних засобів

спілкування й зумовлює, як правило, порушення писемного мовлення, що гальмує здатність вільно спілкуватися рідною мовою в цілому. Водночас теоретичний аналіз літературних джерел показав, що, незважаючи на різноплановий і науковий спектр досліджуваних явищ з заявленої проблеми, організація корекційно-розвиткової допомоги підліткам із дизартрією в умовах логопедичного пункту не була предметом спеціального цілісного дослідження.

Тому, **метою** нашого дослідження є висвітлення сучасного стану організації логопедичних корекційно-розвиткових послуг підліткам, їх мети, змісту і напрямів в умовах логопедичного кабінету. *Завданням* дослідження є – на основі аналізу нормативно-правової бази, щодо організації і структури надання логопедичних корекційно-розвиткових послуг підліткам в умовах логопедичного кабінету, визначити головні напрямки, що визначають зміст логопедичної роботи і впливають на вибір ефективного комплексу корекційно-розвиткових послуг, спрямованих на досягнення кінцевої мети – формування гармонійної комунікативної особистості, яка правильно володіє засобами вербальної і невербальної комунікації в різних життєвих ситуаціях.

Виклад основного матеріалу. Послуги – це види діяльності, у процесі виконання якої не створюється новий матеріально-речовий продукт, проте змінюється якість існуючого створеного вже продукту. Це блага, які надаються в формі діяльності, тобто надання послуг створює бажаний результат [7], споживання послуги збігається з процесом створення, з діяльністю [8]. Значний час увага економістів, суспільствознавців зосереджена на становленні постіндустріального суспільства, в якому в результаті зростаючої технологізації основною продуктивною силою стає наука. Пріоритету набувають господарські зміни на основі виробництва й споживання інформації та знань, виникають нові види діяльності, галузі, формуються нові види послуг. Попит на послуги суспільного характеру породжує нові ринки (івент послуги, інформаційні послуги ін), до них належать і освітні послуги, про, що свідчать дослідження Д. Белла, В. Іноземцева, Є. Тоффлера [2, 5, 12].

Поняття «освітні послуги» сформульоване Міжнародною організацією UNESCO на основі визначення освіти як процесу й результату вдосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання [13].

Постановою «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (від 15 серпня 2011 р. № 872) та Постановою КМ № 588 від 09.08.2017 визначено, що психолого-педагогічні і корекційно-розвиткові послуги – це комплексна система заходів супроводження особи з ООП у процесі навчання, що спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості [4].

На ринку освітніх послуг навчальні заклади або фізичні особи пропонують два види товарів: знання, навички, досвід, які передаються

тим, хто навчається у процесі навчання; навчальний зміст у формі матеріалів (підручників, методичних матеріалів, навчальних відео), які діти, батьки, різні категорії дорослого населення, як покупці опановують самостійно [1, 9].

Таким чином, сучасні корекційно-розвиткові послуги покликані організувати медико-психолого-педагогічний супровід осіб із порушеннями мовлення в процесі лікувально-реабілітаційної, корекційно-виховної, корекційно-розвиваючої, корекційно-навчальної роботи, як комплексної системи. Із зародженням логопедії як науки спостерігався її розвиток й її інтеграція у двох галузях – медичній і педагогічній, це зумовило спільну інтегративну діяльність лікарів і педагогів у вивченні етіології, симптоматики та особливостей подолання порушень мовлення.

Корекційно-розвиткові послуги в Україні надаються дітям з ООП, які навчаються у закладах дошкільної, загальної середньої, професійної освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, і не отримують відповідної допомоги. Додаткові освітні послуги, не визначені Базовим компонентом дошкільної освіти, навчальним планом, програмами, надаються відповідно до переліку, затвердженого Кабміном України за згодою та за рахунок батьків у межах допустимого навантаження дитини.

Отже, логопедичні корекційно-розвиткові послуги – це вид психолого-педагогічних послуг, які надаються особам, що страждають розладами мовлення функціонального або органічного характеру та центрального чи периферичного походження (логоневрози, афазії, дизартрії та ін.).

Додаткові освітні послуги (серед яких і логопедичні) є потужним методичним інструментом, спрямованим на корекційний розвиток пізнавальної, мовленнєвої, емоційно-вольової сфер, позитивних якостей особистості, що дало б можливість значній частині дітей з ООП навчатися в умовах ЗОНЗ, сприяти формуванню активної особистості підлітка, здатної пізнавати довкілля, розвиватись, оволодівати мовленнєвими знаннями, уміннями, навичками навчально-пізнавальної та практичної діяльності, доступної й цікавої для особи з врахуванням її вікових та індивідуальних особливостей.

Підліткам з фонетичними проявами, притаманні такі ознаки, як низький рівень мовленнєвої активності, бідність словникового запасу, порушення граматичної та фонетико-фонематичної складової мовлення, які призводить до виникнення труднощів в оволодінні шкільним базовим програмовим матеріалом з рідної української мови, діалогічним, монологічним й писемним мовленням, читанням (Р. Левіна, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.). Окрім явищ шкільної неуспішності в процесі нашого дослідження ми виявили ускладнення в формуванні мовленнєвої компетенції в цілому. У групі підлітків з фонетичними порушеннями, яка є найбільш розповсюдженою, наявні деформації в особистісному розвитку та проблеми в процесі її соціалізації.

Проте, якщо особам підліткового віку з ООП надається одне з центральних місць в розвитку сенсомоторних та гностико-практичних структур, моторних і вербальних дій та операцій, в системі функціональних мовленнєвих узагальнень та системних зв'язків, мовленнєвих одиниць різного рівня, логопеди не торкаються проблем особистості, тобто не здійснюють спроби розглядати особистість підлітка разом з його мовленням. Вирішення даної проблеми В. Тарасун, М. Шеремет вбачають у виході логопедії підлітків, корекційної педагогіки й спеціальної психології у суміжні галузі, а саме лінгвістику, лінгводидактику, психологію, психолінгвістику, психофізіологію, логопсихологію, де мовна особистість розглядається як завдання, об'єкт вивчення. Однак, результати досліджень науковців-психологів (М. Жинкін, І. Зимня, В. Моляко) доводять, що мовлення, мовленнєву діяльність важливо активізувати в ранньому підлітковому віці (10-13 років), коли завершується формування внутрішнього мовлення, становлення поняттєвих структур в учнів, утворення понять, необхідних для розуміння процесів інтелектуального розвитку особистості, в цей період з'являються психологічні передумови розвитку творчої активності, виникає потреба в спілкуванні з однолітками.

З розвитком гуманістичного підходу, орієнтованого на цілісний розвиток особистості (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджер, Дж. Фрейберг), разом з «конкурентоспроможною» низкою значень, поняття «competence» стало операціоналізуватися через особистісні властивості й мотиваційні чинники, що визначають ефективність тієї або іншої діяльності [11].

Тому, згідно постанови «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (від 15 серпня 2011 р. №872) для організації інклюзивного навчання дітей з ООП, в тому числі й підлітків у загальноосвітніх закладах створюються умови для забезпечення необхідними навчально-методичними, наочно-дидактичними посібниками та технічними засобами навчання, що зосереджуються в спеціально облаштованих кабінетах учителя-дефектолога, психолога, логопеда для проведення корекційно-розвиткових занять. За таких умов зростає значущість обладнання та документації логопедичного кабінету як організаційного складника роботи логопедів, які здатні ефективно розв'язувати професійні завдання. Дана ситуація вказує на необхідність дослідження основних складових логопедичного кабінету та визначення його призначення (Н. Блінова, А. Малярчук, Ю. Рібцун, Н. Сєдих, Л. Гуцал, Т. Ярош, С. Миронова, К. Дяченко, С. Лупінович та ін.). Обладнання логопедичного кабінету повинно відповідати основним вимогам «Положення про логопедичні пункти системи освіти» (від 13.05.93 р. №135), типового «Положення про навчальний кабінет загальноосвітніх навчальних закладів» (від 20.07.2004 р. № 601), «Положенням про загальноосвітній навчальний заклад» (від 27.08.2010 р. № 778) та «Положення про навчальні кабінети з природничо-математичних предметів загальноосвітніх навчальних закладів» (від 14.12.2012 № 1423).

Дія останнього поширюється на навчальні кабінети, що існують і створюються у загальноосвітніх навчальних закладах.

У логопедичному кабінеті створюється картотека навчально-методичних і дидактичних матеріалів, навчально-наочних посібників, навчального обладнання, розподілених за темами та розділами логопедичної роботи. Комплектація кабінетів обладнанням здійснюється відповідно наказу про затвердження «Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти» (від 23.04.2018 р. № 414). Розташування кабінетів може змінюватись відповідно до зміни спеціалізації навчального закладу, кількості класів та учнів.

Перебудова системи логопедичної допомоги, розширення мережі інклюзивно-ресурсних центрів та ряду нормативно-правових документів, що регулюють їх функціонування збільшило об'єм необхідної документації й спричинило розробку на логопедичні кабінети навчального закладу паспорту (Рекомендована форма паспорту Лист МОН № 19-305 від 26.04.2013).

Наряду із законодавчими актами, робота шкільної логопедичної служби регламентується наказами відділу освіти, які видаються щороку, а саме: у серпні – «Про організацію роботи логопедичних пунктів»; у вересні – «Про діагностичне обстеження учнів початкової ланки» та «Про зарахування учнів початкових класів до логопедичних пунктів на навчальний рік»; у січні – «Про додаткове зарахування учнів початкових класів до логопедичних пунктів на II семестр навчального року»; у травні – «Про випуск дітей з логопунктів»; та у червні, згідно звітів вчителів-логопедів шкільної логопедичної служби – «Про підсумки роботи логопунктів за навчальний рік». Вчителі-логопеди логопедичних пунктів працюють відповідно до річного плану роботи.

Таким чином, прийняті нормативно-правові документи сприяли розширенню системи логопедичних послуг за умови обов'язкового створення логопедичних кабінетів у закладах та їх методичного наповнення освітніми корекційними технологіями у тому числі; широкого охоплення населення у віковому діапазоні, розробка індивідуальних програм логопедичної корекції осіб із порушеннями мовлення від народження на основі мультидисциплінарної моделі, упровадження логопедичного супроводу як найбільш ефективної й перспективної форми організації логопедичної роботи в умовах інклюзивного навчання; можливість вибору підлітками логопедичних корекційно-розвиткових послуг у *трьох різних суспільних сферах*: державних систем освіти та здоров'я і недержавних закладах з урахуванням індивідуальних особливостей та використання права на самовизначення і самореалізацію відповідно до власних можливостей і потреб.

Отже, в умовах логопедичного кабінету реалізуються основні напрямки організації логопедичної допомоги підліткам з фонетичними порушеннями (дизартрією). Логопедичний кабінет покликаний забезпечити спеціалізовану

консультативно-діагностичну, корекційно-відновлювальну та психологічну допомогу дітям з різними мовленнєвими порушеннями. В кабінеті надається логопедична допомога дітям з різними недоліками мовлення, створюються умови для надання допомоги дітям шкільного віку з порушеннями мовлення [3].

Так, першою і основною ланкою надання логопедичної допомоги підліткам з фонетичними порушеннями (дизартрією) в закладах системи охорони здоров'я є логопедичні кабінети дитячих поліклінік, які на даний час керуються наказом № 33 Міністерства охорони здоров'я від 23.02.2000 року «Про штатні нормативи та типові штати закладів охорони здоров'я», і будується згідно «Положенню про порядок надання логопедичної допомоги дітям», в якому визначені основні її напрямки: - диспансеризація дітей; - первинний прийом; - участь в комплектуванні спеціальних освітніх закладів; - корекційна робота з подолання порушень мовлення, - проведення логопедичної санітарно-просвітницької роботи серед населення. Згідно з положенням логопед має надати допомогу кожній дитині, що її потребує, не залежно від тяжкості дефекту, у віці від народження до переходу у дорослу поліклініку. Дитина з виявленою мовленнєвою патологією направляється до спеціального загальноосвітнього закладу або зачисляється на заняття до поліклінічного кабінету, вид допомоги та заклад, що оптимально підходить дитині визначаються логопедом.

Провідна роль в наданні логопедичної допомоги підліткам у закладах системи освіти відводиться логопедичним пунктам при школах, які є одним з найпоширенішим структурних компонентів системи логопедичної допомоги, учасниками корекційно-виховного процесу в яких є суб'єкти і об'єкти — логопеди, педагоги, батьки і дитина, що створюють динамічну систему при провідній ролі корекційного навчання. Логопед як суб'єкт корекційно-педагогічної системи, що надає допомогу дітям з порушеннями мовлення, усвідомлює себе відповідальним за результат професійної діяльності.

За даними на травень 2019 року при відкритті ІРЦ із розрахунковій потреби (один інклюзивно-ресурсний центр не більш як на 7 тис. дітей, які проживають на території об'єднаної територіальної громади (району), та не більш як на 12 тис. дітей, які проживають у місті (районі міста). Відповідно до кількості дитячого населення в м. Полтава (49072 дітей) та м. Кременчук (28000 дітей) [10]. Отже, на сьогоднішній день, кількість дітей з мовленнєвими порушеннями, що звертаються за допомогою на логопедичні пункти шкіл непинно зростає. Про це свідчать данні Полтавської міської ПМПК (2018 рік), на пришкільних логопедичних пунктах міста, загальна кількість яких дорівнює шістнадцяти, обліковуються 1876 дітей молодшого шкільного віку, що потребують логопедичної допомоги. Таким чином, логопедична корекція на шкільних логопедичних пунктах обмежується лише молодшим шкільним віком, хоча за даними тієї ж комісії недокорегованими або взагалі неохопленими залишається до 15 % дітей, що переносять порушення мовлення в підлітковий вік.

Напрямки логопедичної роботи з підлітками з фонетичними порушеннями в умовах логопедичного кабінету у зв'язку з переорієнтуванням освітньої системи на комплексний підхід, що забезпечує необхідними компетенціями для впевненого і успішного досягнення цілей в реальних життєвих умовах також змінили зміст. Компетенція відрізняється від знань, умінь і навичок тим, що вона завжди пов'язана з психологічною готовністю до співпраці та взаємодії в процесі вирішення проблем і передбачає наявність морально-етичних установок, ціннісних ставлень і якостей особистості.

Компетентнісний підхід реалізується у ході корекційно-розвиткової роботи з розвитку мовлення підлітків та базується на низці принципів, зокрема: комунікативно-когнітивному, особистісної спрямованості та рефлексії.

Комунікативна спрямованість проявляється в тому, що корекційно-розвитковий процес передбачає оволодіння комунікативними вміннями спрямованими на вільне користування усними та письмовими висловлюваннями, текстами, здатними функціонувати як засіб спілкування в актуальних для підлітка контекстах та ситуаціях на основі опанованого мовного матеріалу відповідно до комунікативних функцій.

Принцип особистісної спрямованості передбачає загальнокультурний розвиток особистості. В межах компетентнісного підходу провідною компетенцією вважається комунікативна, коли необхідно контролювати свої мовленнєві дії, породжувати висловлювання, текст самостійно, без допомоги педагогів та використання допоміжних прийомів і засобів.

Вчитель-логопед має розвивати компетенції, використовуючи мовні засоби, адекватні меті спілкування. У напрямі особистісного розвитку: розвивати критичне мислення, культуру мовлення; виховувати особистісні якості, що забезпечують соціальну мобільність, здатність приймати самостійні рішення необхідні для адаптації в сучасному інформаційному суспільстві. Учитель-логопед в роботі використовує такі методи і прийоми, як усне коментування, детальне пояснення, усне рецензування відповідей, вільний виклад відповіді, пояснення правил та визначень, тощо.

Рефлексія і, відповідно, рефлексивність за спрямованістю буває інтрапсихічною – здатність до сприймання своєї психіки та інтерпсихічною – здатність до розуміння психіки інших. Рефлексія пов'язана з компонентами мовленнєвої діяльності такими, як контроль, аналіз, самоконтроль. У процесі створення усних та письмових висловлювань, текстів учні реалізують програму породження мовлення, задану певною ситуацією. Програмування та створення висловлювань вимагає постійного контролю за власними діями у внутрішньому мовленні та через зовнішнє оформлення висловлювань. Особистісний аспект рефлексії, виявляється в процесах переосмислення і формування нових образів «Я» в ході активної комунікативної діяльності.

Отже, компетентнісний підхід передбачає, що підліток усвідомлює постановку завдання, оцінює новий досвід, контролює ефективність

власних дій та координує її з іншими учасниками взаємодії. Таким чином в наданні корекційно-розвиткових логопедичних послуг підліткам необхідно спиратись на компетентнісний підхід та враховувати специфічність закладу в якому працює логопедичний кабінет з метою ефективного здійснення основних напрямків логопедичної роботи, зміст яких різняться відповідно до профілю закладу структура яких наведена в таблиці 1.

Таблиця 1.

Напрямки логопедичної роботи в умовах логопедичних кабінетів

Напрямки роботи шкільного логопедичного кабінету	Напрямки роботи логопедичного кабінету закладу охорони здоров'я
1. Діагностичний	
2. Корекційно-розвитковий: розвиток немовленнєвих процесів (мовнорухового аналізатора, просодичних компонентів, мовнослухового аналізатора).	2. Лікувально-профілактичний: відновлення та покращення фізичних можливостей організму підлітків шляхом комплексної допомоги; профілактика порушень діяльності ЦНС, виникнення вторинних порушень у ВПФ.
3. Корекційно-навчальний: вдосконалення фонематичного компоненту мовлення.	3. Корекційно-реабілітаційний (абілітаційний): розвиток ВПФ, розвиток немовленнєвих процесів (мовнорухового, мовнослухового аналізатора).
4. Корекційно-виховний: вдосконалення граматичного, лексичного компонентів мовлення та вдосконалення зв'язного мовлення.	4. Корекційно-навчальний: вдосконалення фонематичного, граматичного, лексичного компонентів та зв'язного мовлення.
5. Консультативний	
6. Інформаційно-просвітницький	
7. Аналіз та підсумок проведеної роботи	

Отже, сучасна система надання логопедичних послуг підліткам із порушеннями мовлення включає в себе взаємопов'язані напрямки, які забезпечують їх надання в умовах логопедичних кабінетів закладів різного профілю, що відбивається на змісті та напрямках роботи з подолання мовленнєвого порушення. У зв'язку з переорієнтуванням логопедичних корекційно-розвиткових послуг на особистісно орієнтований підхід та розвиток компетентної мовленнєвої особистості, організація допомоги потребує врахування особистісного розвитку, формування функції самоконтролю та прагнення до самовдосконалення, що ставить високі вимоги до підлітків із порушеннями мовлення як відгук на запит суспільства і включає зазначені напрямки.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Відтак, в закладах систем освіти повинні бути реалізовані: діагностичний, корекційно-розвиваючий, корекційно-навчальний, корекційно-виховний, консультативний, інформаційно-просвітницький напрями. В закладах системи охорони здоров'я – діагностичний, лікувально-профілактичний, корекційно-реабілітаційний, корекційно-навчальний, консультативний, інформаційно-просвітницький напрями. Кожна з нині існуючих форм

надання логопедичних корекційно-розвиткових послуг потребує подальшої розробки та вдосконалення шляхом розширення змісту основних напрямів відповідно до вимог сучасного суспільства. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці методики логопедичної роботи в умовах логопедичного кабінету.

Бібліографія

1. Антохов А. (2009). Ринок освітніх послуг у світлі класичного та новітніх підходів до дослідження. Регіональна економіка, №1 (51), С.251-259. **2. Белл Д.** (1999). Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования. М.: Academia. **3. Верховна Рада України [ВРУ],** (2005). Про дошкільну освіту: Закон України: за станом на 25 листоп. 2005 р. К.: Парламентське вид-во, (Серія «Закони України»). с. 45. **4. Ильинский И.** (2004). Об экономической природе современного отечественного образования. Высшее образование в России. № 9. С.39-52. **5. Иноземцев В.** (2000). Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. М.: Логос. **6. Кремень В.** (2015). Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. Український педагогічний журнал. № 1. С.8-15. **7. Мельник Л.** (2005). Экономика и информация: экономика информации и информация в экономике: Энциклопедический словарь. Сумы: ИТД «Университетская книга». **8. Мочерний С.** (2002). Економічна енциклопедія: у трьох томах (Том 3). К.: Академія. **9. Патора Р., Семів Л.** (2002). Ринок освіти: економічна енциклопедія [у трьох томах] (Т.3). К.: Академія. **10. Пахомова Н., Кривенко С.** (2019). Функціонування мережі інклюзивно-ресурсних центрів в Полтавській області: стан та перспективи, Всеукраїнська науково-практична конференція «Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, корекційний і медичний аспекти» 14-15 травня 2019 р.. Полтава, ПНПУ імені В. Короленка, С.22-26. **11. Смолова А., Солдатова Г.** (2006). Соціальна компетентність класного керівника: режиссура совместных действий. М.: Сенс. **12. Тоффлер Э.** (1999). Третья волна. М.: АСТ. **13. UNESCO Publishing, ITMO University** (2017). Доклад Юнеско по науке. 2015. На пути к 2030 году. UNESCO Publishing, 2017. 794 с. Retrieved from URL: <http://typo38.unesco.org/ru/unesco-home/unesco-themes/ed.html>. **14. Шеремет М.** (2019). Хрестоматія з логопедії. К.: КНТ.

References

1. Antokhov A. (2009). Rynok osvitchnykh posluh u svitli klasychnoho ta novitnykh pidkhdov do doslidzhennia. Rehionalna ekonomika. №1 (51). S.251-259. [in Ukrainian]. **2. Bell D.** (1999). Hriadushchee postyndustrialnoe obshchestvo: opyt sotsyalnoho prohnozyrovanyia. M.: Academia. [in Russian]. **3. Verkhovna Rada Ukrainy [VRU],** (2005). Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy: za stanom na 25 lystop. 2005 r. K.: Parlamentske vyd-vo, (Seriiia «Zakony Ukrainy»). с. 45. [in Ukrainian]. **4. Ylynskyi Y.** (2004). Ob ekonomycheskoi pryrode sovremennoho otechestvennoho obrazovanyia. Vusshee obrazovanye v Rossyy. № 9. S.39-52. [in Russian]. **5. Ynozemtsev V.** (2000). Sovremennoe postyndustrialnoe obshchestvo : pryroda, protyvorechyia,

perspektyvy. M.: Lohos. [in Russian]. **6. Kremen V.** (2015). Problemy yakosti ukrainskoi osvity v konteksti suchasnykh tsyvilizatsiinykh zmin. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. №1. S.8-15. [in Russian]. **7. Melnyk L.** (2005). Ekonomyka y ynformatsyia: ekonomyka ynformatsyy y ynformatsyia v ekonomyke: Entsyklopedycheskyi slovar. Sumy: YTD «Unyversytetskaia knyha». [in Ukrainian]. **8. Mochernyi S.** (2002). Ekonomichna entsyklopediia: u trokh tomakh (Tom 3). K.: Akademiia. [in Ukrainian]. **9. Patora R., Semiv L., Mochernyi S.** (2002). Rynok osvity: ekonomichna entsyklopediia [u trokh tomakh] (T.3). K.: Akademiia. [in Ukrainian]. **10. Pakhomova N., Kryvenko S.** (2019). Funktsionuvannia merezhi inkluzyvno-resursnykh tsentriv v Poltavskii oblasti: stan ta perspektyvy, Vseukrainska naukovo-praktychna konferentsiia «Stanovlennia osobystosti dytyny v umovakh suchasnoho rozvytku suspilstva: sotsialno-pedahohichnyi, korektsiinyi i medychnyi aspekty» 14-15 travnia 2019 r. Poltava, PNPУ imeni V. Korolenka. S.22-26. [in Ukrainian]. **11. Smolova A., Soldatova H.** (2006). Sotsyalna kompetentnost klasnoho rukovodytelia: rezhysura sovместnykh deistvyi. M.: Sens [in Ukrainian]. **12. Toffler Э.** (1999). Tretia volna. M.: AST. [in Russian]. **13. UNESCO Publishing, ITMO University** (2017). Doklad Yunesko Po Nauke. 2015 Na puty k 2030 hodу. UNESCO Publishing, 2017, 794 s. [in Russian]. Retrieved from URL: <http://typo38.unesco.org/ru/unesco-home/unesco-themes/html>. **14. Sheremet M.** (2019). Khrestomatiiа z lohopedi. K.: KNT [in Ukrainian].

Авторський внесок: Пахомова Н.Г. – 50%, Губарь О.Г. – 50%.
Дата відправлення статті 22.02.2020 р.

УДК 371.212.51:371.7

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.220-229

Л.О. Прядко

Lubovpryadko77@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-7168-4601>

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Відомості про автора: Прядко Любов Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Суми, Україна. У колі наукових інтересів: реалізація інклюзивної освіти в Україні, диференційований підхід, шляхи реалізації індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами,

створення дидактичного середовища в інклюзивному навчальному закладі.
E-mail: Lubovpryadko77@ukr.net

Contact: L. Pryadko, Ph.D., assistant professor of Department of Vocational Education and Management of Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Sumy, Ukraine. In terms of research: an implementation of inclusive education in Ukraine, a differentiated approach, the ways of implementing an individual training of children with the special educational needs, the creation of didactic environment in an inclusive school.
E-mail: Lubovpryadko77@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей: 1. **Прядко Л.О.** Шляхи забезпечення індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчального закладу / Л.О. Прядко / Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А.А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2016. С.246-274. 2. **Прядко Л.О.** Особливості індивідуалізації навчання в інклюзивному навчальному закладі/ Л.О. Прядко / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7, у 2 т. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Т.2. С.144-152. 3. **Прядко Л.О.** Аспекти реалізації індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти/ Л.О. Прядко / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 13, у 2 т. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006., 2019 Т.2. С.210-219.

Прядко Л.О. Особливості реалізації педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти. У статті представлено та розкрито особливості здійснення педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти, зокрема, визначено основні принципи, вимоги та умови здійснення педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Педагогічну підтримку представлено як діяльність професійних педагогів з надання превентивної та оперативної допомоги дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним і психічним здоров'ям, спілкуванням, з успішним просуванням у навчанні і, нарешті, з життєвим і професійним самовизначенням. Звернено увагу на те, що здійснювати педагогічну підтримку може вчитель, який має необхідні знання, володіє відповідними особистісними якостями, які притягують до нього учнів. Автор визначає основні питання педагогічної підтримки серед педагогів. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем педагогічної підтримки та результатів власного

дослідження визначено вимоги до здійснення педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: педагогічна підтримка, умови, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, навчальні уміння, заклад загальної середньої освіти.

Прядко Л.А. Особенности реализации педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в условиях учреждения общего среднего образования. В статье представлены и раскрыты особенности осуществления педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в заведении общего среднего образования. В частности, определены основные принципы, требования и условия осуществления педагогической поддержки детей особыми образовательными потребностями. Педагогическую поддержку представлено как деятельность профессиональных педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, с успешным продвижением в обучении и, наконец, с жизненным и профессиональным самоопределением. Обращено внимание на то, что осуществлять педагогическую поддержку может учитель, который обладает необходимыми знаниями, обладает соответствующими личностными качествами, которые притягивают к нему учеников. Автор определяет основные вопросы педагогической поддержки среди педагогов. На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблемам педагогической поддержки и результатов собственного исследования определены требования к осуществлению педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, условия, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, учебные умения, заведение общего среднего образования.

Pryadko L. Implementation features pedagogical support of children with special educational needs in the conditions of general secondary education. The article presents and reveals the peculiarities of pedagogical support of children with special educational needs in the institution of general secondary education, in particular, defines the basic principles, requirements and conditions of pedagogical support for teachers. Pedagogical support is presented as the activity of professional educators in providing preventive and prompt help to children in solving their individual problems related to physical and mental health, communication, successful promotion in learning and, finally, life and professional self-determination. Attention is drawn to the fact, that a teacher, who has the necessary knowledge, possesses the appropriate personal qualities that attract students to him can provide pedagogical support. It is noted that in today's fast-paced world, both children and educators need support. As the realities of life testify, today the prevalence of various forms of borderline psychological pathology and

psychosomatic disorders is prevalent among modern educators; often teachers are in a situation of “pedagogical confusion”; a sharp stratification of education recipients by the level of material support and dominant intrinsic family values. Such circumstances lead to the didactogeny of teachers, as a result of conflicts in professional and pedagogical activity, and lead to a disruption of communication between the teachers themselves. The author identifies the main issues of pedagogical support among teachers: behavioral disorders, because they permeate the educational process in the classroom, group; work with children with autism spectrum disorders; work with non-speaking children; lack of motivation in the lesson; lack of focus during classes; organization of children’s activities during the lesson with different nosologies. Studying the problem of the child, family, causation will help to study the child in all its relations. Based on the analysis of the psychological and pedagogical literature on the problems of pedagogical support and the results of own research, it is possible to determine the following requirements for the implementation of pedagogical support for teachers.

Key words: the pedagogical support, the conditions, an inclusive education, the children with special educational needs.

Постановка проблеми. Кожна людина потребує гармонійного навколишнього середовища, яке б не ставило її у незручне положення і задовольняло її внутрішні запити. Потрапляння людини в неадекватне для неї середовище може провокувати неврози, спалахи агресії, аутоагресії. Ці прояви характерні як для дорослих, так і для дітей. Потрапляння дитини з особливими освітніми потребами у непристосоване для неї середовище може провокувати різноманітні розлади. Немає ніяких сумнівів, що зараз, як ніколи, актуальною є педагогічна підтримка. Адже ми у відповіді за тих, хто буде жити далі, та створювати майбутнє планети.

Педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами має відбуватись у відповідності з їх актуальними потребами та висновком інклюзивно-ресурсного центру. З урахуванням психофізіологічних особливостей розробляються індивідуальні програми розвитку, які і регулюють навчальне навантаження, особливості засвоєння навчальних програм.

Сьогодні серед педагогів закладів загальної середньої освіти гостро стоїть проблема відсутності належної підготовки до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Це виявляється у наявності у педагогів психологічних бар’єрів та професійних стереотипів.

Особливу роль у процесі навчання відіграють стосунки між педагогами та батьками. З одного боку, батьки краще знають власних дітей, а з іншого, висувають завищені вимоги до власних дітей, не враховують конкретну клінічну ситуацію розвитку дитини. Налагоджена співпраця педагогів та батьків дітей допоможе розглянути ситуацію з обох

сторін, і, відповідно, дозволить дорослим зрозуміти індивідуальні особливості дитини, виявити їх здібності і сформувавши правильні життєві перспективи.

Діапазон особливих освітніх потреб дітей надзвичайно широкий: від мінімальних до незворотних порушень центральної нервової системи. Згортання закладів спеціальної освіти висуває нові запити щодо створення гармонійного освітнього середовища для дітей в умовах загальної освіти. Сьогодні як ніколи є актуальним питання педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчить аналіз літературних джерел питанням підтримки займалось багато дослідників від відомих філософів до видатних педагогів: Сократ, Діоген, Г. Сковорода, учених і педагогів Ш. Амонашвілі, К. Вентцель, О. Газман, Я. Коменський, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, К. Ушинський, М. Монтесорі, Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Юсфіна, Т. Фаласеніді та інші. У зв'язку з підвищенням інтересу до даної проблеми розширюються поняття у різноманітних аспектах: «підтримка», «соціальна підтримка», «педагогічна підтримка», «психолого-педагогічна підтримка» та «соціально-педагогічна підтримка». Однак вимоги до здійснення педагогічної підтримки у процесі навчання ще не достатньо чітко висвітлені у вітчизняній науці і практиці.

Мета статті – розкрити особливості здійснення педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти, зокрема, визначити основні принципи, вимоги та умови здійснення педагогічної підтримки педагогів.

Виклад основного матеріалу. Для успішної позитивної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами важливо, щоб дитина навчилась володіти собою, стала, по можливості володарем власного життя. Педагогічна підтримка не протистоїть навчанню і вихованню, а доповнює їх, акумулює зусилля педагогів, слугує своєрідним «місточком» для формування особистості дитини з особливими освітніми потребами і мотивованого навчання.

Реалізація педагогічної підтримки передбачає повагу до особистості дітей з особливими освітніми. Це проявляється у знанні педагогом індивідуальних особливостей дитини, у вияві довіри до дитини, доброти, чуйності, співчуття, турботи, здатності розуміти внутрішній світ дитини. Засобами спілкування педагога з учнями повинні бути не настанови, погрози, заборони, а врахування індивідуальних можливостей дітей, їх поглядів і переконань.

Основоположник технології педагогічної підтримки О. Газман визначав, що педагогічна підтримка – це діяльність професійних педагогів з надання превентивної та оперативної допомоги дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним і психічним

здоров'ям, спілкуванням, з успішним просування в навчанні і, нарешті, з життєвим і професійним самовизначенням [2, с. 61].

Завданнями педагогічної підтримки є:

- 1) збереження психічного і соматичного здоров'я;
- 2) допомога в установленні контактів з навколишнім середовищем;
- 3) корекція негативних явищ та процесів;
- 4) виявлення навчального потенціалу дитини з особливими освітніми потребами;
- 5) вивчення здібностей та інтересів, допомога у виборі заняття для душі.

На думку, дослідниці Фаласеніди Т. педагогічна підтримка в інклюзивному середовищі – це цілеспрямована поетапна діяльність педагога, його взаємодія з дитиною та сім'єю, що відбувається з використанням певних форм і методів роботи, спрямованих на допомогу дитині в адаптації до навчального середовища, мотивації до навчання, подолання перешкод до її шляху [4, с.140-141].

Дослідники Т. Чечко, Т. Лях зазначають, що метою соціально-педагогічної підтримки є допомога у адаптації та розвитку особистості, оволодіння нею нормами і правилами життя в суспільстві, знаннями і вміннями будувати стосунки у ньому [3, с. 212].

Здійснювати педагогічну підтримку може вчитель, який має необхідні знання, володіє відповідними особистісними якостями. Це, перш за все, здібність розуміти світ іншої людини, помічати та підтримувати потенційні можливості.

У сучасному швидкоплинному світі підтримки потребують як діти, так і самі педагоги. Адже, як свідчать реалії життя, сьогодні у сучасних педагогів спостерігається: поширеність різноманітних форм межової психологічної патології і психосоматичних розладів; ситуації «педагогічної розгубленості». Ці прояви можуть бути обумовлені різким розшарування здобувачів освіти за рівнем матеріального забезпечення і домінуючих внутрішньо сімейних цінностей. Такі обставини спричинюють дидактогенію педагогів, як наслідок конфліктних ситуацій у професійно-педагогічній діяльності, і призводять до порушення спілкування між самими педагогами.

Поведінка педагога відіграє дуже важливу роль у формуванні здорової психіки всіх без винятку дітей. Вона може призвести до розвитку розумової перешкоди, розладів нервової системи та появи неврозів. Дидактогенія розвивається внаслідок яскравої неповаги до дітей. Придушення волі, неврахування потреб і бажань, відвертого висміювання діяльності та результатів дитини.

Щоб допомогти педагогам і підтримати їх необхідно знати їх основні проблеми у цьому аспекті. Лабораторія інклюзивного та інтегрованого

навчання Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти провела дослідження на визначення кола актуальних питань з педагогічної підтримки. Дослідженням було охоплено 280 педагогів Сумської області. Ми вивчали питання педагогічної підтримки з декількох сторін: з точки зору різних типів порушень; з точки зору педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами під час уроку.

Якщо узагальнити отримані дані, то найбільше педагогічної підтримки потребують діти з такими порушеннями:

1. Поведінкові розлади, адже вони пронизують освітній процес у класі, групі (51%).
2. Діти з розладами аутичного спектру (29%).
3. Немовленнєві діти (20%).

Таким чином, ми бачимо, що на перше місце педагоги ставлять проблеми поведінки, на друге аутичні розлади, на третє проблему відсутності мовлення.

Другий тип проблем стосувався безпосередньої роботи на уроці:

1. Дитина потребує постійної підтримки в освітньому процесі (50%)
2. Відсутність мотивації на уроці: дитина відмовляється працювати і виконувати завдання (27%).
3. Організація діяльності дітей під час уроку з різними типами порушень (14%).
4. Відсутність зосередженості під час занять (9%).

Таким чином, ми можемо констатувати гостру необхідність постійної педагогічної підтримки.

Також ми з'ясували риси дітей з особливими освітніми потребами, які самі педагоги вважають негативними, і які роблять їх безпорадними перед дітьми.

Серед рис, які домінують у дітей з особливими освітніми потребами педагоги зазначили такі:

- 1) лінь і пасивність (29 %);
- 2) низька научуваність (23%);
- 3) брехливість (19%);
- 4) невихованість (18%);
- 5) агресивність (11%).

Такі результати свідчать про те, що педагоги не відокремлюють клінічних особливостей дітей від соціальних негативних характеристик і, відповідно, потребують допомоги у цих питаннях.

Спробуємо дати пояснення отриманим результатам. Це допоможе уникнути педагогу стереотипних уявлень про дітей з особливими освітніми потребами, які існують серед представників педагогічної спільноти:

1. Якщо дитина перевантажена і втомлена, то вона асоціюється з лінню і пасивністю.

2. Якщо у дитини сповільнена реакція, це стосується дітей з гіпоактивністю, з сенсорними порушеннями, то її вважають нездідною, із малою научуваністю та навченістю.

3. Якщо дитина наївна, багато фантазує – то її сприймають як брехливу.

4. Якщо дитина не може себе стримувати, говорить непристойні слова, не може утриматись від коментарів (характерно для дітей з розладами аутичного спектру) – її звинувачують у відсутності виховання.

5. Якщо дитина має неадекватну, загрозливу поведінку (дитина із порушенням сенсорної інтеграції) – її звинувачують у агресивності.

Особливі освітні потреби дитини є унікальними життєвими ситуаціями дитини, і, водночас унікальними проблемами для кожного вчителя, які потребують негайного розв'язання одразу на уроці чи позаурочний час. Адже проблема, з одного боку, являє собою гальмо у розвитку дитини.

Якщо учень з особливими освітніми потребами не побачить власну проблему, а часто так і буває, він не буде реагувати на будь-які зовнішні впливи, або реагуватиме неадекватно. В основному це стосуватиметься дітей з порушеннями інтелекту. Це ж саме і стосується педагога закладу загального середньої освіти.

Дослідниця І. В. Карапузова визначає, що педагогічна підтримка має відповідати таким загальним принципам:

1) співробітництва, що полягає у взаємодії суб'єктів педагогічної підтримки;

2) розвитку, який передбачає врахування прагнення й потреби особистості до самопізнання, самовираження, самоствердження;

3) природовідповідності, за яким педагогічна підтримка має ґрунтуватися на загальних законах розвитку природи людини, розвивати в неї відповідальність за саму себе;

4) суб'єктності, відповідно до якого педагог максимально сприяє розвиткові здібності особистості усвідомлювати своє «Я» у відносинах з іншими людьми й довкіллям, осмислювати свої дії, передбачати їхні наслідки як для себе, так і для інших, оцінювати свій вибір;

5) прийняття людини як даності, що означає визнання цінності особистості на даний момент її розвитку, збереження поваги до неї незалежно від її успіхів, розвитку характерних особливостей, здібностей [1, с. 106-107].

У загальній системі навчання педагоги ставлять оцінки за відповідність знань, умінь і навичок дитини відповідно до стану сформованості компетенцій. В умовах педагогічної підтримки при виставленні оцінки педагог оцінює не результат праці дитини з

особливими освітніми потребами, а саму діяльність відповідно до індивідуальних можливостей кожного індивіда. Кожна дитина з особливими освітніми потребами має різний темп роботи, рівень можливостей та потреб у засвоєнні навчального матеріалу, а також свій власний стиль.

На жаль, у сучасній системі освіти спостерігається тенденція до зведення оцінювання дітей з особливими освітніми потребами до загальних критеріїв. Це не стосується лише дітей з порушеннями інтелекту. На нашу думку такий підхід не буде сприяти педагогічній підтримці. Адже не враховують своєрідні особливості психіки дітей з сенсорними, руховими порушеннями та дітей з розладами аутичного спектру. Невраховання цих особливостей буде сприяти зниженню мотивації до навчання, зневіри у власні сили та життєву перспективу. Для того, щоб забезпечити педагогічну підтримку під час оцінювання необхідно:

- 1) враховувати індивідуальну шкалу досягнень у відповідності з успіхами та затраченими зусиллями;
- 2) давати більше часу та можливостей виконати завдання;
- 3) обов'язково здійснювати заохочення дитину за здійснену роботу.

Педагогічна підтримка полягає в діяльності педагога в умовах проблемної ситуації, що опирається на сильні сторони й активність дитини і сім'ї, створює умови для самовизначення та самореалізації дитини в природній, конкретній життєвій ситуації.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем педагогічної підтримки та результатів власного дослідження можна визначити такі вимоги до здійснення педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами:

1. Глибока повага до дитячої душі і любов до дитини співпереживання, милосердя, терпимість і терпіння, вміння прощати і не ображатись на клінічні прояви у поведінці.
2. Вміння спілкуватись на рівні, без зверхності і загравання, вміння слухати, чути і почути.
3. Очікування адекватного успіху у вирішенні конкретної актуальної проблеми, віра в можливості дитини з особливими освітніми потребами.
4. Визнання права дитини на свободу вчинку, вибору, помилку; визнання волі дитини і її права на власне волевиявлення (право «хочу» і «не хочу»).
5. Заохочення і схвалення самостійності, незалежності і впевненості власних силах, стимулювання рефлексії; визнання рівноправності дитини в діалозі і вирішенні власної проблеми.

6. Вміння бути другом для дитини, готовність і можливість стати на бік дитини.

7. Власний самоаналіз, постійний самоконтроль і здатність змінити позицію і оцінку / самооцінку.

Педагогічна підтримка для вчителя у вирішенні освітніх проблем це не лише зняття стресу, напруги, але й своєрідний тренінг у реальній життєвій ситуації. Не можна вирішити будь-яку проблему без участі самої дитини, її активності. Педагогічна підтримка дитини з особливими освітніми потребами є відгуком дорослого на реальну проблему дитини.

Висновки. Особливостями реалізації педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами є використання збереження психічного і соматичного здоров'я; допомога в установленні контактів з навколишнім середовищем; корекція негативних явищ та процесів; виявлення потенціалу дитини з особливими освітніми потребами; вивчення здібностей та інтересів. Якщо педагог не усвідомлює особливої конкретної ситуації дитини, то він діє відповідно власних уявлень, міфів, установок, і, відповідно ми можемо констатувати нерозуміння, відчуження, конфлікт, а можливо у подальшому і дидактогенію.

Бібліографія

1. Карапузова І.В. (2015). Вимоги до здійснення педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10, 103-111. **2. Степанов Е.Н., Лузина Л.М.** (2003). Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: ТЦ Сфера. **3. Чечко Т., Лях Т.** (2015). Сутність соціально-педагогічної підтримки особистості. *Науковий вісник Чернівецького університету імені Ю. Федьковича*, 139, 207-214. **4. Фаласеніді Т.** (2014). Сутність поняття і зміст педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3, 135-144.

References

1. Karapuzova I.V. (2015). Vimogi do zdijsnennya pedagogichnoyi pidtrimki majbutnih uchiteliv u procesi navchannya. *Pedagogichni nauki: teoriya, istoriya, innovacijni tehnologiyi*, 10, 103-111 [in Ukrainian]. **2. Stepanov E.N., Luzina L.M.** (2003). Pedagogu o sovremennyh podhodah i koncepciyah vospitaniya. M.: Sfera; [in Russian]. **3. Chechko T., Lyah T.** (2015). Sutnist socialno-pedagogichnoyi pidtrimki osobistosti. *Naukovij visnik Cherniveckogo universitetu imeni Yu. Fedkovicha*, 139, 207-214 [in Ukrainian]. **4. Falaseniidi T.** (2014). Sutnist ponyattya i zmist pedagogichnoyi pidtrimki ditej z osoblivimi osvitnimi potrebami v inklyuzivnomu osvitnomu prostori. *Pedagogika i psihologiya profesijnoyi osviti*, 3, 135-144 [in Ukrainian].

Дата відправлення статті 23.02.2020 р.

УДК 159.9.072:111.6

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.230-244

В.М.Синьов

fkpp@npu.edu.ua;

<https://orcid.org/0000-0003-2995-592X>

О.П.Хохліна

epkhokh@nau.edu.ua;

epkhokh@ukr.net;

<https://orcid.org/0000-0001-8872-5994>

КАТЕГОРІЯ ДІЯЛЬНОСТІ: СУТНІСТЬ ТА ВИКОРИСТАННЯ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Відомості про авторів: **Синьов Віктор Миколайович**, доктор педагогічних наук, професор, дійний член НАПН України, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. У колі наукових інтересів: проблема корекційно-виховного впливу на особистість в умовах пенітенціарних закладів для осіб з асоціальною поведінкою; розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами в інтегрованому, спеціальному, інклюзивному навчанні та вихованні. E-mail: fkpp@npu.edu.ua; **Хохліна Олена Петрівна**, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: теоретико-методологічними проблеми загальної, спеціальної, юридичної психології та корекційної педагогіки; проблема корекції розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. E-mail: epkhokh@nau.edu.ua; epkhokh@ukr.net.

Contact: **Synyov Victor**, Grand PhD of pedagogy, Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Professor of the department of psychocorrectional pedagogy in National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine. In the sphere of scientific interests: the problem of correctional and educational influence on a personality in the conditions of penitentiary institutions for person with asocial behavior; personality development of a child with special educational needs in an integrated, special, inclusive training and education. E-mail: fkpp@npu.edu.ua; **Khokhlina Olena**, Grand PhD of psychology, Professor, Professor of the Department of Aviation Psychology of the National Aviation University, Kyiv, Ukraine. In the sphere of scientific interests: Theoretical-methodological problems of general, special psychology and correctional pedagogy; problem of correctional development of children with intellectual development disorders. E-mail: epkhokh@nau.edu.ua; epkhokh@ukr.net.

Відомості про наявність друківаних статей: Синьов В.М. (2010). Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ: МП «Леся», 285-335. **Хохліна О.П. (2013).** До проблеми формування діяльності школярів в умовах спеціального освітнього закладу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака]. Вип. ХХІІІ в трьох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 379-389. **Хохліна О.П. (2015).** Формування діяльності як засіб соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 30. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 332-338. **Хохліна О.П. (2017).** Проблема змісту базових категорій психології. *Юридична психологія*, 1, 21-34.

Синьов В.М., Хохліна О.П. Категорія діяльності: сутність та використання у психолого-педагогічних дослідженнях. Психолого-педагогічне дослідження передбачає розробку його теоретико-методологічних засад, які базуються на з'ясуванні базових категорій, відповідних методологічних принципів, підходів та ін. У статті розглядається проблема діяльності як базової категорії психології.

Розкриваючи зміст категорії діяльності на основі проведеного теоретико-методологічного дослідження, показується її значення для психології, для розуміння походження, функціонування й призначення психіки та її складових, можливості її використання у наукових пошуках та практичній роботі з людиною з метою її розвитку. У контексті проблеми розглядається сутність діяльності як форми активності людини, її ознак, методологічного принципу єдності психіки й діяльності, діяльнісного підходу та його основних теоретичні позиції; автори торкаються також питань структури діяльності та основних напрямів її формування.

Ключові слова: діяльність, базова категорія психології, змістовні ознаки діяльності, методологічний принцип єдності психіки й діяльності, діяльнісний підхід.

Синев В.Н., Хохліна Е.П. Категория деятельности: сущность и использование в психолого-педагогических исследованиях. Психолого-педагогическое исследование предусматривает разработку его теоретико-методологических оснований, базирующихся на определении базовых категорий. В статье рассматривается проблема деятельности как базовой категории психологии.

Раскрывая содержание категории деятельности на основе проведенного теоретико-методологического исследования, показывается ее значение для психологии, для понимания происхождения, функционирования и назначения психики и ее составляющих, возможности ее использования в научных поисках и практической работе с

человеком с целью его развития. В контексте проблемы рассматривается сущность деятельности как формы активности человека, ее признаков, методологического принципа единства психики и деятельности, деятельностного подхода и его основных теоретических позиций; авторы касаются также вопросов структуры деятельности и основных направлений ее формирования.

Ключевые слова: деятельность, базовая категория психологии, содержательные признаки деятельности, методологический принцип единства психики и деятельности, деятельностный подход.

Synyov V., Khokhlina A. Category of activity: essence and application in psychological and pedagogical researches. Psychological and pedagogical research provides for the development of its theoretical and methodological fundamentals, based on the determination of the main categories, which look like the basic "clusters" of psychological knowledge and its supporting components; they are a substantial logical form of mental phenomena perception, which optimally compresses the knowledge about the essential in mental life; the system of basic, principle categories of psychology summarizes all knowledge about the mental. Knowledge of the basic category content allows you to see the essence of the problem, which refers to it, and to find out appropriate ways to solve it.

The article deals with the problem of activity as the basic category of psychology. Disclosure of the content of the activity category reveals its significance for psychology, for understanding the origin, functioning and purpose of the psyche, the possibility of its use in scientific research and practical work with a person. In the context of the problem, the essence of activity is considered as a form of human activity and its substantial features (social character, purposefulness, consciousness, objectivity, subjectivity and subjectivity, planning, systematization, mediocrity, productivity), methodological principle of unity of the psyche and activity. The activity approach in psychology related to the category under study is revealed in terms of cultural-historical and subject-activity concepts corresponding to their morphological and dynamic paradigm as a research approach. The authors also touch upon the issues of activity structure and main directions of its formation.

Knowledge about the category of activity can be used as theoretical and methodological basis for organizing and conducting specific studies related to the psychology of activity, interpretation of their results, development of practical recommendations; as a means of systematization, structuring, generalization of data on activity as an object of knowledge and, thus, improving the construction and enrichment of the theory of science, increasing the effectiveness of its application in practice in order to achieve positive changes in development and human life.

Key words: activity, the basic category of psychology, substantive signs of activity, methodological principle of unity of mentality and activity, activity approach.

Постановка проблеми. Визначення теоретико-методологічних засад психологічного дослідження передбачає з'ясування суті ключової категорії науки, яка покладається в його основу. Зумовлено це тим, що психологічні категорії виглядають як основні «згустки» психологічного знання та його опорні компоненти (А. Петровський, М. Ярошевський); вони є змістовною логічною формою пізнання психічних феноменів, яка оптимально спресовує знання про істотне в психічному житті; під систему основних, базових категорій психології підводяться всі знання про психічне (О. Хохліна (2014) та ін.).

У вітчизняній психології представниками різних наукових шкіл, різними вченими висуваються різні переліки основних категорій психології (М. Ярошевський, К. Платонов, О. Леонтьєв, О. Ткаченко, Б. Ломов та ін.) (О. Хохліна (2014, 2017)). Однак, в кожному з них завжди представлена така базова категорія як категорія діяльності. Діяльність, як й інші форми активності людини (спілкування, поведінка), не є психічним явищем. Але зважаючи на те, що саме в активності суб'єкта психічне породжується, проявляється та проходить становлення, що активність є «реальним буттям» психічного (Б. Ломов (1984)), діяльність є об'єктом досліджень у психології та педагогіці. Однак, як показує аналіз проблеми, у наукових працях як теоретичного, так і практичного характеру категорія діяльності не завжди має чітко визначене тлумачення, використовується лише фоново, а її суть розкривається дотично чи фрагментарно. Це ж позначається на недостатньому рівні узагальнення результатів дослідження, їх системності та повноти використання у розробках практичного спрямування та використання в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень. У статті наведені результати теоретико- методологічного дослідження проблеми діяльності як базової категорії психології, похідних від неї методологічного пояснювального принципу єдності психіки й діяльності та діяльнісного підходу, який розглядається у контексті культурно-історичної та суб'єктно-діяльнісної концепції, відповідних їм морфологічної та динамічної парадигми як дослідницького підходу (Т. Корнілова, С. Смирнов (2007)). В основу дослідження було покладено аналіз наукових праць переважно таких вчених, як: О. Асмолов, М. Басов, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Запорожець, П. Зінченко, В. Зінченко, М. Каган, В. Константинов, Т. Корнілова, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О.О. Леонтьєв, Б. Ломов, Д. Лубовський, С. Максименко, О. Лурія, А. Петровський, В. Петровський, К. Платонов, В. Рибалка, С. Рубінштейн, В. Синьов, С. Смирнов, Г. Суходольський, О. Хохліна, В. Чебишева, В. Шадриков, Є. Юдін та ін. (В. Синьов (2008, 2010), О. Хохліна (2000, 2013, 2014, 2017, 2018)). **Мета статті** – на основі результатів теоретико-методологічного дослідження розкрити сутність діяльності як базової категорії психології.

Виклад основного матеріалу. Діяльність – суто людська форма активності. У широкому розумінні діяльність - це специфічно людська форма ставлення до навколишньої дійсності, змістом якої є доцільне її перетворення (створення, зміна тощо) (О. Огурцов, Е. Юдін (1972)); у більш вузькому – це активність, що регулюється усвідомленою метою. У найбільш абстрактному та загальному визначенні категорія діяльності розкриває відношення «суб'єкт-об'єкт» (Б. Ломов (1984)). Діяльність, як підкреслює О.М. Леонтьєв (1977) – це реальний зв'язок суб'єкта з об'єктом, у який необхідним чином включена психіка. Відмічається, що діяльність наділена такими змістовними ознаками, як: суспільний характер (соціальність); цілеспрямованість (доцільність); усвідомленість; предметність; суб'єктність, суб'єктивність; плановість; систематичність; опосередкованість; продуктивність (О. Хохліна (2014)). Коротко охарактеризуємо ці ознаки.

Суспільний характер (соціальність) діяльності полягає в тому, що вона – продукт суспільно-історичного розвитку людства; її соціальність, за Л. Виготським, проявляється в опосередкованості культурно-історичними формами, у виникненні спершу як спільної і лише потім як індивідуальної, оскільки відкрити форми діяльності з предметами людина може лише за допомогою інших людей, які демонструють приклади діяльності, включають людину у спільну діяльність (Д. Лубовський (2007)).

Цілеспрямованість (доцільність) діяльності полягає в тому, що вона завжди спрямовується свідомо поставленою метою, зорієнтована на досягнення мети, регулюється нею. Саме у цілеспрямованій діяльності забезпечується єдність суб'єктивного та об'єктивного, при тому що об'єктивність забезпечується предметністю діяльності (Т. Корнілова, С. Смирнов (2007)). Д. Лубовський (2007) відмічає, що цілеспрямованість діяльності, за О.М. Леонтьєвим, розглядається на декількох рівнях аналізу: мотиваційному, цільовому й операціональному.

Усвідомленість діяльності, що забезпечує її довільність та регульованість, впливає з цілеспрямованості, доцільності, оскільки ціль вже характеризується усвідомленістю. Адже діяльність визначається свідомо поставленою метою, свідомо виконується відповідно до неї, свідомо регулюється тощо. Але, як зазначає Д. Лубовський (2007), у діяльності людина усвідомлює не всі її рівні. На думку О.М. Леонтьєва, у свідомості завжди відбивається лише цільовий компонент діяльності. Дії можуть не усвідомлюватися внаслідок того, що вони є автоматизованими і в їх усвідомленні немає функціональної необхідності.

Предметність діяльності полягає в тому, що вона має свій предмет, створення (перетворення, зміна) якого є її метою. Під предметом розуміють передусім предмет відповідної культури, у якому зафіксовано певний суспільно вироблений щодо нього спосіб дії. І цей спосіб відтворюється щоразу, коли виконується предметна діяльність. Процес діяльності відбувається у формі двох протилежно спрямованих та взаємодоповнюючих акцій – опредмечування та розпредмечування.

Опредмечування – це перехід процесів діяльності у властивість предмета; розпредмечування – зворотній перехід предметності в живий процес діяльності. У результаті опредмечування збагачується об'єктивний полюс діяльності, збагачується предметний світ – світ людської культури (матеріальний та ідеальний). Розпредмечування є відтворенням закладених у предметі норм діяльності з ним (наприклад, розпредметити ложку – значить навчитися користуватися нею за призначенням). У результаті розпредмечування збагачується суб'єктивний полюс діяльності, у людини з'являються нові знання, вміння, здібності. Саме через розпредмечування світу культури розвивається людський інтелект та особистість. При цьому важливо відмітити, що будь-яке розпредмечування (основною формою якого є навчання) неможливе без прямої чи опосередкованої участі іншої людини (Т. Корнилова, С. Смирнов (2007)).

Суб'єктність, суб'єктивність діяльності означає, що діяльність є не лише об'єктивний процес, зумовлений предметністю, а й той, що її виконує особа як суб'єкт, а також те, що для кожної людини вона має суб'єктивну значущість, особистісну наповненість, пристрасний характер. Плановість діяльності полягає в тому, що вона - не проста сума окремих дій та рухів. Дії, що забезпечують діяльність, складають певну систему дій, які взаємопов'язані між собою, розташовані у певному порядку, часі, тобто виконуються за певним планом. Про систематичність діяльності йдеться, коли маємо на увазі її довготривалий, повсякденний, систематичний характер. Окремі дії та рухи, які виконуються час від часу – не є діяльністю.

Опосередкованість діяльності впливає з подвійного опосередкування ставлення людини до предмета праці: по-перше, це соціальна опосередкованість, по-друге – опосередкованість знаряддєва. Продуктивність же діяльності свідчить про отриманий результат, про отримання продукту діяльності чи його зміни, про факт, що після завершення діяльності світ змінюється.

З категорією діяльності пов'язуються такі складові методології психології як пояснювальний принцип єдності психіки й діяльності та діяльнісний підхід, що широко використовуються в якості інструментарію як науковця, так і практика. Розуміння зазначених складових методологічного знання сприяє й більш глибокому розкриттю сутності категорії діяльності.

Методологічні (або пояснювальні) принципи є основними положеннями теорії, виходячи з яких розглядається об'єкт вивчення чи впливу. Відмічається також, що принципи визначають напрям наукового пошуку; у межах їх розуміння здійснюється й інтерпретація отриманих результатів (В. Константинов (2010)). Відповідно до більшості джерел, суть принципу єдності психіки (свідомості) й діяльності полягає в тому, що діяльність розуміється як умова виникнення, формування (розвитку, корекції тощо) та прояву психіки (свідомості) людини (С. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв та ін.). Принцип єдності психіки й діяльності також означає і зворотній зв'язок - психіка є регулятором діяльності людини [15,

с. 24]. Зазначається в цілому, що цей принцип відображає факт поєднання інтегральної форми психічного відображення (психіка, свідомість) та вищої форми взаємозв'язку зі світом (діяльність) у вищій загальній формі прояву людини як біосоціальної істоти (особистість) (В. Никандров (2008)).

Принцип єдності психіки й діяльності у психології був сформульований С. Рубінштейном: будь-яка дія людини і будь-який її вчинок є єдністю зовнішнього і внутрішнього, суб'єктивного й об'єктивного, а єдність свідомості і діяльності базується на єдності свідомості і дійсності. Дещо інакше сформулював принцип єдності психіки (свідомості) і діяльності О.М. Леонт'єв. У його трактуванні свідомість і діяльність розрізняються як образ і процес його формування: образ є накопиченими рухами, згорнутою дією. При цьому перцептивна діяльність, наскільки б вона не була автоматизованою, принципово будується так, як діяльність руки, що відчуває. Таке трактування єдності свідомості і діяльності містить у собі психологічну конкретизацію і реалізується у багатьох дослідженнях (Д. Лубовський (2007)). Відмічається, що психіка являє собою орієнтувально-пошукові компоненти (складові) дій, результатом яких виступає образ навколишнього світу, що постійно удосконалюється. По мірі розвитку образ світу, у свою чергу, виступає орієнтовною основою для планування й організації все більш складних форм поведінки й діяльності (С. Маланов (2005)).

О. Ткаченко (1979), аналізуючи сутність принципу єдності психіки і діяльності, доходить висновку, що він: 1) розкриває механізм детермінації психіки, 2) пояснює спосіб об'єктивного існування психічного, 3) виокремлює провідні фактори, які визначають процеси розвитку психіки суб'єкта, 4) визначає принциповий підхід до об'єктивного дослідження психічного. Суть принципу єдності психіки і діяльності, на його думку, полягає в тому, що логіка розвитку індивіда досягається завдяки вивченню логіки його діяння, логіки створюваних ним речей.

Для розуміння змісту цього принципу найбільш важливими, на нашу думку, виявилися наступні міркування автора. Психічне розглядається не лише як компонент, а й як результат, продукт діяльності, взаємодії. Тому дослідженню підлягає не безпосередньо внутрішнє (феномени внутрішнього поля свідомості), а опосередковані в продуктах діяльності, об'єктивовані назовні внутрішні властивості людини. Через аналіз продуктів діяльності досягається об'єктивність вивчення психічних явищ як суб'єктивних, оскільки продукти виступають не чим іншим, як «матеріалізованими», об'єктивованими сутнісними силами людини (О. Ткаченко (1979)).

Важливим виявилось для автора й те, що принцип єдності психіки і діяльності інтерпретується в контексті предметно-історичного розуміння цілей, змісту і засобів людської діяльності. На рівні індивіда психічне виникає, функціонує і об'єктивується як продукт засвоєння (присвоєння) суспільно-історичних форм і способів діяльності (Л. Виготський та його школа). Так, якщо способом буття і розвитку організму виступає

життєдіяльність (індивідуально-приспосувальна, біологічна за своїми цілями і механізмами), а індивіда – діяльність по присвоєнню і репродукції загальноприйнятих зразків суспільного досвіду, то особистістю людина стає і виявляє себе в умовах діяльності по творенню нових суспільно значущих продуктів і способів діяльності. Спосіб буття і розвитку особистості, відмічає автор – діяльність, але діяльність особливого гатунку: творчо перетворювальна. Вона найбільш концентровано виявляє себе в трудових формах діяльності (виробничо-практичній, художньо-естетичній, науково-теоретичній). Але й вищі рівні дотрудових форм діяльності (гри, навчання), набуваючи компонентів творчості, визначають розвиток людини як особистості (О. Ткаченко (1979)).

Більш інтегративним методологічним інструментарієм науковця та практика, порівняно з пояснювальним принципом, є методологічний підхід - теоретична позиція щодо розуміння психічного явища, його вивчення, інтерпретації, впливу на нього. Розуміння та використання методологічних принципів і підходів розглядається як засіб систематизації, структурування, узагальнення знань про об'єкт пізнання, удосконалення побудови та збагачення теорії науки, а також підвищення ефективності її застосування в практиці з метою досягнення позитивних зрушень у розвитку та житті людини. Зазначимо, що термін підходу інколи використовується і як синонім концепції, і як конструктивний принцип у науці чи практиці (Д. Лубовський 2007)). Нерідко поняття підходу ототожнюється з поняттям принципу. Однак, виходячи зі змісту цих понять, підхід - поняття ширше, ніж поняття принципу. Ми виходимо з того, що принцип (пояснювальний) психології – висхідне теоретичне положення теорії, крізь “призму” якого розглядається психічне явище. Підхід же передбачає врахування основних принципів психології у їх взаємозв'язку та з можливим акцентом на одному з них.

Виходячи з праць Л. Виготського, С. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, Г. Костюка, П. Гальперіна, С. Максименка, О.О. Леонтьєва та ін., діяльнісний підхід використовується для розуміння суті психічного, його походження, форми існування та прояву, його призначення, формування (розвитку, корекції) тощо. Суть діяльнісного підходу щонайперше розглядається у класичному розумінні - у контексті культурно-історичної концепції, представленої поглядами на суть діяльності, активності Л. Виготським, С. Рубінштейном, О.М. Леонтьєвим та ін. Виокремимо основні позиції (або принципи) діяльнісного підходу у зазначеному контексті, зосереджуючи увагу на єдності, взаємозв'язку двох явищ – діяльності й психіки (О. Хохліна (2014, 2018)).

1. Розглядаючи суть психічного явища, важливо підходити до нього як до діяльності – говоримо про психічну діяльність. В основу розкриття суті позиції покладено щонайперше міркування О.М. Леонтьєва (1974). Так, ним відмічається, що психічна, внутрішня, діяльність має структуру зовнішньої, предметної діяльності. В іншій роботі він пише: «...Якою є загальна структура діяльності, яка забезпечує життя організму, його взаємодію з оточуючим світом, такою є й загальна структура психічного

відображення» (О.М.Леонтьєв (1966)). А виявлення спільності між будовою зовнішньої (практичної) та внутрішньої (психічної) діяльності уможливорює зрозуміти постійно існуючий між ними обмін ланками. Так, ті чи інші розумові дії можуть входити до структури практичної діяльності і, навпаки, зовнішні (практичні) рухові операції можуть обслуговувати виконання розумових дій у структурі суто психічної діяльності (О.М. Леонтьєв (1974)). Зовнішня діяльність, як відмічає О.М. Леонтьєв, обов'язково реалізується за участю психофізіологічних функцій, які є її (діяльності) основою і певною мірою впливають на її плин. Зазначена теоретична позиція дозволяє, таким чином, жорстко не протиставляти зовнішню та внутрішню діяльність. Тобто, уможливорюється розглядати зовнішні (практичні) дії та внутрішні (психологічні) у зв'язку, рядоположно, близькими за змістом.

2. До психічного потрібно підходити як до того, що породжується в діяльності, з метою регуляції цієї діяльності. На психологічному рівні, як підкреслював О.М.Леонтьєв, діяльність – це одиниця життя, опосередкована психічним, реальна функція якого полягає у тому, що воно орієнтує суб'єкта у предметному світі. Він зазначав, що діяльність, з одного боку – це процес, у якому породжується психічне відображення, тобто відбувається перехід відображуваного у психічне відображення у голові людини, а з іншого – процес, який сам керується психічними процесами (О.М. Леонтьєв (1974)). Йдеться як про механізми виникнення психічного, так і про призначення психічного. Психічне виникає там, де є у цьому необхідність: конкретна діяльність потребує наявності у людини певних психічних функцій. Відсутність же необхідності практики, діяльності в наявності у людини тієї чи іншої складової психіки, її особливостей не спричиняло б її породження та закріплення (О. Хохліна (2014, 2018)).

У свою чергу, породження психічного – не самоціль; його виникнення закликає виконувати функцію забезпечувати виконання діяльності, сприяти успішності активності людини у всіх сферах її життєдіяльності, регулюючи протікання всіх форм її активності. Примітною у зв'язку з цим є визначена Б. Ломовим структура діяльності, у якій її складові розкривають різні аспекти та рівні регулюючої функції психічного у підготовці, організації та виконання діяльності, в ході якої перетворюється її предмет (Б. Ломов (1984)). Таким чином, виходячи з наведеної позиції, виконання певним чином організованої діяльності породжує зміни психічного явища, яке, в свою чергу, сприяє регуляції тієї ж діяльності.

3. До психічного потрібно підходити як до того, що проявляється в діяльності. С. Рубінштейн (2007) відмічав, що психічне, особистість проявляється у праці, учінні, грі. На його думку, шлях від аналітичного вивчення психічних процесів до вивчення психічних властивостей особистості проходить через вивчення психологічної сторони її діяльності. І навпаки: вивчення психологічної сторони діяльності є вивченням психології особистості в процесі її діяльності. Таким чином, суть цієї

позиції полягає в тому, що вивчення психічного можливе на основі аналізу виконання діяльності, оскільки саме в діяльності психіка «матеріалізується», екстеріоризується. На врахуванні цього у психології побудовані такі методи дослідження, як метод аналізу процесу й результатів діяльності та більш частковий - метод розв'язання задач.

4. До психічного потрібно підходити як до того, що формується та перебудовується (формується, розвивається, коригується) в діяльності. Діяльність (предметна) включає в себе два процеси: активне перетворення світу суб'єктом та зміни самого суб'єкта за рахунок «всмоктування» в себе більшої частини предметного світу (Т. Корнілова, С. Смирнов (2007)). О.М. Леонтьєв (1966) стверджує: «для того щоб зрозуміти зміни психічного відображення при переході до людини й те, у чому полягають умови й необхідність цих змін, ...необхідно виходити з аналізу тих змін, які відбуваються в структурі діяльності». В онтогенетичному плані психіка формується у процесі інтеріоризації зовнішньої діяльності у внутрішню, психічну: щоб навчити розумовим діям, потрібно йти «ззовні», від зовнішніх, практичних, матеріальних дій, «усередину», до дій внутрішніх, теоретичних, ідеальних (О.О. Леонтьєв (2001)). Однак, найефективніше цей процес відбувається за умови спеціальної побудови зовнішньої діяльності (Л. Виготський, О.М. Леонтьєв, П. Гальперін, Г. Дульнев та ін.). Доцільне формування в особи потрібних складових розвитку, в тому числі й особистісних якостей, уможлиблюється на основі спеціальної організації та засвоєння діяльності із заданими вимогами до прояву психіки. Саме це положення є вихідним для забезпечення формуючих впливів у психології та педагогіці. Саме воно покладається в основу теорії формування розумових дій П. Гальперіна. Доцільно навести думку С. Рубінштейна (2007) про те, що психічні властивості – це не первісна даність; вони формуються й розвиваються в діяльності. При цьому важливо враховувати, що подібно тому як організм не розвивається спочатку, а потім функціонує, а розвивається функціонуючи, так і особистість не формується спочатку, а потім починає діяти: вона формується, діючи, в процесі своєї діяльності. Суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності, відмічає С. Рубінштейн, не лише виявляється і проявляється; а й в них створюється і визначається. Тому тим, що він робить, можна визначити те, що він є" (Д. Лубовський (2007)).

Таким чином, у межах культурно-історичної концепції діяльнісного підходу зародилася суб'єктно-діяльнісна концепція, яка на сьогодні набуває все більшої актуальності (О. Ткаченко, О. Асмолов, А. Петровський, В. Петровський та ін.). У діяльнісному підході за цією концепцією на перший план висувається принцип активності. А формула активності (користуючись словами О.М. Леонтьєва), полягає в тому, що внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє й тим самим себе змінює (О. Асмолов (1983)). Підкреслюючи значення діяльності для розвитку людини, діяльність розглядається не лише як активне ставлення людини до дійсності, а й як процес реалізації життєвих відносин суб'єкта у предметному світі, як джерело саморозвитку суб'єкта (В. Петровський

(1996)). Таким чином, за суб'єктно-діяльнісною концепцією, саме «через діяльність і в процесі діяльності людина стає сама собою» (О.О. Леонт'єв (2001)).

У концепції підкреслюється значення вивчення процесів прогресивного руху самої діяльності, її саморозвитку, видозмін. Такий рух характеризується надситуативною активністю (тенденція, що є надлишковою щодо вихідної діяльності), що породжується в самому процесі діяльності та виступає як прогресивний момент її руху та розвитку. Суть надситуативної активності виходить з уявлення про те, що діяльність суб'єкта характеризується особливою логікою руху, що суб'єкт ніби виходить за межі вихідної ситуації розгортання діяльності, піднімається над ситуацією, переборюючи ситуативні обмеження на шляху руху діяльності; проявляє здатність переходити за межі функції пристосування. Суб'єкт піднімається над ситуацією необхідності, проявляє ініціативу, тим самим розширює та поглиблює свою діяльність, виконуючи її за межами того, що вимагається та ін. (В. Петровський (1996)).

Саме надситуативна активність, неадаптивна діяльність мають найбільше значення для становлення особистості: саме в них формуються індивідуальні якості особистості як суб'єкта діяльності, продуктивними та неадаптивними проявами яких є вчинки та діяння індивідуальності, уява, творчість, інтелектуальна ініціатива тощо (О. Асмолов (1983)). А, як відмічає О. Ткаченко (1979), творчість у своїй основі виступає одночасно зі створенням самого себе. Адже, щоб створити суспільно цінний продукт, необхідно одночасно «створити» і свої здібності. Це не два процеси, а один. Створюючи новий продукт, людина створює саму себе. Творчість можна науково зрозуміти лише як процес саморозвитку, самореалізації, самооб'єктивації.

Таким чином, йдеться про особливий напрям досліджень діяльності суб'єкта, а саме у плані використання її можливостей щодо особистісного становлення людини, її творчого потенціалу, досягнення найвищого рівня майстерності в діяльності та найвищого рівня сформованості особистості за повнотою характеристик (ознак, критеріїв тощо). Теорія та практика психології підводить до необхідності досліджень особистості та діяльності у їх єдності. Адже, як зазначає К. Абульханова-Славська, цінність діяльності для особистості пов'язана передусім з можливістю самовираження, застосування своїх здібностей, з можливістю творчості (Абульханова-Славская К. (1991)).

Диференціюючи трактування діяльнісного підходу у культурно-історичній та суб'єктно-діяльній концепції, слід зазначити, що у психологічній теорії діяльності виокремлюються відповідні їм морфологічна та динамічна парадигми як дослідницькі підходи (Т. Корнілова, С. Смирнов (2007)). Якщо морфологічна парадигма спрямована на аналіз структурно оформлених компонентів в активності людини, то динамічна – саме динамічних компонентів (А. Асмолов, А. Петровський (1978)). Динамічна парадигма дослідження діяльності

передбачає, як зазначалось при розкритті змісту діяльнісного підходу у контексті суб'єктно-діяльнісного підходу, вивчення діяльності, яка характеризується надситуативною активністю. При аналізі діяльності у межах морфологічної парадигми вивчаються структурні одиниці діяльності (структура), розглядається проблема здійснення, забезпечення діяльності. Характер такої діяльності визначається як адаптивний (адаптивна активність). У межах цієї парадигми розглядається щонайперше порівняне вивчення діяльності за О.М. Леонтьєвим: 1) діяльність, що визначається мотивом; 2) дія, що спрямовується метою; 3) операція, що співвідноситься з умовами дії; 4) психофізіологічні реалізатори діяльності. При цьому, на думку Д. Лубовського, предметом власне психологічного дослідження мають бути лише перші три рівні аналізу діяльності (Д. Лубовський (2007)). У плані цієї парадигми розглядаються й інші структури діяльності, які широко використовуються у психологічній і Леонтьєв А.Н. (1974). *Общее понятие о деятельности. Основы теории речевой деятельности*. Москва: Наука, 5-20. 10. Леонтьев А.Н. (1966). Понятие отражения и его значение для психологии. *Сборник: XVIII Международный психологический конгресс. 4-11 августа 1966 года*. Москва: Наука, 8-20. 11. Ломов Б.Ф. (1984). *Методологические и теоретические основы психологии*. Москва: Наука. 12. Лубовский Д.В. (2007). *Введение в методологические основы психологии* Москва-Воронеж. 13. Маланов С.В. (2005). *Методологические и теоретические основы психологии*. Москва-Воронеж. 14. Никандров В.В. (2008). *Методологические основы психологии*. Санкт-Петербург: Речь. 15. *Общая психология* (1981). / Под ред. В.В. Богословского и др. Москва: Просвещение. 16. Огурцов А.П., Юдин Э.Г. (1972) Деятельность. *Большая советская энциклопедия*. Москва, 8, 180-181. 17. Петровский В.А. (1996). Личность в психологии: парадигма субъективности. Ростов-на-Дону: Феникс, 320-335. 18. Рубинштейн С.Л. (2007). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер. 19. Синьов В.М. (2010). Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ: МП «Леся», 285-335. 20. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. (2008). Психологія розумово відсталої дитини. Київ: Знання. 21. Ткаченко О.М. (1979). Принципи і категорії психології. Київ: Вища школа. 22. Хохліна О.П. (2018) Проблема методологічних підходів у психології. *Юридична психологія*, 1, 7-19. 23. Хохліна О.П. (2000). Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку Київ: Педагогічна думка. 24. Хохліна О.П. (2013). До проблеми формування діяльності школярів в умовах спеціального освітнього закладу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака]. Вип. XXIII в трьох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006,

- 379-389. 25. **Хохліна О.П.** (2014) Методологічні й теоретичні основи психології. Київ: Національна академія внутрішніх справ.
26. **Хохліна О.П.** (2017). Проблема змісту базових категорій психології. *Юридична психологія*, 1, 21-34. 27. **Хохліна О.П.** (2018). Сутність формування загальнонавчальних умінь у школярів з недостатніми інтелектуальними можливостями. *Актуальні питання корекційної освіти* (педагогічні науки): збірник наукових праць. Вип. 12 / за ред. О.В. Гаврилова, В.М. Синьова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 310-320. 28. **Хохліна О.П.** (2018). Пояснювальні принципи психології у теоретичній спадщині Олександра Ткаченка. *Психологічні науки: проблеми і здобутки: Збірник наукових статей* / за ред. Татенка В.О. Вип.1 (11). Київ, 191-212.

References

1. **Abul'hanova-Slavskaya K.A.** (1991). *Strategiya zhizni*. Moskva: Mysl', 150-167.
2. **Ancyferova L.I.** (1978). *Metodologicheskie problemy psichologii razvitiya. Princip razvitiya v psichologii*. Moskva: Nauka, 3-20.
3. **Asmolov A.G., Petrovskij A.V.** (1978). O dinamicheskom podhode k psichologicheskomu analizu deyatel'nosti. *Voprosy psichologii*, 1, 70-80.
4. **Asmolov A.G.** (1983). *Osnovnye principy psichologicheskoy teorii deyatel'nosti. A.N.Leont'ev i sovremennaya psichologiya*. Moskva: Izd-vo MGU, 118-127.
5. **Konstantinov V.V.** (2010). *Metodologicheskie osnovy psichologii*. Moskva, Sankt-Peterburg: Piter.
6. **Kornilova T.V., Smirnov S.D.** (2007). *Metodologicheskie osnovy psichologii*. Sankt-Peterburg: Piter.
7. **Leont'ev A.A.** (2001). *CHto takoe deyatel'nostnyj podhod v obrazovanii? Nachal'naya shkola: plyus-minus*, 1, 3-6.
8. **Leont'ev A.N.** (1977). *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Politizdat.
9. **Leont'ev A.N.** (1974). *Obshchee ponyatie o deyatel'nosti. Osnovy teorii rechevoj deyatel'nosti*. Moskva: Nauka, 5-20.
10. **Leont'ev A.N.** (1966). *Ponyatie otrazheniya i ego znachenie dlya psichologii. Sbornik: XVIII Mezhdunarodnyj psichologicheskij kongress. 4-11 avgusta 1966 goda*. Moskva: Nauka, 8-20.
11. **Lomov B.F.** (1984). *Metodologicheskie i teoreticheskie osnovy psichologii*. Moskva: Nauka.
12. **Lubovskij D.V.** (2007). *Vvedenie v metodologicheskie osnovy psichologii* Moskva-Voronezh.
13. **Malanov S.V.** (2005). *Metodologicheskie i teoreticheskie osnovy psichologii*. Moskva-Voronezh.
14. **Nikandrov V.V.** (2008). *Metodologicheskie osnovy psichologii*. Sankt-Peterburg: Rech'.
15. **Obshchaya psichologiya** (1981). / Pod red. V. V. Bogoslovskogo i dr. Moskva: Prosveshchenie.
16. **Ogurcov A.P., Yudin E.G.** (1972) *Deyatel'nost'. Bol'shaya sovetskaya enciklopediya*. Moskva, 8, 180-181.
17. **Petrovskij V.A.** (1996). *Lichnost' v psichologii: paradigma sub'ektivnosti*. Rostov-na-Donu: Feniks, 320-335.
18. **Rubinshtejn S.L.** (2007). *Osnovy obshchej psichologii*. Sankt-Peterburg: Piter.
19. **Synyov V.M.** (2010). *Psikhologo-pedahohichni problemy defektologii ta penitentsiarii*. Kyiv: MP «Lesia», 285-335.
20. **Synyov V.M., Matvieieva M.P., Khokhlina O.P.** (2008). *Psikhologhiia rozumovo vidstaloi dytyny*. Kyiv: Znannia.
21. **Tkachenko, O.M.** (1979). *Pryntsypy i katehorii psikhologhii*. Kyiv: Vyscha

shkola. 22. **Khokhlina O.P.** (2018) Problem of methodological approaches in psychology. *Ūridična psihologîâ*, 1, 7-19. 23. **Khokhlina O.P.** (2000). Psykholoho-pedahohichni osnovy korektsiinoi spriamovanosti trudovoho navchannia uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku Kyiv: Pedahohichna dumka. 24. **Khokhlina, O.P.** (2013). Do problemy formuvannia diialnosti shkoliariv v umovakh spetsialnogo osvithnoho zakladu. *Zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka / za red. O.V. Havrylova, V.I. Spivaka*. Vyp. XKhSh v trokh chastynakh, chastyna 1. Serii: sotsialno-pedahohichna. Kam'ianets-Podilskyi: Medobory-2006, 379-389. 25. **Khokhlina O.P.** (2014) Metodolohichni y teoretychni osnovy psykholohii. Kyiv: Natsionalna akademiia vnutrishnikh sprav. 26. **Khokhlina O.P.** (2017) The problem of psychology basic categories content. *Ūridična psihologîâ*, 1, 21-34. 27. **Khokhlina O.P.** (2018). Peculiarity of general labor skills formation among schoolchildren with insufficient intellectual capabilities. *Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences) Collection of scientific papers. Issue 12 / edited by V.M. Synyov, O.V. Gavrylov*. Kamyants-Podilsky: PP Medobory-2006, 310-320. 28. **Khokhlina O.P.** (2018). Explanatory principle of psychology in the theoretical heritage of Alexander Tkachenko. *Psykholohichni nauky: problemy i zdobutky: Zbirnyk naukovykh statei / za red. Tatenka V.O. Vyp.1 (11)*. Kyiv, 191-212.

Дата відправлення статті 23.02.2020 р.

Авторський внесок: Синьов В.М. – 50%, Хохліна О.П. – 50%.

педагогічній теорії та практиці (О. Хохліна (2013, 2014 та ін.)):

1. Структура діяльності, відповідно до необхідних умов здійснення: суб'єкт, потреба (та мотив), предмет, власне зовнішні та внутрішні умови, знаряддя, процес, результат (структура представлена переважно у психології праці, у психології та педагогіці трудової та професійно-трудової підготовки).
2. Структура діяльності відповідно до сторін (компонентів) розв'язання задачі: змістова, операційно-організаційна та мотиваційна сторони (структура представлена у психології мислення, у педагогічній психології, у психології та педагогіці трудової підготовки та педагогіці в цілому).
3. «Процесуальна» структура діяльності: дії та рухи (структура використовується у психології діяльності у загальнопсихологічному плані, у психології праці, загальнотрудової та професійної підготовки).
4. Структура діяльності відповідно до аспектів та рівнів регулюючої функції психічного у підготовці, організації та виконанні діяльності, в ході якої перетворюється її предмет (за Б. Ломовим (1984)) (структура діяльності розглядається у загальному теоретико-методологічному плані) (О. Хохліна (2014)).

На останок відмітимо, що розкриття суті діяльності торкається й питання загальних напрямів її формування, до яких ми відносимо

щонайперше: 1) формування діяльності як становлення її складових відповідно до визначеної структури та її усвідомленості; 2) формування способів дій (навичок та вмінь) та рухів (орієнтувальних, пристосованих, виконавчих); 3) формування етапів виконання діяльності (аналіз, планування, організація, власне виконання, самоконтроль та корекція, що співвідносяться з підсистемах діяльності, як: орієнтувальна, центральна (управлінська), виконавча (робоча) та контрольно-коригувальна (В. Константинов (2010)); 4) засвоєння діяльності відповідно до способів засвоєння досвіду та надання допомоги (О. Хохліна (2013, 2014)).

Висновки та перспективні напрями дослідження. Використання знань щодо сутності базової категорії психології, пов'язаних з нею методологічного принципу єдності психіки й діяльності, діяльнісного підходу у контексті культурно-історичної та суб'єктно-діяльнісної концепції, морфологічної чи динамічної парадигми як дослідницького підходу, щодо структури діяльності та основних напрямів її формування є необхідною теоретико-методологічною основою організації та проведення конкретних досліджень у галузі психології діяльності, інтерпретації їх результатів, розробки практичної рекомендації; засобом систематизації, структурування, узагальнення знань про діяльність як об'єкт пізнання і, таким чином, удосконалення побудови та збагачення теорії науки, а також підвищення ефективності її застосування на практиці з метою досягнення позитивних зрушень у розвитку та житті людини.

Перспективним є проведення теоретико-емпіричних психолого-педагогічних досліджень та розробка матеріалів практичного спрямування з конкретизацією представлених теоретико-методологічних засад розв'язання проблем та завдань у контексті психології діяльності.

Бібліографія

1. **Абульханова-Славская К.А.** (1991). Стратегия жизни. Москва: Мысль, 150-167.
2. **Анцыферова Л.И.** (1978). Методологические проблемы психологии развития. *Принцип развития в психологии*. Москва: Наука, 3-20.
3. **Асмолов А.Г., Петровский А.В.** (1978). О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности. *Вопросы психологии*, 1, 70-80.
4. **Асмолов А.Г.** (1983). Основные принципы психологической теории деятельности. *А.Н.Леонтьев и современная психология*. Москва: Изд-во МГУ, 118-127.
5. **Константинов В.В.** (2010). Методологические основы психологи. Москва, Санкт-Петербург: Питер.
6. **Корнилова Т.В., Смирнов С.Д.** (2007). Методологические основы психологии. Санкт-Петербург: Питер.
7. **Леонтьев А.А.** (2001). Что такое деятельностный подход в образовании? *Начальная школа: плюс-минус*, 1, 3-6.
8. **Леонтьев А.Н.** (1977). Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат.
- 9.

Авторський внесок: Синьов В.М.50%, Хохліна О.П.50%

Дата відправлення статті 23.02.2020 р.

УДК: 616.28-008.14-053.4/.5:616-089.843-031.61:611.851

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.245-254

О.М. Ткач

oxana77tkach@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8387-8465>

ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПІСЛЯ КОХЛЕАРНОЇ ІМПЛАНТАЦІЇ

Відомості про автора. Ткач Оксана, кандидат педагогічних наук, старший викладач 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 зі складними та комплексними порушеннями психофізичного розвитку, проблематика подолання системних порушень мовлення, формування семантичної складової мовленнєвої системи.

Information about the author. Tkach Oxana Ph.D. of pedagogical sciences, Senior Lecturer 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 organizing work with children with complex and complex disorders of psychophysical development, problems of overcoming systemic speech disorders, formation of semantic component of speech system.

Ткач О.М. Логопедична робота з дітьми дошкільного віку після кохлеарної імплантації. У статті розглядається проблема мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху після кохлеарної імплантації. Актуалізується питання створення продуктивного мовленнєвого середовища, необхідних умов для успішного комунікативного розвитку таких дітей. Особлива увага приділяється логопедичному напрямку в загальній системі реабілітації дітей після кохлеарної імплантації.

Обґрунтовується необхідність надання своєчасної логопедичної допомоги дітям, що перенесли імплантацію, вказується на те, що логопедичний аспект роботи з дітьми, імплантованими в ранньому віці, а також з дошкільнятами і тим більше дітьми шкільного віку недостатньо розроблений і висвітлений в науково-методичних дослідженнях. В аспекті логопедичної роботи над усіма компонентами мовленнєвої системи розкриваються методичні питання навчання дітей аудіювання. Аудіювання розглядається як засіб і умова успішного розвитку комунікативних вмінь дитини після кохлеарної імплантації. У статті представлені загальні

методичні принципи роботи з імплантованими дітьми на логопедичних заняттях.

Ключові слова: кохлеарна імплантація, мовленнєвий розвиток, логопедична робота, аудіювання, методичні принципи.

Ткач О.М. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. В статье рассматривается проблема речевого развития глухих детей после кохлеарной имплантации. Актуализируется вопрос создания продуктивной речевой среды, необходимых условий для успешного речевого развития таких детей. Особое внимание уделяется логопедическому направлению в общей системе реабилитации детей после кохлеарной имплантации.

Обосновывается необходимость оказания своевременной логопедической помощи перенесшим имплантацию детям, указывает на то, что логопедический аспект работы с детьми, имплантированными в раннем возрасте, а также с дошкольниками и тем более детьми школьного возраста недостаточно разработан и освящен в научно-методических исследованиях. В аспекте логопедической работы над всеми компонентами речевой системы раскрываются методические вопросы обучения детей слушанию. Аудирование рассматривается как средство и условие успешного развития языковой способности ребенка после кохлеарной имплантации. В статье представлены общие методические принципы работы с имплантированными детьми на логопедических занятиях.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, речевое развитие, логопедическая работа, аудирование, методические принципы.

Tkach O.M. Speech therapy work with preschool children after cochlear implantation. In the article the problem of speech development of deaf children after cochlear implantation is considered. The question of creating productive speech environment, necessary conditions of successful speech development of such children is staticized.

Special attention is paid to the logopedic direction in the general system of rehabilitation of children after cochlear implantation. The author proves need of rendering the timely logopedic help to implanted children, points that the logopedic aspect of work with the children implanted at early age and also with preschool children and of course with school age children is insufficiently developed and presented in scientific and methodical researches. In the aspect of logopedic work on all components of the speech system methodical questions of children's training in hearing are revealed. Listening is considered as a means and as a condition of successful development of the language ability of the child after cochlear implantation. The general methodical principles of work with the implanted children at logopedic lessons are presented in the article.

The article presents three groups of exercises for the development of speech abilities (phonetic, lexical, grammatical skills), highlights the phasing of their use. The sequence of assistance and the use of instructions for the transition from visual to auditory control is also justified. In general, the following

methodological principles of building a correction program were identified: maximum visual support and its gradual folding in accordance with the gradual formation of mental actions; constant and obligatory correlation of a word with an object, action, phenomenon, sign; the sequence of learning grammatical forms and syntactic constructions in accordance with their gradual formation in ontogenesis, regardless of the age of the child with CI; selection of speech material, adequate age and "speech age" of a child with CI.

Key words: cochlear implantation, speech development, logopedic work, listening, methodical principles.

Постановка проблеми. Впродовж останнього десятиріччя в Україні все ширше впроваджується кохлеарна імплантація. Кохлеарна імплантація (далі – КІ) в даний час – високоефективний метод лікування і реабілітації пацієнтів зі значним ступенем зниження слуху та тотально глухих. Темп і якісна своєрідність процесу оволодіння дитиною мовними засобами залежить від часу втрати слуху і від віку на момент імплантування: виділяються тих, хто пізно втратив слух (постлінгвальних дітей і дорослих) і тих, хто його втратив рано (долінгвальні). Раннє протезування уможливує дозрівання нервових структур і асоціативних шляхів завдяки наданню специфічної сенсорної стимуляції. Найбільш перспективна категорія кандидатів на кохлеарну імплантацію – діти до 3-х років, що пов'язано з виключною важливістю своєчасного розвитку слухомовленнєвих і мовно-рухових центрів мозку.

Мета КІ для дитини з порушенням слуху – створити умови для того, щоб вона навчилася розуміти мовлення оточуючих, використовувати його для спілкування і пізнання навколишнього світу [7].

З позиції нейрофізіології і нейропсихології своєчасна подача стимулу і правильний тип забезпечують повноцінне функціональне навантаження на нейронні структури. Чим пізніше час подачі адекватного стимулу, тим більша небезпека дегенерації нейронної системи слухомовленнєвого комплексу [4]. Особливо важливий своєчасний перехід дітей з КІ від слухо-зорового сприймання мовлення оточуючих до слухового з поступовим збільшенням частки слухового сприймання під час спілкуванні з дитиною.

Отже, метою статті є висвітлення основних методичних аспектів логопедичної допомоги дітям після кохлеарної імплантації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В даному етапі розвитку науки і практики існуючі методи мовленнєвої реабілітації в основному орієнтовані на ранній вік дітей, імплантованих до 3-х років. Питанням мовленнєвої реабілітації та розробки сучасних методів навчання дітей після КІ присвячені роботи Л. Головчиці, О. Зонтової, В. Луцько, В. Овсяник, В. Пудова, М. Шеремет, Н. Шматко та ін.

На думку вчених, після КІ формування мовлення дитини за умови збереженого інтелекту і при систематичній корекційно-розвиваючій роботі

– процес тривалий і відбувається поетапно, за принципом формування цієї функції у чуючих дітей. Дитина може планомірно накопичувати активний і пасивний словник, опанувати граматичними навичками та навичками зв'язного мовлення. Дослідження Н. Шматко та інших вчених, а також практичний досвід навчання таких дітей показують, що успішність процесу їх мовленнєвого розвитку визначається такими основними умовами: дитина повинна постійно перебувати в середовищі чуючих людей і отримувати систематичну корекційну допомогу; цілеспрямоване вивчення мовлення імплантованих дітей необхідно здійснювати через діяльність, практику мовленнєвого спілкування на основі обов'язкового розвитку слухового сприймання і всіх психічних функцій [8].

Обґрунтуванням комплексного підходу до формування мовленнєвої функції у дітей зі зниженим слухом та після кохлеарної імплантації стали дослідження О. Борисенко, Дж. Деллі, С. Заїки, Б. Мороз, Е. Шашукова, С. Хот та ін. Однією з найбільш дієвих вважається методика хорватського вченого Павела Губерена. Його верботональна методика виявилась ефективною для дітей з КІ, оскільки направлена на формування інтонаційно-ритмічної сторони мовлення та заснована на зв'язку ритмічних рухів тіла і звуків мовлення. Дослідження В. Луцько довели необхідність опори на тактильно-вібраційні відчуття та слухо-зоровий контроль. Всі дослідники одноголосно наполягають на важливості включення у післяопераційну реабілітацію дітей з КІ батьків та найближчого оточення дітей.

Виклад основного матеріалу. У нашій країні після кохлеарної імплантації діти відвідують логопедичні, інклюзивні групи і спеціальні групи для дітей з порушеннями слуху в залежності від ефективності протезування, наявних закладів у регіоні та, власне, вибору батьків дитини. Однак, обов'язковою умовою є наявність корекційного педагога і це обумовлено тим, що дітям необхідно перебувати якомога більше серед однолітків і дорослих, що активно спілкуються, щоб щодня отримувати зразки звуків, слів, фраз, вступати в комунікативно-мовленнєву взаємодію. Більш того, у дітей з порушеннями слуху виявляються мовленнєві розлади – або як вторинні, внаслідок порушення розвитку рухових мовних центрів через глухоту в ранньому віці, або як первинні (в результаті ураження кіркових відділів мозку, провідних шляхів або сенсорних центрів у корі головного мозку). Це визначає необхідність застосування в процесі реабілітації дітей з КІ логопедичних технологій.

У зв'язку з цим постає проблема створення необхідних умов для успішного мовленнєвого розвитку імплантованих дітей, створення продуктивного мовленнєвого середовища. О. Зонтова, Г. Зегайн, М. Вічер та інші відзначають особливу актуальність логопедичного напрямку корекції в загальній системі реабілітації дітей після КІ. В силу актуальності проблеми та необхідності своєчасно надавати логопедичну допомогу таким дітям з'являється все більше статей і методичних розробок науковців

та логопедів-практиків, спрямованих на узагальнення, обмін досвідом та пошук ефективних технологій (М. Шеремет, Б. Мороз, Е. Шуміліна та ін.). Особливості оволодіння мовленнєвою системою імплантованими дітьми в різні вікові періоди їх розвитку активно досліджується українськими науковцями В. Луцько та С. Заїкою, однак, залишається відкритим методичний аспект надання логопедичної допомоги таким дітям.

Досягнення хороших результатів реабілітації дітей після КІ, особливо в дошкільний період їх розвитку, забезпечує спільна робота сурдопедагога і логопеда. На думку науковців стратегічною метою логопедичної роботи є формування мовленнєвих умінь і комунікативної компетентності дитини – носія кохлеарного імпланта.

За результатами обстеження дітей з КІ, що відвідують дошкільні заклади та отримують корекційну допомогу в інклюзивних класах м. Кам'янця-Подільського та у спеціальних загальноосвітніх школах Хмельницької області було виявлено порушення в розвитку не тільки фонетико-фонематичної, а й семантико-лексичної, синтаксисно-морфологічної та прагматичної складових усного мовлення. Такі діти потребують професійної підтримки логопеда протягом багатьох років (як у дошкільному віці так і в період навчання в школі). У дітей, які вже опанували в процесі використання КІ і на логопедичних заняттях фразовим мовленням, спостерігається інертність у виборі мовленнєвих засобів, відсутність «мовного чуття», розвинути яке значно складніше, ніж навчити дитину використовувати в мовленні готові зразки висловлювань.

Логопедична робота в системі післяопераційної реабілітації дитини з КІ включала такі напрямки, як розвиток комунікативних навичок; розуміння зверненого мовлення в спеціально організованих і природних ситуаціях спілкування (пасивний словник, граматичні значення); вимовної і лексико-граматичної сторін мовлення; розвиток мовленнєвих умінь (диференціація граматичних форм, мовленнєвий аналіз і синтез та ін.); невербального і вербального інтелекту, інших психічних функцій і моторних навичок.

В першу чергу, створювався (відновлювався) фундамент розвитку експресивного мовлення – накопичувався пасивний словник, формувалися граматичні уявлення на імпресивному рівні. Перше, що враховувалося в ході логопедичного вивчення та планування корекційно-розвиваючих занять – це різка зміна порогів сприймання звуків після включення і налаштування процесора КІ. А саме, після включення і налаштування процесора КІ пороги слухової чутливості складали 25-40 дБ, що відповідало I ступеню приглухуватості. Дитина молодшого віку I ступеня приглухуватості - це практично дитина з типовим розвитком, якщо у неї немає специфічних мовленнєвих розладів (дизартрія, моторна алалія), а також ускладнюючих неврологічних симптомів. У дитини дзвінкий голос, мовлення інтонаційно забарвлене. У той же час дитина з КІ в перший місяць після установки процесора, при такому ж порозі слуху, що і дитина

I ступеня приглухуватості, за рівнем розвитку розуміння мовлення і власними мовленнєвими вміннями нагадує тотально глуху дитину. Вона не розуміє зверненого мовлення, не говорить або говорить з грубим перекручуванням звуко-складової і інтонаційно-ритмічної структури слів [2].

Розвиток мовних навичок відбувався через використання аудіювання, розпізнавання, а також вміння розрізняти фонетичні, лексичні та інші мовні одиниці на слух. У свою чергу, здатність до диференціації фонем і мовленнєвих узагальнень в цілому визначала успішність мовленнєвого розвитку дитини. Щоб була можливість постійно слухати, а потім намагатися говорити, створювалися умови у яких дитині необхідно регулярно і активно брати участь в різних ситуаціях спілкування. На розвиток аудіальних навичок і здатності вимовляти звуки спрямовувалася систематична поетапна робота – аудіювання.

Аудіювання – один з видів мовленнєвої діяльності, за допомогою якого не тільки засвоюються орфоепічні норми і інтонаційні моделі, але і більш широко розвиваються навички розуміння зверненого мовлення на слух [1]. Логопеди використовували аудіювання і як засіб навчання всім іншим видам мовленнєвої діяльності (говоріння, читання та письма), і як засіб розвитку комунікативних здібностей дитини. Логопедична робота велася з урахуванням «мовленнєвого віку» дитини (з моменту імплантації), рівня її актуального мовленнєвого розвитку, а також етапу логопедичної роботи.

Оскільки, аудіювання, спрямоване на розвиток імпресивного мовлення, в системі логопедичної роботи тісно взаємопов'язано з етапами роботи над розвитком експресивного мовлення і при цьому має випереджувальний характер, було розроблено систему вправ. Практичне їх використання виявило доцільність поділу вправ на два типи. Перший тип був націлений на формування ситуативних навичок розуміння зверненого мовлення, другий тип складають мовленнєві, лінгвістичні вправи. Перший тип використовувався на початковому етапі навчання, коли діти вчилися розпізнавати і порівнювати фонетичні та інтонаційні моделі, граматичні явища, розуміти загальний зміст почутого. Другий тип вправ був націлений на відпрацювання диференціації фонем, систематизацію пасивного словника, диференціацію граматичних форм у взаємозв'язку з роботою над активним говорінням.

Серед першого типу можна виділити три групи вправ, які використовувалися для розвитку мовленнєвих здібностей у дітей з КІ:

- 1) вправи для розвитку фонетичних навичок;
- 2) вправи для розвитку лексичних навичок;
- 3) вправи для розвитку граматичних навичок.

На початкових етапах реабілітаційної роботи розвиток фонетичних навичок за допомогою вправ на аудіювання – завдання сурдопедагога. В

цей час з певною періодичністю здійснюється налаштування апарату, і послідовність звуків для засвоєння чітко регламентується.

Навчання аудіювання велося паралельно з формуванням вимовних навичок. З одного боку, вправи, націлені на навчання розпізнаванню окремих звуків в усному мовленні були незамінні при роботі над вимовними навичками. З іншого боку, опора на зоровий образ артикулеми, кінестетичні відчуття в момент артикуляції служили опорою для сприйняття фонем на слух, їх диференціації. Останнє, в свою чергу, відноситься до компетенції логопеда, особливо в тому випадку, якщо у дитини спостерігаються порушення в будові артикуляційного апарату або його функціонуванні, порушення м'язового тону і обмеження рухливості внаслідок парезів.

На першому етапі діти знайомилися зі звуками окремо, а потім – зі звуко комплексами, що несли у собі відповідну змістову складову. Прості звуки часто використовувалися в аудіюванні. Це звуки-символи. Вони простіші, ніж слова, і дають дитині можливість чути і повторювати найрізноманітніші звуки. Наприклад: Ч-ч-ч-ч-ч-ч – їде поїзд, Бі-бі – сигнить машина Логопед допомагав дитині виокремлювати з немовленнєвих звуків ознаки, корисні для мовлення, і диференціювати їх з опорою на смисловий, ситуативний контекст.

На лексичному рівні корекційна робота була направлена на розширення пасивного словника дитини. В процесі роботи вирішуються завдання збагачення словника і, що особливо важливо, його систематизації з усіх аспектах лексичних значень (денотативному, сигніфікативному, структурному і емотивному).

При цьому мінімально використовувалися прийоми, що включали механічне повторення дитиною почутого, щоб уникнути феномена замикаючої акупатії (відчуженості слова від змісту, що його пояснює), а також закріплення ехолалій, властивих дитині з КІ.

З метою формування лексичного запасу використовувався вправи, спрямовані на розвиток таких рецептивних навичок, як встановлення зв'язку між почутим словом і його семантичним значенням; розпізнавання засвоєних лексичних одиниць в потоці мовлення; розрізнення схожих слів; використання механізму прогнозування.

Закономірності засвоєння граматичних форм в онтогенезі лежали в основі роботи на граматичному рівні. У процесі навчання і розвитку мовлення дітей логопеди проходили з дитиною закономірний шлях від граматичного значення до граматичних форм слова, тобто тільки після засвоєння граматичного значення відпрацьовувалося розуміння на основі вибору слів за формально-граматичними ознаками (з орієнтуванням на закінчення і інші морфеми); досягалося усвідомлення категоріальної віднесеності слів (предмет, дія, ознака); формувалася звичка до мовленнєвого аналізу шляхом руху від великих мовних одиниць (речень) до звукового аналізу (на основі диференціації фонем).

За допомогою аудіювання вдалося розвинути такі граматичні навички: розпізнавання граматичних конструкцій в мовленнєвому потоці; визначення граматичних явищ і вміння відрізнити їх один від одного; розуміння значень граматичних форм, мовних конструкцій за контекстом; визначення структури речень; вміння визначати логічні, причинно-наслідкові зв'язки між частинами речення та інше.

На початковому етапі логопед ставив за мету навчити дитину рецептивно сприймати основні граматичні явища. Пізніше актуальним стало засвоєння на імпресивному рівні граматичних явищ, що послідовно включалися в продуктивне використання в спеціально створених ситуаціях спілкування на логопедичних заняттях і в повсякденному житті. Також побуквенно-поскладове читання успішно використовувалося для розвитку граматичної системи мовлення старших дошкільників та молодших школярів. Воно служить і базою для розвитку вимовної сторони мовлення, і основою для формування граматичної системи рідної мови, оскільки дитина з КІ, як і дитина з I ступенем приглуховатості, не чує в природному мовленні найбільш тихі її частини (морфеми) - закінчення, прийменники, префікси, які в українській мові визначають її граматику.

Висновки. Узагальнюючи вищесказане, можна виділити деякі загальні методичні принципи роботи на логопедичних заняттях: максимальна візуальна опора і поступове її згортання відповідно до поетапного формування розумових дій; постійне та обов'язкове співвіднесення слова з предметом, дією, явищем, ознакою; послідовність засвоєння граматичних форм і синтаксичних конструкцій відповідно до поетапного формування їх в онтогенезі, незалежно від віку дитини з КІ; підбір мовленнєвого матеріалу, адекватного віку і «мовленнєвому віку» дитини з КІ (рівню її мовленнєвого розвитку); відбір мовленнєвого матеріалу з урахуванням звукового і складового змісту слова, доступного для сприймання конкретної дитини на певному етапі роботи; залучення дитини до спільної діяльності, формування дієвої участі в пізнанні навколишнього світу, вербалізація виконуваних дій дитиною з предметами; багаторазове обговорювання досліджуваного слова з дорослим; повторення раніше вивченого з частковою новизною; опора на слухо-зорове сприймання на початковому етапі використання КІ, а також під час роботи над вимовною стороною мовлення і пояснення значення нових слів; своєчасний перехід від слухо-зорового сприймання мовлення до слухового з поступовим збільшенням частки слухового сприймання під час спілкуванні з дитиною, що говорить сидячи не навпроти неї, а поруч; стимуляція слухової уваги.

Вчитися слухати і розуміти звернене мовлення – це довгий і складний процес. Він вимагає послідовного і системного підходу до розвитку мовлення як складної структурно-функціональної системи. Логопедична робота з дитиною після КІ – взаємозалежний розвиток мовленнєвих навичок (фонетичних, лексичних, граматичних) і

мовленнєвих здібностей. Аудіювання в достатньому обсязі і планомірно включене в загальну систему логопедичної роботи визначає ефективність процесу мовленнєвого розвитку дітей після кохлеарної імплантації.

Бібліографія

1. **Головчиц Л.А.** Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. М.: ВЛАДОС, 2010. 319 с.
2. **Дитина зі світу тиші: на допомогу батьками нечуючої дитини** / за ред. С. Кульбиди. К.: СПКТБ УТОГ, 2011. 183 с.
3. **Дети с нарушениями слуха: шаг за шагом от диагностики до инклюзии** / под ред. Б. Мороза. К.: А.Т. Ростунов, 2013. 124 с.
4. **Имплантация, педагогическая абилитация, реабилитация** // Наше життя. 2011. №24. С. 4-5.
5. **Заїка С.К.** Особливості слухомовленнєвої реабілітації дітей з постлінгвальною глухотою після проведення кохлеарної імплантації // «Я слышу мир!». 2019. Выпуск №3. С. 18.
6. **Зонтова О.В.** Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации. СПб., 2008. 178 с.
7. **Логопедія** / за ред. М.К.Шеремет. К.: Слово, 2019. 676 с.
8. **Максименко Л., Москаленко Т.** Кохлеарна імплантація // Дефектолог. 2011. № 4 (52). С. 6.
9. **Мороз Б. С.** Корекційні технології у слухопротезуванні дітей / Б.С. Мороз, В.П. Овсяник, К.В. Луцько. К.: Науково-методичне підприємство, 2008. 94 с.
10. **Пудов В.И., Зонтова О.В., Шашукова Е.А.** Оценка результатов реабилитации после // «Я слышу мир!». 2016. Выпуск №5. С. 3.
11. **Шматко Н.Д.** Особенности организации коррекционного обучения имплантированных дошкольников // Дефектология. 2012. №3. С.45-51.
12. **Шумилина Н.Н.** Организация слухоречевой реабилитации детей школьного возраста после кохлеарной имплантации [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/> (01.04.2020).
13. **Gisela Szagun** Einflüsse auf den Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea Implantat: Implantationsalter, soziale Faktoren und die Sprache der Eltern. // Hörgeschädigte Kinder - erwachsene Hörgeschädigte, 47, (1), 8-36, 2G1G
14. **Vischer M.** Sprachentwicklung von Kindern nach Cochlea-Implantation./ Vischer M., M. Oswald, Kompis M., Häusler R.// PAEDIATRICA Vol.12, No.3, 2GG1
15. **Audiologische Rehabilitation von CI-Trägern.**/ Hoth S., Müller-Deile J. (2GG9) // HNO 57: 635-648
16. **Pavel Guberen** Upotreba webrotonalne oznake za vraćanje slušne funkcije u djece s oštećenjem sluha. Zagreb, 1976. 127 s.

References

1. **Golovchy`cz L.A.** Doshkol`naya surdopedagogy`ka: vospy`tany`e y` obucheny`e doshkol`ny`kov s narusheny`yamy` sluxa. M.: VLADOS, 2010. 319 s.
2. **Dy`ty`na zi svitu ty`shi: na dopomogu bat`kamy` nechuyuchoyi dy`ty`ny`** / za red. S. Kul`bidy`. K. : SPKTB UTOG, 2011. 183 s.
3. **Dety` s narusheny`yamy` sluxa: shag za shagom ot dy`agnosty`ky` do y`nklyuzy`y`** / pod red. B. Moroza. K.: A.T. Rostunov, 2013. 124 s.
4. **Y`mplantacy`ya, pedagogy`cheskaya aby`ly`tacy`ya, reaby`ly`tacy`ya** // Nashe zhy`ttya. 2011. #24. S. 4-5.
5. **Zayika S.K.** Osobly`vosti sluxomovlennyevoyi reabilitaciyi ditej z postlingval`noyu gluxotoyu pislya provedennya koxlearnoyi implantaciyi //

«Ya slыshu my`r!»). 2019. Выпуск # 3. S. 18. **6. Zontova O.V.** Korrekcy`onno-pedagogy`cheskaya pomoshh` detyam после koxlearnoj y`mplantacy`y`. SPb., 2008. 178 s. **7. Logopediya.** Pidruchny`k. Za red. M.K.Sheremet. K.: Slovo, 2019. 676 s. **8. Maksy`menko L., Moskalenko T.** Koxlearna implantaciya // Defektolog. 2011. # 4 (52). s. 6. **9. Moroz B. S.** Korekciyni tehnologiyi u sluxoprotezuvanni ditej / B. S. Moroz, V. P. Ovsyany`k, K. V. Lucz`ko. K.: Naukovo-metody`sne pidpry`yemstvo, 2008. 94 s. **10. Pudov V. Y`., Zontova O. V., Shashukova E. A.** Ocenka rezul`tatov reaby`ly`tacy`y` после // «Ya slыshu my`r!». 2016. Выпуск #5. S. 3. **11. Shmatko N.D.** Osobennosty` organy`zacy`y` korrekcy`onnogo obucheny`ya y`mplanty`rovanny`x doskol`ny`kov/ N. D. Shmatko // Defektology`ya. 2012. #3. S.45-51. **12. Shumy`ly`na N.N.** Organy`zacy`ya sluxorechevoj reaby`ly`tacy`y` detej shkol`nogo vozrasta после koxlearnoj y`mplantacy`y` [Электронный ресурс] <http://rudocs.exdat.com/> (01.04.2020). **13. Gisela Szagun** Einflüsse auf den Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea Implantat: Implantationsalter, soziale Faktoren und die Sprache der Eltern. // Hörgeschädigte Kinder - erwachsene Hörgeschädigte, 47, (1), 8-36, 2G1G **14. Vischer M.** Sprachentwicklung von Kindern nach Cochlea-Implantation./ Vischer M., M. Oswald, Kompis M., Häusler R. // PAEDIATRICA Vol. 12, No. 3, 2GG1 **15. Audiologische Rehabilitation von CI-Trägern./** Hoth S., Müller-Deile J. (2GG9) // HNO 57: 635-648

Дата відправлення статті 23.02.2020 р.

УДК 376.1-056.042.2

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.254-266

О.Г. Ферт

olga.fert2@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2885-8597>

Г.І. Ворончак

6vzb@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-9322-8367>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Відомості про автора: Ферт Ольга Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка. Львів, Україна. У колі наукових інтересів: навчання дітей з розладами поведінки та емоцій (гіперактивний розлад з дефіцитом

уваги), формування системи комплексної допомоги дітям з порушеннями психічного розвитку, інклюзивна освіта. E-mail: olga.fert2@gmail.com. **Ворончак Галина Іванівна**, магістр спеціальної освіти, голова Золочівського інклюзивно-ресурсного центру, Львівська область. У колі наукових інтересів: практичні засади впровадження інклюзивної форми навчання. E-mail: 6vbz@ukr.net

Contact: Olha G. Fert, Ph.D., Associate Professor, Department of Special Education and Social Work of Educational Faculty at Lviv National Ivan Franko University. Lviv, Ukraine. Academic Interests: education of children with behavioral and emotional disorders (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), the formation of integrated care for children with behavioral disorders, inclusive education. E-mail: olga.fert2@gmail.com. Halina I. Voronchak Master of Special Education, Head of Zolochiv Inclusive Resource Center, Lviv Oblast. In the field of scientific interests: practical principles of inclusive education. E-mail: 6vbz@ukr.net

Відомості про наявність друківаних статей. 1. Fert O. Inclusion of Children with Mental Disabilities as an Educational Problem //FertO/Konińskie Studia Społeczno-Ekonomiczne/ Konin. Poland, 2017,3, nr 4 p. 293-300, DOI[10.30438/ksse.2017.3.4.4]. **2. Ферт О.Г.** Основні закономірності диференційованого підходу до дітей з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі.// Ферт О.Г. / Актуальні питання корекційної освіти. Збірник наукових праць / Кам'янець- Подільський: Медобори-2006. 2017. Вип.10. С.370-379. **3. Ферт О.Г.** Сучасні підходи до проблеми порушень психічного розвитку у дітей // Ферт О.Г. / Науковий часопис (Корекційна педагогіка та спеціальна психологія). НПУ ім. М.П. Драгоманова. Випуск 34. 2017. С.80-85. **4. Ферт О.Г.** Теоретико-практичні засади соціальної адаптації та корекції поведінки дітей з гіперактивністю та дефіцитом уваги // Ферт О.Г. / Науковий часопис (Корекційна педагогіка та спеціальна психологія). НПУ ім. М.П. Драгоманова. Випуск 35. 2017. С.79-84.

Ферт О.Г., Ворончак Г.І. Психологічні особливості міжособистісної взаємодії в інклюзивному середовищі. Однією з умов формування взаємин дітей у колективі інклюзивного класу є позитивне ставлення до спільного навчання вчителів і батьків. Диференціація забезпечує систематизований підхід до навчання різнопланового дитячого колективу та є важливою складовою в плануванні навчального процесу. Метою дослідження є визначення і порівняння потреби у спілкуванні та психологічної атмосфери у класах з традиційним та інклюзивним навчанням. В даному науковому дослідженні було використано наступні діагностичні методики: методика визначення потреби у спілкуванні Ю. Орлова, В. Шкуркіна, Л. Орлової та методика оцінки психологічної

атмосфери в колективі А. Філера. Зібрані дані свідчать про те, що діти інклюзивних класів відчують більш виражену потребу у спілкуванні, але загалом психологічна атмосфера класів з інклюзивним навчанням є більш сприятливою у порівнянні з традиційними класами, з чого можемо зробити висновок про позитивний вплив запровадження інклюзивної форми навчання на психологічну атмосферу в класі.

Ключові слова: диференційований підхід, потреба у спілкуванні, психологічна атмосфера в колективі, класи з інклюзивним навчанням

Ферт О.Г., Ворончак Г.И. Психологические особенности межличностного взаимодействия в инклюзивной среде. Одним из условий формирования взаимоотношений детей в коллективе инклюзивного класса является положительное отношение к совместному обучению со стороны учителей и родителей. Дифференциация обеспечивает систематизированный подход к обучению разнопланового детского коллектива и является важной составляющей при планировании учебного процесса. Цель исследования является определение потребности в общении и психологической атмосферы в классах с традиционным и инклюзивным обучением. В данном исследовании использовались следующие диагностические методики: методика определения потребности в общении Ю. Орлова, В. Шкуркина, Л. Орловой и методика оценки психологической атмосферы в коллективе А. Филера. Собранные данные свидетельствуют о том, что дети инклюзивных классов чувствуют более выраженную потребность в общении, при этом психологическая атмосфера классов с инклюзивным обучением является более благоприятной в сравнении с традиционными классами, из чего следует вывод о положительном влиянии внедрения инклюзивной формы обучения на психологическую атмосферу в классе.

Ключевые слова: дифференцированный подход, потребность в общении, психологическая атмосфера в коллективе, классы с инклюзивным обучением.

Fert O., Voronchak H. Psychological Features of Inter-Personal Interaction in an Inclusive Environment. One of the conditions for the formation of relationships between children in an inclusive class is a positive attitude towards the joint learning of teachers and parents. Differentiation provides a systematic approach to the education of diverse children's teams and is an important component in the planning of the educational process. The purpose of the study is to identify and compare the need for communication and the psychological atmosphere in classes with traditional and inclusive learning. A comparative analysis of the levels of expression of the need for communication in the students of the experimental and control groups showed that a high and above average level of expression of the need for communication is more typical for students of inclusive classes (27.3% and 18.2%, as well as 3% and 1.5 % respectively). As a result of the analysis of the assessment of the

psychological atmosphere of the students in the classroom, it was found that in the classes with inclusive learning of the unfavorable psychological atmosphere is not observed at all, and the atmosphere in the team is assessed by the students as moderately favorable and favorable. Whereas in traditional education classes, 13.6% of students rate the psychological atmosphere in the group as unfavorable.

The data collected indicate that children of inclusive classes have a more need for communication, but, in general, the psychological atmosphere of classes with inclusive education is more favorable than in traditional classes, from which we can conclude that there is a positive impact of the introduction of inclusive education in the class.

Further research requires other psychological features of interpersonal interaction in inclusive education classes, such as the impact on the self-esteem of children in an inclusive environment, factors for productive collaboration with the family of a special child, and so on.

Keywords: differentiated approach, need for communication, psychological atmosphere in the team, classes with inclusive learning.

Постановка проблеми. Формування позитивних взаємин дітей в інклюзивному класі є важливим напрямком роботи педагога. Стосунки учнів інклюзивних класів не формуються спонтанно, для виховання колективу недостатнім є використання традиційних шляхів і методів [1, с. 215-220]. Аналіз літературних джерел та стану практики свідчить, що однією з умов формування взаємин дітей у колективі інклюзивного класу є позитивне ставлення до спільного навчання вчителів і батьків. За результатами дослідження О.Чопік [3] встановлено, що більшість педагогів є недостатньо компетентними у питаннях формування колективу інклюзивного класу.

В освітньому процесі інклюзивного класу поведінкові та соціальні цілі є пріоритетними перед навчальними в структурі індивідуальної програми розвитку дитини з особливими потребами. А тому диференційований підхід до дітей з особливими потребами повинен бути сфокусованим на потребах усіх учнів [4]. Диференційований підхід до різних груп учнів з урахуванням типологічних особливостей їхньої нейродинаміки, розумової працездатності, цілеспрямованості і самостійності у діяльності, її мотивації, вольових якостей проявляється не лише у диференціації програмних вимог засвоєння відповідного навчального матеріалу, але й диференціації корекційних та виховних впливів [2]. Диференціація забезпечує систематизований підхід до навчання різнопланового дитячого колективу та є важливою складовою в плануванні навчального процесу [5]. Диференційований підхід в інклюзивному освітньому процесі базується на наступних переконаннях: учні одного віку відрізняються за їхньою готовністю до навчання, інтересами, навчальними стилями, досвідом, схильностями, життєвими

обставинами, особистим досвідом [1, с.320-324]. Учні інклюзивного класу відрізняються також і індивідуальними психологічними характеристиками, що, безумовно, впливає на формування їх міжособистісних взаємин, спілкування та розуміння один одного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми підготовки вчителів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного класу висвітлено у дослідженнях В. Бондаря, Л. Гречко, М. Матвеевої, Н. Назарової, В. Синьова, Л. Шипіциної та ін. Вагомим значенням для становлення міжособистісних зв'язків учнів інклюзивного класу набуває співпраця вчителя з батьками учнів з особливими потребами (Т. Бутилкіна, С. Єфімова, Т. Ілляшенко, Н. Слободянюк, О. Чеботарьова та ін.).

Метою дослідження є визначення і порівняння потреби у спілкуванні та психологічної атмосфери (згідно суб'єктивної оцінки її сприятливості учнями) у класах з традиційним та інклюзивним навчанням.

Виклад основного матеріалу. Методологія дослідження. В даному науковому дослідженні було використано наступні діагностичні методики:

1. Методика визначення потреби у спілкуванні Ю. Орлова, В. Шкуркіна, Л. Орлової;

2. Методика оцінки психологічної атмосфери в колективі А. Філера.

Вибір методичного інструментарію зумовлений віковими особливостями груп досліджуваних (діти 11-13 років). У цьому віковому діапазоні знаходяться учні 5-7 класів закладів загальної середньої освіти. Діти цієї вікової категорії можуть адекватно зрозуміти зміст інструкції та заповнити форму психометричного тесту. Виконання проєктивної методики, зазвичай, подобається дітям усіх вікових категорій.

Під час заповнення форм психометричних тестів дітьми з особливими освітніми потребами використовувалась допомога асистента вчителя інклюзивного класу.

Загальна характеристика груп досліджуваних

Експериментальна база дослідження:

1. Золочівська ЗОШ І-ІІІ ст. №2 ім. М. Шашкевича (досвід інклюзивного навчання – 4 роки), 7 класи;

2. Золочівська ЗОШ І-ІІІ ст. №4 (досвід інклюзивного навчання – 5 років), 6 класи;

3. Глинянська ЗОШ І-ІІІ ст. (досвід інклюзивного навчання – 4 роки), 5 класи;

4. Вороняцька ЗОШ І-ІІІ ст. (досвід інклюзивного навчання – 6 років),

6 класи.

Групи досліджуваних – це класи закладів загальної середньої освіти міської та сільської місцевості. Загалом дослідженням було охоплено чотири заклади загальної середньої освіти, три з яких - це загальноосвітні школи І-ІІІ ст. міської місцевості та один заклад - загальноосвітня школа І-

III ст. сільської місцевості. У кожному закладі освіти було досліджено учнів у двох паралельних класах: з інклюзивною та традиційною формою навчання.

Характеристика інклюзивних класів з урахуванням нозологій дітей з особливими потребами

В 7 класі за інклюзивною формою навчання навчається учень з порушенням зору. У класі навчається 18 учнів. В 6 класі (6-А кл.) школи у міській місцевості за інклюзивною формою навчання навчається учень з порушеннями опорно-рухового апарату. У класі навчається 14 учнів. В 6 класі (6-В кл.) школи у сільській місцевості за інклюзивною формою навчання навчається учень з розладами спектра аутизму. У класі навчається 18 учнів. В 5 класі за інклюзивною формою навчання навчається учень з порушеннями опорно-рухового апарату. У класі навчається 16 учнів. В кожному інклюзивному класі працює асистент вчителя, організовано проведення корекційно-розвиткових занять, обладнано ресурсну кімнату, в якій передбачено використання необхідних засобів корекції.

Характеристика класів з традиційною формою навчання

В 7 класі з традиційною формою навчання навчається 22 учня.

В 6 класі (6-Б кл.) з традиційною формою навчання навчається 15 учнів.

В 6 класі (6-Г кл.) з традиційною формою навчання навчається 12 учнів.

В 5 класі з традиційною формою навчання навчається 17 учнів.

Дослідницькою роботою охоплено загалом 132 учня, з них:

експериментальна група – 66 учнів інклюзивних класів;

контрольна група – 66 учнів класів з традиційною формою навчання.

Результати дослідження. *Аналіз результатів дослідження ступеня вираженості потреби у спілкуванні в учнів інклюзивних класів (експериментальна група)*

В 6 класі з інклюзивною формою навчання (6-В клас) низький рівень вираженості потреби у спілкуванні є в 5 учнів, рівень нижче середнього – в 7 учнів, середній рівень – в 2 учнів, рівень вище середнього – в 3 учнів, високий рівень – в 1 учня. В 6 класі з інклюзивною формою навчання (6-А клас) низький рівень вираженості потреби у спілкуванні є в 0 учнів, рівень нижче середнього – в 3 учнів, середній рівень – в 7 учнів, рівень вище середнього – в 4 учнів, високий рівень – в 0 учнів. В 5 класі з інклюзивною формою навчання низький рівень вираженості потреби у спілкуванні є в 1 учня, рівень нижче середнього – в 4 учнів, середній рівень – в 6 учнів, рівень вище середнього – в 5 учнів, високий рівень – в 0 учнів. В 7 класі з інклюзивною формою навчання низький рівень вираженості потреби у спілкуванні є в 6 учнів, рівень нижче середнього – в 3 учнів, середній рівень – в 2 учнів, рівень вище середнього – в 6 учнів, високий рівень – в 1 учня. Аналіз результатів ступеня (рівня) вираженості потреби у спілкуванні серед учнів 6 класів з інклюзивним та традиційним навчанням

показав, що в експериментальній та в контрольній групах переважає середній рівень вираженості цієї потреби (див. рис. 1). Проте в класі з інклюзивним навчанням спостерігається також і низький ступінь вираженості потреби у спілкуванні.



Рис.1. Рівень вираженості потреби у спілкуванні в учнів 6 класів

Аналіз результатів дослідження ступеня вираженості потреби у спілкуванні в учнів класів з традиційною формою навчання (контрольна група)

В 6 класі з традиційною формою навчання (6-Г клас) низький рівень вираженості потреби у спілкуванні є в 0 учнів, рівень нижче середнього – в 4 учнів, середній рівень – в 4 учнів, рівень вище середнього – в 4 учнів, високий рівень – в 0 учнів. В 6 класі з традиційною формою навчання (6-Б клас) низький рівень вираженості потреби у спілкуванні є в 0 учнів, рівень нижче середнього – в 2 учнів, середній рівень – в 8 учнів, рівень вище середнього – в 4 учнів, високий рівень – в 1 учня. В 5 класі з традиційною формою навчання низький рівень вираженості потреби у спілкуванні є в 4 учнів, рівень нижче середнього – в 6 учнів, середній рівень – в 3 учнів, рівень вище середнього – в 4 учнів, високий рівень – в 0 учнів. В 7 класі з традиційною формою навчання низький рівень вираженості потреби у спілкуванні є в 6 учнів, рівень нижче середнього – в 8 учнів, середній рівень – в 8 учнів, рівень вище середнього – в 0 учнів, високий рівень – в 0 учнів.

У результаті аналізу рівня вираженості потреби у спілкуванні серед учнів 5 класів встановлено, що і в контрольній, і в експериментальній групах переважає рівень нижче середнього (див. рис.2).

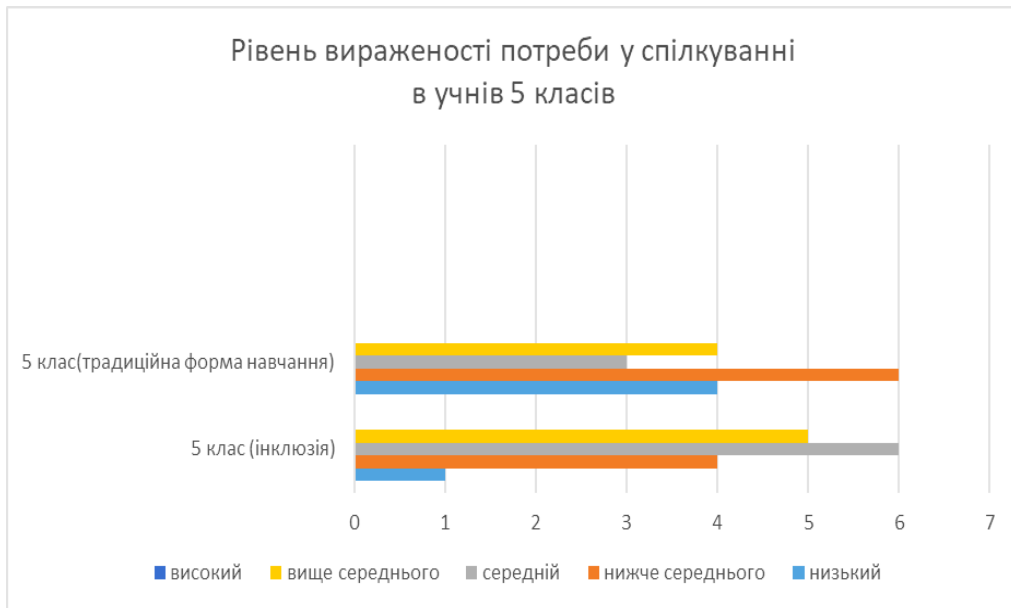


Рис.2. Рівень вираженості потреби у спілкуванні в учнів 5 класів

Аналіз результатів дослідження рівня вираженості потреби у спілкуванні серед учнів 7 класів показав однаково високий рівень в експериментальній та контрольній групах, проте у класі з традиційною формою навчання середній рівень та рівень нижче середнього переважає, у порівнянні з експериментальною групою (див. рис.3).

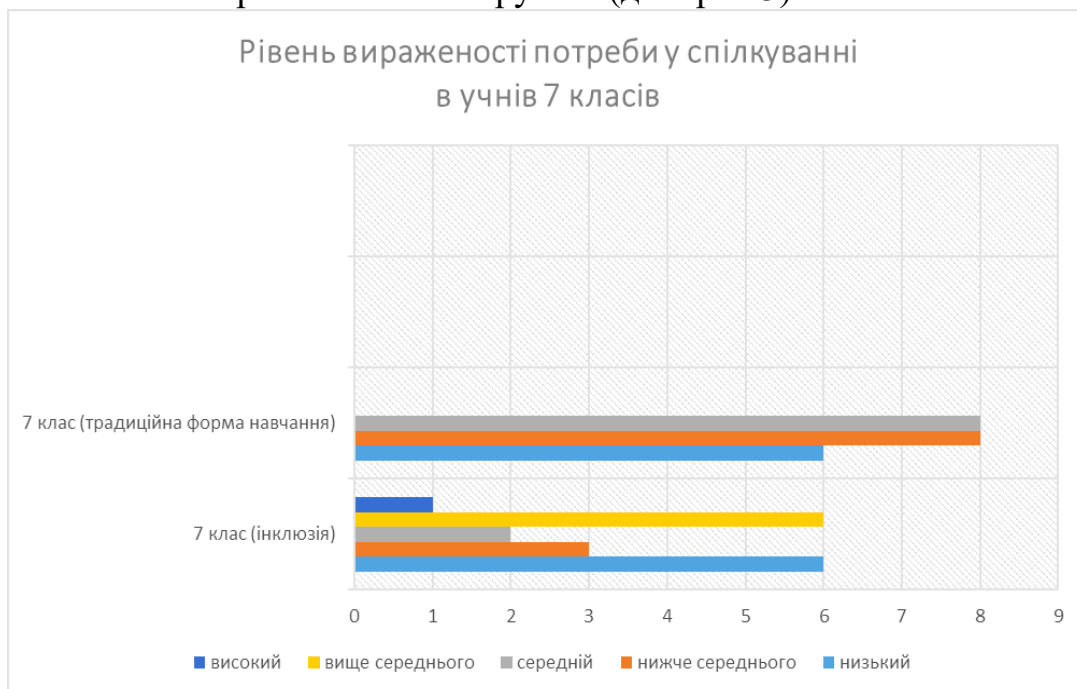


Рис.3. Рівень вираженості потреби у спілкуванні в учнів 7 класів

Аналіз результатів дослідження за методикою «Оцінка психологічної атмосфери в колективі» в класах з інклюзивною формою навчання (експериментальна група)

В 6 класі з інклюзивною формою навчання (6-В клас) несприятлива психологічна атмосфера є на думку 0 учнів, помірно сприятлива – на думку 8 учнів, сприятлива – на думку 10 учнів.

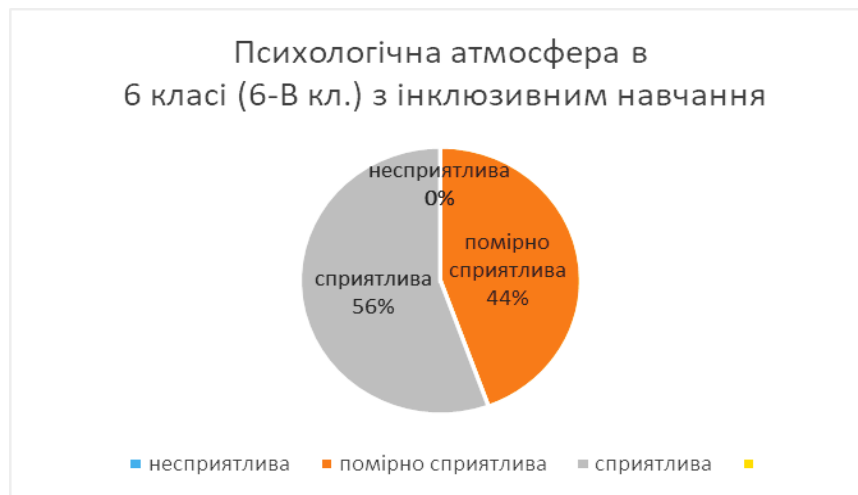


Рис.4. Психологічна атмосфера в 6 класі з інклюзивним навчанням (6-В клас)

В 6 класі з інклюзивною формою навчання (6-А клас) несприятлива психологічна атмосфера є на думку 0 учнів, помірно сприятлива – на думку 10 учнів, сприятлива – на думку 4 учнів.



Рис.5. Психологічна атмосфера в 6 класі з інклюзивним навчанням (6-А клас)

В 5 класі з інклюзивною формою навчання несприятлива психологічна атмосфера є на думку 0 учнів, помірно сприятлива – на думку 11 учнів, сприятлива – на думку 5 учнів.



Рис.6. Психологічна атмосфера в 5 класі з інклюзивним навчанням

В 7 класі з інклюзивною формою навчання несприятлива психологічна атмосфера є на думку 0 учнів, помірно сприятлива – на думку 6 учнів, сприятлива – на думку 12 учнів.



Рис.7. Психологічна атмосфера в 7 класі з інклюзивним навчанням

Аналіз результатів дослідження за методикою «Оцінка психологічної атмосфери в колективі» в класах з традиційною формою навчання (контрольна група)

В 6 класі з традиційною формою навчання (6-Г клас) несприятлива психологічна атмосфера є на думку 0 учнів, помірно сприятлива – на думку 5 учнів, сприятлива – на думку 7 учнів.



Рис.8. Психологічна атмосфера в 6 класі з традиційною формою навчання (6-Г клас)

В 6 класі з традиційною формою навчання (6-Б клас) несприятлива психологічна атмосфера є на думку 2 учнів, помірно сприятлива – на думку 11 учнів, сприятлива – на думку 2 учнів.



Рис.9. Психологічна атмосфера в 6 класі з традиційною формою навчання (6-Б клас)

В 5 класі з традиційною формою навчання несприятлива психологічна атмосфера є на думку 0 учнів, помірно сприятлива – на думку 9 учнів, сприятлива – на думку 8 учнів.



Рис.10. Психологічна атмосфера в 5 класі з традиційною формою навчання

В 7 класі з традиційною формою навчання несприятлива психологічна атмосфера є на думку 7 учнів. Помірно сприятлива – на думку 7 учнів, сприятлива – на думку 8 учнів.



Рис.11. Психологічна атмосфера в 7 класі з традиційною формою навчання

Висновки. Порівняльний аналіз рівнів вираженості потреби у спілкуванні в учнів експериментальної та контрольної груп показав, що високий та вище середнього рівень вираженості потреби у спілкуванні більш характерний для учнів інклюзивних класів (27,3% і 18,2%, а також 3% і 1,5% відповідно).

У результаті аналізу оцінки учнями психологічної атмосфери в класі було встановлено, що у класах з інклюзивним навчанням несприятливої психологічної атмосфери не спостерігається взагалі, а атмосфера в колективі оцінюється учнями як помірно сприятлива та сприятлива. Тоді як у класах з традиційним навчанням 13,6% учнів оцінюють психологічну атмосферу в колективі як несприятливу, а кількість учнів, які вважають, що психологічна атмосфера сприятлива, значно менша, ніж в експериментальній групі.

Зібрані дані свідчать про те, що діти інклюзивних класів відчувають більш виражену потребу у спілкуванні, але загалом психологічна атмосфера класів з інклюзивним навчанням є більш сприятливою у порівнянні з традиційними класами, з чого можемо зробити висновок про позитивний вплив запровадження інклюзивної форми навчання на психологічну атмосферу в класі.

Подальшого дослідження потребують інші психологічні особливості міжособистісної взаємодії в класах з інклюзивним навчанням, такі як вплив на самооцінку дітей в інклюзивному середовищі, чинники продуктивної співпраці з родиною особливої дитини, тощо.

Бібліографія

1. Синьов В.М. (2010) Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. К.: «МП Леся». 2010. 779 с. **2. Островська К.О.** (2015) Психологічні особливості ставлення матерів до їх здорових дітей та дітей з обмеженими можливостями. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Збірник наукових праць.* . № 29. С. 213-219. **3. Чопік О.В.** (2014) До проблеми актуальності стосунків в учнівському колективі інклюзивного класу *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка. Серія соціально-педагогічна / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський: Аксіома.* Вип. XV. С.431-435. **4. Чопік О.В.** (2013). Дослідження педагогічного впливу на формування колективу учнів інклюзивного класу *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського університету ім. І. Огієнка. Серія соціально-педагогічна / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006.* Вип. XXII: у 2 ч. Ч.2. С.280-287. **5. Шульженко Д.І.** (2004) Дизонтогенетичні аспекти ранньої корекційно-педагогічної роботи в соціально-реабілітаційних центрах. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць.* № 1(3) URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/453>

References

1. Syniov V.M. (2010) Psychologo-pedagogichni problemy defektologii ta penitenciarii. [Psychological -Pedagogical Problems of Defect ology and

Penitentiary] K.: «M.P. Lesya». 2010. 779 s. [in Ukrainian] **2. Ostrovska K.O.** (2015) Psychologichni osoblivosti stavlenna materiv do ich zdorovyh ditey ta ditey z obmezhenimy mozhlivostiamy. [Psychological Features of Mothers' Attitude to their Healthy and Disabled Children]. *Naukoviy chasopys NPU im. M.P. Dragomanova. Scientific Journal.* №29. p. 213-219. [in Ukrainian]. **3. Chopik O.** (2014). To the problem of importance of the relationships between students of inclusive classrooms. [Do problem vazhливosti stosunkiv mizh uchnyami inllusivnich klasiv] *Kamyanets- Podilsky National University of I.Ohienko* 15: 431-435 [in Ukrainian]. **4. Chopik O.** (2013) Research of pedagogical influence on the forming of students community in an inclusive classroom. [Doslidzhennya pedagogichnogo vplivu na formuvannya uchnivskoi spilnoti v inclusivnomu klasi] *Kamyanets- Podilsky National University of I.Ohienko* 22: 280-287 [in Ukrainian]. **5. Shulzhenko D.I.** (2004). Disontogenetichni aspekty rannioi korekciyno-pedagogichnoi roboty v social'no-reabilitacyinih centrah. [Dysontogenic Aspects of Early Correctional Pedagogical Work in Social Rehabilitation Centres]. *Relevant Issues of Disabled People Education. Scientific Journal.* №1(3) URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/453> [in Ukrainian].

Авторський внесок: Ферт О.Г. 60%, Ворончак Г.І. 40%
Дата відправлення статті 23.02.2020 р.

УДК 376(477+100):001.82А

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.266-277

К.О. Чупіна

katarinka_chupina@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-7479-0365>

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЗАКОРДОНОМ

Відомості про автора. Катерина Чупіна, аспірант кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Умань, Україна. У колі наукових інтересів: соціально-психологічна реабілітація студентської молоді засобами інклюзивного туризму, упровадження інклюзивної освіти в ЗВО. E-mail: katarinka_chupina@ukr.net

Contact: Kateryna Chupina, Postgraduate student of the Department of Psychology, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine. Scientific interests include social and psychological rehabilitation of

student youth by means of inclusive tourism, introduction of inclusive education in higher educational institutions. E-mail: katarinka_chupina@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей у загальнодержавних та міжнародних базах даних на дану тематику. О. Кравченко, К. Чупіна, Соціально-психологічна реабілітація студентів з інвалідністю (з досвіду діяльності Уманський державного педагогічного університету імені Павла Тичини), Соціальна робота та соціальна освіта, 2019 DOI: <https://doi.org/10.31499/2618-0715.2.2019.158423>. Чупіна К.О. Соціально-психологічний супровід студенток з інвалідністю в умовах закладу вищої освіти / Актуальні проблеми особистісного зростання: Збірник наукових праць [за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції для молодих учених (м. Житомир, 19 квітня 2019 року)] / Ред. колегія: Л.П. Журавльова, Л.О. Котлова, К.А. Марчук. Житомир. Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2019. 278 с.

Чупіна К.О. Порівняльний аналіз становлення інклюзивної вищої освіти в Україні та за кордоном. У статті розглянуто інклюзивне навчання як основну і найбільш ефективну формою здобуття якісної освіти студентами з особливими потребами. Вивчено нормативну базу з проблеми дослідження. Проаналізовано світовий досвід у сфері впровадження інклюзивного навчання, зокрема в вищій школі та імплементація їх в освітню систему України. Визначено кращі практики впровадження інклюзивної освіти, зокрема досвід Італії, Канади, США, Чехії, Польщі. Узагальнено здобутки українських ЗВО, зокрема досвід Українського католицького університету, відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», КПІ імені І. Сікорського, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Запропоновано узагальнений перелік механізмів, які необхідні для створення інклюзивного освітнього середовища, зокрема адаптація навчальних корпусів та гуртожитків для студентів з ООП, адаптація процедури екзамену для студента з ООП, використання допоміжних аудіо-візуальних засобів, допомоги сурдоперекладача, створення системи дистанційного навчання, для студентів, які за станом здоров'я не можуть відвідувати навчальний заклад, залучення студентів з ООП до позанавчальної діяльності, участі в проєктах та конкурсах з метою їх кращої адаптації та розвитку їх наукового та творчого потенціалу.

Ключові слова: інклюзія, студент з ООП, інтегроване навчання, заклад вищої освіти.

Чупіна Е.А. Сравнительный анализ формирования инклюзивного высшего образования в Украине и за рубежом. В статье рассмотрено инклюзивное обучение как основная и наиболее эффективная форма получения качественного образования студентами с особыми потребностями. Изучено нормативную базу по проблеме исследования. Проанализирован мировой опыт в сфере внедрения

инклюзивного обучения, в частности в высшей школе и имплементация их в образовательную систему Украины. Определены лучшие практики внедрения инклюзивного образования, в частности опыт Италии, Канады, США, Чехии, Польши. В статье проанализированы достижения украинских университетов, в частности опыт Украинского католического университета, открытого международного университета развития человека «Украина», КПИ имени И. Сикорского, Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины. Предложен обобщенный перечень механизмов, которые необходимы для создания инклюзивной образовательной среды, в частности адаптация учебных корпусов и общежитий для студентов с ООП, адаптация процедуры экзамена для студента с ООП, использование вспомогательных аудио- визуальных средств, помощи сурдопереводчика, создание системы дистанционного обучения, для студентов, которые по состоянию здоровья не могут посещать учебное заведение, привлечение студентов с ООП в внеучебной деятельности, участия в проектах и конкурсах с целью их лучшей адаптации и развития их научного и творческого потенциала.

Ключевые слова: инклюзия, студент из ООП, интегрированное обучение, учреждение высшего образования.

Chupina K. Comparative analysis of the formation of inclusive higher education in Ukraine and abroad. The article deals with inclusive education as the main and the most effective form of quality education for students with special needs. Education gives such students the opportunity to realize their fundamental rights, including education, work, self-fulfillment and integration into society. The regulatory framework for the research problem has been studied. The world experience in the field of inclusive education implementation, in particular in higher education and implementation in the educational system of Ukraine has been analyzed. The best experience of inclusive education implementation, including that of Italy, Canada, the USA, Czech Republic, Poland, has been identified. The achievements of the Ukrainian higher educational institutions, including the experience of the Ukrainian Catholic University, Open International University of Human Development «Ukraine», Ihor Sikorsky Kyiv Polytechnic University, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, are summarized.

A generalized complex of methods that are required to create an inclusive educational environment has been offered, including the implementation of organizational support for a school leaver with special educational needs from the time of entering the university. Considerable attention should be paid to adaptation of entrance examinations according to the nosology and the needs of the entrant as well as to architectural accessibility in universities, including the availability of ramps, lifts, specially equipped sluice rooms, and parking spaces. These methods also include: corps marking with special colored arrows, and duplicating of writings with the Braille script for students with bad sight, use of

sign interpreters assistance and audio-visual aids, creating a distance learning system for students who are unable to attend school due to health reasons, involvement of students with special educational needs into extracurricular activities, participation in projects and competitions with the aim of their better adaptation and development of their scientific and creative potential.

Key words: inclusion, student with special educational needs, integrated education, university.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. На сьогодні питання розвитку інклюзивної вищої освіти перебуває на етапі свого становлення та є пріоритетним напрямком розвитку держави. Здобуття вищої освіти студентами з інвалідністю дає можливість реалізувати їх основні права, зокрема на здобуття освіти, працю, самореалізацію та інтеграцію в суспільство.

Важливим є вивчення світового досвіду у сфері впровадження інклюзивного навчання, зокрема в вищій школі та імплементація кращих практик в освітню систему України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку та становлення інклюзивної освіти в закладах вищої освіти в Україні у своїх працях висвітлили такі науковці: А. Шевцов, М. Чайковський, А. Колупаєва, О. Кравченко, Н. Коляда, О. Безпалько, П. Таланчук.

Значна увага науковців приділялась вивченню зарубіжного досвіду, щодо впровадження інклюзивної освіти, зокрема питання впровадження інклюзивної освіти в умовах ЗВО вивчалось у роботах: Т. Боднар, І. Малишевської, А. Лапіна, М. Перфільєвої, Г. Давиденко, В. Шмідта, Д. Мітчелла та інших.

Метою статті став аналіз світового досвіду в питанні упровадження інклюзивного навчання в ЗВО, визначення кращих практик та імплементація їх в сучасну систему вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивне навчання є основною і найбільш ефективною формою здобуття якісної освіти студентами з особливими потребами. Здобуття вищої освіти студентами з інвалідністю регламентується Конституцією України, ЗУ «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» Постановою Кабінету Міністрів України «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти», в яких вказано: «Організація освітнього процесу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в закладах вищої освіти передбачає: створення інклюзивного освітнього середовища, застосування принципів універсального дизайну в освітньому процесі, застосування в освітньому процесі найбільш прийнятних для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами методів і способів спілкування, в тому числі української жестової мови,

рельєфно-крапкового шрифту (шрифту Брайля) із залученням відповідних фахівців і педагогічних працівників [4].

Вважаємо за необхідне проаналізувати кращі світові практики впровадження інклюзивної освіти. В процесі впровадження інклюзивної освіти в вищій школі важливим є досвід Італії, яка першою в світі на законодавчому рівні створила всі необхідні умови для отримання освіти людям з інвалідністю, починаючи з дошкільних закладів освіти.

Згідно ст.16 закону №104 університети зобов'язані мати в своєму штаті координатора з питань, що стосуються інтеграції. Інклюзивне навчання передбачає обов'язкову розробку індивідуального навчального плану, який формується на основі встановленого діагнозу. Університети зобов'язані створити всі необхідні умови для студента з ООП, основними з яких вважаються архітектурна доступність, яка включає в себе доступ до навчальних аудиторій, гуртожитків, бібліотек, лабораторій та центрів, використання допоміжних засобів, адаптація навчального матеріалу відповідно до потреб студентів, зокрема транслювання інформації за допомогою сурдоперекладача та отримання необхідної інформації шрифтом Брайля [11;12].

Подібним до італійського є досвід Канади та США. Зазвичай в університетах діють спеціальні служби і центри, які займаються інтеграцією студентів з ООП в освітню діяльність університету. На законодавчому рівні регламентовано створення безбар'єрного середовища та застосування допоміжних засобів під час навчання. Важливим є досвід залучення студентів до позанавчальної діяльності, участі в проєктах та конкурсах з метою їх кращої адаптації та розвитку їх наукового та творчого потенціалу

Університети США та Канади націлені на забезпечення всебічного розвитку студентів з ООП, надається відповідна допомога в навчанні та працевлаштуванні [2, 111-114].

Важливим для нас є досвід сусідніх з нами країн Польщі та Чехії.

Система організації інклюзивного навчання в польських університетах залежить від можливостей університету. Але спільним для більшості університетів Польщі є створення безбар'єрного середовища, організаційний супровід та допомога під час навчання. Переступивши поріг університету, студенти з особливими освітніми потребами можуть розраховувати на підтримку академічної спільноти та відповідних центрів та служб, які координують діяльність, спрямовану на створення комфортних умов та адаптацію студентів з ООП.

Організаційний супровід студентів з ООП починається під час вступу до університетів, зокрема якщо абітурієнт потребує адаптацію вступного іспиту з залежності від виду нозології, слід повідомити про цей факт в приймальну комісію. Кожен студент під час свого навчання може скористатися довідником, який включає в себе розташування будівель, в

яких розміщені навчальні кабінети, ректорат, адміністративні одиниці, бібліотека, гуртожитки, інші структурні підрозділи університету.

Також студенти з ООП мають можливість використання додаткових технічних засобів для кращого розуміння та засвоєння інформації та використання послуг сурдоперекладача під час занять.

Значна увага приділяється архітектурній доступності в університетах, зокрема наявність пандусів, ліфтів, спеціально облаштованих санітарних кімнат, паркувальні місця для студентів та викладачів з ООП, транслювання інформації за допомогою табличок шрифтом Брайля, обладнання лабораторій, центрів та бібліотек спеціальними аудіо- візуальними засобами, спеціалізованими клавіатурами та комп'ютерними мишками.

Варто звернути увагу на досвід створення студентських організацій, Основні завдання волонтерів:

- допомога студентам з ООП, супровід та допомога під час занять та на перервах;
- допомога в оформленні конспектів з занять;
- забезпечення підтримки під час адаптації до умов навчального процесу;
- допомога у використанні бібліотечних ресурсів, роботи в центрах, лабораторіях та інше [10;15].

Схожим є досвід університету Масарика, який є передовим у впровадження інклюзивних форм навчання в Чехії.

Університет є одним з найпопулярніших і на це є ряд причин, одна з яких 100% архітектурна доступність та адаптація навчальних матеріалів для студентів з ООП. В університеті активно працює Центр підтримки студентів з особливими потребами [14]. Піклування про майбутніх студентів починається з періоду вступних іспитів, адже якщо абітурієнт має особливі потреби він може про це повідомити і іспити будуть адаптовані відповідно до нозології вступника.

Університет забезпечує студента з ООП всім необхідним для комфортного навчання та проживання, зокрема це стосується комфортних корпусів та гуртожитків, які обладнані пандусами та ліфтами, якщо студенту важко пересуватись самостійно можна скористатись послугами спеціального помічника.

Для студентів з вадами слуху лекційні заняття синхронно перекладаються сурдомовою та транслюються на спеціальному екрані, якщо студент звик читати по губам можливий артикуляційний переклад, найпопулярнішим на даний момент є трансляція лекційного матеріалу в друкований варіант.

Значну увагу також приділяють студентам з порушенням зору, адже всі корпуси та аудиторії позначені спеціальними кольоровими стрілочками, а всі надписи дублюються шрифтом Брайля.

Одним з найголовніших досягнень університету стало започаткування міжнародної Асоціації підтримки студентів з ООП, до якої ввійшли Австрія, Словаччина, Німеччина, Польща. Одне із завдань цієї організації поширення нових практик та власного досвіду щодо організації інклюзивного навчання в університетах та школах [13].

Розглядаючи кращі практики впровадження інклюзивного навчання в університетах світу, варто звернути увагу на досягнення українських ЗВО, в питанні впровадження інклюзивної освіти для студентів з ООП.

Флагманами в питанні впровадження інклюзивної освіти в ЗВО в Україні на сьогодні є відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», який є єдиним на даний час закладом вищої освіти інтегрованого типу, відкритий для молоді неоднакового рівня підготовки, диференційованих соціальних можливостей і різного стану здоров'я. Місією університету стала якісна доступна вища освіта для людей, які прагнуть повної особистісної самореалізації, надання вищої освіти молоді з особливими потребами, через упровадження новітніх освітніх технологій [1].

Особливістю навчання студентів із інвалідністю в інтегрованому освітньому середовищі є те, що, сприймаючи їх як рівних, до них висувають такі ж вимоги з боку університету, як і до інших студентів. В інтегрованій групі не можна, наприклад, на потребу студента з інвалідністю уповільнювати темп лекції, зменшувати кількість пар та їх тривалість, спрощувати чи скорочувати обсяг навчального матеріалу, так як це знижує якість фахової підготовки[7].

Супровід навчання студентів із особливими потребами в університеті «Україна» здійснюється за такими напрямками:

- технічний (забезпечення студентів адаптивними технічними засобами та спеціальними технологіями навчання. Технічний супровід має компенсувати функціональні обмеження студентів і забезпечити принцип доступності до якісної вищої освіти всім студентам незалежно від виду нозології та ступеня важкості захворювання);
- педагогічний (передбачає оптимізацію викладання навчального матеріалу студентам із інвалідністю у максимально сприйнятливій для них формі, забезпечення навчально-методичними матеріалами);
- психологічний (спрямований на з'ясування психологічних особливостей кожного студента, зміцнення та збереження його психологічного здоров'я, надання йому необхідної допомоги з адаптації в інтегроване освітнє середовище, сприяння особистісному розвитку);
- медико-реабілітаційний (комплекс заходів, спрямованих на підтримку, збереження та відновлення фізичного здоров'я студентів.);
- фізкультурно-спортивний (заохочує студентів до активних занять фізичною культурою та окремими видами спорту, участі у змаганнях різного рівня та паралімпійському русі);

- соціальний (включає заходи, спрямовані на забезпечення соціалізації студентів із особливими потребами, зокрема їх соціально-побутової, соціально-культурної та соціально-трудової адаптації);

- професійно-адаптаційний (здійснюється шляхом надання їм робітничої спеціальності в межах фахової підготовки, залучення до роботи у студентських навчально-науково-виробничих підрозділах, студентському науковому товаристві, наукових гуртках, проходження виробничої практики, навчання студентів у центрі розвитку кар'єри та підприємництва, надання таким студентам допомоги у працевлаштуванні).

Супровід розпочинається з моменту звернення студента з особливими потребами до університету й охоплює процеси підготовки до вступу, вступ та навчання у виші, передбачає підтримку зв'язків із випускниками. Усі перелічені складові системи супроводу вступають у дію поступово і можуть діяти одночасно, доповнюючи одна одну таким чином створюючи цілісну модель супроводу студента з інвалідністю протягом його навчання в ЗВО [1;7].

Цікавим є досвід Українського католицького університету. На базі навчального закладу створений Сектор супроводу студентів з особливими освітніми потребами. Головна місія якого забезпечення студентам з особливими освітніми потребами належні та обґрунтовані умови для успішного навчання, дружнє середовище для всестороннього розвитку особистості та їх соціалізацію, академічну і технологічну підтримку з метою полегшення доступу до університету як інституції [8].

Сектор працює над комплексною системою підтримки студентів з ООП, яка включає в себе створення без бар'єрного середовища, організаційної підтримки та адаптації навчальної програми до потреби студента [6].

Під час створення індивідуального плану для студента з ООП враховуються медичні показання та результати МСЕК. Серед можливих модифікацій навчального процесу варто відмітити:

- адаптація процедури екзамену для студента з ООП (окреме приміщення, продовження часу відведеного для екзамену, використання адаптивних технологій);

- Використання спеціальних аудіо- візуальних засобів, отримання матеріалів шрифтом Брайля, можливість користуватись допомогою сурдоперекладача;

- Додаткове облаштування навчального місця згідно рекомендацій МСЕК;

- Допомога від студентів-волонтерів під час навчання та проживання в гуртожитках університету.

Варто звернути увагу на досвід Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». Метою інклюзивного навчання в КПІ ім. Ігоря Сікорського є забезпечення рівного доступу до якісної освіти особам з особливими

освітніми потребами шляхом організації їх навчання на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Основними напрямками роботи в частині організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в університеті є:

- надання інформації про університет та умови навчання;
- забезпечення вільного доступу студентів з проблемами опорно-рухового апарату до інфраструктури університету (відповідно переобладнаних навчальних аудиторій та ін.);
- надання додаткових технічних засобів: комп'ютерні програми, спеціальні меблі для осіб з вадами опорно-рухового апарату тощо;
- розроблення індивідуальних навчальних планів та аналіз їх виконання;
- застосування дистанційного навчання;
- моніторинг якості навчання осіб з особливими освітніми потребами;

формування комплексного (технічного, організаційного, педагогічного, психологічного, соціального) супроводу осіб з особливими освітніми потребами [5].

Значна увага студентам з ООП приділяється в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

Тенденція зростання чисельності студентів з інвалідністю визначила як один з пріоритетів університету у звітний період необхідність розв'язання проблеми навчання і соціального розвитку таких осіб з дотриманням гуманістичної концепції освіти, в основу якої покладено принцип «від рівних прав до рівних можливостей». Рівень забезпечення освіти для всіх є індикатором першочерговості загальнолюдських цінностей і досягнутого рівня інклюзивного розвитку закладу освіти.

В університеті створені всі умови для навчання студентів з інвалідністю, зокрема забезпечення осіб з особливими освітніми потребами спеціальним навчально-реабілітаційним супроводом та створення для них вільного доступу до інфраструктури закладу.

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» від 10 липня 2019 року №635 на факультеті соціальної та психологічної освіти створено три інклюзивні групи.

Пріоритетними виступають такі напрями діяльності університету:

- Організаційна культура (створення інклюзивного освітнього простору; усунення ментальних бар'єрів на шляху здобуття вищої освіти);
- Освітня політика (формування інклюзивної компетентності викладачів; розвиток інклюзивної компетентності студентів; набуття інформації про основні труднощі в навчанні і побуті студентів з особливими потребами);

- Інклюзивна практика (подолання соціально-психологічних бар'єрів доступу до інклюзивного навчання молоді з особливими потребами; формування навичок взаємодопомоги в студентському колективі; вироблення навиків залучення студентів в мікросоціум ЗВО).

Для забезпечення розвитку інклюзивної освітньої політики в університеті функціонують «Науково-дослідна лабораторія інклюзивної педагогіки» (факультет дошкільної та спеціальної освіти) та «Центр соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів»» (факультет соціальної та психологічно освіти).

Університет дає можливість студентам з ООП не тільки отримати відповідну кваліфікацію, сучасну професію, а й допомагає у працевлаштуванні. В університеті навчаються студенти з особливими потребами з усіх регіонів України, своїм фахом вони здебільшого обирають такі спеціальності: «Соціальна робота», «Психологія», оскільки по завершенню навчання зможуть самі працювати у закладах соціальної сфери і допомагати людям з обмеженими можливостями[3].

Висновки і перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку. Незважаючи на значний накопичений досвід, вважаємо за необхідне впровадити в освітній процес ЗВО України наступні практики зарубіжних університетів:

1. Здійснення організаційного супроводу абітурієнта з ООП починаючи з часу вступу до університету, зокрема за потребою адаптувати вступні іспити відповідно до нозології та потреби абітурієнта;

2. Значну увагу необхідно приділяти архітектурній доступності в університетах, зокрема наявності пандусів, ліфтів, спеціально облаштованих санітарних кімнат, паркувальних місць для студентів та викладачів з ООП;

3. Важливим є адаптація навчальних корпусів та гуртожитків для студентів з вадами зору, зокрема розмітка корпусів спеціальними кольоровими стрілочками та дублювання надписів шрифтом Брайля;

4. По можливості для студентів з вадами слуху лекційні заняття варто перекладати сурдомовою та транслювати на спеціальному екрані, якщо студент звик читати по губам можливий артикуляційний переклад;

5. Залучення студентів з ООП до позанавчальної діяльності, участі в проєктах та конкурсах з метою їх кращої адаптації та розвитку їх наукового та творчого потенціалу;

6. Важливою є адаптація процедури екзамену для студента з ООП (за необхідності окреме приміщення, продовження часу відведеного для екзамену, використання адаптивних технологій);

7. Створення системи дистанційного навчання, для студентів, які за станом здоров'я не можуть відвідувати навчальний заклад;

8. Варто звернути увагу на досвід створення студентських волонтерських організацій, для допомоги студентам з ООП під час навчального процесу та поза ним.

Бібліографія

1. Гришко, О., (2017) Супровід навчання студентів з особливими освітніми проблемами у вищому навчальному закладі. *Витоки педагогічної майстерності*. 19. 90–95. (Педагогічні науки): URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/8531> (дата звернення 14.03.2020р.). **2. Дрималовська Х.**, (2019). Особливості міжнародного та вітчизняного досвіду щодо розвитку інклюзії в закладах вищої освіти. *Бізнес Інформ*. №7. 108-114. <https://doi.org/10.32983/2222-4459-2019-7-108-114>. **3. Звіт ректора** Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини URL: <https://udpu.edu.ua/documents/doc/Звіти%20ректора/Звіт%20ректора%20за%202019%20рік.pdf> (дата звернення 10.03.2020р.). **4. ЗУ «Про затвердження** Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» (2019) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-п> (дата звернення 13.03.2020р.). **5. Інклюзивне навчання** в КПІ ім. Ігоря Сікорського URL: <https://kpi.ua/files/regulations-1-6.pdf> (дата звернення 13.03.2020р.). **6. Підтримка студентів** з особливими потребами Український католицький університет URL: <https://sao.ucu.edu.ua/suprovid-osib-z-osoblyvumu-potrebamy/pidtrymka-studentiv-z-osoblyvumu-potrebamy/> (дата звернення 13.03.2020р.). **7. Стратегія розвитку** відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» URL: <https://uu.edu.ua/strategy> (дата звернення 14.03.2020р.). **8. Супровід студентів** з особливими потребами Український католицький університет URL: <https://sao.ucu.edu.ua/suprovid-osib-z-osoblyvumu-potrebamy/> (дата звернення 13.03.2020р.). **9. Центр інклюзивних** технологій навчання Університету «Україна» URL: https://uu.edu.ua/shcho_take_suprovid (дата звернення 14.03.2020р.). **10. Kilka ważnych** informacji dla kandydatów na studia URL: <https://www.pwsz.raciborz.edu.pl/rekrutacja/studenci-z-niepełnosprawnościami/> (дата звернення 10.03.2020р.). **11. Legge 28 gennaio** 1999, n.17 (1999) URL: <http://www.handylex.org/stato/1280199.shtml> (дата звернення 12.03.2020р.). **12. Legge 5 febbraio** 1992, n. 104 (1992) URL: <http://www.handylex.org/stato/1050292.shtml> (дата звернення 12.03.2020р.). **13. Masarykova** univerzita URL: <https://www.muni.cz>. (дата звернення 10.03.2020р.). **14. VÍTEJTE VE STŘEDISKU TEIRESIÁS** URL: <https://www.teiresias.muni.cz> (дата звернення 10.03.2020р.). **15. Wsparcie dla** studentów z niepełnosprawnościami URL: http://wa.amu.edu.pl/wa/pl/studenci_niepełnosprawni (дата звернення 10.03.2020р.).

References

1. Gryshko O., (2017). Suprovid navchannya studentiv z osoblyvumy osvitnimy problemamy u vyshhomu navchalnomu zakladi. Vy'toky

pedagogichnoyi majsternosti. 19. 90–95. (Pedagogichni nauky). URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/8531>. (data zvernennya 14.03.2020r.) [in Ukrainian].

2. Drymalovska K.V. (2019). «The Peculiarities of International and Domestic Experiences in the Development of Inclusion in Higher Education Institutions.» *Business Inform* 7:108–114. <https://doi.org/10.32983/2222-4459-2019-7-108-114>.

3. Zvit rektora Umans`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Pavla Ty`chy`ny` URL: <https://udpu.edu.ua/documents/doc/Zvity`%20rektora/Zvit%20rektora%20za%202019%20rik.pdf> (data zvernennya 10.03.2020r.) [in Ukrainian].

4. ZU «Pro zatverdzhennya Poryadku organizaciyi inklyuzy`vnogo navchannya u zakladaх vy`shhoiy osvity`» (2019) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-p> (data zvernennya 13.03.2020r.) [in Ukrainian].

5. Inklyuzy`vne navchannya v KPI im. Igorya Sikors`kogo URL: <https://kpi.ua/files/regulations-l-6.pdf> (data zvernennya 13.03.2020r.) [in Ukrainian].

6. Pidtry`mka studentiv z osobly`vy`my` potrebamy` Ukrayins`ky`j katoly`cz`ky`j universy`tet URL: <https://sao.ucu.edu.ua/suprovid-osib-z-osoblyvymy-potrebamy/pidtrymka-studentiv-z-osoblyvymy-potrebamy/> (data zvernennya 13.03.2020r.) [in Ukrainian].

7. Strategiya rozvy`tku vidkry`ty`j mizhnarodny`j universy`tet rozvy`tku lyudy`NY` «Ukrayina» URL: <https://uu.edu.ua/strategy> (data zvernennya 14.03.2020r.) [in Ukrainian].

8. Suprovid studentiv z osobly`vy`my` potrebamy` Ukrayins`ky`j katoly`cz`ky`j universy`tet URL: <https://sao.ucu.edu.ua/suprovid-osib-z-osoblyvymy-potrebamy/> (data zvernennya 13.03.2020r.) [in Ukrainian].

9. Centr inklyuzy`vny`x texnologij navchannya Universy`tetu «Ukrayina» URL: https://uu.edu.ua/shcho_take_suprovid (data zvernennya 14.03.2020r.) [in Ukrainian].

10. Kilka važnych informacji dla kandydatów na studia URL: <https://www.pwsz.raciborz.edu.pl/rekrutacja/studenci-z-niepelnosprawnosciami/> (data zvernennya 10.03.2020r.).

10. Kilka važnych informacji dla kandydatów na studia URL: <https://www.pwsz.raciborz.edu.pl/rekrutacja/studenci-z-niepelnosprawnosciami/> (дата звернення 10.03.2020р.).

11. Legge 28 gennaio 1999, n.17 (1999) URL: <http://www.handylex.org/stato/1280199.shtml> (дата звернення 12.03.2020р.).

12. Legge 5 febbraio 1992, n. 104 (1992) URL: <http://www.handylex.org/stato/1050292.shtml> (дата звернення 12.03.2020р.).

13. Masarykova univerzita URL: <https://www.muni.cz>. (дата звернення 10.03.2020р.).

14. VÍTEJTE VE STŘEDISKU TEIRESIÁS URL: <https://www.teiresias.muni.cz> (дата звернення 10.03.2020р.).

15. Wsparcie dla studentów z niepełnosprawnościami URL: http://wa.amu.edu.pl/wa/pl/studenci_niepelnosprawni (дата звернення 10.03.2020р.).

Дата відправлення статті 23.02.2020 р.

УДК 378.091.2:376.011.3-051(437.6+477):37.013.74-047.44

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.278-294

В. Шилонова

vierasilonova@gmail.com

http://orcid.org/0000-0003-3347-925X

В. Кляйн

vladimirklein27@gmail.com

http://orcid.org/0000-0002-8895-0750

В. Гладуш

viktor.gladush2@gmail.com.

http://orcid.org/0000-0003-3347-0925

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СЛОВАЧЧИНІ ТА В УКРАЇНІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Статтю підготовлено в рамках проекту VEGA № 1/0522/19 «Створення інклюзивного середовища в дитячому садку та інклюзивних підходів у діагностуванні й стимулюванні розвитку дітей з обмеженими можливостями».

Відомості про авторів: Гладуш Віктор, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та лікарської педагогіки Інституту Юрая Палеша, Педагогічний факультет Католицького університету в Ружомберку, Словацька Республіка. У колі наукових інтересів: питання історії спеціальної педагогіки, підготовки педагогічних кадрів, їх готовності до інклюзивного навчання, інклюзивної діагностики.. E-mail: __viktor.gladush31@gmail.com. Шилонова Вєра, доктор PhD, завідувач кафедри спеціальної та лікарської педагогіки Інституту Юрая Палеша, Педагогічний факультет Католицького університету в Ружомберку, Словацька Республіка. У колі наукових інтересів: проблеми підготовки педагогічних кадрів, їх готовності до інклюзивного навчання, інклюзивної діагностики. E-mail: vierasilonova@gmail.com. Кляйн Володимир, доктор хабілітований, доцент, директор Інституту Юрая Палеша, Педагогічний факультет Католицького університету в Ружомберку, Словацька Республіка. У колі наукових інтересів: проблеми підготовки педагогічних кадрів, їх готовності до інклюзивного навчання, інклюзивної діагностики. У колі наукових інтересів: проблеми підготовки педагогічних кадрів, їх готовності до інклюзивного навчання, інклюзивної діагностики. E-mail: vladimirklein27@gmail.com

Contact: Prof. **Viktor Hladush**, DrSc. – Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education, Department of Special Pedagogy and Therapeutic Pedagogy, Juraj Páleš Institut in Levoča, Slovakia. Research interests: history of special pedagogy, problems of pedagogical personnel training, their readiness for an inclusive education, inclusive diagnosis. E-mail:

viktor.gladush31@gmail.com. PhDr. **Viera Šilonová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education, Department of Special Pedagogy and Therapeutic Pedagogy, Juraj Páleš Institut in Levoča, Slovakia. Research interests: problems of pedagogical personnel training, their readiness for an inclusive education, inclusive diagnosis. E-mail: vierasilonova@gmail.com. Doc. PaedDr. **Vladimír Klein**, PhD. – Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education, Juraj Páleš Institut in Levoča, Slovakia. Research interests: problems of pedagogical personnel training, their readiness for an inclusive education, inclusive diagnosis. E-mail: vladimirklein27@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей. 1. **Гладуш В., Шилонова В., Кляйн В.** Формування діагностико-прогностичної компетентності випускника магістратури спеціальної освіти // Науково-практичний журнал «Україна. Здоров'я нації». Київ, 2019. № 2 (55).Р.26-33. **ISSN 2077-6594.** 2. **Gladush V.A.** On the issue of teacher training for inclusive educational system / Zbornik Vedechych studiy. Ruzomberok, 2018. Str.75-82/ **ISBN 978-80-561-0598-6.** 3. **Klein V., Silonova V., Hladush V.** Actual problems of inclusion, integration of social and health dis advantaged pupils in the Slovak Republic // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 13. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2019. С.48-60. 4. **Гладуш В., Шилонова В., Кляйн В.** Закордонне стажування викладачів – інноваційна форма післядипломної педагогічної освіти / Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку. Дніпро, РВВ ДНУ імені Олеса Гончара, 2020. Ч.1. С.31-34.

Шилонова В., Кляйн В., Гладуш В. Підготовка педагогічних працівників спеціальної освіти у Словаччині та в Україні: порівняльний аналіз. Дослідженням ставилася мета висвітлити досвід та особливості організації освітнього процесу закладів вищої освіти Словаччини та України, що готують педагогічні кадри для системи спеціальної освіти; зробити аналіз переліку навчальних дисциплін, які формують професійні компетентності у майбутніх спеціальних педагогів в ході оволодіння освітньо-професійною програмою другого (магістерського) рівня; порівняти спеціалізації та кваліфікації випускників. В ході дослідження охарактеризовано системи підготовки педагогічних працівників за спеціальністю «Спеціальна освіта» в Словаччині та Україні; висвітлено основні принципи та порядок відбору кандидатів на навчання в педагогічні заклади вищої освіти на прикладі Католицького університету в Ружомберку та закладів вищої освіти України; здійснено порівняльний аналіз обсягу та змісту освітніх програм «Спеціальна освіта», наявність у них компонентів загальних, професійних та вибіркового дисциплін; акцентовано увагу на особливостях організації освітнього процесу в Словаччині; окреслено важливі моменти підсумкової атестації випускників

та застосування внутрішньої системи забезпечення якості. Дослідники прийшли до висновку, що зміст освітньої програми, організація освітнього процесу в закладах вищої освіти обох країн успішно забезпечують оволодіння здобувачами вищої освіти професійних компетентностей. Освітні програми можна легко адаптувати з метою забезпечення мобільності студентів, зокрема, для вивчення окремих специфічних навчальних курсів, проходження педагогічної практики та отримання випускниками подвійних дипломів. Такі заходи переконливо наблизять вищу освіту України до загальноєвропейської та зробить наших випускників більше затребуваними на ринку праці в Європі. В статті також висвітлено особливості децентралізації в закладах вищої освіти Словаччини, повноваженнях керівників структурних підрозділів університетів. Результати дослідження дадуть можливість науково-педагогічним працівникам України зробити порівняння з системою вітчизняної педагогічної освіти, запозичити щось нове, передове та корисне або остаточно переконатися в правильності та надійності своїх власних підходів до формування професійних компетентностей у спеціальних педагогів.

Ключові слова: вища педагогічна освіта, педагогічний працівник закладу спеціальної освіти, магістр, освітній процес, освітня програма, Словаччина, Україна.

Шилонова В., Кляйн В., Гладуш В. Подготовка педагогических работников специального образования в Словакии и в Украине: сравнительный анализ. Исследованием ставилась цель осветить опыт и особенности организации образовательного процесса высших учебных заведений Словакии и Украины, которые готовят педагогические кадры для системы специального образования; сделать анализ перечня учебных дисциплин, формирующих профессиональные компетентности у будущих специальных педагогов в ходе овладения образовательно-профессиональной программой второго (магистерского) уровня; сравнить специализации и квалификации выпускников. В ходе исследования охарактеризовано системы подготовки педагогических работников по специальности «Специальное образование» в Словакии и Украине; освещены основные принципы и порядок отбора кандидатов на обучение в педагогические высшие учебные заведения на примере Католического университета в Ружомберку и высших учебных заведений Украины; осуществлен сравнительный анализ объема и содержания образовательных программ «Специальное образование», наличие в них компонентов общих, профессиональных и выборочных дисциплин; акцентировано внимание на особенностях организации образовательного процесса в Словакии; обозначены важные моменты итоговой аттестации выпускников и применения внутренней системы обеспечения качества. Исследователи пришли к выводу, что содержание образовательной программы, организация образовательного процесса в учреждениях высшего

образования обеих стран успешно обеспечивают овладение соискателями высшего образования профессиональных компетенций. Образовательные программы можно легко адаптировать для обеспечения мобильности студентов, в частности, для изучения отдельных специфических учебных курсов, прохождения педагогической практики и получения выпускниками двойных дипломов. Такие меры убедительно приблизят высшее образование Украины к общеевропейской и сделает наших выпускников более востребованными на рынке труда в Европе. В статье также рассмотрены особенности децентрализации в учреждениях высшего образования Словакии, полномочия руководителей структурных подразделений университетов. Результаты исследования позволят научно-педагогическим работникам Украины сделать сравнение с системой отечественного педагогического образования, перенять что-то новое, передовое и полезное или окончательно убедиться в правильности и надежности своих собственных подходов к формированию профессиональных компетенций в специальных педагогов.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, специальный педагог, магистр, образовательная программа, Словакия, Украина.

Hladush V., Šilonová V., Klein V. Training of special education teachers in Slovakia and Ukraine: comparative analysis. The main targets of the study: to highlight the experience and peculiarities of the organization of the educational process of higher education institutions in Slovakia and Ukraine which train teaching staff for the system of special education; to make analysis of the list of academic disciplines that form the professional competence of future special teachers in the course of mastering the educational and professional program of the second (master's) level; to compare the specialization and qualifications of graduates.

The study describes the systems for training teachers in special education in Slovakia and Ukraine; highlights the main principles and procedures for selecting candidates for training at teacher training institutions of higher education on the example of the Catholic University in Rujomberk and higher education institutions of Ukraine; carries out a comparative analysis of the volume and content of special education programmes and the availability of components of general, professional and selective disciplines; and pays particular attention to the following issues.

The researchers came to the conclusion that the content of the educational program, the organization of the educational process in higher education institutions of both countries successfully ensure the mastery of professional competencies of applicants for higher education.

The educational programmes can be easily adapted to ensure the mobility of students, in particular, for individual specific courses, pedagogical practice and dual diplomas. Such measures will definitely bring Ukrainian higher education closer to European standards and will make our graduates more attractive in the European labor market.

The article also shows the peculiarities of decentralization in Slovakian higher education institutions, the powers of heads of structural units of universities.

The results of research will allow the teaching staff in Ukraine to revise the system of national teacher education, to borrow something new, advanced and useful and finally make sure of the correctness and reliability of their own approaches to the formation of professional competencies in special teachers.

Key words: higher pedagogical education, special education teacher, master, educational program, Slovakia, Ukraine.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної педагогічної освіти у світі відбувається паралельно у двох напрямках: перший – у відповідності з національною стратегією соціально-економічного розвитку держав, другий – у поширенні міжнародної співпраці та інтеграції вищої освіти.

Наочний приклад демонструють держави-підписанти Болонської декларації (1999). Цей міжнародний освітній проєкт розрахований на широку інтеграцію вищої освіти і спрямований на розпізнавання однієї освітньої системи іншою в межах європейського простору. В декларації підкреслюється, що Болонський процес не передбачає суцільної уніфікації освітніх програм вищої школи, а навпаки з повагою сприймає освітні й наукові надбання, сформовані багатовіковою національною культурою кожної окремо взятої держави. Утім стратегічною метою документ передбачає формування у здобувачів вищої освіти професійних компетентностей необхідних розвитку сучасного суспільства. Тобто нова парадигма європейської вищої освіти це рух вперед і на перший план висуваються ключові поняття: доступність і якість освіти, мобільність суб'єктів освітнього процесу, збереження культурних традицій і національних особливостей.

Не зважаючи на відкритість європейського та світового освітніх просторів за останні роки для більшості науково-педагогічних працівників Словаччини та України **актуальними** залишаються питання ознайомлення та вивчення і порівняльного аналізу досвіду організації освітнього процесу закордонних закладів вищої освіти (надалі – ЗВО), зокрема, підготовки педагогічних працівників для закладів спеціальної освіти. Це сприятиме зміцненню інтеграційних процесів в освітній сфері, створить нові умови для спільних науково-дослідних проєктів, розширить можливості освітньої мобільності студентів та викладачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка педагогічних працівників спеціальної освіти як предмет наукового дослідження розглядався багатьма науковцями. В. Гладуш [2] охарактеризував систему професійної підготовки спеціальних педагогів Республіки Польща, В. Кляйн, В. Шилонова [1] висвітлили принципові особливості формування діагностично-прогностичної компетентності випускників магістратури

спеціальної освіти, І. Малишевська [3] розкрила концептуальні засади професійної підготовки різнопрофільних фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, О. Мартинчук [4] обґрунтувала компетентісний підхід до фахової підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, С. Миронова [5] дослідила готовність корекційних педагогів до корекційної роботи, О. Пометун [6] розкрила досвід компетентісного підходу в зарубіжній педагогіці, Л. Руденко [7] висвітлила основні компоненти професійної компетентності спеціального та клінічного психолога, Д. Супрун [8] охарактеризувала складові професійної підготовки психолога в галузі спеціальної освіти, М. Шеремет [9] розглянула проблеми підготовки учителів-дефектологів у закладах вищої освіти України.

Метою дослідження є висвітлення досвіду та порівняльного аналізу ключових показників та підходів закладів вищої освіти Словацької Республіки та України з підготовки педагогічних працівників для спеціальних закладів освіти. Оскільки більшість читачів добре обізнані з вітчизняною системою підготовки корекційних підходів, переважна більшість інформації висвітлюється саме по ЗВО Словаччини.

Методологія. В ході дослідження об'єктивно вивчалися, аналізувалися та порівнювалися організація освітніх процесів та зміст освітніх програм спеціальності «Спеціальна освіта» другого (магістерського) рівня в закладах вищої освіти Словаччини (Інститут Юрая Палеша в Левочі Педагогічного факультету Католицького університету в Ружомберку) та України (Київ, Дніпро, Суми, Львів, Ужгород).

Новизна дослідження полягає в тому, що проблема порівняльного аналізу систем підготовки педагогічних працівників другого (магістерського) ступеня вищої освіти Словаччини та України в науковій площині не здійснювалася, у періодичних виданнях не публікувалася.

Виклад основного матеріалу. Потреба в організації навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в Словаччині та Україні виникла давно, тому ідея щодо її втілення в практичне життя має багатолітню історію та тернистий шлях. Установи та заклади спеціальної освіти в обох країнах зформувалися як стійкі та досконалі системи надання освітніх послуг дітям з порушеннями психічного та фізичного розвитку лише в ХХ столітті. Підготовка вчителів-дефектологів здійснюється вже досить тривалий час, накопичено вагомий практичний досвід. Аналіз ринку праці на сучасному етапі як на загальнодержавному рівні, так і на регіональному переконливо свідчить, що потреба у дефектологічних кадрах в обох країнах не зменшується, а навпаки спостерігається стійка тенденція до зростання. Пояснюється це тим, що, по-перше, згідно із статистичними даними освітніх відомств кількісні показники дітей з особливими освітніми потребами не зменшуються; по-друге, активізація інтеграційно-інклюзивних процесів у суспільствах обох держав набирає

обертів, що в свою чергу відкриває нові вакансії для педагогічних працівників з дефектологічною освітою.

Важливо зазначити, що система підготовки педагогічного працівника до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є багатогранною і багатоаспектною, міждисциплінарною і комплексною проблемою. У Словаччині вона здійснюється в трьох державних закладах вищої освіти: Університеті Я. Коменського в Братиславі, Католицькому університеті в Ружомбероку (Левоча), Прешовському університеті в Прешові. В Україні в 23-х закладах вищої освіти. Наявність певної кількості ЗВО, що готують педагогічних працівників спеціальної освіти можна обґрунтувати відносними показниками до чисельності населення в обох країнах (табл. 1).

Таблиця 1

Середні показники ЗВО відносно населення

	Словаччина	Україна
Кількість ЗВО, що готують вчителів спеціальної освіти	3	23
Кількість населення (2019)	5.450.000	41.902.400
Середня кількість населення на один ЗВО	1.817.000	1.822.000

Наведена статистика свідчить, що показники кількості ЗВО в Словаччині та Україні, де здійснюється підготовка педагогічних працівників для закладів спеціальної освіти суттєво відрізняються, але якщо їх взяти по відношенню до середньої чисельності населення в країнах, то показники майже вирівнюються. Це свідчить, що відкриття спеціальності «Спеціальна освіта» в багатьох містах України обґрунтована. На сьогодні українські ЗВО функціонують у 19-и містах (Бердянськ, Дніпро, Слов'янськ, Житомир, Запоріжжя, Луганськ (тимчасово Старобільськ), Львів, Івано-Франківськ, Харків, Херсон, Умань, Київ, Кам'янець-Подільський, Рівне, Одеса, Миколаїв, Суми, Полтава, Ужгород), що створює можливість забезпечення кадрових потреб за територіальним принципом.

Як в Словаччині, так і в Україні державного стандарту підготовки фахівців за спеціальністю «Спеціальна освіта» на теперішій час не існує. Освітні програми у кожному закладі вищої освіти розробляють самостійно, але змістовно вони на 95% співпадають.

Підходи до формулювання спеціальностей, спеціалізацій, кваліфікацій випускників закладів вищої освіти мають невеликі відмінності (табл. 2).

Таблиця 2

Класифікація спеціальностей, спеціалізацій, кваліфікацій

	Словаччина	Україна
Спеціальність	1.1.6. «Спеціальна педагогіка»	016 «Спеціальна освіта»
Освітня програма / Спеціалізація	Спеціальна педагогіка, Педагогіка порушень інтелекту, Педагогіка порушень слуху, Педагогіка порушень зору,	016.01 Логопедія, 016.02 Олігофренопедагогіка, 016.03 Ортопедагогіка 016.04 Сурдопедагогіка, 016.05 Тифлопедагогіка, (можуть поєднуватися по дві)
Кваліфікація	Спеціальний шкільний педагог	Учитель-дефектолог (олігофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог), учитель-логопед, логопед

Порівняльний аналіз дав можливість виділити деякі особливості в освітніх системах обох країн. По-перше, класифікація спеціальності в Словаччині, називається відповідно класифікації педагогічної науки – «Спеціальна педагогіка», хоча в дипломі англійською перекладається як «Special education». В Україні ця спеціальність називалася до 2008 р. «Дефектологія», до 2016 р. – «Корекційна освіта», зараз – «Спеціальна освіта», як до речі і в більшості країн світу «Special education».

По-друге, спеціалізація в Словаччині існує, але в прихованому вигляді. Назва освітньої програми формулюється виходячи із назви випускової кафедри. Це й свідчить про спеціалізацію випускників. Однак зміст освітньої програми включає перелік навчальних дисциплін, що охоплюють особливості навчання і виховання дітей за всіма нозологіями. При влаштуванні випускника на роботу звертається увага перш за все на спеціальність. Вважається, що доцільно набувати поглиблену спеціалізацію на робочому місці відповідно до категорії дітей з якими організовується освітній процес у конкретному закладі спеціальної освіти. Окрім того, все частіше зустрічаються діти зі складними порушеннями.

По-третє, термін «спеціальний психолог» вони не вживають. Підготовка логопедів здійснюється на філологічних факультетах, хоча навчальна дисципліна «Педагогіка мовленнєвих порушень» є обов'язковим компонентом.

Кваліфікація в дипломі не позначається, а в освітній програмі зазначено, що випускник – це спеціальний шкільний педагог, який може займати посади: учитель спеціальної школи, школи з інклюзивним навчанням, вихователь дошкільного закладу освіти, методист, мастер, викладач закладу професійної освіти тощо. Із 2019 р. в усіх дошкільних закладах освіти введено посаду спеціальний педагог, завданням якого є фахова діагностика розвитку дітей та надання психолого-педагогічного супроводу дітям перед вступом до першого класу початкової школи.

Умови ліцензування та акредитації освітніх програм у ЗВО Словаччини та України нічим не мають суттєвих відмінностей, а умови вступу до навчання за магістерськими програмами відрізняються (табл. 3).

Таблиця 3

Умови вступу до навчання за магістерськими програмами

	Словаччина Випробування	Україна Випробування
Норма набору	Ліцензія не встановлює обсягу	Згідно ліцензійного обсягу
Фінансування	Денна форма – бюджетне Заочна – за рахунок фізичних осіб	Денна форма – бюджетне / за рахунок фізичних осіб Заочна – бюджетне / за рахунок фізичних осіб
Форма та терміни навчання	Денна – 2 роки Заочна – 3 роки	ОПП (денна, заочна) – 1,5 роки, 1 рік 4 місяці ОНП (денна, заочна) – 2 роки
Освітній ступінь «бакалавр» спеціальності «Спеціальна освіта»	Співбесіда	Іноземна мова Фахове випробування
Освітній ступінь «бакалавр» з усіх інших спеціальностей крім «Спеціальна освіта»	Співбесіда	Іноземна мова Фахове випробування Додаткове фахове випробування

У закладах вищої освіти України термін навчання за 2-м ступенем вищої освіти (денна, заочна форма) становить за освітньо-професійною програмою 1,5 року, за освітньо-науковою – 2 роки.

У закладах вищої освіти Словаччини стандартна тривалість оволодіння освітньою програмою спеціальної освіти розрахована на 2 роки навчання за очною формою і 3 роки для освітнього процесу з неповним робочим днем (заочна форма навчання), протягом якої студент повинен оволодіти не менше 120-ти кредитами. Розподіл годин у робочих програмах навчальних дисциплін для заочної форми навчання нічим не відрізняється від денної (мається на увазі аудиторних годин). Відмінність лише одна, організаційна, тобто освітній процес розтягнуто в часі. Сесій не передбачено, заняття проводяться по п'ятницям та суботам. Педагогічний факультет пропонує студентам оптимальну освітню програму для рівномірного кредитного тягара упродовж всього навчання. Утім, студенти денної та заочної форм, які проявляють старанність до навчання, показали високі результати упродовж 1-го року навчання мають можливість обрати індивідуальну навчальну програму за умови, що вони зобов'язуються оволодіти обсягом знань не менше 40 кредитів протягом першого року і не менше 35 кредитів упродовж другого року. В іншому випадку рівень їх знань не буде відповідати умовам для зарахування на більш високий курс і таким студентам пропонують відмовитися від навчання. У разі перевищення стандартної тривалості термінів навчання студент зобов'язаний сплачувати відповідну плату за кожен додатковий семестр навчання.

Принципи відбору на навчання в Словаччині базуються на фундаментальних засадах функціонування 2-го (магістерського) ступеня вищої освіти, професійної придатності та морально-ціннісних показників кандидата на навчання. Питання відбору кандидатів на навчання у ЗВО Словаччини здійснюється демократично і прозоро, зрозуміло та просто. Здобувачі вищої освіти повністю задоволені і не мають жодних претензій до правил прийому. Навчання за денною формою, включаючи іноземних студентів, на 100% фінансується за державний кошт. Студенти з високими показниками у навчанні отримують стипендію. Всі бажаючі забезпечуються комфортним гуртожитком.

Обсяг набору встановлює педагогічна рада факультету. Умови прийому та програму магістерської програми декан факультету зобов'язаний опублікувати на сайті університету не пізніше 20 вересня, попереднього навчального року, в якому має розпочатися навчання. Зміст оголошення включає: умови прийому на навчання, заплановану кількість місць на навчання, терміни подачі заяв, програму, форму та терміни складання фахового випробування. Співбесіду проводить комісія у складі директора інституту, завідувача випускної кафедри та гаранта освітньо-професійної програми. Основний показник прийому – це мотивація та професійна спрямованість кандидата на навчання. Станом на 2020 р. кількість студентів заочної форми навчання за магістерською програмою перевищує кількість студентів-денників у 5-6 разів. До навчання приймаються іноземці, які мають освітній ступінь бакалавра та виявили бажання навчатися за магістерською програмою. Таким студентам перед початком навчального року створюються умови для оволодіння початковим рівнем словацької мови. Вартість навчання для студентів заочної форми 850 євро.

Філософія змісту спеціальної педагогічної освіти в обох країнах базується на ґрунті глибокого оволодіння основами антропології педагогічних теорій і практик. Освітній процес здійснюється виходячи з бачення концепції цілісної освіти людини з обмеженими можливостями здоров'я. Теоретичні знання поєднуються з практикою з метою глибокого вивчення особистості дитини у всіх її аспектах, вимірах і проявах. Для цього у здобувачів вищої освіти формують важливу особистісну потребу та педагогічну умову успіху – бути перш за все доброю людиною, яка здатна сприймати потенційних вихованців у їх реальному фізичному, психосоматичному, соціо-духовному вимірі структури єдності буття. Ця потреба формується не будь-яким окремим предметом, а системою антропологічної структури всієї освітньо-професійної програми. Вибір послідовності вивчення та складності змісту навчальних дисциплін пояснюється ще й тим, що надання спеціальних освітніх послуг (навчання, виховання, компенсація, терапія, реабілітація, формування соціального статусу тощо) дітям з обмеженими інтелектуальними можливостями має здійснюватися упродовж всього їхнього життя.

Виходячи з розуміння змісту та призначення 2-го (магістерського) ступеня вищої педагогічної освіти відбувається здобуття теоретичних і практичних знань різних наук та вибудовується модель послідовності

вивчення навчальних дисциплін за роками і семестрами освітнього процесу. Сукупність навчальних дисциплін освітньо-професійної програми «Спеціальна освіта» в Словаччині та Україні задумана та зформована з урахуванням лінійного (поступового), циклічного (наступний цикл поглиблює і розширює знання, вміння та здібності) і спірального шляху (повернення до знань). Для того щоб побачити деякі відмінності треба порівняти зміст освітніх програм (табл. 4).

Таблиця 4

Змістовні компоненти освітніх програм

	Словаччина	Україна
Обсяг	120 кредитів ЄКТС	90 кредитів ЄКТС
Зміст	Цикл загальної підготовки	
	«Духовність істини та добра»	Філософія освіти
		Психологія освіти
		Інформаційні технології
		Іноземна мова
		Актуальні питання розвитку освіти
	Цикл професійної підготовки	
	Альтернативні тенденції у спеціальній освіті	Методологія психолого-педагогічних досліджень
	Зміст дошкільного виховання в педагогіці інтелектуальних порушень	Медико-біологічні проблеми спеціальної освіти
	Професійна підготовка осіб з порушеннями інтелекту	Сучасні методології та методики спец педагогіки
	Шкільна інтеграція та створення індивідуальної освітньої програми	Сучасні методології та методики спец. психології
	Шкільна політика, шкільна система та законодавство у спеціальних початкових школах та навчальних закладах	Сучасні предметні методики в спеціальному закладі освіти
	Спеціальна методика освітньої галузі Природа та суспільство	Корекційно-розвиткові методики супроводу
	Спеціальна методика в спеціальній школі для дітей з інтелектуальних порушеннями	Корекційно-розвиткові методики супроводу
	Спеціальна методика освітньої галузі «Людина і цінності»	Науково-виробнича практика в ЗВО
	Спеціальна методика освітньої галузі «Людина і природа»	Виробнича (педагогічна) практика в спеціальному закладі освіти
Спеціальна методика освітньої галузі «Людина і суспільство»		
Спеціальна методика освітньої галузі «Людина та світ праці»		
Спеціальна методика освітньої галузі «Мова та спілкування»		

	Спеціальна методика освітньої галузі «Математика та робота з інформацією»	
	Спеціальна методика освітньої галузі «Мистецтво та культура»	
	Спеціальна методика освітньої галузі «Здоров'я та рух»	
	Спеціальна навчальна діагностика та прогностика	
	Специфічні методика навчання дітей з затримками розвитку	
	Вчення про психічні розлади розвитку	
	Навчання дітей з множинними розладами	
	Інформаційно-комунікаційні технології в навчанні дітей з порушеннями інтелекту	
	Система консультування у спеціальній освіті	
	Робота з дітьми з обмеженими можливостями в ранньому та дошкільному віці	
	Робота в мультисенсорних середовищах	
	Супровід учнів з інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями	
	Навчання дітей з аутизмом	
	Гра на музичному інструменті	
	Методологія педагогічного дослідження	
	Семінар до завершення дипломної роботи	
	Педагогічна практика 1	
	Педагогічна практика 2	
	Вибіркові компоненти освітньої програми	
		Модель супроводу розвитку дітей
		Актуальні питання менеджменту спеціальної освіти
		Інноваційні технології вивчення, навчання дітей з ООП
		Корекційно-розвиткові методики супроводу дітей з порушеннями інтелекту
		Корекційно-розвиткові методики супроводу дітей зі складними порушеннями

Зміст освітньої програми закладу вищої освіти України наведено усереднений. Майже в усіх закладах компоненти однакові, функціонують до затвердження державного стандарту, на сьогодні мають незначні відмінності у назвах навчальних дисциплін в циклах професійних та вибіркових дисциплін. Освітня програма обов'язково включає цикл загальних дисциплін (15 кредитів) та цикл вибіркових дисциплін (не менше 19 кредитів). Без таких компонентів освітня програма не зможе пройти державну акредитацію.

У закладах вищої освіти Словаччини серед навчальних дисциплін загального циклу – це дисципліна теологічного спрямування «Духовність істини і добра», що є в навчальному плані кожного року освітнього процесу обсягом 2 кредити (по 1-му на кожен семестр) та проводиться представниками католицького духовенства. Це функціонує як національна традиція словацького суспільства. Основна частина навчальних дисциплін (98 %) відноситься до спеціалізації випускника. 70% навчального часу складають спеціальні дидактики (методики) навчання всіх категорій учнів у спеціальних школах, решта – теоретичні та практичні навчальні дисципліни, що розширюють та збагачують науковий та професійний кругозір майбутніх фахівців спеціальної педагогіки. З таблиці видно, що зовсім відсутній цикл вибіркових навчальних дисциплін. Керівництво Інституту Юрая Палеша в Левочі пішли на зустріч студентам та викладачам і відмовились від цього принципу європейської практики. На їхню думку вибірковий компонент – це чистий формалізм та оковамилювання, що тільки створює зайві проблеми та шкодить освітньому процесу вищої школи. Також освітньо-професійною програмою за магістерською програмою «Спеціальна педагогіка» Словаччини не передбачено підготовку викладачів для вищої школи, тому відсутні методики викладання, практика в ЗВО тощо. Випускники мають право на робоче місце лише в дошкільних закладах освіти, спеціальних школах, початкових і загальних середніх закладах освіти з інклюзивним навчанням, професійних закладах освіти, діагностичних освітніх установах.

У закладах вищої освіти Словаччини та України застосовуються майже ідентичні заходи щодо **організації внутрішньої системи забезпечення якості освітніх послуг та якості вищої освіти**. Усі навчальні дисципліни закінчуються складанням екзамену в довільній формі, яку обирає викладач (усно або письмово). Якість освітнього процесу забезпечує випускова кафедра, що комплектується кваліфікованими фахівцями (доктор філософії) та відповідають критеріям спеціальної освіти й вимогам ЗВО. Щороку за графіком ЗВО проводиться перевірка успішності студентів і їх знань перед лекціями з профільних дисциплін та після їх проведення. Адміністрації ЗВО щорічно оцінюють якість навчання студентів і проводить опитування серед випускників очної та заочної форм навчання. Мета опитування полягає в тому, щоб дізнатися

думку недавніх випускників про їх працевлаштування, про переваги їх навчання і з'ясувати можливість поліпшення освітнього процесу з точки зору практичних потреб. Системи внутрішнього забезпечення якості освіти побудовані з урахуванням ефективного виконання вимог зацікавлених сторін з використанням інструкцій стандартизованих концепцій і інструментів самооцінки. Науково-педагогічні колективи підтримують постійне зміцнення рівня якості освітнього процесу за участю студентів і випускників.

Підсумкова атестація в ЗВО Словаччини та України стандартна, але є і не значні відмінності (табл. 5).

Таблиця 5

Складові підсумкової атестації

Складові підсумкової атестації	Словаччина	Україна
Кваліфікаційна робота	Дипломна робота	Дипломна робота
Комплексний іспит (усний)	1) Спеціальна педагогіка і психологія; 2) Спеціальні методики навчання і виховання; 3) Шкільна політика, шкільна система та законодавство у спеціальних школах	-

Умовою допуску до підсумкової атестації в ЗВО обох країн є успішне виконання всіх запропонованих навчальних зобов'язань освітньої програми, тобто звітність по всім навчальним дисциплінам що охоплюють 120 (90) кредитів відповідно. Перша складова – це **кваліфікаційна (дипломна) робота**. Випускова кафедра на університетському сайті пропонує здобувачам вищої освіти тематику наукових досліджень. Здобувач має право в письмовій формі запропонувати та обґрунтувати кафедрі свою тему і керівника наукового дослідження. Кафедра має право також прийняти пропозиції щодо прикладної тематики, представлені різними освітніми та дослідницькими організаціями й установами, за умови, що ці пропозиції відповідають професійній та науковій спрямованості освітнього закладу. Технічні стандарти обов'язкові при написанні кваліфікаційних робіт. Перед захистом робота обов'язково має пройти контроль на доброчесність. Магістерська робота в Україні зазвичай містить не менше 50-70 аркушів основного тексту. У Словацьких ЗВО існують деякі особливості, на які варто звернути увагу науково-педагогічним працівникам ЗВО України. Останніми роками обсяг основного тексту магістерської роботи зменшено до 40-50 аркушів. Пояснюється це жорсткими умовами перевірки на плагіат, що здійснюється за допомогою єдиної в країні (міністерської) програми. Після закінчення кваліфікаційна робота оцінюється керівником та рецензентом. Діагностичні норми публікуються в університетській інформаційній

системі, які містять детальні критерії оцінки підсумкової роботи, а також шкалу оцінки. Керівник і рецензент також мають прокоментувати виставлений бал згідно до вимог оцінювання подібних видів робіт. Студент допускається до прилюдного захисту випускної роботи, тільки якщо вона рекомендована хоча б одним з оцінювачів. Захист кваліфікаційної роботи здійснюється перед державною екзаменаційною комісією. З дозволу декана факультету кваліфікаційна робота може бути написана і захищена на мові, відмінній від державної. Підготовка та захист кваліфікаційної роботи підтверджує ступінь оволодіння здобувачем вищої освіти теоретичними і практичними основами проблеми, яку він обрав для дослідження в галузі спеціальної педагогіки.

Із таблиці 5 також зрозуміло, що в ЗВО Словаччини передбачено складання **державного комплексного екзамену**, що передбачає перевірку знань із базових навчальних дисциплін, а саме, спеціальної педагогіки та психології, спеціальних методик навчання та виховання, шкільного менеджменту. Державна атестація проводиться упродовж одного робочого дня перед державною екзаменаційною комісією, яка складається як мінімум з чотирьох осіб і призначається наказом декана факультету. Голова державної комісії може бути лише фахівець спеціальної педагогіки як співробітник, так і не співробітник цього університету.

В організації освітнього процесу ЗВО Словаччини є цікаві моменти. Новий навчальний рік у студентів розпочинається з другої половини вересня. Це створює можливості для успішного побутового облаштування студентів у гуртожитку, адаптування до самостійного життя, ознайомлення з містом Левоча, відвідання Музею спеціальної освіти в Левочі (до речі єдиного в Європі). Науково-педагогічні працівники у цей період зустрічаються з педагогічними працівниками шкіл та дошкільних закладів, виступають з лекціями, переглядають та вдосконалюють методичні й презентаційні матеріали. Також в цей час проводяться засідання кафедр, установчі наради, науково-практичні конференції.

Ще одна важлива особливість – це досить **широкі повноваження керівників** структурних підрозділів університету. Зокрема, декан факультету наділений нетрадиційними в Україні повноваженнями: віддавати накази, що стосується набору студентів на навчання, відрахування здобувачів освіти за заборгованість або неуспішність; проводити конкурс на заміщення вакансій та заключати контракти на роботу з науково-педагогічними працівниками, організовувати фінансово-господарську діяльність тощо.

В ЗВО Словаччини заохочується **академічна мобільність** здобувачів вищої освіти шляхом проходження деяких освітніх курсів в ЗВО Європейського Союзу та сусідніх країнах, також всебічно підтримується участь в конкурсах на заміщення вакантних посад професорів-іноземців, які не займають управлінських посад у закордонних ЗВО.

Висновки. Висвітлений матеріал переконливо свідчить, що підготовка педагогічних працівників спеціальної школи другого (магістерського) рівня вищої освіти у Словаччині та Україні здійснюється відповідно до загальноєвропейських принципів вищої школи і в той же час має свої національні особливості. Порівняльний аналіз освітніх програм переконливо свідчить, що в обох країнах функціонують досконалі системи підготовки педагогічних працівників магістерського рівня для спеціальних закладів освіти. В університетах Словаччини та України склалися досконалі системи внутрішньої оцінки якості знань та підсумкової атестації з дуже високими вимогами, що забезпечує послідовність і об'єктивність оцінювання знань і навичок здобувачів вищої освіти, гарантованість високого рівня сформованих професійних компетентностей у випускників. Поліпшення та поглиблення міжнародної співпраці між закладами вищої освіти Словаччини та України, корегування та адаптація змісту освітніх програм можуть створити реальні умови отримання подвійних дипломів для випускників спеціальності «Спеціальна освіта».

Подальше вивчення досвіду підготовки спеціальних педагогів, зокрема, в Швейцарії, Німеччині, Нідерландах дасть можливість поглибити порівняльний аналіз освітніх систем.

Бібліографія

1. Гладуш В., Шилонова В., Кляйн В. (2019). Формування діагностико-прогностичної компетентності випускника магістратури спеціальної освіти // Науково-практичний журнал «Україна. Здоров'я нації». Київ, 2019. № 2 (55). С.26-33. **2. Гладуш В.А.** (2015). Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти: монографія / В.А. Гладуш, З.П. Бондаренко, Н.В. Зимівець та ін. Д.: Акцент ПП, 2015. 324 с. **3. Малишевська І.А.** (2018). Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: моногр. / І.А. Малишевська. Умань: Видавець «Сочінський М.М.», 2018. 386 с. **4. Мартинчук О.В.** (2018). Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : монографія. / Олена Валеріївна Мартинчук. К.: Центр учбової літератури, 2018. 430 с. **5. Миронова С.П.** (2007). Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія / С.П. Миронова. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. 304 с. **6. Пометун О.І.** (2004). Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики. К.: І.І.С., 2004, С.16-25. **7. Руденко Л.М.** (2019). Компоненти професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 13. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2019. С.210-218. **8. Супрун Д.М.** (2017). Професійна підготовка

психологів в галузі спеціальної освіти : монографія. К. : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 392 с. **9. Шеремет М.К.** (2011). Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах / М.К. Шеремет // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. XVII в двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2011. 368 с.

Refernces

1. Hladush V., Shylonova V., Kliain V. (2019). Formuvannia diahnostyko-prohnostychnoi kompetentnosti vypusknika mahistratury spetsialnoi osvity // Naukovo-praktychnyi zhurnal «Ukraina. Zdorovia natsii». Kyiv, 2019. № 2 (55). P.26-33. **2. Hladush V. A.** (2015). Udoskonalennia pidhotovky korektsinoho pedahoha v umovakh universytetskoï osvity : monohrafiia / V. A. Hladush, Z. P. Bondarenko, N. V. Zymivets ta in. D.: Aktsent PP, 2015. 324 s. **3. Malyshevska I. A.** (2018). Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky fakhivtsiv psykhologo-pedahohichnoho profilu do roboty v umovakh inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha : monohr. / I. A. Malyshevska. Uman : Vydavets «Sochynskyi M.M.», 2018. 386 s. **4. Martynchuk O.V.** (2018). Pidhotovka fakhivtsiv zi spetsialnoi osvity do profesiinoï diialnosti v inkliuzyvnomu osvitnomu seredovyshchi: monohrafiia. / Olena Valeriivna Martynchuk. K.: Tsentr uchbovoi literatury, 2018. 430 s. **5. Myronova S.P.** (2007). Pidhotovka vchyteliv do korektsiinoï roboty v systemi osvity ditei z vadamy intelektu: monohrafiia / S. P. Myronova. Kamianets-Podilskyi: Abetka-NOVA, 2007. 304 s. **6. Pometun O.I.** (2004). Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnoho pidkhdou v dosvidi zarubizhnykh krain // Kompetentisnyi pidkhdid u suchasniï osviti: svitovyi dosvit ta ukraïnski perspektyvy: Biblioteka osvitnoi polityky. K.: I.I.S., 2004, P.16-25. **7. Rudenko L.M.** (2019). Komponenty profesiinoï kompetentnosti psykhologa (spetsialnoho, klinichnoho) // Aktualni pytannia korektsiinoï osvity (pedahohichni nauky): zbirnyk naukovykh prats: vyp. 13. Kamianets-Podilskyi: PP «Medobory-2006», 2019. P.210-218. **8. Suprun D.M.** (2017). Profesiina pidhotovka psykhologiv v haluzi spetsialnoi osvity : monohrafiia. K.: Vydavnytstvo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2017. 392 s. **9. Sheremet M.K.** (2011). Pidhotovka korektsiinykh pedahohiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh / M.K. Sheremet // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Vyp. KhVII v dvokh chastynakh, chastyna 1. Seriia: sotsialno-pedahohichna. Kamianets-Podilskyi: Medobory-2006, 2011. 368 s.

Дата відправлення статті 20.03.2020 р.

Актуальні питання корекційної освіти
Збірник наукових праць (педагогічні науки)
Національний педагогічний університет
ім. М.П. Драгоманова
Кам'янець-Подільський національний університет імені
Івана Огієнка

У збірнику наукових праць, заснованому в 2010 році НПУ ім. М.П. Драгоманова й Кам'янець-Подільським національним університетом імені Івана Огієнка, висвітлюються актуальні питання спеціальної освіти. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників у галузі психопедагогіки, логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, ортопедагогіки, реабілітології, спеціальної психології й інклюзивної освіти.

У наукових працях аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної й реабілітаційної роботи, представлено розробки спеціалістів-практиків, які працюють із різними віковими категоріями дітей з особливими освітніми потребами в різних типах навчально-виховних і реабілітаційних закладів, а також в умовах інклюзивної освіти й сімейного середовища.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, практикам, докторантам і аспірантам, магістрантам і студентам галузі 016: Спеціальна освіта, батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, а також усім, 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.

Actual problems of the correctional education
The collection of papers
National Pedagogical Drahomanov University Kamianets-
Podilsky National Ivan Ohienko University

The collection of scientific papers was founded in 2010 by NPU n.a. M.P. Drahomanov and Kamianets-Podilsky National Ivan Ohienko University. It highlights current issues of special education and represents a wide spectrum of scientific findings of Ukrainian and foreign researchers in the field of psychopedagogy, speech therapy, pedagogy for hearing impaired and deaf, and visually impaired and blind, orthopedagogy, rehabilitology, special psychology, and inclusive education.

The scientific works analyze modern approaches to the organization of educational, correctional, and rehabilitation work, as well as findings of experts working with different age groups of children with special educational needs in different types of educational and rehabilitation institutions, in the conditions of inclusive education and in the family environment.

The collection of scientific papers is addressing to scientists, experts, doctoral and postgraduate students, undergraduates and students of the field 016: Special Education, to parents raising children with special educational needs, and to all those interested in current issues of the correctional work.

Rector

of National Pedagogical Dragomanov University – Viktor Andruschenko, existing member of NAPS of Ukraine, Doctor of philosophy, professor.

Rector

of Kamianets-Podilsky National Ivan Ohienko University – Sergiy Kopylov, Doctor of history, professor.

**ВИМОГИ ДО РЕЦЕНЗІЙ
РЕЦЕНЗІЯ**

Назва статті	
Шифр статті	
Рецензент	
Дата рецензування	
Важливість і актуальність теми дослідження	
Відповідність анотації вимогам збірника	
Правильність перекладу англomовної і російськомовної анотацій	
Відповідність назви статті змісту дослідження	
Наявність граматичних і стилістичних помилок	
Зрозумілість матеріалу статті для тих, хто не обізнаний з темою дослідження	
Зрозумілість формулювання мети і її відповідність назві та змісту статті	
Наявність структурних компонентів і їхня відповідність в анотації та тексті статті	
Етичність формулювань і сучасність термінології	
Опис методології дослідження і її відповідність матеріалу	
Теоретичне значення дослідження	
Наявність практичного дослідження і його актуальність та відповідність	
Вірогідність результатів дослідження	
Обґрунтування висновків і подальших досліджень	
ОСТАТОЧНИЙ ВИСНОВОК. Просимо вибрати: 1) відмінно – опублікувати 2) дуже добре – опублікувати з незначним доопрацюванням 3) добре – опублікувати з незначним доопрацюванням та його узгодженням із автором	

<p>4) задовільно – можна опублікувати після відповідного доопрацювання і повторного рецензування</p> <p>5) незадовільно – велика кількість зауважень і невідповідність вимогам збірника – не допустити до друку</p>	
---	--

** Рецензування статті відбувається шляхом двостороннього “сліпого” рецензування. Взаємодія Рецензентів і Авторів здійснюється тільки через уповноважених членів редакційної колегії.*

**** За кожним із запропонованих пунктів просимо вписати зауваження, якщо вони є. Якщо пункт рецензії має позитивну характеристику, у відповідну графу нічого не вписується.**

***** Якщо є зауваження, просимо надати відповідний коментар. Коментар слід подавати коротко і відповідно до зазначеного пункту рецензії.**

****** У графі “Остаточний висновок” просимо висловити своє враження від статті і виділити один із п'яти пунктів стосовно її друку.**

REVIEW REQUIREMENTS

REVIEW

Article title	
Article code	
Reviewer	
Review date	
The importance and relevance of the research topic	
Compliance of the annotation with the requirements of the collection	
Correctness of the translation of English and Russian abstracts	
Compliance of the article title with the content of the research	
The presence of grammatical and stylistic errors	
Clarity of the article text for those who are not familiar with the research topic	
Clarity of the wording of the goal and its compliance with the article title and content	
The presence of structural components and their compliance in the abstract and text of the article	
Ethics of wording and relevancy of terms	
Description of the research methodology and its compliance with the material	
Theoretical significance of the study	
Practical research presence and relevance	
Probability of research results	
Substantiation of conclusions and further research	
FINAL CONCLUSION. Please choose: <i>1) perfect – accepted</i> <i>2) very well – accepted with minor changes</i>	

<p>3) <i>fine</i> – accepted with minor change in agreement with the author 4) <i>satisfactory</i> – accepted after the necessary changes and second review 5) <i>not satisfactory</i> – a lot of comments and non-compliance with the requirements of the collection – declined</p>	
--	--

*** The article goes through the two-side “blind” review. Reviewers and Authors interact via the authorized members of the Editorial Board.**

**** For each of the proposed items, please enter comments if any. If the review item has a positive characteristic, please write nothing in the appropriate field.**

***** If there are comments, please provide them briefly in accordance with the specified point of the review.**

****** In the field "Final conclusion" please express the impression from the article and allocate one of five points concerning its publication.**

ІНСТРУКЦІЇ ДО 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 літерами, вирівнювання по центру;

наступний абзац – **відомості про автора** (ПП, науковий ступінь, звання, місце роботи, місто, країна та напрямок наукової діяльності автора(ів)) українською та англійською мовами.

Наприклад:

Відомості про автора: Гаврилова Наталія, кандидат психологічних наук, професор 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 – не більше 3-х).

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. Від 3 до 6 ключових слів.

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 ключові 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 у статті більше, ніж 1 автор) – 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 **обов'язково** 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 подачі; анотації 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)»); **тема листа** «Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)» 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 THE ARTICLES STRUCTURE

Article **size**: at least 12 standard pages. It should be **typed, 1.5-spaced** on **standard-sized paper** (8.5" x 11") with 20mm top and bottom, 30mm left and 15mm right **margins, paragraph-indentation** 12,5mm. You should use **14 pt. Times New Roman** font, standard **style** of formatting document. **Max size of tables and pictures** in the text: 104x170mm², **table-heading situation** – above the table. Min font size for tables should be 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, italicized, 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, професор 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, Ph.D. of psychology, 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 in 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 (no more than 3).

After that, add an abstract and keywords in Ukrainian, Russian and English. **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:*", italicized. Please add 3-6 keywords to the article.

You should mention the surname, initial letters of the author(s)' name(s),

and article name in the language of an abstract, in bold 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 must 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 sending; 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)”), **e-mail topic** «Current issues of special education (pedagogical sciences)» 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 reviewing, 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 посилення 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

Белова О.Б.	Детермінанти емоційної готовності дошкільників з порушеннями мовлення до шкільного навчання	5
Бодарева М.І.	Латентний компонент порушення як методична проблема логопедії	16
Гаврилова Н.	Методика формування правильної артикуляції фонем [р]	27
Галецька Ю.В.	Дослідження сформованості навичок одягання у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення	50
Галущенко В.І.	Особливості впровадження завдань з розвитку емоційної лексики у дітей з порушеннями мовлення в умовах карантину	59
Глоба О.П., Вихованець Б.О.	Охоронно-педагогічний режим в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами	67
Горбенко С.Л., Василяшко І.П. Гордійчук О.Є.	Розвиток напрямів STEM-освіти в системі інклюзивного навчання Навчально-змістовий ресурс професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів: аналіз та адаптація	81 92
Івахненко А.А., Пущина І.В.	Види порушень мовленнєвої функції у пацієнтів після інсульту	105
Кисличенко В.А.	Інтерактивна взаємодія логопеда з батьками у програмі логопедичного супроводу	113
Константинів О.В.	Особливості розвитку навичок аудіювання у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення	122
Кравченко І.В., Мороз Л.В., Стахова Л.Л. Кравченко О.О.	Логоритміка в системі нейропсихологічної реабілітації після інсульту Міждисциплінарний підхід у дослідженні соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з інвалідністю засобами інклюзивного туризму	133 142
Ласточкіна О.В., Литвиненко В.А.	Особливості навчальної практики студентів-логопедів Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка	153
Лісова Л.І.	Характеристика труднощів у процесі обчислення арифметичних дій молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення	163

Луцько К., Махлун В.	Домінуюча перцептивна діяльність та її вплив на формування мовлення дітей з особливими освітніми потребами	173
Мартинчук О.В., Скрипник Т.В. Міщенко М.С.	Потреба у концептуалізації понять інклюзивної освіти в Україні як виклик сьогодення Теоретичні аспекти відновлення комунікації у дорослих з афазією, що перенесли інсульт	186 197
Пахомова Н.Г., Губарь О.Г.	Особливості надання корекційно-розвиткових послуг підліткам з дизартрією в умовах логопедичного кабінету	207
Прядко Л.О.	Особливості реалізації педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти	220
Синьов В.М., Хохліна О.П. Ткач О.М.	Категорія діяльності: сутність та використання у психолого-педагогічних дослідженнях Логопедична робота з дітьми дошкільного віку після кохлеарної імплантації	230 245
Ферт О.Г., Ворончак Г.І. Чупіна К.О.	Психологічні особливості міжособистісної взаємодії в інклюзивному середовищі Порівняльний аналіз становлення інклюзивної вищої освіти в Україні та за кордоном	254 266
Шилонова В., Кляйн В., Гладуш В.	Підготовка педагогічних працівників спеціальної освіти у Словаччині та в Україні: порівняльний аналіз	278

CONTENTS

Bielova O.B.	Determinants of emotional readiness of preschool children with impaired speech to school	5
Bodarieva M.	Latent component of disorder is a methodical problem of speech pathology	16
Havrylova N.	Technique of forming the correct articulation of the phoneme [r]	27
Haletska Y.	Study of the formation of dressing skills in children with moderate and severe degree of intellectual failure	50
Galushchenko V.I.	Features of implementation of tasks for development of emotional vocabulary in children with speech disorders in quarantine	59
Globa A., Vykhovanets B.	Protective-pedagogical regime in inclusive education of children with special educational needs	67
Gorbenko S.L., Vasilashko I.P. Hordiichuk O.	Development of STEM-education courses in the system of inclusive learning Training and substantive resource for vocational training of future primary school teacher for inclusive education: analysis and adaptation	81 92
Ivakhnenko A., Pushchina I.	Types of speech function disorders in patients after a stroke	105
Kyslychenko V.A.	Logopedic Support for Families that Bring up a Child with Speech Disorders	113
Konstantyniv O.	Features of development of listening skills in primary school children with severe speech disorders	122
Kravchenko I., Moroz L., Stakhova L. Kravchenko O.	Logorhythmics in the system of neuropsychological rehabilitation after the stroke Interdisciplinary approach in the investigation of social and psychological rehabilitation of invalid children and youth by means of inclusive tourism	133 142
Lastochkina O., Lytvynenko V.	Distinguishing features of educational (special) practice of student-logopedians of Sumy state pedagogical university named after A.S. Makarenko	153
Lisova L.	Characterization of difficulties in the calculation of arithmetic actions by younger students with severe speech disorders	163

Lutsko K., Makhlun V.	Dominant perceptual activity and its influence on the formation of speech of children with special educational needs	173
Martynchuk O.V., Skrypnyk T.V.	The need for conceptualizing the terms of inclusive education in Ukraine as a challenge of the present	186
Mishchenko M.S.	Theoretical aspects of regaining communication in adults with aphasia after stroke	197
Pakhomova N., Gubar O.	Features of the provision of correctional and developmental services to adolescents with dysarthria in a speech therapy room	207
Pryadko L.	Implementation features pedagogical support of children with special educational needs in the conditions of general secondary education	220
Synyov V., Khokhlina A., Tkach O.M.	Category of activity: essence and application in psychological and pedagogical researches	230
	Speech therapy work with preschool children after cochlear implantation	245
Fert O., Voronchak H., Chupina K.	Psychological Features of Inter-Personal Interaction in an Inclusive Environment	254
	Comparative analysis of the formation of inclusive higher education in Ukraine and abroad	266
Hladush V., Šilonová V., Klein V.	Training of special education teachers in Slovakia and Ukraine: comparative analysis	278

**COLLECTION
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**KAMYANETS-PODILSKY NATIONAL
IVAN OHYENKO UNIVERSITY
and
NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY**

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

**Issue 16
Volume 1**

**Head of Editorial board
Science editor
Scientific Secretary**

**M. Sheremet
V. Synyov
O. Havrylov**

Articles are given in the original language
Printed in author's redaction of the authors' makeup pages
Editorial staff does not always share opinions of the articles' authors

Full responsibility for the choice, accuracy of the given evidences, quotes, economic-statistics data, specific names and other information rests with the authors of the published articles.

Passed for printing 01.10.2020 p. Format 60x84/16
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing
Con. pr. side 18.25. Circulation 50. Ord.010

Finalized for publication and printed
in the publishing Kovalchuk O.V.

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 16
Том 1**

**Головний редактор
Науковий редактор
Відповідальний секретар**

**М. Шеремет
В. Синьов
О. Гаврилов**

Матеріали подані мовою оригіналу
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 01.10.2020 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 18.25 Тираж 50. Зам. 010

Видавець Ковальчук О.В.
32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7057 від 25.05.2020 р.