

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 2**

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 2 / за ред. М.К. Шеремет. – Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2020. – 330 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 2

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 2 / edited by M.V. Sheremet. – Kamyanyets-Podilsky: Publisher Kovalchuk O.V., 2020 – 330 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 373.2:376-056.262

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.5-15

М.К. Апанасевич

marri_lou_13@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0003-2582-5677>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЕ

Сведения об авторе: Апанасевич Мария, преподаватель-стажер кафедры коррекционно-развивающих технологий Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь. В кругу научных интересов: проблема создания программы педагогической диагностики состояния зрительного восприятия детей с нарушениями зрения на компетентностной основе. E-mail: marri_lou_13@mail.ru

Contact: **Apanasevich Mariya**, teacher-trainee of the Department of Correction and Development Technologies of Belarussian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus. Academic interests: pedagogical diagnostics of visual perception in children with visual impairments based on the competence approach. E-mail: marri_lou_13@mail.ru

Сведения о наличии опубликованных статей. 1. Апанасевич, М. К. Теоретические основы проектирования программы педагогической диагностики состояния зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения / М. К. Апанасевич // Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації: матеріали III Всеукраїнської студ. наук.-практ. конф. (з міжнародною участю), Суми, 22 травня 2019 р. / Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка / редкол.: Ю. О. Лянной та ін. Суми: ФОП Цьома С.П., 2019. С.12-14. **2. Апанасевич М.К.** Теоретические предпосылки разработки программы педагогической диагностики состояния зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста с учетом компетентностного подхода / М.К. Апанасевич // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. VI Республиканской науч.-практ. конф. (с междунар. участием) / ГрГУ им. Я. Купалы / редкол.: Н.В. Крюковская (отв. ред.), Н.И. Акопян, Т.В. Сидорко. Гродно: ГрГУ, 2019. С.17-21.

Апанасевич М.К. Педагогічна діагностика стану зорового сприйняття у дітей з порушеннями зору дошкільного віку на

компетентнісної основі. У представленій роботі описано зміст програми педагогічної діагностики стану зорового сприйняття дітей з порушеннями зору дошкільного віку відповідно до обраної теоретичною основою і з урахуванням специфічних потреб системи спеціальної освіти Республіки Білорусь. Мета даної статті – обґрунтувати процес розробки програми педагогічної діагностики стану зорового сприйняття у дітей з порушеннями зору дошкільного віку з урахуванням компетентнісного підходу. На підставі аналізу існуючих досліджень визначені ключові компетенції для дітей дошкільного віку, виділені специфічні компетенції в сфері зорового сприйняття, обґрунтовано їх значення для формування пізнавальної компетентності дітей з порушеннями зору дошкільного віку. У дослідженні конкретизовані етапи розвитку зорового сприйняття у дітей дошкільного віку, описані вміння зорово сприйняття, що входять до складу специфічних компетенцій і вивчаються на кожному з етапів. У статті значна увага приділяється питанню створення діагностичних завдань на компетентнісній основі, які використовуються в процесі вивчення стану зорового сприйняття у дітей з порушеннями зору дошкільного віку (3-7 років).

Ключові слова: педагогічна діагностика, компетентнісний підхід, діти з порушеннями зору дошкільного віку, програма педагогічної діагностики, розвиток зорового сприйняття.

Апанасевич М.К. Педагогическая диагностика состояния зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста на компетентностной основе. В статье описаны теоретические основы разработки программы педагогической диагностики состояния зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста с учетом компетентностного подхода. На основании анализа существующих исследований определены ключевые компетенции для детей дошкольного возраста, выделены специфические компетенции в сфере зрительного восприятия, обосновано их значение для формирования познавательной компетентности детей с нарушениями зрения дошкольного возраста. В работе особое внимание уделено структуре специфических компетенций зрительного восприятия, описаны ее операциональный и мотивационный компоненты. Характеристика состояния специфических компетенций зрительного восприятия на разных этапах его развития в дошкольном возрасте отражена в форме матрицы, принципы проектирования которой подробно изложены в исследовании. Значительное внимание уделяется вопросу создания диагностических заданий на компетентностной основе, используемых в процессе изучения состояния зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста (3–7 лет).

Ключевые слова: педагогическая диагностика, компетентностный подход, дети с нарушениями зрения дошкольного возраста, программа педагогической диагностики, развитие зрительного восприятия.

Apanasevich M.K. Pedagogical diagnostics of the state of visual perception in children with visual impairments based on the competence approach. Creating a program of pedagogical diagnostics of the state of visual perception in children with visual impairments of preschool age is an urgent problem today. The article describes the contents of the program of pedagogical diagnostics of the state of visual perception of children with visual impairments of preschool age in accordance with the chosen theoretical basis and taking into account the specific needs of the special education system of the Republic of Belarus. The paper presents an analysis of the views of researchers on the question of examining children with visual impairments, identifies existing approaches to the development of programs for the pedagogical diagnostics of the state of visual perception in conditions of visual deprivation. Based on an analysis of existing research identified key competencies for preschool children, highlighted the specific competences in the field of visual perception, justified by their importance for the formation of cognitive competence of preschoolers with visual impairments. Particular attention is paid to characterizing the state of specific competencies of visual perception at different stages of its development in preschool age. This relationship is reflected in the form of a matrix, the design principles of which are detailed in the study. Considerable attention is paid to the creation of competency-based diagnostic tasks used in the process of studying the state of visual perception in children with visual impairments of preschool age (3-7 years). The results of this scientific research can be used in the educational process with children with visual impairments of preschool age.

Key words: pedagogical diagnostics, competency-based approach, children with visual impairments of preschool age, program of pedagogical diagnostics, development of visual perception.

Постановка проблемы. В Республике Беларусь образовательный процесс с детьми с особенностями психофизического развития осуществляется на диагностической основе. Весь диагностический инструментарий, используемый специалистами в процессе изучения состояния зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста, в основном направлен на констатацию недостатков и выявление нарушений в развитии. В процессе педагогического обследования недостаточно учитываются и оцениваются те существенные факторы, которые позволяют ребенку преодолеть имеющиеся ограничения жизнедеятельности. Поэтому создание программы педагогической диагностики состояния зрительного восприятия, которая позволит сфокусировать внимание на изучении возможностей ребенка с опорой на остаточное зрение решать различные задачи, значимые для его повседневного опыта, в том числе, в различных видах деятельности (игровой, конструктивной, графической, учебно-познавательной), является приоритетной задачей.

Анализ последних исследований. Анализ литературы и существующего опыта в области педагогической диагностики детей с

нарушениями зрения позволил выявить два подхода к разработке программ педагогического обследования. Часть авторов – Е. Подколзина, Е. Епишенкова, Е. Чулибаева – придерживаются традиционного подхода. Основной целью тифлопедагогического изучения детей в рамках данного подхода является выявление имеющихся отклонений в развитии их познавательной и социальной сфер. В контексте второго подхода такие авторы, как И. Мигунова, Л. Якимова, Е. Замашнюк, Л. Ковалева, Л. Ларина, И. Пушкина, О. Данилова, Л. Дружинина, Л. Осипова разработали программы педагогической диагностики состояния зрительного восприятия, целью которых выступает определение реальных функциональных возможностей ребенка, поиск путей их расширения, прогноз и предупреждение возможных трудностей. Наше исследование мы развиваем в рамках второго подхода и используем при создании программы педагогической диагностики состояния зрительного восприятия детей с нарушениями зрения дошкольного возраста в качестве основного ориентира компетентностный подход.

Цель статьи – обосновать процесс разработки программы педагогической диагностики состояния зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста с учетом компетентностного подхода.

Изложение основного материала. В основе применения компетентностного подхода к решению задач педагогической диагностики лежит понимание ключевых компетенций ребенка дошкольного возраста. Согласно исследованиям С. Анфисовой, А. Гогоберидзе, О. Дыбиной, А. Кузиной и др. в качестве таких компетенций выступают: социальная (способность выполнять действия самообслуживания; способность проявлять навыки социально одобряемого поведения, подчиняться правилам и нормам культурного поведения; способность решать игровые задачи; способность выполнять простые трудовые поручения; способность ориентироваться в знакомых помещениях, на знакомых территориях; способность управлять своей деятельностью и поведением), личностная (способность вести себя в соответствии с половой принадлежностью, социальными ролями, характерными для определенного пола, проявлять общность с другими представителями своего пола; способность проявлять открытость, эмоциональность, искренность, избирательность привязанностей (к взрослым и детям); способность адекватно оценивать свои поступки с позиции общепринятых ценностей), коммуникативная (способность налаживать взаимодействие со сверстниками, участвовать в совместной деятельности, осознавать свое положение среди сверстников; способность понимать эмоциональные состояния сверстников, проявлять отзывчивость, оказывать помощь; способность проявлять интерес к общению со взрослыми и детьми, использовать речевой этикет в процессе взаимодействия; способность поддержать беседу, отвечать на вопросы, информировать о событиях личного опыта и опыта других людей) и познавательная (способность проявлять любознательность, задавать вопросы, иметь потребность в получении новых знаний; способность

узнавать реальные предметы (их изображения), называть существенные (главные) признаки, понимать назначение предметов; способность устанавливать взаимосвязи между объектами, распознавать действия персонажей, их эмоциональные состояния; способность решать задачи на установление нескольких связей одновременно (количественных, пространственных, временных, причинно-следственных), решать конструктивные задачи, опираясь на схемы (алгоритмы)) [1, с. 19-21].

Перечисленные компетенции являются общезначимыми для детей дошкольного возраста, они переносимы и применимы в различных ситуациях. Владение ключевыми компетенциями дает возможность дошкольникам решать различные задачи повседневной жизни и деятельности.

Дошкольный возраст – это период наиболее интенсивного формирования познавательной активности ребенка, среди многообразия мотивов дошкольника особое место занимает познавательный, который является специфичным для старшего дошкольного возраста [3, с. 90]. Поэтому развитие познавательной сферы ребенка является актуальным направлением дошкольной педагогики. Особое внимание в процессе обучения детей дошкольного возраста, в том числе и с нарушениями зрения, уделяется реализации познавательной компетенции, которая обеспечивает способность воспринимать, перерабатывать, применять информацию, управлять познавательной (в том числе учебно-познавательной) деятельностью.

В свою очередь, базовым компонентом познавательной деятельности выступает зрительное восприятие, которое обеспечивает накопление представлений об окружающем мире и опыта практической деятельности.

Снижение или слабость зрительных функций в период дошкольного детства может привести к тому, что зрение в жизнедеятельности ребенка не будет качественно выполнять свою роль: ориентировочную, познавательную, контролирующую. В условиях зрительной депривации отмечается своеобразие, обедненность и искаженность образов зрительного восприятия. Можно выделить следующие ограничения функциональных возможностей детей с нарушениями зрения дошкольного возраста: трудности в узнавании объектов, выделении их составных частей, опознавательных признаков; трудности в определении удаленности и пространственного положения объектов, ориентировке на рабочей поверхности; трудности в овладении практическими, графическими и измерительными умениями (несформированность зрительно-моторной координации) (Л. Плаксина, Г. Никулина, Л. Солнцева и др.). В этой связи есть основание говорить о компетенциях частного уровня в сфере зрительного восприятия, создающих познавательные возможности ребенка [1, с. 19].

В ходе нашего исследования были выделены специфические компетенции в сфере зрительного восприятия, способствующие улучшению его качества и оптимизации других действий познавательного характера в условиях зрительной депривации: способность зрительно

воспринимать объекты и явления, устанавливать взаимосвязи между ними; способность зрительно воспринимать пространство и пространственные отношения объектов; способность зрительно направлять и контролировать движения рук (зрительно-моторная координация) [1, с. 18].

Под усвоением компетенции, в свою очередь, понимается овладение всеми ее структурными компонентами: когнитивным, операциональным, мотивационным, ценностно-смысловым. В период дошкольного возраста согласно исследованиям И. Зимней, О. Дыбиной, А. Кузиной и др. в процессе освоения компетенций акцент делается на формирование операционального и мотивационного компонентов, так как в дошкольном возрасте формирование ключевых компетенций должно проходить внутри и на основе активной деятельности. Для этого нужны, в первую очередь, умения, а не знания о том, как это сделать, а также стремление и желание действовать сообразно своим желаниям и интересам и полученным знаниям и опыту.

Операциональный компонент специфических компетенций в сфере зрительного восприятия включает умения зрительного восприятия, в том числе компенсаторного характера. Способность зрительно воспринимать объекты и явления, устанавливать взаимосвязи между ними представлена следующим набором умений: зрительно выделять и определять признаки единичных объектов; зрительно выделять части единичных объектов и определять признаки частей; зрительно выделять опознавательные признаки и называть объект; осознавать, называть, зрительно выделять существенный признак объекта; зрительно узнавать объекты, определять количественные, пространственные, временные и логические связи и отношения между объектами в ситуативной реальности; описывать и интерпретировать визуальную информацию. Способность зрительно воспринимать пространство и пространственные отношения объектов раскрывается через умения: зрительно воспринимать пространственное расположение и удаленность объектов от себя; зрительно воспринимать пространственное расположение и удаленность объектов от другого объекта; зрительно определять глубину пространства с использованием нестереоскопических способов; зрительно воспринимать и понимать пространственные отношения на модели и на схеме; зрительно воспринимать пространственные отношения и глубину пространства на основе глазомера и условных мерок. Способность зрительно направлять и контролировать движения рук (зрительно-моторная координация) обеспечивается, в первую очередь, такими умениями: проследить глазами за действиями рук; правильно удерживать пишущий инструмент; выполнять элементарные графические движения (рисовать ровные прямые и наклонные линии, овалы и круги); рисовать колебательными, вращательными, плавными, отрывными и ритмизированными движениями графические элементы различного содержания (предметные изображения, линии любой конфигурации, условные знаки) [2].

Мотивационный компонент специфических компетенций зрительного восприятия предполагает стремление детей с нарушениями

зрения использовать остаточное зрение в различных видах деятельности. Наличие у ребенка мотивации выступает в качестве основного критерия для оценки сформированности той или иной компетенции. Состояние и уровень мотивации к использованию остаточного зрения в условиях зрительной депривации следует контролировать на всех этапах развития зрительного восприятия, уделяя данному аспекту особое внимание в процессе педагогической диагностики.

Указанные специфические компетенции имеют компенсаторный характер и могут выступать критериями оценки состояния зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста.

Формирование специфических компетенций в сфере зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения происходит в определенной последовательности, тесно взаимосвязано с закономерностями становления зрительного восприятия в дошкольном возрасте и учитывает особенности данного процесса в условиях зрительной депривации. В процессе разработки программы педагогической диагностики состояния зрительного восприятия, учитывающей динамику его развития от 3 до 7 лет, нами были уточнены и описаны три этапа развития зрительного восприятия, охарактеризованы особенности их прохождения детьми с нарушениями зрения, определены умения зрительного восприятия, в том числе компенсаторные, характерные для каждого этапа [1, с. 19].

Характеристика этапов становления зрительного восприятия представлена в форме матрицы (таблица 1), которая состоит из строк и столбцов, на пересечении которых находятся умения зрительного восприятия, входящие в состав специфических компетенций, распределенные по трем этапам развития зрительного восприятия. Проектирование матрицы осуществлялось на основании следующих принципов:

- принцип уровневой дифференциации – положение, согласно которому умения зрительного восприятия, входящие в состав специфических компетенций, разбиты на разные уровни в соответствии с этапами развития зрительного восприятия, на котором происходит их формирование;
- принцип возрастания сложности – положение, согласно которому каждая специфическая компетенция наполнена рядом умений, расположенных в матрице от простого к сложному;
- принцип системности – структура матрицы отражает взаимосвязь специфических компетенций и входящих в их состав умений зрительного восприятия;
- онтогенетический принцип – положение, согласно которому умения зрительного восприятия, входящие в состав специфических компетенций, распределены в матрице по трем этапам развития зрительного восприятия с учетом последовательности их прохождения ребенком в онтогенезе.

Таблица 1. Характеристика состояния специфических компетенций зрительного восприятия на разных этапах его развития в дошкольном возрасте.

<i>Специфические компетенции зрительного восприятия</i>			Способность зрительно воспринимать объекты и явления, устанавливать взаимосвязи между ними	Способность зрительно воспринимать пространство и пространственные отношения объектов	Способность зрительно направлять и контролировать движения рук (зрительно-моторная координация)
<i>Этапы развития зрительного восприятия</i>					
III Этап развития зрительного восприятия	II Этап развития зрительного восприятия	I Этап развития зрительного восприятия	Умение зрительно выделять и определять признаки единичных объектов	Умение зрительно воспринимать пространственное расположение и удаленность объектов от себя	Умение проследживать глазами за действиями рук
			Умение зрительно выделять части единичных объектов и определять признаки частей		
		Умение зрительно выделять опознавательные признаки и называть объект	Умение зрительно воспринимать пространственное расположение и удаленность объектов от другого объекта	Умение правильно удерживать пишущий инструмент	
			Умение осознавать, называть, зрительно выделять существенный признак объекта		Умение зрительно определять глубину пространства с использованием нестереоскопических способов
Умение зрительно узнавать объекты, определять количественные, пространственные, временные и логические связи и отношения между ними в ситуативной реальности (сюжетные изображения)	Умение зрительно воспринимать и понимать пространственные отношения на модели и на схеме	Умение зрительно выполнять элементарные графические движения (рисовать ровные прямые и наклонные линии, овалы и круги)			
Умение описывать и интерпретировать визуальную информацию			Умение зрительно воспринимать пространственные отношения и глубину пространства на основе глазомера и условных мерок	Умение рисовать колебательными, вращательными, плавными, отрывными и ритмизированными движениями графические элементы различного содержания (предметные изображения, линии любой конфигурации, условные знаки)	

Данная матрица является основой для разработки диагностических заданий на компетентностной основе. Задания ориентированы на изучение состояния умений зрительного восприятия, представленных в матрице, и

выявление мотивации к использованию остаточного зрения у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста.

Проектирование диагностических заданий на компетентностной основе осуществляется с учетом следующих правил:

- задания учитывают возрастные особенности детей (отвечают программным требованиям);
- задания связаны с компетентностными ситуациями (ситуации жизнедеятельности, в которых ребенок дошкольного возраста актуализирует и применяет свой собственный опыт);
- задания являются комплексными и предполагают изучение нескольких специфических компетенций и умений зрительного восприятия, входящих в их состав, одновременно;
- в структуру задания включены пробы, позволяющие оценить уровень мотивации к использованию остаточного зрения;
- диагностические задания предполагают отражение результата на практическом и вербальном уровне;
- стимульный материал соответствует требованиям к его отбору и предъявлению для детей с нарушениями зрения.

В комплексные задания органично включены пробы, обеспечивающие оценку состояния мотивации к использованию остаточного зрения у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста. Диагностические пробы для изучения мотивации создавались на основе проблемных ситуаций и ситуаций, обладающих для детей данного возраста эффектом новизны. В ходе выполнения задания у ребенка возникнет потребность внимательно рассмотреть и проанализировать предъявляемые объекты (ситуацию), задать уточняющие вопросы. Наличие или отсутствие подобных реакций у детей отражает состояние их мотивации к использованию остаточного зрения.

Для изучения состояния зрительного восприятия детей с нарушениями зрения дошкольного возраста на компетентностной основе может быть предложено следующее задание.

Диагностическое задание “Сервируем стол”

Возраст: 6-7 лет

Компетентностная ситуация: ребенку предлагается сервировать стол по словесной инструкции и по схеме.

Стимульный материал: набор посуды (чашка, блюдце, мелкая тарелка, глубокая тарелка, хлебница), приборы (столовая ложка, чайная ложка, столовая вилка, десертная вилка), тканевые салфетки для сервировки (с пятнами, чистая), бумажная салфетка, схема сервировки стола.

Изучаемые специфические компетенции в сфере зрительного восприятия:

- 1) способность зрительно воспринимать объекты и явления, устанавливать взаимосвязи между ними (умение зрительно выделять опознавательные признаки и называть объект);
- 2) способность зрительно воспринимать пространство и пространственные отношения объектов (умение зрительно воспринимать пространственное

расположение и удаленность объектов от другого объекта; умение зрительно воспринимать и понимать пространственные отношения на модели и на схеме);

3) способность зрительно направлять и контролировать движения рук (зрительно-моторная координация) (умение проследивать глазами за действиями рук).

Инструкция: а) возьми тканевую салфетку, положи ее возле нижнего края стола, рассмотри ее внимательно; покажи чайную ложку, назови, чем она отличается от других приборов, положи ее в верхний правый угол салфетки; внимательно рассмотри посуду и покажи блюдце, слева от чайной ложки поставь блюдце; рассмотри посуду и покажи чашку, поставь ее на блюдце; внимательно рассмотри посуду и покажи хлебницу, поставь ее на верхний левый угол салфетки; на нижний правый угол салфетки разложи приборы: столовую вилку, столовую ложку, рассмотри их и скажи, чем они отличаются; слева от приборов поставь мелкую тарелку, на мелкую тарелку поставь глубокую тарелку, на нижний левый угол салфетки положи бумажную салфетку; б) рассмотри внимательно сервированный стол и скажи, что находится на глубокой тарелке; что находится под чашкой; что находится справа от блюдца; что находится сверху от бумажной салфетки; в) рассмотри внимательно схему, на ней изображена сервировка стола, посуда и приборы обозначены геометрическими фигурами, такими же, как их контур, когда на них смотришь сверху, расставь посуду и разложи приборы, как показано на схеме.

Инструкция для изучения мотивации к использованию остаточного зрения: а) на подносе с приборами помимо столовой вилки лежит десертная вилка, части которой отличаются от частей столовой. Предполагаемая реакция: у ребенка возникнет желание внимательно рассмотреть две вилки, сравнить их, задать вопрос об их назначении и наименовании; б) тканевая салфетка, на которой происходит сервировка, испачкана, на ней пятна разного размера. Предполагаемая реакция: у ребенка возникнет желание внимательно рассмотреть салфетку, сообщить об увиденных пятнах, заменить грязную салфетку на чистую.

Также матрица используется для оценки результатов педагогической диагностики состояния зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста. Она является основой для построения индивидуальных матриц детей по результатам тифлопедагогического обследования, с помощью матрицы отражается характеристика состояния специфических компетенций зрительного восприятия на каждом этапе у конкретного ребенка.

Выводы и перспективы. Таким образом, процесс педагогической диагностики состояния зрительного восприятия детей с нарушениями зрения дошкольного возраста на компетентностной основе заключается в оценке сформированности специфических компетенций в области зрительного восприятия у данной категории детей, что предполагает

изучение уровня развития умений зрительного восприятия, а также мотивации к использованию остаточного зрения.

В процессе нашего исследования был разработан следующий диагностический инструментарий для проведения процедуры тифлопедагогического обследования: программа педагогической диагностики состояния зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения (3-7 лет) с учетом компетентностного подхода, а также с учетом возрастной динамики, предполагающей распределение специфических компетенций в сфере зрительного восприятия и входящих в их состав умений в соответствии с этапами становления зрительного восприятия в дошкольном возрасте; матрица, отражающая характеристику состояния специфических компетенций зрительного восприятия на разных этапах его развития в дошкольном возрасте; комплекс диагностических заданий для изучения состояния зрительного восприятия детей с нарушениями зрения дошкольного возраста (3-7 лет) на компетентностной основе.

Разработанные инструменты могут войти в состав диагностических программ, используемых в образовательном процессе с детьми с нарушениями зрения дошкольного возраста, и позволят специалистам целостно видеть формируемые умения зрительного восприятия в составе более сложных действий, решающих компетентностные задачи.

Библиографія

1. Апанасевич М.К. (2019). Теоретические предпосылки разработки программы педагогической диагностики состояния зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста с учетом компетентностного подхода. *Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы: сборник научных статей VI Республиканской науч.-практ. конф. (с междунар. участием)*, 17-21. **2. Теплова И.С.** (2015). Развитие мелкой моторики рук, графического навыка и зрительно-моторной координации. *Вопросы дошкольной педагогики*, 1, 49-52. **3. Шаптала Н.Л.** (2009). Пути и способы формирования познавательной компетентности у старшего дошкольника. *Вестник Московского государственного областного университета*, 3, 89-92.

References

1. Apanasevich, M.K. (2019). Teoreticheskiye predposylki razrabotki programmy pedagogicheskoy diagnostiki sostoyaniya zritel'nogo vospriyatiya u detey s narusheniyami zreniya doshkol'nogo vozrasta s uchetom kompetentnostnogo podkhoda. *Sotsializatsiya lichnosti na raznykh etapakh vozrastnogo razvitiya: opyt, problemy, perspektivy: sbornik nauchnykh statey VI Respublikanskoy nauch.-prakt. konf. (s mezhdunar. uchastiyem)*. 17-21. **2. Teplova, I.S.** (2015). Razvitiye melkoy motoriki ruk, graficheskogo navyka i zritel'no-motornoy koordinatsii. *Voprosy doshkol'noy pedagogiki*. 1. 49-52. **3. Shaptala, N.L.** (2009). Puti i sposoby formirovaniya poznavatel'noy kompetentnosti u starshego doshkol'nika. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*, 3, 89-92.

Дата отправки статьи: 19.03.2020

УДК: 373.2-056.264:37.016:81-028.31

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.16-27

С.А. Ачкевич

ahkevish@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-7438-6191>

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Відомості про автора: Ачкевич Світлана Анатоліївна, аспірантка Київського національного університету імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблема порушення комунікативних здібностей у дітей із ДЦП та її корекція засобами народної педагогіки. E-mail: ahkevish@ukr.net

Information about the author: Svitlana A. Achkevych, postgraduate student of Kyiv Drahomanov National University, Kyiv, Ukraine. In the sphere of scientific interests: the violation problem of communicative abilities of children with cerebral palsy and its correction by means of folk pedagogy. E-mail: ahkevish@ukr.net

Ачкевич С.А. Використання засобів народної педагогіки в корекційній роботі з дітьми, що мають порушення опорно-рухового апарату. У статті схарактеризовано проблеми та труднощі, з якими зустрічаються діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату на етапі їхнього мовленнєво-комунікативного розвитку. З'ясовано, що соціальна адаптація цієї категорії дітей у значній кількості випадків відбувається в специфічних соціально-психологічних умовах, що деструктивно впливають на структуру особистості та формують широкий спектр вторинних порушень. Акцентовано, що не сформованість рухових навичок і умінь проявляється не лише через власне порушення моторики, але і в недосконалої більш складних функцій, необхідних для пізнавальної діяльності, в основі яких лежить рух (зорово-моторна координація, просторовий аналіз і синтез та ін.). Тому у дітей із порушеннями опорно-рухового апарату спостерігаються порушення предметної діяльності, що негативно впливає на розвиток комунікативних здібностей у дітей цієї категорії. Окреслено типи комунікативних порушень, які супроводжують розвиток цієї категорії дітей, та наведено симптоми порушень їхніх комунікативних здібностей. Ефективним засобом для розвитку мовлення дітей з порушеннями опорно-рухового апарату визначено народну педагогіку, яка базується на принципах природовідповідності, культуровідповідності, народності виховання, гуманізму, єдності виховання і навчання, зв'язку із життям рідного народу, активності та ініціативності дитини в процесі виховання, орієнтування на

загальнолюдські цінності. Обґрунтовано, що усі види і жанри народної педагогіки доступні, зрозумілі дітям за змістом і формою, наділені ігровими моментами і легко сприймаються ними і розвивають їхні комунікативні здібності. Досвід народу, який трансформувався ним у формах прикмет, прислів'їв, приказок, загадок, закличок, мирилок, лічилок, пісень, казок, легенд, що становлять невичерпну скарбницю фольклору, є важливим засобом не лише розумового розвитку сучасних дітей, а й займають важливе місце у корекційній роботі з дітьми, що мають порушення опорно-рухового апарату.

Ключові слова: діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, засоби народної педагогіки, комунікативні здібності, комунікації, мова, мовлення, народна педагогіка.

Ачкевич С.А. Использование средств народной педагогики в коррекционной работе с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата. В статье рассмотрены средства народной педагогики, наиболее эффективные для развития коммуникативных способностей у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Выяснено, что социальная адаптация этой категории детей в большинстве случаев происходит в специфических социально-психологических условиях, которые деструктивно влияют на структуру личности и обуславливают формирование широкого спектра вторичных нарушений. В качестве эффективного средства для развития речи детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата определена народная педагогика, все виды и жанры которой доступны, понятны детям как по форме, так и по содержанию, поскольку им присущи игровые элементы, они легко воспринимаются детьми и способствуют развитию их коммуникативных способностей.

Ключевые слова: дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, средства народной педагогики, коммуникативные способности, коммуникации, речь, народная педагогика.

Achkevych S.A. The use of folk pedagogy in correctional work with children who have disorders of the musculoskeletal system. The article describes the problems and difficulties faced by children with disorders of the musculoskeletal system at the stage of their speech and communication development. It is found that social adaptation of this category of children in many cases occurs in specific socio-psychological conditions, which destructively affect the structure of the individual and form a wide range of secondary disorders. It is emphasized that unformed motor skills and abilities are manifested not only because of their own motor impairment, but also in the imperfection of the more complex functions required for cognitive activity, which imply movement (visual-motor coordination, spatial analysis and synthesis, etc.). Therefore, children with disorders of the musculoskeletal system have violations of object activity, which adversely affects the development of communication skills of this category of children. The types of communicative disorders that accompany the development of this category of children are

outlined and the symptoms of impairments of their communicative abilities are described. Folk pedagogy, which is based on the principles of nature, culture, humanism, unity of upbringing and learning, connection with life of native people, activity and initiative of a child in the process of education, focusing on human values, is defined as an effective tool for speech development of children with disorders of the musculoskeletal system. It is substantiated that all kinds and genres of folk pedagogy are accessible, understandable to children in content and form, endowed with game moments, and easily perceived by them and develop their communicative abilities. The experience of the people, transformed in the forms of signs, sayings, proverbs, riddles, appeals, counters, songs, fairy tales, legends, which make up an inexhaustible treasure trove of folklore, is an important tool not only for the mental development of modern children, but also occupy an important place in correctional work with children who have disorders of the musculoskeletal system.

Key words: children with musculoskeletal disorders, means of folk pedagogy, communication skills, communication, language, speech, folk pedagogy.

Постановка проблеми. Актуальність теми зумовлено соціальною потребою розвитку мовлення дітей як важливого чинника становлення особистості та її соціалізації у суспільстві. Особливо гострою ця проблема є для дітей, що мають порушення функцій опорно-рухового апарату. Потреба в мовленнєвому спілкуванні та комунікації розвивається впродовж усього періоду дитинства. Успіх взаєморозуміння у мовленнєвому спілкуванні залежить від того, наскільки сформовані в дітей комунікативно-мовленнєві здібності, мовленнєва та комунікативна компетенції.

Соціальна адаптація дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, у значній кількості випадків, відбувається в специфічних соціально-психологічних умовах, що негативно впливають на структуру особистості та формують широкий спектр вторинних порушень. Це зумовлює необхідність розроблення та впровадження нових програм та використання ефективних засобів, які сприятимуть розвитку комунікативних здібностей дітей, що мають порушення функцій опорно-рухового апарату.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз та узагальнення наукових досліджень з проблеми вивчення зазначеної категорії дітей засвідчує їх спрямованість на розв'язання важливих завдань, пов'язаних із забезпеченням формування їхнього мовлення та його корекції (О. Архіпова, Л. Данилова, М. Малофєєф, О. Мастюкова, О. Приходько, Л. Халілова та ін.). Проблемами мовленнєвого розвитку у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату у психологічному, педагогічному ракурсі займалися такі фахівці як Е. Бордовская, Г. Волкова, М. Лисина, Л. Спирина. Психолого-педагогічні дослідження (Р. Бабенкова, Л. Бадалян, О. Глоба М. Іпполітова, Е. Калижнюк, В. Козявкін.

В. Лебединський, І. Мамайчук, В. Мартинюк, О. Мастюкова, О. Приходько, О. Романенко, К. Семенова, Н. Симонова, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.) вказують на важливості комплексного підходу до розробки та реалізації корекційно-розвивального забезпечення навчання дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Однак, проблема порушень мовлення і їх корекції в логопедичному аспекті, особливо у дітей молодшого та старшого дошкільного віку зазначеної категорії, є недостатньо вивченою та опрацьованою як педагогами, так і психологами.

Мета статті – схарактеризувати проблеми та труднощі, з якими зустрічаються діти з порушеннями опорно-рухового апарату на етапі їхнього мовленнєво-комунікативного розвитку, окреслити можливості використання засобів народної педагогіки для корекції комунікативних здібностей дітей цієї категорії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діти, що мають порушення функцій опорно-рухового апарату, на фоні первинного ураження центральної нервової системи мають низку вторинних уражень, які пригнічують розвиток усіх психічних процесів. Найпершим показником розвитку немовляти є поява «комплексу поживлення», у більшості випадків який довго відсутній, або надзвичайно пригнoblений і виражений в недостатньо емоційній формі. Зазвичай у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату він виявляється лише до кінця першого року життя і є примітивним за структурою та емоційним забарвленням. У розвитку їхнього мовлення характерна відсутність або пізня поява спонтанного лепету у відповідь на говір дорослого. У таких дітей спостерігається значне запізнення появи перших слів, процес оволодіння фразовим мовленням проходить з труднощами, перехід від вимовляння окремих слів до побудови двослівної фрази розтягується на тривалий період часу.

При порушеннях функцій опорно-рухового апарату рухові дисфункції визначають специфіку розвитку когнітивних функцій дітей означеної категорії (І. Левченко, В. Лубовський, І. Мамайчук, О. Мастюкова, О. Панасюк, О. Приходько, Г. Туторська, Л. Шипіцина та ін.). Не сформованість рухових навичок і умінь проявляється не лише через власне порушення моторики, але і в недосконалості більш складних функцій, необхідних для пізнавальної діяльності, в основі яких лежить рух (зорово-моторна координація, просторовий аналіз і синтез та ін.) [9, с. 17-19].

У дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату спостерігаються порушення предметної діяльності, що негативно впливає на розвиток пізнавальних процесів у дітей цієї категорії. Так, ученими (Р. Абрамович-Лехтман, С. Безух, Б. Ейдінова, Т. Ілляшенко, Е. Каліжнюк, І. Мамайчук, О. Раменська, К. Семенова та ін.) було доведено, що недорозвинення просторового сприймання спостерігається в дітей з усіма

формами рухової недостатності. Для багатьох дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату вже з першого року життя характерне порушення процесу активного сприймання навколишнього [9, с. 32].

Коли дитина з руховими порушеннями намагається почати розмову, їй доводиться перебороти деякі труднощі. Крім того, складно найчастіше встановити контакт, оскільки погляди, рухи, слова бувають невірні вираженими. Після невдалих спроб встановити мовленнєвий контакт у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату рідко з'являється бажання ініціативи.

У процесі спілкування діти раннього віку з порушеннями функцій опорно-рухового апарату не проявляють навичок мовлення. Експресивно-мімічні засоби спілкування, жвавий погляд, рухові спонтанні реакції з'являються не відразу і є короткочасними, монотонними і маловиразними. У процесі спілкування діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату воліють використовувати жести, супроводжують їх мімікою і гримасами підкресленого оклику характеру, висловлюючи таким чином свої емоції (наприклад, замість слова «дай» діти використовують гримаси, ніби то розмовляючи самі з собою). Встановлення контакту з дорослим відбувається тільки за його ініціативи та підтримки. Слабко проявляється емоційний стан або бажання поділитися враженнями [5, с. 4-6].

Таким чином, у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату у віці трьох років формуються ті ж мотиви і форми спілкування, що і у здорових дітей. Однак потреба в спілкуванні не має проявів. Це можна пояснити як природною надмірною опікою дорослих до хворої дитини, так і слабкою пізнавальною активністю дітей, зумовленою сенсомоторною недостатністю та соціальною ізоляцією в домашніх умовах. Відставання у розвитку засобів спілкування пов'язане також з неналежною комунікативною активністю дитини з порушеннями опорно-рухового апарату і з недостатнім розвитком функцій, які включають моторні компоненти.

У дітей, які страждають церебральним паралічем у зв'язку із затримкою розвитку окремих відділів мозку, може спостерігатися затримка мовленнєвого розвитку з псевдоалалійним і дислалійним синдромами.

Затримку становлення мовленнєвої функції в дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату більшість із авторів пояснюють ураженнями всієї мовно-рухової та функціональної системи і особливо її аферентної ланки (К. Семенова, Є. Мастюкова, М. Смуглін). Нерідко пізній розвиток мовлення залежить від пізнього формування рухових навичок. Відзначається паралелізм між руховим і мовленнєвим розвитком дітей зазначеної категорії.

У структурі псевдоалалійного синдрому велику роль відіграє порушення слововимови, формування граматичної будови мовлення. Останнє може залежати і від недостатнього мовленнєвого спілкування,

недорозвинення комунікативної функції мовлення, порушення просторового сприймання.

На відміну від моторної алалії симптоматика при цій формі мовленнєвої патології менш виражена і менш постійна, письмове мовлення не завжди порушується. В міру відновлення мовно-рухових функцій ці порушення поступово зникають.

Клінічне вивчення затримки мовленнєвого розвитку в дітей з порушенням опорно-рухового апарату Є. Мاستюковою дозволило їй виділити кілька факторів, які зумовлюють цю патологію. Виражені рухові розлади як самостійний фактор, а також у поєднанні з іншими порушеннями (інтелектуальна недостатність, соматична ослабленість, несприятливі умови оточення (мікросередовища), недостатнє мовленнєве й емоційне оточення, виражені порушення діяльності, недостатність кінестетичного, слухового й зорового сприймань) можуть зумовлювати більш пізнє формування мовленнєвої функції, тому й клінічна картина затримки мовленнєвого розвитку досить своєрідна [5].

Серед типів комунікативних порушень, які супроводжують розвиток цієї категорії дітей можна виокремити такі:

- пов'язані з порушеннями та розладами центральної нервової системи;
- з тривалим перебуванням на стаціонарному лікуванні;
- з соціально-емоційними проблемами;
- у зв'язку з фізичним дефектом;
- порушення м'язів артикуляційного апарату, мають негативний вплив на початкових етапах, формування та розвитку мовлення (гуління та лепет);
- відсутність комунікативного досвіду породжує не сформованість комунікативних навичок.

Наведемо декілька симптомів порушень комунікативних здібностей:

- дитина ігнорує колективні дитячі ігри;
- дитина соромиться будь-яких незнайомих людей, особливо дорослих;
- дитина воліє відмовчатися у відповідь на питання дорослого або відповідає «скупом», односкладово;
- дитина не вміє вербально висловлювати свої почуття, переживання;
- дитина не в змозі вибудовувати слова в пропозиції, а пропозиції – у зв'язний текст;
- дитина не виражає емоції;
- дитина не використовує жести.

У процесі пошуку індивідуальних шляхів розвитку дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату педагог проводить роботу за такими основними напрямками: активізує «комплекс поживлення», формує інтерес до іграшки та елементарних дій з нею, таким чином

розвиваючи дитячу активність та емоційне спілкування з дорослим [9, с. 34; 2, с. 16].

Ефективним засобом для розвитку мовлення дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату може бути народна педагогіка, яка, як вважає Г. Волков, є наукою «про досвід народних мас у вихованні підростаючого покоління, їхні педагогічні погляди; це наука про педагогіку побуту, педагогіку сім'ї, роду, племені, народності нації. Етнічна педагогіка досліджує особливості національного характеру, що склався під впливом історичних умов» [3, с. 7].

Народна педагогіка створювалася протягом століть, збагачувалася, удосконалювалася та є результатом колективного творчого внеску багатьох поколінь у духовну скарбницю народу, багатим і невичерпним джерелом людяності, гідності, мудрості, гуманності. Кожен народ творить свою педагогіку, яка є глибоко національною за змістом, відображає його економічний, історичний, культурний, національний шлях розвитку, включає загальнолюдські основи.

Відомий педагог К. Ушинський був переконаний, що виховання, створене самим народом і побудоване на народних засадах, має ту виховну силу, якої немає в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях.

Він наголошував, що у кожного народу сформовані свої системні підходи до виховання та навчання дітей і вони надзвичайно важливі та передаються з покоління в покоління, випробувані часом, історичними, та економічними подіями розвитку народу [8].

Н. Лисенко у праці «Етнопедагогіка дитинства» трактує народну педагогіку як «сукупність накопичених і перевірених практикою емпіричних знань, умінь, навичок, що передаються від покоління до покоління здебільшого в усній формі як скарбниця історичного і соціального досвіду народу. Пам'ятки народної педагогіки зберігаються в казках, легендах, епосах, прислів'ях, приказках, які створив сам народ, відбиваються у національних звичаях, традиціях різних народів, передбачають цілеспрямоване виховання та навчання молоді на кращих ідеалах народу» [4, с. 97-98].

М. Стельмахович вважав українську народну педагогіку – багатотомним усним підручником навчання і виховання дітей, «який зберігається в пам'яті народу, постійно ним удосконалюється і збагачується» [6, с. 13].

Ученим виокремлено такі принципи, на яких базується українська етнопедагогіка: природовідповідності, культуровідповідності, народності виховання, гуманізму, єдності виховання і навчання, зв'язку із життям рідного народу, активності та ініціативності дитини в процесі виховання, орієнтування на загальнолюдські цінності. Основними засобами української етнопедагогіки є рідна мова, народний календар, історія, народна символіка, фольклор, народні ігри та іграшки, національне мистецтво, народні традиції, звичаї та обряди, родинно-побутова культура.

На наше переконання використання усіх цих засобів народної педагогіки відіграє важливу роль у розвитку комунікативних здібностей у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Детальніше зупинимося на засобах народної педагогіки, які ще з колиски формують та розвивають мовлення дитини, оскільки народна педагогіка багата засобами та різноманітна жанрами. зокрема, забавлянки – напрочуд вдала й доцільна форма спілкування дорослих з дитиною, що сприяє гармонійному її розвитку. Забавлянки використовували як розвивально-виховний вплив дорослого на малюка, їх використовували тоді, коли дитина вже починала сидіти самостійно. Ці віршовані рядки покликані стимулювати загальний розвиток дитини і мають практично-побутове призначення: активізувати дитину, заспокоїти її, викликати в неї позитивні емоції. Це спілкування викликає в малюка прояв емоцій, рухів, радість, активізує сприйняття різноманітних зовнішніх подразників. Забавлянки та чистомовки є дієвим засобом індивідуального розвитку дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, зокрема: за допомогою забавлянок можна успішно здійснювати корекцію голосових реакцій, звуковимови та стимулювати мовленнєву активність, формувати та збагачувати пасивний словник дитини, формувати розуміння мовлення.

Досвід народу, який трансформувався ним у формах прикмет, прислів'їв, приказок, загадок, закличок, мирилок, лічилок, пісень, казок, легенд, що становлять невичерпну скарбницю фольклору, є важливим засобом не лише розумового розвитку сучасних дітей, а й займають важливе місце у корекційній роботі з дітьми, що мають порушення опорно-рухового апарату. Прислів'я і приказки, які доступні дітям усіх вікових груп, входять до складу занять з розвитку українського мовлення, ознайомлення дітей з українськими народними традиціями, обрядами, побутом, рідною природою. Прислів'я і приказки – короткі влучні вислови, які в образній і лаконічній формі передають молодому поколінню набутий досвід предків як результат їхніх спостережень над природним довкіллям і суспільним життям. Обираючи фольклорні твори педагоги мають керуватися такими принципами: доступність і доцільність їх змісту дітям дошкільного та молодшого шкільного віку, їх пізнавальна і моральна значущість, можливість розвитку на їх основі комунікативних здібностей дітей [1].

Однією з улюблених дітьми формою фольклору, що особливо важлива у роки дитинства, є казка. В народній творчості казка є одним з основних жанрів, де постає як переважно прозаїчний твір чарівного, авантюрного чи побутового характеру усного походження з настановою на вигадку. З допомогою казок діти набувають необхідних знань і навичок, вчаться переборювати складні ситуації, використовуючи героїв творів як модель для наслідування. Важливу роль казки у розвитку естетичних, моральних, інтелектуальних почуттів, мислення і мовлення дитини підкреслював В. Сухомлинський: «Казка, гра, фантазія – животворне

джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень. Багаторічний досвід переконує, що естетичні, моральні та інтелектуальні почуття, які народжуються в душі дитини під враженням казкових образів, стимулюють потік думки, який пробуджує до активної діяльності мозок, зв'язує повнокровними нитками живі острівці мислення. Через казкові образи в свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками; воно стає сферою духовного життя дитини, засобом висловлення думок і почуттів – живою реальністю мислення. Під впливом почуттів, що пробуджуються казковими образами, дитина вчиться мислити словами. Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини – неможливо уявити дитячого мислення і дитячої мови як певного ступеня людського мислення і мови» [7, с. 176 - 177].

Наголосимо, що казка надає знання про навколишнє та суспільне довкілля загалом, знайомить з побутом, звичаями і традиціями наших предків, які збереглися і до цього часу, суттєво впливає на соціальні стосунки та взаємини у дитячому колективі та в спілкуванні з дорослими, сприяє ознайомленню з навколишнім та засвоєнню правила соціальної поведінки, що є особливо важливим для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату, оскільки в них уже з першого року життя характерне порушення процесу активного сприймання довкілля. Враховуючи викладене вище, подальша робота передбачала: визначення критеріїв, показників розвитку комунікативних здібностей у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

При відборі найбільш ефективних форм і методів розвитку комунікативних здібностей у дітей цієї категорії було враховано твердження О. Венгера (2002), згідно якого у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці найбільш активізовані зображувальна, мовленнєва й ігрова діяльність; О. Запорожця (1986) та О. Леонтьєва (1993) про єдність знань і переживань в основі розвитку особистості. Тому нами було обрано народну педагогіку яка поєднує в собі зображувальну, мовленнєву та ігрову діяльність.

Розробляючи критерії оцінки розвитку комунікативних здібностей у дітей з порушеннями функцій опорно рухового апарату засобами народної педагогіки, ми опиралися на визначення поняття «критерій», запропоноване Р. Чубук: «набір ознак та властивостей явища, об'єкта, предмета, які дають змогу судити про його стан, рівень розвитку та функціонування» (Чубук, 2008, с. 255) Термін «показник» трактується як свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого-небудь (Бусел, 2005).

Теоретичні дослідження нашої роботи, стали основою для виокремлення **критеріїв** розвитку комунікативних здібностей у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

Розробляючи показники до кожного з них, було враховано вікові можливості дітей зазначеної категорії.

Компоненти, критерії та показники

КОМПОНЕНТИ	МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ (критерії)	ПОКАЗНИКИ
1. Наочно образне мислення	Вербальне. Розповідання сюжету казки за серією картинок. (Невербальне). Послідовне викладання картинок за сюжетом казки.	- Наявність у дітей знань про зміст народних казок: «Ріпка» «Рукавичка», «Кривенька качечка», «Вовк та семеро козенят». - Можливість переказати зміст, події, сюжет казки. Здатність дати об'єктивну оцінку поведінки кожного героя казки.
2. Зв'язне мовлення	Методика: «Вивчення рівня зв'язного мовлення дітей». Поваляева М.А. Справочник логопеда / Поваляева М.А. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. 448 с. Розповідь за серією сюжетних картинок (Н.Я. Семаго) Моя улюблена іграшка»	Наявність зв'язного мовлення; використовується методика «переказу тексту».
3. Рівень інтелекту. (пізнавальний)	Рівень шкільної зрілості і рівень інтелекту за методом (беседа-тест). «Людина – ситуація» Т. Піроженко. (Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника).	Наявність мовлення, яке є логічним та послідовним, та є конкретною відповіддю на поставленні питання.
4. Дослідження особливостей пам'яті, уваги і працездатності.	Методика «Запам'ятовування 10 слів» (по Олександрі Романовичу Лурія).	Можливість відтворення раніше вивчених скоромовок та чистомовок без спирання на наочний матеріал.
5. Уваги.	Методика «Римування»	Можливість підбору до поданих слів слова, які утворюють римування.
6. Емоційно-вольової сфери.	Емоційні обличчя» (Н.Я. Семаго);	Можливість інсценізації та виразного читання в дійових особах українських народних казок; «Рукавика», «Ріпка» та ін.
7. «Вивчення рівня мовленнєвої комунікації»	Поваляева М.А. Справочник логопеда / Поваляева М.А. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. 448 с.	Можливість вільно та легко вступати в діалог з дорослими та однолітками.
8. Соціальний інтелект.	Субтест тесту соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. Саллівен, адаптованого для дітей Т.М. Недвецькою «Заверши історію».	Можливість продовження історії з іншою кінцівкою.

Як засвідчує таблиця 1.1, *наочно образний критерій* дав змогу визначити рівень наявності у дітей знань про зміст українських народних казок. Розуміння казкового образу, змісту казки, формування і використання наочно-образного мислення, що є одним із факторів у формуванні комунікативних здібностей у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

Зв'язне мовлення критерій ґрунтується на вмінні поєднувати речення у логічній послідовності та утворювати зв'язне мовлення.

Рівень інтелекту(пізнавальний). Це й критерій має на меті діагностувати рівень пізнавальних можливостей дитини з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Дитині пропонується ряд запитань на які вона має дати конкретну та логічну відповідь.

Дослідження особливостей пам'яті, уваги і працездатності підібраний нами критерій на нашу думку тренує пам'ять і в свою чергу сприяє збагаченню словникового запасу та розвитку комунікативних здібностей у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

Увага. Визначення цього критерію дає змогу зрозуміти швидкість та точність, логічність та доцільність підбору потрібного слова, рівень словникового запасу.

Емоційно-вольової сфери даний критерій дає уявлення про рівень сформованості емоційно-вольової сфери у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Про силу волі яка дає сміливість розпочати розмову першим чи висловити власну думку всупереч іншим.

Вивчення рівня мовленнєвої комунікації Можливість вільно та легко вступати в діалог з дорослими та однолітками, Інсценізації та виразного читання в дійових особах українських народних казок; «Рукавичка», «Ріпка», «Вовк та семеро козенят» та ін.

Соціальний інтелект даний критерій дає можливість визначення рівня творчих уявлень та рівня комунікативного розвитку у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

Оцінка діагностичних даних дає можливість точного діагностувати та спрогнозувати над якими компонентами потрібно працювати, якого характеру підбирати завдання та на, що саме спрямовувати корекційну роботу з розвитку комунікативних здібностей у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

З метою розвитку комунікативних здібностей у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату було розроблено програму корекції розвитку «Розвиток комунікативних здібностей засобами народної педагогіки».

Висновки і перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку. Отже, специфіка порушень мовлення і ступінь їх вираження у дітей, що мають порушення опорно-рухового апарату, залежить від важкості та локалізації уражень головного мозку. Це пов'язано, насамперед, з більш повільним темпом дозрівання коркових мовленнєвих зон. Також значний негативний вплив на розвиток комунікативних здібностей дітей має обмеження обсягу знань і уявлень

про довколишній світ, недостатність предметно-практичної діяльності та соціальних взаємин. У перші роки життя дитина з порушенням опорно-рухового апарату часто перебуває у лікувальних закладах, несприятлива ситуація в яких посилюється накопиченням негативних емоцій, реактивними станами у зв'язку з дезадаптацією та розлученням із матір'ю, що також складають несприятливі умови для розвитку мовлення. Ефективним засобом для розвитку мовлення дітей з порушеннями опорно-рухового апарату визначено народну педагогіку, усі види і жанри якої доступні, зрозумілі дітям за змістом і формою, наділені ігровими моментами і легко сприймаються ними і розвивають їхні комунікативні здібності. Тому предметом подальших наукових розвідок стане впровадження корекційної програми «Розвиток комунікативних здібностей дітей з порушенням опорно-рухового апарату засобами народної педагогіки».

Бібліографія

1. Богуш А.М., Лисенко Н.В. (2002). Українське народознавство в дошкільному закладі. Київ: Вища школа. **2. Богуш А.М.** (1989) Мова ваших дітей. Київ: Радянська школа. **3. Волков Г.Н.** (1974) Етнопедагогіка. Чебоксары. **4. Лисенко Н.В.** (2011) Етнопедагогіка дитинства. К.: Видавничий дім «Слово». **5. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В.** (1985). Нарушение речи у детей с церебральным параличом. М.: Просвещение. **6. Стельмахович М.Г.** (1994) Застосування ідей української етнопедагогіки в роботі вчителя початкових класів / М.Г. Стельмахович // Початкова школа. **7. Сухомлинський В.О.** (1977). Вибрані твори: в 5 т / Редкол.: Дзевєрін О.Г та ін. / В.О. Сухомлинський // Серце віддаю дітям. Народження громадянина. **8. Ушинський К.Д.** (1983). Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. Київ: Радянська школа. **9. Шевцов А.Г., Романенко О.В., Ханзерук Л.О., Чеботарьова О.В.,** (2014) Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі. Київ: Видавничий Дім «Слово».

References

1. Bohush A.M., Lysenko N.V. (2002). *Ukrainske narodoznavstvo v doshkilnomu zakladi. (Navchalnyi posibnyk).* Kyiv: Vyshcha shkola. **2. Bohush A.M.** (1989) *Mova nashykh ditei.* Kyiv: Radianska shkola. **3. Volkov H.N.** (1974). *Etnopedagogika.* Cheboksary. **4. Lysenko N.V.** (2011). *Etnopedagogika dytynstva.* K.: Vydavnychiy dim "Slovo". **5. Mastiukova E.M., Ippolitova M.V.** (1985). *Narusheniye rechi u detei s tserebralnym paralichom.* M.: Prosveshcheniye. **6. Stelmakhovych M.H.** (1994). *Zastosuvannia idei ukrainskoi etnopedagogiky v roboti vchytelia pochatkovykh klasiv/ M.H. Stelmakhovych// Pochatkova shkola.* **7. Sukhomlynskyi V.O.** (1977). *Vybrani tvory: v 5 t/ Redkol.: Dzeverin O.H. ta in./ V.O. Sukhomlynskyi // Sertse viddaiu ditiam. Narodzhennia hromadianyna.* **8. Ushynskyi K.D.** (1983). *Vybrani pedagogichni tvory: u 2-kh t.* Kyiv: Radianska shkola. **9. Shevtsov A.H., Romanenko O.V., Khanzeruk L.O., Chebotariova O.V.** (2014). *Dytyna z porushenniamy oporno-rukhoveroho aparatu v zahalnoosvitniomu prostori.* Kyiv: Vydavnychiy dim "Slovo".

Дата відправлення статті 22.02.2020 р.

УДК 376.36+155.9

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.28-36

О.О. Байєр

bayer.oxana@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0651-1472>

ОГЛЯД ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З ПИТАННЯ ДИСКРИМІНАЦІЇ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Відомості про автора: Байєр Оксана, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Дніпро, Україна. У колі наукових інтересів – якісні методи дослідження, ресурси опанування наслідків соціальних утисків і дискримінації. E-mail: bayer.oxana@gmail.com.

Contact: Bayer Oxana, PhD of psychology, associate professor of department of educational and developmental psychology in Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine. Academic interests: qualitative methods in psychology, resources of coping with social repression and discrimination. E-mail: bayer.oxana@gmail.com.

Наявність друкованих статей на дану тематику. 1. Байєр О.О. До питання про подолання умов соціальних репресій // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології Г. С. Костюка НАПН України. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. Том VII. Екологічна психологія. Випуск 26. С.15-23. **2. Познякова Г.Л., Байєр О.О.** Теоретичні аспекти вивчення понять «автоагресія» та «автоагресивна особистість» // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки, 2016. С. 67-71. **3. Bayer O.** Coping with Repression in Soviet Ukraine / O. Bayer, I. Martyshenko // European Scientific Journal. 2016. Vol.12, No.8. P. 52-72.

Байєр О. О. Огляд зарубіжної літератури з питання дискримінації людей з інвалідністю. Проблема стигматизації людей з інвалідністю в Україні, на жаль, не втрачає своєї актуальності. У роботі представлено соціально-конструктивістський погляд на поняття інвалідності, згідно з яким саме суспільство побудовано в такий спосіб, що примушує людей з певними «ненормативними» характеристиками тіла або здоров'я почуватись зайвими та виключеними. Подається психологічний аналіз витоків та причин дискримінації людей з інвалідністю, зокрема нарцистичний страх здорових людей втратити контроль над власним здоров'ям та життям, що може виражатись у почутті жалості стосовно

людей з інвалідністю; описано форми і прояви дискримінації в історичному та сучасному контекстах. Окрему увагу приділено способам і стратегіям впорання з індивідуально- та соціально-психологічними наслідками дискримінації та ресурсам, що допомагають на цьому шляху. Надано характеристику складників ідентичності людини з інвалідністю, яка успішно опановує інвалідизуючу соціальну реальність. Роботу значною мірою побудовано зі спиранням на все більш популярну якісну парадигму досліджень у психології.

Ключові слова: людина з інвалідністю, дискримінація, стигматизація, ресурси подолання, стратегії керування стигмою, ідентичність

Байер О. А. Обзор зарубежной литературы по вопросу дискриминации людей с инвалидностью. Проблема стигматизации людей с инвалидностью в Украине, к сожалению, не теряет своей актуальности. В работе представлен социально-конструктивистский взгляд на понятие инвалидности, согласно которому само общество построено так, что принуждает людей с некоторыми «ненормативными» характеристиками тела или здоровья чувствовать себя лишними и исключенными. Предлагается психологический анализ источников и причин дискриминации людей с инвалидностью, в частности, нарциссический страх здоровых людей утратить контроль над своим здоровьем и жизнью, что может выражаться в чувстве жалости к людям с инвалидностью; описаны формы и проявления дискриминации в историческом и современном контекстах. Отдельное внимание уделено способам и стратегиям совладания с индивидуально- и социально-психологическими последствиями дискриминации и ресурсам, которые помогают на этом пути. Представлена характеристика составляющих идентичности человека с инвалидностью, который успешно совладевает с инвалидизирующей социальной реальностью. Работа значительным образом построена с опорой на все набирающую популярность качественную парадигму исследований в психологии.

Ключевые слова: человек с инвалидностью, дискриминация, стигматизация, ресурсы совладания, стратегии управления стигмой, идентичность

Bayer O. Synopsis of foreign literature on the matter of discrimination of people with disability. The problem of discrimination of the disabled is still of current interest. Social constructivist view on the concept of disability is presented in the paper. According to the latter, the society itself is built in such a way that it forces people with some «non-normative» characteristics of the body or health feel extra or excluded. Being disabled appears to occupy some intermediate place between being healthy and sick, and this ambiguity stays with the disabled for all their life. Psychological analysis of the origins and reasons of discrimination of the disabled is offered. In particular, a narcissistic fear of the healthy to lose control over their health and lives that may be expressed in the form pity towards the disabled is analyzed. When drawing

attention to the resilience of the disabled researchers run a risk of putting the blame on them for all their misfortune as for being «not resilient enough». Forms and manifestations of discrimination in historic and current contexts are described. Special emphasis is given on the psychological outcome of discrimination that shows itself in negative affect and long-lasting negative self-sensation. Ways and strategies of coping with individual and social psychological consequences of discrimination are highlighted together with resources assisting on this way. Reactive and proactive strategies of stigma management are described. The characteristics of a disabled person's identity including admission of disability, self-worth, relationship with the community, and finding sense typical of those who are successful in coping with disabling social reality are presented. The work is largely based on getting more and more popular qualitative research paradigm in psychology.

Key words: disabled person, discrimination, stigmatization, coping resources, strategies of stigma management, identity

Актуальність дослідження. Питання дискримінації, якій підлягають люди з інвалідністю в Україні на сьогодні, не втрачає своєї актуальності. Вітчизняні академічні психологи і фахівці психологічної та педагогічної практики стикаються, на жаль, з наслідками такої побудови суспільства та його порядків, які самі по собі створюють гнітючі переживання безпорадності, меншовартості, самотності та сорому цієї групи осіб. **Мета** даної статті – надати стислий огляд сучасних англomовних джерел літератури з питання дискримінації, стигматизації та остракізму, аби розширити погляд українських спеціалістів на зміст та наслідки цієї проблеми для людей з інвалідністю в нашій країні.

Виклад основного матеріалу. Зарубіжні автори звертають увагу читачів, що «інвалідність» – широкий за змістом термін, а негомогенна група «людей з інвалідністю» уміщує дуже різних осіб із найрізноманітнішою специфікою (особливі фізичні, моторні, ментальні, сенсорні, поведінкові, медичні умови або характерні особливості зовнішнього вигляду) [7]. Визнаючи, що група «людей з інвалідністю» уміщує осіб з різними ушкодженнями, автори наголошують ще й на тому, що люди навіть зі схожим ушкодженням можуть відчувати своє тіло і переживати свій світ по-різному [13]. К. Форнхольт та співавтори зазначають, що це зонтичний термін для всіх типів ушкоджень і обмежень активності, під яким мають на увазі негативні аспекти взаємодії між індивідом та певними факторами контексту, в якому він знаходиться (особистими та середовищними) [15].

Окремо зупинимось на різниці у термінах. А. Рокач з колегами [12] пропонують розрізняти *impairment*, дефект (як втрату функції певного органу або системи органів – наприклад, м'язова слабкість), *disability*, інвалідність (обмеження виконання нормальної діяльності, наприклад, ходіння) та *handicap*, обмеження життєдіяльності (як результат дефекту чи

інвалідності, що згодом не дозволяє людині виконувати свою соціальну роль, наприклад, працювати). К. Ранзвік Кол з колегами у змісті терміну «інвалідність» зауважують на тому, що за умови інвалідності людина не може приймати участь у житті громади на рівних через наявність фізичних та соціальних бар'єрів [13]. Метою, в такому разі, є виявити та прибрати бар'єри у всіх сферах життя: освіті, професійному середовищі, системі охорони здоров'я, транспорті, а також припинити знецінення людей з інвалідністю у медіа [7].

Автори лівової частки літератури з психології осіб з інвалідністю наголошують на тому, що інвалідність – цілком соціальний конструкт (наприклад, [1–2 та інші]). Соціальна модель інвалідності переміщує фокус уваги з обмежень травмованих тіл на ті складнощі для них, що приносять інвалідизуюче оточення, бар'єри, установки та культура [13]. Важливо, що досвід людини щодо життя з певним обмеженням життєдіяльності не ігнорується, але такі обмеження розглядаються, перш за все, як біосоціальні.

Автори наголошують, що фіксуючись на психологічній стійкості людей з інвалідністю, для дослідника та споживачів результатів його робіт є небезпека перекласти провину та відповідальність на конкретних осіб і шукати, чому ж саме вони «недостатньо стійкі», – замість того, щоб фокусуватись на настановчих, систематичних та психологічних факторах, що, власне, і створюють контекст ворожості для людей з інвалідністю. Адаптація до фізичних бар'єрів, які уміщує наше середовище і культура «спроможних тіл» (існує навіть термін *ableism*, від англ. «able», бути спроможним), може бути серйозним викликом для людей з фізичною інвалідністю, причиною стресу, тривалого збентеження та соціальної незграбності [12]. І навіть якщо людина не відчуває болю або не відчувається хворою, її тіло кодується як дисфункціональне: воно стає аномальним і ніби-то загрожує соціальному порядку. К. Джонстоун наголошує, що, зважаючи на все вищезазначене, поняття «інвалідність» та «девіантність» виявляються недалекогими за змістом одне від одного, адже обидва вживають для позначення неспроможності функціонувати у спільному для всіх середовищі [8]. Таким чином, людям з інвалідністю стає притаманним фонове відчуття інакшості, синонімами якої автори пропонують характеристики другорядності, маргінальності, відхилення від загальної безпечної норми. «Людина з певним ушкодженням і не хвора, і не повністю здорова... Хвора людина знаходиться у стані підвішеності до того, як повністю не одужає. Людина з інвалідністю знаходиться у схожому стані все своє життя: вона існує в певній ізоляції від соціуму як невизначена» [14, с. 295]. Інакшість вимагає й особливого поводження: як з річчю, як з тим, чим потрібно оволодіти, чимось небезпечним, диким та загрозливим.

У чому витoki дискримінуючого ставлення? В еволюційному сенсі несприйняття «іншості» виглядає як рятівне і допомагає дотримуватись

безпечної, передбачуваної, контрольованої норми [16]. Що відбувається у випадку людини з інвалідністю? «Люди з інвалідністю нагадують людям без інвалідності про їх власну вразливість» [14, с. 297]. Будуючи лінію розмежування між «ми» і «вони», люди без інвалідності заперечують і ховають свій нарцистичний страх втрати контролю над тілом та життям, перетворюючи людей з інвалідністю в об'єкт жалості і заспокоючи себе переживаннями стосовно них власної доброти і великодушності. Так, практика благодійності в своїй основі може містити дуже принизливий образ людей з інвалідністю як пасивних і залежних, який має на меті викликати жалість і співчуття у «нормальних» людей, замотивувати їх допомогти і пожертвувати гроші. Жалість – ознака переваги [6].

У соціально-психологічному сенсі дискримінація стає результатом наявних у суспільстві стереотипів і обезцінювання, які супроводжуються стигматизацією [9]. Під стигмою розуміють негативне соціальне явище, що виникає через розбіжності між очікуваною або «найкращою версією» соціальної ідентичності та справжньою соціальною ідентичністю. Так, інвалідність або хронічна хвороба можуть конфліктувати з корпоративними цінностями продуктивності, компетентності, спроможності витримувати регулярні навантаження. Не викликає подиву і здається очевидним той факт, що дискримінація є результатом процесів соціального навічання, і діти, які зростали серед толерантних та шанобливих атитюдів стосовно інакшості, в подальшому демонструють відповідну поведінку, що було доведено відповідними лонгитюдними дослідженнями [4].

Дискримінація стосовно людей з інвалідністю має тривалу історію і різні форми виявлення. Скажімо, у 1600-х роках звичайним явищем була депортація (і це саме ті часи, коли з'явилося словосполучення «корабель дураків»). Пізніше, коли сенсорні, фізичні та когнітивні порушення стали предметом медичної уваги, для людей з інвалідністю будували спеціальні інституціоналізовані центри. Деякі з них, сумно відомі через жорстоке поводження з пацієнтами, існують і досі [8]. Історія знає приклади участі людей з інвалідністю у паноптикумах, поміщення їх в притулки, служби придворними насміхами тощо [14]. Сучасні джерела описують такі форми дискримінації стосовно людей з інвалідністю, як інституціоналізована дискримінація у вигляді неоднакового доступу до освіти, вербальних образ (принизливі коментарі від рідних та знайомих щодо неспроможності до певних дій), ізоляції (так, батьки дітей з інвалідністю, в середньому, менше спілкуються з дітьми з прямим контактом очей та перебувають на більшій дистанції від них [10]) та виключення з суспільства (зокрема через сором рідних), насильство (у тому числі сексуальне) [6]. Окремі дослідження доводять, що наймачі очікують від людини з інвалідністю гіршої працездатності та продуктивності, ніж від здорової людини (навіть якщо на те немає підстав) [10], а колеги по роботі можуть відчувати присутність людей з інвалідністю як т. зв. «зворотню дискримінацію», коли їм може здаватись, що здорові люди отримують порівняно більш жорстке і, в

цілому, нечесне ставлення [15]. Усе це пояснює емпірично доведений факт: люди з інвалідністю можуть очікувати стигматизації і дискримінації частіше, ніж вони потім в реальності стикаються.

Психологічні наслідки дискримінації на індивідуальному рівні численні і дуже несприятливі [11; 16]. Установлено, що у сенсі нейрофізіології на дискримінацію відповідають ті ж ділянки головного мозку, що і за соматичний біль [16]. Ті, хто від неї потерпають навіть у дуже нетривалому інтервалі часу, демонструють високі рівні негативного афекту, суму, люті; вони переживають фрустрацію потреб у приналежності, самоцінності, контролі та значущості. Специфічними для жертв остракізму, скажімо, є відчуття відчуження, депресії, беспорядності, нікчемності, самотності; об'єкти дискримінації можуть вдаватись до приховування і придушення власних почуттів з приводу поведінки стосовно них [12]. Дослідження доводять, що рівень соціальної тривожності, інтроверсії або екстраверсії, притаманний людині тип прив'язаності, самооцінка, індивідуалізм та товариськість ніяк не пов'язані з тим, наскільки успішно суб'єкт зможе оговтатись від наслідків дискримінації. Водночас, наявні докази, що таке впорання з ситуацією може тривати досить довго [17], а жертва такого поведінки може некритично поводитись в тому, щоб «заслужити прихильність» кривдника [16].

Опанування наслідків дискримінації та стигматизації може відбуватись у вигляді реактивних або проактивних поведінкових стратегій, які розрізняють з критерієм підкорення стигматизуючим нормам та руху від або «на» них [9]. Перші уміщують, наприклад, уникнення дискримінаційного середовища, пошук соціальної підтримки тощо, другі – компенсаторну поведінку та поведінку приховування (своїх почуттів, стану здоров'я, подробиць стосовно діагнозу, або надання неправдивої інформації). Компенсаторна поведінка уміщує досягнення цілей, незважаючи на стереотипи та забобони, або докладання зусиль для того, щоб довести помилковість цих стереотипів та уникнути негативних наслідків стигми. Поведінка приховування, за якої людина частково приховує статус свого здоров'я або почуття з приводу обставин і стосунків, у яких знаходиться, потребує великої кількості ресурсів для реалізації (часу, енергії, поряд з когнітивними, фізичними та психологічними), що може з часом призвести до напруги та вигорання. Визначними у сенсі опанування впливу стигми нам здаються слова К. Джонстоуна про те, що для людей з інвалідністю важливим є набуття самоцінності не зважаючи на інвалідність, а разом з інвалідністю [8]. Останній варіант передбачає прийняття інвалідності, інтеграцію її в образ себе та вибудовування стосунків зі світом з урахуванням своїх індивідуальних умов.

У цілому, успішне функціонування у «суспільстві інвалідності» для людей з обмеженнями життєдіяльності потребує від них, згідно з дослідженнями, внутрішньої роботи і вибудовування нової ідентичності, яка уміщує зв'язки з громадою, прийняття інвалідності, відчуття самоцінності

та гідності, винайдення власних смислів для життя [5]. Під першим складником мають на увазі близькість до інших людей з інвалідністю, підтримку, соціальне научіння адаптації до свого статусу та відчуття власної користі для тих, кому важче. Прийняття інвалідності передбачає остаточне вбудування фізичного дефекту або обмеження у власний образ тіла, завершення роботи горювання через свою неподібність до інших. Наступним кроком є набуття позиції самоцінності та гідності, які дозволяють людині з інвалідністю чинити супротив негативному афекту, викликаному соціальною стигмою. Винайдення власних смислів виступає системотвірним фактором подолання соціальних утисків, пов'язує та надає перспективу буттю суб'єкта.

Аналіз життєвих історій свідчить, що на цьому шляху помічними виявляються різні ресурси: матеріальні (прибуток, навички), соціальні (родина, друзі, колеги), психологічні (почуття гумору, стійкість) (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Ресурси, помічні на шляху опанування наслідків дискримінації особами з інвалідністю (за К. Ранзвік Коул та Д. Гудлі [13]).

Назва ресурсу	Зміст ресурсу
1. Матеріальні ресурси	Наявність фінансових, освітніх, медичних ресурсів та можливості працевлаштування, доступ до їжі, одягу й притулку (задоволення базових потреб)
2. Стосунки	Стосунки зі значущими іншими, однолітками, дорослими / дітьми в родині та / або громаді
3. Ідентичність	Ідндивідуальне та колективне відчуття себе та своєї мети, оцінювання власних переваг та недоліків, устремлінь, переконань та цінностей, у тому числі духовна та релігійна ідентифікація
4. Тіло і розум	Вплив власних тіла та розуму (враховуючи інвалідність) та стосунки з іншими
5. Сила та контроль	Досвід піклування про себе та інших; можливість впливати на зміни у власному соціальному та фізичному середовищі задля здобуття ресурсів здоров'я, освіти та громади
6. Участь у житті громади	Прийняття участі у житті громади через ініціацію активностей та залучення в заходи, започатковані іншими
7. Соціальна справедливість	Досвід стосовно винайдення значущої ролі у громаді у сенсі соціальної справедливості
8. Згуртованість громади	Балансування власних інтересів з інтересами інших учасників громади

Наведені вище складники ідентичності описуються в літературі з питання як можливі мішені психотерапевтичної роботи, а перелічені

ресурси – як фокус цілеспрямованої поведінки суб'єкта щодо створення мережі підтримки, що укріплює та підтримує в процесі адаптації людей з інвалідністю до умов, в яких вони будують своє життя [3].

Висновки. Існують різні форми і прояви дискримінації людей з інвалідністю. Наразі академічною психологією виокремлені стратегії керування стигмою інвалідності, з'ясовані помічні ресурси у впоранні з наслідками дискримінації, уточнені складники ідентичності, що характеризує особистість, яка успішно адаптується до «інвалідизуючого» суспільства. Перспективу подальшого вивчення даної проблеми ми вбачаємо у відповідному емпіричному дослідженні, зокрема засобами якісної парадигми в психології. Результатом такої роботи міг би стати перелік психологічних рекомендацій щодо допомоги людям з інвалідністю (наприклад, після отриманої травми) в адаптації до нових умов.

Бібліографія

1. **Adler, J. M.** (2018). Bringing the (disabled) body to personality psychology: A case study of Samantha. *Journal of Personality*, 86 (5), 803-824. <https://doi.org/10.1111/jopy.12364>.
2. **Anastasiou D., Kauffman J.M.** (2013). The social model of disability: dichotomy between impairment and disability. *Journal of Medicine and Philosophy*, 38, 441-459. <https://doi.org/10.1093/jmp/jht026>.
3. **Dell Orto A.E., Power P.W.** (2007). The psychological & social impact of illness and disability. New York, Springer.
4. **Dovidio J.F., Hewstone M., Glick P., Esses V.M.** (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination. Los Angeles, SAGE.
5. **Dunn D.S., Burcaw, S.** (2013). Disability identity: exploring narrative accounts of disability. *Rehabilitation Psychology*, 58 (2), 148-157. <https://doi.org/10.1037/a0031691>.
6. **Daruwalla N., Chakravarty S., Chatterji S., Shah More N., Alcock G., Hawkes S., Osrin D.** (2013). Violence against women with disability in Mumbai, India: a qualitative study. *SAGE Open*, 3 (3), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2158244013499144>.
7. **Garland-Thompson R.** (2013). Disability studies: a field emerged. *American Quarterly*, 65 (4), 915-926. <https://doi.org/10.1353/aq.2013.0052>.
8. **Johnstone C.J.** (2004). Disability and identity: personal constructions and formalized supports. *Disability Studies Quarterly*, 24 (4). <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v24i4.880>.
9. **McGonagle A.K., Hamblin L.E.** (2014). Proactive responding to anticipated discrimination based on chronic illness: double-edged sword? *Journal of Business and Psychology*, 29 (3), 427-442.
10. **Moore M.E., Konrad A.M., Yang Y., Ng, E.S.W., Doherty A.J.** (2011). The vocational well-being of workers with childhood onset of disability: life satisfaction and perceived workplace discrimination. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 681-698. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.019>.
11. **Niedeggen M., Kerschreiter R., Hirte D., Weschke S.** (2017). Being low prepares for being neglected: verticality affects expectancy of social participation. *Psychonomic Bulletin & Review*, 24, 574-581.
12. **Rokach A., Lechcier-Kimel R., Safarov A.** (2006). Loneliness of people with physical disabilities. *Social Behavior and Personality*, 34 (6), 681-700.
13. **Runswick Cole K., Goodley D.** (2013). Resilience: a disability studies and community psychology approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 7 (2), 67-

78. <https://doi.org/10.1111/spc3.12012>. **14. Shakespeare T.** (2007). Cultural representation of disabled people: dustbins for disapproval? *Disability & Society*, 9 (3), 283-299. <https://doi.org/10.1080/09687-599466-780341>. **15. Vornholt K.,** Uitdewilligen S., Nijhuis F.J. N. (2013). Factors affecting the acceptance of people with disabilities at work: a literature review. *Journal of Occupation and Rehabilitation*, <https://doi.org/10.1007/s10926-013-9426-0>. **16. Williams K.D.** (2009). Ostracism: a temporal need-threat model. *Advances in Experimental Social Psychology*, 41, 275-314. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)00406-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)00406-1). **17. Williams K.D.** (2007). Ostracism: the kiss of social death. *Social and Personality Psychology Compass*, 1 (1), 236-247. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00004.x>.

Дата відправлення статті 22.02.2020 р.

УДК 376.011.3-051:37.091.33-785.4:7.02

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.36-46

Ю.Ю. Бугера

jyuliaju@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-0361-0811

Н.М. Дідик

aspirantka000@gmail.com

ORCID ID 0000-0001-5852-2379

АРТТЕРАПЕВТИЧНІ МЕТОДИ У РОБОТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

Відомості про автора: Бугера Юлія, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема психолінгвістики, корекції компонентів мовленнєвої діяльності у дітей з порушеннями інтелекту, формування лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності у дітей різних нозологій. E-mail: jyuliaju@gmail.com. Дідик Наталія, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми соціально-психологічної реабілітації осіб з особливими освітніми потребами; соціально-психологічної допомоги сім'ї, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами; психолого-педагогічної оптимізації професійної підготовки фахівців соціальної сфери. E-mail: aspirantka000@gmail.com

Contact: Buhera Yuliia, PhD of pedagogical, Senior Lecturer at the Department of Psycho-Medical-Pedagogical Foundations of Correctional Work at Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. In the sphere of scientific interests: the problem of psycholinguistics, correction of components of speech activity in children with intellectual disabilities, formation of linguistic component of speech activity in children of different nosologies. E-mail: jyliajy@gmail.com. **Didyk Nataliia**, Ph. D. in Psychology, Assistant Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work at Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. In the sphere of scientific interests: problems of social and psychological rehabilitation of persons with special educational needs; social and psychological assistance to a family raising a child with special educational needs; psychological and pedagogical optimization of professional training of specialists in the social sphere. E-mail: aspirantka000@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику.

Бугера Ю.Ю. До проблеми соціальної адаптації дітей з розладами спектру аутизму засобами казкотерапії. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна.* Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2018. Вип. XXXI. С.35-44.

Бугера Ю.Ю., Дідик Н.М. Арттерапевтичні методи у роботі корекційного педагога. У статті проаналізовано методологічний інструментарій, який застосовується у професійній роботі корекційного педагога та інших фахівців, що працюють з особами з особливими освітніми потребами.

Зазначено, що серед ефективних засобів корекції різних порушень психофізичного розвитку виділяють арт-терапевтичні технології. Визначено, що арт-терапевтичні методи одночасно є реабілітаційними і креативно-терапевтичними засобами, які включають різноманітні види мистецької діяльності, що забезпечують корекційно-компенсаторний вплив. Виділено, що арт-терапія є одним із ефективних і екологічних методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а арт-терапевтичні заняття дозволяють вирішувати такі педагогічні завдання: виховні, розвиваючі, корекційні та діагностичні. Описано особливості використання різних видів арттерапії: ізотерапії, музикотерапії, лялькотерапії, танцювально-рухової терапії, казкотерапії, імаготерапії, метафоричних карток тощо. Зроблено висновок про те, що арттерапевтичні технології дітям з особливими освітніми потребами різноманітні та різнофункціональні, підбираються відповідно мети і завдань реабілітаційної роботи, з урахуванням показань та протипоказань до

застосування того чи іншого методу, вікових та соціальних особливостей та інших показників.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, корекційна робота, арттерапія, метод.

Бугера Ю.Ю., Дидык Н.М. Арттерапевтические методы в работе коррекционного педагога. В статье проанализирован методологический инструментарий, который применяется в профессиональной работе коррекционного педагога и других специалистов, работающих с людьми с особыми образовательными потребностями.

Отмечено, что среди эффективных средств коррекции различных нарушений психофизического развития выделяют арт-терапевтические технологии. Определено, что арт-терапевтические методы одновременно являются реабилитационными и креативно-терапевтическими средствами, которые включают различные виды художественной деятельности, обеспечивающие коррекционно-компенсаторное влияние. Выделено, что арт-терапия является одним из эффективных и экологических методов работы с детьми с особыми образовательными потребностями, а арт-терапевтические занятия позволяют решать такие педагогические задачи: воспитательные, развивающие, коррекционные и диагностические.

Описаны особенности использования различных видов арттерапии: изотерапии, музыкотерапии, куклотерапии, танцевально-двигательной терапии, сказкотерапии, имаготерапии, метафорических карт и тому подобное. Сделан вывод о том, что арт-терапевтические технологии с детьми с особыми образовательными потребностями разнообразны и разнофункциональны, подбираются соответственно целей и задач реабилитационной работы, с учетом показаний и противопоказаний к применению того или иного метода, возрастных и социальных особенностей и других показателей.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, коррекционная работа, арттерапия, метод.

Buhera Yu.Yu., Didyk N.M. Arthrotherapeutic methods in the work of the correctional teacher. The article analyzes the methodological tools used in the professional work of correctional educators and other professionals who work with people with special educational needs.

It is noted that among the effective means of correction of various disorders of psychophysical development, scientists and practitioners distinguish art-therapeutic technologies. It has been determined that art-therapeutic methods are both rehabilitation and creative-therapeutic means, which include various kinds of artistic activity and provide correction-compensatory influence.

It is emphasized that art therapy is one of the effective and ecological methods of working with children with special educational needs. Art-therapeutic classes allow us to solve the following pedagogical tasks: educational, developing, correctional and diagnostic. Attention is drawn to the fact that these methods allow for an individual approach to each child, diagnosis,

correction, and formation of valuable attitude towards themselves and the world around them. Different methods of work and demonstrations before their application are considered.

The peculiarities of the use of different types of art therapy such as therapy by drawing, music therapy, dance and movement therapy, fairytale therapy, imago therapy, etc. are described. The peculiarities of work and difficulties that arise in the organization of some of these types are revealed. Possibilities of using dolls and metaphorical cards for diagnostics of emotional state, overcoming communication fears, speech negativism, for stimulation of speech activity are singled out. It is stated that the use of metaphorical cards creates endless space for the development of the child's imagination and opens up new possibilities for games. The feasibility of using fairytale therapy that helps to increase the child's self-esteem is substantiated; to form an active life position, self-confidence; to develop independence and vitality; to promote the actualization of mental reserve opportunities and the formation of adequate behaviour on the basis of self-awareness and activity.

It is pointed out that for the development of speech of children with special educational needs it is effective to use the method of imago therapy, which belongs to the group of methods of game psychotherapy, aims to teach a person to respond adequately in difficult life situations, to expand communication opportunities, to mobilize life experience.

The conclusion is made that art-therapeutic technologies for children with special educational needs are varied and versatile. The goals and tasks of rehabilitation work are selected accordingly, taking into account indications and contraindications to the use of this or that method, age, and social characteristics and other indicators.

Key words: children with special educational needs, correctional work, art therapy, method.

Постановка проблеми. Сьогодні спостерігається тенденція збільшення кількості осіб з психофізичними потребами, що вимагає нових форм індивідуалізації та гуманізації корекційного та навчально-виховного процесу, задля оптимального вирішення соціально-психологічних проблем цієї категорії дітей. Значимим є застосування ефективного методологічного інструментарію, здатного стати надійною основою у професійній роботі корекційного педагога та інших фахівців, які працюють з особами з особливими освітніми потребами.

У пошуках ефективних засобів корекції різних порушень психофізичного розвитку, науковці та практики дедалі більше орієнтуються на використання арттерапевтичних технологій, які уможливають індивідуальний підхід до кожної дитини, діагностику, корекцію та формування ціннісного ставлення до себе й оточуючого її світу, стабілізацію емоційних станів, розвиток комунікативних навичок, регулювання негативних емоцій тощо. Саме тому включення елементів

арттерапевтичних технологій в навчально-виховний процес дітей з особливими освітніми потребами є актуальним на сучасному етапі розвитку суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роль мистецтва та ефективність застосування арттехнологій як засобів психокорекційної роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби визначаються у дослідженнях багатьох науковців. Зокрема, С. Березка (2018) визначав основні функції та механізми арттерапії та аналізував специфіку застосування різних арттерапевтичних методів у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями; А. Бойко (2014) досліджував можливості використання артпедагогічних технологій у позашкільній освіті; Ю. Бугера (2018) розглядала проблему соціальної адаптації дітей з розладами спектру аутизму засобами казкотерапії; О. Вовк (2020) досліджувала використання арттерапевтичних методів на заняттях з метою сприяння соціалізації дітей з особливими освітніми потребами; І. Гармаш (2018) розглядала позитивне значення використання казок під час проведення індивідуальних та групових корекційних занять з дітьми з особливими освітніми потребами; Т. Добровольська, Л. Комісарова, І. Левченко & Є. Медведєва, (2001) та М. Євтушина (2017) визначили особливості застосування арттерапії в системі психокорекційної допомоги дітям з проблемами в розвитку; Н. Дідик (2015) описувала ефективність арттерапевтичних методів для здійснення соціально-психологічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами; В. Литвиненко (2020) досліджував особливості застосування арттерапії в корекційно-педагогічній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями; О. Мілевська (2011) визначила корекційні можливості образотворчої роботи з дітьми із загальним недорозвитком мовлення; О. Мішкулинець (2018) праналізувала функції та показники для застосування арттерапії в психокорекційній роботі з дітьми з особливими потребами. Відтак, інтерес науковців до проблеми використання методів арттерапії, свідчить про ефективність їх застосування в рамках розширення методологічного інструментарію корекційного педагога та форм індивідуалізації, гуманізації корекційного, навчально-виховного процесу; успішної інтеграції дітей з обмеженими інтелектуальними чи фізичними можливостями у соціальне середовище.

Метою нашої статті є визначення особливостей застосування різних видів арттерапії у роботі з учнями з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Дослідження в галузі спеціальної психопедагогіки показали, що наявність порушень психофізичного розвитку негативно позначається на розвитку комунікативних можливостей дітей, призводить до значних недоліків у формуванні уявлень про оточуючий світ та труднощів у встановленні повноцінних контактів. Відтак, надійною основою у професійній роботі корекційного педагога та інших фахівців, які працюють з цією категорією дітей є пошук та застосування ефективного методологічного інструментарію, що сприятиме

розвитку комунікативних навичок, гармонійній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в соціум, пізнанню власного «Я», формуванню вміння встановлювати взаємини з іншими людьми. Аналіз літературних джерел показав, що таким ефективним методом є арттерапія – сукупність методик, побудованих на застосуванні різних видів мистецтва, які дозволяють за допомогою проявів креативності дитини корегувати порушення психосоматичних та психоемоційних процесів. Адже, занурюючись у світ творення, діти не тільки емоційно радіють, але й стимулюють захисні і відновлюючі функції організму, навчаються спілкуватися з навколишнім світом на рівні екосистеми, використовуючи образотворчі, рухові та звукові засоби. Арттерапія дає змогу дитині самостійно висловлювати почуття, потреби, мотивацію поведінки, діяльності та спілкування, що необхідні для повноцінного розвитку дитини та пристосування її до навколишнього середовища. Через малюнок або інший вид творчої діяльності дитина може проявити негативні та поділитися позитивними емоціями (Н. Дідик, 2015; В. Литвиненко, 2020; О. Мішкулинець, 2018).

Так, арттерапія є одним із ефективних і екологічних методів роботи з цією категорією дітей, а арттерапевтичні заняття дозволяють вирішувати низку важливих педагогічних завдань, а саме: *виховних* (в процесі роботи діти вчаться ефективній взаємодії, коректному спілкуванню, співпереживанню, взаєминам з однолітками і дорослими, що сприяє: моральному розвитку особистості, орієнтації в системі моральних та поведінкових норм. Крім того, відбувається глибше розуміння себе, свого внутрішнього світу (думок, почуттів, бажань), складаються відкриті, довірливі, доброзичливі відносини з педагогом тощо); *корекційних*, які полягають у підвищенні самооцінки, налагодженні способів взаємодії з іншими людьми, корекції неадекватні форми поведінки, розвитку емоційно-вольової сфери особистості тощо; *психотерапевтичних*, що досягаються завдяки створення атмосфери емоційної теплоти, доброзичливості, емпатійного спілкування, визнання цінності особистості іншої людини, турботі про неї, її почуття, переживання тощо; *діагностичних*, які досягаються шляхом отримання відомостей про розвиток та індивідуальні особливості дитини, адже, є можливість поспостерігати за дитиною у самостійній діяльності, краще дізнатися про її інтереси, цінності, побачити внутрішній світ, неповторність, особистісну своєрідність, а також виявити проблеми, що підлягають спеціальній корекції; *розвиваючих завдань*, які реалізуються через можливість створення умов, при яких кожна дитина переживає успіх у тій чи іншій діяльності, самостійно справляється з будь-якою ситуацією, навчається вербалізації емоційних переживань, відкритості у спілкуванні, спонтанності тощо (С. Березка, 2018; В. Литвиненко, 2020; О. Мішкулинець 2018).

Задля кращого розуміння особливостей використання арттерапевтичних методик в корекційній роботі з дітьми із особливими освітніми потребами слід розуміти механізм дії психологічної корекції за допомогою арттерапії. Зокрема, мистецтво дозволяє у своєрідній символічній формі переконструювати травмуючу ситуацію і знайти вихід з неї, використовуючи творчі здібності дитини; адже під впливом мистецтва з'являється естетична реакція, що змінює дію негативного подразнення на таке, що приносить насолоду (М. Євтушина, 2017; О. Мішкулинець, 2018).

Виходячи з аналізу особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами, науковці зазначають, що арт-терапія є альтернативним засобом пізнання через мистецтво себе і світу, самовираження й налагодження комунікації з оточуючими, розвитку різноманітних сфер (емоційної, вольової, особистісної), стабілізації її внутрішнього світу. Крім того, вона викликає позитивні емоції, допомагає у подоланні негативних станів, таких як апатія і безініціативність, сприяє формуванню нових поведінкових зразків, та більш активної життєвої позиції, оскільки, покликана мобілізувати весь творчий потенціал, включити внутрішні механізми саморегуляції та розвитку та дозволяє виявити характер міжособистісних відносин і реальне становище дитини в колективі тощо (Т. Добровольська, Л. Комісарова, І. Левченко & Є. Медведєва, 2001 та В. Литвиненко, 2011).

У психолого-педагогічній практиці використовуються різні види арттерапії, зокрема: музикотерапія, кольоротерапія, танцювально-рухова терапія, казкотерапія, імаготерапія ізотерапія, вокалотерапія, лялькотерапія тощо. Застосування тієї або іншої арттерапевтичної методики визначається особливостями і характером порушення, віком та можливостями дитини. Відтак, позитивний корекційний ефект у дитини з порушенням слуху може дати використання ізотерапії, кінезітерапії, а в дитини з порушенням зору використання вокалотерапії, казкотерапії тощо. Дітям із порушеннями опорно-рухового апарату може бути показана казкотерапія, музикотерапії, танцювально-рухова терапія. Зокрема, заняття з танцювальної терапії дозволяють дітям відчувати гармонію частин тіла, оскільки рух однієї частини тіла впливає на все тіло і уможливорює появу відчуття себе єдиною цілістю. Крім того, цей вид арттерапії дозволяє дітям «побачити» один одного, вчитись наслідувати рухи один одного та досягати соціальної взаємодії шляхом невербальних стосунків. Використання музикотерапії дозволяє дітям з руховими порушеннями збагатити знання про навколишній світ, сприяє активізації пізнавальної та розумової діяльності тощо (М. Євтушина, 2017; В. Литвиненко, 2020).

Один з найпоширеніших методів арттерапії є ізотерапія, що розуміється як лікування образотворчим мистецтвом – ліплення, малювання, декоративно-прикладне мистецтво тощо. Цей вид може широко використовуватись та показує позитивні результати у роботі з будь-якою категорією дітей з особливими освітніми потребами, оскільки,

малювання сприяє узгодженню міжпівкульних взаємозв'язків, активізації конкретно-образного мислення, що пов'язане з роботою правої півкулі й абстрактно-логічного, за яке відповідає ліва півкуля (С. Березка, 2018; А. Бойко, 2014; В. Литвиненко, 2020; О. Мілевська, 2011; О. Мішкулинець, 2018).

Позитивним ефектом вирізняються такі ізотерапевтичні техніки і прийоми, як марання – прийом нетрадиційного малювання руками, який є ефективним у роботі з корекції агресивності і гіперактивності дітей, що дає можливість висловити власні деструктивні прояви через фарби, крейду. Ігрова ситуація, при цьому, відвертає увагу від того, що не приймаються у звичайному житті, і дозволяє дитині без остраху задовольнити деструктивні потяги. Крім того, малювання пальцями, долоньками сприяє розвитку дрібної моторики та дає можливість зрозуміти особливість тактильного відчуття, сприяє зняттю напруги, гармонізації емоційного стану. Цікавим та ефективним методом діяльності може бути малювання предметами навколишнього середовища, зокрема, м'ятим папером, кубиками, губками, зубними щітками, нитками, свічкою. Зауважимо, що під час такої роботи, слід підтримувати ініціативу дитини залучати навколишні предмети, що сприятиме включеності дитини, розвитку вміння висловлювати та і відстоювати власні ідеї і позиції.

Однією із технік цієї групи є «Каракулі», яка полягає у тому, що зображення створюється за допомогою олівців хаотичним нанесенням тонких ліній на поверхню паперу, при цьому лінії можуть бути нерозбірливими, недбалими, невмілими або, навпаки, чітко прокресленими і точними. З окремих каракуль може скластися цілий образ або лише абстрактне зображення, які допомагають активізувати дитину, дають відчуття натиск олівця, знімають м'язову напругу, сприяють розвитку таких соціальних якостей як: стриманість, контрольованість, терпіння, уважність, повага, такт тощо.

Слід зауважити, що ізотерапія суттєво відрізняється від заняття мистецтвом, адже зорієнтована на процес, а не на результат. Загалом, застосування педагогами нетрадиційних технік у розвивально-виховному процесі, дозволяє реалізувати індивідуальний підхід до дитини відповідно до її інтересів, сприяє нормалізації її емоційного стану.

Одним з напрямів арттерапії є лялькотерапія, яку можна застосовувати для діагностики емоційного стану, подолання комунікаційних страхів, мовленнєвого негативізму, стимуляції мовленнєвої активності тощо. Робота з лялькою дозволяє: удосконалювати дрібну моторику пальців рук і координацію рухів, що дуже актуально для дітей з порушеннями мовлення; виховувати відповідальність за керування лялькою; проявляти через ляльку ті емоції, почуття, рухи, які дитина не вміє проявляти в житті; розвивати здатність до концентрації уваги, що допомагає дітям успішно реалізовуватися (Н. Дідик, 2015; Т. Добровольська, Л. Комисарова, І. Левченко & Є. Медведєва, 2001).

Доцільним у корекційній роботі є застосування казкотерапії. Зокрема, казки допомагають підвищити самооцінку дитини; сформувати активну життєву позицію, упевненість у своїх силах; розвивати самостійність і життєтворчість; сприяти актуалізації психічних резервних можливостей та формуванню на їх основі адекватної поведінки за рахунок самоусвідомлення та діяльності (Ю. Бугера, 2018; О. Вовк, 2020; І. Гармаш, 2018; Н. Дідик, 2015; В. Литвиненко, 2011). Наприклад, у казкотерапії дітей з особливими освітніми потребами можна застосувати такі казки: «Казка про маленького кротика та радощі в житті», «Казка про парасольку догори дригом», «Про очікування від життя та образи, або що нам заважає бути щасливими?», «Тобі ніхто нічого не винен!», «Казка про те, як маяк повірив у себе» та ін. (І. Гармаш, 2018).

Для розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами ефективним є застосування методу імаготерапії, що має на меті навчити людину адекватно реагувати у важких життєвих ситуаціях, розширити комунікативні можливості, мобілізувати життєвий досвід. Формування мовлення дітей із застосуванням імаготерапії полягає у: засвоєнні багатства засобів рідної мови; вихованні живого інтересу до самостійного пізнання і роздумів; удосконаленні артикуляційного апарату; формуванні діалогічного, емоційно насиченого мовлення; поліпшенні засвоєння змісту твору, логіки і послідовності подій; підтримці емоційного підйому; сприянні розвитку елементів мовленнєвого спілкування (міміки, жестів, пантоміміки, інтонації, модуляції голосу; формуванні досвіду соціальної поведінки; стимулюванні активного мовлення) (В. Литвиненко, 2020, О. Мішкулинець, 2018).

Висновки та перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку. Отже, сучасний стан спеціальної освіти характеризується варіативністю методів та форм роботи з дітьми і свободою творчості корекційних педагогів. Внаслідок цього, підвищуються вимоги до професійної компетентності фахівців цього напрямку, а організація корекційно-розвивальної роботи потребує від спеціалістів знань та вмінь практично застосовувати ефективні інноваційні технології, до яких відносяться і арттерапевтичні методи, що можуть застосовуватись як форма реабілітаційної та розвивально-корекційної роботи; відкривають нові можливості та є універсальним методом психокорекції, невід'ємним елементом навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Перспективними напрямками дослідження є оптимізація застосування арттерапевтичних методів у взаємодії з батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Бібліографія

1. Березка С.В. (2018). Особливості застосування арт-терапії в роботі з дошкільниками з порушенням інтелекту. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 2, 208-213. **2. Бойко А.** (2014).

Використання арт-педагогічних технологій як засобу творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах. *Наукові записки. Сер. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 5, 68-73. **3. Бугера Ю.Ю.** (2018). До проблеми соціальної адаптації дітей з розладами спектру аутизму засобами казкотерапії. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 31, 35-44. **4. Вовк О.А.** (2020). Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами методами арт-терапії. *Дитина з особливими потребами*, 3, 22-25. **5. Добровольская Т.А.** Комиссарова Л.Н., Левченко И.Ю., Медведева Е.А. (2001). Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. Москва: Академия. **6. Гармаш І.В.** (2018). Терапія казками. Київ: Шкільний світ. **7. Дідик Н.М.** (2015). Соціально-психологічна реабілітація: загальні аспекти. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006. **8. Євтушина М.П.** (2017). Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з дітьми із особливими потребами: монографія. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 97-112. **9. Литвиненко В.А.** (2011). Застосування арттерапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка. **10. Мілевська О.П.** (2011). Корекційні можливості образотворчої роботи з другокласниками із загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2, 165-174. **11. Мішкулинець О.О.** (2018). Використання арт-терапевтичних методик в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Психологія: теорія і практика*. Мукачево: РВВ МДУ, 2, 76-89.

References

1. Berezka S.V. (2018). Features of art therapy used for work with preschoolers with intellectual disabilities. *Scientific Bulletin of Kherson State University*, 2, 208-213 [in Ukrainian]. **2. Boyko A.** (2014). Use of art-pedagogical technologies as a means of creative expression of younger students in out-of-school educational establishments. *Proceedings. Avg. Psychological and pedagogical sciences*. Nizhyn: NMGSU, 5, 68-73 [in Ukrainian]. **3. Buhera Yu.Yu.** (2018). The social adaptation problem of children with disorders of the autism spectrum by means of fairytale therapy. *Scientific proceedings of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University. Series: socio-pedagogical*. Kamianets-Podilskyi: Medobory-2006, 31, 35-44 [in Ukrainian]. **4. Vovk O.A.** (2020). Socialization of children with special educational needs by art therapy methods. *Special Needs Child*, 3, 22-25 [in Ukrainian]. **5. Dobrovolskaya T.A., Komissarova L.N., Levchenko I.Yu., Medvedeva E.A.** (2001). Art pedagogy and art therapy in special education. Moscow: Academy [in Ukrainian]. **6. Harmash I.V.** (2018). Therapy with fairy tales. Kiev: School World [in Ukrainian]. **7. Didyk N.M.** (2015). Socio-psychological rehabilitation: general aspects. Kamianets-Podilskyi: Medobory-

2006 [in Ukrainian]. **8. Yevtushyna M.P.** (2017). Preparation of future social educators to use art therapy at work with children with special needs: a monograph. Odessa: publisher Vadim Bukaev, 97-112 [in Ukrainian]. **9. Lytvynenko V.A.** (2011). The use of art therapy in speech therapy with preschoolers and primary school children. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. Makarenko. [in Ukrainian]. **10. Milevska O.P.** (2011). Correctional opportunities for fine art work with second-graders with general speech development. *Actual questions of the correctional education (pedagogical sciences)*. Kamianets-Podilskyi: Medobory-2006, 2, 165-174 [in Ukrainian]. **11. Mishkulynets O.O.** (2018). The use of art-therapeutic techniques in the inclusive educational environment. *Psychology: theory and practice*. Mukachevo: RVV MSU, 2, 76-89 [in Ukrainian].

Авторський внесок: Бугера Ю.Ю. – 50%, Дідик Н.М. – 50%.
Дата відправлення статті 22.02.2020 р.

УДК 159.922:316.362

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.46-56

Т.І. Валько,
tanya.valko@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-2173-3428>

УЯВЛЕННЯ ПРО СІМЕЙНІ СТОСУНКИ ЯК УМОВА СТВОРЕННЯ ВЛАСНОЇ СІМ'Ї ОСОБАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості про автора: Валько Тетяна Ігорівна, аспірантка кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів проблема формування уявлень про сім'ю підлітків з інтелектуальними порушеннями. E-mail: tanya.valko@ukr.net

Contact: Valko Tetiana, postgraduate student in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: Forming ideas about a family of teenagers with intellectual disabilities. E-mail: tanya.valko@ukr.net

Валько Т.І. Уявлення про сімейні стосунки як умова створення своєї власної сім'ї особами з інтелектуальними порушеннями. Стаття присвячена актуальній проблемі формування уявлень про сім'ю старшокласників з легким ступенем інтелектуального порушеннями як

важливої умови позитивного досвіду створення своєї власної родини. Проаналізовано та узагальнено праці вчених, у яких висвітлено цю проблему. Визначено, що недостатньо вивченим залишається післяшкільний етап соціалізації випускників спеціальних закладів освіти та їх реалізація як сім'янинів. Розроблено методичку «Основні аспекти сімейного життя» з метою діагностики уявлень про сім'ю означеної категорії старшокласників. Виявлено суттєві особливості уявлень про сімейне життя в учнів з легким ступенем інтелектуального порушення. Наголошено, що повнота і точність уявлень про сімейне життя у підлітків та юнаків залежить не лише від рівня інтелектуального розвитку, але і від типу навчального закладу та обсягу і характеру взаємодії зі своїми батьками та родиною в цілому. У статті описано позитивні приклади реалізації у сімейному житті та батьківстві випускників закладу спеціальної освіти з інтелектуальними порушеннями. Визначено актуальні аспекти означеної проблеми. Доведено, що формування уявлень про сімейне життя в умовах закладу спеціальної освіти є важливою умовою позитивного досвіду створення своєї власної сім'ї особами з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: старшокласники, випускники, інтелектуальне порушення, уявлення про сім'ю, заклад спеціальної освіти.

Валько Т.І. Представление о семейных отношениях как условие создания своей собственной семьи лицами с интеллектуальными нарушениями. Стаття посвящена актуальній проблемі формування представлень о семье старшекласників с легкой степенью интеллектуального нарушениями как важного условия положительного опыта создания своей собственной семьи. Проанализированы и обобщены труды ученых, в которых освещено эту проблему. Определено, что недостаточно изученным остается послешкольный этап социализации выпускников специальных учебных заведений и их реализация как семьянинов. Разработана методика «Основные аспекты семейной жизни» с целью диагностики представлений о семье указанной категории старшекласников. Выявлены существенные особенности представлений о семейной жизни у учащихся с легкой степенью интеллектуального нарушения. Отмечено, что полнота и точность представлений о семейной жизни у подростков и юношей зависит не только от уровня интеллектуального развития, но и от типа учебного заведения и объема и характера взаимодействия со своими родителями и семьей в целом. В статье описано положительные примеры реализации в семейной жизни и отцовстве выпускников заведения специального образования с интеллектуальными нарушениями. Определены актуальные аспекты этой проблемы. Доказано, что формирование представлений о семейной жизни в условиях учреждения специального образования является важным условием положительного опыта создания своей собственной семьи лицами с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: старшокласники, випускники, інтелектуальне порушення, представлення о семье, заведення спеціального освіти.

Valko T. The perceptions of family relations as a factor of creating a family by persons with intellectual disorders. The article is devoted to an actual and important problem on forming perceptions about a family by teenagers with mild intellectual disorders. The works of scientists who have covered this problem are analyzed and summarized. It is determined that afterschool stage socialization of graduates from specialized educational institutions and their realization as family members are not enough studied. «The basic aspects of family life» research method have been developed for diagnosis perceptions of a family of a particular school graduate students category. The significant features of perceptions about family of high school students with mild intellectual disorders have been identified. The present article deals with the factors that have influenced on the perceptions about a family of the high school students. This research emphasized that the completeness and accuracy of ideas about a family life in teenagers depends not only because of the level of intellectual development, but also because of the type of educational institution. In this research described positive examples of realization in a family life and parenthood graduates from a specialized education institution for school graduate students with intellectual disorders. The actual aspects of a problem are certain determined by comparing the research results of the ideas about a family of students who study at specialized educational institutions and postgraduate students.

Keywords: adolescents, school graduate students, intellectual disability, perceptions of family, special education institution.

Постановка проблеми. Реформування концептуальних засад середньої ланки освіти в Україні передбачає формування у школярів соціальної та громадянської компетентності [4, с. 12]. Сучасна школа та психолого-педагогічний персонал покликані підготувати випускників закладу до самостійного сімейного життя та сформувані необхідні для цього в учнів уявлення.

Об'єктивні труднощі у досягненні цієї мети виникають в умовах спеціальних закладів освіти, у яких навчаються діти з особливими освітніми потребами, зокрема з інтелектуальними порушеннями. Навчання в закладах сегрегаційного типу по різному обмежує взаємодію учнів з родиною та можливість наслідувати поведінку батьків. Інтелектуальне порушення обумовлює роль причин, через які учнів підліткового віку є чимало труднощів під час осмислення системи взаємостосунків між подружжям, підготовки до створення своєї власної сім'ї, народження та виховання дітей, забезпечення родини всіма необхідними матеріальними благами, ведення спільного побуту, вирішення конфліктів тощо. Саме тому актуальним є дослідження уявлень підлітків про сім'ю не лише з урахуванням їх рівня інтелектуального розвитку але і типу закладу, в якому вони навчаються.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми підготовки дітей з інтелектуальними порушеннями до самостійного сімейного життя в контексті їх морального виховання представлені у наукових працях В. Воронкової, І. Єременка, Н. Коломинського, О. Хохліної; статевого – Н. Бастун, О. Денисової, В. Левицького, М. Матвєєвої, С. Миронової, А. Мухіної; соціалізації – Н. Галімової, М. Гогіна, О. Мастюкової, Г. Шаумарова. Психологічні особливості формування уявлень про сім'ю підлітків з інтелектуальними порушеннями було досліджено А. Іваненко [3, с. 84-85].

Т. Демидовою, В. Петренко, В. Кравець, А. Черновою та ін. було встановлено, що підготованими до шлюбу можна вважати осіб, у яких сформовані чіткі уявлення про сімейні стосунки, які б вони хотіли побудувати. О. Денисовою було визначено, що уявлення про сім'ю, сформовані у підлітковому та юнацькому віці безпосередньо впливають на якість сімейного життя дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями.

Недостатньо вивченим залишається післяшкільний етап соціалізації та сімейної реалізації випускників спеціальних закладів освіти. Традиційно першочергову увагу вчені приділяють професійному становленню осіб з інтелектуальними порушеннями (Л. Малинович, Г. Мерсіянова, Л. Ніколенко, Т. Приходько та ін.), хоча для багатьох випускників з легким ступенем інтелектуального порушення доросле життя пов'язане зі створенням власної сім'ї та народженням дітей.

Метою статті є визначення особливостей уявлень про сім'ю у старшокласників з інтелектуальними порушеннями та аналіз актуального досвіду сімейного життя випускників спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Дослідження уявлень про сім'ю підлітків та юнаків з легким ступенем інтелектуального порушення здійснювалось на основі попереднього вивчення особових справ учнів з метою уникнення некоректних запитань. Старшокласникам було запропоновано виконати завдання зі спеціально розробленої методики «Основні аспекти сімейного життя», а саме підібрати назви до малюнків та відповісти на запитання поділені на 10 окремих блоків, а саме: 1) актуальний сімейний досвід учня; 2) уявлення про стосунки між чоловіком та жінкою; 3) критерії готовності до сімейного життя; 4) інтимні аспекти; 5) народження та виховання дітей; 6) сімейний бюджет; 7) конфлікти в родині; 8) побут; 9) сімейне дозвілля; 10) актуальні уявлення про власну майбутню сім'ю.

У 2020 році на базі КЗО «Навчально-реабілітаційний центр «Горлиця» Дніпропетровської обласної ради» було проведено дослідження уявлень про сім'ю учнів 7-10 класів (12-17 років) з легким ступенем інтелектуального порушення. Загалом дослідженням було охоплено 32 респонденти, серед яких 18 перебували у закладі цілодобово.

На початку старшокласникам було запропоновано розповісти про свою сім'ю. 59% респондентів охарактеризували свій актуальний сімейний досвід з негативної точки зору: «Мама мене покинула», «Мені краще наодинці», «В сім'ї постійні сварки та бійки» та ін. 35% учнів з

задоволенням розповідали про рідних. 6% відмовились говорити на цю тему. 87% респондентів розповідь зводили до перерахунку членів своєї родини, не розповідаючи про них.

Створенню сім'ї передує досвід формування стосунків з протилежною статтю. Негативний міжособистісний досвід в перспективі позначається на самотійному сімейному житті (Т. Андрєєва, Є. Юрасова). Тому в методику були включені запитання на з'ясування уявлень респондентів про стосунки між чоловіком та жінкою. На думку старшокласників, *«стосунки – це коли людина людину любить і вони постійно поруч»*, *«це коли хлопець і дівчина зустрічаються»*, *«коли чоловік і жінка живуть разом»* та ін. 19% респондентів не змогли пояснити, що таке стосунки: *«стосунки – це коли стосується»*. Пояснити, що таке симпатія змогли 62% учнів. Респонденти зазначили, що *«симпатія – це коли тобі хтось подобається»*. Решта 38% зізнались, що не розуміють значення цього слова.

94% респондентів вважають, що чоловік може проявити свою симпатію до жінки зробивши їй комплімент, подарувавши подарунок або квіти, запросивши в ресторан тощо. Проте пояснити, як жінка може проявити симпатію до чоловіка зуміли лише 9% підлітків та юнаків: *«сказати чоловіку, що він їй подобається»*, *«нафарбуватись, гарно одягтись»*. Можна припустити, що це зумовлено суспільними стереотипами та прогалинами в гендерному вихованні старшокласників.

На запитання про те, чи завжди симпатія між чоловіком та жінкою є взаємною 87% респондентів відповіли *«Ні»*, проте пояснити, як це можна визначити зуміли 16%: *«Запитати, чи ти йому подобаєшся»*, *«Якщо він тебе запросив в кафе, щось подарував – це означає, що ти йому подобаєшся теж»*. Більшість старшокласників вважають, що підтвердженням взаємності є конкретно сказані слова та дії. 94% респондентів знають, що таке побачення: *«Побачення – це запросити дівчину в якесь гарне місце»*, *«Побачення – це коли чоловік запрошує жінку в ресторан, кафе, парк...»*, *«Побачення – це коли йдуть на дискотеку. Він дарує їй квіти»*. 53% учнів не були на побаченні. 31% мали такий досвід. 16% вважають, що їм зарано думати на такі теми.

Підлітки досить відверто відповідали на запитання про те, що виражає поцілунок – *«любов»*, *«дружбу»*, *«турботу»*; кого люди цілують – *«коханих»*, *«батьків, дітей»*, *«при зустрічі знайомих»*. 28% респондентів не соромлячись ділились, що мали досвід поцілунку з протилежною статтю. На запитання *«Яким має бути хлопець, щоб тобі сподобатись?»* дівчата відповідали: *«Він має бути чесним, чуйним, турботливим, розумним»*, *«Мені подобаються гарні, розумні, вірні»* тощо. Разом з тим, 92% дівчат категорично не подобаються хлопці, які вживають алкоголь, нецензурну лексику та палять. На запитання про те, якою має бути дівчина, щоб сподобатись, хлопці відповідали: *«Гарною та хазяйновитою»*, *«Доброю та красивою»*, *«Худою, грамотною»* та ін. 75% респондентів чоловічої статі не подобається, коли у дівчини є шкідливі звички. 27%

стверджують, що їм категорично не подобаються дівчата, які «сваряться», «часто ображаються» тощо.

Пояснити, що таке кохання спробували 31% старшокласників: «Кохання – це коли тебе тягне до дівчини магнітом», «Це коли тобі хочеться бути постійно з людиною разом», «Кохання – це коли ти хочеш дітей з цим хлопцем» тощо. Решта 67% підлітків та юнаків не змогли відповісти. Пояснити різницю між коханням і дружбою не зміг жоден із опитаних. Вочевидь розуміння почуттів та емоцій у підлітків викликає труднощі, що можна пояснити порушенням пізнавальної сфери, емоційної та мотиваційної саморегуляції, а також особливостями особистого сімейного досвіду старшокласників. Розуміння емоційних аспектів стосунків у респондентів є спрощеними та недостатньо диференційованими.

Перш ніж створити свою власну сім'ю, на думку старшокласників, потрібно «знайти свою другу половинку», «закохатись», «зрозуміти одного». 19% опитаних говорили про необхідність матеріального забезпечення та працевлаштування. На запитання про те, скільки часу потрібно зустрічатись перш ніж взяти шлюб, 12% старшокласників відповідали, що не існує загальноприйнятого стандарту, це все індивідуально і обумовлено потребою в пізнанні одне одного. 22% вважають, що достатньо від 1 до 3 років. 53% учнів називали число навмання; решта відповідали, що не знають відповіді.

На запитання про те, що таке сім'я, переважна більшість респондентів відповідали: «Сім'я – це мама, тато і діти». На запитання про те, чи потрібно готуватись до створення сім'ї усі підлітки відповідали «так», проте чимало учнів не змогли обґрунтувати свою відповідь прикладами про те, як саме потрібно до цього готуватись. 56% учнів пояснили, що потрібно «мати 18 років», «піти на роботу, мати житло», «головне в сім'ї не сваритись» та ін. 78% учнів не розуміють, що означає узаконити стосунки. Решта 22% знають, що узаконити стосунки означає офіційно зареєструвати шлюб. Усі учні вважають це потрібним, проте пояснити, для чого, не можуть.

75% учнів розуміють поняття інтимні стосунки як статевий акт. 94% старшокласників впевненні, що можна вберегтись від незапланованої вагітності. 84% зазначають, що потрібно використовувати контрацептиви. 12% респондентів знають про різні види контрацептивів. Варто відзначити, що відповідаючи на цей блок запитань, учні були дуже відвертими. Можна було простежити, що в учнів з інтелектуальними порушеннями відсутнє усвідомлення інтимності власного життєвого досвіду. У підлітків не було проявів сором'язливості, скепсису, бажання уникнути обговорення інтимних тем. Крім того, респонденти не знають, що інтимними у суспільстві, крім статевого життя, є теми здоров'я, заробітку тощо.

Малюнок, на якому зображені батьки, що радісно тримають новонароджену дитину на руках, старшокласники назвали «знову народила», «жінка тримає дитину». 62% респондентів констатували зовнішню складову зображеного моменту, не аналізуючи його емоційної

значущості. Серед відповідей цієї категорії учнів було 23% тих, які назвали малюнок – *«щаслива сім'я»*, *«радісні батьки»*. Підлітки підібрали назву до малюнку, орієнтуючись на емоційні переживання персонажів, при цьому не узагальнюючи у назві зображений момент, процес чи дії персонажів. Можна припустити, що для цієї категорії підлітків та юнаків вагомим за значенням є емоційний зв'язок між членами родини, якого, цілком можливо, учням бракує. 15% перераховували усе, що бачили на малюнку: *«жінка сміється, кульки, квіти чоловік»*. Наступне запитання стосувалось емоцій, які у момент народження дитини відчують батьки: *«вони раді»*, *«емоція щастя»*, *«вона сміється»* та ін.

Підліткам та юнакам з інтелектуальними порушеннями було складно конкретизувати те, як саме потрібно стежити за станом здоров'я членів родини: *«ходити до лікаря»*, *«дивитись, щоб дитина не пила, не курила»*, *«просто любити їх»*, *«давати таблетки»*. Це свідчить про брак уявлень щодо догляду та піклування за станом здоров'я сім'ї. Пояснюючи значення процесу піклування про дитину, респонденти наголошували: *«треба дивитись, щоб дитина не пила, не курила, не йшла просити...»*, *«стежити, щоб дитина не була брудна, голодна»* тощо.

Малюнок із зображенням спільного сімейного відпочинку на морі в учнів інтернатного закладу викликав найбільше приємних емоцій. Респонденти навели декілька прикладів спільних сімейних розваг, а саме: *«ігри разом»*, *«поїздка»*, *«похід на ринок»*, *«прогулянка в парку»* тощо. Але запитання про те, скільки часу усім членам родини слід проводити разом, викликало труднощі. Більшість респондентів відповідали навмання, бо не розуміли, якими критеріями слід володіти аби визначити обсяг часу. Проте були й учні, які зауважили: *«Як це можна визначити? Якомога більше!»*.

87% старшокласників розуміють, що таке сімейний бюджет. Респонденти з ентузіазмом розповідають про закінчення навчання в школі, оволодіння професією та влаштуванням на роботу. Усі підлітки та юнаки одностайні у тому, що членам родини потрібно працювати для того, щоб забезпечувати родину коштами. 87% учнів вважають, що саме чоловік має забезпечувати родину. Учні думають, що *«жінка теж може працювати, якщо хоче»*. Респонденти стверджують, що першочерговими в родині є витрати на оплату комунальних послуг, потреби дитини, їжу, одяг та ін.

Учні вважають, що у сім'ї має бути розподіл обов'язків та взаємодопомога. У побутові обов'язки жінки, на думку респондентів, входить прибирання, приготування їжі, прання, догляд за дітьми та ін. Чоловіку потрібно *«заробляти кошти, допомагати дружині, якщо вона попросить»*, *«щось відремонтувати»* тощо.

Сімейний конфлікт учні старшої школи, вірогідно, пояснювали через призму особистого досвіду. Причини конфлікту між чоловіком і дружиною респонденти озвучували відповідно до того, свідками чого самі, скоріш за все, були у родині: *«тато прийшов п'яний»*, *«жінка обідилась на чоловіка, бо той кричить, дитина закриває вуха, щоб це не чути»*, *«тато напився і курить в хаті»*, *«він жінці зрадив»* та ін. Підлітки та юнаки вважають, що

конфлікти між батьками та дітьми виникають через відсутність розуміння батьками потреб своєї дитини: *«вони кричать на дитину, коли вона щось не так зробила», «батьки кричать, бо не хочуть щось купити дитині», «просто так можуть кричати», «кричать, бо дитина втікає з дому».* Старшокласники зазначили, що для того, щоб вирішити конфлікт потрібно: *«вибачитись, якщо дійсно винний», «поговорити про проблему», «розійтись, якщо неможливо вибачити», «стримувати себе», «не сваритись», «не пити, не кричати»* та ін.

Після обговорення різних аспектів сімейного життя респондентам було запропоновано розповісти про те, як вони уявляють свою майбутню сім'ю. Спостереження за емоційними реакціями старшокласників дозволяє стверджувати, що це запитання було для них найбільш складним. 25% респондентів відмовились відповідати, пояснивши, що не думали над цим питанням. 12% підлітків та юнаків відповіли, що не хочуть мати свою сім'ю і особливо дітей: *«Діти постійно пишуть. Краще заведу собаку».* З вивчення особових справ відомо, що така позиція переважає в психологічно травмованих старшокласників з неблагополучних багатодітних сімей, або з родин в яких здійснювалось насилля над дітьми. Переважна більшість учнів свою розповідь про майбутню сім'ю розпочали фразою *«Вона буде нормальною».*

Уявлення учнів з інтелектуальними порушеннями про свою майбутню сім'ю є несформованими та ґрунтуються переважно на позитивних емоційних очікуваннях від сімейного життя: *«У нас буде повага в сім'ї», «Я, жінка і 2 дітей живемо щасливо», «Чоловік повинен ходити на роботу, поважати, захищати. Діти, щоб слухались», «Щоб всі були щасливі»* та ін.

Отже, уявлення старшокласників про сімейне життя є неповними за обсягом, поверхневими та некритичними за змістом. Встановлено, що на уявлення про сімейне життя цієї категорії учнів значною мірою впливає актуальний сімейний досвід. У більшості вихованців з неблагополучних сімей є нереалізовані емоційні потреби в підтримці, любові, радості. У цих учнів сформовані негативні очікування щодо власного самостійного сімейного життя. Виявлено також результати педагогічного впливу, адже учні досить непогано орієнтуються щодо соціально-побутових та статевих аспектів сімейного життя.

Зважаючи на актуальний рівень уявлень про сім'ю учнів КЗО «Навчально-реабілітаційний центр «Горлиця» Дніпропетровської обласної ради нами було проведено опитування випускників цього закладу з метою підтвердження актуальності цієї проблеми, вивчення особливостей сімейного життя дорослих осіб з легким ступенем інтелектуального порушення та з'ясування можливих прогалин навчально-виховного процесу закладу у формуванні уявлень про сім'ю вихованців. Загалом у дослідженні взяло участь 14 колишніх вихованців закладу віком від 20 до 31 року.

93% респондентів є працевлаштованими або здобувають професійно-технічну освіту. Випускники займаються вентиляційними, покрівельними,

ремонтними роботами. Серед респондентів були кухарі, продавці, спортсмени. 71% опитаних наголошують, що їм дуже знадобились шкільні знання, вміння і навички. 43% випускників завдячують педагогам у своїх успіхах. Респонденти поділились, що навіть після закінчення школи підтримували контакт з вчителями та просили допомоги у складних життєвих ситуаціях.

50% опитаних випускників закладу є одруженими та мають дітей. Свій сімейний досвід вони характеризують позитивно і вважають себе чудовими батьками та сім'янинами. Респонденти розповіли, що у них виникають сімейні конфлікти і труднощі у процесі виховання дітей. Випускники стверджують, що навчання у закладі інтернатного типу вплинуло на розуміння ними системи життєвих цінностей. Респонденти пояснюють, що їм складно встановлювати обмеження під час реалізації потреб своїх дітей. Наразі вони намагаються власним дітям компенсувати все те, чого свого часу їм не вистачало в дитинстві. 21% опитаних свідомо не хочуть власну сім'ю та дітей і пояснюють це тим, що на даний момент вони до цього ще не готові ні матеріально, ні морально. 14% випускників закладу хочуть, або планують створення сім'ї та народження дитини. 7% випускників мали два офіційних шлюби. За словами респондента стосунки з колишньою дружиною не склались, бо вона не була серйозно налаштована до сімейного життя.

Усі випускники були одностайними в тому, що найскладнішим для них був етап закінчення навчання в школі та початок самостійного сімейного життя. Респонденти пояснили, що було складно адаптуватись в соціумі та відчувати себе самотніми та незахищеними. На запитання про те, до яких життєвих труднощів школа найменше підготувала, 14% відповіли «не знаю»; ще 36% зазначили, що «школа до всього підготувала». 50% опитаних зізнались, що їм не вистачало сексуального виховання в умовах школи. 14% випускників стали батьками попередньо не плануючи вагітність.

50% випускників закладу зауважили, що вперше вони покохали, коли були школярами. 36% респондентів вважають своє перше шкільне кохання серйозним. Опитані випускники стверджують, що психолого-педагогічний персонал закладу був в курсі їх особистого життя і тому намагались тримати ситуацію під контролем, проводили індивідуальні виховні бесіди та ін. Було встановлено, що випускники відчувають цінність шкільного досвіду і не ототожнюють себе з своїми батьками. 57% респондентів відчувають агресію та образу по відношенню до власних батьків з дитинства.

Висновки. Важливою умовою позитивного досвіду реалізації людини у сімейному житті є повнота та правильність уявлень про це. У сучасній психолого-педагогічній літературі проблема формування уявлень про сім'ю у старшокласників з інтелектуальними порушеннями є недостатньо вивченою у теоретичному та практичних аспектах. Визначено, що комплекс уявлень про сімейне життя у підлітків та юнаків з порушеннями інтелектуального розвитку має низку особливостей, зокрема,

характеризується неточністю, некритичністю, фрагментарністю. Встановлено, що це зумовлено не лише особливостями інтелектуального розвитку, але і характером стосунків в родині між батьками учнів. В умовах інтернатного закладу спеціальної освіти виховуються учні-сироти, або ті, чії родини є соціально неблагополучними/матеріально незахищеними, і тому досвід взаємодії старшокласників з батьками є мінімальним, або взагалі відсутній. Зважаючи на це, доведено, що актуальною умовою ефективності психолого-педагогічної роботи є подолання негативних очікувань в учнів юнацького та підліткового віку щодо власного самостійного сімейного життя, тоді як зусилля психолого-педагогічного персоналу спрямовані переважно на підготовку старшокласників до сімейного життя на соціально-побутовому рівні.

Встановлено, що прогалини у системі уявлень про сімейні стосунки негативно впливають на створення своєї власної сім'ї дорослими особами з інтелектуальними порушеннями. Вагомою умовою позитивного досвіду є активна реалізація підготовки до самостійного сімейного життя та формування необхідних для цього уявлень в умовах спеціального закладу освіти. Підтвердженням цього є той факт, що саме у період шкільного навчання у респондентів з'явилися уявлення про себе у ролі сім'янина, знання щодо ведення сімейного побуту та забезпечення родини коштами, досвід стосунків з протилежною статтю тощо. Крім того, більшість випускників навчально-реабілітаційного центру знецінюють власних батьків та підтверджують, що саме школа їх готувала до самостійного сімейного життя. Актуальною залишається проблема статевого виховання та просвіти в умовах інтернатного закладу, з огляду на думку більшості, що саме відповідних знань їм не вистачило у дорослому житті.

Аналізуючи результати опитування можна зробити висновок, що реалізація як сім'янина є не менш важливою для випускників спеціального закладу освіти, ніж самореалізація у будь-якій іншій соціальній або особистісній сфері. Позитивні приклади створення сімей дорослими особами з легким ступенем інтелектуального порушенням є підтвердженням необхідності здійснення цілеспрямованої підготовки старшокласників до самостійного сімейного життя та формування у них необхідних для цього уявлень.

Перспективою розгортання дослідження в зазначеному напрямі є розробка змісту та методів формування уявлень про сім'ю підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Бібліографія

1. Андреева Т.В. (2004) Семейная психология. СПб. **2. Демидова Т.А.** (2003) Особливості формування уявлень про майбутню сім'ю у старшокласників: *автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – «Педагогічна психологія»*. Київ. **3. Іваненко А.С.** (2015) Основні напрямки корекційної роботи з підготовки учнів з вадами розумового розвитку до майбутнього сімейного життя: *Зб. наук. праць «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови»*. Суми. **4. Концепція нової української школи.** [Електронний ресурс]. Режим доступу:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkola-compressed.pdf>. 5. **Миронова С.П.** Матвеева М.П. (1996) Статеве виховання у допоміжній школі: *посібн. для вчит.* Кам'янець-Подільський.

References

1. **Andreeva T.V.** (2004) Family Psychology. textbook allowance. St.Petersburg. 2. **Demidova T.A.** (2003) Adias about family of senior pupils: *Extended abstract of Doctor's thesis (Psychology)*. Kiev [in Ukraine]. 3. **Ivanenko A.S.** (2015) Basic directions of correctional work on preparation of pupils with intellectual disabilities for future family life: *collection of scientific works «Education for persons with special needs. Wais of development»*. Sumy [in Ukraine]. 4. **The concept** of new Ukrainian school. [Internet source]. Acces mode:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkola-compressed.pdf>. 5. **Mironova S.P.** Matveeva M.P. (1996) Sex education in a special school. *Textbook for teachers*. Kaminets-Podilskyi [in Ukraine].

Дата відправлення статті 22.02.2020 р.

УДК 376-056.36-053.6

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.56-65

О.М. Вержиховська

defectologia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9342-0896>

І.Л. Рудзевич

rudzevich.ira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9165-5237>

КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Відомості про автора: Вержиховська Олена, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема розвитку, навчання та виховання дітей різного віку з порушеннями інтелекту, психолого-педагогічні основи корекції інтелектуальних порушень засобами виховної роботи у цієї нозології дітей. Email: defectologia@gmail.com. **Рудзевич Ірина**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана

Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми педагогічної, вікової та загальної психології. E-mail: rudzevich.ira@gmail.com.

Contact: Verzhiovskaya Olena, PhD, associate professor, head of the department of psycho-medical-pedagogical foundations of correctional work in Kamynets-Podilsky National Ivan Ogienko University, Kamynets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: the problem of development, education and upbringing of children of different age with intellectual disabilities, psychological and pedagogical bases of correction of intellectual disabilities by means of educational work in this nosology of children. E-mail: defectologia@gmail.com. **Rudzevych Iryna**, PhD, associate professor of the department of psycho-medical-pedagogical foundations of correctional in Kamynets-Podilsky National Ivan Ogienko University, Kamynets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: problems of pedagogical, age and general psychology. E-mail: rudzevich.ira@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику. 1.

Verzhiovskaya, O. (2019). Psychological and pedagogical support of moral education in junior handicapped children/ Edulearn19 / 11th International Conference on Education and New Learning Technologies. Palma, Spain July 1-3, 2019 (Web of Science) <https://library.iated.org/view/VERZHIOVSKAYA2019PSY>. **2.**

Вержировська О.М. Особливості емоційного стимулювання дітей із порушеннями інтелекту / Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип.41. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. 532 с. С.61-69. **3. Вержировська О.М.** Особливості використання невербальних засобів спілкування при роботі з молодшими школярами з порушеннями інтелекту / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: Вип.11 / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. 2018. С.48-58. **4. Вержировська О.М.** Особливості екологічного виховання молодших школярів з порушеннями інтелекту Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: Вип.15 / за ред. В.В. Нечипоренко. Кам'янець-Подільський: Видавець Панькова А.С., 2020 С.35-44.

Вержировська О.М., Рудзевич І.Л. Корекція порушень структури особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. У поданій статті проаналізовано теоретико-методологічні положення та підходи щодо проблеми розвитку особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема розкрито зміст та сутність, когнітивні основи розвитку особистості підлітків з типовим розвитком; здійснено характеристику становлення особистості підлітків з порушеннями

інтелектуального розвитку; вказано на особливості розвитку особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку у навчально-виховному процесі. Нами визначено та проаналізовано стан та особливості педагогічної практики щодо психолого-педагогічного забезпечення процесу корекції порушень у структурі особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Обґрунтовано та описано методику вивчення та рівні сформованості особистості підлітків з типовим розвитком та порушеннями інтелекту. У процесі якісного та кількісного аналізу рівнів сформованості особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку виявлено особливості її формування у цієї нозології підлітків, показано їх динаміку. Розкрито данні щодо експериментальної перевірки ефективності педагогічного забезпечення процесу корекція порушень структури особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку у навчально-виховному процесі засобами морального виховання.

Ключові слова: структура особистості, підлітки з типовим розвитком, підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку, навчально-виховний процес, педагогічне забезпечення.

Вержиховского Е.Н., Рудзевич Г.Л. Коррекция нарушений структуры личности подростков с нарушениями интеллектуального развития. В данной статье проанализированы теоретико-методологические положения и подходы по проблеме развития личности подростков с нарушениями интеллектуального развития. В частности раскрыто содержание и сущность, когнитивные основы личности подростков с типичным развитием; осуществлено характеристику становления личности подростков с нарушениями интеллектуального развития; указано на особенности развития личности подростков с нарушениями интеллектуального развития в учебно-воспитательном процессе. Нами определены и проанализированы состояние и особенности педагогической практики по психолого-педагогическому обеспечению процесса коррекции нарушений в структуре личности подростков с нарушениями интеллектуального развития. Обосновано и описана методика изучения и уровня сформированности личности подростков с типичным развитием и нарушениями интеллекта. В процессе качественного и количественного анализа уровней сформированности личности подростков с нарушениями интеллектуального развития выявлены особенности ее формирования в этой нозологии подростков, показано их динамику. Раскрыто данные по экспериментальной проверке эффективности педагогического обеспечения процесса коррекция нарушений структуры личности подростков с нарушениями интеллектуального развития в учебно-воспитательном процессе средствами нравственного воспитания.

Ключевые слова: структура личности, подростки с типичным развитием, подростки с нарушениями интеллектуального развития, учебно-воспитательный процесс, педагогическое обеспечение.

Verzhikhovska O., Rudzevych I. Correction of disorders of adolescent personality structure with intellectual development disorders. This article analyzes theoretical and methodological provisions and approaches to the problem of adolescent personality development with intellectual disabilities, in particular the content and nature, cognitive foundations of adolescent personality development with typical development; characterization of adolescents' personality development with intellectual disabilities was performed; the peculiarities of adolescent personality development with intellectual disabilities in the educational process are indicated. We have defined and analyzed the state and peculiarities of pedagogical practice in relation to psychological and pedagogical provision of the process of correction of disorders in the structure of adolescents with intellectual disabilities. The article focuses on the immaturity of the personality of this category of children, which is due primarily to the peculiarities of the development of their needs, intelligence, emotional sphere, behavior. In our opinion, the development of adolescents' personality with intellectual disabilities is possible subject to purposeful long-term correctional and educational influence. The most effective and regulatory in the development of personality of adolescents with intellectual disabilities is their inclusion in extracurricular educational work. Conditions for correction of adolescents' personal development with intellectual disabilities are: favorable psychological climate; inclusion of children in interpersonal relationships in the process of various activities involved in extracurricular education; developing children's communication skills; security pedagogical regime; creating trust between the subject and the object of upbringing by criteria such as normative, juxtaposed and personal. In the article we have described the method of correction of violations of the personality structure of adolescents with intellectual disabilities, the most effective stages of which are: use of conversation with hidden content; reading ethical stories; playing stories; end of stories; analysis of a series of drawings involving different variants of children's behavior in one situation; analysis of texts with polar moral situations.

Key words: personality structure, adolescents with typical development, adolescents with intellectual disabilities, educational process, pedagogical support.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення однією з найактуальніших проблем психології та педагогіки є проблема формування вихованості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Становлення особистостей залежить від рівня прояву їх якостей, які виступають основою психічного розвитку підлітків. У зв'язку з цим педагог підбирає психолого-педагогічне забезпечення, яке спрямовується на розвиток когнітивних, емотивних, поведінкових компонентів, що формує особистість підлітків. Підлітковий вік є перехідним та критичним періодом розвитку особистості не лише дітей з типовим розвитком, але й з порушеннями інтелектуального розвитку. Знання особливостей

становлення особистісного розвитку цієї категорії підлітків потребує врахування у них психофізіологічних недоліків. Корекція особистості у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку вимагає: вміння приймати самостійні рішення; розвивати внутрішню незалежну потребу поведінки; оцінювати поведінковий компонент на основі аналізу мотивів; активізувати розвиток мисленневих процесів до усвідомленої діяльності. Спонукальною функцією щодо формування самоаналізу підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є процес виховання особистості, який створює передумови для усвідомленої поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему вивчення свідомості, почуттів, потреб, мотивів, якостей, поведінки, механізмів розвитку та виховання особистості дитини висвітлено у працях Б. Ананьєва, Л. Божовича, І. Беха, А. Запорожця, В. Крутецького, С. Рубінштейна, які зазначають на особистісно-орієнтованому вихованні підлітків з типовим розвитком.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми формування особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку показав, що в корекційній педагогіці дане питання спрямовувалось на дослідження загальних психологічних особливостей розвитку цієї категорії дітей (О. Белкін, Т. Власова, Н. Долгобородова, Г. Дульнєв, І. Єременко, М. Коломінський, В. Липа, М. Матвєєва, В. Мачихіна, О. Хохліна); розумовий розвиток дитини у поєднанні з поведінкою (М. Буфетов, І. Єременко); особистісно-моральні (В. Синьов, О. Вержиховська) та особистісно-вольові (Г. Дульнєв, М. Коломінський) якості. Дослідження особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку відбувалося у плані становлення його окремих компонентів (змістовного, емотивного та поведінкового) без взаємозв'язку між ними. Тому, проблема корекції особистості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ще недостатньо вивчена, що зумовило вибір тематики наукової статті.

Мета статті полягає у визначенні теоретико-методологічних та практичних положень щодо педагогічного забезпечення корекції порушень у структурі особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку в навчально-виховному процесі засобами морального впливу.

Виклад основного матеріалу. В сучасних наукових дослідженнях і в суспільній свідомості категорія особистості посідає одне з центральних місць. Завдяки категорії особистості постають можливості для цілісного підходу, системного аналізу та синтезу психологічних функцій, процесів, станів, властивостей людини. Особистість – це конкретна людина, яка перебуває в системі її стійких соціально зумовлених психологічних характеристик, що виявляються в суспільних зв'язках і ставленнях, визначають її моральні вчинки і мають суттєве значення для неї самої і для оточуючих. Особистістю є соціалізований індивід, котрий утілює найсуттєвіші соціально значущі властивості. Особистістю є людина, яка

має свою життєву позицію, що утвердилася внаслідок тривалої і клопіткої свідомої праці, їй притаманні свобода волі, здатність до вибору, відповідальність. Така людина не просто вирізняється завдяки тому враженню, яке справляє на інших; вона свідомо виділяє себе з навколишнього світу. Глибина і багатство особистості зумовлені її зв'язками зі світом, з іншими людьми, уявленням про себе.

Вивчаючи особливості підліткового періоду Л. Виготський прагнув виокремити основні новоутворення у психіці підлітка, з'ясувати соціальну ситуацію його розвитку, яка у кожному віці передбачає неповторну систему стосунків дитини, довкілля і соціального середовища. На його думку, суть кризи підліткового віку полягає у перебудові відповідної системи. Саме тому, змістове наповнення підліткової кризи пов'язане з виникненням почуття дорослості, розвитком самосвідомості, ставлення до себе як до дорослої особистості, до своїх нових можливостей і здібностей. При цьому підліткам властиві прагнення до ідеалів, максималізм, значні психофізіологічні зміни та порушення.

Перехідним періодом від дитинства до зрілості є підлітковий вік. У цей період відбуваються якісні зміни в інтелектуальній, емотивній та поведінковій сферах особистості підлітка (інтенсивний, нерівномірний розвиток і ріст організму, особистісні новоутворення тощо), які закладають основи його самосвідомості, потреби у самоствердженні, рівноправному і довірливому спілкуванні з ровесниками і дорослими.

Становлення особистості в підлітковому віці є складним етапом у процесі особистісного розвитку, що відрізняється характеристиками соціального дозрівання. Особливості проявів та перебігу підліткового періоду залежать від конкретних соціальних обставин життя і розвитку підлітка, його соціальної позиції у світі дорослих, а саме головним чинником при цьому виступає система соціальних міжособистісних стосунків із довкіллям, що опосередковано впливає на соціальні відносини в мікро- та макросередовищі.

Головним фактором становлення особистості підлітка виступає його власна соціальна активність, яка спрямована на засвоєння необхідних для нього норм поведінки та цінностей, на побудову міжособистісних відносин з однолітками та дорослими. Побудова цих відносин вимагає включення підлітків в різні види діяльності (навчальна, ігрова, суспільно-корисна, побутова), що сприяє збільшенню сфери їхнього спілкування, можливості засвоєння соціальних цінностей, формуванню особистісно-вольових та особистісно-моральних якостей підлітка. Розширення сфери соціальної активності підлітка відбувається за умов переходу на новий вид діяльності та спілкування, яка потребує зміни міжособистісних відносин підлітка з вчителями, однолітками, батьками.

З переходом на позицію дорослого підліток набуває систему особистісних знань, умінь, навичок, мотивів, поглядів та переконань. Результатом відповідної ієрархії є стабілізація особистісних якостей,

створення власної позиції до різних ситуацій. Найбільш вразливою у даний період виступає емотивна сфера підлітка, для якого характерним виступає підвищений рівень тривожності, агресивності, труднощі в самоорганізації, підвищений рівень навіюваності, що призводить до невиконання встановлених норм, вимог і правил поведінки внутрішнього та зовнішнього порядку. Підлітки частіше відчують сильні позитивні чи сильні негативні емоції і рідше знаходяться в нейтральному стані. Емоції мають тенденцію до неусвідомлюваного бажання зберегти ту чи іншу емоцію, як позитивну, так і негативну, що свідчить про ригідність емоцій підлітка, їх інертність. У цей період спостерігається підвищена потреба в емоційній насиченості, у прагненні до відчуттів, що сприяє любові до голосної музики, ризикованих форм поведінки, що проявляється в бурхливих і безпосередніх емоціях, не стримуванні почуття радості чи гніву; спостерігаються досить часті та тривалі афективні реакції, особливістю яких виступає повне поглинання підлітком своєї діяльності, своєрідне звуження свідомості, переважання емоцій над інтелектуальною діяльністю, що призводить до їх вибуху та неадекватності прояву емоційних реакцій. Саме це пов'язано з протиріччям між низькою самооцінкою підлітка і високим рівнем їх домагань.

Специфіка соціальної ситуації розвитку підлітка є розбіжність, з одного боку, між вимогами життя і його інтересами, з іншого – між його можливостями і його власними вимогами до себе. Така розбіжність вимагає досить високого розвитку вольового процесу, який не досягає відповідного рівня. Особливим для підлітків виступає суперечлива боротьба мотивів між власним бажанням і доцільністю виконання відповідного виду діяльності, хоча така поведінка є дуже складною, вона вимагає перебудови емотивної сфери, в результаті якої провідний мотив набуває вагомого значення і долає всі інші мотиви, які безпосередньо мають вплив на особистість.

Корекційна робота з підлітками повинна бути спрямована на подолання труднощів у довільності організації своєї поведінки, вироблення вольових зусиль та мотивів поведінки, набуття особистісно-вольових якостей за умов використання відповідних вправ, які спрямовані на вирішення різних проблемних ситуацій.

Особистісно-зорієнтоване виховання підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку спрямоване на розвиток у них вищих культурних потреб. Незрілість особистості цієї категорії дітей зумовлена насамперед особливостями розвитку її потреб, інтелекту, емоційної сфери, поведінки. Найважливішими прийомами формування особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є виховання у них звичок в процесі різних видів діяльності, включення їх у процес взаємодії з однолітками, практичне вирішення з ними проблемних ситуацій, формування у них адекватної самооцінки. Розвиток особистості підлітків з

порушеннями інтелектуального розвитку можливий за умови цілеспрямованого довготривалого корекційно-виховного впливу.

Вихідним у побудові програми розвитку особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку повинні стати положення про цілісність, завершеність та гармонійність формування та розвитку індивідуального світу людини не лише з позиції біологічної, фізичної та психологічної, але й з позиції її соціального і духовного розвитку.

Формування особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку можливо за допомогою системи певних педагогічних заходів при неподільній єдності процесів навчання, виховання та корекції. Цьому сприяють відповідні психолого-педагогічні умови (правильний режим дня, індивідуальний та диференційований підхід, організація доручень, правильний контроль регулювання взаємовідносин між дітьми, тощо).

У процесі навчально-виховної роботи з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку слід врахувати загальні методичні правила щодо виховання корисних звичок у цієї категорії дітей: залежність формування звички від результату дії (для того, щоб повторення дії привело до створення звички, потрібне позитивне підкріплення); характер переживань, що супроводжують чи завершують дії дитини є вирішальним у формуванні звичок; поступове подолання негативних звичок, постійний контроль. З сукупності звичок поступово складається характер дитини. Звичними стають не тільки дії, а й мотиви вчинків. У підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку часто виникають стереотипні мотиви приниження, підкорення чужої волі, які стають основою формування характеру. Велике значення звичок у вихованні учнів з порушеннями інтелектуального розвитку пояснюється тим, що звички стають основою розвитку потреб та інтересів дітей, структур їх особистості, що надалі проявляються у відповідних моральних навичках та якостях.

Першочерговим етапом в становленні підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є підвищення регулятивної ролі інтелекту в поведінці учнів. На базі удосконалення мисленнєвої діяльності іде розвиток емоційно-вольової сфери та поведінки підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. У процесі правильного корекційно-виховного впливу у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку розвиваються інтереси та потреби, активність та самостійність в діяльності, формується правильна оцінка оточуючих і самооцінка.

Найбільш ефективним і регулятивним у становленні особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є включення їх у позакласну виховну роботу.

При емпіричному вивченні рівня особистісного розвитку підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку ми виділяли наступні етапи: аналіз продуктів діяльності учнів, спостереження, складання психолого-педагогічної характеристики, бесіда за змістом незакінчених оповідань, –

бесіда-гра з дитиною за змістом сюжетних малюнків, бесіда з дитиною за конкретними запитаннями, використання дидактичних вправ.

Вивчення особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку дозволило виділити чотири групи дітей з недоліками характеру: нестійкі, замкнені, слабовільні, нервові.

Аналіз бесіди за змістом незакінчених оповідань показав, що до високого рівня підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку не можливо віднести (типовий розвиток – 86%); до середнього рівня було віднесено 46% підлітків з порушенням інтелектуального розвитку (типовий розвиток – 14%); до низького рівня було віднесено 54% підлітків з порушенням інтелектуального розвитку (типовий розвиток – 0%).

Аналіз бесіди з дитиною за конкретними запитаннями показав, що до високого рівня підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку не можливо віднести (типовий розвиток – 100%); до середнього рівня було віднесено 66% підлітків з порушенням інтелектуального розвитку (типовий розвиток – 0%); до низького рівня було віднесено 34% підлітків з порушенням інтелектуального розвитку (типовий розвиток – 0%).

Реальна поведінка підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку в кожному конкретному випадку залежить від ряду обставин, в тому числі від стану його емоційно-вольової сфери в даний момент. Він не завжди може володіти своєю поведінкою і чинити так, як йому хотілось би. Отже, відповіді відображають не реальну поведінку, а бажання вчинити так чи інакше. Але і це є досить суттєвим показником в корекції порушень особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Розвиток особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, обрання методів і прийомів впливу залежать від принципів організації навчально-виховного процесу (цілеспрямованого створення виховних ситуацій, гуманістичного спілкування, використання співпереживання у виховному процесі систематичного аналізу вихованцем своїх і чужих вчинків).

Процес виховання учнів, корекція порушень їх особистості можливий за допомогою наступних методів та методичних прийомів: бесіда, інсценування, вправи, завдання, вказівки, пропозиції, доручення, які слід проводити як в фронтальній так і в індивідуальній формі. В роботі з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно використовувати різноманітні стимулюючі прийоми, зокрема схвалення, заохочення, осуд.

Індивідуальний підхід включає посилені для підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку вимоги, що поступово ускладнюються. При цьому слід змінювати форми вимог до них. Найбільш результативними засобами для підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є порада та пропозиція, а також обговорення вчинків з дитиною.

Умовами корекції особистісного розвитку підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є: сприятливий психологічний клімат; включення дітей в міжособистісні стосунки в процесі різних видів діяльності, що включені в позакласну виховну роботу; формування навичок спілкування дітей між собою; охоронний педагогічний режим; створення довіри між суб'єктом і об'єктом виховання за такими критеріями, як нормативний, зіставлений та особистісний.

При корекції порушень структур особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку найбільш ефективним є використання етичної бесіди з прихованим змістом; читання оповідань з моральним змістом; розігрування оповідань; закінчення оповідань; аналіз серій малюнків, які включають різні варіанти поведінки дітей в одній ситуації; аналіз текстів з протилежними моральними ситуаціями тощо. Під час проведення власного вивчення ми спостерігалися позитивні зміни динаміки особистісного розвитку підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Висновки. Ефективність організації та проведення корекційної роботи з виправлення недоліків у структурі особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку впливає на позитивні зміни в їх особистісному розвитку та подальшу соціальну адаптацію цієї категорії дітей.

Бібліографія

1. Вержиховська О.М. (2013) Теорія і спеціальна методика виховання дітей особливостями інтелектуального розвитку: Навчально-методичний посібник Кам'янець-Подільський ТОВ "Друк-Сервіс" 372 с. **2. Вержиховська О.М.** (2016) Теорія і методика виховання дітей в спеціальній школі: навчально-методичний посібник / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнко 292 с. **3. Липа В.А.** (2002) Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие Донецк: Лебидь 327 с. **4. Методика** навчання учнів 1-4-х класів спеціальної школи (2011) / за ред. О.В. Гаврилова, (Вержиховська О.М. Розділ 5.) Кам'янець-Подільський ТОВ "Друк-Сервіс" 312 с.

References

1. Verzhovska A. (MMXIII) Theory of features et modos speciales intellectualis progressionem educationem in filios: Paperback Publishing Kamenets "Print Service" CCCLXXII p. **2. Verzhovska A.** (MMXVI) Opera VERSINI ex educatione et educationem filiorum in speciali: Dictionary / National University Kamenets nomine nuncupetur, Marcus Ohienko CCXCII p. **3. Lupa V.A.** (MMII)/ Normas disciplinis paedagogicis proprias korrektsyonnoy: Uchebnoe posobyе Donetsk: Lebyd CCCXXVII p. **4. Gradu docendi methodos speciales schola alumni 1-4:** Roma / ed. nov. O. Gavrilova (Verzhovska ad OM Titulus V) Kamenets Co "Print Service 'CCCXII p.

Дата відправлення статті 18.03.2020 р.

УДК 376-022.332-056.313(476+477)
DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.66-81

Гаврилов О.
alex.gavrilov1967@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0811-2130>
Т. Лісовська
lis_tva@tut.by
<https://orcid.org/0000-0003-2315-4398>
В. Синьов
fkpp@npu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-2995-592X>

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ПІДЛІТКІВ І МОЛОДІ З ВИРАЗНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ БІЛОРУСЬ ТА УКРАЇНИ

Відомості про авторів. **Гаврилов Олександр**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна. У колі наукових інтересів спеціальна методика формування математичних знань, умінь і навичок у дітей з інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями, робота з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку помірного, важкого та глибокого ступеня. E-mail: alex.gavrilov1967@gmail.com. **Лісовська Тетяна**, доктор педагогічних наук, доцент, начальник учбово-методичного управління Академії управління при Президентів Республіки Білорусь. У колі наукових інтересів організація корекційної та реабілітаційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями різного ступеня вираження, з дорослими з множинними відхиленнями, зокрема системи неперервної освіти. E-mail: lis_tva@tut.by. **Синьов Віктор**, доктор педагогічних наук, професор, дійний член НАПН України, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. У колі наукових інтересів проблема корекційної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, розробка методологічних підходів до роботи в умовах спеціального та інклюзивного освітнього середовища. E-mail: fkpp@npu.edu.ua

Contact: Havrilov Oleksiy, PhD of pedagogy, associate professor, head of the department of speech therapy and special methods in Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. The circle of scientific interests includes: special technique of forming mathematical knowledge, skills, and habits in children with intellectual and speech disorders, working with children with moderate, hard and severe intellectual backwardness. E-mail: alex.gavrilov1967@gmail.com. **Lisovska Tetyana**,

Head of the Educational and Management Department of the Academy of Management under the President of the Republic of Belarus, Doctor of pedagogy, associate professor. The scientific interests are concentrated around: organization of the correctional and rehabilitation work with children with mental disorders of different severity, with adults with multiple disorders, and their ongoing education. E-mail: lis_tva@tut.by. **Syniov Victor**, Doctor of pedagogy, Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, professor of the department of psychocorrectional pedagogy in National Pedagogical M.P. Dragomanov University, Kiev, Ukraine. The circle of scientific interests includes: the problem of correctional and educational work with the children with mental disorders, development of the methodological approaches to work in the conditions of inclusive and special educational environment. E-mail: fkpp@npu.edu.ua

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику.

Лисовская Т.В. Педагогическая система непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с тяжёлыми множественными нарушениями развития. Монография. Минск. Четыре четверти, 2016. 232 с. **Гриханов В.П., Лисовская Т.В., Мыслюк В.В.** Обучение практической математике учащихся с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью. Минск. Адукацыя і выхаванне, 2010. 112 с. **Синьов В.М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ: МП Леся, 2010. 686 с. **Гаврилов О.В.** Статистичні дані про інвалідизацію населення України та основні шляхи організації реабілітаційної допомоги // Прикладна корекційна психопедагогіка: Олігофренопедагогіка / за ред. О.В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: Друк-Сервіс, 2017. С.541-599. **Гаврилов О.В.** Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.

Гаврилов О., Лісовська Т., Синьов В. Неперервна освіта підлітків і молоді з виразними порушеннями інтелектуального розвитку: досвід Республіки Білорусь та України. У статті зроблений аналіз особливостей організації роботи з підлітками та молоддю з виразними порушеннями інтелектуального розвитку в Республіці Білорусь та в Україні після закінчення ними закладів освіти. Запропоноване визначення безперервної освіти цих осіб як необхідної складової їхньої соціалізації. Вказані основні законодавчі акти, які забезпечують державну підтримку та регламентують створення, структуру, організацію та діяльність установ для дорослих осіб вказаної категорії. Розкриті напрямки надання цим особам комплексної реабілітації з можливістю трудової реабілітації та проведення освітніх моментів з урахуванням складності наявних у них порушень розвитку та потенційних можливостей.

Ключові слова: особи з тяжкими множинними порушеннями розвитку, особи з виразними порушеннями інтелектуального розвитку, безперервна освіта, соціальна адаптація.

Гаврилов А., Лисовская Т., Синёв В. Непрерывное образование подростков и молодых людей с выраженными нарушениями интеллектуального развития: опыт Республики Беларусь и Украины. В статье проанализированы особенности организации работы с подростками и молодыми людьми с выраженными нарушениями интеллектуального развития в Республике Беларусь и Украине после окончания ими образовательных учреждений. Предложено обоснование непрерывного образования этих лиц как необходимой составляющей их социализации. Указаны основные законы, которые обеспечивают государственную поддержку та регламентируют создание, структуру, организацию и деятельность учреждений для взрослых лиц указанной категории. Раскрыты направления оказания этим лицам комплексной реабилитации с возможностью трудовой реабилитации та проведением образовательных мероприятий с учетом сложности их нарушений развития и потенциальных возможностей.

Ключевые слова: лица с тяжелыми множественными нарушениями развития, лица с выраженными нарушениями интеллектуального развития, непрерывное образование, социальная адаптация.

Havrylov O., Lisovska T., Syniov V. Ongoing education of teenagers and youth with explicit intellectual disorders: the experience of the Republic Belarus and of Ukraine. This scientific paper contains analysis of specialties of the organization of work with teenagers and youth with explicit intellectual disorders in the Republic Belarus and in Ukraine after their graduation from the educational institutions. We suggest the definition of the ongoing education of these persons as a necessary part of their socialization. Point at the main legislative acts providing state support and regulating the creation, structure, organization, and functioning of the institutions for the adults with the disorders mentioned above. Describe the directions of giving these persons complex rehabilitation with labor activities and educational courses taking into account the complexity of their developmental disorders and their potential abilities.

Basing on the analysis of the experience of organization of the ongoing education for children and adults with multiple developmental disorders in the Republic Belarus, we can state that this aspect has utmost importance for their successful inclusion into social environment. At the same time, let us point out the successful experience of the organization of education and leisure of intellectually backward adults in Ukraine. The difference lays in the participation of state in this process: in the Republic Belarus, this process is legalized in a set of juridical documents while in Ukraine such work has been carried out for many years on a public basis. The most effective development of the ongoing education of adults with multiple developmental disorders is possible only with the juridical and financial support of state.

Wherever the person is, it needs a possibility to study throughout life. Absence of educational environment for persons with explicit intellectual

disorders leads to a rapid loss of the developmental, correctional and educational environment, attenuation of the important habits that were developed earlier with huge human and financial costs. As these habits are not activated on daily basis, they eventually disappear. As a result, a person with severe multiple developmental disorders loses meaning of life, and its viable, formed to a certain extent personality disintegrates.

Keywords: persons with severe multiple developmental disorders, persons with explicit intellectual backwardness, ongoing education, social adaptation.

Постановка проблеми. Кількість осіб з порушеннями розвитку постійно зростає. Причому необхідно відзначити, що причини і наслідки зростання цієї групи можуть бути різними і обумовленими як неоднаковими соціально-економічним розвитком спільноти, різним ступенем забезпечення державами добробуту своїх громадян, так і посиленням патогенних факторів, які на органічному рівні призводять до виникнення тих чи інших відхилень розвитку.

Зараз можна говорити про глобальний характер проблеми інвалідності – в усьому світі ті чи інші можливості обмежено приблизно у понад одного мільярда осіб, що складає майже 15% людської популяції, з них більше половини – це особи працездатного віку.

Для України проблема соціального захисту інвалідів є особливо значущою у зв'язку зі стійкою тенденцією до зростання частки осіб з інвалідністю у загальній структурі населення. Якщо на початку 90-х років минулого століття загальна чисельність інвалідів в Україні становила близько 3% усього населення, або 1,5 млн осіб, то в 2008 р. їх чисельність дорівнювала 2,65 млн осіб, у тому числі 122,6 тис. дітей-інвалідів, а у 2013 році – більше 2.700.000 осіб, тобто частка осіб цієї категорії в загальній структурі населення становила 6,1% усього населення, відповідно їх кількість зросла практично в 1,6 раза. Ці статистичні дані яскраво свідчать про гостроту проблеми інвалідизації населення і необхідність урахування цього в процесі державоуправління [12].

Також необхідно відмітити, що за даними ВООЗ осіб з порушеннями інтелектуального розвитку помірного, тяжкого та глибокого ступеня нараховується від 4,6% до 0,5-0,25%, що залежить від економічного, соціального, культурного розвитку тієї чи іншої країни. Відповідно у розвинених країнах цей відсоток менший, а в країнах з недостатнім соціально-економічним кліматом – відповідно більший. Безпосередньо на практиці доведено, що рання діагностика та початок раннього реабілітаційного втручання у поєднанні з профілактичними заходами, турботою про материнство, відповідним корекційним впливом і спеціальним навчанням у подальшому значно знижує кількість дітей з порушеннями інтелектуального розвитку [14]. В цілому, за даними зарубіжної статистики, діти з порушеннями розумового розвитку у світі становлять приблизно 1% чисельності населення [1].

У структурі інвалідності в Україні серед психічних та поведінкових розладів 36,5% становлять особи із шизофренією, шизотиповими та ман'ячними розладами, 36,1% – з інтелектуальними порушеннями та 10,4% – із психічними розладами внаслідок епілепсії [4].

Метою ж нашого дослідження є аналіз соціальної ситуації, в якій нині перебувають особи з порушеннями розумового розвитку, які мають значно обмежені можливості засвоєння навчальної та соціально значимої інформації та шляхи організації роботи з ними у Республіці Білорусь та в Україні.

Характеристика організації непервної освіти в Республіці Білорусь. Зміни, що відбуваються у світі, наповнюють методологічні підходи новим змістом, а це впливає на теорію і практику спеціальної освіти. Життєво необхідними стають такі властивості освіти, як нелінійність, багатозначність рішень, відносна динамічність рівноваги, ієрархічність її частин. Теоретично обґрунтована *педагогічна система безперервної освіти* дозволяє вирішувати проблеми підготовки людини з тяжкими множинними порушеннями розвитку (далі – ТМПР) до життя в суспільстві, що має важливе соціальне і педагогічне значення.

28 вересня 2015 року **Республіка Білорусь** підписала Конвенцію ООН про права інвалідів (указ Президента Республіки Білорусь №401 від 24.09.2015) [2].

Ми хочемо звернути вашу увагу на такі слова з пункту 5 статті 24 Конвенції: Держави-учасники забезпечують, щоб інваліди мали доступ до загальної вищої освіти, професійної освіти, *освіти для дорослих і освіти протягом життя...* [2]. Ця стаття зобов'язує розробляти систему безперервної освіти, таким чином підштовхуючи до пошуку нових форм, нового змісту освіти і соціально-психолого-педагогічного супроводу.

Головними орієнтирами в побудові педагогічної системи безперервної освіти, з нашої точки зору, є:

- дотримання конституційних прав людини на освіту;
- доступність освіти за місцем проживання;
- перебування людини в сім'ї;
- підвищення відповідальності сім'ї за теперішнє і майбутнє дитини (підлітка, дорослого);
- реалізація основних завдань освіти.

Під *безперечною освітою* ми маємо на увазі систему життєдіяльності людини, що реалізує її право на освіту і забезпечує створення адаптивного корекційно-розвивального середовища. Таке середовище має бути індивідуалізованим за змістом, часом, темпами, з урахуванням потреб і можливостей осіб із тяжкими множинними порушеннями розвитку (надалі ТМПР). *Метою* безперечної освіти є постійний розвиток людини з ТМПР засобами соціальної освіти в умовах колективної співпраці і супроводу іншими людьми, що надають середовище для позитивного імітування [3].

Організаційним компонентом педагогічної системи безперервної освіти осіб із ТМПР є центри корекційно-розвивального навчання і реабілітації (надалі – ЦКРНіР) і територіальні центри соціального обслуговування населення (надалі – ТЦСОН) для тих, що виховуються в сім'ях; дитячі і психоневрологічні будинки-інтернати для сиріт. *ЦКРНіР* – заклади освіти, що дозволяють забезпечити отримання освіти всіма дітьми від народження до 18 років, незалежно від їх стану здоров'я. *ТЦСОН* – заклади соціального захисту, у чийх відділеннях виконується супровід осіб із ТМПР після 18 років, створюються умови для включення дорослих людей у супровідну побутову і трудову діяльність.

У 143 адміністративно-населених пунктах Республіки Білорусь функціонують 141 ЦКРНіР, де 8104 дитини з ТМПР отримують освіту від народження до 18 років. Це складає 5,89 % від загальної кількості дітей з особливостями психофізичного розвитку (станом на 15.09.2016) [8]. Це діти, що виховуються в сім'ях. Усі вони мають статус дітей-інвалідів через наявні тяжкі множинні порушення розвитку.

У 2011 році два відомства прийняли Положення 48/55 «Про затвердження інструкції про порядок організації та отримання спеціальної освіти у закладах соціального захисту». Згідно з ним, спеціальна освіта надається у таких закладах соціального захисту:

- у семи спеціалізованих домах дитини для дітей-сиріт (до 3 років), де перебувають 474 дитини віком до 3 років;
- у десяти дитячих будинках-інтернатах республіки, де перебувають 491 людина віком від 3 до 18 років (Положення №48/55 від 28.06.2011) [10].

У 2007 році в республіці відкрилися територіальні центри соціального обслуговування населення [7]. Молоді люди після 18 років із ТМПР, неспроможні конкурувати на вільному ринку, отримали можливість відвідувати відділення денного перебування для інвалідів у ТЦСОН. Діяльність таких відділень максимально наближена до реальних потреб цієї групи населення, а розташування – до місця проживання осіб із ТМПР. У країні існує 154 такі заклади соціального захисту і 144 відділення денного перебування, які відвідують більш ніж 4 000 людей (станом на 01.07.2017). Це – підлітки і дорослі з ТМПР, які проживають у сім'ях.

Підлітки і дорослі після 18 років, що проживають не в сім'ях, переводяться у психоневрологічні будинки-інтернати. За статистичними даними, в існуючих у країні 47 будинках-інтернатах проживають 12619 осіб з інвалідністю (станом на 01.01.2017). У всіх психоневрологічних будинках-інтернатах республіки з 1 вересня 2016 року створено Центри навчання і розвитку. Проведене анкетування дорослих, що проживають у психоневрологічних будинках-інтернатах для людей похилого віку й інвалідів, виявило високу вмотивованість до навчання. Так, наприклад, у результаті дослідження було встановлено, що 19% дорослих з інтелектуальною недостатністю у віці від 18 до 45 років не вміють читати і

писати. Безліч із них втратили ці вміння через відсутність потреби до їх застосування. При проведенні дослідження враховувалось, що дорослі звикли бути об'єктами інтернатного життя, тому базові соціальні вміння (самостійність, відповідальність та ін.) були для них неактуальними. При визначенні змісту освітніх областей, ми враховували неоднорідність складу жителів будинків-інтернатів і отримані результати анкерування. Так, ми створили для них наступні навчальні посібники: «Абетка для дорослих», «Самостійність у побуті», «Практична математика», «Емоції. Ситуаційна поведінка», «Людина і світ», «Трудове навчання». Акцент у підборі змісту освіти дорослих зроблено на те, щоб допомогти їм засвоювати норми соціально актуальної і прийнятної поведінки, культурних традицій білоруського народу. Таким чином, втілюється в життя ідея безперервної освіти осіб з інвалідністю.

Проблема наслідування переходу випускників ЦКРНіР у ТЦСОН вирішується в процесі співпраці фахівців двох відомств: систем освіти і соціального захисту. Для роботи з випускниками із тяжкими множинними порушеннями розвитку, що досягли 18 років і проживають в сім'ї, у республіці створене нормативно-правове поле.

Задля реалізації доручень, даних Президентом Республіки Білорусь (20 листопада 2006 року №10209-93П 1695) у травні 2007 року було зроблено перші кроки зі спадкування переходу випускників ЦКРНіР зі структур спеціальної освіти у структури соціального захисту – ТЦСОН. Ми розпочали апробацію алгоритму цього переходу.

Цей алгоритм розрахований на 4 етапи: підготовчий, адаптаційний, основний і контрольньо-оціночний. Кожен етап переслідує певну мету.

Таблиця 1.

Зміст мети кожного етапу Плану

Етап	Мета
Підготовчий	Передача повної інформації про випускника ЦКРНіР і його сім'ю у ТЦСОН
Адаптаційний	Розробка індивідуальної програми реабілітації для випускника ЦКРНіР
Основний	Безпосередня робота над соціальною реабілітацією осіб із ТМНР, яких було прийнято на обслуговування до ТЦСОН
Контрольно-оціночний	Оцінка ефективності міжвідомчої взаємодії у процесі переходу випускника ЦКРНіР до ТЦСОН і динаміки соціального розвитку осіб із ТМНР

Показниками досягнення очікуваних результатів вважаються такі: усіх випускників ЦКРНіР зачислено до ТЦСОН за місцем проживання; створено сприятливі умови для соціальної адаптації й інтеграції осіб із тяжкими множинними порушеннями розвитку в суспільство; досягнуто позитивної динаміки функціонування осіб із тяжкими множинними порушеннями розвитку при реалізації індивідуальних програм реабілітації;

у місцевої громади сформовано толерантне ставлення до інвалідів, немає фактів їхнього несприйняття; соціальні контакти осіб із тяжкими множинними порушеннями розвитку розширено, а трудова зайнятість і участь в суспільному житті позитивно впливають на якість їх життя.

Характеристика організації роботи в Україні. 24 вересня 2008 року Україною було підписано Конвенцію про права осіб з інвалідністю і Факультативний протокол до неї. А вже через рік 16 грудня 2009 року Верховною Радою України ці два акти було ратифіковано, 6 березня 2010 року Конвенція набрала чинності.

Відповідно до взятих **Україною** зобов'язань на сьогодні однією із стратегічних цілей державної політики у сфері захисту прав осіб з інвалідністю є створення суспільного середовища рівних можливостей для таких осіб та їх інтеграція у суспільне життя, переосмислення поточних соціальних послуг для створення системи підтримки, що забезпечить суспільну активність та незалежність людей з інвалідністю.

На виконання вимог Конвенції постановою Кабінету Міністрів України від 01.08.2012 №706 була затверджена Державна цільова програма "Національний план дій щодо реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю" на період до 2020 року".

Верховною Радою України було прийнято Закон України "Про внесення змін до деяких законодавчих актів України" від 19.12.2017 № 2249, згідно з якими у відповідності до офіційного перекладу Конвенції про права осіб з інвалідністю та Факультативного протоколу до неї, було внесено зміни до 44 законодавчих актів, що стосувалися заміни слова "інвалід", "дитина-інвалід", "інвалід з дитинства" та "інвалід війни" словами "особа з інвалідністю", "дитина з інвалідністю", "особа з інвалідністю з дитинства" та "особа з інвалідністю внаслідок війни".

Базовим державним документом, який забезпечує захист прав осіб з інтелектуальними порушеннями, є розпорядження Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. N 619-р "Про затвердження Концепції соціальної адаптації осіб з розумовою відсталістю". У концепції визначено, що вдосконалення системи соціальної адаптації осіб з інтелектуальними порушеннями є актуальним завданням у сфері соціального захисту населення, яке орієнтується на такі загальнолюдські цінності, як повага гідності кожної людини, захист конституційних прав і свобод, толерантність та гуманізм.

Також в Україні розроблені і затверджені нормативно-правові акти, якими передбачається надання реабілітаційних послуг особам з інтелектуальними порушеннями:

- Постанова Кабінету Міністрів України від 31 січня 2007 р. № 80 "Про затвердження Порядку надання окремим категоріям осіб послуг із комплексної реабілітації (абілітації)";

- Закон України “Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні” (зі змінами, внесеними згідно із Законом № 2249-VIII від 19.12.2017);

- типове положення про центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю 01 вересня 2016 р. За № 1209/29339 (зі змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства соціальної політики № 1905 від 18.12.2018);

- Закон України “Про державний бюджет України на 2019 рік” (з урахуванням Закону України № 265-IX, який набув чинності з 09.11.2019 щодо зміни назви бюджетної програми 2507100 на “Реабілітація дітей з інвалідністю”);

- Наказ Міністерства соціальної політики від 27.09.2018 № 1423 “Про затвердження форм документів щодо направлення окремих категорій осіб на комплексну реабілітацію (абілітацію)”, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 16 жовтня 2018 р. За № 1160/32612;

- Постанова Кабінету Міністрів України від 27.03.2019 № 309 “Про затвердження Порядку використання коштів, передбачених у державному бюджеті для здійснення реабілітації дітей з інвалідністю”;

- Закон України “Про державний бюджет України на 2020 рік” та інші.

Вітчизняна система соціальних послуг традиційно орієнтована здебільшого на догляд соціально вразливих осіб у стаціонарних установах, переважно в установах інтернатного типу. Дані установи підпорядковуються різним міністерствам: Міністерству соціальної політики, Міністерству освіти, Міністерству охорони здоров'я, Міністерству сім'ї. Зокрема, в Україні функціонують 322 будинки-інтернати для громадян похилого віку та інвалідів, 149 психоневрологічних інтернатів, 5 спеціальних будинків-інтернатів, 24 пансіонати, 9 спеціалізованих житлових будинків для ветеранів війни і праці, 289 реабілітаційних установ, 94 заклади соціального захисту бездомних громадян та осіб, звільнених із місць позбавлення волі, при громадських організаціях інвалідів здійснюють реабілітацію осіб з обмеженими можливостями 62 установи [5].

На теперішній час спостерігається тенденція до скорочення кількості осіб, які перебувають у дитячих будинках-інтернатах Міністерства соціального забезпечення. Так, станом на 01.07.2017 року кількість осіб, які в них перебували, досягла 5673, з них 1980 – діти віком від 3-х до 18-и років, і 3693 особи старші за 18 років. Необхідно відзначити, що такий розподіл не зовсім відповідає статусу цих закладів [15].

До дитячого будинку-інтернату приймаються на державне утримання діти від 4 до 18 років з порушеннями фізичного або розумового розвитку та молодь віком від 18-35 років – інваліди I та II груп, які за станом здоров'я потребують стороннього догляду, побутового

обслуговування та медичної допомоги за наявності медичного висновку [6].

Більшість дитячих будинків-інтернатів є комплексними, тобто такими, які поєднують у собі декілька профілів. Так, найбільшу групу складають будинки-інтернати (відділення) II профілю, в яких нараховується 3099 осіб, з них 758 дітей. Контингент дитячих будинків-інтернатів II профілю складають вихованці з інтелектуальними порушеннями помірного, важкого та глибокого ступеня та наявними психічними розладами, які при цьому можуть самостійно пересуватись і обслуговуватись і частково оволодіти елементарними освітніми уявленнями (розділені за статтю). Також в Україні функціонують будинки-інтернати (відділення) III профілю, у яких перебувають 1522 вихованців, з них 536 дітей. Контингент дитячих будинків-інтернатів III профілю складають вихованці з інтелектуальними порушеннями важкого та глибокого ступеня та наявними психічними розладами, які при цьому можуть самостійно пересуватись і не можуть самообслуговуватись (розділені за статтю). У будинках-інтернатах (відділеннях) IV профілю перебувають 1109 осіб, в тому числі 680 дітей. Контингент дитячих будинків-інтернатів IV профілю складають вихованці з інтелектуальними порушеннями глибокого ступеня та/або психічними розладами, які мають складні фізичні порушення, не можуть самостійно пересуватись (або пересуваються з утрудненням) та самообслуговуватись (змішані за статтю). Функціонують також 2 будинки-інтернати I профілю (відділення), у яких перебувають 67 осіб і які створені для вихованців з фізичними порушеннями і збереженим інтелектом дошкільного та шкільного віку, для яких самостійне пересування є значно утрудненим або неможливим, які частково себе обслуговують (змішані за статтю). [15]

Для організації трудової реабілітації, профорієнтації у дитячих будинках-інтернатах на період 2017 року працювало 73 лікувально-виробничі майстерні, до роботи в яких було залучено майже 1700 вихованців. Серед виробничих профілей цих майстерень були декоративно-прикладне мистецтво, швейні майстерні, в'язання, трудотерапія у підсобному господарстві, в'язання віників, кошиків, лозоплетіння тощо.

У 2016 році Уряд України затвердив Типове положення про психоневрологічний інтернат. На теперішній час в Україні функціонує 145 психоневрологічних інтернатів для людей із важкими психічними розладами, які здебільшого не можуть жити самостійно. У них перебуває близько 41000 дорослих та 6000 неповнолітніх. До закладів даного типу приймаються громадяни похилого віку та особи з інвалідністю віком старше 18 років зі стійкими інтелектуальними та/або психічними порушеннями, які за станом здоров'я потребують стороннього догляду, побутового обслуговування, надання медичної допомоги, комплексу реабілітаційних послуг і яким згідно з висновком лікарсько-

консультативної комісії за участю лікаря-психіатра не протипоказане перебування в інтернаті, незалежно від наявності осіб, зобов'язаних за законом їх утримувати, або опікунів та піклувальників.

Процес деінституалізації психоневрологічних інтернатів у сучасні центри, які б надавали не лише послуги з соціального забезпечення та підтриманого проживання їхній клієнтів, а й продовжували корекційний процес та робили наскрізною освітньою підготовку цих осіб, що визначено Національною стратегією реформування системи інституційного догляду на 2017-2026 роки, все ще перебуває у зародковому стані.

12 листопада 2018 року Міністерство соціальної політики України та міжнародна фундація «Human rights in Mental Health-FGIP» підписали угоду щодо трансформування системи будинків соціальної опіки. Реформування в пілотному режимі чинної системи психоневрологічних інтернатів в Україні орієнтоване на користувачів та послуги, що надаються в громадах на добровільних засадах з урахуванням потреб клієнтів, і зосереджене на їхні побажання і можливості, а не на ізоляцію та інвалідність. Угодою передбачено розвиток нових послуг, які поступово замінять нинішні, а заразом модернізують наявний інститут послуг для узгодження з міжнародним законодавством стандартів та зобов'язаннями, підписаними Україною (зокрема, Конвенцією Об'єднаних Націй щодо прав інвалідів), і чинними нормативними та законодавчими базами, що регулюють їхню діяльність відповідно до законних прав осіб, які обслуговуються в цій системі. В цій угоді передбачено формування у людей цієї групи навичок виконання трудових операцій, розвиток особистості та навчання, щ забезпечило хоча б часткову їхню адаптацію їх до умов життя в соціальному середовищі [9].

Необхідно відзначити, що всі зусилля, які прикладають спеціалісти з формування навичок самостійного життя в дитячому будинку-інтернаті II профілю, як правило, зводяться нанівець при переведенні підопічних у заклади для дорослих, зокрема у психоневрологічні інтернати. Саме тому спеціалісти прагнуть якомога довше затримати дітей з порушеннями інтелектуального розвитку після 18 річного віку в дитячому будинку-інтернаті, адже чітко розуміють, що в ньому постійно проводяться корекційні та розвиткові заняття, формуються хоча б елементарні освітні знання, організована адекватна трудотерапія і формуються певні професійні вміння для подальшої соціалізації такої особистості.

Всі чітко розуміють, що діти з інтелектуальними порушеннями помірного та тяжкого ступеня надзвичайно швидко втрачають отримані навички без їхнього постійного повторення і підкріплення. В той же час а ні психоневрологічні інтернати, а ні будинки-інтернати для людей похилого віку та інвалідів майже не займаються соціалізаційною складовою перебування підопічних в установі, не говорячи вже про будь-які освітні напрямки, обмежуючись навчанням самостійно чистити зуби та прибирати власне ліжко, тобто підкріпленням соціально-побутових

навичок, отриманих у дитячому закладі. Практично ніяких трудових операцій, не говорячи вже про трудотерапію і формування відповідних трудових навичок, у таких закладах не організовується. Майже все необхідне за цих осіб робить персонал. Причому необхідно відзначити, що персоналу легше і швидше виконати потрібну операцію, а ніж навчити та дочекатись її правильного виконання від своїх підопічних.

Крім того, персонал закладів психоневрологічних інтернатів не володіє необхідними навички, не має відповідної підготовки та і самі статuti цих закладів не передбачають роботи з цими пацієнтами з формування у них необхідних соціалізаційних навичок, підтримання відповідних основ знань.

В Україні також створюються реабілітаційні установи для осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень постійного та тимчасового перебування, цільовим призначенням яких є здійснення постійного та тимчасового цілодобового догляду клієнтів вказаної категорії (інваліди I-III групи), які потребують стороннього догляду, денної зайнятості та подальшої інтеграції їх у суспільство. На сьогодні таких установ зареєстровано 3 – одна в Хмельницькій області і дві – у м. Київ. Всього в них обслуговуються 243 клієнти (статистичні дані на 2017 рік.) [6, 13].

До установ даного типу приймаються інваліди I-III груп з порушеннями інтелектуального розвитку відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 31.01.2007 р. за № 80(80-2007-п) “Про затвердження Порядку надання інвалідам та дітям-інвалідам реабілітаційних послуг”. Показниками для зарахування до установ даного типу є статус інваліда будь-якої групи з інтелектуальними порушеннями будь-якого ступеня вираження, якщо відсутні протипоказання та їхній стан не викликає загрози для них і оточуючих людей. В даних установах організовуються заходи з трудової реабілітації, які складаються з денної зайнятості із застосування творчих умінь і навчання найпростішим трудовим операціям, навичкам самообслуговування та санітарно-гігієнічним навичкам, психологічного налаштування та працю як необхідний компонент повсякденного життя.

Центр трудової реабілітації інвалідів з інтелектуальними порушеннями ставить своїми завданнями:

- максимальну підготовку осіб з інвалідністю зі зниженим інтелектом до самостійного життя, забезпечення їх зайнятостю та застосування трудової реабілітації як базового елемента адаптації цих суб'єктів у громаді;

- організація та проведення навчання ремеслу для орієнтації цієї групи осіб на працю, вироблення стереотипів поведінки працюючої людини, набуття найпростіших трудових навичок для виконання некваліфікованої роботи і відновлення або закріплення здобутих у дитячих установах трудових навичок та умінь;

- проведення всебічного оцінювання потреб підопічних та родини, складання плану втручання, активізація наявних ресурсів для виконання цього плану;

- здійснення групової та індивідуальної роботи з інвалідами та їх родинами, виконання представницьких функцій в інших державних закладах.

Таким чином ми хочемо відзначити, що в Україні де-юре наявна наскрізна роботи з особами з інтелектуальними порушеннями різного ступеня вираженості, а де-факто – ще перебуває в зародковому стані. В основному наявні поодинокі факти організації такої роботи з дорослими особами вказаної категорії. Зокрема, функціонують недержавні громадські, благодійні, релігійні організації, юридичні особи, підприємці, які започаткували і підтримують такий процес. Так, БТ «Джерела» передало перший в Україні міні-гуртожиток для осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуального порушення Управлінню соціального захисту населення м. Києва КМДА. Зараз це – Київський міський Комплекс соціальної адаптації інвалідів з інтелектуальними порушеннями. Подібні приклади є і у інших регіонах. Але в цілому це не свідчить про наявність проведення комплексної державної програми з надання наскрізної трудової та освітньої підготовки осіб з інтелектуальними порушеннями з метою їхньої соціалізації.

На нашу думку, організація безперервного навчання осіб з виразними інтелектуальними порушеннями після закінчення закладу освіти можлива на базі різних установ для дорослих, підпорядкованих різним міністерствам з урахуванням декількох умов:

- доповнення статутів даних установ освітньою та корекційно-розвивальною складовою, що дозволило б використовувати у їхньому штаті корекційних педагогів. Таким чином, відбувалося б постійне повторення та закріплення елементарних знань, необхідних для їхньої адаптації в соціумі;

- введення у штати ерготерапевтів, трудотерапевтів та інших фахівців подібного плану для забезпечення діяльній та трудової терапії, які б проводили формування або підтримку необхідних для соціальної адаптації трудових умінь у дорослих з урахуванням їхніх можливостей;

- проведення освітньої роботи з персоналом таких установ або прийом на роботу навіть на посади санітарок лише після отримання спеціальної освіти з метою забезпечення розуміння ними особливостей контингенту осіб, які в них перебувають та їхніх потенційних можливостей;

- відкриття при таких установах центрів денного перебування осіб з множинними порушеннями, або комбінованих центрів денного та цілодобового перебування таких осіб протягом певного періоду – наприклад тиждень, два тижні. Це дозволило б вивільнити, хоча б на певний період, батьків або опікунів таких осіб, а також дало б можливість перевірити, наскільки ефективними для самостійного функціонування є сформовані у зазначених осіб знання та уміння;

- робота з волонтерами, батьками, зацікавленими фізичними та юридичними особами з метою роз'яснення специфіки поведінки, розумових та фізичних можливостей людей з виразними множинними порушеннями;
- дотримування відкритості, прозорості діяльності таких установ через включення підопічних у виконання громадських робіт у певних територіальних громадах або округах з метою формування у спільноти позитивного налаштування на співжиття та співпрацю з людьми з виразними порушеннями інтелектуального розвитку.

Висновки. Отож, на підставі аналізу досвіду організації безперервного навчання для дітей та дорослих з множинними порушеннями розвитку в Республіці Білорусь можна стверджувати, що цей аспект є важливим для успішного їх включення в соціальне середовище. Адже відомий факт, що сформовані у них знання без систематичного підкріплення і повторення швидко розпадаються. При цьому необхідно зазначити, що успішний досвід організації навчання та дозвілля дорослих з порушеннями розумового розвитку є і на Україні. Суттєвою їх різницею є участь Держави у цьому процесі: в Республіці Білорусь цей процес узаконено на державному рівні низкою юридично-правових документів, а на Україні така робота здійснюється уже впродовж багатьох років в основному на громадських засадах.

Визначено, що процес подальшого найбільш продуктивного розгортання безперервного навчання дорослих з виразними множинними порушеннями розвитку можливий лише за підтримки держави на юридично-правовому та матеріальному рівнях. Актуальним буде і підготовка фахівців для роботи у закладах цього типу, адже на науковому рівні методики корекційного навчання, трудової терапії цих дорослих ще мало розроблені.

Де б не знаходилась людина, вона має мати змогу навчатися впродовж життя. Відсутність освітнього простору для осіб з виразними порушеннями інтелектуального розвитку призводить до швидкої втрати розвивального, корекційно-навчального середовища, згасання сформованих за тривалий період і зі значними людськими та фінансовими витратами життєво необхідних навичок. Оскільки ці навички не активізуються щодня – вони зрештою зникають і, як наслідок, людина з тяжкими множинними порушеннями розвитку втрачає сенс до життя, а її сформована певною мірою життєздатна особистість розпадається.

Бібліографія

1. Бастун Н.А., Журавель К.С., Куценко Т.О. Реабілітація дітей і молоді з помірною, важкою та глибокою інтелектуальною недостатністю: сьгоднішні реалії і перспективи // Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць. №1 (3). 2004. **2. Конвенція о правах** інвалідів Генеральної Ассамблеї

ООН, 13 дек. 2006 г., резолюция 61/106 [Электронный ресурс]. Режим доступа:

http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml. Дата

доступа: 29.01.2013. **3. Лисовская, Т.В.** Педагогическая система

непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с тяжелыми

множественными нарушениями развития. Минск: Изд-во Четыре четверти,

2016. 235 с. **4. Марута Н.О.** Стан психічного здоров'я населення та

психіатричної допомоги в Україні // НейроNEWS: психоневрологія та

нейропсихіатрія. №5 (24). 2010. **5. Міністерство** соціальної політики

України Режим доступу : <http://www.mlsp.gov.ua> Дата доступа: 20.01.2020.

6. Наказ Міністерства праці та соціальної політики України від

23.07.2007 № 392 «Типове положення про установу постійного та

тимчасового перебування інвалідів з розумовою відсталістю». Доступно

на: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0884-07> Дата

доступа: 22.01.2020. **7. Об утверждении** Программы развития и

оптимизации сети учреждений социального обслуживания: постановление

Совета Министров Респ. Беларусь, 28 сент. 2007 г., № 1229 [Электронный

ресурс]. Режим доступа:

<http://www.levonevski.net/pravo/razdel5/num2/5d25886.html>. Дата доступа:

29.01.2013. **8. Основные** показатели развития системы специального

образования в Республике Беларусь: информ. бюл. / сост.

Н.М. Санжаровская. Вып. № 15. Минск: Главный информ.-аналит. центр

М-ва образования Респ. Беларусь, 2014. 102 с. **9. Пінчук І.** Реформування

системи будинків соціальної опіки в Україні // НейроNEWS:

психоневрологія та нейропсихіатрія. №1. 2019. С.6-8. **10. Положение об**

утверждении инструкции и порядке организации получения специального

образования в учреждениях социальной защиты // Постановление М-ва

образования и М-ва труда и соц. защиты, 28.06.2011 г., №48/55. **11.**

Постанова Кабінету Міністрів України від 31.01.2007 р. за № 80(80-2007-

п) “Про затвердження Порядку надання інвалідам та дітям-інвалідам

реабілітаційних послуг”. **12. Про становище** осіб з інвалідністю.

Національна доповідь. Міністерство соціальної політики України.

Державна установа Науково-дослідний інститут соціально-трудова

відносин. Київ, 2013. **13. Реабілітація** осіб з інвалідністю та дітей з

інвалідністю. Статистичний збірник. 2016. Інтернет-ресурс: [http://burshtyn-](http://burshtyn-rada.if.gov.ua/wp-content/uploads/2015/03/002.pdf)

[rada.if.gov.ua/wp-content/uploads/2015/03/002.pdf](http://burshtyn-rada.if.gov.ua/wp-content/uploads/2015/03/002.pdf) Дата доступа: 25.01.2020.

14. Уорд А. Новый взгляд. Тарту: Изд-во Тартус. ун-та, 1995. **15.**

Храпко І.Є. Мережа установ соціального захисту населення України

//Економіка. Управління. Інновації. 2013. №1. Режим доступу:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2013_1_63 Дата доступа: 22.02.2020.

References

1. Bastun N.A., Zhuravel K.S., Kutsenko T.O. Reabilitatsiia ditei i molodi z pomirnoiu, vazhkoiu ta hlybokoiu intelektualnoiu nedostatnistiu: sohodnishni

realii i perspektyvy // Aktualni problemy navchannia i vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy. Zbirnyk naukovykh prats. №1 (3). 2004. 2. Konventsiya o pravakh ynvalydiv Heneralnoi Assambley OON, 13 dek. 2006 h., rezoliutsiia 61/106 [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupa: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml. Data dostupa: 29.01.2013. 3. Lysovskaia, T.V. Pedahohycheskaia systema nepreryvnoho obrazovannia v Respublyke Belarus lyts s tiazhelymy mnozhestvennymy narushenyiamy razvytyia. Mynsk: Yzd-vo Chetyre chetverty, 2016. 235 s. 4. Maruta N.O. Stan psykhnichnoho zdorovia naselennia ta psykhiatrychnoi dopomohy v Ukraini // NeuroNEWS: psykhonevrolohiia ta neiropsykhiatriia. №5 (24). 2010. 5. Ministerstvo sotsialnoi polityky Ukrainy Rezhym dostupu: <http://www.mlsp.gov.ua> Data dostupa: 20.01.2020. 6. Nakaz Ministerstva pratsi ta sotsialnoi polityky Ukrainy vid 23.07.2007 № 392 «Typove polozhennia pro ustanovu postiinoho ta tymchasovoho perebuvannia invalidiv z rozumovoiu vidstalistiu». Dostupno na: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0884-07> Data dostupa: 22.01.2020. 7. Ob utverzhdeny Prohammy razvytyia y optymizatsyy sety uchrezhdeni sotsyalnoho obsluzhuvannia: postanovlenye Soveta Mynystrov Resp. Belarus, 28 sent. 2007 h., № 1229 [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupa: <http://www.levonevski.net/pravo/razdel5/num2/5d25886.html>. Data dostupa: 29.01.2013. 8. Osnovnye pokazately razvytyia systemy spetsyalnogo obrazovannia v Respublyke Belarus: ynform. biul. / sost. N.M. Sanzharovskaia. Vyp. № 15. Mynsk: Hlavnyi ynform.-analyt. tsentr M-va obrazovannia Resp. Belarus, 2014. 102 s. 9. Pinchuk I. Reformuvannia systemy budynkiv sotsialnoi opiky v Ukraini // NeuroNEWS: psykhonevrolohiia ta neiropsykhiatriia. №1. 2019. S.6-8. 10. Polozhenye ob utverzhdeny ynstruktsyy y poriadke orhanyzatsyy poluchennia spetsyalnogo obrazovannia v uchrezhdeniakh sotsyalnoi zashchyty // Postanovlenye M-va obrazovannia y M-va truda y sots. zashchyty, 28.06.2011 h., №48/55. 11. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 31.01.2007 r. za № 80(80-2007-p) «Pro zatverdzhennia Poriadku nadannia invalidam ta ditiam-invalidam rehabilitatsiinykh posluh». 12. Pro stanovyshe osib z invalidnistiu. Natsionalna dopovid. Ministerstvo sotsialnoi polityky Ukrainy. Derzhavna ustanova Naukovo-doslidnyi instytut sotsialno-trudovykh vidnosyn. Kyiv, 2013. 13. Rehabilitatsiia osib z invalidnistiu ta ditei z invalidnistiu. Statystychnyi zbirnyk. 2016. Internet-resurs: <http://burshtyn-rada.if.gov.ua/wp-content/uploads/2015/03/002.pdf> Data dostupa: 25.01.2020. 14. Uord A. Novyi vzghliad. Tartu: Yzd-vo Tartus. un-ta, 1995. 15. Khrapko I.Ie. Merezha ustanov sotsialnoho zakhystu naselennia Ukrainy //Ekonomika. Upravlinnia. Innovatsii. 2013. №1. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2013_1_63 Data dostupa: 22.02.2020.

Авторський внесок: Гаврилов О. – 34%, Лісовська Т. – 33%, Синьов В. – 33%

Дата відправлення статті 24.02.2020 р.

УДК 376.016-056.36:64

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.82-91

Н.А. Гіренко

Trevi-11@yandex.ua

<https://orcid.org/0000-0002-8123-1825>

ВИВЧЕННЯ СТАНУ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ НА УРОКАХ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ

Відомості про автора: Гіренко Ніна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти Донбаського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ, Україна. У колі наукових інтересів: сенсомоторний розвиток учнів спеціальної школи на уроках трудового навчання, формування практичної діяльності у учнів спеціальної школи на уроках соціально-побутового орієнтування. E-mail: Trevi-11@yandex.ua

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

Відомості про наявність друкованих статей: 1. Гіренко Н.А. Формування практичної діяльності в учнів з вадами розвитку на уроках соціально-побутового орієнтування. Збірник наукових праць. Серія: соціально-педагогічна / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Вип. XII. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. С.22-25. 2. Гіренко Н.А. Шляхи підвищення працездатності у розумово відсталих старшокласників в процесі професійно-трудоного навчання. Інтернет-конференція «Корекційна та соціальна педагогіка і психологія: сучасні проблеми та перспективи розвитку» 18-23 лютий 2013, м. Кам'ян.-Подільський. С.40-46. 3. Гіренко Н.А. Формування соціально-побутових навичок у учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. Т.10. С.13-26.

Гіренко Н.А. Вивчення стану працездатності учнів з особливими потребами на уроках соціально-побутового орієнтування. Ефективність побутової праці в учнів з обмеженими можливостями життєдіяльності в значній мірі залежить від стану їхньої працездатності. Врахування динаміки працездатності учнів на уроках сприяє підвищенню якості

засвоєння ними навчального матеріалу. Тому основною задачею нашого дослідження стало вивчення стану м'язової працездатності в процесі практичної діяльності учнів при засвоєнні ними курсу соціально-побутове орієнтування.

Нашою метою було спостереження за трудовим процесом, його змінами, обумовленими не тільки навантаженням, стомленням, періодами відпочинку, але й рядом інших факторів: рівнем засвоєння загальноосвітніх предметів, зусиллям, активністю, зацікавленістю, самостійністю у роботі, швидкістю та якістю виконання практичного завдання, змінами по відношенню до роботи.

Спостереження за учнями в ході дослідження на уроках та в позаурочний час дозволили судити про особливості працездатності при виконання ними практичного завдання господарсько-побутового характеру і прийти висновку про те, що стан працездатності учнів в ході практичної діяльності залежить від фізіологічних процесів, пов'язаних із збільшенням або зменшенням моторного навантаження. Це в значній мірі впливає на вибір оптимальних методів та прийомів навчання і дозволить покращити педагогічну ефективність занять з соціально-побутового орієнтування.

Ключові слова: соціально-побутове орієнтування, працездатність, стан працездатності, м'язова працездатність, практичні навички, уміння.

Гиренко Н.А. Изучение работоспособности учеников с особенностями развития на уроках социально-бытовой ориентировки. Результаты и эффективность труда в условиях быта у детей с особенностями в обучении в значительной степени зависят от состояния работоспособности. Изменения уровня работоспособности в процессе урока отражается на усвоении школьниками учебного материала и качестве выполнения трудового задания.

Целью нашего исследования стало изучение уровня мышечной работоспособности учащихся в ходе выполнения ими практического задания на уроках социально-бытовой ориентировки. Данный процесс мы рассматривали в зависимости не только от нагрузки, утомления и периодов отдыха, но и ряда других факторов, а именно: уровнем усвоения общеобразовательных предметов, напряжением, активностью, заинтересованностью, скоростью и качеством выполнения практического задания, отношением к работе.

Наблюдение в ходе исследования на уроках и внеурочное время позволили оценить состояние работоспособности учеников при выполнении практического задания хозяйственно-бытового характера и прийти к выводу о том, что мышечная работоспособность зависит от физиологических процессов детей, связанных с уровнем нагрузки на двигательный орган. Это обстоятельство в значительной степени определяет выбор оптимальных методов и приемов обучения и позволяет улучшить педагогическую эффективность занятий социально-бытовой ориентировки в специальной школе.

Ключевые слова: социально-бытовая ориентировка, работоспособность, состояние работоспособности, мышечная работоспособность, практические навыки, умения.

Girenko N. Study capacity of working of pupils with special needs in the lessons of social and everyday orientation. Education of students with special educational needs of the household labor depends on the condition of disability. In the literature on physiology and labor the work is determined as a work performed within a specified time without fatigue.

Doctors, physiologists, psychologists, educators studied peculiarities of the work of pupils with special educational needs. They noted that the quality of education and labor depends on the amount of work, time for its implementation, changes in workload, fatigue and rest periods. This corresponds to the physiological characteristics of pupils with special educational needs.

Task of our study was to study the condition of mobility in the process of practical work at the lessons of social-domestic orientation in 6 class special school. We determined: speed of work, number of operations, quality of work, compactness of educational time. They reflect changes in the labor process: the fatigue of students, effort, interest in work, changes in work.

Observation of the lesson and in the extraordinary time showed the peculiarities of the work of pupils with special educational needs. In practical household work. We came to the conclusion that the state of serviceability of pupils during practical activity depends on physiological mechanisms, which show the change of load on a motor organ and its fatigue. This affects the quality of household labor.

High-level students performed the first and second stages qualitatively and in time. They amounted to 23%. The children had good grades from school subjects, well belonged to the extra-curricular robot, were active, friendly. The group of the second level includes most students – 42%. The first task they performed correctly, qualitatively and on time. The second task was performed slowly, there were errors, reduced quality. It is associated with fatigue, decreased activity and interest. Third level pupils had fatigue already at the first stage of work. Reduced tempo and fatigue were at the second stage of the work. The students did not perform all operations, the quality of work was reduced. This was to decrease the level of efficiency. They amounted to 20%. The most weak were students of the fourth group of low level. During the implementation of the practical task, children had fatigue already in the first stage. They could not perform all the operations, worked slowly, had many errors, did not follow the rules of the experiator.

This provision should be considered in the course of labor training. Allocate workload and Rest periods on the lesson. Choose the necessary methods and techniques to improve the quality and effectiveness of training.

Key words: Social-domestic orientation, performance, working, motor performance, practical skills and abilities.

Постановка проблеми. Спеціальні корекційні заняття з соціально-побутового орієнтування спрямовані на практичну підготовку учнів спеціальної школи до самостійного життя та праці, на формування у них знань та вмінь, які сприяють соціальній адаптації та підвищенню рівня загального розвитку учнів.

Одним з найважливіших факторів становлення особистості є праця. Трудова діяльність створює сприятливі умови для інтелектуального розвитку дитини. В процесі праці удосконалюється пізнавальна діяльність: сприйняття, мислення, пам'ять, увага. Трудова діяльність, в тому числі і соціально-побутова, є важливим компонентом самовизначення дітей з особливими потребами. Ефективність побутової праці в значній мірі залежить у дітей від стану працездатності.

У літературі з фізіології труда працездатність визначається як здатність людини виконувати точно визначену роботу з конкретного виду праці впродовж тривалого часу при збереженні незмінними кількісних і якісних показників.

Питаннями працездатності в процесі праці, в тому числі і побутової, займалися фізіологи, психологи, педагоги. М. Антропова, В. Бондар, Є. Вайнруб, Л. Дробот, І. Єременко, С. Конопляста, Г. Мерсіянова, Г. Плешканівська, Є. Теплицька наголошували на тому, що позитивний вплив трудового навчання на функціональний стан і працездатність учнів залежить від правильної організації навчального процесу, а саме наявності завдань, які включають в діяльність різноманітні функції організму і сприяють всебічному фізичному розвитку і раціональній діяльності дитини.

Нажаль, в спеціальній літературі питання оптимального рівня працездатності учнів з особливими потребами в процесі виконання трудового завдання побутового характеру висвітлено недостатньо. Між тим, вирішення даного питання не тільки створює умови для підвищення якості засвоєння учнями курсу з соціально-побутового орієнтування, але й визначає корекційну спрямованість навчання в спеціальній школі.

Аналіз основних досліджень і публікацій. На необхідність підтримувати високу працездатність дитини в процесі навчання звертали увагу лікарі, фізіологи, психологи, педагоги минулого та сучасності. А. Віреніус, І. Сікорський, Ф. Телятник, констатували погіршення працездатності в учнів всіх класів під впливом навчання. Розумова працездатність певним чином обумовлює рухову працездатність в процесі практичної роботи. Так І. Сікорський (1879) відзначав, що наприкінці навчальних занять, внаслідок зниження здібностей тонкого розрізнення літер, які схожі за звуком, або зображенням, у учнів збільшувалась кількість помилок на 33% [1].

На гальмівні фактори, що стримують процес навчання вказували сучасні провідні вчені В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, В. Липа, Г. Мерсіянова, С. Миронова, Г. Плешканівська, В. Синьов, О. Хохліна.

Динаміка працездатності вищої нервової діяльності і координації рухів у учнів, виявлена в процесі навчальних занять показала, наскільки важливого гігієнічного значення набуває зміна різних видів діяльності не тільки протягом дня але й тижня (М. Антропова, Є. Белостоцька, Є. Вайнруб, Л. Любомирський).

Вивчення показників працездатності дітей з особливими освітніми потребами Є. Вайнруб та Г. Плешканівською показало, що врахування динаміки працездатності учнів на уроці сприяє підвищенню якості засвоєння ними навчального матеріалу. Великого значення, на їх думку, набуває визначення обсягу та характеру трудового навантаження, забезпечення чергування праці з активним відпочинком, упорядкування щільності уроку у відповідності з функціональними можливостями учнів [3, с. 88].

В. Бондар відзначав труднощі що зазнають учні з особливими освітніми потребами при утворенні складних рухів, чіткої взаємодії обох рук, злагодженості їх в роботі. Вчений пов'язував це з особливостями моторики дітей, які проявляються в порушенні координації рухливості рук, стереотипності рухів, станом здоров'я, небагатим практичним досвідом, нездібністю контролювати робочий темп [2].

О. Хохліна наголошувала, що на розумову працездатність і ефективність праці дітей з інтелектуальними порушеннями впливають сформованість розумових якостей та індивідуальний спосіб діяльності. Позитивний характер впливу показників сформованості розумової сфери в учнів з особливими потребами виявлено лише щодо ефективності праці, а їх вплив на розумову працездатність неоднозначний і опосередкований їхньою практичною діяльністю [6, с. 24].

Між тим з точки зору А. Сімко «Стійкі органічні порушення пізнавальної діяльності змінюють психомоторні можливості дитини, а порушення опорно-рухового апарату та моторних зон кори головного мозку приводять до змін психіки. Саме цей закономірний зв'язок між психікою і моторикою дозволяє шляхом оптимізації фізичної активності дітей з порушеннями психофізичного розвитку здійснювати корекцію їх пізнавальної активності [5, с. 268].

Мета статті. Вивчення стану та особливостей м'язової працездатності учнів з особливими потребами в процесі виконання ними практичних завдань з соціально-побутового орієнтування.

Виклад основного матеріалу. С. Яковлева підкреслювала, що розуміння основних законів вищої нервової діяльності дитини дає можливість правильно дозувати навчальні та виховні навантаження. Вона вважала, що створення оптимальних умов взаємодії організму аномальної дитини із середовищем зводиться не лише до адаптації морфологічних особливостей на тому чи іншому етапі розвитку. Створення таких оптимальних умов охоплює і систему активного впливу на зростання та розвиток організму дитини, цілеспрямованого підвищення її працездатності і розвитку обмежених функціональних можливостей,

розширення меж пристосованості, підвищення загальної та імунологічної реактивності [7].

З огляду на вище сказане метою нашого дослідження ми обрали вивчення стану м'язової працездатності в процесі практичної діяльності учнів при засвоєнні курсу соціально-побутового орієнтування. Дане питання розглядалося на прикладі вивчення теми «Сухе прибирання. Пилосос» за розділом «Догляд за житлом» у 6 класі.

Дослідження відбувалося у двох основних напрямках. Першим етапом стало вивчення складу учнів класу. На другому етапі ми визначали саме стан м'язової працездатності шестикласників в процесі практичної діяльності.

Показниками, що відображали особливості складу класу були: аналіз психолого-педагогічної документації на клас; порівняння успіхів у навчання з загальноосвітніх дисциплін; спостереження за учнями в позаурочний час.

Проведення психолого-педагогічного аналізу включало вивчення шкільної документації за такими питаннями: особливості поведінки, дані анамнезу, особливості мовлення. Для оцінки та порівняння успішності учнів нами вивчалися та аналізувалися оцінки учнів з загальноосвітніх дисциплін – математики, мови, географії, природознавства. Відношення учнів до господарсько-побутової праці в позаурочний час відображали поведінка учнів під час підготовки до занять, самообслуговування (догляд за одягом, прибирання ліжка, слідкування за зовнішнім виглядом), чергування в їдальні.

Найбільш високі оцінки (6-9 балів) мали учні з соціально-побутового орієнтування та праці. З географії та природознавства в середньому 7-8 балів. Та найнижчі результати спостерігалися у шестикласників з математики та мови. Учні, які краще встигали з загальноосвітніх предметів відзначалися тим, що охоче йшли на уроки, були активними, зацікавленими, з захопленням ставилися до занять. Нажаль чверть учнів (до 22%) не тільки відрізнялася низькими оцінками з загальноосвітніх предметів, але й не встигала виконувати вчасно і практичні завдання на уроках труда та соціально-побутового орієнтування.

Спостерігаючи за учнями в позаурочний час, більше уваги ми приділяли саме відношенню дітей до трудової діяльності: зацікавленість питаннями господарсько-побутового характеру, працьовитість, прагнення комфорту, чистоти, бажання красиво та охайно одягатися.

Треба зазначити, що школярам притаманне вміння прибирати спальні кімнати, застилати ліжка, витирати пил, підмітати підлогу. Вони прагнуть комфорту, затишку. Та деякі з них відносяться до доручень формально, потребують підказки, допомоги, контролю, їм треба нагадати, перевірити якість їхньої роботи, звернути увагу на недоліки, за необхідністю виправити помилки. Та більш складними такі завдання були для хлопчиків. На нашу думку це не завжди пояснюється недбалістю, лінощами. Треба відзначити прагнення підлітків займатися господарчою діяльністю, змагатися, бачити її позитивні результати. Але коло інтересів

учнів, брак досвіду, невміння визначити першочергові питання та другорядні, перерозподілити обсяг та навантаження господарчих справ призводить до втоми, виснаження і, як результат, зниженню працездатності.

Вивчення складу класу дозволило визначити такі якості учнів, як доброзичливість, вміння поводити себе в колективі, виконувати спільну роботу, бажання працювати, доводити свою до кінця. На нашу думку це має значення для ефективного виконання практичного завдання і створює умови виявити оптимальний рівень працездатності.

Про рівень працездатності ми судили за такими показниками: швидкість виконання, кількість операцій в одиницю часу, якість роботи, щільність навчального часу. Нашою метою було спостереження за трудовим процесом, його змінами, обумовленими не тільки стомленням, але й рядом інших факторів: зусиллям, зацікавленістю у роботі, змінами відношення до роботи.

Ми вважали, що за урок (45 хвилин) учні досягнуть визначеного результату без перевантаження сил. Для цього необхідний точний розрахунок роботи у часі, визначення тривалості кожного її виду, встановлення строку початку і закінчення. Вчитель враховував час продуктивної праці і можливу тривалість самостійної навчальної роботи.

У ході заняття кожен учень повинен був правильно скласти пілосос, почистити на килимі насипане сміття і прибрати за собою робоче місце. Робота оцінювалася за наступними критеріями: швидкість прибирання (кількість операцій – 5; відведений час – 10 хвилин); якість роботи (правильно скласти пілосос, чисто почистити килим); рівень самостійності.

При розробці уроку ми визначали оптимальне навантаження учнів, а саме, ефективне використання часу на активну та допоміжну працю, кількість довільних пауз і вимушених перерв. При цьому ми розглядали також щільність робочого часу (відношення загального часу праці до загального часу уроку) як один із важливих компонентів удосконалення структури занять з соціально-побутового орієнтування.

За умовами програми вивчення даного розділу передбачало виконання наступних вимог: розвиток аналітичного сприймання (шляхом обстеження і визначення ступеня забруднення житла та способів його прибирання); розвиток рухової сфери під час формування трудових дій з сухого та вологого прибирання житла, чистки килимів; формування причинно-наслідкових зв'язків в процесі визначення та засвоєння послідовності етапів прибирання; формування елементів самостійності під час виконання подібних або аналогічних вправ з прибирання житла; запам'ятовування складових частин пілососу та їх призначення; розвиток наочно-дійового мислення при виборі засобів догляду за підлогою, залежно від її покриття; виховання позитивного ставлення до результату діяльності; виховання вмінь дотримуватися правил техніки безпеки при роботі з електроприладами та засобами побутової хімії.

Спостереження за учнями в ході дослідження на уроках та в позаурочний час дозволило судити про особливості працездатності дітей в ході практичної трудової діяльності господарсько-побутового характеру. Одержані результати корелювалися з даними психолого-педагогічного аналізу та навчальними успіхами дітей.

Учні, віднесені нами до першого, високого рівня збереження працездатності виконували перший і другий етапи завдання якісно та спритно, не знижуючи темпу роботи. В результаті всі операції були виконані вчасно. Учні вчилися поетапно виконувати свої дії, контролювати їх. Словесний звіт відповідав зробленим діям, послідовності і правильному називанню операцій, прийомів роботи. Для даної групи дітей було характерним те, що вони приймали участь у суспільно-масових заходах, художній самодіяльності, виявляли зацікавленість до господарсько-побутової праці, володіли навичками самообслуговування, трудовими вміннями, виявляли ініціативу у створенні комфортних умов життя, були спокійні, самостійні. Учні встигали із загальноосвітніх предметів, були активні на заняттях, із зацікавленістю виконували доручення вчителя. Нажаль вони складали невелику групу (23%).

В групу порівняно високого, другого рівня увійшла найбільша кількість учнів (42%). Перше завдання (робота з пиломосом) вони виконували правильно та вчасно, а приступаючи до другого (втирання пилу), темп їх роботи знижувався, вони відволікалися, неякісно втирали пил, а деякі дії діти виконували дану роботу за підказкою вчителя. Між тим діти, що увійшли у дану групу, легко вступали в контакт, були спокійні, доброзичливі, володіли окремими трудовими вміннями та навичками самообслуговування. Що до уроків та виконання суспільних обов'язків, то них було притаманне несерйозне ставлення до навчання, учні з неохотою виконували завдання, були пасивними.

У групі третього, середнього рівня учні в процесі виконання практичного завдання вже наприкінці першого етапу роботи демонстрували знижений темп, не завжди якісне і повне виконання всіх операцій, невміння дотримуватися правил техніки безпеки і вимог експериментатора. Зниження працездатності, втома, впливали на швидкість та якість роботи. Вони мали такі ж тенденції до навчання та відпочинку. Окрім цього їх виокремлювали складнощі в спілкуванні, відчуженість. Діти свідомо уникали суспільних обов'язків, байдуже ставилися до запропонованих завдань, виявляли агресію у відповідь на зауваження вчителя. Прояв саме таких якостей у поведінці учнів з особливими освітніми потребами можна пояснити особливостями анатомо-фізіологічних та психологічних механізмів даної категорії дітей. Їх врахування в значній мірі може сприяти енергозбереженню праці, удосконаленню моторної працездатності, виконувати корекційну роль та соціальне призначення трудового навчання. До даної групи нами були віднесені 20% досліджуваних.

Найбільш слабкими були шестикласники четвертої групи низького рівня (15%). Вони не могли самостійно виконати ні перший етап роботи,

ні другий. Це пояснюється тим, що учні пасивно ставилися до завдання, лінувалися або були збуджені. Діти потребували постійної допомоги та підтримки. Їх поведінка характеризувалася неадекватністю, нервозністю, швидкою виснаженістю та втомую в процесі практичної діяльності.

Дані обставини пояснюють необхідність застосування таких методів і прийомів навчання, які дозволяють диференційовано підходити до різних груп учнів, пропонувати їм відповідне навчальне навантаження, переключення з одного виду діяльності на інший, змінюючи робочу напругу та відпочинок.

Висновки. Проведене нами дослідження дозволило визначити особливості показників стану працездатності учнів з порушеннями психофізичного розвитку в процесі господарсько-побутової діяльності і прийти наступних висновків:

1. В процесі господарсько-побутової діяльності на уроках соціально-побутового орієнтування у учнів спостерігається різний рівень працездатності.

2. Показники працездатності залежать від стану емоційно-вольової сфери, фізичного розвитку, довготривалості господарсько-побутової праці та успішності навчання з предметів загальноосвітнього циклу.

3. Рівень працездатності визначається і залежить у учнів від позитивного відношення до господарсько-побутової діяльності, практичної підготовленості, відповідальності та зацікавленості в роботі.

4. Показники стану працездатності учнів в ході практичної діяльності в значній мірі залежить від фізіологічних механізмів переходу від однієї стадії динаміки працездатності до другої, від фізіологічних процесів, пов'язаних із збільшенням або зменшенням м'язової працездатності.

5. Вибір оптимальних методів та прийомів навчання, що забезпечують раціональний перерозподіл навантаження та відпочинку з урахуванням функціональних можливостей учнів з особливими освітніми потребами дозволить покращити педагогічну ефективність занять і зменшити стомлення учнів.

Бібліографія

1. Антропова М.В.(1970). Школьная гигиена. Москва: Медицина. **2. Бондар В.І., Рейда К.В.** (2010). Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів. Київ: МП Леся. **3. Вайнруб Е.М., Плешкановская Г.М.** (1989). Оптимальная работоспособность учащихся вспомогательной школы. Киев: Радянська школа. **4. Мерсиянова Г.Н.** (1985). Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы. Киев: Радянська школа. **5. Сімко А.В.** (2019). До питання про особливості психомоторної активності і структура рівнів побудови рухів на прикладі дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, вип.14. Кам'янець-Подільський. Вид. «Медобори-2006», 2019. С. 259-269.* **6. Хохліна О.П.** (2006). Корекційна

спрямованість трудового навчання в допоміжній школі. Київ: ТОВ «Імідж». 7. **Яковлева С.** (2006). Психологічні механізми підвищення працездатності розумово відсталих школярів. // *Дефектологія*, 3, 50-52.

References

1. **Antropova M.V** (1970). *Shkolnaya Hyhyena*. Moscow: Medicine. [in Russian]. 2. **Bondar V.I.**, Rayda K. V. (2010). *Osoblivosti formuvanya trudovoi kompetentnosti rozumovo vidstalih uchniv*. Kyiv. MP Lesya [in Ukrainian]. 3. **Weinrub E.M.**, Pleshazovskaya G.M. (1989). *Optimalnaya rabotosposobnost uchashihhsya vspomogatelnoy shkoli*. Kyiv. Soviet School [in Ukrainian]. 4. **Mersiyanova H.N.** (1983) *Vypolnenie practicheskikh zadaniy chashcimicya vspomogatel'noi shkoly*. Kyiv. Rad. shkola, [in Ukrainian]. 5. **Simko A.** (2019). *Do putannya pro osoblivosti psihomotornoi aktivnosti I struktura rivniv pobudovi ruhiv na priklyadi ditey z porushennyami psihofizichnogo rozvitku*. Zbirnik naukovih prats. *Kamyanets-Podilsky. Medobory-2006, 2019. P.259-269*. [in Ukrainian]. 6. **Hohlina O.P.** (2006). *Korektsiyna spryamovonis't trudovogo navchannya v dopomizhniy shkoly*. Kyiv.: TOV "Imidzh", 176 s. [in Ukrainian]. 7. **Yakovleva S.** (2006). *Psihologichni mechanizmi pidvishennya pratsezdatsnosti rozumovo vidstalih shkolyariv*. *Jurnal "Defektologiya"*, 3, 50-52. [in Ukrainian].

Дата відправлення статті 24.02.2020 р.

УДК 001.891:37.064.1-043.5-056.2/.3

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.91-99

О.І. Дмитрієва

dmitroxana@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8869-8156>

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТАВЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

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

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

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику. 1. Дмитрієва О.І. Формування соціальних компетенцій старшокласників з порушеннями слуху в позаурочній діяльності Кам'янець-Подільського БНРЦ Жестова мова й сучасність: зб. наук. праць. К.: О.Т. Ростунов, 2011. Вип.6. С. 190-197. 2. **Дмитрієва О.І.** Методичні рекомендації щодо організації процесу формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом в умовах інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта: теорія і практика: навчально-методичний посібник / за ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. С.53-63. 3. **Дмитрієва О.І.** Комплексний підхід до процесу реабілітації дітей з особливими освітніми потребами у сучасному навчальному закладі. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 34: збірник наукових праць / НПУ імені М. П. Драгоманова. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017. С.10-15.

Дмитрієва О.І. Дослідження проблеми ставлення педагогів до взаємодії з батьками учнів з особливими освітніми потребами. У статті здійснено аналіз результатів дослідження проблеми ставлення педагогів до взаємодії з батьками учнів з особливими освітніми потребами. З'ясовано, що актуальною проблемою сучасної освіти, вирішення якої сприятиме ефективній та результативній діяльності закладів загальної середньої освіти з спеціальним та інклюзивним навчанням, навчально-реабілітаційних центрів є взаємодія педагогів і батьків учнів з особливими освітніми потребами. Результати дослідження засвідчили, що педагоги не завжди усвідомлюють важливість і необхідність співпраці з сім'єю. Значна частина молодих спеціалістів вважають, що саме вони готові до надання необхідних послуг дитині з особливими освітніми потребами, недооцінюючи при цьому роль батьків. Батьки ж, вважаючи, що значно краще знають свою дитину, розуміють і самостійно виховують, відводять працівникам закладу освіти насамперед функцію догляду за дитиною.

Таким чином, у значної частини респондентів спостерігається прагнення до автономності щодо навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, що не сприяє досягненню позитивних результатів.

Ключові слова: взаємодія, діти з особливими освітніми потребами, педагоги, батьки, навчально-реабілітаційний центр, ефективність, діяльність.

Дмитриева О.И. Исследование проблемы отношения педагогов к взаимодействию с родителями учащихся с особыми образовательными потребностями. В статье анализируются результаты исследования проблемы отношения педагогов ко взаимодействию с родителями детей с особыми образовательными потребностями. Выяснилось, что актуальной проблемой современного образования, решение которой способствует эффективной и результативной деятельности общеобразовательных учреждений со специальным и инклюзивным образованием, учебно-реабилитационных центров является взаимодействие педагогов и родителей учащихся с особыми образовательными потребностями. Результаты исследования продемонстрировали, что педагоги не всегда осознают важность и необходимость сотрудничества с семьей ребенка. Значительная часть молодых специалистов считают, что готова оказать необходимые услуги ребенку с особыми образовательными потребностями, недооценивая при этом роль семьи. Родители, предполагая, что они гораздо лучше знают своего ребенка, понимают его и могут самостоятельно воспитать, для работников реабилитационного центра оставляют прежде всего функцию надзора за ребенком.

Таким образом, у значительной части респондентов наблюдается стремление к автономности в процессе учебы и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, что не способствует достижению положительных результатов.

Ключевые слова: взаимодействие, дети с особыми образовательными потребностями, педагоги, родители, учебно-реабилитационный центр, эффективность, деятельность.

Dmitriieva Oksana. The problem of teachers' attitude to interaction with parents of pupils with special educational problems. The article analyzes the research results of the problem of teachers' attitude to interaction with parents of pupils with special educational needs. It has been found that the current problem of modern education, solution of which will contribute to the effective and efficient activity of general secondary education institutions with special and inclusive education, education and rehabilitation institutions is the interaction of teachers and parents of pupils with special educational needs.

In the course of the research, the content of the activity of the education and rehabilitation center in relation to the interaction with the pupils' parents was analyzed. We conducted surveys and discussions with the teachers of the education and rehabilitation center in order to identify achievements and difficulties in cooperation with families raising children with hearing and intellectual disabilities, to identify parents' interest in children's achievements,

parents' readiness to follow teacher's advice. Effective forms of interaction between teachers and parents were identified.

The majority of teachers (85%) indicated that there is a category of parents of children with hearing and intellectual disabilities who are reluctant to cooperate with the specialists of the education and rehabilitation center. Only a small proportion of parents (15%) actively cooperate with the institution, are interested in the achievements of their children.

The results of the research show that teachers are not always aware of the importance and necessity of cooperation with family. Many young professionals believe that they are ready to provide the necessary services to a child with special educational needs, while underestimating the role of parents. Parents, considering that they know their child much better, understand and educate themselves, give the employees of the educational institution first of all the function of caring for the child.

Thus, a large number of respondents have a desire for autonomy in the education and upbringing of children with special educational needs, which does not contribute to the achievement of positive results.

Key words: *interaction, children with special educational needs, teachers, parents, education and rehabilitation center, effectiveness, activity.*

Постановка проблеми. Взаємодія закладу освіти та батьків – складна проблема, що пройшла у своєму розвитку тривалий час, набуваючи різної спрямованості, характеризуючись різними підходами до її розв’язання на різних етапах поступу суспільства. Однак і сьогодні взаємодія двох соціальних інститутів – сім’ї та закладу освіти не втрачає своєї актуальності, наповнюючись новим змістом, що зумовлено процесами, які відбуваються у системі освіти загалом і у сім’ї, зокрема. На важливості проблеми взаємодії сім’ї і закладу освіти наголошується у Законі України «Про освіту», у якому зазначено, що батьки мають право: вибирати навчально-виховний заклад для неповнолітніх дітей; обирати і бути обраними до органів громадського самоврядування в закладах освіти; звертатися до органів державного управління і громадського самоврядування з питань навчання, виховання дітей, сприяти здобуттю дітьми освіти в загальноосвітніх навчально-виховних закладах[2]. Необхідним компонентом процесу ефективної діяльності закладу освіти є активна взаємодія батьків дітей з особливими освітніми потребами з педагогами закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-прикладні аспекти взаємодії батьків і закладів загальної середньої освіти у вихованні дітей висвітлено у працях Т. Виноградової, О. Докукіної, Т. Кравченко, І. Мачуської, Л. Повалій, В. Постового, О. Пухти та інших. Ґрунтуючись на досягненнях сучасної психолого-педагогічної науки, враховуючи практичний досвід та особливості нинішніх реалій, дослідники роблять спробу визначити найбільш актуальні проблеми сімейного виховання дітей

різних вікових категорій, винайти оптимальні способи усунення наявних у ньому недоліків шляхом залучення батьків до співробітництва із закладами освіти, реалізації взаємодії сім'ї та закладу загальної середньої освіти.

Науковцями досліджувалися проблеми виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку (М. Виноградова, В. Семіченко, Т. Філічова, Г. Чіркїна та ін.), були розроблені поради батькам дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку (В. Бондар та В. Засенко), здійснено аналіз сучасного стану теорії та практики виховання дитини з порушенням психофізичного розвитку у сім'ї (В. Кисличенко), розроблені форми роботи із сім'ями та зверталася увагу на важливість взаємодії батьків із навчальним закладом (С. Миронова). Предметом наукових інтересів українських та зарубіжних дослідників, а також педагогів-практиків є різні аспекти взаємодії корекційних педагогів з батьками дітей з особливими освітніми потребами, зокрема: надання батькам психолого-педагогічної підтримки (М. Беляєва, І. Іванова, Р. Кравченко, І. Левченко, І. Мамайчук, В. Ткачова та ін.); надання батькам психолого-педагогічних знань (Л. Борщевська, Л. Вавіна, В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Скрипник, М. Супрун та ін.); соціально-педагогічна робота з іншими родичами дітей (Т. Єжова, М. Селігман та ін.). Це дає змогу констатувати, що сьогодні спостерігається подальший розвиток і удосконалення взаємодії педагогічних колективів закладів загальної середньої освіти з батьками дітей, які в них навчаються.

Разом з тим, вивчення проблеми ставлення педагогів закладів загальної середньої освіти з спеціальним та інклюзивним навчанням, навчально-реабілітаційних центрів до взаємодії з батьками, які виховують дитину з особливими освітніми потребами потребує подальшого дослідження.

Мета статті – здійснити дослідження проблеми ставлення педагогів навчально-реабілітаційного центру до співпраці з батьками дітей з порушеннями слуху та інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Сучасна українська система навчання дітей з особливими потребами віддає перевагу принципам, виголошеним Конвенцією про права дитини, зокрема принципам пріоритету сім'ї, взаємин дитини і батьків та максимальної участі батьків у особистісному становленні та розвитку дитини, співучасті сім'ї та освітніх закладів у навчанні та вихованні дитини. Таке бачення ролі сім'ї зумовлює переорієнтацію від навчання переважно суспільного характеру (здебільшого у спеціальних закладах) до сімейно зорієнтованого, що відбувається за безпосередньої активної участі батьків дитини. Лише особистісно-орієнтованому вихованню під силу досягнення особистісно-розвивальної мети, оскільки воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості[3, с.144].

Сім'я як первинний осередок суспільства забезпечує відтворення та продовження людського роду, вона є джерелом росту та матеріального

добробуту людини, в ній закладаються основи виховання та формування майбутньої особистості, через неї передаються нащадкам духовні цінності досвіду, трудові навички, національні особливості[1, с.178].

Значно більша відповідальність у цьому контексті покладається на сім'ї, у яких зростає дитина з особливими освітніми потребами, в тому числі, з порушеннями слуху та інтелектуального розвитку. Адже окрім перерахованих функцій на таку сім'ю покладаються завдання набагато складніші, що пов'язано зі створенням особливого мікроклімату, забезпеченням посиленої корекційно-реабілітаційної роботи і, головне, терпіння.

Не всі сім'ї повною мірою реалізують весь комплекс можливостей впливу на дитину. Причини можуть бути різні: одні сім'ї не хочуть займатися вихованням дитини, інші – не вміють цього робити або й не розуміють, для чого це потрібно робити. У всіх випадках необхідна кваліфікована допомога закладу освіти, важливим компонентом діяльності якого є бачення педагогічним колективом в особі батьків союзника, однодумця у вихованні дитини.

Оскільки значну більшість часу діти з особливими освітніми потребами проводять у закладі, важливим є ставлення педагогів цього закладу до проблеми взаємодії із батьками вихованців.

У процесі дослідження нами було проаналізовано зміст діяльності одного із навчально-реабілітаційних центрів України стосовно ставлення педагогів до взаємодії з батьками вихованців центру. Для цього нами було проаналізовано документація закладу освіти (річний план виховної роботи навчально-реабілітаційного центру; календарний план виховної роботи класного керівника класу на навчальний рік (на I та II півріччя; календарний план виховної роботи вихователя класу (на I та II півріччя), у якому навчаються діти з порушеннями слуху та інтелектуального розвитку. Також нами було проведене опитування педагогів навчально-реабілітаційного центру(заступників директора, класних керівників, вихователів) з метою виявлення досягнень і труднощів у співпраці з сім'ями, які виховують дітей з порушеннями слуху та інтелектуального розвитку, виявлення зацікавленості батьків у досягненнях дітей, готовності батьків до виконання порад педагогів.

Здійснивши аналіз документації навчально-реабілітаційного центру, нами з'ясовано, що у річному плані виховної роботи закладу виокремлено розділ «Робота з батьками», визначено основні завдання закладу у взаємодії з батьками вихованців, зокрема: ознайомлення батьків із завданнями діяльності педагогічного колективу на новий навчальний рік; дотримання єдиних вимог до учнів у школі та сім'ї; підвищення педагогічної культури і надання психолого-педагогічної допомоги батькам у вирішенні проблем сімейного виховання; залучення батьків до спільної діяльності з дітьми; надання батькам допомоги в коригуванні виховання в сім'ях окремих учнів. організація діяльності загальношкільної Ради

закладу, батьківських комітетів класу; визначені тематика батьківських зборів, а також тематика загальношкільних заходів, які планується провести за участі батьків.

У календарному плані виховної роботи класного керівника класу передбачені різні види і форми роботи з батьками, які планується проводити щомісяця. Так, у вересні це батьківські збори «Ваша дитина стала школярем», вибори батьківського комітету класу; у жовтні – засідання батьківського комітету з метою планування роботи, анкетування батьків «Ми і наші діти», оформлення куточка для батьків; відвідування родин місцевих учнів удома з метою вивчення родинних умов виховання дитини; у листопаді – консультація «Як правильно обладнати робочу кімнату чи куточок школяра», індивідуальні бесіди «Здоров'я Вашої дитини»; індивідуальні бесіди з батьками про важливість відпочинку дітей молодшого шкільного віку, індивідуальні бесіди про адаптацію дітей у навчальному закладі; у грудні – батьківські збори «Успішна адаптація – умова гармонійного розвитку особистості дитини», залучення батьків до Новорічних свят.

У II семестрі передбачено проведення лекторіїв «Такі різні діти», «Батьки – приклад для дітей»; батьківські збори «Значення гри у житті дитини», «Мистецтво спілкування у сім'ї», «Чи варто застосовувати покарання з виховною метою», консультації з тем «Як допомогти дитині вчитися у школі», «Як розвивати пам'ять дитини», «Як розвивати самостійність дитини». По закінченню навчального року класний керівник планує ознайомити батьків із досягненнями дітей та надати індивідуальні поради щодо подолань труднощів у навчанні та вихованні учнів.

У календарному плані виховної роботи вихователя класу виокремлено розділ «Робота з батьками», у якому передбачені основні напрямки індивідуальної та групової роботи з батьками, зокрема: підтримка тісних зв'язків з батьками у процесі організації спільної діяльності та виховання дитини; вивчення матеріального та соціального статусу сім'ї; вивчення родини учнів, проведення психолого-педагогічної діагностики; проведення класних батьківських зборів; організація засідань батьківського комітету; залучення батьків до вирішення дискусійних питань у вихованні дитини; вивчення умов проживання вдома.

Серед заходів, які передбачалося провести у навчальному році, зокрема, передбачалося провести загальні батьківські збори на початку року та батьківські збори «Організація навчально-виховного процесу у центрі. Початок шкільного навчання – важливий етап у житті дитини», а також оформити інформаційний куточок для батьків, провести День відкритих дверей; відкриті уроки та виховні заняття для батьків; зустріч батьків з учителями-предметниками, класними керівниками, вихователями, адміністрацією; класні батьківські збори «Консолідація зусиль педагогів, сім'ї щодо поліпшення всебічного виховання і навчання учнів», організувати та провести заходи за участі батьків «По Україні з краю в край ходить Святий Миколай»(свято до дня Святого Миколая);

засідання батьківського комітету у вигляді «круглого столу» з теми «Телевізор у житті першокласника» (1 кл.); батьківські збори «Розвиток творчого потенціалу учнів та підсумки навчально-виховної роботи за I півріччя».

У II півріччі вихователем заплановані індивідуальні бесіди з батьками щодо привчання дітей до правил особистої гігієни, консультації щодо допомоги дітям у навчанні, організації дозвілля дітей; залучення батьків до спільних виховних заходів «Поспішаймо творити добро», «Великодня писанка», «Травневий дивограй»; «Свято іменинників», «Зроби свій вибір на користь здоров'я».

Провівши бесіду із педагогами школи, нами виявлено, що досягнення єдності педагогічних вимог сім'ї та навчально-реабілітаційного центру покладено на педагогічний колектив. Для цього використовуються різноманітні форми співпраці: індивідуальні, групові, колективні.

Індивідуальні форми роботи дозволяють встановити особистий контакт педагога з усіма батьками, з'ясувати сутність педагогічної позиції сім'ї, тактовно допомогти батькам зрозуміти і виправити помилки, якщо вони є, або використати, зробити надбанням усіх кращий досвід сімейного виховання, або вжити рішучих заходів щодо оздоровлення виховної ситуації в сім'ї.

Найбільш поширеними формами індивідуальної роботи з батьками є бесіди і консультації в школі або під час відвідування педагогом сім'ї учня. Класний керівник проводить і групову роботу. До групи підбираються батьки зі схожих родин. Зокрема, це можуть бути неповні сім'ї, сім'ї, де батькам бракує певних педагогічних знань, родини із стійкими сімейними конфліктами, сім'ї, батьки в яких дуже суворі й надмірно вимогливі, або такі, де немає єдиних вимог з боку батька й матері, тощо. З такими родинами розробляється конкретна програма ліквідації прорахунків у вихованні.

Класні і загальні батьківські збори є основною формою колективної роботи з батьками. Добре підготовлені і проведені батьківські збори сприяють створенню єдиного колективу педагогів і батьків, мобілізації його на розв'язання конкретних проблем життя і виховання дітей у сім'ї.

Разом з тим, варто зазначити, що більша частина педагогів (85 %) зазначили, що є категорія батьків дітей з порушеннями слуху та інтелектуального розвитку, які неохоче співпрацюють із фахівцями навчально-реабілітаційного центру, пояснюючи це зайнятістю, тим, що вони краще знають усе про свою дитину, тим, що їхня дитина все знає і вміє. За словами педагогів, лише незначна частина батьків (15%) активно співпрацюють із закладом, цікавляться досягненнями своїх дітей, охоче беруть завдання для виконання під час канікул і стараються працювати з дитиною, щоб їх виконати.

Дієвими формами роботи педагоги визнали спільні свята і виховні заходи, разом з тим зазначили, що лише незначна частина батьків беруть активну участь у їх організації та проведенні, допомагають у виготовленні костюмів, обладнання, заохочень. В основному, батьки прагнуть

самоусунутися від взаємодії, уникають участі у заходах, не беруть активної участі у підготовці та під час проведення свят та заходів, стараються, у кращому випадку, постояти в стороні, іноді не цікавляться тим, що відбувається, а просто пасивно очікують завершення дійства, щоб забрати дитину додому.

Результати опитування продемонстрували, що педагоги не завжди усвідомлюють важливість і необхідність співпраці з сім'єю. Значна частина молодих спеціалістів вважають, що вони володіють необхідними знаннями проте, як розуміти дитину, як її навчати, виховувати на науковій основі і недооцінюють роль батьків у цих процесах. Отже, не важливо, якщо батьки виховують дитину не зовсім правильно і перебувають зі своєю дитиною значно меншу кількість часу, ніж педагоги. Така ж думка переважає у значній кількості батьків, які вважають, що значно краще знають свою дитину, розуміють і самостійно виховують. Працівникам реабілітаційного центру батьки відводять роль нагляду, вважають, що у центрі дитина буде ціла і неушкоджена, тому що постійно поряд є хтось із дорослих.

Висновки. Результати дослідження засвідчили, що у значній частини респондентів спостерігається прагнення до автономності щодо навчання і виховання дітей з порушеннями слуху та інтелектуального розвитку, що не сприяє досягненню позитивних результатів. Отже, і працівникам навчально-реабілітаційного центру і членам сім'ї дитини з порушенням слуху та інтелектуального розвитку необхідно дійти спільного висновку про те, що важливою умовою повноцінного розвитку, навчання та виховання дитини з порушенням слуху та інтелектуального розвитку є співпраця обох сторін задля досягнення позитивних результатів дитини.

Перспективу дослідження вбачаємо у розробці циклу тренінгів для педагогів навчально-реабілітаційного центру та батьків вихованців з порушеннями слуху та інтелектуального розвитку, метою яких буде формування навичок колективної взаємодії.

Бібліографія

1. Виховання дитини з порушеннями слуху в умовах сім'ї / за ред. Т.В. Сак. К. : Наук. світ, 2009. 216 с. **2. Закон України** «Про освіту» від 05.09.2017 р. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. **3. Психолого-педагогічний** супровід дітей з порушеннями слуху та інтелекту / За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. К.: ТОВ «Поліпром», 2007. 171с.

References

1. Vykhovannia dytyny z porushenniamy slukhu v umovakh simi / za red. T.V. Sak. K.: Nauk. svit, 2009. 216 s. **2. Zakon Ukrainy** «Pro osvitu» vid 05.09.2017 r. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. **3. Psykholohopedahohichniy** suprovid ditei z porushenniamy slukhu ta intelektu / Za red. V.I. Bondaria, V.V. Zasenka. K.: TOV «Poliprom», 2007. 171s.

Дата відправлення статті 22.02.2020 р.

УДК 001.891.3:376.011.3-051-043.3

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.100-110

А.О. Косовська

alinakosovska2@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3172-8075>

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СИСТЕМИ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Відомості про автора: Косовська Аліна, аспірант кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Уколі наукових інтересів: проблема командної взаємодії фахівців у навчанні дітей з особливими освітніми потребами та готовності корекційних педагогів до командної взаємодії.

Contact: Kosovska Alina, Postgraduate Student of the Department of Correctional Pedagogy and Inclusive Education at Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ogienko, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. In the wake of scientific interests: the problem of team interaction of specialists in teaching children with special educational needs and the readiness of correctional educators for team interaction.

Косовська А.О. Теоретичні аспекти системи командної взаємодії фахівців у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. У статті висвітлено підходи науковців до визначення терміну «діти з особливими освітніми потребами», розглянуто його трактування у контексті міжнародного та вітчизняного законодавства. На основі аналізу наукових досліджень та нормативно-правових документів сформовано власне бачення поняття «діти з особливими освітніми потребами». Розглянуто вітчизняну систему освіти дітей з особливими освітніми потребами. Проаналізовано стан розвитку інклюзивної освіти в Україні та бар'єри, які уповільнюють процес включення дітей з особливими освітніми потребами в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів. Сформовано метод вдосконалення системи інклюзивної освіти шляхом формування командної взаємодії фахівців навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами. Розкрито поняття «команда», з'ясовано основну її ціль та стан розвитку командної форми роботи у сфері освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку. Здійснено аналіз «Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» на основі чого сформовано рекомендації. Автор

акцентує увагу на необхідності вдосконалення команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами та розвитку командної взаємодії між задіяними фахівцями. Розроблено та схематично подано структуру команди супроводу дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання, яка включає команду первинної та вторинної ланки. Окреслено їх специфіку командної взаємодії.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, система освіти, інклюзивне навчання, команда, командна взаємодія.

Косовская А.А. Теоретические аспекты системы командного взаимодействия специалистов в обучении детей с особыми образовательными потребностями. В статье раскрыта сущность подходов ученых к определению понятия «дети с особыми образовательными потребностями», рассмотрено его обозначение в контексте международного и отечественного законодательства. В результате анализа научных исследований и нормативно-правовых документов сформировано собственное мнение понятия «дети с особыми образовательными потребностями». Охарактеризовано отечественную систему образования детей с особыми образовательными потребностями. Проведено анализ состояния развития инклюзивного образования в Украине и барьеры, которые замедляют процесс включения детей с особыми образовательными потребностями в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учебных заведений. Сформирован метод совершенствования системы инклюзивного образования путем создания командного взаимодействия специалистов учебно-воспитательного процесса детей с особыми образовательными потребностями. Раскрыто понятие «команда», установлено основную ее цель и состояние развития командной формы работы в сфере образования детей с особенностями психофизического развития. Осуществлен анализ «Примерного положения о команде психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями в заведении общего среднего и дошкольного образования», в результате сформированы рекомендации. Автор акцентирует внимание на необходимости совершенствования команды сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями и развития командного взаимодействия между задействованными специалистами. Разработано структуру команды сопровождения ребенка с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения, определено специфику их командного взаимодействия.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, система образования, инклюзивное обучение, команда, командное взаимодействие.

Kosovska A.O. Theoretical aspects of the system of team interaction of specialists in training of children with special educational needs. The article reveals the essence of the approaches of scientists to the definition of understanding "children with special educational needs", its designation is

considered in the context of international and domestic legislation. As a result of the analysis of scientific research and regulatory documents, an opinion of the concept “children with special educational needs” is formed. The domestic education system for children with special educational needs is considered. An analysis is made of the state of development of inclusive education in Ukraine and the barriers that slow down the process of including children with special educational needs in the educational process of secondary schools. A method for improving the system of inclusive education by creating a team interaction of specialists of the educational process of children with special educational needs has been formed. The concept of “team” is revealed, its main purpose and state of development of the team form of work in the field of education of children with special needs of psychophysical development are established. The analysis of the “Model provision on the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in the institution of general secondary and preschool education was carried out, as a result recommendations were generated. The author focuses on the need to improve the team accompanying a child with special educational needs and the development of team interaction between the involved specialists. The structure of a team for escorting a child with features of psychophysical development in the conditions of integrated learning is developed. Their specifics of team interaction are determined.

Key words: children with special educational needs, education system, inclusive learning, team, team interaction.

Постановка проблеми. В Україні за офіційною статистикою налічується близько 165000 дітей з особливими освітніми потребами. Актуальним питанням сьогодення постає проблема організації навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Традиційною формою їх навчання є спеціальні заклади освіти. Однак з метою виключення дискримінації дітей з особливими освітніми потребами, їх ізольованості та забезпечення їм рівних прав і можливостей реалізувати свій потенціал у суспільстві, починаючи з 2009 року Україна розпочала активне впровадження інклюзивного навчання. За період впровадження інклюзії відбулися значні зміни на законодавчому рівні, були внесені зміни до Закону України «Про освіту», а також прийнято ряд нормативно-правових документів, які регулюють рівність права на освіту всіх дітей незалежно від їх особливостей. Проте, реалізуючи право на освіту дітей з особливими освітніми потребами, необхідно забезпечити їм не лише рівний, а в першу чергу і якісний доступ до навчання в загальноосвітніх закладах. Відповідно це зумовлює нові вимоги до системи освіти, потрібно не лише архітектурно та технічно адаптувати загальноосвітні заклади, до дітей різних нозологій, а й забезпечити навчально-методичну базу та підготувати коло спеціалістів до роботи з даною категорією дітей.

Найбільш результативною формою роботи провідних країн світу, зокрема в сфері освіти є створення команди фахівців, які працюють над реалізацією спільної мети. У зв'язку з цим постає необхідність сформувати

розгалужену команду супроводу для навчання дітей з особливими освітніми потребами на засадах командної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням категорії дітей з особливостями психофізичного розвитку та специфіки їх навчання займалося велике коло науковців. Зарубіжні дослідники: А. Дусон, А. Мілверт, К. Кларк, Д. Мітчелл, С. Робсон та вітчизняні: Л. Виготський, О. Гаврилов, Г. Коберник, С. Миронова, В. Синьов та інші. Процес інтеграції дітей з особливими освітніми потребами та впровадження інклюзивного навчання досліджували: А. Колупаєва, Н. Компанець, С. Миронова. Особливості командоутворення та основи командної взаємодії досліджували зарубіжні вчені: У. Таккман, С. Хітвілд та вітчизняні: В. Горбунова, Л. Карамушка, О. Філь та ін.

Метою дослідження є висвітлення теоретичних аспектів системи командної взаємодії фахівців у навчанні дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу: Термін «дитина з особливими освітніми потребами» у вітчизняній спеціальній педагогіці відносно новий, синонімічний ряд даного поняття представлений такими визначеннями як: діти з вадами психофізичного розвитку, діти з обмеженими можливостями, діти з порушеннями розвитку, аномальні діти, діти, що потребують корекції психофізичного розвитку. В спеціальній науковій літературі найчастіше використовується термін « діти з вадами психофізичного розвитку», що характеризує: «дітей, які мають суттєві відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими або набутими дефектами, і потребують спеціальних умов навчання й виховання» [2, с. 25- 26].

В контексті міжнародного законодавства значення категорії дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їх права закріплені в Загальній декларації прав людини (1948 р.) та в Декларації прав дитини (1959 р.). Широкого вжитку термін «діти з особливими освітніми потребами» набув з часу публікації Саламанкської декларації про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами (прийнятої в Іспанії 7-10 червня 1994 р.). В декларації вказується, що «термін «особливі освітні потреби» стосується усіх дітей, а також молоді, чий потреби залежать від різних видів індивідуальних освітніх особливостей або труднощів, пов'язаних з навчанням [8]. Таким чином, першим міжнародним документом, що визначив термін "особа з особливими освітніми потребами" стала Саламанкська декларація.

ЮНЕСКО більш конкретизує категорію дітей з особливими освітніми потребами, включаючи такі порушення в розвитку: емоційні і поведінкові, мовлення та спілкування, труднощі в навчанні, затримка чи обмеження інтелектуального розвитку, фізичні, нейромоторні порушення, а також порушення зору та слуху. Цей список доповнюють діти, які виховують у несприятливому середовищі, діти, що належать до груп етнічних меншин, діти вулиці та діти з ВІЛ-інфекцією/СНІДом [4, с. 11].

Відповідно Закону України «Про освіту» дитина з особливими освітніми потребами – це «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [6].

На основі аналізу міжнародного та вітчизняного законодавства щодо трактування терміну «діти з ООП» подаємо власне бачення даного поняття. Отже, «діти з особливими освітніми потребами» - це відповідна категорія дітей та молоді, що мають різні форми обмеження фізичної чи розумової здатності або труднощів, пов'язаних з навчанням і які потребують спеціальних (індивідуальних) умов для забезпечення їхніх освітніх потреб на певних етапах освітнього процесу з метою реалізації їх права на освіту.

Важливим періодом у житті дітей з особливими освітніми потребами є їх навчання. Однак, формуючи основи навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами варто розглянути суть підходу до сприйняття дитини з особливостями психофізичного розвитку крізь призму медичної та соціальної моделі.

Проаналізувавши зміст двох моделей, варто виокремити основні їх відмінності, які наведені в таблиці 1.

Таблиця 1.
Аналіз медичної та соціальної моделі сприймання дітей з ООП

Характерні риси моделі	Медична модель	Соціальна модель
Терміни, якими оперує модель	«Діти з порушеннями розвитку», «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «особи з інвалідністю»	«Діти з особливими освітніми потребами», «діти з особливостями психофізичного розвитку»
Основа моделі	Розглядає ваду здоров'я як характеристику особи, що може бути викликана хворобою, травмою чи станом здоров'я	Розглядає ваду здоров'я як соціальну проблему, а не як характеристику особистості
Мета та основні цілі	Забезпечення лікування, реабілітації та соціальної допомоги особам, які мають особливі потреби. Корекція відповідного порушення розвитку дитини в процесі навчання.	Забезпечення рівних прав і можливостей для всіх дітей, не залежно від психофізичного розвитку особистості. Пристосування оточення до дітей з особливими освітніми потребами, включаючи особистісне ставлення соціуму, побутову, архітектурну, транспортну та освітню безбар'єрність
Форма навчання дітей з ООП	Спеціальні школи; Навчально-реабілітаційні центри .	Інтегрована та інклюзивна освіта (спеціальні групи, класи в загально-освітніх школах)

На основі аналізу, історично першою варто визначити медичну модель, адже соціальні проблеми дітей з відхиленнями в психофізичному розвитку починають розглядати крізь призму соціальної моделі з 1991 року, коли Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права дитини. Порівняння медичної та соціальної моделі дає можливість виокремити принципово важливі аспекти.

Медична модель користується такими термінами як «діти з порушеннями розвитку», «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «особи з інвалідністю». Вона розглядає порушення здоров'я, яке може бути зумовлене хворобою, травмою або станом здоров'я, як характеристику особи. Основою даної моделі є здоров'я дитини, що потребує корекції відповідного порушення за допомогою медичного чи іншого втручання. Тобто в контексті медичної моделі акцентується увага на забезпеченні лікування, реабілітації, корекції порушення розвитку дитини. Ця модель ставить за мету забезпечити життя дитини з особливими освітніми потребами економічними та освітніми можливостями, шляхом соціальних виплат та спеціальної освіти відповідно особливих потреб дитини.

На відміну від медичної моделі, соціальна модель ваду здоров'я розглядає як соціальну проблему, а не як характеристику особистості. Вона оперує більш гуманними поняттями, такими як: «діти з особливими освітніми потребами», «діти з особливостями психофізичного розвитку». Суть соціальної моделі полягає в пристосуванні оточення до дітей з особливими освітніми потребами, включаючи особистісне ставлення соціуму, а також побутову, архітектурну, транспортну та освітню безбар'єрність. Метою даної моделі є забезпечення рівних прав і можливостей, в отриманні освіти, для всіх дітей, не залежно від психофізичного розвитку особистості. В контексті даної моделі провідною формою навчання дітей з особливими освітніми потребами є інклюзивна освіта.

Узагальнюючи, варто відмітити що гармонійний і всебічний розвиток дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі буде більш ефективний в поєднанні медичної і соціальної моделі, варто об'єднати позитивні аспекти двох моделей в одне ціле. Формування навчально-виховного процесу для дітей з особливими освітніми потребами необхідно здійснювати на основі підходів соціальної моделі, а саме забезпечити можливість дітей з особливими освітніми потребами розвивати і реалізовувати свій потенціал в навчально-виховному процесі на засадах рівноправства, вседоступності та гуманності. Однак під час навчально-виховного процесу варто приділити увагу індивідуальним особливостям дитини, включаючи корекційно-реабілітаційні методи роботи, що входять в основу підходів медичної моделі.

Система освіти дітей з особливими освітніми потребами включає:

1. Мережу спеціальних закладів для дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку. До спеціальних закладів освіти належать спеціальна школа та навчально-реабілітаційний центр

2. Інклюзивне навчання — це комплексний процес надання рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування методів навчання орієнтованих на саму особистість, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [5]. Суть інклюзивного навчання полягає в утворенні за потреби (у разі звернення батьків дитини) спеціальних інклюзивних груп чи класів для дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної освіти.

На міжнародному рівні вперше принципи інклюзивної освіти було закріплено Саламанською декларацією. Де зазначено що «звичайні школи з інклюзивною орієнтацією є найбільш ефективними засобами боротьби із дискримінаційним ставленням, створення привітної атмосфери в громадах, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для всіх; крім того, вони забезпечують ефективну освіту для більшості дітей та підвищують ефективність, а також ефективність витрат усієї системи освіти» [7]. В розвинутих країнах світу таких як: Іспанія, Данія, Швеція, Канада, США, та ін. тенденції інклюзивної освіти активно використовуються ще з 90-х років. В Україні курс інтеграції дітей з особливими освітніми потребами розпочався з 2009 року. На сьогоднішній день інклюзивна освіта перебуває на етапі становлення та вдосконалення.

Для успішного включення дітей з особливими освітніми потребами в навчально-виховний процес та їх інтеграції у соціумі необхідно подолати існуючі освітні бар'єри. Сучасні дослідники у галузі спеціальної освіти, зокрема С. Миронова описала бар'єри які уповільнюють процес інклюзії в системі освіти, зокрема такі як: архітектурна недоступність навчальних закладів; недостатність знань та упереджене ставлення адміністрації, педагогічних працівників до проблем дітей з психофізичними порушеннями, неготовність до включення дітей з вадами розвитку у колектив здорових однолітків; правова неосвіченість батьків, які виховують особливих дітей про умови реалізації права їх дітей на освіту; відсутність у школах в достатньому обсязі матеріально-технічної, а також посад спеціальних фахівців для здійснення супроводу дітей з психофізичними порушеннями у закладах загальної освіти [2, с.34].

Подолати існуючі бар'єри можна за допомогою тісної співпраці фахівців різних професійних груп шляхом командної форми роботи.

Поняття «команда» є широковживаним у багатьох сферах суспільного життя, тому однозначного визначення немає. В загальному термін «команда» трактується як спеціально підібрана група людей для об'єднання їхніх зусиль, спрямованих на розв'язання проблемної ситуації чи спільне виконання важливого завдання [1, с.21]. Основною ціллю

команди є реалізація спільної мети шляхом інтенсивного співробітництва та згуртованості учасників команди.

Командна форма роботи у сфері освіти перебуває на початкових етапах розвитку та становлення. Аналіз існуючих досліджень дає можливість визначити, що основоположником командного менеджменту в освітніх закладах стала праця Л. Карамушки «Психологія управління закладами середньої освіти», яка стала логічним продовженням пошуку налагодження партнерської взаємодії та об'єднання колективу закладу освіти в єдину команду.

В рамках розвитку інклюзивної освіти формування командної форми роботи серед задіяних учасників навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної освіти – неменуче. Згідно внесених змін до Закону України «Про освіту» сформовано склад та функції команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах (групах), які прописані в наказі МОН України «Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» [3].

Проаналізувавши функції кожного учасника команди супроводу, варто зосередити увагу на тому, що організацію роботи команди супроводу покладено на адміністрацію закладу, а розробкою індивідуальної навчальної програми займаються вчителі початкових класів (класні керівники), вчителі предметів/вихователі з участю асистентів вчителя (вихователя), тоді як спеціальним педагогам (дефектологам) доручено лише надавати корекційно-розвиткові послуги та рекомендації і консультації педагогічним працівникам та батькам. Однак зауважимо, що провідним учасником команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами має бути безпосередньо вчитель-дефектолог, який найбільше володіє знаннями корекційної педагогіки і орієнтується краще будь-якого вчителя щодо потреб дитини відповідної нозології, тому саме корекційним педагогам необхідно розробляти індивідуальні навчальні плани у співпраці з іншими вчителями, а також корекційним педагогам (дефектологам) доцільно надати функцію організації роботи команди супроводу, а на адміністрацію покласти функцію контролю. Крім того даний Наказ прописує функції лише постійних учасників психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, тоді як роль залучених фахівців чітко не вказана. Отже, потрібно не лише вдосконалити роль учасників психолого педагогічного супроводу шляхом збільшення кола учасників команди та чіткого визначення їх функцій на законодавчому рівні, а й сформувати їх готовність до командної роботи.

В рамках нашого дослідження було схематично окреслено коло фахівців, які мають сформувати команду для взаємодії у навчально-виховному процесі дітей з особливими освітніми потребами (див. рис 1).

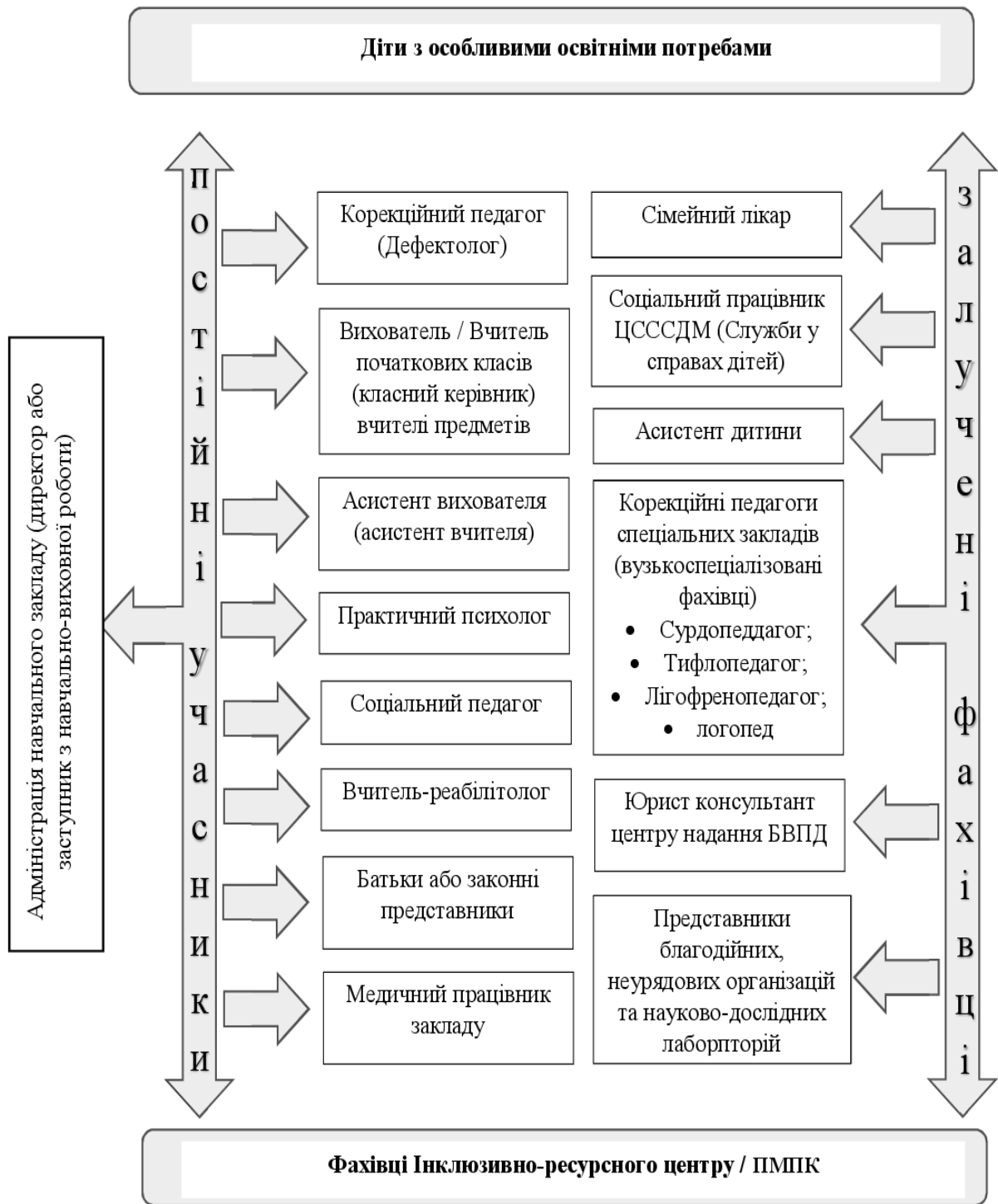


Рис. 1 Структура команди супроводу для навчання дітей з ООП.

На схемі зображено постійно діючих учасників команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами в межах загальноосвітнього навчального закладу (команда первинної ланки) та перелік фахівців, які по потребі можуть бути залучені до командної роботи в цілях реалізації спільної мети, шляхом укладання договору про співпрацю (команда вторинної ланки). Специфіку такої командної роботи ми бачимо наступним чином:

1. Організацією об'єднання команди первинної і вторинної ланки має стати інклюзивно-ресурсний центр, в його повноваження має увійти тренінгова робота по формуванню командної взаємодії всіх учасників супроводу, а також координативна функція, навчально-методична, інформаційна, тощо.

2. Для кожного із учасників команди супроводу, крім професійних вимог, необхідно прописати його конкретну роль у команді, однак постійно діючі учасники (первинна команда фахівців) відповідні рішення повинні приймати командою колегіально з участю всіх учасників, шляхом командного засідання.

3. Роль організатора команди супроводу потрібно надати корекційному педагогу, який повинен мати диплом магістра спеціальної освіти.

4. Одними із основних функцій адміністрації навчального закладу має бути погодження, розроблених командою, індивідуальних навчальних планів та інших програм супроводу, а також здійснення контролю за виконання поставлених задач.

Висновки. Ефективна реалізація навчальної та корекційно-розвивальної спрямованості навчально-виховного процесу для дітей з особливими освітніми потребами, вимагає від системи освіти залучення різнопрофільних спеціалістів. Досягнення успішної інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку безпосередньо залежить від злагодженої взаємодії всіх учасників команди супроводу. Продуктивним методом формування активної взаємодії є командна форма роботи, яка забезпечує гармонійний процес включення дитини в суспільство та розвиває професійні здібності, залучених у роботу, спеціалістів. Перспективи подальшого розгортання дослідження вбачаються у структуризації форм і методів командної взаємодії та визначення готовності фахівців спеціальної освіти до командної роботи.

Бібліографія

1. Горбунова В.В. Психологія командування: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд: *монографія*. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с. **2. Миронова С.П.** Основи корекційної педагогіки : *навчально-методичний посібник* / за ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с. **3.** Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : наказ Міністерства освіти і науки від 08.06.2018 № 609: веб-сайт. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61107/ (дата звернення 07.03.2020). **4. Порошенко М.А.** Інклюзивна освіта: *навчальний посібник*. Київ : ТОВ «Агнство Україна», 2019. 300 с. **5. Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання** : наказ Міністерства освіти і

науки від 01.10.2010 № 912 : веб-сайт. URL:<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення 07.03.2020). **6. Про освіту:** Закон України від 05.09.2017 р. №2145-VIII : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 05.03.2020). **7. Про принципи,** політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: Саламанська декларація від 10.06.1994 р. ED-94/WS/18: веб-сайт. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 (дата звернення: 05.03.2020). **8. Heathfield S.** (2019). *5 Stages of Team Development* [Online]. URL:<https://www.thebalancecareers.com/what-are-the-stages-of-team-development-1919224>. [Date Accessed: 13.03.2020]

References

1. Horbunova V.V. (2014) *Psykhologhiia komandoutvorennia: Tsinnisno-rolovyi pidkhid do formuvannia ta rozvytku komand: monohrafiia*. Zhytomyr : ZhDU im. I. Franka. [in Ukrainian]. **2. Myronova C.P.** (2010) *Osnovy korektsiinoi pedahohiky : navchalno-metodychnyi posibnyk / za red. C.P. Myronovoi*. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka. [in Ukrainian]. **3. Pro zatverdzhennia** Prymirnoho polozhennia pro komandu psykhologo-pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvithnymy potrebamy v zakladi zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity : nakaz Ministerstva osvity i nauky vid 08.06.2018 № 609. Electronic resource. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61107/ (date of appeal: 07.03.2020). **4. Poroshenko M.A.** (2019). *Inklyuzyvna osvita: navchalnyi posibnyk*. Kyiv : TOV «Ahnstvo Ukraina». [in Ukrainian]. **5. Pro zatverdzhennia** kontseptsii rozvytku inklyuzyvnoho navchannia : nakaz Ministerstva osvity i nauky vid 01.10.2010 № 912. Electronic resource. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (date of appeal: 07.03.2020). **6. Pro osvitu:** Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 №2145-VIII. Electronic resource. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (date of appeal: 05.03.2020). **7. Pro pryntsyphu,** polityku ta praktychnu diialnist u haluzi osvity osib z osoblyvymy osvithnymy potrebamy ta Ramky Dii shchodo osvity osib z osoblyvymy osvithnymy potrebamy : Salamanska deklaratsiia vid 10.06.1994 r. ED-94/WS/18. Electronic resource. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 (date of appeal: 05.03.2020). **8. Heathfield S.** (2019). *5 Stages of Team Development* [Online]. URL:<https://www.thebalancecareers.com/what-are-the-stages-of-team-development-1919224>. [Date Accessed: 13.03.2020]

Дата відправлення статті 18.02.2020 р.

УДК 376.091.33 – 056.263:005.591.6

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.111-122

О.П. Круглик

o.kruhlyk@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-9632-6579>

ФОРМУВАННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Відомості про автора: Круглик Оксана, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: психолого-педагогічні умови діагностики та розвитку міжособистісних відносин осіб з порушеннями слуху, диференціальна діагностика дітей дошкільного віку з порушеннями слуху. E-mail: o.kruhlyk@ukr.net.

Contact: Kruhlyk Oksana, PhD in Pedagogy associate professor of the Department of Deaf Education and Deaf Psychology named after M. Yarmachenko in National Pedagogical Dragomanov University, Kiev. Academic interests: psychological and pedagogical conditions of diagnostics and development of interpersonal relations of persons with hearing impairments, differential diagnosis of preschool children with hearing impairments. E-mail: o.kruhlyk@ukr.net.

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику. 1.

Круглик О.П. Міжособистісні відносини осіб з вадами слуху та компенсаторна теорія М.Д. Ярмаченка. *Ярмаченко Микола Дмитрович та розвиток української сурдопедагогіки* / за ред. Л.І. Фомічової. Київ, 2018. С.84-93. **2. Круглик О.П.** Теоретичні підходи до формування міжособистісних стосунків у дітей з кохлеарними імплантами. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. Вип.37. С.72-77. **3. Круглик О.П.** Інноваційні технології формування міжособистісних стосунків у дітей з кохлеарними імплантами. *Анімалотерапія в контексті розвитку сучасних методів комплексної реабілітації* : зб. матеріалів доп. учасн. I Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2019. С. 54-56.

Круглик О.П. Формування міжособистісних стосунків у дітей з порушеннями слуху в пізнавальній діяльності. Проблема розвитку і процес формування взаємовідносин соціальних груп є актуальними в

умовах сучасних тенденцій громадського життя. Формування у осіб з порушеннями слуху на ранніх етапах становлення особистості достатнього рівня комунікативної активності є необхідною умовою задоволення власних потреб в життєдіяльності соціуму. Відчуття гармонії та повноцінності слід закласти ще в самому ранньому віці дитини з психофізичними порушеннями. Формування міжособистісних стосунків у дітей з порушеннями слуху, починаючи з дошкільного віку, є запорукою подолання серйозних порушень рівноваги суб'єкта з соціальною системою. Запропоновані педагогічні технології компенсаторно-корекційного спрямування допоможуть дитині з порушеннями слуху оволодіти вміннями спостерігати, досліджувати і аналізувати явища соціального світу; адекватно сприймати і реагувати на емоційні стани людей; користуватися усним мовленням. В даній статті висвітлюються основні напрямки і сурдопедагогічні технології формування у дітей з порушеннями слуху дошкільного віку механізмів взаємодії з людьми та міжособистісних відносин в їхній пізнавальній діяльності як запоруки успішного та гармонійного подальшого життя в соціумі.

Ключові слова: міжособистісні стосунки, соціальні групи, діти з порушеннями слуху, комунікативна активність, педагогічні технології, пізнавальна діяльність.

Круглик О.П. Формирование межличностных отношений у детей с нарушениями слуха в познавательной деятельности. Проблема развития и процесс формирования взаимоотношений социальных групп актуальны в условиях современных тенденций общественной жизни. Формирование у людей с нарушениями слуха на ранних этапах становления личности достаточного уровня коммуникативной активности является необходимым условием удовлетворения собственных потребностей в жизнедеятельности социума. Ощущение гармонии и полноценности следует закладывать еще в самом раннем возрасте ребенка с психофизическими нарушениями. Формирования межличностных отношений у детей с нарушениями слуха, начиная с дошкольного возраста, является залогом преодоления серьезных нарушений равновесия субъекта с социальной системой. Предложенные педагогические технологии компенсаторно-коррекционного направления помогут ребенку с нарушениями слуха овладеть умениями наблюдать, исследовать и анализировать явления социального мира; адекватно воспринимать и реагировать на эмоциональные состояния людей; пользоваться устной речью. В данной статье освещаются основные направления и сурдопедагогические технологии формирования у детей с нарушениями слуха дошкольного возраста механизмов взаимодействия с людьми и межличностных отношений в их познавательной деятельности как залога успешной и гармоничной дальнейшей жизни в социуме.

Ключевые слова: межличностные отношения, социальные группы, дети с нарушениями слуха, коммуникативная активность, педагогические технологии, познавательная деятельность.

Kruhlyk Oksana. The formation of interpersonal relationships in children with hearing impairment in cognitive activity. The problem of development and the process of the formation of relationships social groups is relevant in the minds of current trends of public life. Formation of communicative activity in children with hearing impairment in the early stages of personality development is a prerequisite for meeting one's own needs for the life of society. A sense of harmony and fullness should be instituted at a very early age of in child with psychophysical disorders. Formation of interpersonal relationships in preschool children with hearing impairment is the key to overcoming serious violations of the subject's balance with the social system.

Children with hearing impairments should be gradually taught to notice the conditions of adults and children; learn to help one another; develop the ability to analyze, compare, summarize subjects; to broaden and deepen the understanding of the world and people, their emotional state in the process of certain interaction; to observe and see the interconnection of the phenomena of nature, of the world; to develop temporal phenomena as a basis for mastering complex sentences, to understand the content of the text, to establish causation; to know the characteristics and the sequence of the change of seasons, the life of the animal world and the life of people. According to our study, hearing impaired children should be trained in observing and exploring the phenomena of nature, observing events in kindergarten, at home, and talking available means of speech (sign language), but also using verbal speech as a mental phenomenon of social development.

This article highlights the main directions and pedagogical technologies of Deaf education for the formation in children with hearing impairments in preschool age skill to establish the interaction between people and interpersonal relationships in their cognitive activities as a guarantee of a successful and harmonious life in society.

Keywords: interpersonal relationships, social groups, children with hearing impairments, communicative activity, pedagogical technologies, cognitive activity.

Постановка проблеми. Сучасне життя, в силу останніх подій в усьому світі, та в Україні зокрема, пов'язаних з епідеміологічною ситуацією, наочно показує гостроту цінності життя та міжособистісних стосунків для кожної людини в суспільстві. Соціальні групи, які оточують людину завжди і повсюди, через символи, установки, цінності, не тільки впливають на людські відносини, але й активно формують соціальну ідентифікацію, самокатегоризацію, соціальний обмін, в цілому – образ світу особистості. Саме, в безперервному процесі такого взаємообміну і вибудовується взаємність, постійність рефлексивності зав'язків,

відношення, оцінки, залежності тощо. Особливо на сьогодні це стосується спільноти осіб з порушеннями слуху, процеси самокатегоризації якої недостатньо вивченні в сурдопедагогічній галузі, а фундамент їхньої групової ідентифікації в середині групи закладається ще задовго до їхньої групової свідомості. Проблема вивчення міжособистісних стосунків має свої витoki з самого раннього етапу становлення особистості, тому на нашу думку, формування міжособистісних стосунків доцільно починати з раннього дошкільного віку дитини в її пізнавальній діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Вагому методичну базу для сучасних досліджень у вивченні питання міжособистісних стосунків створили багато науковців і провідних фахівців в різних галузях (О. Леонт'єв, Д. Мілнер, О. Обозов, І. Сушков, Дж. Тернер, П. Шихир'єв та інші). Зокрема, в сурдопедагогії і сурдопсихології проблемою міжособистісних стосунків осіб з порушеннями слуху займалися В. Белінський, В. Безлюдна, Е. Війтар, І. Кривоніс, М. Нудельман, В. Петрова, В. Петшак, Т. Прилепська, С. Роюк, Т. Федюк та інші. Зверталась окрема увага на аспекти морального виховання для розуміння існуючої міжособистісної взаємодії дітей в спеціальному закладі освіти (О. Арканова, Л. Фомічова та ін.). Вивчалось і досліджувалося питання формування комунікативної активності дітей дошкільного віку з порушеннями слуху складоритмічним методом (О. Круглик, К. Луцько, О. Мартинчук та ін.).

Вагомість внеску вищезазначених досліджень, та тих, які не охоплені в даному викладі матеріалу, є безсумнівним, але, освітні інновації, нові комп'ютерні технології, стиль життя вимагає нових нестандартних підходів до вивчення ситуації в суспільстві та міжособистісної взаємодії людей, зокрема людей з порушеннями слуху. Спільнота людей з порушеннями слуху все більше і більше виокремлюється в потужну соціальну групу, яка набирає впливу на свій внутрішньокультурний розвиток. Тому, проблема розвитку і процес формування взаємовідносин соціальних груп і особистості є актуальними в умовах сучасних тенденцій громадського життя. Можливість подальшого особистісного вибору свого власного життєвого шляху, в тому числі вибору мови спілкування для людини з порушеннями слуху, безпосередньо залежить як від соціального оточення з раннього віку, так і від правильно організованого компенсаторно-корекційного сурдопедагогічного впливу.

Мета. Враховуючи вищевказані наукові погляди, відправною точкою нашого дослідження в предметі вивчення ми розуміємо концепцію, суть якої полягає не в тому що біологічна істота поступово виробляє в собі соціальні механізми, які створюють особистість, а в тому, що існує феномен загального, якогось підсумку еволюції соціуму, що впливає на життєдіяльність конкретних особистостей, які наділені неповторним психічним складом, це навіть стосується і людей з порушеннями слуху.

Тому, метою даної статті було висвітлити основні напрямки і педагогічні технології формування у дітей з порушеннями слуху

дошкільного віку механізмів взаємодії з людьми та формування міжособистісних відносин в їхній пізнавальній діяльності як запоруки успішного та гармонійного подальшого життя в соціумі.

Виклад основного матеріалу. Процеси, які пов'язані з цивілізованістю і культурою, диктують необхідність розробки і впровадження морально значущих і гуманістично спрямованих заходів на створення умов, більше конкретно-сурдопедагогічних технологій корекційно-компенсаторного спрямування, які б організували обмін соціально-психологічними відношеннями між різними соціальними групами, розуміння яких дозволить поколінню дітей з порушеннями слуху в подальшому вибирати свій власний стиль життя в соціумі. Одним з таких підходів є питання формування у осіб з порушеннями слуху на ранніх етапах становлення особистості достатнього рівня вербального розвитку, щоб задовольняти власні потреби в життєдіяльності соціуму.

Багаточисельні лабораторні дослідження, проведені групою вчених під керівництвом Дж. Тернера [10] показали що соціальні групи, в цілому, сприймають свої інтереси з більш екстремальних позицій, ніж окремі індивіди. Тривале перебування у певній соціальній групі призводить індивіда до прийняття більш екстремальних рішень у порівнянні з індивідуальними.

Як зауважував О. Леонтьєв, особистість стає такою принципово новою властивістю, яка відповідає соціальному рівню життя [3]. І що найголовніше – суспільство отримує можливість організовувати себе через окремі особистості, про що фундаментально описав І. Сушков в своїх дослідженнях. Суспільство змушує індивіда засвоювати в процесі соціалізації відносини, які існують між людьми в тих соціальних об'єднаннях, в які індивід потрапляє під впливом життєвих обставин. Тобто, структура відносин в середині індивіда починає створювати особистісні якості [8]

Тому, на нашу думку, саме необхідність раннього втручання у формування міжособистісних відносин дітей з порушеннями слуху в умовах комунікативного діяльнісного підходу є запорукою адекватної соціалізації та гармонійного формування особистості.

Відчуття гармонії та повноцінності треба закласти ще в самому ранньому віці дитини, навіть якщо вона має певні порушення. Формування міжособистісних стосунків, починаючи з дошкільного віку, є запорукою подолання серйозних порушень рівноваги суб'єкта з соціальною системою за рахунок можливої втрати індивідуальності. Патологія власної свідомості, частіше за все, – це корегування образу Я, який перш за все, передбачає трансформацію сприймання себе в системі соціальних відносин.

Ідеї формування комунікативної активності у дошкільників з порушеннями слуху в процесі пізнавальної діяльності, були впроваджені у програму навчання дітей, яка є діючою [7]. Доцільність впровадження

даного підходу протягом багатьох років вивчалася науковцями-сурдопедагогами, і висвітлювалась з різних позицій (О. Круглик [1], К. Луцько [5, 6], О. Мартинчук [6]).

Зміст навчання конкретизується і реалізується через поставлену компенсаторно-корекційну мету і застосовані педагогічні технології.

Таким чином, підґрунтям в розвитку мовленнєвої активності дитини з порушеннями слуху як запоруки формування адекватних міжособистісних стосунків є:

- заохочування дитини до говоріння; стимулювання до запитань; розвиток умінь спілкуватися; розвиток спостережливості та дослідницьких дій у дитини; розвиток умінь тактильно, тактильно-зорово, слухо-зорово обстежувати і навчання досліджуванню; розвиток орієнтувально-дослідницької діяльності; розвиток здатності аналізу; розвиток вміння пізнавати, обстежувати предмети довкілля; розвиток зорового зосередження, тактильно-зорових, слухо-зорових, нюхових та смакових відчуттів і сприймань;

- формування позитивного ставлення і самопочуття, довіри до людей; формування умінь та навичок сприймання усного мовлення, самостійного говоріння; формування здатності запам'ятовувати складоритм слів; автоматизувати відтворення складоритму слів, словосполучень, речень; формування асоціативної пам'яті; формування навичок наслідування та відтворювання низки дій дорослого за показом, за піктограмами, з пам'яті; формувати здатність словесного позначення оточуючого світу; навчати відтворювати дії з предметами, супроводжуючи їх мовленням (на доступному рівні); формування аналітико-синтетичного сприймання об'єктів природи.

В умовах впровадження інклюзивного навчання в освітній простір було розуміння надання дитині з порушеннями слуху такої суспільно-педагогічної допомоги, яка на компенсаторно-корекційних засадах і вивіреними шляхами в процесі соціального обміну і через процеси внутрішньо групової ідентифікації сформує адекватну соціальну особистість. Тому, в засвоєнні змісту програми розвитку для дітей дошкільного віку з порушеннями слуху (глухі, зі зниженим слухом, з кохлеарними імплантами) через педагогічні технології для реалізації змісту навчання ми вбачали формування взаємин людини з порушеннями слуху з соціумом чуючих і нечуючих людей. Як вказують дослідження відомих вчених сурдопедагогів-методистів Є. Леонгард [2] та К. Луцько [4], раннє навчання дітей з порушеннями слуху і оптимальне слухопротезування є запорукою успішної соціалізації дитини в соціумі.

Феномен соціоцентризму в умовах певної соціальної групи залежить від стану суспільної свідомості. Цікаві дослідження Д. Мілнера [9] засвідчили, що діти шести- і семирічного віку легше перераховують країни, які більше подобаються, ніж наводять якісь факти про ці країни. Такий факт підтвердив основну думку науковців, що імпульси переваги

формується раніше, ніж зміст знань про соціальні групи. Потяг до розуміння слідує за відчуттям симпатії.

Тому, в нашій Програмі розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями слуху (глухі, зі зниженим слухом, з кохлеарними імплантами) в розділі «Пізнання довкілля» ми запропонували такі педагогічні технології, які охоплюють п'ять напрямків:

1. Впізнання та встановлення емоційної взаємодії з людьми з різних соціальних груп, в яких знаходиться дитина.

2. Пізнання, обстеження та експериментування з елементами соціального світу.

3. Спостереження за фенологічним та соціальним світом, відтворення дій соціального оточення.

4. Встановлення логічності, послідовності та причинно-наслідкових зв'язків із соціальним світом.

5. Активізація та розвиток вербального мовлення як образу взаємовідносин.

Зупинимося на кожному напрямку окремо.

Так, перший напрямок, впізнання та встановлення емоційної взаємодії з людьми з різних соціальних груп, в яких знаходиться дитина з порушеннями слуху, пов'язаний із створенням ситуацій для запам'ятовування і впізнання людей, з якими спілкується або входить в контакт дитина. Педагогічні технології спрямовані, з самого початку корекційного навчання, на знайомство дітей в групі, знайомство з працівниками дитячого садка. В подальшому діти вчаться впізнавати дітей групи, педагогів, самого себе на портретних та сюжетних фотографіях. Навчаються умінь розглядати фотографій з життя власної сім'ї; знаходити та розрізняти за фотографіями членів своєї сім'ї; вилучати фотографій членів родини (мама, тато, бабуся, дідусь та інших) серед фото з незнайомими людьми. Сурдопедагоги стимулюють інтерес дитини до людей, викликають почуття радості та задоволення від комунікативно-перцептивної взаємодії із дорослим.

Подальша мета змісту програми – формування у дитини з порушеннями слуху власного Я, тобто такої особистості, яка буде в змозі ідентифікувати себе серед інших людей (Я, Ти), тим самим розуміючи в подальшому свою приналежність до тієї чи іншої соціальної групи.

Педагогічні технології спрямовані на ознайомлення з професіями людей в дитячому садку (вчитель, вихователь, няня, лікар, кухар, двірник, шофер тощо). Спостереження за їхньою діяльністю в робочий час. Впізнання людей названих професій за зображеннями на картинках і фотографіях.

Діти навчаються сприймати і розуміти різний емоційний стан людини: веселий, добрий, сумний, наляканий, злий, спокійний, шумний, задоволений тощо. Називають емоційні стани дітей та дорослих в реальній ситуації та зображених на фото.

Другий напрямок пов'язаний з пізнаванням, обстеженням та експериментуванням з елементами соціального світу. Дитина з порушеннями слуху навчається пізнавати зовнішній вигляд людини і свій власний; знайомі та нові предмети, іграшки; природні явища такі, як дощ, сніг, вітер, сонце, вода та інші через розвиток зорової зосередженості, тактильно-зорового, нюхового та смакового сприймання довкілля.

Основна увага у формуванні міжособистісних стосунків дітей дошкільного віку була пов'язана нами з формуванням перцептивних відчуттів, які переплетені з умінням обстежувати дитиною довкілля на початковому етапі корекційного навчання. Так, пропонувалося обстеження свого власного відображення дитиною перед дзеркалом. Тактильно-зорове обстеження натуральних овочів, фруктів, одягу, взуття, меблів, посуду, іграшок тощо; основних предметів побуту, характерних для даного приміщення з їхніми називаннями на основі складоритму. Починати пропонували з обстеження дітьми іграшок в ігровому куточку групи, встановлення їхніх особливостей і можливостей використання. В наступні роки навчання дитині пропонується обстежувати різні вироби з паперу, картону, вати, тканини, шкіри, глини, дерева тощо. Досліджувати знайомі та нові предмети (за наслідуванням, піктограмами, зразком).

Активізація тактильно-зорового, слухо-зоро-тактильного, слухо-зорового сприймання дитини безпосередньо пов'язана з обстеженням пальчиком, долонькою, обома руками та зосередженням уваги на них протягом певного часу. Слід заохочувати дитину робити пальчикову гімнастику, щоб активізувати її мозкову активність і розвинути здатність брати предмет двома пальцями. Навчати перерозподіляти пальці на предметі в залежності від його форми (можливість втримати предмет в руках чи надати йому необхідного положення). Обводити пальцем дитини малюнок, зображення предмета. Обводити пальчиком або долонькою зовнішньої частини предметів, речей, рухом руки у повітрі відтворювати його форму. Важливе рухове моделювання форми, що допомагає дитині керувати зором обстеження предмету. Обмацувати об'ємні предмети (куля, куб): тактильно-зорове та тактильне сприймання (із закритими очима). Навчати хапати обома руками великі предмети (широкі предмети).

Експериментувати з водою, снігом, льодом, піском, ґрунтом, травою, камінцями шляхом доторкання, смакових і нюхових відчуттів. Відкривати їхні властивості без називання (тепла, холодна, солодка вода; пухкий, твердий сніг; теплий пісок; твердий камінь; вода тече, сніг тане, лід твердий, глина маститься тощо).

Стимулювання дітей дізнаватися про незнайомі предмети, явища, події.

Наступний, третій напрямок формування був пов'язаний із уміннями спостерігати явища живої та неживої природи, відтворювати дії соціального оточення (педагогів, дітей, батьків, інших людей). Так, увага на формування умінь спостерігати за послідовністю дій дорослого

(сурдопедагога, вихователя, няні).; за діями старших дітей і дорослих, що знаходяться на території дитячого садка (лікаря, двірника, шофера та інші) на прогулянці.

В подальшому спостереження та виконання дій разом з педагогами (спряжено), самостійно в ігровій діяльності (з пам'яті). Відстрочене відтворення дитиною дій дорослого, через певний час. Відтворення дій з опорою на піктограми та без такої опори; використання даного досвіду у сюжетно-рольовій грі у дитячому садку. Формувати уміння наслідувати дії за педагогом: доторкнутися, розглянути, обстежити, погратися із запропонованим природним матеріалом. Повторення дій за запропонованим алгоритмом. Вироблення алгоритму дій: спряжено з дорослим, за малюнком, піктограмою, самостійно. Відтворення дій з предметами за картинками, піктограмами. Співвіднесення дій з піктограм з реальними діями з предметами.

Формування умінь на прогулянках розглядати об'єкти природи, спостерігати яскраві та рухливі явища (вітер гойдає дерева, кущі, сонечко лагідно світить тощо), зосереджуючи на них свою увагу; спостерігати за пташками на вулиці, тваринами, рибками, комахами (муха, комар, жук) тощо.

Четвертим напрямком роботи, який пронизую всю програму, було формування у дітей умінь встановлювати логічність, послідовність та причинно-наслідкові зв'язки із соціальним світом. Пропонувалося нами починати таку роботу з навчання маленьких дошкільників імітувати одягання-роздягання ляльок, тварин в логічному порядку. Робота передбачала виконання двох, трьох і більше дій з предметами разом з педагогом (відображено, спряжено та самостійно). Формування послідовності дій за піктограмами. Демонстрація дій з предметом за картинками, піктограмами. Відновлення послідовності подій за серією малюнків (2-4). Розкладання картинок в послідовності, яка показує причинний зв'язок подій, явищ.

Надання дитині елементарного алгоритму дій з вивчення природного явища: відчувати дощ, сніг, вітер, сонце, воду рукою, обличчям, тілом (навіть в одязі). Продовження навчати дітей розуміти причинно-наслідкові зв'язки в природі, розглядаючи одне явище як наслідок або прояв іншого. Визначення не лише послідовності, але й причини залежності явища в тих випадках, коли вона добре виражена. Систематичне спостереження за звичайним календарем та за веденням календаря погоди. Розуміння понять сьогодні (вчора, завтра) на матеріалі перекидного календаря, подій із життя дитини, які відбуваються сьогодні, відбувалися вчора і будуть відбуватися завтра. Формування певної послідовності дій у часі.

І найголовніший напрямок роботи, який для розуміння повинен червоною лінією пройти через всі вищеописані напрямки, є активізація та розвиток вербального мовлення як образу взаємовідносин людей.

Перш за все дитину дошкільного віку з порушеннями слуху слід стимулювати говорити, повідомляти про свої дії (мовленнєвий супровід дій з предметами), називати предмети, речі доступними їм вербальними засобами, використовувати експресивне мовлення. Активізувати її спілкування в природних умовах.

Спряжене, за наслідуванням та самостійне (з пам'яті) проговорювання мовленнєвого матеріалу з багаторазовим повторенням його з метою подолання артикуляційних труднощів та якісного його засвоєння. Слід спонукати дітей з порушеннями слуху користуватися при спілкуванні усним мовленням. Підтримувати всі випадки звертання дітей один до одного, до дорослого. Формування у дітей зорових образів слів, що пов'язано з глобальним сприйманням і розумінням значення слів, словосполучень, їхнього складоритму (на табличках) є вкрай необхідним. Мовленнєвий матеріал діти повинні проговорювати за вихователем спряжено, відображено і самостійно (з пам'яті). Слухо-зорове сприймання мовлення дорослого (дитини) із стимулюванням намагатися артикулювати спряжено з дорослим, його відтворення з пам'яті, передавання цього мовлення складоритмом.

Засвоєння складоритму в словах і фразах є необхідною умовою розвитку усного мовлення дитини з порушеннями слуху. Наприклад, ТА – суп, чай, хліб, дощ, сніг; ТА-та – каша, вітер, сонце; та-ТА – компот, вода, рука; тата-Та –молоко. Стимулювання педагогом засвоєння дітьми складоритму слів, простих речень, вживання фраз на основі складоритму типу: ТАта таТАта таТА. – Мама купила штани; татаТА Тата – Одягни куртку; ТА таТА? – Де пальто? тощо. В подальшому відтворення слів за складоритмом буде відбуватися швидше і доступніше. Також, через метод складоритму вчимо навчання дітей мовленнєво визначати своє положення серед навколишніх предметів, людей (Я сиджу за столом; Я стою біля шафи; Я біжу за Оленою тощо).

Ось чому, ми вважаємо, що проблема міжособистісних відносин досить гостро постає в світлі соціального життя осіб з порушеннями слуху, особливо дошкільників з порушеннями слуху, культурний розвиток яких безпосередньо пов'язаний із соціальним життям чуючих людей.

Висновки та перспектива досліджень. Формування адекватних і повноцінних міжособистісних відносин дітей з порушеннями слуху в дошкільному віці стане запорукою загальнокультурного розвитку особистості, життєдіяльність якого буде перетинатися з різними соціальними групами, але вплив цінностей і установок, які формують образ світу, буде наповнений адекватним розумінням власної саморефлексії з оточуючими.

Дітей з порушеннями слуху дошкільного віку поступово слід навчати помічати стани дорослих і дітей; вчити надавати допомогу один одному; розвивати вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати предмети;

розширювати і поглиблювати уявлення про навколишній світ і людей, їх емоційний стан в процесі певної взаємодії; спостерігати і бачити взаємозв'язок явищ природи, світу; розвивати часові уявлення як основу для оволодіння складними реченнями, для розуміння змісту тексту встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; знати характерні ознаки і послідовність зміни пір року, життя тваринного світу і життєдіяльності оточуючих людей. А найголовніше, на нашу думку, слід навчати умінням спостерігати і досліджувати явища природи, спостерігати за подіями в дитячому садку, вдома і розповідати про них не тільки доступними засобами мовлення (маємо на увазі мімико-жестове мовлення як найбільш доступне і легше для засвоєння для дитини з порушеннями слуху), а й з використанням усного розмовного мовлення як психічним феноменом розвитку соціального.

Саме тому, можна намітити подальші дослідження з проблеми вивчення міжособистісних стосунків у осіб з порушеннями слуху, зокрема: діагностика і формування позитивних міжособистісних стосунків в учнів з порушеннями слуху; діагностика та врегулювання взаємовідносин осіб різних соціальних груп в умовах суспільних інновацій тощо.

Бібліографія

1. Круглик О.П. Інноваційні технології формування міжособистісних стосунків у дітей з кохлеарними імплантами. *Анімалотерапія в контексті розвитку сучасних методів комплексної реабілітації* : зб. матеріалів доп. учасн. I Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2019. С. 54-56. **2. Леонгард Э.И.** Воспитание и обучение глухих дошкольников в детском саду. Москва, 1987. 273 с. **3. Леонтьев А.Н.** О системном анализе в психологии. *Психологический журнал*. 1991. Т. 12. № 4. С. 117-120. **4. Луцько К.В.** Мовленнєвий розвиток дитини та деякі умови його забезпечення у ранньому віці. *Сучасні технічні засоби реабілітації й навчання дітей з вадами слуху та мовлення* / за ред. Б.С. Мороза, К.В. Луцько. Київ, 2002. Вип.3. С. 35-67. **5. 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. **6. Мартинчук О.В., Луцько К.В.** Сенсорні чинники когнітивного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *II International scientific conference Modernszation of the educational system: world trends and national peculiarities*. Kaunas, Lithuania, 2019. С. 455-457. **7. Програма** розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями слуху (глухі, зі зниженим слухом, з кохлеарними імплантами) / за ред. К.В. Луцько. Київ, 2019. 405с. URL: https://drive.google.com/file/d/1INC_3SwfHCH3H9AzsOAR4dOw9eSiOsp/view **8. Сушков И.Р.** Категория «отношения» и взаимодействия социальных субъектов. *Психология отношений человека и психическая регуляция*

деятельности / А.Л. Журавлев, В.А. Зобков. Москва, 2007. **9. Milner D.** (1984). The Development of Ethnic Attitudes. In H.Tajfel (Ed), *The Social Dimension (European developments in social psychology)*. Cambridge University Press, 1, 2, 89-110. **10. Turner J.C. & Oakes P.J.**, (1986). The significance of the social identity concept for social psychology with reference to individualism, interactionism and social influence. *British Journal of Social Psychology*, 25, 237-252.

References

1. Kruglyk O.P. Innovacijni tehnologii formuvannya mizhosoby`stisny`x stosunkiv u ditej z koxlearnym` implantamy`. *Animaloterapiya v konteksti rozvy`tku suchasny`x metodiv kompleksnoi rehabilitaci* : zb. materialiv dop. uchasn. I Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Ky`yiv, 2019. S. 54-56. [in Ukrainian]. **2. Leongard Э.У.** Воспитание и обучение глухих дошкольников в детском саду. Москва, 1987. 273с. [in Russian]. **3. Leontev A.N.** O sistemnom analize v psixologii. *Psixologicheskij zhurnal*. 1991. T. 12. # 4. S. 117-120. [in Russian]. **4. Lucz`ko K.V.** Movlennyevy`j rozvy`tok dy`ty`ny` ta deyaki umovy` jogo zabezpechennya u rann`omu vici. *Suchasni texnichni zasoby` rehabilitaciyi j navchannya ditej z vadamy` sluxu ta movlennya* / za red. B. S. Moroza, K. V. Lucz`ko. Ky`yiv. 2002. Vy`p. 3. S. 35-67. [in Ukrainian]. **5. 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 prac`. Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j, 2018. Vy`p. 7. S. 145-156. [in Ukrainian]. **6. Marty`nchuk O.V., Lucz`ko K.V.** Sensorni chy`nny`ky` kognity`vnogo rozvy`tku ditej z osobly`vy`my` osvitnimy` potrebamy`. *II International scientific conference Modernszation of the educational system: world trends and national peculiarities*. Kaunas, Lithuania, 2019. S. 455-457. [in Ukrainian]. **7. Programa rozvy`tku ditej doskil`nogo viku z porushennyamy` sluxu (gluxi, zi zny`zhenym sluxom, z koxlearnym` implantamy`) / za red. K. V. Lucz`ko. Ky`yiv, 2019. 405s. URL: https://drive.google.com/file/d/1INC_3SwfHCH3H9AzsOAR4dOw9eSiOsp/view [in Ukrainian]. **8. Sushkov I.R.** Kategoriya «otnosheniya» i vzaimodeystviya sotsial'nykh sub"ektov. *Psikhologiya otnosheniy cheloveka i psikhicheskaya regulyatsiya deyatel'nosti* / A.L. Zhuravlev, V.A. Zobkov. Moskva, 2007. [in Russian]. **9. Milner D.** (1984). The Development of Ethnic Attitudes. In H.Tajfel (Ed), *The Social Dimension (European developments in social psychology)*. Cambridge University Press, 1, 2, 89-110. **10. Turner J.C. & Oakes P.J.**, (1986). The significance of the social identity concept for social psychology with reference to individualism, interactionism and social influence. *British Journal of Social Psychology*, 25, 237-252.**

Дата відправлення статті 24.02.2020 р.

УДК: 376:433

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.123-130

В.Е. Левицький

levik7419@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1513-5744>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ КЛАСАХ З МЕТОЮ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

Відомості про автора: Левицький Вадим, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка (Україна). У колі наукових інтересів: питання спеціальних методик української мови і ручної праці. E-mail: levik7419@ukr.net

Contact: Levitsky Vadim candidate of pedagogical sciences, associate professor department of speech therapy and special techniques of the faculty of correctional and social pedagogy and psychology of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 32300, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. Scientific interests the special methods of the Ukrainian language and manual labor. E-mail: levik7419@ukr.net

Левицький В.Е. Особливості використання дидактичних ігор на уроках читання у молодших класах з метою активізації пізнавальних інтересів дітей з порушеннями розумового розвитку. Стаття містить результати теоретико-експериментального дослідження використання дидактичних ігор та моделювання на уроках читання з метою розвитку та активізації пізнавальних інтересів дітей з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку. Описано ряд методичних рекомендацій щодо умов застосування і поліпшення ефективності проведення дидактичної ігрової діяльності. Результативність дидактичної гри залежить від: підготовленості педагога; виразності проведення і ступеня його участі; поєднання цікавості і навчання; засобів і способів, що підвищують емоційне ставлення дітей до гри; атмосфери поваги, взаєморозуміння, довіри і співпереживання; доцільності і яскравості методичного забезпечення.

Навчання з використанням даного прийому забезпечує достатній рівень успішного вивчення літератури дітьми з порушеннями розумового розвитку, тому рекомендований для застосування зацікавленим у позитивних результатах навчання вчителям рідної мови і читання.

Ключові слова: читання, дидактична гра, порушення розумового розвитку, пізнавальний інтерес, моделювання, урок, учні молодших класів.

Левицкий В.Э. Особенности использования дидактических игр на уроках чтения в младших классах с целью активизации познавательных интересов детей с нарушениями умственного развития. Статья содержит результаты теоретико-экспериментального исследования использования дидактических игр и моделирования на уроках чтения с целью развития и активизации познавательных интересов детей с нарушениями умственного развития младшего школьного возраста. Описан ряд методических рекомендаций об условиях применения и улучшении эффективности проведения дидактической игровой деятельности. Результативность дидактической игры зависит от: подготовленности педагога; выразительности проведения и степени его участия; объединения занимательности и обучения; средств и способов повышающих эмоциональное отношение детей к игре; атмосферы уважения, взаимопонимания, доверия и сопереживания; целесообразности, яркости методического обеспечения.

Обучение с использованием данного приема обеспечивает достаточный уровень успешного изучения литературы, детьми с нарушениями умственного развития и поэтому рекомендован для применения заинтересованным в положительных результатах обучения учителям родного языка и чтения.

Ключевые слова: чтение, дидактическая игра, нарушения умственного развития, познавательный интерес, моделирование, урок, ученики младших классов.

Levitsky V.E. Features of the use of didactic games in reading lessons in elementary grades in order to enhance the cognitive interests of children with intellectual disabilities. The article contains the results of theoretical and experimental studies of the use of didactic games and modeling reading lessons in the lower grades with the aim of developing and enhancing educational interests of the children with intellectual disabilities. Describes a number of methodical recommendations about application conditions and improving the effectiveness of didactic games and activities. Didactic game included in a holistic educational process is combined and interrelated with other forms of training and education.

The main conditions for the effective conduct of games are: the preparedness of the teacher; expressiveness of the conduct and degree of participation of the teacher, which ensures the progressive development of the game in accordance with the educational and educational tasks, invisibly for children directing the game in the right direction; the combination of amusement and learning, (curiosity, lightness, ease); means and methods that increase the emotional attitude of children to the game; atmosphere of respect,

mutual understanding, trust and empathy; simple, appropriate, vivid methodological support.

The performance of educational games depends on the regularity use; focus the program of games combined with the usual didactic exercises.

Training with the use of this technique provides a sufficient level for successful study of literature at the middle school level children with intellectual disabilities, so we can recommend this experience to apply interested in the positive learning outcomes the teachers of the native language and reading.

Key words: reading, didactic game, mental disability, cognitive interest, simulation, lesson, school, younger students.

Постановка проблеми. Питання дитячого читання хвилює представників широкого професійного кола. Діапазон поглядів варіюється від констатації кризи читацької культури до визначення нових підходів до читання у сучасних умовах інформаційного простору. Відраза до читання, ігнорування і труднощі у реалізації, в основному, супроводжують людину з молодших класів і протягом усього життя.

Основною причиною низького інтересу школярів до читацької діяльності називають вплив засобів масової інформації – читання книг замінюється телевізором і комп'ютером, а місце сімейних бібліотек займають відеотеки. Але є й інші причини. Це стосовно дітей молодшого шкільного віку: з приходом дітей у школу зменшується слухання читання, що переважало у дошкільному віці (позиція дорослого: «Ти вже великий, читай сам»); несформованість навички читання поки гальмує процес самостійного спілкування з книжкою; на уроках навчання грамоти більше відпрацьовується технічна сторона читання ніж змістова.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Методику літературного читання та формування досвіду читацької діяльності вивчали: Н. Ільїнська, В. Мартиненко, Т. Петровська; риторико-мовленнєвий компонент на уроках читання у педагогічній діяльності: М. Вашуленко, І. Зязюн, М. Пентилюк, Г. Сагач. Психологічні аспекти зазначеної проблеми представлено у роботах Б. Бадмаєва, М. Жинкіна, О. Леонтєва, С. Карпова, А. Богуш, М. Вашуленка, Л. Варзацької, М. Пентилюк, О. Савченко та ін.

Аналіз психолого-педагогічної та науково-методичної літератури демонструє, що предметом дослідження вже були питання: роль художніх творів у розвитку особистості (Ц. Балталон, Ф. Бугайко, О. Мазуркевич, Н. Волошина, Є. Пасічник, Б. Степанишин, М. Нечкіна, М. Рибников, В. Сухомлинський); розвиток культури читання (С. Поварнін, О. Примаковський, М. Рубакін, Н. Чепелева). Проблеми становлення методики формування самостійної читацької діяльності в учнів знайшли відображення у наукових працях М. Бунакова, Є. Виноградової, В. Водовозова, Н. Волошиної, С. Гантя, Н. Дружиніної, Н. Дьяконової, Н. Єрастової, Н. Житомирової, Б. Шереметьєвського та ін. Питання роботи

учнів з книгою вивчали також вітчизняні вчені В. Мартиненко, М. Наумчук, Т. Олійник, Г. Підлужна, О. Савченко, Н. Скрипченко та ін. Провідні аспекти формування читацьких інтересів і потреб як засобів пізнання світу та самопізнання особистості вивчали: Л. Айзерман, Г. Беленький, Т. Бугайко, Н. Волошина, С. Гуревич, В. Маранцман, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник та ін.

Питання формування видів читання та його якостей в дітей з особливими освітніми потребами знайшли відображення у роботах: І. Кравець, Г. Плешканівської, Н. Чередніченко, І. Марченко, Г. Піонтківської, А. Аксьонової, О. Мілевської, О. Ткач.

Мета статті: описати окремі особливості та умови ефективного використання дидактичних ігор та моделювання на уроках читання з метою розвитку та активізації пізнавальних інтересів дітей з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Однотипність і шаблонність уроків знижують інтерес до навчання, тому розвиток пізнавальних інтересів дитини – один з найважливіших факторів успішності навчання. Всі зусилля педагога сформувати у дітей уявлення або поняття приречені на поразку, якщо учнів не вдалося зацікавити предметом навчання.

Інтерес, як феномен вивчається рядом дисциплін. У психолого-педагогічних дослідженнях пізнавальний інтерес визначається, як: потреба дитини у знаннях, що орієнтує у навколишній дійсності. Під впливом пізнавального інтересу діти намагаються знайти нові сторони, точки зору, встановити зв'язки і відносини між явищами. Сам зміст поняття «пізнавальний інтерес» представляється дослідниками по-різному: від цілісних динамічних тенденцій, що визначають структуру реакцій (Л. Виготський, В. Крутецький), до вибіркового ставлення (А. Ковальов, О. Михайлов та ін.) і мотиву (Л. Божович, Н. Морозова). Незважаючи на різні підходи до визначення пізнавального інтересу, спроби визначити його психологічну природу призводять до висновку, що це – інтегральне утворення особистості, яке включає в себе інтелектуальний, емоційний і вольовий компоненти. Під інтелектуальним компонентом мається на увазі активність по відношенню до джерел інформації і сфер діяльності, оперування набутими знаннями і вміннями. Під емоційним, – позитивне ставлення до об'єктів і явищ що цікавлять, а також відповідні емоційні реакції. Вольовий компонент – передбачає боротьбу та ієрархію мотивів серед яких пізнавальний інтерес має знайти своє місце. Розглядають такі щаблі трансформації, як: цікавість, допитливість, пізнавальний та теоретичний інтерес [5].

Джерело активності більшість теоретиків і практиків шукають у самій людині, у її мотивах і потребах, а пізнавальна активність визначається як особистісна властивість, що набувається, закріплюється і розвивається у особливим чином організованому процесі пізнання з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей [1].

Частина чинників активності знаходиться у середовищі. До таких факторів, зокрема, відносять: творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; змагальність; ігрове проведення занять; емоційний вплив вищезгаданих факторів та ін.

Існує кореляція між активністю і особистістю педагога, способами і професіоналізмом його роботи [4].

Стосовно дітей з порушеннями розумового розвитку формування пізнавальних інтересів являє собою складність формування через: їх загальну слабкість та не сформованість; високу навіюваність; низьку спонукальну силу мотивів та їх несформовану ієрархію (перевагу біологічних потреб над соціальними); імпульсивність; нестійкість та поверховість сформованих інтересів; не розуміння зв'язків між мотивами, вчинками і результатами діяльності; дисгармонійність інтелекту та афекту [3].

Пізнавальні (дидактичні) ігри – спеціально створені ситуації, що моделюють реальність, з яких пропонується знайти вихід. Головне призначення – стимулювати процес. Такі стимули учень отримує у грі, де виступає активним перетворювачем дійсності. Ігрова діяльність, як провідна у дошкільному віці, має своє внутрішнє продовження у шкільному навчанні та праці. Є вікові особливості пов'язані з недостатньою стійкістю і довільністю уваги, переважним розвитком мимовільної пам'яті, перевагою наочно-образного типу мислення. Основні труднощі у початковий період навчання полягають в тому, що мотив, з яким дитина приходить до школи, не пов'язаний із забезпеченням тієї діяльності, яку вона має виконати. Мотив і зміст навчальної діяльності не відповідають один одному. Існують різні труднощі адаптації: засвоєння нової ролі, встановлення взаємин з однолітками і вчителями, зміна режиму дня та провідного виду діяльності, інтелектуальні навантаження, часові обмеження і т.і.

Дидактичне завдання у грі вирішується приховано від дітей. Взаємини між дітьми і педагогом визначаються не навчальною ситуацією, а грою. Мета дидактичних ігор та ігрових прийомів – полегшити перехід до навчальних завдань, зробити його поступовим. Вище сказане дозволяє визначити наступні функції ігрових прийомів і дидактичних ігор: формування стійкого інтересу до навчання і зняття напруги, пов'язаної з процесом адаптації дитини до шкільного режиму; формування психічних новоутворень; формування власне навчальної діяльності (загальнонавчальних умінь, навичок самостійної роботи); самоконтролю і самооцінки; формування адекватних взаємин і засвоєння соціальних ролей [2].

Важливо продумати поетапний розподіл ігор та ігрових моментів на уроці. На початку уроку мета гри – організувати та зацікавити дітей, стимулювати активність. В середині уроку дидактична гра має допомогти засвоїти тему; наприкінці може носити пошуковий характер. На будь-якому етапі уроку гра має відповідати вимогам: бути цікавою, доступною, включати різні види діяльності. Вона використовується на уроках різного

типу. В системі уроків важливо добирати ігри на різні види діяльності: виконавчу, відтворювальну, перетворюючу, пошукову. Дидактична гра входить у цілісний педагогічний процес, поєднується і взаємопов'язана з іншими формами навчання і виховання. Варто виділити наступні основні умови ефективного проведення ігор:

1. Підготовленість педагога.
2. Виразність (емоційність) проведення.
3. Включення педагога, який має забезпечити поступальний розвиток гри відповідно до поставлених навчально-виховних та корекційно-розвивальних завдань, але при цьому не чинити тиску, непомітно для дітей утримувати і спрямовувати гру у потрібному напрямку.
4. Оптимальне поєднання цікавості і навчання (виконання дидактичних завдань у гру їх перетворює форма проведення та основні риси: цікавість, легкість, невимушеність).
5. Засоби і способи, що підвищують емоційне ставлення дітей до гри, слід розглядати не як самоціль, а як шлях, що веде до виконання поставлених завдань.
6. Атмосфера поваги, взаєморозуміння, довіри і співпереживання.
7. Просте, доцільне, яскраве методичне забезпечення.

Результативність дидактичної гри залежить: від систематичності використання; цілеспрямованості програми ігор у поєднанні зі звичайними дидактичними вправами.

Так, один-два рази використавши на уроці випадково обрані ігри і не відчувши від цього будь-якого ефекту, педагог може переконати себе у подальшій їх недоречності. Інші вчителі використовують їх тільки на чітко визначеному етапі уроку. У цьому випадку гра набуває виключно формальний характер і практично нічим не відрізняється від навчальних завдань. Не менше шкодить навчальному процесу стихійне, безсистемне і неадекватне використання ігор. Наслідки виявляються прямо протилежні очікуванім (формальність, одноманітність, обов'язковість призводять до ігнорування або антипедагогічних реакцій з сторони дітей).

У процесі роботи були визначені наступні напрямки з розвитку пізнавального інтересу на уроках читання: моделювання як вид роботи з творами різних жанрів; дидактичні ігри, використання творчих завдань, кросвордів, вікторин, олімпіад; нетрадиційних форм уроків: урок-казка, урок-ранок, урок-конкурс, урок творчості, на яких кожна дитина може проявити свої читацькі вміння, інтерес до книг, читацькі вподобання.

Моделювання – це введення системи умовних позначень жанрів, тем, героїв, а також складання схем, планів і моделей дій. Моделювання: враховує вікові особливості і забезпечує зміну діяльності; дозволяє включити в активну читацьку діяльність; надає можливість працювати у відповідності зі своїми можливостями; створює ігрову ситуацію при оволодінні читацькими вміннями [6].

На уроці читання використовуються наступні вправи з моделями: порівняння; підбір творів до моделей; вибір потрібної моделі з декількох до твору; підбір творів за темами у відповідності з моделлю; заповнення

моделі обкладинки; розташування моделей за порядком; визначення яку структурну частину прочитав товариш; читання і малювання до кожної частини відповідної моделі; визначення, яка частина відсутня, створення її самостійно; порівняння частин: складання питань для читачів; порівняння ілюстрацій з моделями; переказ запропонованої частини; зіставлення плану переказу з моделями; пошук моделі частини, що містить опис; визначення з якої частини рядок (цитата); впорядкування моделей за текстом твору; пошук помилок у накладенні моделей на текст.

Літературна гра може бути проведена і у вигляді вікторини – форми інтелектуальної гри, де успіх досягається за рахунок більшої кількості правильних відповідей. Вікторина – один із видів роботи, що активізує пізнавальну діяльність учнів, розвиває пам'ять, увагу, спостережливість, поживляє хід уроку. Цілі вікторини: перевірити рівень здобутих знань; стимулювати самостійне вивчення матеріалу; розвивати логічне мислення, кмітливість, усне мовлення [2].

Кросворди у системі дидактичних ігор займають особливе місце. При роботі з кросвордами учні змагаються більше з «собою», тобто змагаються риси характеру: працездатність з лінню, допитливість з байдужістю, розумове напруження і посидючість з розслабленням і т.п. Успіх і перемога позитивних рис характеру учня над негативними важливіше, ніж короточасні та відносні перемоги над іншими учнями.

Кросворди технологічно прості у використанні. У них всі правила заздалегідь обговорені, є все для виконання. Учень вирішує кросворд, його робота не залежить від інших дітей, він отримує максимум самостійності. А самостійна робота – найбільш важливий шлях засвоєння нових знань, умінь і навичок. У процесі самостійної роботи здійснюється важливий і фінішний етап пізнавальної діяльності – перевірка отриманих знань на практиці. Самостійна робота, як процес навчання в цілому, виконує не тільки функції освіти, а й виховання таких рис особистості, як працьовитість, вміння долати труднощі, наполегливість, впевненість у своїх силах, крім цього, розвиває спостережливість, вміння виділяти головне, самоконтроль і т.д.; може бути джерелом знань, способом перевірки, вдосконалення і закріплення їх, а по відношенню до умінь і навичок є одним із шляхів формування.

Навчальна роль кросвордів полягає в тому, що дозволяє в ігровій ситуації інтенсифікувати процес засвоєння нових знань, а позитивні емоції, що виникають у дітей сприяють попередженню перевантаження, забезпечують формування комунікативних та інтелектуальних умінь. Розвиваюча і організуюча роль кросвордів полягає в тому, що при їх вирішенні учням доводиться без примусу працювати з підручниками, посібниками, словниками. З'ясовуючи значення незрозумілих і нерозгаданих слів, учні мимоволі змушують батьків та інших оточуючих задуматися і включитися у навчальну діяльність. Таким чином, створюються умови для корисної організації вільного часу дітей і батьків.

Складання кросвордів – справа не проста і дає не менш важливий дидактичний ефект, ніж його вирішення. Ще важче скласти тематичні кросворди. Важливою є відповідність і взаємозв'язок змісту кросворду і процесу його розгадування. Для цього учні систематизують свій словниковий запас, групують слова за кількістю букв (проводять фонематичний аналіз), активізують отримані знання, залучають уяву і фантазію.

Висновки. Дидактичні ігри та моделювання сприяють ефективному формуванню правильної самостійної читацької діяльності, формують пізнавальний інтерес та потребу у читанні, про що говорить зростання відвідування дітьми шкільної бібліотеки. Навчання з використанням даного прийому забезпечує достатній рівень для успішного вивчення літератури, тому варто рекомендувати цей досвід для застосування зацікавленим у позитивних результатах навчання вчителям з рідної мови та читання. Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок про те, що ігри необхідні для початкової школи, і використовувати їх слід системно, на різних етапах уроку з читання, включати у різні види діяльності школярів з порушеннями розумового розвитку, застосовувати ігри для вивчення складного, важкого для розуміння матеріалу.

Бібліографія

1. Донченко Т.К. (1995) Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. К.: Фондація ім. О.Ольжича. **2. Мартиненко В.** (1992) Методика викладання української мови / за ред. С.І. Дорошенко. К.: Вища школа. **3. Миронова С.П.** (2007) Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ. **4. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті: навчальний посібник** (2003) / за ред. С.П. Бондар. Рівне: Тетіс. **5. Психологія** (2005) / за ред. Ю.Л. Трофімова. К.: Либідь. **6. Савченко О.Я.** (2007) Методика читання у початкових класах. К.: Освіта.

References

1. Donchenko T.K. (1995) Orhanizatsiia navchalnoi diialnosti uchniv na urokakh ridnoi movy. K.: Fundatsiia im. O. Olzhycha. **2. Martynenko V.** (1992) Metodyka vykladannia ukraïnskoi movy / Za red. S.I. Doroshenko. K.: Vyshcha shkola. **3. Myronova S.P.** (2007) Olihofrenopedahohika. Kompaktnyi navchalnyi kurs. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi derzhavnyi universytet, redaktsiino vydavnychyi viddil. **4. Perspektyvni pedahohichni tekhnolohii v shkilnii osviti: navchalnyi posibnyk** (2003) / Za red. S.P. Bondar. Rivne: Tetis. **5. Psykholohiia** (2005) /Za red. Yu.L. Trofimova. K.: Lybid. **6. Savchenko O.Ia.** (2007) Metodyka chytannia u pochatkovykh klasakh. K.: Osvita.

Дата відправлення статті 24.02.2020 р.

УДК 376.1–053.4

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.131-141

Е.А. Лемех
vea.68@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0003-2634-7435>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ИГРЫ У ВОСПИТАННИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Сведения об авторе: Лемех Елена, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (Минск), Республика Беларусь. Сфера научных интересов: инклюзивное образование; психолого-педагогическая поддержка детей с особенностями психофизического развития; обучение и воспитание детей с тяжелыми множественными нарушениями.

Contact: Lemekh Alena, PhD in psychology, Associate Professor at the Department of special pedagogy at the Institute of Inclusive Education of the Belarusian State Pedagogical University, named after Maxim Tank (Minsk), Republic of Belarus. Scope of scientific and research interests: integration (inclusive education); psychological and educational support for children with special educational needs; education and training of children with serious and multiple developmental disorders.

Сведения о наличии печатных статей в общегосударственных и международных базах данных: 1. Винникова (Лемех) Е.А. Педагогическая диагностика отобразительной игры у детей с ТМНР / Е.А. Винникова, А.В. Гальская / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: В 2 ч. / ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Вип.21. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. Ч.1. С.35-43. 2. Лемех Е.А. Опыт Республики Беларусь: содержание образования детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями / Е.А. Лемех // Revista Psihologie. Pedagogie Speciala. Asistenta Sociala. 2014. №2 (35). С.23-33. 3. Лемех Е.А. Обучение предметной деятельности дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями / Е. А. Лемех // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика // Образовательное учреждение высшего профессионального образования Казанский (Приволжский) Федеральный университет / под ред. А.И. Ахметзяновой. Казань: Отечество, 2014. Вып.8. С.255-259.

Лемех Е.А. Педагогическая диагностика сформированности игры у воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями. В данной статье рассматриваются аспекты формирования игровых действий у детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Актуальность исследования обусловлена изменениями, которые происходят в дошкольном образовании, внедрением новых подходов, форм и средств помощи детям, считающимся ранее необучаемыми. Цель статьи состоит в описании результатов педагогической диагностики игровой деятельности у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями. В статье показана адаптация схемы обследования игры Л.Б. Баряевой и А. Зарин для нужд исследования, выявлены особенности сюжетно-отобразительной игры старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями до и после обучения. Представленные в статье материалы позволяют увидеть уровень динамики обучения воспитанников центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации сюжетно-отобразительной игре. Это дает возможность педагогам скорректировать индивидуальные программы обучения детей и перспективные планы работы по образовательной области «Игра», включить разнообразные игровые сюжеты для формирования разных жизненных компетенций в ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: жизненные компетенции, игра, педагогическая диагностика, старший дошкольный возраст, тяжелые множественные нарушения.

Lemekh A. Pedagogical diagnostics of the formation of the game in pupils with severe multiple disorders. This article considers the aspects of the game actions formation in preschool children with severe multiple disorders in correction and development-training centres. The relevance of the research is based on changes occurring in preschool education and the implementation of new approaches, forms and means of assistance to children who are previously seen as uneducable. The purpose of the article is to describe the results of pedagogical diagnostics of game activity in senior preschool children with severe multiple disorders. The experimental base of the research is represented by three preschool groups in the governmental educational institutions "Correction and development-training centre". The article shows the adaptation of the survey scheme of the game L.B. Baryayeva and A. Zarin, the results of asserting and forming experiment are presented, the peculiarities of the plot-displaying game of senior preschoolers with severe multiple disorders before and after training are revealed. The article reveals the peculiarities of the plot-displaying game of senior preschool children with severe multiple disorders before and after training and provide evidence of the pedagogical diagnostics possibilities of game activity to identify the formation of life competencies in this group of children. The materials presented in the article allow us to see the

level of pupil's training dynamics of the game with plot-displaying, which enables teachers to include different game stories to form various life competences in leading activities in pre-school age.

Key words: life competencies, game, pedagogical diagnostics, senior preschool age, severe multiple disorders.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Из общего числа детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), состоящих на учете в Республиканском банке данных в Республике Беларусь, дети с тяжелыми множественными нарушениями (ТМН) составляют 1,3% (по состоянию на 15.09.2017) – 1 985 детей (1212 мальчиков и 773 девочки) [7]. До конца 90 годов XX века эта категория детей считалась необучаемой. Гуманизация отечественного образования позволила открыть новый тип учреждения – центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР), где детям с ТМН стала оказываться помощь. Возникла необходимость в подготовке педагогических кадров, которые могли бы работать с детьми как дошкольного, так и школьного возраста с ТМН. В связи с этим, на кафедре олигофренопедагогики факультета специального образования (ныне кафедре специальной педагогики Института инклюзивного образования) стала изучаться тема научно-исследовательской работы «Разработка научно-методических основ подготовки студентов к реализации образовательных программ специального образования в условиях второго отделения вспомогательной школы и центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации». Тема является актуальной, поскольку в соответствии с Программой социально-экономического развития Республики Беларусь на 2016-2020 годы [9], рассматривает вопросы роста доступности образования; обновления его содержания и учебно-методического обеспечения; независимой оценки качества образования.

В настоящее время создан учебный план для воспитанников центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации [8], определены предметные области обучения, разработано программное обеспечение по всем образовательным областям [4, 8]. Одной из образовательных областей для воспитанников ЦКРОиР является «Игра».

В данной статье рассматриваются частные аспекты формирования игровых действий у детей дошкольного возраста с ТМН в условиях ЦКРОиР. Почему важна именно педагогическая диагностика сформированности игры? Потому что результаты ее позволяют увидеть уровень динамики обучения воспитанников центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации сюжетно-отобразительной игре, что в дальнейшем дает возможность педагогам скорректировать индивидуальные программы обучения детей и перспективные планы работы по образовательной области «Игра», включить разнообразные

игровые сюжеты для формирования разных жизненных компетенций в ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте.

Проблему исследования определило противоречие между тем, что игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте по формированию жизненных компетенций, средством осуществления коррекционного процесса, и тем, что отсутствует конкретный педагогический инструментарий, позволяющий определять сформированность игры у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями.

Анализ последних исследований и публикаций по данной проблеме. В исследованиях последних лет на первое место выходит вопрос формирования у детей с тяжелыми множественными нарушениями жизненных компетенций. Работы Т. Лисовской (2014, 2015) свидетельствуют о том, что обучение таких детей должно быть выстроено на компетентностной основе. Появляется понятие «жизненная компетенция», которое рассматривается в структуре образования как овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку с нарушениями в развитии в повседневной жизни. «Именно виды деятельности, обусловленные актуальными потребностями и витагенным (жизненным) опытом детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями, составляют основное содержание жизненных компетенций, формируемых у них. Собственный опыт ребенка проявляется не сам по себе, а только в результате активной деятельности. Поэтому включение в деятельность, формирование различных видов деятельности и способов действий является тем результатом обучения, под которым мы понимаем сформированные жизненные компетенции» [6, с.21]. Игровая деятельность является ведущей (актуальной) в дошкольном возрасте, в связи с этим, на наш взгляд, формировать жизненные компетенции необходимо, прежде всего, в игре.

Вопросы изучения игровой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) занимались Л. Баряева, А. Зарин (2001), Т. Исаева (2001). Описана программа центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации по образовательной области «Игра» для дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями [10]. Вместе с тем, фундаментальных исследований, посвященных проблеме формирования игровой деятельности у детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями, в том числе, одного из ее этапов – педагогической диагностики – нами не обнаружено.

Цель статьи: описать результаты педагогической диагностики игровой деятельности у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями.

Анализ полученных результатов. Экспериментальной базой исследования стали дошкольные группы в центрах коррекционно-

развивающего обучения и реабилитации Минской и Могилевской областей Республики Беларусь.

Во время констатирующего эксперимента была осуществлена педагогическая диагностика сформированности игровых действий у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями в процессе сюжетно-отобразительной игры на примере сюжета «Завтрак куклы» (накрыть на стол, покормить куклу, помыть посуду). Диагностика осуществлялась по адаптированной схеме обследования игры Л. Баряевой, А. Зарин [1]. Адаптация схемы обследования игры заключалась в сокращении количества параметров игры для наблюдения. Выбрано 15 из 53. Исключение параметров наблюдения за игрой осуществлялось по следующим основаниям:

1. выбирали те, которые соответствуют потенциальным возможностям дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями. Например: параметр «Проявление творчества в игре» мы убрали, поскольку интеллектуальные возможности дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями позволяют только выполнять заученные действия с каким-то одним сюжетом;

2. убрали параметры, которые не соответствуют изучению сюжетно-отобразительной игры. Например, параметры «Контакты со сверстниками в процессе игры», «Наличие конфликтов в совместной игре», «Характер двигательных игр» и т.д.;

3. параметр «Использование предметов-заместителей» был исключен, так как в выбранном сюжете использование предметов-заместителей не предполагалось.

Кроме того, нами был внесен дополнительный параметр «Умение связывать действия в смысловую цепочку», так как он, с одной стороны, является основополагающим компонентом для отличия отобразительной игры от сюжетно-отобразительной, с другой стороны, показывает, насколько у ребенка сформирована жизненная компетенция – прием пищи во время завтрака, какая очередность действий, связь этих действий между собой.

Адаптация также коснулась оценки выраженности форм поведения во время игры. Если в авторском варианте используется пятибалльная шкала, то мы ограничились четырехбалльной, поскольку во время пилотажного исследования ни разу не было зафиксировано выполнение на уровне 5 баллов. Это понятно, так как оценка в пять баллов предполагает выполнение на уровне нормально развивающихся сверстников. Результаты наблюдений заносились в индивидуальные протоколы.

Таким образом, 15 параметров наблюдения, т.е. оценка сюжетно-отобразительной игры старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями выглядели следующим образом: наличие интереса к игрушкам и действиям с ними; эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними; адекватность самостоятельных действий с игрушками; способ выполнения игрового действия; сопровождение самостоятельной игры речью; речевая активность во время совместной

игры; продолжительность самостоятельной игры; продолжительность игры со взрослым; интенсивность игрового поведения; контакты со взрослыми в процессе игры; средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре; координация моторики во время игры; эмоциональные реакции во время игры; участие взрослого в руководстве игрой детей; умение связывать действия в смысловую цепочку.

Определены уровни развития игры у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями: критический (0-15 баллов), очень низкий (16-30 баллов), низкий (31-45 баллов), достаточный (46-60 баллов).

Полученные данные исследования показали следующее:

в параметре «Наличие интереса к игрушкам и действия с ними» до обучения у 64 % детей был результат – «интерес отсутствует», у 27 % детей – «ребенок проявляет разлитый (неглубокий) интерес к игрушкам», у 9 % – «ребенок проявляет интерес к игрушкам»; в параметре «Эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними» до обучения у 36 % детей был результат «ребенок проявляет отрицательные реакции на игрушки», у 36 % детей – «ребенок индифферентно относится к игрушкам, действия с ними не сопровождаются никакими эмоциональными реакциями», у 28 % детей – «ребенок иногда проявляет положительные эмоциональные реакции на действия с игрушками»; в параметре «Адекватность самостоятельных действий с игрушками» до обучения у 36% детей получен результат «ребенок манипулирует игрушками, как и любыми другими предметами», у 64 % детей – «ребенок выполняет с отдельными игрушками адекватные, другими манипулирует»; в параметре «Способ выполнения игрового действия» до обучения получен результат «совместно со взрослым» у 64 % детей, «совместно со взрослым и по подражанию ему» у 36 % детей; в параметре «Сопровождение игры речью» до обучения у 100% детей получен результат «ребенок не сопровождает речью игровых действий»; показатели в параметре «Речевая активность во время совместной игры» получен результат – «в процессе игры со взрослым или сверстниками ребенок играет молча» у 100% детей; показатели в параметре «Продолжительность самостоятельной игры», так же как и в параметре «Продолжительность игры со взрослым» до обучения у 100% детей составляет до 5 минут; в параметре «Интенсивность игрового поведения» получен результат «очень низкая» у 73 % детей, «низкая» – у 9% детей, «средняя» – у 18 % детей; в параметре «Контакты со взрослыми в процессе игры» 64 % детей получен результат «ребенок играет в одиночку, не замечает взрослых, не реагирует на их обращения», у 27 % детей – «ребенок играет в одиночку, но иногда наблюдает за взрослым, играющим рядом, реагирует на обращения», у 9 % – «ребенок играет в одиночку, но иногда «обращается» ко взрослому с «просьбой», чтобы привлечь его к игре»; в параметре «Средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре» получен результат до обучения у 91 % детей – «предметные действия», у 9 % – «мимика и пантомимика»; в параметре «Координация моторики во время игры» до обучения у 64 %

детей получен результат – «очень слабая», у 18% – «слабая», у 18% – «средняя»; в параметре «Эмоциональные реакции во время игры» до обучения у 36% детей получен результат «во время игры положительных эмоциональных реакций ребенок не проявляет», у 46% детей – «ребенок иногда выражает чувство удовольствия от игры», у 18% «ребенок часто выражает чувство удовольствия от игры»; в параметре «Участие взрослого в руководстве игрой детей» получен результат «игра возникает по инициативе взрослого и проходит под его руководством» у 91% детей, «игра возникает по инициативе ребенка, но проходит под руководством взрослого» у 9 %; показатели в параметре «Умение связывать действия в смысловую цепочку» до обучения у 9% детей отсутствует такое умение, у 55% детей – «ребенок выполняет только одно действие», у 36% детей – «ребенок связывает два действия в смысловую цепочку».

Определены следующие уровни развития игры у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями: критический уровень – 36%; очень низкий уровень – 55%; низкий уровень – 9%; достаточный уровень – отсутствует.

Таким образом, было определено, что у старшего дошкольника с тяжелыми множественными нарушениями страдает формирование такой жизненной компетенции как прием пищи. Ребенок в большинстве случаев осуществляет адекватные действия с чашкой, ложкой; имеет навык самостоятельного обращения с чашкой; редко обращается к взрослому за помощью, если что-то не получается; часто испытывает затруднения при выполнении действий с посудой небольшого размера; не всегда может последовательно осуществлять действия, связывая их в смысловую цепочку «завтрак».

Задача формирующего эксперимента – обучение детей сюжетно-отобразительной игре (игровой сюжет «Завтрак куклы»). Была апробирована серия занятий по формированию сюжетно-отобразительной игры «Завтрак куклы» (дипломная работа Гальской А.В., выполненная под нашим руководством). Серия занятий включала последовательную отработку цепочки игровых действий: «Угостим куклу Аню соком», «Напой куклу Аню чаем», «Куклы хотят пить», «Напой кукол Аню и Машу», «Молоко для Миши», «Печенье для куклы Ани», «Вкусный пряник для куклы Маши», «Булочки для кукол», «Угощение для кукол», «Накорми куклу Аню кашей», «Завтрак для куклы Ани», «Кормим кукол завтраком», «Накорми кукол Аню и Машу завтраком», «Завтрак для кукол», «Накорми Мишу творогом (йогуртом)», «Завтрак куклы Ани», «Миша завтракает». Количество занятий варьировалось в зависимости от освоения ребенком конкретного игрового действия. При составлении цепочки сюжетной линии мы опирались на первый уровень развития игры у детей по Д. Эльконину [2], на использование постепенного ослабления вида помощи при обучении: совместные действия, действия по подражанию, по словесной инструкции.

Далее был проведен контрольный эксперимент, его задачей стала педагогическая диагностика сформированности игровых действий в

процессе сюжетно-отобразительной игры по теме «Завтрак куклы» у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями после обучения.

На данном этапе эксперимента для определения уровня и выявления динамики сформированности сюжетно-отобразительной игры у старших дошкольников с ТМН в ходе экспериментальной работы проводились диагностические срезы по тем же методикам, что и на констатирующем этапе эксперимента. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Сравнительный анализ показателей развития сюжетно-отобразительной игры у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями до и после обучения

Параметры обследования игры	Наличие показателя в % (констатирующий/контрольный эксперимент)			
	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла
1.Наличие интереса к игрушкам и действия с ними	64/18	27/36	9/46	-/-
2.Эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними	36/18	36/18	28/36	-/28
3.Адекватность самостоятельных действий с игрушками	36/9	64/36	-/55	-/-
4.Способ выполнения игрового действия	64/18	36/36	-/18	-/28
5.Сопровождение игры речью	100/36	-/64	-/-	-/-
6.Речевая активность во время совместной игры	100/36	-/28	-/36	-/
7.Продолжительность самостоятельной игры	100/64	-/36	-/-	-/-
8.Продолжительность игры со взрослым	100/55	-/45	-/-	-/-
9.Интенсивность игрового поведения	73/9	9/46	18/18	-/28
10.Контакты со взрослыми в процессе игры	64/9	27/46	9/27	-/18
11.Средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре	91/27	9/64	-/9	-/-
12.Координация моторики во время игры	64/9	18/55	18/18	-/18
13.Эмоциональные реакции во время игры	36/28	46/18	18/36	-/18
14.Участие взрослого в руководстве игрой детей	91/55	9/36	-/9	-/-
15.Умение связывать действия в смысловую цепочку	9/-	55/27	36/55	-/18

Данные контрольного среза показали изменения в сравнении с замерами констатирующего эксперимента по всем критериям. Существенно уменьшилась (на 50% и больше) доля 10 показателей по критическому уровню. По 7 показателям дети достигли достаточного уровня, который вообще не фиксировался на констатирующем этапе.

Определены следующие уровни развития игры у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями после обучения: критический уровень – отсутствует; очень низкий уровень – 45,5%; низкий уровень – 45,5%; достаточный уровень – 9%. Положительная динамика развития игры у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями после обучения очевидна.

Таким образом, было определено, что у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями после обучения игровому сюжету «Завтрак куклы» произошли существенные сдвиги в умении последовательно осуществлять действия, связывая их в смысловую цепочку «завтрак», что является одной из существенных составляющих компетенции «прием пищи». Так, если до обучения ребенок чаще всего выполнял одно или два действия, то после обучения – два или три соответственно.

Выводы и перспективы дальнейшего развертывания исследования. В результате исследования установлено, что до обучения сюжетно-отобразительной игре для большинства детей с тяжелыми множественными нарушениями характерно следующее: отсутствие интереса к игрушкам и действиям с ним; наличие негативных реакций на игрушки или отсутствие каких-либо эмоциональных реакций; наличие неспецифических или специфических манипуляций вместо собственно игровых действий; выполнение игровых действий только по предложению и совместно со взрослым; отсутствие речевого сопровождения игровых действий (играют молча); отсутствие самостоятельной игры или ее минимальная продолжительность; очень низкая активность интенсивного игрового поведения; игра в одиночку, отсутствие реакции на взрослых; отсутствие мимики, пантомимики, обращений во время игры; не умение выстраивать игровую цепочку. Зафиксированы преимущественно критический (36%) и очень низкий (55%) уровни развития сюжетно-отобразительной игры в старшем дошкольном возрасте у детей с ТМН. Педагогическая диагностика позволила выявить, какие умения западают у ребенка, для того, чтобы осуществить процесс приема пищи во время завтрака.

После обучающих занятий сюжетно-отобразительной игре «Завтрак куклы» наблюдался значительный рост достижений по следующим параметрам: «Эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними», «Способ выполнения игрового действия», «Речевая активность во время совместной игры», «Интенсивность игрового поведения», «Контакты со взрослыми в процессе игры», «Координация моторики во время игры»,

«Эмоциональные реакции во время игры», «Умение связывать действия в смысловую цепочку». Отмечается отсутствие критического уровня развития игры, зафиксированы преимущественно очень низкий (45,5%) и низкий (45,5%) уровни развития сюжетно-отобразительной игры у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями. Все дети показали положительную динамику, в обучении сюжетно-отобразительной игре «Завтрак куклы».

Адаптированная нами схема обследования сюжетно-отобразительной игры у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями позволяет получить достаточно полную картину ее развития у детей данной нозологической группы. В процессе обучения и воспитания педагог с помощью данной схемы имеет возможность наблюдать за динамикой становления сюжетно-отобразительной игры у каждого ребенка, видеть достаточно полную картину актуального уровня сформированности игровой деятельности и определить зону ее ближайшего развития у каждого дошкольника. Анализ результатов наблюдения позволяет педагогу наметить программу формирования сюжетно-отобразительной игры с учетом типологических и индивидуальных особенностей детей.

Перспективы дальнейшего развертывания исследования видятся нам, с одной стороны, в использовании педагогической диагностики в качестве средства изучения сформированности жизненных компетенций воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями в разных видах деятельности. С другой стороны, мы считаем, что данное исследование можно продолжать в русле создания критериально-диагностического инструментария оценки качества и мониторинга результативности образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями, определения компонентного состава и содержания комплексной оценки качества образования дошкольников в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Библиография

1. Баряева Л., Зарин А. (2001) Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития. СПб.: Изд-во «СОЮЗ».
2. Винникова Е.А. (2011). Методические рекомендации по программе «Игра» для детей дошкольного возраста в условиях ЦКРОиР. *Специальная адукацыя*, 2, 20-28.
3. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016-2020 годы (2016). Режим доступа: <http://www.asabliva.by/main.aspx?guid=105703>.
4. Исаева Т.Н. (2001). Формирование игры у детей дошкольного возраста с тяжелой умственной отсталостью. Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Москва.
5. Лемех Е.А. (2014). Опыт Республики Беларусь: содержание образования детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями. *Revista Psihologie. Pedagogie Speciala. Asistenta Sociala*, 2 (35), 23-33.
6. Лисовская Т.В. (2014). К вопросу о новой теории коррекционно-развивающего обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями.

Режим доступа: <http://nauka.x-pdf.ru/17fizika/226865-16-vzaimodeystvie-nacionalnih-obrazovatelnih-sistem-stran-sng-kak-faktor-povisheniya-kachestva-obrazovaniya-sbornik-mat.php>. **7. Лисовская Т.В.**, Сидорко Т.В., Скивицкая М.Е. (2015). Педагогические основы воспитания и обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Гродно: Гродн. гос. ун-т. **8. Основные показатели** развития системы специального образования в Республике Беларусь (2018). Минск : Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь. **9. Учебные программы** для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (2014). Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=84783. **10. Эльконин Д.Б.** (1999). Психология игры. М.: ВЛАДОС.

References

1. Varyayeva L. & A. Zarin. (2001). Teaching a story-role game for children with intellectual development problems. St. Petersburg: SOYUZ. **2. Elkonin D.B.** (1999). Psychology of the game. Moscow: Humanity. ed. VLADOS Center. **3. Isayeva T.N.** (2001). Formation of the game in children of pre-school age with severe mental retardation. *Extended abstract of Ph.D's thesis (Correctional pedagogy)*. Moscow. **4. Lemekh E.A.** (2014). The experience of the Republic of Belarus: the content of the education of preschool children with severe multiple impairments. *Revista Psihologie. Pedagogie Speciala. Asistenta Sociala*, 2 (35), 23-33. **5. Lisovskaya T.V.** (2014). To the question of a new theory of corrective-developmental education of children with severe multiple psychophysical disorders. [In Russian]. Retrieved from <http://nauka.x-pdf.ru/17fizika/226865-16-vzaimodeystvie-nacionalnih-obrazovatelnih-sistem-stran-sng-kak-faktor-povisheniya-kachestva-obrazovaniya-sbornik-mat.php>. **6. Lisovskaya T.V., Sidorko T.V. & Skivitskaya M.E.** (2015). Pedagogical foundations of education and training of children with severe multiple psychophysical disorders. Grodno: GrSU. **7. Main indicators** of development of special education system in the Republic of Belarus (2018). Minsk: Main Information and Analytical Center of the Ministry of Education of the Republic of Belarus. **8. Ministry of Education** of the Republic of Belarus. (2014). The curriculum of the center for correctional developmental education and rehabilitation for pupils with severe and (or) multiple physical and (or) mental disorders. [In Russian]. Minsk, Belarus: MOE. Retrieved from http://www.asabliva.by/sm_full.aspx?guid=135263. **9. Ministry of Education** of the Republic of Belarus (MOE). (2016). *State program 'education and youth policy' for 2016–2020* [In Russian]. Minsk: MOE. Retrieved from <http://www.asabliva.by/main.aspx?guid=105703>. **10. Vinnikova E.A.** (2011). Methodological recommendations on the program "Game" for children of pre-school age of the center for correctional developmental education and rehabilitation for pupils with severe and (or) multiple physical and (or) mental disorders. *Special education*, 2, 20-28.

Дата відправлення статті 18.03.2020г.

УДК 167+376+37.037

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.142-151

Н.П. Лещій

lleschiy@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-8843-7156>

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОРОБОК КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Відомості про автора: Лещій Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Україна. У колі наукових інтересів: проблема фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку в освітньо-реабілітаційних центрах. E-mail lleschiy@ukr.net

Contact: Leshchii Nataliia, PhD (pedagogical sciences), associate professor, Department of Defectology and Physical Rehabilitation, South-Ukrainian State Pedagogical University named after K.D. Ushinskogo, Odesa, Ukraine. Academic interests: problem of physical and health work with children with complex developmental disorders in educational and rehabilitation centers. E-mail lleschiy@ukr.net.

Лещій Н.П. Аналіз сучасних наукових доробок корекційної педагогіки щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку. Стаття присвячена аналізу результатів досліджень сучасних науковців щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку в спеціалізованих закладах освіти. З'ясовано, що дисертаційні дослідження, в яких розглядаються питання впровадження технології комплексної фізкультурно-оздоровчої роботи впродовж навчального дня в умовах освітньо-реабілітаційного центру для дітей зі складними порушеннями розвитку в сучасній корекційній педагогіці відсутні. Предметом наукових досліджень є виявлення впливу фізичних занять на розвиток фізичних якостей і здібностей дітей з психофізичними порушеннями.

У статті проаналізовано експериментальні методики з фізичного виховання щодо корекції фізичного розвитку, рухової сфери для дітей з порушеннями постави, сліпих та слабозорих школярів, з порушеннями слуху різними засобами фізичної культури. Окремо акцентується на дослідженні, в якому вперше порушено проблему фізичного виховання школярів зі складними сенсорними порушеннями, тобто сліпоглухих дітей,

які мають одночасно порушення функції слухового і зорового аналізаторів. Проаналізовано корекційну програму з фізичного виховання дітей зі складними сенсорними порушеннями, що передбачає організацію щоденних занять школярів фізичними вправами.

Ключові слова: фізкультурно-оздоровча робота, діти з різними порушеннями розвитку, школярі зі складними порушеннями розвитку, методики корекції засобами фізичного виховання.

Лещий Н.П. Анализ современных научных исследований коррекционной педагогики относительно организации физкультурно-оздоровительной работы с детьми со сложными нарушениями развития. Стаття посвящена аналізу результатів досліджень сучасних учених щодо організації фізкультурно-оздоровительної роботи з дітьми со складними порушеннями розвитку в спеціалізованих закладах освіти. Вияснено, що дисертаційні дослідження, в яких розглядаються питання впровадження технології комплексної фізкультурно-оздоровительної роботи в час навчального дня в умовах навчально-реабілітаційного центру для дітей со складними порушеннями розвитку в сучасній корекційній педагогіці відсутні. Предметом наукових досліджень є виявлення впливу фізических занять на розвиток фізических якостей і здібностей дітей з психофізическими порушеннями.

В статті проаналізовані експериментальні методики фізического виховання щодо корекції фізического розвитку, рухової сфери для дітей з порушеннями осанки, сліпих і слабозорих школярів, з порушеннями слуха різними методами фізическої культури. Особливо акцентується на дослідженні, в якому вперше порушена проблема фізического виховання школярів со складними сенсорними порушеннями, то єть сліпоглухих дітей, які мають одночасно порушення функції слухового і зорового аналізаторів. Проаналізована корекційна програма по фізическому вихованню для дітей со складними сенсорними порушеннями, що передбачає організацію щоденних занять школярів фізическими вправами.

Ключевые слова: физкультурно-оздоровительная работа, дети с различными нарушениями развития, школьники со сложными нарушениями развития, методики коррекции средствами физического воспитания.

Leshchii N.P. Analysis of modern scientific achievements of correctional pedagogy for the organization of physical and health-improving work with children with complex developmental disorders. The article is devoted to the analysis of research of modern scientists for the organization of physical and health-improving work with children with complex developmental disorders in specialized educational institutions. It has been found that there are no dissertations, which address the issues of technology of complex physical and health-improving work for children with complex

developmental disorders during the school day in the conditions of educational and rehabilitation center. The subject of scientific research is identifying the impact of physical activity on the development of certain physical qualities and abilities of children with one particular defect (impaired hearing, vision, musculoskeletal, speech, intelligence).

Experimental methods were analyzed in the current article: physical education for children with scoliosis by means of therapeutic physical education; correction of the motor sphere of visually impaired teenagers by means of swimming; adaptive physical education in special educational institutions for blind and partially sighted children; classes with children with hearing impairments in sports orientation, track and field athletics during extracurricular times, adaptive physical education in the course of sports games, swimming, exercise, and special endurance exercises; correction of physical condition of deaf young children of primary school age by means of physical education containing mobile games, complexes of physical training minutes; physical training pauses, exercises for prevention and reduction of postural and flat feet disorders; correction of the motor sphere of students with hearing impaired by means of health tourism.

Particular emphasis is placed on a study that firstly addresses the problem of physical education of schoolchildren with complex sensory impairments who have both impaired auditory and visual analyzer function. It has been analyzed the correction program for physical education of children with complex sensory disorders, which provides the organization of daily physical exercises for children.

Key words: physical and health-improving work, children with different developmental disorders, schoolchildren with complex developmental disorders, methods of correction by means of physical education.

Постановка проблеми. Сьогодні характеризується погіршенням здоров'я населення, що зумовлено нестабільним економічним, політичним, соціальним станом України. Все більше занепокоєння викликає стан здоров'я школярів. Особливо це стосується дітей з різноманітними порушеннями розвитку, яких стає все більше. З огляду на це, увагу науковців привертають проблеми покращення загального фізичного стану школярів, зміцненню функціонального стану організму, їхньої фізичної підготовленості, які навчаються в спеціалізованих закладах освіти (школи-інтернати, освітньо-реабілітаційні центри тощо). Дослідниками розробляються відповідні методики корекції фізичних якостей і здібностей, які мають на меті забезпечити таким дітям належні умови для пристосування до вимог сучасного суспільства. Важливу роль у цьому процесі відіграє здійснення цілеспрямовано фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах освіти, що сприяє вмотивуванню школярів на заняття фізичними вправами і позитивно впливає на зміцнення їхнього здоров'я. Особливо важливо проводити таку роботу з дітьми в освітньо-

реабілітаційних центрах, які мають складні (два і більше) порушення психофізичного розвитку. Задля вирішення означеної проблеми, на нашу думку, необхідно проаналізувати сучасні наукові доробки вітчизняних учених щодо стану розбленості питань, пов'язаних із покращенням фізичного стану учнів, що мають порушення розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що проблеми навчання і виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку постійно перебувають у центрі наукових досліджень. Так, науковцями досліджувалися проблеми навчання і виховання школярів, які мають різні порушення психофізичного розвитку:

– із порушеннями зору (Р. Азарян, В. Афанасьєв, Г. Бобков, Ю. Вихляєв, Я. Дуткевич, В. Дичко, А. Дяченко, Т. Євтухова, Л. Єракова, Л. Касаткін, В. Ковалев, О. Коломійченко, О. Криличенко, В. Кручинин, Н. Мелентьєва, О. Начинова, А. Павлов, А. Подгаєцький, В. Полянкін, Л. Сековец, Б. Сермеєв, Т. Сіроткіна, Д. Силантьєв, М. Фарленкова, Б. Шеремет, А. Юрченко, К. Яримбаш та ін.);

– із порушеннями слуху (Е. Абілова, І. Бабій, Н. Байкіна, Н. Бессарабов, І. Грибовська, Х. Гурінович, В. Дзюрин, В. Зайцева, А. Івахненко, В. Какузін, А. Карабанов, І. Ковшова, О. Колишкін, А. Костанян, І. Коцан, О. Кунінець, Г. Кучеренко, І. Ляхова, А. Мут'єв, П. Пиптюк, О. Романенко, О. Сокирко, С. Стат'єв, О. Форостян, Л. Цивилева та ін.);

– із порушеннями опорно-рухового апарату (Р. Бабенкова, М. Васіна, Н. Гросс, Ю. Гросс, В. Григоренко, Л. Данилова, П. Джуринський, Л. Дробот, Л. Душатинська, М. Єфименко, А. Заплатинська, О. Зінов'єв, Т. Ілляшенко, М. Іпполітова, Е. Калижнюк, А. Кіссе, Ю. Корж, М. Малофєєва, О. Мастюкова, М. Мога, А. Обухівська, Є. Постовойтов, О. Романенко, І. Саранча, Н. Симонова, Н. Скрипка, Є. Сологубова, Л. Ханзерук, В. Холодов, О. Чеботарьова та ін.);

– із порушеннями розумового розвитку (Ю. Бріскін, В. Бондар, Н. Булгакова, С. Венєвцев, А. Висоцька, В. Воронкова, А. Дмитрієв, Н. Долгобородова, С. Євсєєв, І. Єременко, М. Козленко, А. Лапін, В. Липа, С. Лих, С. Миронова, В. Мозговий, Я. Нікітіна, Є. Пелих, Б. Пузанов, С. Рубінштейн, В. Синьов, М. Супрун, Е. Черник, М. Чухловина, Л. Шапкова, М. Шипіцина та ін.);

– із порушеннями мовлення (М. Асташкіна, Л. Бартенєва, Т. Візель, О. Вінарська, Г. Волкова, Н. Гордова, М. Єфименко, А. Жичкіна, Н. Короткова, А. Кравченко, Л. Лопатіна, П. Лосєв, Н. Михайленко, О. Наумова, Ю. Пінчук, О. Плутаєва, В. Подгорна, Н. Полтавцева, С. Притиковська, І. Скрипник, Є. Соботович, О. Терещева, Г. Тумакова, Г. Фоміна, Є. Хомська, Л. Чистович, М. Шеремет, О. Якушева та ін.).

Натомість, незважаючи на значну кількість наукових розвідок у корекційній педагогіці, що присвячені проблемам покращення фізичного

стану дітей із різними порушеннями розвитку, питання здійснення комплексної фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах освітньо-реабілітаційного центру для дітей зі складними (два і більше) порушеннями розвитку не були предметом окремого наукового дослідження.

Мета статті. Метою статті є висвітлення результатів дисертаційних досліджень з корекційної педагогіки щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи в спеціальних закладах освіти для дітей з різними порушеннями розвитку.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо деякі наукові розробки, в яких порушено проблеми корекції фізичного стану дітей із різними порушеннями розвитку фізкультурними засобами оздоровчої спрямованості.

Так, П. Джуринським (2003 р.) досліджено проблему фізичної реабілітації дітей зі сколіотичними порушеннями хребта в системі освітньо-оздоровчої роботи школи-інтернату. Автором розроблено експериментальну програму з фізичного виховання для дітей, хворих на сколіоз, методів і засобів лікувальної фізкультури; плавання; масажу; методики реабілітації школярів зі сколіотичними порушеннями хребта та розвитку в них основних рухових якостей у системі освітньо-оздоровчої роботи школи-інтернату. До програм були включені теоретичні відомості з фізичної культури, спеціальні та загальнорозвивальні вправи, дихальні вправи, вправи на виховання правильної пози та формування правильної постави, профілактики і корекції сколіотичної деформації, плоскостопості, основна та художня гімнастика, елементи спортивних ігор, легкої атлетики, рухливі ігри, а також вправи на розслаблення. Розроблена програма передбачала відпрацювання на кожному уроці впродовж навчального року вмінь і навичок правильної постави, ходьби, послідовності виконання фізкультурних пауз, розслаблення, елементів психотерапії, працьовитості, наполегливості тощо. Фізичне виховання учнів підкріплювалося режимом дня, зокрема фізкультурно-оздоровчими заходами (фізкультурними хвилинками на уроках, іграми і фізичними вправами на перервах), залученням до посильних форм позакласної роботи з фізичної культури (участь у масових фізкультурних виступах, святах, прогулянках, екскурсіях, спортивних вечорах тощо) [2]. І хоч автором розглядалися аспекти фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми, які мають сколіотичні порушення хребта, певний інтерес для дослідження становлять вправи, що можуть бути використані для формування в дітей зі складними порушеннями розвитку правильної постави, профілактики плоскостопості.

На необхідності оздоровчих занять з плавання в позаурочний час акцентує К. Яримбаш (2005 р.), якою експериментальним шляхом доведено, що плавання є одним з найбільш ефективних корекційних засобів подолання порушень фізичного розвитку і рухових навичок у

роботі зі слабкозорими дітьми, оскільки воно різнобічно впливає на організм дитини: поліпшується її фізичний розвиток, розширюються функціональні можливості серцево-судинної, дихальної і нервової систем, збільшується інтенсивність обмінних процесів. Методика оздоровчих занять плаванням передбачала виконання спеціальних завдань, що були спрямовані на корекцію рухових порушень у цілому, корекцію рухів рук і ніг, поліпшення роботи основних систем організму, розвиток мотиваційної діяльності. Крім цього, корекційні вправи з плавання сприяли також оволодінню навичками орієнтування у просторі, тренуванню координації і точності рухів, вихованню відчуття ритму і рівноваги [8]. Натомість, слід зазначити, що заняття плаванням, хоча й сприяють покращенню фізичного стану школярів з порушеннями зору, є лише одним із видів фізкультурно-оздоровчої роботи і, на жаль, не завжди є доступним для дітей.

Інтерес для започаткованого дослідження становить робота А. Подгаєцького (2011 р.), що була присвячена розвитку адаптивної фізичної культури (АФК) в системі навчання та виховання дітей з порушеннями зору в Україні. Автором розроблено практичні рекомендації щодо оптимізації освітньо-виховної роботи з адаптивної фізичної культури в спеціальних освітньо-виховних закладах, сім'ях та громадських організаціях; визначено сучасні напрями роботи, що забезпечують практичну фізкультурну, реабілітаційну, рекреаційну та спортивну діяльність зі сліпими та слабкозорими дітьми, висвітлено вплив рухової активності на психофізичний розвиток особистості за умов нормального та порушеного онтогенезу; відзначено надзвичайну роль рухового аналізатора у розвитку вищих нервових функцій людини. Виконуючи інтегративну, комунікативну та соціалізуючу функції, АФК виступає інтегральною реабілітаційною технологією, універсальним засобом фізичної, психічної та соціальної адаптації інвалідів, що, у свою чергу, сприяє процесу реалізації ідеї всебічного фізичного, розумового та психічного розвитку особистості з порушеннями зору [6]. І хоча А. Подгаєцький не акцентує на суто фізкультурно-оздоровчій роботі, адаптивну фізичну культуру, уважаємо, що його дослідження можна розглядати як таке, що забезпечуватиме насиченість навчального дня фізкультурно-оздоровчими заняттями, спрямованими на фізичний розвиток і фізичну підготовленість дітей із складними порушеннями розвитку.

У дисертаційному дослідженні О. Романенко (1997 р.) з'ясовано вплив позакласних занять із спортивного орієнтування на проєкцію пізнавальної діяльності та рухової сфери глухих дітей. Автором апробовано методику занять із спортивного орієнтування, яка дозволила покращити функціональний стан організму глухих школярів, розвинути рівень розвитку рухових якостей, збільшити об'єм мовної інформації, скоротити строки вивчення спортивного орієнтування, зрівняти

відмінності між глухими та школярами, якічують. У такий спосіб доведено корекційний вплив занять спортивним орієнтуванням на порушення рухової сфери і пізнавальної діяльності глухих учнів [7]. Це є важливим для нашого дослідження, оскільки наукових розвідок, що стосуються організації позакласної діяльності фізкультурно-оздоровчої спрямованості учнів з порушеннями психофізичного розвитку практично не проводиться.

Певний інтерес викликає дослідження І. Бабія (2002 р.), оскільки в ньому розкрито фізкультурно-оздоровчу спрямованість корекції рухової сфери глухих підлітків 13-14 років на заняттях з легкої атлетики. Дослідником уперше обґрунтовано й експериментально перевірено методику занять з легкої атлетики з глухими підлітками на етапі попередньої базової підготовки, яка містила вправи з подолання власної ваги, біг, стрибки з місця, з розбігу, на дальність, у глибину, у висоту, а також силові вправи на гімнастичних снарядах, з додатковим навантаженням, із використанням впливів зовнішнього середовища: біг та стрибки в гору, з гори, по різному ґрунті (трава, ліс, за вітром та проти вітру), з подоланням зовнішнього опору; комплекс спеціально-силових вправ складався з: присідань та вставань зі штангою на плечах, жиму штанги ногами лежачі на спині, півприсідів зі штангою на плечах [1]. На жаль, у дослідженні акцентується на покращенні лише показників швидко-силових здібностей, і не розглядається фізкультурно-оздоровча спрямованість і вплив занять з легкої атлетики на загальний стан здоров'я глухих підлітків.

Значна увага в роботі з дітьми з порушеннями слуху сьогодні приділяється оздоровчому туризму. Так, П. Пиптюк (2013 р.) експериментально доведено, що ефективність корекції рухової сфери учнів з порушеннями слуху детермінується використанням у їхній позанавчальній діяльності методики корекції рухової сфери засобами оздоровчого туризму, яка інтегрує: спеціально адаптовані форми позакласних занять з оздоровчого туризму глухих школярів 11-14 років; програми з основ їхньої підготовки з тактики орієнтування; мовленнєвої підготовки з використанням 4-х форм вербальної мови (дактильна, письмова, усна та жестова); методики занять з топографічної підготовки [5].

Проблему вдосконалення рухової сфери глухих дітей молодшого шкільного віку засобами оздоровчого туризму досліджено в дисертації О. Кунінець (2019 р.). Значний інтерес викликає розроблений О. Кунінець навчально-методичний інструментарій «Програма позакласних занять з оздоровчого туризму для глухих дітей 1–4 класів», що передбачає комплексне використання методів і прийомів навчання (ігровий, змагальний, цілісний, розучування за частинами, імітаційний); реалізацію шляхом упровадження в практику таких форм оздоровчого туризму, як

позакласні заняття оздоровчим туризмом, туристичні походи вихідного дня, конкурси, змагання, туристичні зльоти, прогулянки, туристсько-краєзнавча діяльність; використання загальних і спеціальних видів мовлення з акцентом на наочність, що відбиває особливості вікового та психофізичного розвитку цієї категорії школярів. Одержані результати дослідження свідчать про суттєві потенційні й актуальні можливості глухих дітей щодо розвитку їхньої рухової сфери під час здійснення цілеспрямованого корекційно-розвивального впливу засобами оздоровчого туризму [4]. Водночас вищезазначені розвідки П. Пиптюк і О. Кунінець обмежені лише одним засобом – оздоровчим туризмом, і лише однією нозологією – порушеннями слуху.

Окремий напрям дослідження становить дисертація Б. Долинського (1992 р.), який вперше порушив проблему фізичного виховання школярів зі складними сенсорними порушеннями, тобто сліпоглухих дітей, які мають одночасно порушення функції слухового і зорового аналізаторів. Метою дослідження було розробити основний зміст і організаційні форми школярів зі складними сенсорними порушеннями, що забезпечуватимуть рухову активність, можливий рівень розвитку рухових здібностей в оволодінні доступними фізичними вправами. Розроблена дослідником корекційна програма з фізичного виховання дітей зі складними сенсорними порушеннями 10-17 років передбачала організацію щоденних занять школярів фізичними вправами, а саме: ранкова гігієнічна гімнастика, фізкультурні хвилинки і паузи під час уроків, рухливі перерви, індивідуальні заняття з дітьми фізичними вправами, що проводилися чотири рази на тиждень. Урокам фізичною культурою з дітьми, які мають складні сенсорні порушення, надавалась освітня спрямованість; їм відводилась роль «пускового механізму» в системі фізичного виховання цього контингенту.

Крім цього, за твердженням Б. Долинського, необхідним є включення режим дня самостійних занять фізичними вправами корекційної спрямованості, які можуть бути як груповими (у вигляді ігор), так й індивідуальними, обов'язковою умовою таких занять виступає забезпечення посиленого напруження механізмів компенсації втрачених функцій, відчуття «м'язової радості», з обов'язковим дотриманням дозування фізичних навантажень. Граничним навантаженням учений уважав першу стадія втоми, що виникала в дітей [3]. Не заперечуючи вагомості одержаних Б. Долинським результатів щодо організації цілеспрямованої фізкультурно-оздоровчої роботи зі школярами із складними сенсорними порушеннями, вважаємо, що сьогодні необхідно застосувати більш сучасні методи навчання, які сприятимуть вмотивуванню учнів на заняття фізичною культурою оздоровчого напрямку.

Висновки і пропозиції. Як свідчить аналіз дисертаційних робіт із корекційної педагогіки дослідниками порушуються важливі проблеми

корекції фізичного стану школярів, проте здебільшого ними розглядаються школярі однієї нозології певного віку і конкретним засобом. На нашу думку, окремого дослідження потребує організація наскрізної фізкультурно-оздоровчої роботи впродовж навчального дня в освітньо-реабілітаційному центрі. Уважаємо, що задля цього необхідно запровадити в освітніх закладах для цієї категорії дітей такі педагогічні умови: створення в ОРЦ здоров'язбережувального середовища, вмотивування учнів зі складними порушеннями розвитку до занять фізичною культурою, забезпечення ситуацій успіху під час занять фізичними вправами, залучення батьків до фізкультурно-оздоровчої роботи як в освітньо-реабілітаційному центрі, так і в домашніх умовах, що сприятиме покращенню як фізичного, так і функціонального стану організму дітей зі складними порушеннями розвитку.

Бібліографія

1. Бабий І.Н. (2002). Коррекция двигательной сферы глухих скоростно-силовыми упражнениями. *Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03*. Київ. **2. Джуринський П.Б.** (2003). Фізична реабілітація дітей зі сколіотичними вадами хребта в системі навчально-оздоровчої роботи школи-інтернату. *Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03*. Одеса. **3. Долинский Б.Т.** (1992). Особенности физического воспитания школьников со сложными сенсорными нарушениями. *Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03*. Одесса. **4. Кунінець, О. О.** (2019). Корекція рухової сфери глухих дітей молодшого шкільного віку засобами оздоровчого туризму. *Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03*. Запоріжжя. **5. Пиптюк П.Ф.** (2013). Корекція рухової сфери в учнів з вадами слуху засобами оздоровчого туризму. *Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03*. Київ. **6. Подгаєцький, А. В.** (2011). Розвиток адаптивної фізичної культури в системі навчання та виховання дітей з вадами зору в Україні. *Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03*. Київ. **7. Романенко А.В.** (1997). Влияние внеклассных занятий по спортивному ориентированию на коррекцию познавательной деятельности и двигательной сферы глухих детей. *Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03*. Запорожье. **8. Яримбаш, К. С.** (2005). Педагогічні основи корекції рухової сфери слабозорих підлітків засобами плавання. *Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03*. Київ.

References

1. Babiy I.N. (2002). Korrektsiya dvigatelnoy sferyi gluhih skorostno-silovyimi upravhneniyami. *Extended abstract of Candidate's thesis (Correctional Pedagogy)*. Kiev. [in Ukrainian]. **2. Dzhurynskyi P.B.** (2003). Fizychna reabilitatsiia ditei zi skoliotychnymy vadamy khrebta v systemi navchalno-ozdorovchoi roboty shkoly-internatu. *Extended abstract of Candidate's thesis (Correctional Pedagogy)*. Odesa. [in Ukrainian]. **3. Dolinskiy, B.T.** (1992). Osobennosti fizicheskogo vospitaniya shkolnikov so slozhnyimi sensornimi narusheniyami. *Extended abstract of Candidate's thesis*

(*Correctional Pedagogy*). Odessa. [in Ukrainian]. **4. Kuninets O.O.** (2019). Korektsiia rukhovoї sfery hlukhykh ditei molodshoho shkilnoho viku zasobamy ozdorovchoho turyzmu. *Extended abstract of Candidate's thesis (Correctional Pedagogy)*. Zaporizhzhia. [in Ukrainian]. **5. Pyptiuk P.F.** (2013). Korektsiia rukhovoї sfery v uchniv z vadamy slukhu zasobamy ozdorovchoho turyzmu. *Extended abstract of Candidate's thesis (Correctional Pedagogy)*. Kyiv [in Ukrainian]. **6. Podhaietskyi A.V.** (2011). Rozvytok adaptivnoi fizychnoi kultury v systemi navchannia ta vykhovannia ditei z vadamy zoru v Ukraini. *Extended abstract of Candidate's thesis (Correctional Pedagogy)*. Kyiv. [in Ukrainian]. **7. Romanenko A.V.** (1997). Vliyanie vneklassnykh zanyatiy po sportivnomu orientirovaniyu na korektsiyu poznavatelnoy deyatelnosti i dvigatelnoy sferyi gluhih detey. *Extended abstract of Candidate's thesis (Correctional Pedagogy)*. Zaporozhe [in Ukrainian]. **8. Iarymbash K.S.** (2005). Pedagogichni osnovy korektsii rukhovoї sfery slabozorykh pidlitkiv zasobamy plavannia. *Extended abstract of Candidate's thesis (Correctional Pedagogy)*. Kyiv. [in Ukrainian].

Дата відправлення статті 28.02.2020 р.

УДК 364.4:304-056.26

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.151-162

Т.А. Мартинюк

Martynyuk.t@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9288-8179>

ПРИКЛАДНЕ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНЕ РОЗУМІННЯ АНІМАЦІЇ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Відомості про автора: Мартинюк Тетяна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Уколі наукових інтересів: проблема соціальної інтеграції молоді з інвалідністю, застосування засобів соціокультурної анімації в роботі з особами з інвалідністю та відхиленнями у поведінці, профілактика поведінкових відхилень дітей та молоді. E-mail martynyuk.t@gmail.com

Contact: Tetiana Martyniuk, PhD of pedagogical sciences, associate professor of the department of social Work and Pedagogy of the Higher School, Lesya Ukrainka Eastern European National University. In the field of scientific interests: the problem of social integration of young people with disabilities,

using the socio-cultural animation in working with people with disabilities and behavioral deviations, prevention of behavioral deviations of children and youth.

Мартинюк Т.А. Прикладне та концептуальне розуміння анімації в процесі соціальної інтеграції молоді з інвалідністю. У статті з'ясовано, що соціокультурна анімація пропонує засоби налагодження соціальних зв'язків, порушених інвалідністю, за допомогою яких особи з інвалідністю сприймаються як повноправні громадяни.

Обґрунтовано, що анімаційна проблематика вже упродовж двох десятиліть активно розглядається у вітчизняній науці передусім як сфера практичної діяльності та активно розробляються різні напрями анімаційної діяльності, зокрема: теоретичні та практичні засади соціокультурної анімації.

Наголошено на широкому розумінні соціокультурної анімації, що охоплює триаду завдань які реалізуються паралельно і становлять невід'ємні елементи в змісті соціокультурної анімації в процесі соціальної інтеграції молоді з інвалідністю та вузькому (прикладному), як практичний напрям, вид, технологію діяльності відповідних інституцій та працівників.

Ключові слова: анімація, соціокультурна анімація, молодь з інвалідністю, соціальна інтеграція.

Мартынюк Т.А. Практическое и концептуальное понимание анимации в процессе социальной интеграции молодежи с инвалидностью. В статье установлено, что социокультурная анимация предлагает средства налаживания социальных связей, нарушенных инвалидностью, с помощью которых лица с инвалидностью воспринимаются как полноправные граждане.

Обосновано, что анимационная проблематика уже на протяжении двух десятилетий активно рассматривается в отечественной науке прежде всего как сфера практической деятельности и активно разрабатываются различные направления анимационной деятельности, в частности: теоретические и практические основы социокультурной анимации.

Отмечено на широком смысле социокультурной анимации, что охватывает триаду задач, которые реализуются параллельно и составляют неотъемлемые элементы в содержании социокультурной анимации в процессе социальной интеграции молодежи с инвалидностью и узком (прикладном), как практическое направление, вид, технологию деятельности соответствующих институтов и работников.

Ключевые слова: анимация, социокультурная анимация, молодежь с инвалидностью, социальная интеграция.

Martyniuk T. Applied and conceptual understanding of animation in the process of social integration of young people with disabilities. The article

substantiates the animation issues, that has been actively considered for two decades in the science first of all as a field of practice.

The author notes that in a wide range of different areas of animation there are no works where socio-cultural animation is considered as a holistic system. Due to the fact that the problems were mainly reduced to animation problems sporadically (at the time when the articles or abstracts of reports), it is probably known some of them with names that consider the disclosure of significantly more important than socially vulnerable categories of clients.

It is stated that in a wide sense, the concepts of "animation" and "socio-cultural animation" often act as tangents. It is emphasized that the content of the animation concerns personal and social changes, direction and support of young people with disabilities in their interaction, cooperation, social activity with other social groups. The author pays attention at socio-cultural animation strengthens the emphasis in terms of mobilizing the inner strength of young people for their creative and cultural self-expression, promotes their self-awareness as a member of society.

The triad of tasks that are implemented together and are integral elements in the content of socio-cultural animation in the process of social integration of young people with disabilities, which are traditionally educational, is characterized as social and cultural.

Animation is taking into consideration as a practical direction on working with young people with disabilities, type, technology of various institutions and professionals in the field of education, social work, culture, art, leisure, tourism in order to restore the psycho-emotional strength of young people with disabilities, their personal development and self-expression promoting their manifestation of social, creative, recreational activity, overcoming negative trends in life and successful social integration.

Key words: animation, socio-cultural animation, youth with disabilities, social integration.

Постановка проблеми. У сучасній науці вже не потребує аргументації положення, згідно з яким стан здоров'я людей, насамперед підлітків та молоді, серйозно впливає на їх соціальну активність у різних сферах життєдіяльності (освіта, побут, дозвілля, праця). Хвороби, травми, дефекти створюють особливу ситуацію розвитку особистості, оскільки у людини, особливо, яка набула інвалідність, змінюються умови життя, а, отже, змінюється і його якість, і стиль. Для молоді з інвалідністю можливість бути активним у виборі способу проведення вільного часу та задоволеність участю у такій діяльності є важливим чинником, що визначає загальну задоволеність життям і благополуччя. Завдання соціальної інтеграції молодих людей полягає в тому, щоб соціальні зв'язки, порушені інвалідністю, були налагоджено такими засобами, з допомогою яких вони почали сприйматися суспільством не лише як соціально-

незахищена група, не здатна до корисної суспільної діяльності, а як повноправні громадяни, посилено включені в життєдіяльність суспільства з урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей та інтересів. Такі засоби пропонує соціокультурна анімація.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Анімаційна проблематика вже упродовж двох десятиліть активно розглядається у вітчизняній науці передусім як сфера практичної діяльності. Зокрема, аналіз літератури відповідного спрямування дозволив виокремити найбільш актуальні питання, яких торкаються вітчизняні дослідники: підготовка фахівців анімаційної діяльності за кордоном (В. Кірсанов, Л. Волик та ін.) та в Україні (Л. Волик, Т. Лесіна, О. Ковальчук, Н. Максимовська, А. Чернякова, А. Полянничко; практична анімаційна робота/діяльність, здебільшого у сфері освіти та соціальної роботи (Т. Лесіна, О. Благій, О. Андрєєва, Н. Максимовська); анімаційний підхід у соціально-педагогічній діяльності (Н. Максимовська та ін.); управління у сфері анімації (Г. Вороніна, І. Воронін, О. Кравець, Ю. Федотова та ін.).

Тобто, починаючи із 2000 р., питання анімації є предметом дослідження українських вчених різних галузей знань. Однак важливо зауважити, що за такого широкого переліку різних напрямів анімаційної діяльності відсутні праці, де соціокультурна анімація розглядається як цілісна система. В основному до анімаційної проблематики вчені звертаються епізодично (у формі статей чи тез доповідей), при цьому лише окремі з названих праць передбачають розкриття сутності анімаційної діяльності із соціально-незахищеними категоріями клієнтів.

Також ми виявили лише кілька статей, які за своїм змістом стосуються реабілітації осіб з інвалідністю засобами анімації (С. Суханова, В. Любота, О. Анищенко, Л. Пасічняк, І. Щурик), а також працю колективу авторів В. Люботи, С. Солопай, Н. Біланик, В. Пшенічної «Інтегрований театр для молоді з розумовою відсталістю», хоча самі автори здебільшого не оперують поняттям соціокультурної анімації. Дотичними до досліджуваної проблематики можна назвати дисертації О. Молчан «Соціально-культурна реабілітація інвалідів юнацького віку в умовах дозвілля», О. Базилевської «Формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва» та А. Хіля «Виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії», хоча у цих працях мова йде швидше про окремі засоби соціокультурної анімації, однак без звернення до принципових її засад як суспільного підходу.

Це підтверджує наше припущення про гостру необхідність теоретичної розробки та практичного впровадження соціокультурної анімації в роботу з вказаною категорією клієнтів задля забезпечення ефективного процесу їх соціальної інтеграції.

З огляду на це **метою** нашої публікації є аналіз концептуальних та прикладних позицій соціокультурної анімації та висвітлення її авторського розуміння у контексті соціальної інтеграції молоді з інвалідністю.

Виклад основного матеріалу. Так, термін «анімація» (лат. *animo*, франц. *animation* – анімація, збудження, одухотворення, оживлення) набув поширення у 60-х роках ХХ століття у Франції для позначення процесів «соціальних змін і змін у суспільній свідомості», а також «моделі соціального втручання з дітьми, молодими людьми, сім'ями, літніми людьми, а також з людьми, що перебувають у скрутному становищі або в ситуаціях інвалідності» [7, с.203].

У сучасних зарубіжних дослідженнях, як вказує П. Мулінер, простежується тенденція розуміти анімацію, з огляду на багатозначність етимології самого слова, у більш різноманітному значенні (хоча провідна ідея «оживлення» зберігається): а) «анімація» як стан («*animated meet*» – жвава зустріч); б) «анімація» як «дія на» об'єкт через людину або групу, щоб дати йому життя, спрямувати його або перетворити його первісний стан («*animating*» a class in school, a meeting, party etc.» – «пожвавлення» уроку в школі, зборів, вечірки тощо); в) «анімація» як «продукт, досягнення, результат» («*animation*» – буквально «подія» – рекламна акція, фестиваль, концерт в історичних місцях і под.); г) «анімація» як активний метод навчання в процесі групової динаміки (як от, «*musical animation*» – музична анімація = музична імпровізація, спільне музикування тощо); д) «анімація» як низка практик або інститутів (форма впливу на суспільство зі своїми характеристиками, життям, персоналом і змістом, прагнення демократизувати культуру, зробити людей більш вільними і обізнаними) [8, с.25-28]. Саме в останньому значенні анімація часто розуміється як еквівалент культурної або соціокультурної анімації, особливо, коли мова йде про сучасну анімацію у Франції, де вона поєднує культурний («мистецтво – масам»), соціокультурний («масова просвіта») та соціальний аспекти (сприяння самовираженню соціальних аутсайдерів), відрізняючись не стільки за своїм змістом, скільки за відповідними закладами та фахівцями, що забезпечують ці аспекти.

Щодо вітчизняних та російських учених, на праці яких ми теж спираємося, то у їхніх дослідженнях анімація не має такої багатозначності, а її форми прояву зосереджені здебільшого в освітній та соціально-культурній сферах. Сам же термін використовується у вузькому та широкому значенні. Спираючись на праці Н. Максимовської ми можемо констатувати, що у широкому розумінні анімація охоплює світоглядний потенціал, соціокультурні явища та соціально спрямовану діяльність, пов'язану з «гуманізацією соціального життя, створенням механізму самостимулювання соціальних суб'єктів до активного соціального буття в межах соціокультурного простору»; активізацію, каталізацію чи

фасилітацію «соціальних суб'єктів на соціальне вдосконалення та позитивні перетворення» [3, с.255].

Означені положення дуже важливі та принципові у процесі соціальної інтеграції молоді з інвалідністю, адже визначають його двосторонність: з одного боку, суспільство, що приймає ідеї соціокультурної анімації, орієнтується на посилення особистісно-орієнтованого підходу в розумінні проблем інвалідності на противагу домінуючій медико-соціальній моделі (що, звісно, не скасовує їх право на соціальну підтримку та соціальний захист), зміцнення впевненості молодих людей у своїй суспільній значущості через соціально-культурну активність та творчу діяльність; з іншого боку, через соціокультурну анімацію молода людина з інвалідністю набуває суб'єктності, як «особистісної самостійності», «особистісної цілісності», «активної залученості в процесі прийняття рішень».

Якщо проаналізувати поширені в науці підходи до соціокультурної анімації, то можна констатувати, що вони значною мірою відображають саме базовий, фундаментальний, методологічний характер, закладений у феномені анімації, представленому у її широкому розумінні. У такому широкому розумінні анімація дотична до соціокультурної анімації, про яку Л. Тарасов говорить, як про гуманістичний суспільно-педагогічний рух (як сукупність соціально-культурних практик, об'єднаних духовно-моральними цінностями і загальними характеристиками діяльності), в основі якого лежить самоорганізуюча вільна діяльність людей у сфері дозвілля, спрямована на самореалізацію особистості та духовне оздоровлення суспільства [5, с.126].

У вітчизняну науку термін «соціокультурна анімація» прийшов передусім через дисертаційне дослідження Є. Мамбекова, в якому вчений, аналізуючи анімаційну модель організації дозвілля у Франції, розглядає соціокультурну анімацію, як «частину культурної і виховної системи суспільства»; як «сукупність елементів (установи, державні органи, організації, добровільні асоціації, аніматори, аудиторія), що перебувають у постійних відносинах; як сукупність занять, видів діяльності та відносин, що відповідають інтересам, проявам особистості в її культурному житті та особливо чітко в її вільний час; як своєрідну соціально-педагогічну систему, в якій провідну роль відіграють аніматори, професійні або добровільні, котрі володіють спеціальною підготовкою і використовують, як правило, методи активної педагогіки» [4, с.6-7]. Таке визначення об'єднує кілька аспектів анімації – концептуальний (в рамках чого?), організаційний (де?), процесуальний (у який спосіб?), об'єктний (хто?) тощо. Можна також сказати, що, оскільки Є. Мамбеков досліджував зарубіжний досвід, то в наведеному визначенні чітко простежується та багатозначність анімації, про яку ми писали вище, цитуючи П. Мулінера [8], яка, однак, поки що не представлена у вітчизняній практиці.

Спираючись на дослідження згаданих вище науковців, можна констатувати, що в широкому розумінні поняття «анімація» та «соціокультурна анімація» часто виступають як дотичні, що простежується в працях як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Окрім того, у визначеному контексті змістове наповнення анімації стосується особистісних та суспільних змін, спрямування та підтримки молоді з інвалідністю у її взаємодії, співпраці, громадській активності з іншими соціальними групами, підсилює акценти з погляду мобілізації внутрішніх сил молодих людей задля їх творчого й культурного самовираження, сприяє їх усвідомленню себе як члена суспільства.

У процесі дослідження ми переконалися, що саме Л. Тарасов [5] звертає увагу на понятійну неоднозначність, що простежується щодо вказаних термінів. Він пропонує вивчати проблему на міждисциплінарному рівні. У такому розумінні поняття «анімація» буде найширшим, родовим щодо інших та вживатиметься в значенні «одухотворення», «спрямування до духовного» (за Л. Тарасовим [5]), а також «наповнення силою», «мотивація до дії», «вживання заходів і зусиль для чогось», «наповнення щастям і дією життя людей» тощо. З огляду на це анімація буде сутнісною складовою і терміну «соціокультурна анімація», який характеризує саме явище у всій його складності та міждисциплінарності, як синкретичне злиття різних видів соціальної й культурної діяльності.

У широкому розумінні соціокультурна анімація охоплює тріаду завдань (рис.1, авторська адаптація за А. Дудовою, Л. Куркі, М. Фоссом), які реалізуються паралельно і становлять невід'ємні елементи в змісті соціокультурної анімації в процесі соціальної інтеграції молоді з інвалідністю. Звісно, що можна говорити про більш детальну диференціацію завдань СКА щодо роботи з молодими людьми з інвалідністю (корекційні, реабілітаційні тощо). Водночас ми вважаємо, що визначені завдання повинні співвідноситися, передусім, з основними сферами застосування СКА, якими традиційно є освітня, соціальна та культурна. Через них та з допомогою ресурсів, закладених у кожній сфері діяльності, соціокультурна анімація як суспільний підхід допоможе актуалізувати, транслювати, втілювати ідеї участі молоді з інвалідністю у процесі змін, ідеї усвідомленої активності в освоєні ресурсів мовних, художніх (музика, театр і под.), інституційних (музеї, бібліотеки і т. ін.) тощо засобів; ідеї тісного взаємозв'язку доступності соціокультурного середовища та ролі діяльності самих людей у його перетворенні; ідеї рівності представлення молоді (незважаючи на стан її здоров'я) у всіх сферах життєдіяльності та, передусім, у соціокультурній, за умови готовності самих молодих людей з інвалідністю не лише брати участь у різних видах анімаційної діяльності (театральній, музичній тощо), але й

використовувати таку діяльність для презентації своїх потреб та інтересів у суспільстві.

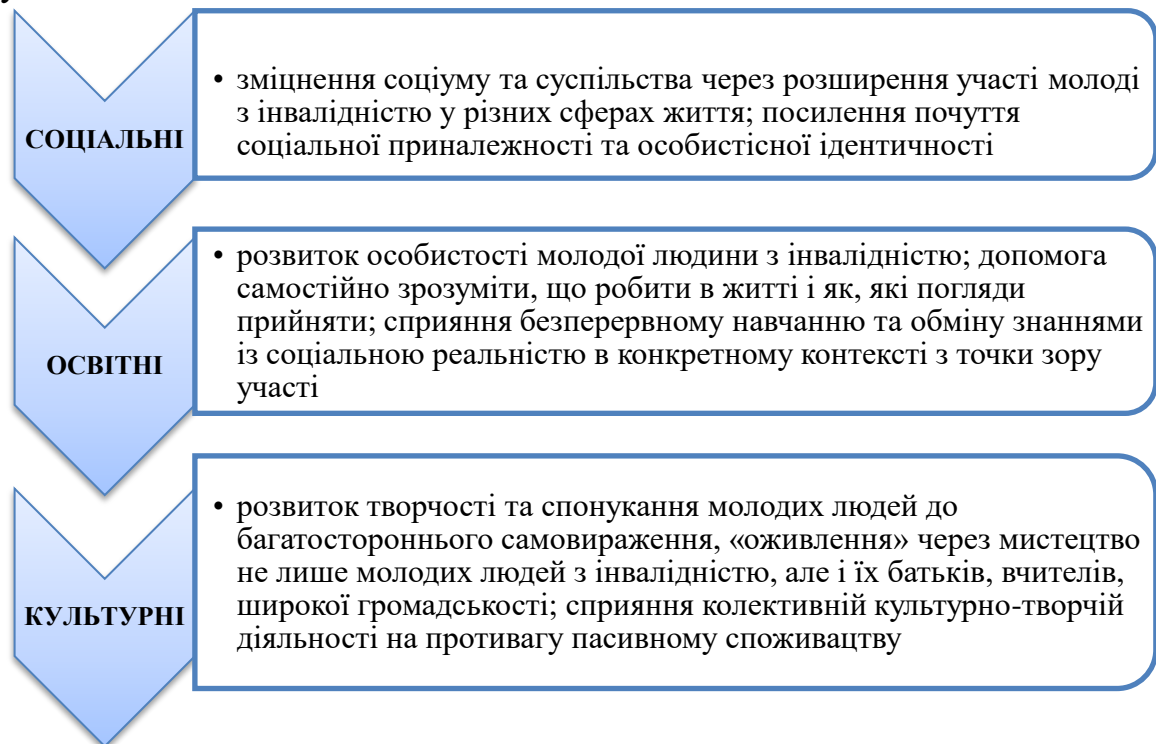


Рисунок 1. Тріада завдань соціокультурної анімації в процесі соціальної інтеграції молоді з інвалідністю

Підсумовуючи вище означені думки й положення, можна констатувати, що в широкому (концептуальному) розумінні анімація молоді з інвалідністю тотожна до соціокультурної анімації та є своєрідним суспільним підходом, який визнає соціальну активність (самодіяльно-творчу, комунікативну, соціально-культурну тощо) молодих людей домінуючою та визначальною: 1) у зміні їхнього життя, наданні йому сенсу, мети, змістового наповнення (анімація як «оживлення» установок, інтересів, бажань молоді з інвалідністю; розкриття позитивних якостей молодої людини, її багатства і внутрішнього потенціалу); 2) в оптимізації соціокультурного середовища як у напрямі його доступності (анімація як ініціація змін у середовищі, як його перетворення, реконструювання), так і в напрямі посилення соціалізуючого, розвивального та підтримуючого впливу на молодь з інвалідністю, формуванні толерантного ставлення, прийняття їхніх рівних прав з урахуванням індивідуальних можливостей та міри втрати здоров'я; 3) в оптимізації взаємодії з оточуючими – рідними, близькими, однолітками, у тому числі й здоровими (анімація як пожвавлення, полегшення та оздоровлення міжособистісних та міжгрупових відносин; анімація як оновлення соціальних уявлень оточуючих про інвалідність, надання їм нового змісту); 4) у вільному творчому самовиявленні, самовираженні та самоствердженні (анімація життя як зміна соціального статусу молодих людей з інвалідністю, пошук ними нових шляхів самореалізації, вивільнення здібностей тощо).

Щодо вузького розуміння феномену анімації, то аналіз психолого-педагогічних та соціально-педагогічних джерел дозволив виявити три напрями досліджень:

1. Анімація як організація дозвілля, зокрема, як діяльність соціальних груп та окремих індивідів щодо організації дозвілля, в тому числі й з метою подолання соціального та культурного відчуження. Дотичним до такого розуміння є розгляд анімації як напряму в туризмі, метою якого є ширше залучення клієнтів. Тут акцент робиться на розробці та впровадженні культурно-масових заходів (концертів, акцій тощо) і спеціальних програм проведення вільного часу (у туристичних комплексах, готелях, на корпоративних чи спортивних заходах, дитячих святах тощо).

2. Анімація як технологія особистісного та соціального розвитку, як свідомо діяльність, спрямована на «спонукання прихованого потенціалу певного індивіда, групи, громад та створення умов для більш повної реалізації різнобічних можливостей людини» [1, с.49]; як «реалізація духовних потреб особистості»; як створення умов «для виникнення та розкриття людських здібностей і потреб, для нових можливостей і способів використання в нових умовах життя, тобто підвищення так званої «якості життя». У такому контексті ряд авторів розкриває потенціал різноманітних фестивалів творчості, інтегрованих театрів, інва-студій, мистецько-терапевтичних центрів, де провідне значення мають групові та індивідуальні форми прилучення молоді з інвалідністю до мистецтва, відвідування закладів культури (музеїв, бібліотек тощо), використання арт-терапевтичних засобів задля оптимізації психоемоційного стану.

3. Анімація як напрям соціально-педагогічної діяльності спеціаліста, спрямованої на реалізацію фахово обґрунтованих дій з метою оздоровлення соціального клімату певного середовища, створення атмосфери креативності, сприяння інтеграції людей у соціокультурний простір через залучення їх до просоціальної діяльності. У руслі цього напряму вчені розробляють як проблеми соціально-виховної та профілактичної роботи з молоддю, так і питання підготовки фахівців до анімаційної діяльності у сфері соціальної роботи, сфері культури та освіти. Водночас щодо молоді з інвалідністю, то це питання не представлено ще достатньою мірою в науковій літературі, оскільки, на нашу думку, перебуває на перетині наук. Описуючи такого фахівця-аніматора потрібно відобразити не лише зміст анімаційної діяльності, але й специфіку роботи з даною категорією клієнтів, реабілітаційний аспект.

4. Анімація як особливий вид соціально-культурної діяльності, пов'язаний із попередженням дезінтеграції соціально незахищених верств населення. Цей напрям був актуалізований у науці у 2000 р. М. Ярошенком, який, спираючись на ідеї французьких дослідників (зокрема, Р. Лабурі), запропонував розглядати анімацію як особливий вид соціально-культурної діяльності громадських груп і окремих індивідів, що

ґрунтується на сучасних технологіях (соціальних, педагогічних, психологічних, реабілітаційних, культуротворчих та ін.) та забезпечує подолання соціального та культурного відчуження [6, с. 20]. Таку позицію підтримують також ряд учених, додаючи також, що анімація як вид соціально-культурної діяльності «запобігає явищам стагнації, відчуження особистості в культурі суспільства, у структурі суспільних відносин» [2, с.63].

Останній напрям, з одного боку, спрямовує дослідників зосереджувати свою увагу саме на соціально незахищених верствах населення – людях з інвалідністю, літніх людях, переселенцях, мігрантах та ін. З іншого боку, засоби й заходи, які досліджуються в його руслі, роблять його дотичним до перших двох напрямів. Адже в рамках соціально-культурної діяльності вчені розробляють і питання про культурно-дозвілєву діяльність на базі санаторіїв, спеціалізованих шкіл, соціальних центрів тощо з урахуванням потреб молоді з інвалідністю, і про роботу клубів за інтересами, кінотерапію тощо. У цьому ж аспекті розкривається потенціал різноманітних фестивалів творчості, інтегрованих театрів, інва-студій, мистецько-терапевтичних центрів, відвідування закладів культури (музеїв, бібліотек тощо), використання арт-терапевтичних засобів, де провідне значення в реабілітації та інтеграції молоді з інвалідністю надається груповим та індивідуальним формам спілкування з мистецтвом.

Висновки. Нами було проаналізовано концептуальні та прикладні позицій соціокультурної анімації та визначено, що у широкому розумінні соціокультурна анімація охоплює тріаду завдань, які реалізуються паралельно і становлять невід’ємні елементи в змісті соціокультурної анімації в процесі соціальної інтеграції молоді з інвалідністю, а також співвідносяться з основними сферами застосування СКА, якими традиційно є освітня, соціальна та культурна.

У визначеному контексті змістове наповнення анімації стосується особистісних та суспільних змін, спрямування та підтримки молоді з інвалідністю у її взаємодії, співпраці, громадській активності з іншими соціальними групами, підсилює акценти з погляду мобілізації внутрішніх сил молодих людей задля їх творчого й культурного самовираження, сприяє їх усвідомленню себе як члена суспільства.

У вузькому (прикладному) розумінні анімацію щодо роботи з молоддю з інвалідністю можна розглядати як практичний напрям, вид, технологію діяльності різних інституцій та фахівців у сфері освіти, соціальної роботи, культури, мистецтва, дозвілля, туризму з метою відновлення психоемоційних сил молодих людей з інвалідністю, їх особистісного розвитку та самовираження, сприяння прояву ними соціальної, творчої, рекреаційної активності, подоланню негативних тенденцій у житті та успішній соціальній інтеграції.

Підсумовуючи вище означені положення, хочемо підкреслити, що в Україні в рамках організації реабілітаційної, інтеграційної, терапевтичної, корекційної тощо роботи з молоддю з інвалідністю накопичився певний цінний досвід практичної роботи з цією категорією клієнтів. Водночас, на чому ми наголошували й раніше, хоча й у багатьох працях йде мова про анімацію та соціокультурну анімацію, анімаційну діяльність, по-перше, немає чітко обґрунтованого використання визначених понять (що ми спробували представити вище), по-друге, жоден автор, що розглядає можливості використання інтеграційного потенціалу культури й мистецтва, не розкрив сутність анімаційного підходу в контексті роботи з молоддю з інвалідністю.

Бібліографія

1. Зоська Я.В. (2015). Соціальна анімація як соціальна технологія сприяння реалізації особистісного потенціалу молоді на ринку праці. *Ринок праці та зайнятість населення*, 2, 48-51; **2. Киселева Т.Г.** (2004). Социально-культурная деятельность. М.: МГУКИ 539 с.; **3. Максимовська Н.О.** Активізація соціально-виховного потенціалу регіонального соціокультурного простору в процесі анімаційної діяльності. *Вісник Харківської державної академії культури*. 37. 249-260; **4. Мамбеков Е.Б.** (1992). Организация досуга во Франции: анимационная модель. *Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05*. Санкт-Петербург; **5. Тарасов Л.В.** (2011). О системе фундаментальных терминов социокультурной анимации в российской педагогической науке. *Вестник МГУКИ.*, 5, 124-129; **6. Ярошенко, Н.Н.** (2000). Социально-культурная анимация, 109; **7. Kalcheva A.** (2016). Theoretical and Historical Aspects of Socio-Cultural Animation. *Trakia Journal of Sciences*, 3, 203-206. 8. Moulinier P. (1980). The Training of cultural animators. Cultural development: documentary dossier. *Développement culturel: dossier documentaire; Desarrollo cultural: expediente documental 18–19 UNESCO document*. 139 p.

References

1. Jaroshenko N.N. (2000). Socio-cultural animation:: Ucheb. Posobie. М. : Mosk. gos. un-t kul'tury i iskusstv, 109. [in Russian]; **2. Kalcheva A.** (2016). Theoretical and Historical Aspects of Socio-Cultural Animation. *Trakia Journal of Sciences*, 3, 203-206. <http://www.uni-sz.bg/tsj/Vol.14,%20N%203,%202016/A.Kal4eva.pdf>; **3. Kiseleva T.G.** (2004). Social'no-kul'turnaja dejatel'nost'. М.: МГУКИ; 539. [in Russian]; **4. Maksymovska N.O.** Activation of the social and educational potential of regional socio-cultural space in the process of animation activities. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii kultury*. 37, 249-260; http://nbuv.gov.ua/UJRN/hak_2012_37_28. [in Ukrainian]; **5. Mambekov E.B.** (1992). Organizacija dosuga vo Francii: animacionnaja model'. *Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.05*. Sankt-Peterburg. [in Russian]; **6. Moulinier P.** (1980). The Training of cultural animators. Cultural development: documentary

dossier. Développement culturel: dossier documentaire; Desarrollo cultural: expediente documental 18–19 UNESCO document. 139 p.

http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=42694&set=0056205511_1_262&gp=0&lin=1&ll=4. 7. **Tarasov L.V.** (2011). O sisteme fundamental'nyh terminov sociokul'turnoj animacii v rossijskoj pedagogicheskoy nauke. Vestnik MGUKI., 5, 124-129; <http://cyberleninka.ru/article/n/o-sisteme-fundamentalnyh-terminov-sotsiokulturnoy-animatsii-v-rossiyskoy-pedagogicheskoy-nauke> [in Russian]; 8. **Zoska Ya.V.** (2015). Social animation as a social technology to promote the realization of the personal potential of young people in the labor market, 2, 48-51; http://nbuv.gov.ua/UJRN/rpzn_2015_2_1249. [in Ukrainian].

Дата відправлення статті 28.02.2020 р.

УДК 342.7:376-056.313(477)

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.162-175

О.Г. Маруда

olha.maruda@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1372-8394>

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОПОМОГИ ДОРΟΣЛИМ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ДАНІЇ

Відомості про автора: **Маруда Ольга**, аспірант кафедри психокорекційної педагогіки факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблема надання корекційно-педагогічної допомоги дорослим з інтелектуальними порушеннями в Україні та європейських країнах, правове забезпечення такої допомоги, психолого-педагогічна та корекційно-реабілітаційна спрямованість систем надання послуг. E-mail: olha.maruda@gmail.com

Contact: Maruda Olha, postgraduate student of the department of psycho-correctional pedagogy of the faculty of special and inclusive education of the Dragomanov National Pedagogical University, Kiev, Ukraine. Academic interests: provision of correctional pedagogical support to the persons with intellectual disabilities in Ukraine and European countries, legal provision of such support, psychological, pedagogical and correctional-rehabilitation orientation of service delivery systems. E-mail: olha.maruda@gmail.com

Відомості про наявність друківаних статей: Маруда О.Г. Питання надання правової допомоги людям з інтелектуальними порушеннями у міжнародних документах // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 14 / за ред. О.В. Гаврилова, В.М. Синьова Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2019. 364 с. **Маруда О.Г.** Сучасний стан прав осіб з інтелектуальними порушеннями і Україні // Науковий Часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 37 : збірник наукових праць / К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. 191 с.

Маруда О.Г. Принципи організації допомоги дорослим із інтелектуальними порушеннями в Данії. У статті здійснено аналіз принципів організації допомоги дорослим з інтелектуальними порушеннями в Данії. Зазначено, що ці принципи є основою данської політики щодо інвалідності. Наголошено, що деінституалізація дала поштовх концепції інвалідності, яка зосередила увагу на бар'єрах, створених суспільством та оточенням. Відзначено, що місцевий розвиток Данії йшов паралельно з відповідною міжнародною діяльністю, а основна відповідальність за допомогу особам з інвалідністю передана місцевим органам влади, які приймають рішення щодо забезпечення послугами згідно з визначеними потребами. Зазначено, що державна підтримка є персоналізованою та спрямованою на полегшення повсякденного життя окремої особи та підвищення якості її життя. У статті визначені послуги, які надаються особам з інтелектуальними порушеннями та заклади, де вони їх можуть отримати. Визначено мету та форми соціально-педагогічної допомоги таким особам. Розкрито спрямування реабілітаційної роботи. Наголошено на особливостях надання допомоги молоді зі значними фізичними та інтелектуальними порушеннями. Здійснено огляд широкого спектру ініціатив, які спрямовані на користь людей з інвалідністю.

Ключові слова: інтелектуальні порушення, люди з інвалідністю, організація допомоги, європейські підходи, принципи допомоги особам з інвалідністю.

Маруда О. Принципы организации помощи взрослым с интеллектуальными нарушениями в Дании. В статье проведен анализ принципов организации помощи взрослым с интеллектуальными нарушениями в Дании. Указано, что эти принципы являются основой данской политики по отношению к инвалидности. Отмечено, что деинституализация дала толчок концепции инвалидности, которая сосредоточила внимание на барьерах, которые созданы обществом и окружением. Отмечено, что местное развитие Дании шло параллельно с соответствующей международной деятельностью, а основная

ответственность за помощь лицам с инвалидностью передана местным органам власти, которые принимают решения по обеспечению услугами в соответствии с определенными потребностями. Указано, что государственная поддержка является персонализированной, направленной на облегчение повседневной жизни отдельной личности и повышение качества ее жизни в целом. В статье определены услуги, которые оказываются лицам с интеллектуальными нарушениями и учреждения, где они могут их получить. Определена цель и формы социально-педагогической помощи таким лицам. Раскрыты направления реабилитационной работы. Отмечены особенности оказания помощи молодым людям с значительными физическими и интеллектуальными нарушениями. Осуществлен обзор широкого спектра инициатив, которые направлены на улучшение жизни людей с инвалидностью.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения, люди с инвалидностью, организация помощи, европейские подходы, принципы помощи лицам с инвалидностью.

Maruda O. The principles of organization of help to adults with intellectual disabilities in Denmark. The article analyzes the principles of organization of help to adults with intellectual disabilities in Denmark. It is stated that these principles form the basis of Danish policy on disability. It is emphasized that deinstitutionalization has given impetus to the concept of disability, which has focused attention on the barriers created by society and the environment. It has been found that Denmark's local development has been proceeding in parallel with the relevant international activities and that the primary responsibility for assisting persons with disabilities has been transferred to the local authorities which make decisions about providing services according to specific needs. It is revealed that the principle of equal opportunities, which arises from the combination of the principle of sector responsibility, the principle of compensation and the principle of solidarity, has been the basis of Danish disability policy since 1993. It has been analyzed that, under the Danish Social Services Law, persons with permanent impairment of their physical or mental functions should be assisted. Social services are provided to compensate for the needs arising from the impairment of physical or intellectual function, to improve the social and personal level of the individual. Government support is personalized and aimed at facilitating the daily life of the individual and improving his or her quality of life. The article presents services and social care facilities for persons with disabilities in Denmark. Social and pedagogical assistance is described and its purpose and forms of provision are defined. The direction of rehabilitation work is determined. It is emphasized that special attention is paid to young people in Denmark with significant physical and intellectual disabilities. A wide range of initiatives aimed at benefiting people with disabilities has been reviewed.

Key words: intellectual disabilities, people with disabilities, providing assistance, European approaches, principles of organization of help for persons with disabilities.

Постановка проблеми. Проблема організації допомоги дорослим з інтелектуальними порушеннями у європейських країнах є доволі актуальною для вивчення на сучасному етапі розвитку нашої країни. Оскільки в Україні одним із пріоритетних напрямків державної політики щодо осіб з інтелектуальними порушеннями є перехід від інституційного догляду до послуг на рівні громади, а отже, і впровадження сучасних корекційно-педагогічних підходів до організації допомоги таким людям. Отже, постає актуальне завдання у вирішенні питання впровадження дієвих моделей послуг, забезпечення кваліфікованого супроводу шляхом надання відповідної корекційно-педагогічної допомоги таким особам. Досвід забезпечення такої допомоги та соціальних послуг під час організації зайнятості, проживання з необхідною підтримкою та працевлаштування таких осіб в європейських країнах є важливим для подальшого впровадження в Україні. Адже європейські підходи у наданні послуг та забезпеченні їх життєздатності людям з інтелектуальними порушеннями дещо випереджають підходи нашої країни. Спираючись на міжнародний досвід в Україні, виникає необхідність зміни системи державної підтримки щодо таких осіб з метою забезпечення умов для включення їх у життя громади та надання їм відповідної підтримки для подальшого повноцінного життя.

Аналіз останніх наукових досліджень свідчить, що у працях багатьох вчених піднімається питання щодо корекційно-педагогічної допомоги особам з інтелектуальними порушеннями та їх соціально-правового захисту. Зокрема ці питання розглядалися у роботах В.Синьова [3], В.Бондаря [1], О.Хохліної [4] та ін. Але більшість цих досліджень присвячено допомозі дітям з інвалідністю.

Незважаючи на значний інтерес науковців до зазначеної проблеми, на сьогоднішній день недостатньо досліджень, присвячених саме принципам організації допомоги дорослим з інтелектуальними порушеннями. Поза увагою українських вчених залишилося питання надання такої допомоги дорослим в європейських країнах.

Метою нашого дослідження є аналіз принципів організації допомоги дорослим з інтелектуальними порушеннями, які визначають основні підходи у роботі з такими людьми і є принципами політики Данії щодо допомоги особам з інвалідністю.

Виклад основного матеріалу. У 2000-х роках у Данії було проведено реформу муніципальної системи, в результаті чого кількість надавачів послуг для людей з інвалідністю зростає. Це було викликано потребою забезпечити цим людям повноцінне життя та такі ж можливості, як у людей без інвалідності. Щоб досягти цієї рівності, потрібно було, перш за

все, забезпечити повне взаєморозуміння основних принципів надання допомоги особам з інвалідністю між владою та організаціями, які працюють з такими людьми.

Данською радою з питань інвалідності було визначено принципи, які поширюються на діяльність рад з питань інвалідності нових місцевих урядів, а саме: принцип компенсації, принцип відповідальності сектору, принцип солідарності та принцип нових можливостей. З початку 1980-х років ХХ століття ці принципи стали основою данської політики щодо інвалідності.

Визначенню цих принципів передувало те, що у 1980 р. повноваження держави щодо догляду за особами з інвалідністю були передані муніципалітетам. Це стало першим кроком на шляху зміни довгого шляху людей з інвалідністю від перебування у великих державних установах, де всі їхні потреби забезпечували в стінах одного закладу. Ці державні установи були копією суспільства, де забезпечувалися потреби жителів. Результатом цього стало те, що багато людей з інвалідністю прожили більшу частину свого життя в межах установи, не контактуючи з іншою частиною суспільства [10, ст 6].

Концепція інвалідності значно змінилася після переходу від централізованої державної влади до муніципалітетів. Всередині закладів люди з інвалідністю все ще розглядалися як хворі, яким необхідне медикаментозне лікування. Інвалідність розуміли як дефект людини, який повинен бути діагностований і, можливо, вилікуваний. Ця точка зору була дуже складною, оскільки люди з інвалідністю інтегрувалися в суспільство. Чим більший прогрес був у інтеграції, тим більше ставало очевидним, що потрібне не лише індивідуальне вирішення проблеми. Суспільство та оточення, в які мають бути інтегровані люди з інвалідністю, зовсім не були готові до того, щоб прийняти громадян, які більше не мешкали в установах. Отже, успішна інтеграція залежала від зміни ставлення суспільства до осіб з інвалідністю. Деволуція та наступна деінституціоналізація дала поштовх концепції інвалідності, яка зосередила увагу на бар'єрах, створених суспільством та їх оточенням. Місцевий розвиток Данії йшов паралельно з відповідною міжнародною діяльністю, у результаті якої в 1993 р. були прийняті Стандартні правила ООН щодо рівних можливостей для людей з інвалідністю. Ці правила визначають так звану екологічну концепцію інвалідності - концепцію, розроблену ВООЗ. Стандартні правила не лише сприяли розвитку концепції інвалідності, але також були покладені в основу визначення данської політики щодо інвалідності протягом 90-х років [10, ст. 8-9].

Передаючи основну відповідальність за політику щодо інвалідності місцевим органам влади, реформа завершує процес децентралізації, розпочатий переходом від держави до муніципалітетів. Данська політика щодо інвалідності також отримала багато нових та важливих учасників

через реформу. Особи, які приймають рішення, та працівники місцевих органів влади отримали значно більшу кількість завдань у сфері інвалідності. Були створені нові місцеві ради з питань інвалідності та нові інформаційні центри.

Децентралізація та створення місцевих рад з питань інвалідності є значним посиленням принципу відповідальності сектору. Робота місцевих рад з питань інвалідності сприяла розвитку місцевого розуміння того, що саме вони несуть відповідальність за завдання, які вирішують. До вирішення цих завдань залучаються люди з інвалідністю. Можливість створення згуртованості та інтеграції між звичайними громадянами та громадянами з інвалідністю значно збільшило потенціал для отримання рівних можливостей [10, ст. 11-12].

Принцип компенсації розпочинається зі зміни ставлення до організації допомоги після епохи державних установ. У цих закладах переважно був медичний персонал, оскільки концепція інвалідності базувалася на ставленні до осіб з інвалідністю як до хворих, тобто пацієнтів, яких потрібно вилікувати. Тому важливим елементом наступної зміни світогляду було те, що люди з інвалідністю могли б ідентифікувати себе як особи з інвалідністю, а не як пацієнти з хворобою. Принцип компенсації передбачав зміну ставлення до інвалідності від хвороби до стану, у якому живе людина, який можна компенсувати, щоб ця людина могла функціонувати в повсякденному житті так само, як і всі. Сьогодні принцип компенсації є основою зусиль, які спрямовані на отримання рівних можливостей для осіб з інвалідністю.

Принцип компенсації означає, що громада пропонує особам з інвалідністю певні послуги та допомогу, щоб максимально зменшити або компенсувати наслідки їх інвалідності. Метою принципу компенсації є створення максимально рівної основи.

Отже, існує багато видів компенсацій. Це може бути, наприклад, слуховий апарат, письмовий матеріал спрощеною мовою, схема транспорту або особа, яка супроводжує людину з інвалідністю.

Принцип відповідальності сектору означає, що орган, організація чи компанія, відповідальна за надання послуг чи допомогу громадянам загалом, має однакоvu відповідальність за забезпечення та фінансування цих послуг для людей з інвалідністю. Цей принцип пов'язаний з принципом компенсації таким чином, що він регулює відповідальність за надання необхідної допомоги громадянам.

На практиці принцип відповідальності сектора означає, що кожен заклад (бібліотека, кінотеатр, магазин) зобов'язаний стежити за тим, щоб послуги, доступні для населення в цілому, також були доступні для людей з інвалідністю. Тобто такі люди повинні користуватися всіма послугами на території своєї громади, як і звичайні громадяни.

Принцип солідарності означає, що заходи підтримки та виплати компенсації по інвалідності фінансуються спільно за допомогою податкової системи країни. Це означає, що в принципі розподіл компенсації є безкоштовним та не залежить від фінансового стану особи. Принцип солідарності - це загальний принцип політики добробуту. Цей принцип тісно пов'язаний з принципом компенсації як способу отримання рівних можливостей. Це допомагає підтримувати принцип компенсації як простий захід для їх отримання.

Після прийняття парламентом Данії у 1993 року резолюції «Про урівняння можливостей та рівність відносин осіб з інвалідністю з іншими громадянами» принцип рівних можливостей став основою данської політики щодо інвалідності. У цій резолюції парламент Данії рекомендує всім державним і муніципальним органам влади, а також приватним підприємствам дотримуватися принципу рівних можливостей. Крім того, ця резолюція цілком відповідає Типовим правилам ООН щодо урівняння можливостей для людей з інвалідністю, які також були опубліковані в 1993 р [6, ст. 99-100]. У резолюції сказано, що данський парламент рекомендує всім державним і муніципальним органам влади, а також приватним підприємствам, субсидійованим чи ні, дотримуватися принципу рівних можливостей щодо осіб з інвалідністю та інших громадян та у всіх відповідних сферах враховувати та створювати умови для прийняття відповідних рішень, враховуючи потреби осіб з інвалідністю у зв'язку з прийняттям резолюції (В43, 2 квітня 1993 р.).

Принцип рівних можливостей виникає з поєднання принципу відповідальності сектора, принципу компенсації та принципу солідарності. Це означає, що суспільство має брати свою частину відповідальності за створення доступності, особливо своєї території, щоб люди з інвалідністю мали змогу користуватися тими ж послугами і від того ж постачальника, що і всі інші, що суспільство має взяти на себе відповідальність за компенсацію інвалідності певній категорії людей для забезпечення рівних можливостей.

Але таке урівняння не означає однакове ставлення до всіх. Навпаки, це означає забезпечення всім рівних можливостей, розвивати їх для використання свого потенціалу, розвивати навички відповідно до здібностей особистості.

Важливе саме розуміння того, що люди з інвалідністю суттєво різняться між собою. Здебільшого принцип рівних можливостей стосується всіх незалежно від рівня їх інвалідності. Але слід враховувати, що існує суттєва різниця між особами з порушенням зору та, наприклад, особами з інтелектуальними порушеннями чи комбінованою інвалідністю. У такому разі принцип компенсації є складнішим.

Концепція рівних можливостей повинна включати всі типи порушень. Це не повинно бути надто винятковим і матиме значення лише

тоді, коли компенсація проста. Принцип рівних можливостей повинен визначатися менш механічно, але з застосуванням більш моральної концепції якості життя та повноцінного життя, правом жити своїм життям на власних умовах незалежно від наявності інвалідності і незалежно від того, на скільки сильно людина залежить від послуг державного сектору. Принцип рівних можливостей, інакше кажучи, набагато ширший, ніж концепція рівних можливостей, яка визначена за принципом компенсації. Неможливість отримати повну рівність можливостей має компенсуватися забезпеченням якості життя особи.

Всі муніципалітети у Данії зобов'язані створювати ради з питань інвалідності. Першочергове завдання муніципальних рад щодо інвалідності є допомога людям з інвалідністю досягти рівних можливостей і почати жити на рівних умовах з іншими громадянами муніципалітету [5; 8, ст. 6].

Допомога людям зі стійкими порушеннями психічних та фізичних функцій повинна надаватися згідно з Законом про соціальні послуги Данії. Ця допомога надається для компенсації потреб, які виникають через зниження фізичної чи інтелектуальної функції, для покращення соціального та особистісного рівня їх функціонування, а також потенційного розвитку особи [2].

Муніципалітети несуть відповідальність за надання підтримки окремому громадянину. Вони приймають рішення щодо соціальних питань, спираючись на оцінку індивідуальних потреб та обставин конкретного отримувача. Крім того, районні ради вирішують питання щодо рівня послуг у муніципалітетах, зміст та об'єм підтримки у рамках законодавства [2].

Державна підтримка у Данії є персоналізованою та спрямована на полегшення повсякденного життя окремої особи та підвищення якості її життя. Така допомога надається на основі індивідуальної оцінки конкретних потреб та обставин одержувача та за погодженням з ним [7].

Обов'язок забезпечити всі необхідні послуги несуть муніципальні ради, які є відповідальними за надання послуг та доступність об'єктів на території їх підпорядкування. За погодженням з муніципальними радами в регіоні обласна рада створює послуги та заклади. Це можуть бути захищені робочі місця для осіб, які через істотні порушення фізичної чи психічної функції або особливі соціальні проблеми не в змозі знайти або зберегти зайнятість на відкритому ринку праці за звичайних умов; заклади, де забезпечується соціальна та інша діяльність для таких осіб з метою збереження або підвищення їх особистих навичок чи умов життя; надання тимчасового житла або надання приміщень для постійного проживання особам, які потребують догляду або значної допомоги для забезпечення щоденного функціонування та які потребують догляду чи лікування і не можуть проживати без підтримки через зазначені труднощі; денні заклади

та клуби для дітей та молоді з істотними та постійними порушеннями фізичної чи психічної функції, інтернатні заклади (заклади для проживання) для дітей та молодих людей з порушеннями фізичної чи розумової функції; допомога вдома через соціальні чи поведінкові проблеми дитини тощо. За погодженням з муніципальними радами регіону обласна рада впроваджує послуги довгострокового проживання для осіб, які мають стійкі порушення фізичних чи психічних функцій згідно з Законом про соціальне житло [7].

Для дорослих осіб з порушеннями фізичних чи психічних функцій муніципальна рада проводить безкоштовне консультування та пропонує спеціальні ініціативи, метою яких є запобігання погіршенню проблем, з якими стикається індивід, покращення соціальних та особистісних функцій та потенціалу розвитку, покращення потенціалу особистості до самовираження через контакт, соціальну та іншу діяльність, лікування, догляд та відвідування, надання всебічних послуг для задоволення конкретних потреб особи у її власному будинку чи наданому муніципалітетом житлі. За потреби може надаватися практична допомога у догляді за житлом та послуги з харчування. Перед оцінкою потреби у допомозі муніципальна рада повинна оцінити, чи зможуть такі заходи покращити функціональну спроможність такої особи і зменшити потребу у допомозі в подальшому. Така допомога частково сприяє підтримці фізичних та розумових навичок, частково направлена на усунення більш серйозних наслідків порушення фізичної чи психічної функції. Муніципальна рада визначає індивідуальні цілі допомоги для особи, яка її отримує. Допомога постійно адаптується до потреб одержувача. Для цього розробляється короткострокова програма реабілітації і якщо вона оцінюється як здатна поліпшити функціональні порушення людини і, таким чином, зменшити потребу в допомозі, то програма починає впроваджуватися. Оцінка потреб особи є індивідуальною та ґрунтується на ресурсах та потребах одержувача. Цілі програми реабілітації встановлюються із залученням одержувача. Муніципальна рада надає одержувачу необхідну допомогу та підтримку відповідно до програми реабілітації з метою досягнення поставлених цілей. Така допомога та підтримка регулярно коригується відповідно до розвитку функціональних можливостей одержувачів.

Слід зауважити, що муніципальна рада надає послугу тимчасового перепочинку подружжю, батькам або іншим близьким родичам, які доглядають за особою з порушенням фізичних чи психічних функцій. Також особа, яка має істотні порушення, може отримати цілодобову допомогу, догляд чи підтримку. Отримувачу такої допомоги надається право вибору постачальника послуг [7].

Людина з інвалідністю може отримати послуги, які складаються з допомоги і підтримки не тільки у власному будинку, а і у запропонованому

муніципалітетом спеціальному житлі, яке відповідає потребам осіб з інвалідністю, де надається особиста та практична допомога, соціальна допомога у сфері освіти, технічне обслуговування та захищена зайнятість [11].

У Данії є чітке розділення між наданням житлових послуг та послуг з надання допомоги, підтримки чи лікування, які отримує громадянин під час проживання у муніципальному житлі. Одним з видів такої допомоги є соціально-педагогічна, яка може складатися безпосередньо з допомоги, консультування, підтримки чи догляду. Соціально-педагогічна допомога може також складатися з навчання певним навичкам, які дозволять людині жити максимально незалежно. Вона може бути надана як елемент загальної пропозиції консультування, підтримки, допомоги під час догляду, лікування, навчання або підтримки людей незалежно від їх житлових умов [12].

Метою соціально-педагогічної допомоги є посилення функціональної можливості індивіда або компенсація порушеного функціонування, якщо індивід не може функціонувати оптимально у щоденному житті або відносно до навколишнього середовища. Така допомога повинна допомогти людині створити життя на власних умовах. Таким чином, зусилля направлені на те, щоб індивід міг підтримувати або покращувати свої розумові, фізичні і соціальні функції. Метою допомоги може бути розвиток та підтримка особистих навичок, включаючи створення та підтримку соціальних зв'язків, структур повсякденного життя тощо.

Різні форми соціально-педагогічної допомоги ґрунтуються на індивідуальних потребах та перевагах особистості. Підтримка осіб з інтелектуальними та фізичними порушеннями здебільшого надається у поєднанні, наприклад, персональної та практичної допомоги, включно з програмами реабілітації або технічним обслуговуванням, заходами з організації зайнятості. Забезпечення цих послуг потребує міждисциплінарного співробітництва, яке забезпечується відповідними службами. При визначенні об'єму допомоги завжди враховується думка заявника [12].

Організація соціально-педагогічної допомоги може складатися із широкого спектру соціально-педагогічних та інших заходів підтримки. Наприклад, надається керівництво, консультування, навчання та допомога у самообслуговуванні для виконання щоденних обов'язків тощо. Допомога є як практичною, так і особистісною. Соціально-педагогічна допомога для осіб з значними фізичними чи розумовими порушеннями може складатися з консультування у зв'язку з відпочинком, культурними заходами, відпусткою, підтримки соціальних зв'язків, надання допомоги у вирішенні особистих питань, конфліктних ситуацій, організації та управлінні фінансами тощо [12].

Реабілітаційна робота з особами, які мають глибокі інтелектуальні порушення, спрямована на покращення функціонування у своєму щоденному житті. Програми реабілітації обмежені у часі та нетривалі. Курс реабілітації повинен бути інтенсивним та зрозумілим громадянину. Тривалість його 8 – 12 тижнів. Після курсу реабілітації муніципальна рада оцінює подальшу потребу отримувача у допомозі.

Оцінка потреби громадянина у реабілітації, також включає у себе оцінку реалістичності того, що особа зможе досягти бажаних покращень функціональних здібностей з допомогою короткострокового та обмеженого по часу курсу реабілітації. Це включає у себе оцінку того, чи можливо щось зробити з основними причинами інвалідності, або ж, не дивлячись на інвалідність, чи можна розвинути здібність отримувача самостійно виконувати декілька задач. Для деяких громадян причини порушень функціонування, а також їх складність можуть бути такими, що розпочати курс реабілітації буде неможливо. Цим особам пропонується інша відповідна допомога. Це можуть бути, наприклад, навчальні курси, які спрямовані на підтримку реальних функціональних здібностей та на навчання тому, як вести щоденне життя [12].

Особлива увага в Данії приділяється молоді зі значними фізичними та інтелектуальними порушеннями. З 2018 року муніципалітетам надана можливість створювати для них окремі житлові умови, метою яких є забезпечення проживання молоді у молодіжному середовищі серед однолітків [9].

Цільовою групою для такого житла є молоді люди віком від 18 до 35 років зі значними та довготривалими психічними або фізичними порушеннями, які потребують значної підтримки в догляді та піклуванні у щоденному житті. Якщо таке житло є частиною центру по догляду за людьми старше 35 років, то це значить, що молодіжна служба є незалежною частиною центру догляду, де молоді люди можуть вести щоденне життя серед однолітків та отримувати підтримку та догляд. Особа, якій виповнюється 35 років повинна змінити місце проживання. Переїзд на інше місце готується заздалегідь. Для особи, яка переїжджає, розроблюється відповідний план переїзду, який сприяє безпечному переходу у інше помешкання [11].

Слід зазначити, що у Данії з 2017 року діє Закон про довірених осіб, який покликаний посилити право на самовизначення та збільшити можливість громадян впливати на власне життя, незважаючи на певні порушення. Цей Закон дозволяє особі самостійно призначити одного або декількох помічників (особистих представників) у фінансових та особистих питаннях, якщо ця особа має певні обмеження через хворобу або має значні інтелектуальні порушення і не може самостійно приймати рішення стосовно власних справ. Також діє Закон про придбання

соціально-педагогічної допомоги під час відпусток. Відповідно до якого особи з інтелектуальними чи фізичними порушеннями, які проживають у житлових резиденціях, мають можливість поїхати на відпочинок із супроводжуючим персоналом, який забезпечує їх щоденний догляд. Ця послуга фінансується самим отримувачем, але пільга на придбання є додатковою до допомоги, яку він отримує [9, ст. 19-20].

Значна увага в країні приділяється працевлаштуванню осіб з інвалідністю. Забезпечується навчання на робочому місці, супровід та підтримка. Для тих, хто не може працювати на відкритому ринку праці, передбачені захищені робочі місця [6, ст. 100].

Висновки. Отже, децентралізація в Данії була не лише адміністративною реформою. Вона стала початком всебічної реформи ставлення до інвалідності, яка лягла в основу нової концепції інвалідності та створила основні принципи, на яких будується сьогодення політика країни щодо інвалідності: принцип рівних можливостей, принцип відповідальності сектору, принцип компенсації та принцип солідарності.

Слід зауважити, що місцевий розвиток Данії йшов паралельно з відповідною міжнародною діяльністю, а основна відповідальність за допомогу особам з інвалідністю передана місцевим органам влади, які приймають рішення щодо забезпечення послугами згідно з визначеними потребами. Державна підтримка в країні є персоналізованою та спрямованою на полегшення повсякденного життя окремої особи та підвищення якості її життя. Широкий спектр послуг та заклади, де їх можна отримати, демонструють, що сьогодні у Данії впроваджуються нові шляхи для забезпечення діяльності та спілкування для людей зі значними фізичними та психічними порушеннями. Досвід забезпечення допомоги дорослим особам з інтелектуальними порушеннями в європейських країнах потребує подальшого дослідження, оскільки Україна стоїть на шляху реформування інституційного догляду.

Бібліографія

1. Бондар В.І. (2010). Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів. *Навчальний посібник*. Київ: «МП Леся». **2. Міністерство** соціальних справ Данії. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://english.sim.dk/responsibilities-of-the-ministry/disability-policy/>. **3. Соціально-правовий** захист дітей з вадами розумового розвитку. (2007) *Навчальний посібник*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. **4. Хохліна О.П.** (2000). Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. *Монографія*. Київ: Пед. Думка. **5. Центральна** рада щодо інвалідності Данії. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://dch.dk/kommunale-handicapråd>. **6. Beadle-Brown J., Kozma A.** (2007). *Deinstitutionalisation and community living – outcomes and costs: report of a*

European Study. Volume 3: Country Reports. Canterbury: Tizard Centre, University of Kent. URL: https://research.kent.ac.uk/tizard/wp-content/uploads/sites/495/2019/01/DECLOC_Volume_3_Country_Reports.pdf;

7. Consolidation Act on Social Services: The Danish Ministry of Social Affairs and the Interior, file no. 2015-4958. Executive Order no. 1053 of 8 September 2015 (Current). URL: <http://www.english.sm.dk/media/14900/consolidation-act-on-social-services.pdf>.

8. Det Centrale Handicapråd. (2019). Fortællinger fra kommunale handicapråd. URL: <https://dch.dk/sites/dch.dk/files/media/document/Fort%C3%A6llinger%20fra%20kommunale%20handicapr%C3%A5d.pdf>.

9. Handicappolitisk Redegørelse. (2018). København: Børne- og Socialministeriet. Retrieved from: <https://sim.dk/publikationer/2018/dec/handicappolitisk-redegoerelse-2018/>.

10. The Danish Disability Council. (2006). The Principles of Danish Disability Policy. Copenhagen. URL: <https://www.yumpu.com/en/document/read/43543470/the-principles-of-danish-disability-policy>.

11. Vejledning om botilbud m.v. til voksne. №10171 af 15.12.2019: The Danish Ministry of Social Affairs and the Interior. Retrieved from: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=212131> [in Danish].;

12. Vejledning om hjælp og støtte efter serviceloven № 9341 af 08.05.2015 efter serviceloven (Vejledning nr. 2 til serviceloven): The Danish Ministry of Social Affairs and the Interior. Retrieved from: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=170634>.

References

1. Bondar V.I. (2010). Osoblyvosti formuvannya trudovoi kompetentnosti rozumovo vidstalyh uchniv. *Navchalnyi posibnyk*. Kyiv: «MP Lesya». [in Ukrainian].

2. The Danish Ministry of Social Affairs and the Interior. Retrieved from: <https://english.sim.dk/responsibilities-of-the-ministry/disability-policy/>. [in English].

3. Socialno-pravovyj zahyst ditej z vadamy rozumovogo rozvytku. (2007). *Navchalnyj posibnyk*. Kyiv: NPU imeni M.P. Dragomanova. [in Ukrainian].

4. Hohlina O.P. (2000). Psychologopedagogichni osnovy korekciinoi spryamovanosti trudovogo navchannya uchniv z vadamy rozumovogo rozvytku. Monografiya. Kyiv: Ped. Dumka. [in Ukrainian].

5. The Danish Disability Counsel. Retrieved from: <https://dch.dk/kommunale-handicapråd> [in Danish].

6. Beadle-Brown J., Kozma A. (2007). Deinstitutionalisation and community living – outcomes and costs: report of a European Study. Volume 3: Country Reports. Canterbury: Tizard Centre, University of Kent. Retrieved from https://research.kent.ac.uk/tizard/wp-content/uploads/sites/495/2019/01/DECLOC_Volume_3_Country_Reports.pdf. [in English].

7. Consolidation Act on Social Services: The Danish Ministry of Social Affairs and the Interior, file no. 2015-4958. Executive Order no. 1053 of 8 September 2015 (Current). Retrieved from <http://www.english.sm.dk/media/14900/consolidation-act-on->

social-services.pdf. [in English]. **8. Det Centrale Handicapråd.** (2019). Fortællinger fra kommunale handicapråd. Retrieved from <https://dch.dk/sites/dch.dk/files/media/document/Fort%C3%A6llinger%20fra%20kommunale%20handicapr%C3%A5d.pdf>. [in Danish]. **9. Handicappolitisk Redegørelse.** (2018). København: Børne- og Socialministeriet. Retrieved from: <https://sim.dk/publikationer/2018/dec/handicappolitisk-redegoerelse-2018/>. [in Danish]. **10. The Danish Disability Council.** (2006). The Principles of Danish Disability Policy. Copenhagen. Retrieved from: <https://www.yumpu.com/en/document/read/43543470/the-principles-of-danish-disability-policy> [in English]. **11. Vejledning om botilbud m.v. til voksne.** №10171 af 15.12.2019: The Danish Ministry of Social Affairs and the Interior. Retrieved from: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=212131> [in Danish].; **12. Vejledning om hjælp og støtte efter serviceloven № 9341 af 08.05.2015 efter serviceloven (Vejledning nr. 2 til serviceloven):** The Danish Ministry of Social Affairs and the Interior. Retrieved from: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=170634>. [in Danish].

Дата відправлення статті: 20 березня 2020 р.

УДК37.035

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.175-187

Н.В. Никоненко

nataliianykonenko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0277-9113>

А.В. Федіско

afedisko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7238-9172>

**ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ СОЦІАЛЬНИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА**

Відомості про авторів: Никоненко Наталія, доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, Україна. У колі наукових інтересів: дослідження особливостей

організації спеціальної освіти та системи підготовки вчителів спеціальної й інклюзивної освіти в Україні та за кордоном, вивчення української терміносистеми спеціальної освіти, укладання портфоліо вчителя спеціальної освіти, створення навчально-методичного комплексу зі статевого виховання учнів із інтелектуальними порушеннями. E-mail: nataliianykonenko@gmail.com. **Федіско Анастасія**, магістр спеціальної освіти. Коло наукових інтересів: процес інтеграції та адаптації учнів із особливими освітніми потребами до умов навчання в інклюзивному освітньому середовищі, проблема формування соціальної компетентності у дітей із затримкою психічного розвитку. E-mail: afedisko@gmail.com.

Contact: Nataliia Nykonenko, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Special Education Department in Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine. Academic interests: peculiarities of special education organization and special education teachers' preparation in Ukraine and abroad, special education terminology systems in Ukrainian and English, developing a professional portfolio for special education teachers, completing of educational course on sexual education for individuals with intellectual disabilities. E-mail: nataliianykonenko@gmail.com. **Anastasiia Fedisko**, Master in Special Education. Academic interests: the process of integration and adaptation of students with special educational needs to learning conditions in the inclusive educational environment, formation of social skills in children with mental developmental delay. E-mail: afedisko@gmail.com.

Відомості про наявність друкованих статей: 1. Shevtsov A.H., **Nykonenko N.** (2019). Methodological Foundations of Educational Comparative Studies on Special Education Teachers' Preparation: Foreign Experience. *Comparative Professional Pedagogy*, Volume 9, Issue 4: Scientific Journal. Kyiv-Khmelnytskyi: KhNU, 7-19. 2. **Никоненко Н.В.** (2019). Особливості організації інклюзивного навчання в системі спеціальної освіти США. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. Чернігів. Випуск 4 (160). 249-253. 3. **Никоненко Н.В., Федіско А.В.** (2018). Формування соціальної компетентності у дошкільників із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивної групи. *Актуальні проблеми педагогіки*: зб. наук. праць ДНУ ім. О. Гончара, редкол.: С. І. Нетьосов та ін. Дніпро, Вип. 5, 71-79. 4. **Никоненко Н.В., Федіско А.В.** (2019). Процес освітньої інтеграції в учнів початкових класів із затримкою психічного розвитку. *Актуальні проблеми педагогіки*: зб. наук. праць ДНУ ім. О. Гончара, редкол.: Л. М. Ніколенко та ін. Дніпро, Вип. 6, 166-175.

Никоненко Н.В., Федіско А.В. Програма формування базових соціальних компетентностей у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного середовища. Аналіз

теоретичних та практичних досліджень сучасних вітчизняних науковців щодо виховання, навчання та розвитку дітей із особливими освітніми потребами став підґрунтям для укладання нами авторської програми «Я пізнаю світ».

У статті окреслено основні положення корекційно-розвиткової програми «Я пізнаю світ», розглянуто її структуру та зміст, описано принципи та методи роботи з формування базових соціальних компетентностей у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Також обґрунтована доцільність обраних форм роботи і тем, що викладаються у рамках корекційно-розвиткової роботи з учнями початкової школи із затримкою психічного розвитку.

Наукова новизна роботи полягає у практичному дослідженні впливу авторської корекційно-розвиткової програми «Я пізнаю світ» на процес формування базових соціальних компетентностей у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного середовища.

Результати проведеного емпіричного дослідження доводять ефективність впровадження корекційно-розвиткової програми з формування базових соціальних компетентностей у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Ключові слова: базові соціальні компетентності, соціальна компетентність, корекційно-розвиткова програма, діти із затримкою психічного розвитку, інклюзивне освітнє середовище, інтеграція, молодший шкільний вік, інклюзивне навчання, учні із особливими освітніми потребами.

Никоненко Н.В., Федиско А.В. Программа формирования базовых социальных компетентностей у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивной среды. Анализ теоретических и практических исследований современных отечественных ученых по воспитанию, обучению и развитию детей с особыми образовательными потребностями стал основой для разработки нами авторской программы «Я познаю мир».

В статье обозначены основные положения коррекционно-развивающей программы «Я познаю мир», рассмотрены ее структура и содержание, описаны принципы и методы работы по формированию базовых социальных компетентностей у младших школьников с задержкой психического развития. Также обоснована целесообразность выбранных форм работы и тем, которые преподаются в рамках коррекционно-развивающей работы с учащимися начальной школы с задержкой психического развития.

Научная новизна работы заключается в практическом исследовании влияния авторской коррекционно-развивающей программы «Я познаю мир» на процесс формирования базовых социальных компетентностей у

младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивной среды.

Исходя из этого, в работе уделяется значительное внимание описанию экспериментального исследования, с помощью которого была доказана целесообразность и эффективность внедрения коррекционно-развивающей программы по формированию базовых социальных компетентностей у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: базовые социальные компетентности, социальная компетентность, коррекционно-развивающая программа, дети с задержкой психического развития, инклюзивная образовательная среда, интеграция, младший школьный возраст, инклюзивное обучение, ученики с особыми образовательными потребностями.

Nykonenko N., Fedisko A. The Program for the Formation of Basic Social Competencies in Elementary Students with Cognitive Developmental Delays in the Inclusive Environment. The analysis of theoretical and practical studies of modern Ukrainian scientific researches on the issues of education, training and development of children with special educational needs became the foundation of the developed author course “I Discover the World”.

The main provisions of the correctional and developmental course “I Discover the World” are outlined in the article. Its structure and content are discussed, the principles and methods of instruction on the basic social competencies formation in elementary students with cognitive developmental delays are highlighted. It is stated that the basic social competencies are the ones which mean obtaining the main social norms and rules of communication in usual

surrounding. The list of the social competencies is completed according to the educational programs on social skills formation for elementary students with cognitive developmental delays and intellectual disabilities. The expediency of the selected forms of work involved in the educational process and the topics performed in the correctional and developmental program for preliminary students with cognitive developmental delays are substantiated.

The scientific novelty of the work lies in the practical study of the impact of the author’s correctional and developmental course “I Discover the World” on the process of social competence formation in elementary students with cognitive developmental delays in the inclusive settings.

The results of the experimental study, the three stages of which are described in the paper, has proved the feasibility and effectiveness of implementing of the correctional and developmental course on the basic social competencies formation in elementary students with cognitive developmental delays in the inclusive educational environment.

Key words: basic social competencies, social competence, correctional and developmental course, children with cognitive developmental delays,

inclusive educational environment, integration, elementary school age, inclusive education, students with special educational needs.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день вирішення проблеми соціальної інтеграції дітей із особливими освітніми потребами (надалі – ООП) гостро постає перед сучасним суспільством. Для її розв’язання міжнародні організації Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ), Комітет із прав осіб з інвалідністю ООН, Організація Об’єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) ухвалюють нові норми, що забезпечують права дітей із ООП на інклюзивне навчання. Педагоги спеціальної освіти та інклюзивного навчання пропонують інструменти та механізми формування соціальної компетентності у всіх дітей із обмеженнями життєдіяльності, адже вона є основою процесу соціальної та педагогічної інтеграції.

Оволодіння необхідними знаннями, як складовими згаданої компетентності, та розвиток відповідних практичних навичок викликають труднощі для більшості дітей із ООП. Діти із затримкою психічного розвитку не становлять винятку, адже особливості їхнього психічного розвитку утруднюють вільну взаємодію і комунікацію з оточуючими, процес самостійної організації своєї діяльності і відповідальності за свої вчинки. Саме тому особливої актуальності набуває проблема створення умов для формування творчої особистості, здатної до самореалізації та соціально значущої діяльності, спрямованої на розвиток суспільства.

Статистичні дані свідчать про щорічне збільшення кількості дітей із порушеннями психофізичного розвитку, яким необхідна допомога в подоланні труднощів під час процесу пристосування до суспільних норм та правил. У зв’язку з цим соціальні та педагогічні проблеми формування базових соціальних компетентностей особистості виходять на рівень пріоритетних в українській освіті.

Аналіз сучасних досліджень та публікацій. Нині проблема формування соціальної компетентності в учнів із ООП не є достатньо та цілісно вивченою вітчизняними педагогами, хоча існує низка теоретичних наукових праць із означеної проблеми Ю. Галецької [1], І. Калініченко [4], В. Коваленко [2], А. Колупаєва, І. Ніколаєску [6], Н. Никоненко [7], М. Порошенко, Л. Савчук [5], А. Шевцова [8], В. Шевченко [7] та багатьох інших. Існують також розробки програм формування соціально-психологічної компетентності у молодших підлітків із затримкою психічного розвитку Т. Калініної [3], А. Шевцова [8], навчально-методичний комплект зі статевого виховання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку В. Шевченко та Н. Никоненко [7]. Проте розробки практичної програми формування соціально-комунікативних навичок в учнів із затримкою

психічного розвитку (надалі – ЗПР) нами не було знайдено, саме тому ми обрали цю тему для нашого дослідження.

Метою статті є опис корекційно-розвиткової програми з формування базових соціальних компетентностей у молодших школярів із ЗПР в умовах інклюзивного освітнього середовища та аналіз результатів впровадження зазначеної методичної розробки.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи наукові джерела, ми переконалися у тому, що соціальна компетентність є проміжною ланкою між окремими компонентами особистісних психологічних утворень та інтегративними процесами. Це твердження склалося завдяки аналізу праць В. Коваленко [2] та І. Ніколаєску [6], які зробили висновки про те, що оволодіння соціальною компетентністю дозволяє швидше адаптуватися до мінливих умов навколишнього середовища, активно впливати на життєві ситуації, засвоювати певні соціальні позиції та стимулювати інтегративні процеси. Ми погоджуємося з думкою зазначених дослідників і вважаємо, що організований педагогічний вплив на особистість дитини з метою формування соціальних умінь та навичок сприятиме оптимізації процесу інтеграції дитини із ООП у суспільство.

Однією з ґрунтовних науково-практичних надбань є корекційно-розвиткова програма Т. Калініної [3], яка спрямована на формування компонентів соціально-психологічної компетентності у молодших підлітків із ЗПР. Описом зазначеної програми доводить актуальність питання формування соціальних навичок у школярів із ЗПР, адже ця компонента особистості у цієї категорії дітей взагалі відсутня, або недостатньо сформована. Ще одним методичним підґрунтям до укладання методичної розробки є авторський навчально-методичний комплекс із гендерного виховання дітей із інтелектуальними порушеннями В. Шевченко та Н. Никоненко [7]. Аналіз цього курсу доводить, що статеве виховання є важливим компонентом формування та розвитку соціальних навичок, що слід враховувати у формуванні соціальної компетентності у дітей із ЗПР.

Але, варто зауважити, що нині існує досить небагато дидактичних розробок (зошитів, підручників, посібників тощо), створених для оволодіння знаннями та формування соціальних навичок в учнів початкової школи із ЗПР, який педагоги могли б застосовувати на основних уроках, на виховних годинах або факультативно. Тож, ми вважаємо, що існуючих методичних матеріалів недостатньо і, відповідно, встановлена проблема потребує подальшого вивчення задля ефективного її вирішення.

Отже, вирішенням питання формування базових соціальних компетентностей у молодших школярів із ЗПР, на нашу думку, є розробка та впровадження практичної корекційно-розвиткової програми, яка надасть можливість учням полегшити процес інтеграції у суспільство.

У розробці корекційно-розвиткової програми «Я пізнаю світ» ми керувалися загальними дидактичними принципами та принципами спеціальної педагогіки, а саме: системності і послідовності навчання, активності, наочності, зв'язку навчання з практичною діяльністю та реаліями життя, єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій, педагогічного оптимізму, соціально-адаптивної спрямованості освіти, діяльнісного підходу в навчанні і вихованні, диференційного та індивідуального підходу.

Оскільки метою нашої розробки є комплексне формування соціальної компетентності у молодших школярів із ЗПР, слідом за А. Колупаєвою та Л. Савчук [5], завданнями корекційно-розвиткової програми «Я пізнаю світ» визнаємо такі: розвиток самоідентифікації за статевою ознакою; розвиток впевненості в собі, вміння відстоювати власну думку; усвідомлення рівності прав та обов'язків кожної людини; прийняття позиції інших; розвиток комунікативних здібностей, вміння вислухати співрозмовника і вести конструктивний діалог; зниження рівня агресії; формування емпатії і толерантності; підвищення відповідальності за навколишнє середовище; формування патріотичних почуттів; формування системи норм і правил поведінки; навчання роботі у команді, допомозі у виконанні завдань.

Теоретичним підґрунтям нашої розробки є психологічні дослідження особливостей розвитку дитини молодшого шкільного віку із ЗПР: особистісних психологічних утворень зазначеної вікової категорії, емоційних та вольових аспектів, провідної діяльності та ступеня сформованості базових соціальних компетентностей.

На основі аналізу сучасної наукової літератури [1-5, 8] та програми курсу соціально-побутового орієнтування [9], присвячених концепту «соціальна компетентність» та формуванню її структурних компонентів у дітей молодшого шкільного віку із ООП, робимо висновок, що базовими соціальними компетентностями є ті, в основі яких опанування основними соціальними нормами і правилами комунікації у звичному для дітей середовищі. Таким чином, ми виокремили базові соціальні компетентності, які знайшли відображення у тематиці занять у методичній розробці «Я пізнаю світ».

Оволодіння знаннями з кожної теми корекційно-розвиткової програми «Я пізнаю світ» сприяє набуттю базових соціальних компетентностей й, відповідно, становленню дитини як особистості, яка має свою думку, вміє висловлювати свої почуття та аналізувати вчинки оточуючих, працювати у команді, бути відповідальною за результати своїх дій, проявляти ініціативу до творчості тощо. Зазначеному вище сприяє запропонований зміст посібника, теми занять якого подано у табл. 1.

Таблиця 1

Тематичний зміст корекційно-розвиткової програми «Я пізнаю світ»

№	Тема	Зміст
1	«Знайомство»	Самопрезентація; розвиток навичок знайомства; ідентифікація себе за статевою ознакою; визначення рис характеру.
2	«Моя зовнішність»	Самосприйняття; опис своєї зовнішності; підвищення рівня самооцінки.
3	«Емоції»	Розрізнення емоцій людей; розуміння почуттів оточуючих; аналіз власних дій, які впливають на емоційний стан співрозмовника; виконання завдань на запам'ятовування ознак, вираження емоцій.
4	«Почуття»	
5	«Правила поведінки у школі»	Оволодіння правилами поведінки у шкільному середовищі; прийняття соціальних норм і виконання вимог, що вимагає соціум.
6	«Я та інші»	Засвоєння правил стосунків у групі (поважати особистий простір інших, піклуватися про людей із обмеженнями життєдіяльності, вислуховувати співбесідника та обмінюватися думками, усвідомлення поняття «дружба»).
7	«Важливі слова»	Застосування слів ввічливості; спілкування без образ та дорікань; розв'язання конфліктів за допомогою діалогу.
8	«Мої права і обов'язки»	Ознайомлення зі своїми правами та обов'язками (розуміння цінності кожної людини, повага до прав оточуючих, відстоювання своїх прав і небайдухе ставлення до порушення прав інших).
9	«Я у майбутньому»	Розвиток почуття відповідальності за своє майбутнє (формування рис характеру, які притаманні дорослим; розуміння необхідності навчання; ідеалу людини, якою хоче стати учень у дорослому віці).
10	«Навколишній світ»	Розуміння важливості збереження природних ресурсів, турботливого ставлення до планети, піклування про навколишнє середовище, допомога тваринам і рослинам.
11	«Свята і традиції»	Ознайомлення з традиціями українського народу, національними святами та обрядами.
12	«Народна мудрість – скарб українців»	Оволодіння культурною спадщиною нації, казки, прислів'я та приказки; виховання патріотичних почуттів, любові до Батьківщини.
13	«Мої захоплення та таланти»	Прояв своїх талантів, творчих здібностей, ініціативи під час виконання запропонованих завдань; формування розуміння своїх здібностей і бажання розвивати їх.
14	Закріплення пройденого матеріалу	Актуалізація отриманих знань; узагальнення вивченого у процесі навчання матеріалу.

У корекційно-розвитковій програмі «Я пізнаю світ» представлені завдання різних рівнів складності. Це обумовлено тим, що вона може бути використана у різних форматах організації навчання: в умовах інклюзивного навчання; у закладах спеціальної освіти; в індивідуальній роботі з дітьми, які мають труднощі у спілкуванні з однолітками і не можуть знаходитися у класі через особливості психічного стану; в умовах

дистанційного навчання. Отже, при підборі та формуванні завдань було враховано можливе розмаїття дитячого колективу і, тим самим було застосовано принцип доступності навчання – від простішого до складнішого.

Завдання корекційно-розвиткової програми «Я пізнаю світ» розроблені з урахуванням різних форм роботи: фронтальної, індивідуальної та групової, що сприяє полегшенню сприймання та аналізу інформації, необхідної для засвоєння, залученню кожного учня до освітнього процесу. У посібнику знайшла відображення залежність результату виконаних учнями завдань від обраної форми організації навчання (тобто, чим логічніше завдання згруповані та розподілені між формами роботи, тим більша імовірність того, що учні покажуть позитивний результат виконаних завдань та опанують матеріал краще).

У корекційно-розвитковій програмі «Я пізнаю світ» нами застосовано сучасні методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності (розповіді, бесіди, унаочнення, вправи; проблемно-пошуковий метод); методи стимулювання і мотивації навчання (пізнавальні ігри, створення ситуацій емоційно-моральних переживань); методи контролю і самоконтролю у навчанні (фронтальне опитування, тестування). Особливо важливим є необхідність створення ситуації успіху для кожного учня, щоб він повірив у свої можливості, мав насагу виконати наступне завдання краще і доклав максимальних зусиль для отримання заохочення від дорослого.

Компонентами розробки є робочий зошит для учня, книга для вчителя та спеціально розроблений комплекс контрольних завдань у вигляді тестів. Повне унаочнення матеріалу для опанування та максимальна практична спрямованість забезпечують учням доступність та легкість користування робочим зошитом. Для унаочнення були обрані яскраві, чіткі зображення конкретних соціальних ситуацій, традиційних правил та норм поведінки людей у соціумі, які пояснюються вчителем й вправляються молодшими школярами із ЗПР у процесі навчання. У книзі для вчителя зібрано вправи та завдання, ігри, етюди та казки, які покликані формувати соціальні навички в учнів із ЗПР. Педагогічний контроль у формі тестування є невід'ємним етапом освітньої діяльності, на якому виявляється наявний рівень здобутків кожного учня за час роботи над посібником, визначаються пріоритетні завдання і можливі труднощі у їх досягненні.

Емпіричне дослідження проходило у три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний, на базі Добропільського навчально-виховного комплексу «Спеціалізована школа І-ІІІ ступенів №4 з поглибленим вивченням окремих предметів – дошкільний навчальний заклад» Добропільської міської ради Донецької області, Білозерської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №15 Добропільської міської ради Донецької області, Дитячого розвитку центру «ЗнатОк» м. Дніпро, Комунального закладу освіти «Спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 16»

Дніпровської міської ради, Комунального закладу освіти «Середня загальноосвітня школа І-ІІІ ступеня №147 імені В'ячеслава Чорновола» Дніпровської міської ради. У дослідженні брали участь учні 1 класів з інклюзивною формою навчання (6-7 років) із затримкою психічного розвитку різного генезу. Загальна кількість учасників емпіричного дослідження склала 40 осіб, з них в експериментальній групі– 20 учнів, у контрольній групі– 20 учнів.

Гіпотезою нашого дослідження стало припущення про те, що завдяки спеціально організованій корекційно-розвитковій програмі можна підвищити рівень сформованості базових соціальних компетентностей у молодших школярів із ЗПР.

На констатувальному етапі учням експериментальної та контрольної груп було запропоновано пройти тестування, що складалося з шести завдань на вибір правильної відповіді або на знаходження відповідників. Спрямований на діагностику знання соціальних норм, тест є одним із структурних компонентів програми «Я пізнаю світ». Мета тестування полягає у визначенні рівня засвоєння правил соціальної взаємодії у соціумі та їх прийняття. Тестові завдання сформовані на основі основних соціальних норм та життєвих ситуацій, які відповідають програмі із соціально-побутового орієнтування Ярмоли Н.А. [9]. Учні мали оцінити зображені на картинках ситуації або з'єднати правильні відповіді. Вчителі звертали увагу на емоційні реакції учнів на запропоновані завдання та занотовували спостереження за мімікою досліджуваного. За правильні відповіді учню нараховувалися бали, що співвідносилися з якісним показником наявного рівня усвідомлення базових правил соціальної взаємодії. Аналіз результатів тестування на констатувальному етапі засвідчив, що молодші школярі із ЗПР експериментальної та контрольної груп знаходяться на низькому рівні розуміння норм і правил соціальної взаємодії, самооцінки та психосоціальної зрілості, сформованості комунікативних навичок, не усвідомлюють соціальні ролі, які вони виконують, тощо (рис. 1).

На формувальному етапі під час виховних годин із учнями експериментальних груп було проведено 14 занять за програмою «Я пізнаю світ» відповідно до зазначеного вище тематичного плану. На корекційно-розвиткових заняттях за авторською програмою «Я пізнаю світ» учні демонстрували позитивну реакцію на завдання та вправи, проявляли жвавий інтерес та зацікавленість до запропонованих тем та форм навчання. Слід зазначити, що наприкінці перших занять деякі учні могли проявляти швидку втомлюваність, дратівливість, нервові збудження чи апатію до виконання завдань, пов'язані з реакцією на низький результат виконаної вправи, їхнім небажанням переходити до іншої форми роботи тощо. Саме тому набула особливої значимості практика створення ситуації

успіху, мотивації учнів, завдяки якій кожен учень відчував свою значимість і прагнув виконати завдання максимально якісно.

На контрольному етапі учні знову проходили тестування, аналіз результатів якого підтвердив, що запровадження корекційно-розвиткової програми «Я пізнаю світ» дало можливість підвищити показники сформованості уявлень про правила соціальної взаємодії у молодших школярів із ЗПР майже втричі (рис. 1).

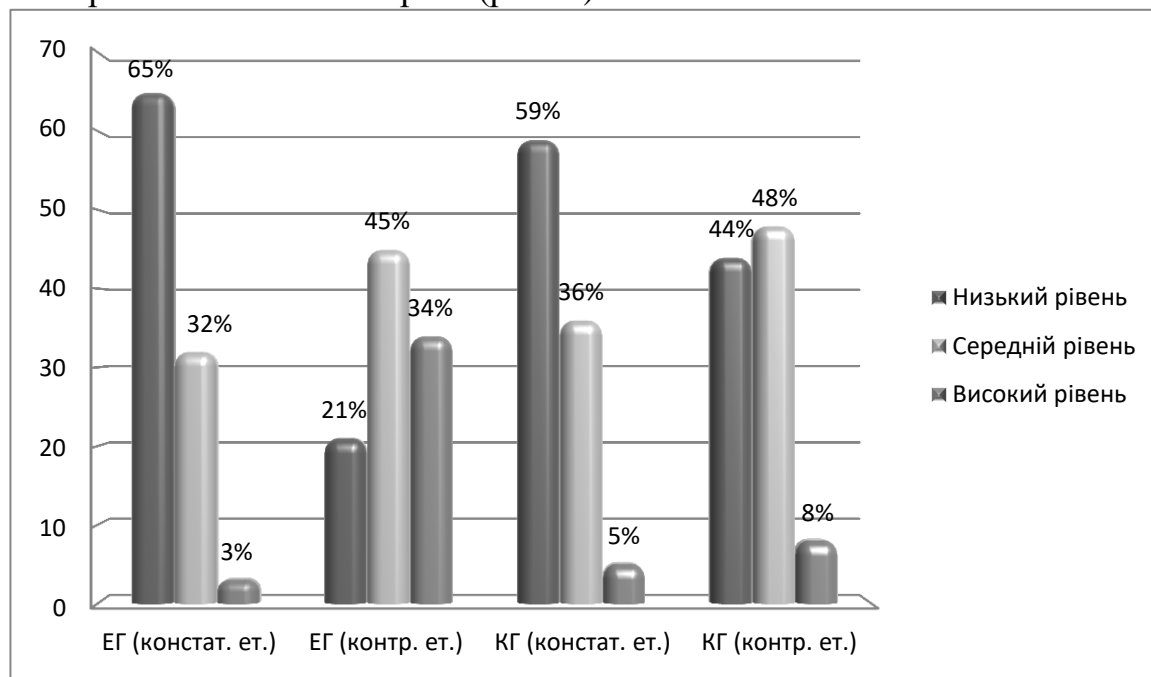


Рис. 1 – Середнє відсоткове співвідношення рівнів сформованості уявлень про правила соціальної взаємодії на констатувальному та контрольному етапі в експериментальній і контрольній групах

В експериментальній групі в середньому низький рівень сформованості уявлень про правила соціальної взаємодії знизився на 44%, показник середнього рівня підвищився на 13%, а показник високого рівня підвищився аж на 31%. Показники рівня сформованості соціальної компетентності в контрольній групі змінилися менше: низький рівень зменшився на 15%, середній рівень виріс на 12%, і показник високого рівня збільшився лише на 3%.

Така тенденція була простежена наприкінці нашого емпіричного дослідження і виявилася у збільшенні кількості дітей із середнім і високим рівнем знань про соціальні норми та правила, правильну поведінку, відносини з оточуючими, їх почуття та емоції тощо. Отже, висунута гіпотеза була підтверджена, а завдання виконані.

Отже, результати емпіричного дослідження переконливо доводять, що запропонована нами методична розробка допомагає учням із ЗПР оволодівати знаннями норм соціальної взаємодії, формувати відповідні уявлення та розвивати соціальні навички, необхідні для інтеграції у

суспільство. Цьому сприяють тематичний зміст, завдання та вправи зошита, рекомендовані додаткові завдання, подані в методичному посібнику для вчителів. Усі завдання мають практичний характер, спрямовані на активну діяльність і взаємодію учнів між собою, на розвиток відчуття згуртованості й усвідомлення необхідності діяти спільно.

Висновки. Запропонована програма є оригінальною методичною розробкою з формування базових соціальних компетентностей у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, яка складається з робочого зошита для учнів із ЗПР, посібника для вчителів та спеціально розроблених контрольних тестових завдань. Визначений підхід до навчання урізноманітнює діяльність учнів, тим самим викликає у них інтерес до нових тем, стимулює до виконання більш складних завдань, утворює ситуацію успіху і спонукає до більш швидкого опанування соціальними якостями та навичками. Отже, ця методична розробка може бути рекомендована до використання педагогам і практичним психологам, які працюють у галузі спеціальної освіти та інклюзивного навчання. Подальшим етапом нашої роботи стане розробка аналогічного дистанційного курсу «Я пізнаю світ» на основі визначених принципів та методів навчання та його апробація.

Бібліографія

- 1. Галецька Ю.В.** (2020) Програма формування соціально-побутових навичок у дітей із помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення. *Актуальні питання корекційної освіти. (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 15.* Кам'янець-Подільський: Видавець А.С. Панькова С. 44-55.
- 2. Коваленко В.В.** (2017) Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Київ, 192 с.
- 3. Калініна Т.С.** (2014) Програма формування соціально-психологічної компетентності у молодших підлітків із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання.* Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України. № 2. С. 56–61.
- 4. Калініченко І.О.** (2011) Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф.* 23–24 лист. 2011 р. Київ: Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини «Україна», С. 44–51.
- 5. Колупаєва А.А., Савчук Л.О.** (2011) Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Київ: АТОПОЛ, 274 с.
- 6. Ніколаєску І.О.** (2014) Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів. Черкаси: ОПОПП, 76 с.
- 7. Шевченко В.Н., Никоненко Н.В.** (2017) Статеве виховання дітей із інтелектуальною недостатністю. Посібник для вчителів: Кроки 1–3. Київ: Благодійний фонд «Здоров'я жінки і планування сім'ї», Громадська організація «ДАСИД», Ч. 3. 104 с.
- 8. Шевцов А.Г.** (2004) Методичні

основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я: Монографія. Київ: НТІ «Інститут соціальної політики». 240 с. **9. Ярмола Н.А.** (2018) Програма з корекційно-розвиткової роботи «Соціально-побутове орієнтування» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями. <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/korektsiyno-rozvitkovi-zanyattya-dlya-rozumovo-vidstalih-ditey/> (дата звернення: 13.03.2020).

References

1. Haletska Y.V. (2020) Prohrama formuvannia sotsialno-pobutovykh navychok u ditei iz pomirnym ta tiazhkym stupenem intelektualnoho porushennia. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. (pedagogichni nauky): zbirnyk naukovykh prats: vyp.15 / zared. V.V. Nechyporenko. Kamianets-Podilskyi: Vydavets Pankova A. S. S.44-55. **2. Kovalenko V.V.** (2017) Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii: posibnyk / za nauk. red. prof. M.P. Leshchenko. Kyiv, 192 p. **3. Kalinina T.S.** (2014) Prohrama formuvannia sotsialno-psykholohichnoi kompetentnosti u molodshykh pidlitkiv iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. Instytut spetsialnoi pedahohiky Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. № 2. P. 56-61. **4. Kalinichenko I.O.** (2011) Osoblyvosti formuvannia inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyscha dlia zabezpechennia vsebichnoho rozvytku dytyny. Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy: materialy XI International scientific and practical conference. 23–24 November 2011. Kyiv: University «Ukraine» publishing group, P. 44-51. **5. Kolupaieva A.A., Savchuk L.O.** (2011) Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia. Kyiv: АТОПОЛ, 274 p. **6. Nikolaiesku, I.O.** (2014) Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv vidpovidno do vymoh novykh derzhavnykh osvitnikh standartiv: nauk.-metod. posib. Cherkasy: OIPOP, 76 s. **7. Shevchenko V.N., Nykonenko N.V.** (2017) Stateve vykhovannia ditei iz intelektualnoi nedostatnistiu. Posibnyk dlia vchyteliv: Kroky 1-3. Kyiv: Blahodiinyi fond «Zdorovia zhinky i planuvannia simi», Hromadska orhanizatsiia «DASYD», B. 3. 104 p. **8. Shevtsov, A.H.** (2004) Metodychni osnovy orhanizatsiyi sotsialnoi rehabilitatsiyi ditey z vadamy zdorov'ia. Kyiv: Institut sotsialnoi polityky. 240 p. **9. Yarmola N.A.** (2018) Prohrama z korektsiino-rozvitkovoї roboty «Sotsialno-pobuтоve oriientuvannia» dlia 1-4 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei z intelektualnymy porushenniamy. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/korektsiyno-rozvitkovi-zanyattya-dlya-rozumovo-vidstalih-ditey/> (дата звернення: 13.03.2020).

Авторський внесок: Никоненко Н.В. – 50%. Федіско А.В. – 50%.

Дата відправлення статті 15.03.2020 р.

УДК: 378.14.015.62

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.188-201

Л.І. Нічуговська,

lilia-nichugovska@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3704-8126>

Л.М. Ніколенко

l.nikolenko1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8708-3117>

ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У РОЗВИТКУ ІНТЕГРАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Відомості про авторів: Нічуговська Л.І., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Дніпро, Україна. У колі наукових інтересів: педагогічний менеджмент, проблеми формування професійної мобільності, готовності до професійної діяльності майбутніх педагогів галузі спеціальної освіти. E-mail: lilia-nichugovska@ukr.net

Ніколенко Л.М., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Дніпро, Україна. У колі наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх педагогів галузі спеціальної освіти, інноваційні підходи до питань виховання та корекції розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку. E-mail: l.nikolenko1@gmail.com

Contact: Nichuhovskaya L., doctor of pedagogical sciences, professor, professor of department of pedagogics and special education of Oles Honchar Dnipro National University, Dnepr, Ukraine. In the circle of scientific interests are pedagogical management, problems of forming professional mobility, readiness to professional activity of future teachers for the special education.

Nikolenko L., PhD of Pedagogy, associate professor, chairperson of the Department of Pedagogy and Special Education of Oles Honchar Dnipro National University, Dnepr, Ukraine. In the circle of scientific interests are professional preparation of future teachers of the special education, innovative going near the questions of education and correction of development of children with the features of psychological development.

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику.
Нічуговська Л.І. Розвиток готовності майбутніх педагогів до інклюзивного навчання в умовах магістратури. Ukrainian Professional

Education, 2019. №1(5). С.33-40. **Нічуговська Л.І.** Педагогічний менеджмент у формуванні творчого потенціалу майбутніх соціальних педагогів в умовах магістратури. Вісник ЧНУ, серія «Педагогічні науки», 2019. №3. С.101-107. **Нічуговська Л.І.** Педагогическое взаимодействие в системе подготовки будущих социальных педагогов к инклюзивному образованию // Взаимодействие на преподавателя и студента в условия на университетское образование: теории, технологии, управление. Габрово. 2019. С.238-243. **Ніколенко Л.М.** Проблема формування громадянської компетентності у дітей із затримкою психічного розвитку в інклюзивному середовищі. Науковий журнал «Молодий вчений». 2019. №7 (71). Херсон : ВД «Гельветика», 2019. С. 268-272. **Ніколенко Л.М.** Соціальна значущість ціннісних орієнтацій особистості у професійному становленні корекційного педагога. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля: Серія «Педагогіка і психологія». №1(15). 2018. С. 162-169. **Ніколенко Л.М.** Формування слухового сприйняття дошкільників із загальним недорозвитком мовлення засобами психолінгвістичної гри. «Наука і освіта (Science and education)» науково-практичний журнал. Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського, гол. ред. Чебикін О. Одеса, 2017. № 10. С.147-153.

Нічуговська Л.І., Ніколенко Л.М. Педагогічний менеджмент у розвитку інтегральної компетентності майбутніх фахівців галузі спеціальної освіти в умовах магістратури. Розглянуто теоретичні результати дослідження щодо застосування педагогічного менеджменту в контексті розвитку інтегральної компетентності майбутніх фахівців галузі спеціальної освіти в умовах магістратури. Виокремлено основні функції педагогічного менеджменту (планово-прогностична, інформаційно-аналітична, мотиваційно-цільова, організаційно-виконавча, контрольна-діагностична, регулятивно-корекційна, функція організації інтегральної підготовки студентів магістратури); принципи, на які варто спиратися викладачам у формуванні інтегральної компетентності майбутнього педагога галузі спеціальної освіти. З'ясовано, що розвиток інтегральної компетентності студентів галузі спеціальної освіти є складним особистісно-діяльним утворенням, що має компонентний характер і включає такі складники: мотиваційний; когнітивно-змістовий; операційно-діяльній; гуманістично-креативний. Автори статті вважають, що розвиток інтегральної компетентності в умовах магістратури – це багатоаспектний процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців, динаміка якого обумовлена науково-пізнавальним, проектно-моделювальним та діяльнісно-творчим рівнями. Цей процес передбачає забезпечення професійно особистісного самовираження майбутніх педагогів галузі спеціальної освіти, перехід до студентоцентрованого підходу в організації навчального процесу та його

орієнтацію на виявлення доцільної освітньої траєкторії для кожного магістранта, створення в освітньому процесі середовища активного навчання та умов для розвитку творчого потенціалу студентів засобами інноваційних та інформаційно-комунікативних технологій.

Ключові слова: педагогічний менеджмент, майбутні фахівці галузі спеціальної освіти, інтегральна компетентність, фахові компетентності, програмні результати навчання.

Ничуговська Л.И., Николенко Л.Н. Педагогический менеджмент в развитии интегральной компетентности будущих специалистов отрасли специального образования в условиях магистратуры. Рассмотрены теоретические результаты исследования по применению педагогического менеджмента в контексте развития интегральной компетентности будущих специалистов отрасли специального образования в условиях магистратуры. Выделены основные функции педагогического менеджмента (планово-прогностическая, информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная; принципы, на которые стоит опираться преподавателям в формировании интегральной компетентности будущего педагога сферы специального образования. Установлено, что развитие интегральной компетентности студентов сферы специального образования является сложным личностно-деятельностным образованием, имеет компонентный характер и включает такие составляющие: мотивационный; когнитивно-содержательный; операционно-деятельностный; гуманистически-креативный. Авторы статьи считают, что развитие интегральной компетентности в условиях магистратуры – это многоаспектный процесс формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, динамика которого обусловлена научно-познавательным, проектно-моделирующим и деятельно-творческим уровнями. Этот процесс предусматривает обеспечение профессионально личностного самовыражения будущих педагогов сферы специального образования, переход к студентоцентрированному подходу в организации учебного процесса и его ориентацию на определение целесообразной образовательной траектории для каждого магістранта, создание в образовательном процессе среды активного обучения и условий для развития творческого потенциала студентов средствами инновационных и информационно-коммуникативных технологий.

Ключевые слова: педагогический менеджмент, будущие специалисты сферы специального образования, интегральная компетентность, профессиональные компетентности, программные результаты обучения.

Nichugovskaya L., Nikolenko L. Pedagogical management in the development of integral competence of future specialists in the field of special education in terms of magistracy. The theoretical results of the

research on the application of pedagogical management in the context of the development of the integral competence of future specialists in the field of special education in terms of magistracy are considered. The basic functions of pedagogical management (planning, prognostic, information-analytical, motivational-target, organizational-executive, control-diagnostic, regulatory-corrective of the organization of integral preparation of students of the magistracy) are separated; principles that teachers should rely on to build the future competency of the future special education teacher. It is found that the development of integral competence of students in the field of special education is a complex personality-activity education, which has a component nature and includes the following components: motivational; cognitive-content; operating activity; humanistic and creative. From the point of view of the authors, the higher rankings among personality traits as indicators of the development of students' integral competence have the following qualities: responsibility; active participation in the life of the student scientific society, introduction to practical (quasi-professional) activity; ability to interact as a mechanism of self-improvement and self-development and a form of communication; the ability to implement tolerance and humanity in the context of contemporary multiculturalism based on universal values. The authors of the article believe that the development of integrated competence in the magistracy is a multidimensional process of formation of professional competence of future specialists, the dynamics of which is determined by several levels, namely: scientific, cognitive, project-modeling and activity-creative. It is proved that revealing the essence of integral competence, defining its content, structural components, criteria, levels of development is reflected in the program results of training. The development of the integrated competence of future specialists in the field of special education in the magistracy will be more effective provided the introduction of pedagogical management as a system of scientifically sound strategies, principles, methods, tools, organizational forms and technological content. This involves providing professional and personal expression of future special education teachers, transition to a student-centered approach in the organization of the educational process and its orientation to identify the appropriate educational trajectory for each undergraduate, creation of an environment of active learning and conditions for the development of creative potential of students -communication technologies.

Key words: pedagogical management, future specialists in the field of special education, integral competence, professional competences, program results of training.

Постановка проблеми. Розвиток інтегральної компетентності студентів – майбутніх педагогів галузі спеціальної освіти в процесі магістерської підготовки є не лише одним із важливих практичних питань, а й теоретичних у тому числі, як чинник, що забезпечує підвищення якості освітніх послуг у закладах вищої освіти (ЗВО).

Доцільно зазначити, що, з одного боку, студенти магістратури – це здобувачі вищої освіти, які представляють категорію більш дорослих, професійно орієнтованих студентів, що поєднують навчальну та, за можливістю, професійну діяльність, яким притаманне уміння самостійно опановувати нове і, певною мірою, мати уявлення щодо вибраної професії.

З іншого боку, проведений аналіз наукових джерел та організації змісту інтегральної підготовки майбутніх педагогів у галузі спеціальної освіти в умовах магістратури уможлиблює виявлення протиріччя між новими суспільними вимогами до інтегральної компетентності в контексті європейської інтеграції та переважанням традиційного підходу до професійно орієнтованої підготовки студентів у ЗВО без урахування необхідності забезпечення їхньої конкурентоздатності як на вітчизняному, так і на міжнародному ринку праці.

При цьому важливим є усвідомлення, що підвищення рівня компетентності студентів дозволяє забезпечити достатньо високий рівень інтегральної компетентності майбутнього фахівця на ринку праці за рахунок розвитку інтелекту, професіоналізму, здатності до творчої діяльності, управлінської компетенції, інтегральної мобільності тощо.

Водночас, формування інтегральної компетентності майбутнього педагога в галузі спеціальної освіти обумовлено проблемою інклюзивного навчання, в основі якої – пошуки раціональних шляхів реалізації можливостей для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) навчатися у закладах загальної освіти за власною освітньою траєкторією. При цьому особлива увага акцентується на соціально педагогічних аспектах інклюзії в новій українській школі, зокрема, на організації освітнього та корекційно-розвивального процесу для учнів з ООП з урахуванням питань адаптаційного характеру їх освітнього середовища.

У цьому аспекті особливої значущості набуває розробка практико орієнтованої стратегії комунікації на основі домінування принципу педагогічної взаємодії «викладач – магістранти» в контексті розвитку інтегральної компетентності фахівців спеціальної освіти. Останнє передбачає: відповідно до принципів педагогічного менеджменту виявлення концептуальних ідей, підходів, педагогічно значущих факторів, що обумовлюють специфіку, змістове наповнення, технологічне й методичне забезпечення освітнього процесу в системі магістерської підготовки, що й актуалізує проблему дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив зростання інтересу до підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти до інтегральної діяльності в умовах інклюзивного навчання, що знайшло відображення у фундаментальних працях філософсько-освітнього та методологічного змісту. Зокрема, аналіз загальних підходів до організації підготовки фахівців педагогічного

профілю у вищій школі представлено у наукових працях В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, С. Сисоевої та інших.

Теоретичні положення про розвиток особистості та її формування в діяльності розглянуто в працях О. Асмолова, І. Беха, Л. Виготського, Г. Костюка, О.иЛеонтьєва, С. Рубінштейна та інших вчених.

Питання організації та розробці стратегій супроводу інклюзивного навчання дітей з ООП відображені у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців, а саме: D. Armstrong, A. Chambers, J. Deppler, L. Flogian, D. Goodlley, J. Rix, N. Waldron, С. Альохіної, В. Бондаря, В. Гладуша, І. Дмитрієвої, А. Колупаєвої, І. Луценко, О. Мартинчук, С. Миронової, М. Симаго, В. Синьова, А. Шевцова та інших.

Різноманітні підходи до реалізації компетентнісного підходу в процесі профільної підготовки майбутніх педагогів представлені в дослідженнях Н. Бібік, В. Кузьміної, О. Пометун, С. Сисоевої, А. Хуторського та ін., тоді, як шляхи розвитку інтегральної компетентності фахівців галузі спеціальної освіти розглянуто в роботах І. Калініченка, А. Колупаєвої, Л. Романовської, Н. Кривоконь, О. Москалюк та інших вчених.

Проблеми впровадження педагогічного менеджменту як теорії і практики управління освітньою діяльністю представлені у працях В. Кальнеєва, В. Крижко, Є. Павлютенкова, Л. Кравченко та інших.

Проте, не дивлячись на велику увагу вчених до проблеми підготовки студентів в умовах магістратури, залишаються неохопленими питання щодо більш предметного використання педагогічного менеджменту в контексті розвитку інтегральної компетентності майбутніх педагогів галузі спеціальної освіти.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та виявленні дієвих напрямів педагогічного менеджменту, спрямованих на розробку практико орієнтованої стратегії комунікацій на основі домінування принципу педагогічного партнерства в контексті розвитку інтегральної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Зростання ролі людського фактору в перетворенні сучасного суспільства на демократичних засадах, подальша гуманітаризація та гуманізація його основ виокремлює проблему інтеграції дітей з ООП в заклади загальної освіти шляхом створення належних умов для якісної інклюзивної освіти. Усвідомлення значущості цього процесу актуалізує потребу у педагогах нового типу, здатних до соціально-педагогічної діяльності з високим рівнем інтегральної компетентності та соціальної педагогічної мобільності. При цьому, деякі дослідники (В. Андрущенко, Л. Амірова, О. Безпалько, В. Гринько та ін.) вважають, що професійна мобільність – одна з необхідних характеристик фахівця будь-якої сфери соціальної практики, що пов'язує якість його інтегральної компетентності та рівень його майбутньої успішності. Водночас, на думку інших (В. Гладуш, А. Колупаєва, О. Москалюк, В. Синьов та ін.),

інтегральна компетентність педагога галузі спеціальної освіти – це складна системна характеристика особистості та діяльності. Остання реалізується на практиці шляхом раціонального поєднання професійних компетенцій (ціннісно-мотиваційних, когнітивних, соціально-психологічних, діяльнісних), формування яких сприяє зростанню конкурентоздатності випускників на ринку праці та їх успішній адаптації у професійній діяльності.

Вищезначене корелює з концепцією Л. Кондрашової [3] «Формування вчителя – професіонала та громадянина», у якій представлена система положень, що базується на педагогічних теоріях, досвіді та конкретизує образ сучасного вчителя-професіонала, громадянина та його формування в умовах університетської освіти.

Квінтесенція цієї концепції полягає у забезпеченні єдності та цілісного розвитку моральних і психологічних якостей на основі двохаспектності цілепокладання, усвідомлено емоційного засвоєння професійно моральних цінностей, реалізації особистісно-діяльнісного та проблемного підходів шляхом моделювання ситуацій у навчальному процесі та активних дій студентів в умовах професійного вибору і творчого підходу до розв'язання нестандартних завдань.

Доцільно зазначити, що все викладене вище значною мірою корелює із сучасною системою управління магістерською підготовкою на основі педагогічного менеджменту.

В теорії управління особливе місце відведено педагогічному менеджменту, який базується на студентоцентрованому підході, що передбачає не прямолінійний вплив, а створення умов для комфортного співробітництва викладачів і студентів в процесі досягнення цілей сумісної діяльності.

Педагогічний менеджмент (від англійського management – управління) – система науково обґрунтованих стратегій, принципів, методів, засобів, організаційних форм та технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямованих на підвищення якості його функціонування.

Аналіз літературних джерел [1, 2] дозволив виокремити в контексті мети дослідження основні функції педагогічного менеджменту, до яких можна віднести:

– планово-прогностичну функцію, що забезпечує поєднання перспективного прогнозування та поточного планування в організації навчально-пізнавальної діяльності студентів магістратури;

– інформаційно-аналітичну функцію, що передбачає підвищення ефективності управлінської діяльності викладачів закладів вищої освіти в умовах демократизації на основі підбору інформації, яка повинна бути достатньою за обсягом та узгодженою з потребами та можливостями кожного студента;

– мотиваційно-цільову функцію, яка передбачає стимуляцію до досягнення бажаного результату у відповідності з індивідуальними а колективними цілями всіх учасників навчального процесу;

– організаційно-виконавчу функцію, яка може бути віднесена до кожного циклу управління і передбачає реалізацію особистісно-орієнтованої моделі організації начальної діяльності майбутніх соціальних педагогів;

– контрольно-діагностичну функцію (аналіз, самоаналіз, рефлексія) студентів і викладачів;

– регулятивно-корекційну функцію організації інтегральної підготовки студентів магістратури.

Останнє передбачає усвідомлення та реалізацію викладачами в процесі інтегральної підготовки таких принципів педагогічного менеджменту:

– принцип рольової перспективи у формуванні творчого потенціалу майбутнього соціального педагога [1];

– принцип автономізації управління як чинник психолого-педагогічної підтримки, саморозвитку індивідуальності студентів;

– принцип цільової гармонізації інтелектуального і емоційного факторів навчання [5];

– принцип узагальненого консенсусу;

– принцип індивідуального підходу до управління навчальним процесом;

– принцип цілісності та співробітництва;

– принцип поваги та довіри до студентів.

Системне поєднання функцій та принципів педагогічного менеджменту передбачає перш за все з'ясування вимог до знань та педагогічних умінь, які сприяють формуванню загальних і фахових компетентностей, опанування якими забезпечує достатній рівень інтегральної компетентності як основи розвитку конкурентоздатності майбутнього фахівця галузі спеціальної освіти.

Доцільно зазначити, що інтегральна компетентність розглядається нами як риса особистості майбутнього педагога, тоді як розвиток інтегральної компетентності – це стан, що раціонально поєднує у своєму змісті творчі здібності, можливості до створення нового або перетворення раніше пізнаного, здатність до прийняття певної соціальної позиції з відповідною системою цінностей, спрямованість на самозміни при необхідності усвідомлення сенсу нової сфери діяльності, виявленні вибірковості, рефлексії та вольової саморегуляції. Одночасно це складне особистісне утворення студента магістратури виступає важливою характеристикою його педагогічного професіоналізму.

Отже, розвиток інтегральної компетентності студентів магістратури до реалізації інклюзивної освіти є складним особистісно-діяльнісним утворенням, що має компонентний характер і включає такі складники:

- мотиваційний як поєднання ціннісних орієнтацій сенсу, мотивів інтегральної діяльності та прийняття цінностей інклюзивної освіти;
- когнітивно-змістовий як сукупність теоретичних і методичних знань, що сприяють створенню студентами індивідуальної системи базових знань з різних дисциплін магістерської підготовки, опануванню загальними і спеціальними вміннями та розвитку тих якостей особистості, які забезпечують реалізацію процесуально-діяльнісного перебігу її пізнавальних функцій, обумовлених специфічними особливостями майбутнього фахівця галузі спеціальної освіти;
- операційно-діяльнісний як сукупність аналітико-прогностичних, проєктивних, корекційно-педагогічних та комунікативних умінь для реалізації інклюзивного освітнього процесу;
- гуманістично-креативний як можливість опанування гуманістичними цінностями, педагогічним світоглядом, соціально-педагогічною взаємодією, професійно-значущими якостями, серед яких: толерантність, емпатія, відповідальність, рефлексія.

Важливим є усвідомлення, що не зважаючи на відмінності у змісті та специфіці виявлення, всі компоненти розвитку інтегральної компетентності діалектично пов'язані та співзалежні. При цьому, кожен компонент характеризується критеріями та показниками, які дозволяють оцінювати динаміку розвитку цього складного особистісного утворення.

Оцінка інтегральної компетентності майбутніх педагогів до реалізації ідей інклюзії здійснюється за наступними критеріями: мотиваційним, когнітивним, операційним, гуманістично-креативним та показниками, що обумовлені такими якостями особистості, як самостійність, цілісність, суб'єктність, пріоритет духовних цінностей, здатність до саморегуляції, емоційна стійкість, самоідентичність, адекватність самооцінки, здатність бути творцем свого життя, володіючи внутрішньою свободою й відповідальністю за результат професійної діяльності тощо. Доцільно зазначити, що всі вищезначені якості певною мірою слугують показниками розвитку інтегральної компетентності студентів магістратури до інклюзивної освіти. Водночас, на наш погляд, більш високий рейтинг серед якостей особистості як можливих показників розвитку інтегральної компетентності студентів до майбутньої діяльності мають такі якості:

- відповідальність, тому що саме в основі утворення цієї якості лежить механізм інтеріоризації, тобто вбудовування зовнішніх вимог суспільства у внутрішню структуру мотивації, що виступає як активатор інтегральної діяльності;
- активна участь в житті студентського наукового співавторства, введення в практичну (квазіпрофесійну) діяльність;
- здатність до взаємодії як механізму самовдосконалення й саморозвитку та формулю спілкування;
- здатність до реалізації настанов толерантності та гуманності у контексті сучасної мультикультурності на основі загальнолюдських

цінностей.

Отже, розвиток інтегральної компетентності в умовах магістратури – це багатоаспектний процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців, динаміка якого обумовлена декількома рівнями, а саме: науково-пізнавальним, проектно-моделювальним та діяльнісно-творчим.

Виокремлені рівні розмежовано відповідно до ступеня вираження показників, що в цілому обумовлені фаховими компетентностями як здатністю до реалізації студентами магістратури майбутніх професійних обов'язків за видами діяльності.

Зокрема, на науково-пізнавальному рівні студенти повинні опанувати теорії, концепції, технології навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, демонструючи ґрунтовні знання методології загальної та корекційної педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості.

На проектно-моделювальному рівні особливої ваги набуває здатність до цілепокладання, проектування, планування, реалізації і діагностики навчального процесу та фахового корегування результатів навчання.

Діяльнісно-творчий рівень передбачає здатність до набуття спеціалізованих концептуальних знань на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінальності мислення та інноваційної діяльності, створення методичного та інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу, розуміння причинно-наслідкових зв'язків й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності, реалізація настанов толерантності та гуманності у контексті сучасної мультиколінеарності на основі загальнолюдських цінностей.

Загалом, розкриття сутності інтегральної компетентності, окреслення її змісту, структурних компонентів, критеріїв, рівнів розвитку знаходить своє вираження у програмних результатах навчання [4] (табл. 1).

Таблиця 1

Відповідність програмних результатів навчання фаховим компетентностям

Фахові компетентності	Результати навчання			
	знання	уміння	комунікація	автономія і відповідальність
Здатність розуміти новітні тенденції у спеціальній освіті, прогнозувати їх потенційні наслідки та моделювати	Володіти ґрунтовними знаннями предметної галузі, належно використовувати фахову термінологію під час застосування їх	Уміння здійснювати експертизу освітнього середовища, навчальної спеціальної літератури, нормативних положень	Вільно спілкуватися державною мовою та іноземною мовою як усно, так і письмово з усіма учасниками	Приймати обґрунтовані рішення на основі опанованих фахових знань у нових умовах або/та у незнайомому середовищі.

<p>сучасний освітній процес із урахуванням прогресу і досягнень учнів.</p>	<p>на практиці.</p>		<p>освітнього процесу</p>	
<p>Здатність розуміти процеси розвитку та інтеграційні зміни в суспільстві.</p>	<p>Орієнтування у новітніх змінах законодавства щодо освіти осіб з ООП</p>	<p>Уміння створювати належну навчальну атмосферу, мотивувати, стимулювати, мобілізувати, координувати і регулювати діяльність осіб, здійснювати рефлексію професійної діяльності</p>	<p>Здійснювати консультування з питань навчання, виховання та розвитку осіб із порушеннями психофізичного розвитку.</p>	<p>Володіти критичними і самокритичними навичками у створенні доброзичливого психологічного клімату у колективі.</p>
<p>Здатність розуміти і застосовувати методологію освітнього процесу як основу для загальних і конкретних навчальних заходів</p>	<p>Знання закономірностей, історичних та сучасних досягнень у практичній роботі з дітьми, розуміння ролі особистості педагога у роботі з дітьми з ООП</p>	<p>Адаптуватися, генерувати нові ідеї та діяти у нових ситуаціях з урахуванням особливостей соціокультурного середовища й потреб здобувачів освіти</p>	<p>Проявляти емпатію, толерантне ставлення до осіб з ООП, ефективно спілкуватися з учасниками освітнього процесу.</p>	<p>Володіти техніками рефлексії щодо професійної діяльності</p>
<p>Здатність розробляти і здійснювати навчально-виховний процес, який об'єднує людей із особливими освітніми потребами.</p>	<p>Знати та розуміти процеси розвитку й інтеграційні зміни в суспільстві, володіти сучасними методиками навчання та викладання осіб з ООП</p>	<p>Моделювати сучасний освітній процес на основі аналізу новітніх тенденцій у спеціальній освіті, прогнозу їх потенційних наслідків та з урахуванням прогресу і досягнень</p>	<p>Володіти навичками міжособистісної взаємодії з позицій цінунання та поваги учасників освітнього процесу</p>	<p>Планувати та керувати часом для отримання необхідних результатів, що підтверджено своєчасним виконанням плану навчального процесу</p>

		учнів		
Здатність створювати і використовувати електронні освітні програми та on-line сервіси, інтегрувати їх у навчальне середовище	Знати інноваційні технології організації освітнього процесу осіб з ООП	Здійснювати освітні дослідження в різних контекстах, використовуючи навички абстрактного мислення, аналізу та синтезу, пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.	Використовувати інформаційні і комунікаційні технології педагогічної діяльності, дотримуватися етичних норм і правил поведінки відносно усіх учасників освітнього процесу	Дотримуватися норм академічної доброчесності
Можливість здійснювати освітні дослідження в різних контекстах	Знати психодіагностичні методики, методи психодіагностики, корекції розвитку та обробки емпіричних результатів	Використовувати професійно-профільовані знання до діагностичного обстеження дітей з особливими освітніми потребами	Створювати позитивну навчальну атмосферу, чесний і справедливий морально-психологічний клімат для всіх студентів незалежно від їх соціокультурно-економічного контексту.	Відповідальність за об'єктивність результатів наукових досліджень, представлених у кваліфікаційних роботах
Здатність створювати сприятливий для навчання клімат шляхом розуміння різних ролей учасників освітнього процесу	Знати технології проектування індивідуальних освітніх маршрутів осіб з ООП	Створювати належні умови для здійснення безпечної діяльності та забезпечення охорони здоров'я учасників освітнього процесу у навчально-виховній діяльності.	Добирати і застосовувати ефективні прийоми педагогічної майстерності, вербальні, невербальні та комп'ютерні засоби педагогічної комунікації, технології запобігання та подолання педагогічних конфліктів з метою	Запровадження в аудиторії середовища поваги, взаємодії та співпраці

У контексті вищенаведеної інформації, представленої у табл. 1, доцільно зазначити: у процесі реалізації педагогічного менеджменту важливим є чітке визначення вимог до студентів магістратури, майбутніх фахівців галузі спеціальної освіти, що обумовлені рівнем спрямованості фахових компетентностей магістра як здатності до реалізації професійних обов'язків за видами діяльності, а саме:

- управління колективом у сфері майбутньої професійної діяльності на основі толерантного сприйняття соціальних, етнічних, конфесійних та культурних відмінностей;

- здійснення професійної та особистісної самоосвіти, проектування подальшого освітнього маршруту і професійної кар'єри;

- управління проектною діяльністю дітей з ООП;

- участь у проектуванні нормативно-правового поля освіти осіб з ООП;

- проектування і реалізація культурно-просвітницьких програм формування толерантного ставлення до осіб з ООП, взаємодія в процесі їх адаптації та інтеграції у суспільство.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що розвиток інтегральної компетентності майбутніх фахівців галузі спеціальної освіти в умовах магістратури буде більш ефективним за умови впровадження педагогічного менеджменту як системи науково обґрунтованих стратегій, принципів, методів, засобів, організаційних форм та технологічного контенту. Це передбачає забезпечення професійно особистісного самовираження майбутніх педагогів галузі спеціальної освіти, перехід до студентоцентрованого підходу в організації навчального процесу та його орієнтацію на виявлення доцільної освітньої траєкторії для кожного магістранта, створення в освітньому процесі середовища активного навчання та умов для розвитку творчого потенціалу студентів засобами інноваційних та інформаційно-комунікативних технологій.

Перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямі вбачаємо в аналізі результатів творчого застосування інтегральної компетентності у розв'язанні завдань кваліфікаційного магістерського дослідження, тобто можливості теоретичного і практичного застосування представлених у ньому результатів як рівня якості професійної підготовки майбутнього педагога галузі спеціальної освіти.

Бібліографія

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. А.А. Колупаєва. К., Самміт-Книга, 2009. 272 с. **2. Кравченко Л.М.** Поняття «педагогічний менеджмент». Менеджер як професійний управлінець в освіті. [Електронний ресурс] Л.М. Кравченко. URL: <http://ipwi.com.ua>. **3. Кондрашова Л.В.** Концепція формування учителя – професіонала и громадянина в контексте педагогического наследия А.А. Захаренко. Вісник Черкаського університету. Вип.№1, 2017. С.52-58. **4.**

Ніколенко Л.М. Освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня. Ніколенко Л.М., Дніпро. 2019. 18 с. **5. Нічуговська Л.І.** Педагогічний менеджмент у формуванні творчого потенціалу майбутніх соціальних педагогів в умовах магістратури. Вісник ЧНУ, серія «Педагогічні науки», 2019. №3. С.101-107.

References

1. Kolupaieva A.A. Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy: monohrafiia. A.A. Kolupaieva. K., Sammit-Knyha, 2009. 272 s. **2. Kravchenko L.M.** Poniattia «pedahohichnyi menedzhment». Menedzher yak profesiinyi upravlinets v osviti. [Elektronnyi resurs] L.M. Kravchenko. URL: <http://ipwi.com.ua>. **3. Kondrashova L.V.** Kontsepsyia formyrovanyia uchytelia – professyionala u hrazhdanyna v kontekste pedahohycheskoho nasledyia A.A. Zakharenko. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Vyp. №1, 2017. S.52-58. **4. Nikolenko L.M.** Osvitno-profesiina prohrama druhoho (mahisterskoho) rivnia. Nikolenko L. M., Dnipro. 2019. 18 s. **5. Nichuhovska L.I.** Pedahohichnyi menedzhment u formuvanni tvorchoho potentsialu maibutnykh sotsialnykh pedahohiv v umovakh mahistratury. Visnyk ChNU, seriia «Pedahohichni nauky», 2019. №3. S.101-107.

Дата відправлення статті – 14.03.2020 р.

Авторський внесок: Нічуговська Л.І – 50%, Ніколенко Л.М. – 50%.

УДК 376.1-056.264:616-081.843

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.201-213

Н.О. Обухова

obuchova1977@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-0837-2821>

Т.М. Дудченко

fedorovgleb366@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-4146-1949>

ОСОБЛИВОСТІ КОХЛЕАРНОЇ ІМПЛАНТАЦІЇ ТА МЕТОДИ СЛУХОМОВЛЕННЄВОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З КОХЛЕАРНИМ ІМПЛАНТОМ

Відомості про автора: Обухова Наталія, спеціаліст I категорії, вчитель-сурдопедагог Запорізької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату «Джерело», Запоріжжя, Україна. У колі наукових інтересів: сурдопедагогіка, навчання дітей з порушенням слуху, слухомовленнєвий розвиток дітей з порушеннями слуху, дітей з кохлеарною імплантацією. E-mail: obuchova1977@gmail.com. Дудченко Тетяна, спеціаліст вищої

категорії, вчитель-методист, вчитель-сурдопедагог Запорізької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату «Джерело», Запоріжжя, Україна. У колі наукових інтересів: освіта молодших школярів з комплексними порушеннями розвитку, розвиток мовлення учнів з порушеннями слуху. E-mail: fedorovgleb366@gmail.com.

Contact: Obukhova Natalia, a specialist, 1st category, a teacher for the deaf and hearing-impaired children of the Communal Institution "Zaporizhzhya Special Educational Boarding School "Dzherelo", Zaporizhzhia, Ukraine. Academic interests: teaching for the deaf and hearing-impaired children, development of children with hearing impairment, auditory development, education of the children with cochlear implantation. E-mail: obuchova1977@gmail.com. **Tetiana Dudchenko**, a senior specialist, a teacher of a higher category, a teacher for the deaf and hearing-impaired children of the Communal Institution "Zaporizhzhya Special Educational Boarding School "Dzherelo", Zaporizhzhia, Ukraine. Academic interests: education of primary school students with complex developmental disorders, speech development of students with hearing impairments. E-mail: fedorovgleb366@gmail.com.

Відомості про наявність друкованих статей: 1. **Обухова Н.О.** (2016). Використання здоров'язберезувальних методів в роботі педагога з дітьми з ООП. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО*, 3 (25). <https://drive.google.com/file/d/0B6QknaQCh-IHTHNpdExhVVE2QXM/view>. 2. **Дудченко Т.М.** (2019). Розвиток навички свідомого читання учнів з порушеннями слуху. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО*, 5 (37). https://drive.google.com/file/d/1hU_M5YkwySkGsZ0xQjc-GuKA9hZDiKX-/view.

Обухова Н.О., Дудченко Т.М. Особливості кохлеарної імплантації та методи слухомовленнєвої реабілітації дітей з кохлеарним імплантом. У статті розкрито питання низки історичних та сучасних методів, які використовуються у слухомовленнєвій реабілітації дітей з втратою слуху. Акцентовано увагу на взаємопов'язаних заходах: медичному, зокрема встановлення хірургічним шляхом кохлеарного імпланту та слухопротезування сучасними слуховими апаратами, а також дефектологічному – абілітація та реабілітація дітей з порушенням слуху, як процесу первинної допомоги у слухомовленнєвому розвитку та набутті потрібних навичок після імплантування.

Зазначено важливість розвитку немовленнєвих докомунікативних навичок у дітей на підготовчому етапі, до встановлення імпланту. Розглянуто значення різних методів слухомовленнєвої реабілітації та їх використання у корекційно-розвитковій роботі.

Висвітлено аспекти розвитку слухового сприймання та мовлення дитини через взаємодію з батьками у повсякденних ситуаціях.

Ведучим методом слухомовленнєвого розвитку виокремлюється усний верботональний метод, який розглядає становлення процесу мовлення через розвиток руху, музичного ритму, проспівування мелодій. Музичні заняття з дитиною та фонетична ритміка є головними складовими протягом усього процесу.

У публікації продемонстровано особливості розвитку дитини шляхом кохлеарної імплантації, яка дозволяє дитині почути світ, зрозуміти мовлення людей, навчитися самостійно говорити, ефективно розвиватися у суспільстві.

Ключові слова: методи реабілітації, діти з порушеннями слуху, кохлеарна імплантація, сурдопедагогіка.

Обухова Н.А., Дудченко Т.М. Особенности кохлеарной имплантации и методы слухоречевой реабилитации детей с кохлеарным имплантом. Стаття раскрывает вопрос применения методов, способствующих слухоречевому развитию детей с потерей слуха. Выделены два взаимосвязанных метода: медицинский - хирургическая операция по установлению кохлеарного импланта и(или) слухопротезирование современными слуховыми аппаратами, а также дефектологический – абилитация и реабилитация детей с нарушением слуха, как процесса первой помощи в слухоречевом развитии после имплантации.

Обозначена важность доречевого развития у детей до имплантации. Рассмотрены ведущие методы слухоречевого развития в коррекционно-развивающей работе.

Сделан акцент на роли родителей в слухоречевом развитии ребенка в бытовых ситуациях.

Важным методом слухоречевого развития рассмотрен устный верботональный метод, который рассматривает становление процесса речи через развитие движений, ритма, пропевание мелодий. Музыкальные занятия с ребенком и фонетическая ритмика являются главными составляющими в этом методе.

В публикации продемонстрированы особенности кохлеарной имплантации, а также методы слухоречевого развития ребенка, которые дают возможность ребенку слышать, понимать обращенную речь, говорить самостоятельно, эффективно социализироваться в обществе.

Ключевые слова: реабилитация, дети с нарушением слуха, кохлеарная имплантация, сурдопедагогіка.

Obukhova N., Dudchenko T. Features of cochlear implantation and methods of auditory rehabilitation of children with cochlear implant. The article discusses the application of methods that promote the auditory development of children with hearing loss. The attention is focused on two interrelated measures: medical, in particular, surgical cochlear implanting and advanced hearing aids, and defectological - habilitation and rehabilitation of children with hearing impairments.

The importance of developing non-communicative communication skills in children at the preparatory stage, prior to implant placement, was noted. The importance of different methods of auditory rehabilitation and their use in correctional development work is considered.

It was indicated the importance of developing non-verbal pre-communicative skills in children during the preparatory phase. The methods of further development of auditory perception in the correction- and development-training with the defectologist are considered, namely the development of the ability to localize a sound in space, to recognize it among a set of other noises, to distinguish one from two or three sounds, to imitate or to reproduce a certain sound.

The importance of the interaction between parents, a child and other participants of the rehabilitation process is noted. It is covered the aspects of the development of auditory perception and speech through the interacting of a child with parents in everyday situations, doing of household chores, manipulating household utensils, social integrating, recognizing household noises, non-speech sounds, human language.

The main method of auditory-verbal development is an oral verbotonic method, which considers the formation of the speech processing through the development of movement, rhythm, tact (phonetic rhythmic). Music lessons with the child are the major component throughout the process.

The publication shows the possibility of developing children by cochlear implantation, which allows them to hear the world, to understand the language of people, to learn to speak their own, to develop in the society.

Key words: method of rehabilitation, children with hearing impairment, cochlear implantation, surdopedagogics.

Постановка проблеми. Надання можливості чути дітям з порушенням слуху цікавило лікарів, вчених, педагогів. Сьогодні це стало можливим за допомогою такого методу як кохлеарна імплантація (від латинської «cochlear» – кохлеа або завитка). Проте, власне хірургічне втручання проблему не вирішує. Дитину ще треба пристосувати до нових умов. Післяопераційний період реабілітації є довготривалим. Його мета – навчити дитину з порушенням слуху чути за допомогою імпланту, а саме локалізувати, розпізнавати, диференціювати мовленнєві та немовленнєві звуки, звуки навколишнього середовища, розуміти усне мовлення.

Кохлеарна імплантація вимагає створення нових та адаптацію наявних підходів абілітації або реабілітації дітей з втратою слуху. Цей процес полягає у фаховому супроводі, залученню фахівців та впровадженню адаптивних методів й прийомів корекційно-розвиткової роботи з дітьми із кохлеарним імплантом.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання реабілітації дітей з порушенням слуху розглядалося такими науковцями як І. Корольова, О. Жукова, Г. Таварткіладзе, В. Шевченко, С. Кульбіда.

Дослідження зосереджені на методах діагностики (скрінінг) порушень слуху, особливостях операційної корекції слуху. Розглянуто важливі аспекти питання слухомовленнєвої абілітації та реабілітації дітей. Однак, на цей час, питання слухомовленнєвої реабілітації залишаються недостатньо вивченими.

Метою публікації є визначення особливостей кохлеарної імплантації як передового методу сучасної реабілітації дітей з тяжкою втратою слуху, визначення особливостей слухомовленнєвої реабілітації дітей після кохлеарної імплантації, аналіз базових та сучасних методів навчання, розвитку слухового сприймання та формування процесу мовлення у дітей із порушенням слуху, а також важливість органічної взаємодії батьків, дитини та команди фахівців у корекційному процесі.

Виклад основного матеріалу. Кохлеарна імплантація – це хірургічна операція, в ході якої у внутрішнє вухо-завиток вводиться система електродів, яка забезпечує сприймання звуків та мовлення шляхом електричного стимулювання слухового нерву [6, с. 11]. Орган слуху містить наступні відділи: зовнішнє, середнє та внутрішнє вухо. Зовнішнє вухо складає вушна раковина та зовнішній слуховий прохід. Середнє вухо містить барабанну перетинку і слухові кісточки, які передають звукові коливання із зовнішнього вуха у внутрішнє. Будова середнього вуха дає змогу сприймати досить слабкі звуки. Завитка міститься у внутрішньому вусі. Завитка має волоскові клітини (Кортіів орган) – рецептори слуху, які сприймають звуки та передають їх у вигляді електричних імпульсів у слуховий нерв, а далі – у мозок, де виникають слухові відчуття. У дитини з порушеннями слуху ці рецептори не виконують свою функцію (значна більшість їх не функціонує), що зумовлює труднощі або робить неможливим передачу імпульсів до мозку. У цьому випадку дитині не допоможуть стандартні слухові апарати, які посилюють сприйняття звуку, тому кохлеарна імплантація є ефективним та, напевно, єдиним розв'язанням даної проблеми. Кохлеарний імплант (КІ) виконує функцію волоскових клітин внутрішнього вуха – забезпечує передачу звукової та мовленнєвої інформації за допомогою слабких електричних розрядів у слуховий нерв, волокна якого є збереженими довгий час. Про це свідчить той факт, що дитина після операції може сприймати високочастотні звуки, диференціює та комфортно сприймає тихе та голосне звучання.

Кохлеарна імплантація включає наступні етапи: по-перше, доопераційне діагностичне обстеження; по-друге, хірургічна операція; по-третє, післяопераційна слухомовленнєва реабілітація (абілітація).

Кохлеарна імплантація – це лише перший крок до включення дитини з порушенням слуху у соціальне життя [7, с. 17]. Як відомо, порушення слуху викликають у дитини вторинні порушення, зокрема затримку мовлення, уповільнення психофізіологічних процесів розвитку дитини. Діти, яким було здійснено кохлеарну імплантацію, потребують комплексного медичного та психолого-педагогічного супроводу. Особлива

увага приділяється формуванню мовленнєвих навичок, розвитку залишкового слуху дитини, орієнтуванню в навколишньому середовищі.

У науковій та науково-методичній літературі відносно періоду відновлення психофізичних функцій людського організму використовують терміни «реабілітація» та «абілітація». Реабілітація – це процес відновлення втраченої функції, якою людина користувалася. Абілітація – система заходів спрямованих на опанування особою знань, навичок, умінь для ефективною подальшої життєдіяльності; розвиток функції, яка не була сформована через хворобу або порушення [6, с. 290].

Таким чином, абілітація формує нову навичку. Для того, щоб дитина з кохлеарним імплантом могла самостійно використовувати своє мовлення як засіб спілкування та пізнання навколишнього, необхідний цілеспрямований вплив, який надає саме процес абілітації як ранній комплексний метод корекції. Абілітація, як і реабілітація виконує одне із положень Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні», а саме забезпечує комплексну допомогу всіх фахівців та учасників реабілітаційного процесу[5].

Завдання та напрямки реабілітації: розвинути в дитини комунікативні навички; слухове сприймання оточуючих звуків та мовлення за допомогою кохлеарного імпланту (накопичити слухові образи сигналів у пам'яті); мовленнєву систему (значення слів, їх звуковий склад, правила поєднання слів, запам'ятовування слів); навчити дитину використовувати мовлення у різних комунікативних ситуаціях.

Реабілітація дітей із кохлеарним імплантом включає в себе різні методики та методи. Верботональний метод допомагає запустити мовлення у немовленнєвих дітей з КІ, формує інтонаційно-ритмічну сторону мовлення. Ритмічні рухи тіла пов'язуються із звуками мовлення, формують мотивацію до мовлення. На етапі, коли дитина засвоїла природні та візуальні образи предметів, дій, ознак через маніпулювання іграшками, перегляд картинок та фотографій, використовується методика «глобального читання», яка полегшує опанування навичками аналітичного читання, метод послідовно-діалогового мовлення замість поєданого мовлення («Слухай; думай; говори, слухаючи; повтори») [6, с. 299]. Жестовий метод використовується тільки у побутових ситуаціях, а не як метод навчання.

Важливу роль у процесі формування мовлення дитини відіграє розвиток домовленнєвих засобів спілкування (уміння спілкуватися очима, природними жестами, вимова звуків, звукокомплексів, слів, вміння наслідувати дії та мовлення дорослого, спілкуватися із дорослим) [11, с. 66]. Різні види комунікації впливають не тільки на розвиток мовлення дитини, а й на її інтелект, швидкість накопичення пасивного словника, формування уявлення про систему рідної мови. Не зважаючи на те, що дитина не розуміє значення деяких слів, вона повинна чути мовлення людей, щоб навчитися його розуміти. Комунікативні навички дитини з

кохлеарним імплантом розвиваються через гру. Дорослий стає партнером у цій грі, усно коментуючи усі дії. Дитина навчається у дорослого, у побуті та шляхом взаємодії з оточуючим середовищем [6, с. 9].

Післяопераційна реабілітація дітей із кохлеарним імплантом повинна починатися задовго до операції. Важливо займатися з дитиною розвитковими заняттями у доопераційний період та продовжувати після операції до включення мовленнєвого процесору кохлеарного імпланту. У дитини у цей період формуються навички спілкування, навчальні навички, вимовні навички. Чим раніше почато процес абілітації, тим швидше та ефективніше буде відбуватися розвиток слуху та мовлення дитини після підключення кохлеарного імпланту. Необхідно використовувати залишковий слух дитини, тому що це готує мозок до вміння чути з імплантом. Після підключення кохлеарного імпланту дитина має можливість чути навіть тихі звуки, виявити звук, локалізувати джерело звуку в просторі, розрізнити два звуки. Також, має змогу розрізняти звуки за якістю (тихо-голосно, довго-коротко), вміти співвідносити звук та об'єкт, який його видає; запам'ятовувати зв'язки між словом та предметом, а також нові слова; вміти розрізняти та впізнавати голоси людей. Слуховий розвиток у дітей з кохлеарним імплантом відбувається як у побутових умовах, так і під час цілеспрямованих занять з батьками або сурдопедагогом.

Виділено основні етапи розвитку слухового сприймання дитини з кохлеарним імплантом (незалежно від віку, в якому було проведено хірургічне втручання):

1. Дитина реагує на ім'я та деякі звуки (1 тиждень – 2 місяці після включення мовленнєвого процесору кохлеарного імпланту).
2. Дитина звертає увагу на навколишні звуки та цікавиться ними (1 тиждень – 3 місяці).
3. Дитина починає шукати джерело звука (1 – 4 місяці).
4. Дитина цікавиться, що це за звук, здійснює цілеспрямований пошук; питає, що це за звук (1 – 6 місяців після імплантування).
5. Дитина починає впізнавати навколишні звуки на слух, розрізняє чоловічий та жіночий голоси, розрізняє звучання музичних інструментів, іграшок; розуміє значення звуків (1 – 6 місяців).
6. Дитина починає використовувати голос, склади та слова для налагодження спілкування (2 тижні – 6 місяців).
7. Дитина починає спонтанно опановувати нові слова і фрази (1 – 2 роки).
8. Дитина ставить питання про значення незнайомих слів (більше як рік).

Розвиток слухового сприймання немовленнєвих звуків навколишнього середовища відбувається шляхом звернення уваги дитини до певних немовленнєвих звуків, повторення цих звуків, зацікавлення дитини цими звуками. Дитину вчать не тільки чути, але й реагувати

певним чином на звук, що допомагає формувати у дитини зв'язок між звуком та предметом. Цілеспрямовані заняття з тренування слухового сприймання дають змогу підібрати потрібні звукові сигнали та структурувати процес навчання. Розвиток сприймання мовленнєвих звуків у дитини з кохлеарним імплантом проходить паралельно з розвитком сприймання немовленнєвих звуків.

Методологія розвитку сприймання така ж, як на попередньому етапі (побутові ситуації та спеціальні заняття). Основним завданням батьків є постійне коментування усіх процесів, дій, що відбуваються з дитиною протягом доби [6, с. 308; 10, с. 10]. На заняттях із сурдопедагогом дитину навчають звуконаслідуванню, при цьому використовують короткі фрази: «Бі-бі. Це бі-бі. Машина. Це машина». Дитині легше повторити звуконаслідування, а фразу вона вже сприйматиме на слух з подальшим розпізнаванням. З часом у дитини розвивається вміння розпізнавати слова, розширюється словниковий запас. На цьому етапі дитині дають завдання розпізнавати фрази на розрізнення з двох-трьох слів. Заняття повинні проходити у формі гри та бути цікавими для дитини.

Ефективним методом розвитку слухового сприймання є музичні заняття, зокрема фонетична ритміка [3; 11, с. 117]. Діти навчаються виявляти «є музика – немає музики», розрізняти темп музики, гучність у поєднанні із рухами тіла (тихо – йдемо повільно, гучно – швидко йдемо). По мірі розвитку слухового сприймання у дитини формується вміння розрізняти мелодії. Можна поєднувати прослуховування мелодій та наспівування їх дитиною. Це сприяє розвитку мовленнєвого дихання та голосового контролю.

Дитина з кохлеарним імплантом спочатку погано запам'ятовує значення слів, зберігаються складності довільної та мимовільної слухової уваги. Тому при формуванні вміння розпізнавання слів актуальним є розвиток уявлень дитини про значення слів з використанням зорових і тактильних відчуттів. Це реалізовується за допомогою створення широкого семантичного спектру уявлення цього слова (Слива. Слива солодка. Слива синя. Слива росте на дереві. Зі сливи варять компот). Розвиток усного мовлення відбувається шляхом накопичення пасивного словнику, знань граматики, розвитку уявлень про навколишнє, при формуванні вимовних навичок. У процесі формування слухозорової уваги до усного мовлення дорослого спочатку дитина має навчитися локалізувати мовленнєвий матеріал у просторі, реагувати емоційно, голосом, рухами. Таким чином, накопичується база різноманіття мовленнєвих одиниць та встановлюються взаємозв'язки їх з діями та предметами. Потім вже лише на слух дитина починає впізнавати, розуміти, повторювати, а потім і вимовляти, самостійно використовувати в побуті прості слова.

Вміння вимовляти звуки формується з розвитком управління та координації роботи органів артикуляції, голосотворення та дихальної системи. В нормі, встановлення зв'язків між центрами мозку, які

відповідають за координацію роботи дихальної, голосової системи, слуху, артикуляції, формуються у перші два роки життя [13, с. 112]. Слід наголосити на важливості ранньої діагностики порушень слуху у дітей (аудіоскрінінг у 1-3-6 місяців), яка дасть можливість встановити кохлеарний імплант дитині першого року життя та не втратити певного сенситивного періоду, коли активно розвиваються мовленнєві центри головного мозку [13, с. 111]. У 3 місяці має бути проведена дитині діагностика ступеню ураження слуху, а у 6 місяців (при підтвердженні діагнозу) рекомендовано проведення протезування слуху. Медико-психолого-педагогічний супровід дитини з кохлеарним імплантом передбачає пролонгований період реабілітації та вимагає постійного зв'язку батьків дитини із різними фахівцями (інженерами із налаштування кохлеарного імпланту, лікарями, сурдологами, педагогами). Необхідно вчасно та періодично перевіряти та налаштовувати мовленнєвий процесор на той рівень слухового розвитку, на якому перебуває дитина у процесі набуття слухомовленнєвих навичок. Завдання, напрямки та методи абілітації дітей з кохлеарним імплантом спрямовані на раннє втручання, запуск та розвиток слухомовленнєвої системи дітей з кохлеарним імплантом.

Якщо з дитиною цілеспрямовано не займатися, вона не буде розмовляти. Втрачається важливий чутливий (сенситивний) період для розвитку цих зв'язків, не формується координація відповідних органів та систем. Питанням сенситивних періодів формування та розвитку певних навичок за які відповідають спеціальні відділи та частини мозкової структури, на сучасному етапі займається така наука, як нейрофізіологія. Поєднання досягнень сучасної нейронауки із сучасними досягненнями у слухомовленнєвій реабілітації має стати надбанням сучасних наукових досліджень корекційної педагогіки.

Слід наголосити на тому, що на сьогодні сурдопедагоги, аудіологи, сурдологи, лікарі-отоларингологи визначають важливість бінаурального протезування дітей, тобто встановлення кохлеарних імплантів на обидва вуха, або кохлеарного імпланту та слухового апарату відповідно [1; 4; 6, с. 79]. Це дає перевагу, тому що в дитини відмічається більш чітка вимова, краще відбувається процес сприймання мовлення в галасі, локалізування звуку у просторі, мовлення стає більш природне. Але усі ці набуття є реальними при невеликому розриві в часі імплантування між першим та другим вухом, приблизно до одного року.

Таким чином, ми бачимо з вищенаведеного, що кохлеарна імплантація надає можливість людині сприймати звуки різної частоти, розрізняти звуки навколишнього середовища, розуміти звернене мовлення за умови щоденної кропіткої праці, щоденної взаємодії батьків з дитиною у побуті, цілеспрямованих занять з сурдопедагогом. Власне це буде базою для подальшого розвитку мовлення дитини, яке буде формуватися більш якісно, процес сприймання звуків ставатиме більш природнім.

В традиційній системі освіти навчання дітей з порушеннями слуху базується на цілеспрямованому формуванні мови спеціальними методами – усними та жестовими [6, с. 163].

Усний метод має на меті навчити усному мовленню дитину, використовуючи збережені аналізатори: зір, тактильне та кінестетичне сприймання, залишки слуху. Усне мовлення при цьому має статус першого мовлення. Серед усних методів можна виділити верботональний метод на основі фонетичної ритміки, який запропонував П. Губерина [12, с. 8]. та метод Є. Леонгард, основна ідея якого – включення батьків у мовленнєве середовище спілкування та формування мовлення дитини.

Жестовий метод (Ш.-М. де Л'Епе, Р. Сікар) отримав активний розвиток у Франції на початку ХІХ століття [2, с. 32,41]. Першою мовою людини з порушеннями слуху була визначена жестова мова, яка надалі формувала основу навчання писемному та усному мовленню. І на цей час є дослідження, які підтверджують важливу роль жестової мови у навчанні дітей з порушенням слуху. Вільне володіння мовою жестів дає змогу значно легше сприймати та аналізувати інформацію, в тому числі і освітній матеріал [9, с. 11; 11, с. 121].

Сучасні кохлеарні імпланти та слухові апарати дозволяють дитині з втратою слуху сприймати звуки мови завдяки власному слуху. Таким чином, технічний прогрес створив нову групу методів у навчанні дітей з порушенням слуху – слухові методи, серед яких на увагу заслуговують аудіо-вербальний метод та «слуховий» метод Інни Корольової.

«Слуховий» метод передбачає навчання усному мовленню дітей з кохлеарним імплантом [6, с. 165; 8]. В основі методу – концепція про чотири етапи слухомовленнєвої реабілітації ранньооглухлих дітей після кохлеарної імплантації.

Післяопераційний період реабілітації є досить тривалим та складається із чотирьох етапів: 1) початковий етап розвитку слухового та слухомовленнєвого сприймання з кохлеарним імплантом; 2) основний етап розвитку слухового та слухомовленнєвого сприймання з кохлеарним імплантом; 3) мовленнєвий етап розвитку сприймання мовлення оточуючих та власного мовлення; 4) етап розвитку зв'язного мовлення та розуміння складних текстів.

Метод розкриває положення про розвиток слухового сприймання як пріоритетного напрямку корекційної роботи на початку використання кохлеарного імпланту. Пріоритетним напрямком корекційної роботи є розвиток процесів слухового аналізу немовленнєвих та мовленнєвих акустичних сигналів та слухового сприймання в цілому. Відсутність прогресу в цій сфері буде гальмувати розвиток інших функцій, які базуються на надбаннях даної сфери. При цьому слух є фундаментом та інструментом для розвитку розуміння мовлення інших людей та власного усного мовлення у дитини з кохлеарним імплантом.

Метод заснований на положенні про співвідношення спонтанного та цілеспрямованого навчання з розвитку слухового сприймання, розуміння мови оточуючих, власної мови дитини. У дитини з кохлеарним

імплантом розвиток слуху та мовлення здійснюється двома способами: 1) спонтанне, природне, інтегральне навчання протягом доби в побуті (16 годин на добу у мовленнєвому середовищі); 2) цілеспрямоване навчання під час занять із педагогом чи батьками (15-30 хвилин на день): структурований розвиток навичок, які погано формуються самостійно (мовленнєве дихання, фонематичний слух, рух артикуляційного апарату, розвиток граматичної системи та ін.) та формування навичок, які важливі для спонтанного розвитку мовлення на даному етапі (інтерес до звуків із використанням голосу, розвиток слухової уваги, мотивації спілкуватися мовленням та ін.).

Методика передбачає активну роль батьків та родини у спонтанному розвитку слухового сприймання, розуміння мовлення оточуючих та власного мовлення дитини.

Отже, метою слухомовленнєвої абілітації дітей з кохлеарним імплантом є розвиток вміння розуміти на слух мову інших людей та самостійне мовлення дитини. Основним у процесі абілітації стає розвиток усіх п'яти компонентів мовлення дитини: фонології, семантики, морфології, синтаксису і сам процес мовлення. При «слуховому» методі реабілітації дітей з кохлеарним імплантом на всіх етапах пріоритет віддається розвитку в дитини слуху та мовлення як засобу комунікації.

Висновки. Кохлеарна імплантація на сучасному етапі розвитку корекційно-реабілітаційної роботи із дітьми, які мають тяжкі порушення слуху є ведучим методом, який дозволяє дитині приєднатися до світу звуків чуючої людини, мати право на гармонійну соціалізацію та максимально використовувати свій природній потенціал. Але питання слухомовленнєвої реабілітації дітей з кохлеарним імплантом потребує подальшого вивчення.

Методи розвитку слухового сприймання та формування процесу мовлення у дітей із кохлеарною імплантацією мають гармонійно поєднуватися та бути вірно використані, виходячи із особливостей дитини та корекційних потреб в кожному окремому випадку. Кожен метод (верботональний, слуховий, усний, жестовий тощо) несе в собі важливу функціональну складову, яка є певним інструментом на шляху формування слухомовленнєвого розвитку дитини. Саме створення сучасних науково обґрунтованих алгоритмів використання базових методів слухомовленнєвого розвитку дітей із порушенням слуху у поєднанні із дослідженнями сучасної науки нейрофізіології мають створити методологічний шлях, алгоритм якісної та ефективної слухомовленнєвої реабілітації дітей із порушенням слуху.

Раннє виявлення порушень слуху є основою у досягненні кращих результатів слухомовленнєвого розвитку дитини та її подальшої соціальної реалізації.

Одним із найважливіших аспектів реабілітаційного процесу є робота команди фахівців. Саме злагоджена робота команди забезпечує якість слухомовленнєвої реабілітації дитини. Це щоденна практична робота батьків, цілеспрямовані заняття із сурдопедагогами, логопедом,

корекційним педагогом, психологом, реабілітологом, кінезіотерапевтом, профільними лікарями (сурдолог, отоларинголог, стоматолог, невролог, педіатр тощо).

Бібліографія

1. Билатеральная кохлеарная имплантация. Два уха лучше, чем одно. *Medel*. <http://www.medel.com/ru/bilateral>. **2. Басова А.Г.**, Егоров С.Ф. (1984). История сурдопедагогики. М.: Просвещение, 32-43. **3. Власова Т.М.**, Пфафенродт А.Н. (1996). Фонетическая ритмика. М.: Владос. **4. Гойхбург М.В.**, Бахшинян В.В., Таварткиладзе Г.А. (2014). Эффективность реабилитации после билатеральной кохлеарной имплантации. *Вестник оториноларингологии*, 2, 26-28. <https://www.mediasphera.ru/issues/vestnik-otorinolaringologii/2014/2/030042-4668201426>. **5. Закон України** «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» від 6 жовтня 2005 року №2961-IV. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>. **6. Королева И.В.** (2012). Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. СПб.: КАРО. **7. Королева И.В.**, Пудов В.И., Жукова О.С. (2001). Кохлеарная имплантация – новое направление реабилитации глухих детей. *Дефектология*, 1, 17-26. **8. Королева И.В.** (2005). Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами. СПб.: Лемма. **9. Кульбіда С.В.** (2010). Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих. *Автореф. дис... д-ра пед.. наук: 13.00.03*. Київ. **10. Леонгард Э.И.**, Самсонова Е.Г. (1991). Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. М.: Просвещение. **11. Мунтян Е.М.** (2019). Супер детКІ. Как слышать друг друга сквозь глухоту. М.: Эксмо. **12. Руленкова Л.И.** (2011). Как научить глухого ребенка слушать и говорить на основе верботонального метода. М.: Парадигма. **13. Шевченко В.М.** (2015). Система допомоги дітям з глибокими порушеннями слуху: від раннього виявлення до комплексного супроводу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 14, 110-113.

References

1. Bilateralnaya kohlearnaya implantatsiya. Dva uha luchshe, chem jedno. *Medel*. <http://www.medel.com/ru/bilateral> [in Russian]. **2. Basova A.G.**, Yegorov S.F. (1984). History of Surdopedagogy. Moscow: Enlightenment, 32-43. **3. Vlasova T.M.**, Pfafenrodt A.N. (1996). Foneticheskaya ritmika. Moskva: Vlados [in Russian]. **4. Goyhburg M.V.**, Bahshinyan V.V., Tavartkiladze G.A. (2014). Effektivnost reabilitatsii posle bilateralnoy kohlearnoy implantatsii. *Vestnik otorinolaringologii*, 2, 26-28. <https://www.mediasphera.ru/issues/vestnik-otorinolaringologii/2014/2/030042-4668201426>. [in Russian]. **5. Zakon Ukrainy** «Pro reabilitatsiiu osib z invalidnistiu v Ukraini» vid 6 zhovtnia 2005 roku N 2961-IV. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15> [in Ukrainian]. **6. Koroleva I.V.** (2012). Kohlearnaya implantatsiya gluhih detey i vzroslyih. Sankt-Peterburg: KARO [in Russian]. **7. Koroleva I.V.**, Pudov V.I., Zhukova O.S. (2001). Kohlearnaya implantatsiya – novoe napravlenie reabilitatsii gluhih detey. *Defektologiya*, 1, 17-26 [in Russian]. **8. Koroleva I.V.** (2005). Sluhorechevaya

reabilitatsiya gluhih detey s kohlearnyimi implantami. Sankt-Peterburg: Lemma [in Russian]. **9. Kulbida S.V.** (2010). Teoretyko-metodychni zasady vykorystannia zhestovoi movy u navchanni nechuiuchykh. *Extended abstract of Doctor's thesis (Pedagogy)*. Kyiv [in Ukrainian]. **10. Leongard E.I., Samsonova E.G.** (1991). Razvitie rechi detey s narushennyim sluhom v seme. Moskva: Prosveschenie [in Russian]. **11. Muntyan E.M.** (2019). Super detKI. Kak slyshat drug druga skvoz gluhotu. Moskva: Eksmo [in Russian]. **12. Rulenkova L.I.** (2011). Kak nauchit gluhogo rebenka slushat i govorit na osnove verbotonalnogo metoda. Moskva: Paradigma [in Russian]. **13. Shevchenko V.M.** (2015). Systema dopomohy ditiam z hlybokymy porushenniamy slukhu: vid rannoho vyivlennia do kompleksnogo suprovodu. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedagogichni nauky)*, 14, 110-113 [in Ukrainian].

Авторський внесок: Обухова Н.О. – 80%, Дудченко Т.М. – 20%.
Дата відправлення статті: 25.03.2020 р.

УДК 376.1-056.263:37.015.3

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.213-229

И. Русакович

140105@tut.by

<https://orcid.org/0000-0002-3602-6603>

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ БЕЛОРУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И СИСТЕМЫ

Сведения об авторе: Русакович Ирина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, Минск, Беларусь. В кругу научных интересов: проблема использования жестового языка как средства обучения, воспитания и развития детей в условиях тяжелой слуховой депривации, лингвистический анализ жестового языка и технологии обучения жестовой речи слышащих и неслышащих школьников и студентов, а также межкультурная коммуникация микросоциума неслышащих и макросоциума слышащих. E-mail: 140105@tut.by

Contact: Rusakovich Irina, PhD of pedagogy, Associate professor of correction and development technologies department, Institute of inclusive

education of Belarusian State Pedagogical University, Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Minsk, Belarus. *Scientific interests:* Sign language as a means of teaching, educating and developing of children with hearing impairment; linguistic analysis of sign language; verbal and sign bilingualism (bilingualism); technologies for sign language training of hearing and deaf schoolchildren and students; intercultural communication of microsociation of deaf students and macrosocium of hearing students; professional and personal self-realisation of persons with hearing impairment. E-mail: 140105@tut.by

Сведения о наличии опубликованных статей. 1. Русакович И.К. Характеристика программно-методического обеспечения процесса обучения жестовому языку в специальной общеобразовательной школе для детей с нарушением слуха / И.К. Русакович // Специальная адукацыя. 2018. № 5 (124). С.50-57. **2. Rusakovich I.K.** Developing subject competence in deaf students by means of sign language / I. K. Rusakovich / / W poszukiwaniu indywidualnych dróg wspierających wszechstronny rozwój osób z niepełnosprawnością. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2015. С.234-246. **3. Русакович И.К.** Профессиональная подготовка учителей жестового языка в Республике Беларусь / И.К. Русакович // Коррекционное образование: история, современность и перспективы развития: сб. научн. тр. Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенка / под ред. О.В. Гаврилова, В.И. Спивака. Вып.17. Серия: соц.-пед. В 2 ч. Каменец-Подольский: Медобори-2006. 2011. Ч.І. С.122-131.

Русакович І.К. Лінгвістичний аналіз білоруської жестової мови у контексті удосконалення освітньої політики та системи. Лінгвістична система жестової мови, її граматики, відноситься до числа малодосліджених наукових проблем. Опис її закономірностей потрібно здійснювати з урахуванням напрацювань у галузі структурної лінгвістики (Ю. Апресян, В. Стокке і ін.), та нових досліджень жестової мови як знакової системи (А. Кибрик, М. Йокінен, О. Сакс та ін.) із залученням нечуючих дослідників.

Нові перспективи лінгвістичного аналізу відкриваються у зв'язку з розробленням та презентацією жестових мов у форматі міжнародного освітнього інтернет-проєкту «Поширимо жест» на сайті Spread the Sign (та участі в ньому Республіки Білорусь з 2016 року). Білоруська жестова мова має всі характеристики повноцінної мовної системи: має особливості лексики та граматики, візуально-просторову специфіку побудови висловлювання, етимологію та універсальні жести, відображає здатність до «граматизації простору», матеріалізується в жестово-логічному мисленні його користувачів. Розуміння лінгвістичних особливостей жестового мовлення (порівняно зі звуковим) полегшує шлях до оволодіння словесним

мовленням у нечуючих школярів. А для сурдопедагогів – забезпечує продуктивну комунікацію з нечуючими учасниками освітнього процесу та грамотне використання жестового мовлення як корекційно-освітнього засобу.

Ключові слова: національна жести́ва мова; лінгвістичні особливості; освіта; чуючі та нечуючі учні.

Русакович И. Лингвистический анализ белорусского жестового языка в контексте совершенствования образовательной политики и системы. Лингвистическая система жестового языка, ее грамматика, относится к числу малоисследованных предметов изучения. К описанию ее закономерностей нужно подходить с учетом наработок в структурной лингвистике (Ю. Апресян, В. Стокку и др.) и новых данных научного изучения жестового языка как знаковой системы (А. Кибрик, М. Йокинен, О. Сакс и др.) с привлечением неслышащих исследователей.

Новые перспективы лингвистического анализа открываются в связи с разработкой и презентацией жестовых языков в формате международного образовательного интернет-проекта «Распространим жест» на сайте Spread the Sign (и участия в нем Беларуси с 2016 года). Белорусский жестовый язык обладает всеми характеристиками полноценной языковой системы: имеет особенности лексики и грамматики, визуально-пространственную специфику построения высказывания, этимологию и универсалии жестов, отражает способность к «грамматизации пространства», материализуется в жестово-логическом мышлении его пользователей. Понимание лингвистических особенностей жестового языка (в сравнении со звуковым) облегчает путь к овладению словесной речью у неслышащих школьников. А для сурдопедагогов – обеспечивает продуктивную коммуникацию с неслышащими участниками образовательного процесса и грамотное использование жестового языка как коррекционно-образовательного средства.

Ключевые слова: национальный жестовый язык; лингвистические особенности; образование; слышащие и неслышащие обучающиеся.

Rusakovich I. Linguistic analysis of the belarusian sign language in the context of improvement of educational policy and system. The linguistic system of sign language is a subject of scientific research in many countries of the world. This is a young and promising branch of linguistics, philology, sociology, neurolinguistics, psychology of the deaf and correctional pedagogy.

It is proved that sign language is a complete linguistic system. At the same time, the grammar of sign language, as an area in which the specificity of each language is most clearly, is among the little studied.

A categorical analysis of sign language linguistics in the context of proto-language – verbal language – sign language is of interest for study. A description of its objective laws, the study of the kinetic (visual-spatial) substance of a sign from the standpoint of traditional linguistics is not possible. It should be approached taking into account the developments of structural linguistics

(Yu.D. Apresyan, D. Morris, V. Stokku and others) and new data from the scientific study of sign language as a sign system (A. Kibrik, V.I. Kimmelman, M. Jokinen, O. Saks and others).

New opportunities for studying sign language as a linguistic system are opening up in connection with the presentation of sign languages in the international educational project "Spread the Sign" (and Belarus's participation in it since 2016). Belarusian sign language has all the characteristics of a complete sign system. It has a visual-spatial nature, features of vocabulary and grammar, the specifics of the construction of the utterance, etymology and universal signs. Belarusian sign language reflects the ability to "grammatize space", materializes in the gesture-logical thinking of its users. Understanding the linguistic features of sign language and its differences from verbal (sound) facilitates the path to mastering verbal speech in deaf students. Mastery of sign language by teachers provides a conscious and competent application of its correctional and educational potential, as well as productive communication with deaf participants in the educational process.

Key words: national sign language; linguistic features; education; hearing and deaf students.

Постановка проблемы ее связь с важными научными и практическими задачами. Исследования национальных жестовых языков ведутся во многих странах мира. Лингвистическая система жестового языка – предмет научных исследований в перспективных отраслях языкознания, филологии, социологии, нейролингвистики, сурдопсихологии и коррекционной педагогики. Интерес к изучению жестовых языков обусловлен историческими и социокультурными преобразованиями в системе образования и реабилитации лиц с нарушением слуха, повышением социального статуса и самосознания самих носителей жестового языка.

В сурдопедагогике проблема фокусируется вокруг переосмысления и поиска путей оптимизации речевого развития ребенка в условиях тяжелой слуховой депривации. В Республике Беларусь созданы условия проведения научных исследований и практического решения данного вопроса; согласно ст. 268, п. 20 Кодекса об образовании: «Образовательный процесс при реализации образовательных программ специального образования для обучающихся с нарушением слуха (неслышащие и слабослышащие с потерей слуха в пределах 70–90 децибел) организуется на белорусском или русском (письменная, устная, тактильная формы) и жестовом языках».

Анализ исследований и публикаций по проблеме исследования. Считается, что подлинное научное осмысление жестового языка, как знаковой системы, началось с появлением структурной лингвистики: доказательствами сложной трехкомпонентной структуры жеста (В. Стокку, 1976) и важной смыслообразующей роли мимики (которая маркирует интонационные различия, способы выражения степени признака и др.)

Свою известную монографию о жестовых языках известный нейропсихолог О.Сакс (2014) так и назвал – «Зримые голоса», подчеркивая визуальную природу феномена, включающего мимику и «язык тела» – как неотъемлемые компоненты грамматики и семантики жестового языка. [2, с. 86; 3; 5].

Как известно, в отечественной науке фундаментальный вклад в разработку теории жестового языка внесла профессор Г.Л. Зайцева (1976, 1981, 1991, 1998, 1999). Она систематизировала и опубликовала мировой опыт изучения жестовых языков, анализировала практику их использования в образовательном процессе, осуществляла научное руководство первой в России билингвистической гимназии для глухих детей, сформулировала основные подходы к их обучению в рамках социокультурной и биолого-медицинской концепции глухоты [5, с. 66, 68].

В настоящее время лингвистическая полноценность жестового языка доказана (Г. Зайцева, Д. Моррис, В. Стокку, А. Кибрик, В. Киммельман, М. Йокинен, Д. Дентон, Б. Паттен и др.). Исследуется роль жестовой речи в коммуникативной деятельности, когнитивном, эмоциональном, социальном и личностном развитии человека в условиях слуховой депривации (А. Дьячков, Н. Морозова, В. Петшак, Т. Розанова, А. Горошков, Т. Давиденко, В. Паленный, И. Соловьева). Имеются факты о благоприятном развитии неслышащих детей раннего возраста в условиях словесно-жестового двуязычия (С. Барлоу, М. Йокинен, Б. Паттен, З. Прильвиц, В. Стоку и др.).

Признание общества глухих в качестве одного из многих самодостаточных культурных и лингвистических меньшинств впервые обусловило возможность создания педагогических систем, ориентированных на воспитание глухого как человека, отличного от слышащего, своеобразного и самоценного (Малофеев Н., Г. Зайцева, О. Сакс и др.). [2; 3; 5].

Формулирование цели статьи (постановка проблемы). В Республике Беларусь также ведутся разработки в области жестового языка, методики его преподавания в ВУЗе и использования в специальных общеобразовательных школах для детей с нарушением слуха. Анализ почти тридцатилетнего опыта проведенной работы свидетельствует о дефиците научных данных о белорусском жестовом языке, как знаковой системе, его конвенциональности в сравнении с жестовыми языками других стран, а также актуальности разработок, систематизирующих лексику и особенности грамматики белорусского жестового языка – того образовательного ресурса, который целесообразно использовать в белорусской системе обучения и воспитания детей с нарушением слуха и в системе профессиональной подготовки сурдопедагогов.

Изложение основного материала. Что характеризует белорусский жестовый язык глухих как полноценную знаковую систему? Сегодняшняя наука о жестовом языке идентифицирует его с развитой лингвистической

системой, т.к. ему присущи три основных аспекта любой семиотической системы: наличие в знаковой ситуации двух планов (плана замещаемой реальности и плана выражения её с помощью знаково-символических средств); наличие связи между планом замещаемой реальности и планом её выражения; наличие алфавита, правил сочетания единиц этого алфавита и принципов перевода замещаемой реальности на знаково-символический язык [4, с. 71]. Белорусский жестовый язык как семиотическая (знаковая) система обладает этими признаками. Он, как и любой (звуковой / словесный / вербальный) язык – *полифункциональная система*: форма отражения окружающего и внутреннего мира (психическая функция), материализации мысли и познания объективной реальности (когнитивная функция), актуализация человеческой сущности (функция самоидентификации), общения, социального существования в сообществе глухих, и – через переводчика – в макросоциуме слышащих (коммуникативная функция). Как и все другие языки, белорусский жестовый язык присущ не просто индивиду, а общественному человеку – гражданину Республики Беларусь, его основное предназначение – служить средством общения между людьми (с нарушением слуха) и его функционирование так же в значительной мере обусловлено развитием и жизнью общества. Жестовый язык глухих Беларуси роднят со словесным языком также факты наличия своего происхождения, специфики, особенностей и принципов культуры речи, своего лексического состава, грамматики, богатой структуры простых и сложных высказываний [2, с. 18-20].

Следует отметить, что имеется большое сходство жестовых языков стран постсоветского пространства, обусловленное общими корнями русскоязычного образования и профессиональной подготовки сурдопереводчиков по единой системе (И. Гейльмана, в ЛВЦ ВОГ). Как правило, носители жестовых языков из России, Украины, Беларуси и др. стран бывшего СССР не испытывают никаких коммуникативных барьеров в общении. Также и в белорусской системе образования незлышащих школьников часто встречаются случаи переезда и приема на обучение детей из России, Казахстана, Украины. В этих близкородственных жестовых языках особенно отчетливо прослеживаются языковые универсалии, которые демонстрируют общность принципов языкового устройства во всём многообразии человеческих языков, что объясняется также существованием единых для всего человечества способов осмысления действительности (характеристики числа, времени, законченности, принадлежности и т.п.), определяют стратегию овладения чужим языком и объясняют, почему языки взаимопонятны. Универсальный характер близкородственных жестовых языков еще многократно усиливается за счет общности невербальных механизмов порождения высказывания [3, с. 87-92], славянской ментальностью и в целом наличия пласта лексики, имитирующей, описательной,

обрисовывающей – визуализирующей смысл происходящего. Жестовый язык, которым пользуются обучающиеся с нарушением слуха в белорусских специальных школах, фактически не имеет различий в грамматике и оформлении высказываний с русским жестовым языком, наблюдаются различия в жестовом обозначении отдельных предметов, явлений, действий. Однако в целом проблема установления лингвистических отличий, их количества и качества в русском и белорусском жестовых языках предстоит еще детально изучить и систематизировать.

Сейчас родной жестовый язык, который его носители используют в общении, ученые активно изучают и в разных странах называют по-разному: разговорным жестовым языком, национальным жестовым языком или жестовым языком глухих (на Украине – украинский жестовый язык, в России – жестовый язык глухих России и т.д.).

В настоящее время разработана мировая система обозначения национальных жестовых языков и Европейским Центром жестовых языков (г. Эрёбро, Королевство Швеция) создан сайт www.spreadthesign.com, который представляет собой самый крупный в мире международный словарь, включающий национальные жестовые языки: шведский (SSL), английский (BSL), американский (ASL), немецкий (DGS), французский (LSF), русский (РЖЯ), итальянский (LIS), японский (JSL), финский (SVK), международные жесты (IS), украинский, эстонский, китайский и др. – всего более 30 стран, а – с 2016 г. белорусский жестовый язык (BelSL) [1].

Вокруг термина «белорусский жестовый язык» в настоящее время развернулась оживленная дискуссия – как в системе образования, так и в законодательной базе. БелОГ (общественное объединение «Белорусское общество глухих») инициирует введение такого обозначения во все государственные нормативно-правовые документы: «Закон о социальной защите инвалидов» и «Кодекс об образовании».

В системе общего образования, как и в стране применяются два государственных словесных языка – русский и белорусский. В настоящее время образовательная политика в системе сопровождения детей с нарушением слуха строится на принципе «тотальной коммуникации» - в специальных общеобразовательных учреждениях (кроме дошкольных учреждений) используются все формы речи, в качестве основного средства обучения – словесная речь, а преподавание всех уроков и воспитательный процесс строится на русском языке. С белорусским языком и белорусской литературой, учитывая известные сложности овладения словесным материалом, обучающиеся с тяжелой слуховой депривацией, знакомятся, начиная с 6 класса, при этом приоритет отдается пониманию письменной формы белорусской речи, а преподавание предмета «Беларуская мова і літаратура» ведется на русском и жестовом языках.

В учебно-программной документации, используемой для учебного плана белорусских специальных школ для детей с нарушением слуха,

национальный характер жестового языка не находит отражения: обучающиеся развивают лингвистическую компетентность на предметах «Жестовый язык» и коррекционных занятиях «Развитие жестовой речи».

Предметом изучения на уроках жестового языка и в программах подготовки сурдопедагогов (учебная дисциплина «Жестовая речь с методикой преподавания» и «Жестовая речь как средство коммуникации в сфере профессиональных отношений лиц с нарушением слуха») являются темы: состав жеста и образование жестов; инфлексия; конситуативность жеста; вариативность жеста; жестовые смысловые парадигмы; нотация жестов; общеупотребимые жесты; профессиональные жесты и термины; жестовые эквиваленты обозначения семейных связей и отношений; жестовые эквиваленты оценок качества действия; значение жеста; жестовые обозначения эмоций и чувств; жестовые эквиваленты значения «действовать»; словари-жестовники; международные жесты; строение и грамматическое значение жестовых конструкций; порядок жестов в предложении; жестовые эквиваленты конструкций с предлогами с предлогами (их строение, грамматическое значение и смысловые отношения в жестовых и словесных высказываниях); культура жестовой речи; выразительные средства жестового языка; правила художественного перевода на жестовый язык. Обучающиеся анализируют в жестовом языке такие языковые явления, как: обращение, сравнение, синонимия, антонимия, омонимия, противопоставление, идиомы, цитация, неологизмы, архаизмы, жестовые фразеологизмы, жесты-диалекты; жесты-сленги и т.д. В сравнении со словесным (русским) языком рассматриваются однозначные и многозначные жесты и слова, способы передачи и значения однокоренных глаголов, правила синтаксиса жестового языка (в сравнении с синтаксисом русского языка), комплексный анализ текста и др.

Процесс обеспечения учебными и наглядными пособиями и словарями белорусского жестового языка является актуальным и по ряду позиций находится в нашей стране в стадии разработки (в отношении жестового языка Т.А. Григорьева предлагает использовать обозначение жестовник – от ключевого понятия по аналогии: слово – словарь, жест – жестовник). В белорусских средних и высших учебных заведениях используются словари на бумажных носителях (русских авторов – И. Абрамова «Жесты: словарь-справочник», 1995; В. Базоева «Словарь русского жестового языка», 2009; И. Гейльмана «Специфические средства общения глухих» I-IV части, 1975, 1977, 1978, 1979; Г. Зайцевой «Дактилология. Жестовая речь», 2000; Р. Фрадкиной «Говорящие руки», 2001; Л. Димскис «Изучаем жестовый язык», 1998, «Дактильная речь», 2001, «Русско-белорусский словарь жестового языка», 2006). В этих изданиях представлены разные варианты воспроизведения жестов – рисунки, фотографии, система письменного кодирования. Из видеословарей востребованным долгое время был продукт, созданный

БелОГ совместно с Академией МВД – «Жесты», в котором представлен в основном тематический словарь, отражающий специфику деятельности правоохранительных органов, а также жестовый словарь «РУКО_ВОДСТВО» (Л. Димскис), в котором, как и в русско-белорусском словаре жестового языка проиллюстрировано, закодировано с помощью системы специальных обозначений и представлено около 5000 жестов (из них к 3000 имеется словотолкование на жестовом языке). Автор выделила более 30 конфигураций, около 50 характеристик места исполнения жеста, более 70 характеристик локализации и т.д. В учебных и электронных изданиях Л. Димскис при помощи данной системы зафиксировано обозначение жестов-эквивалентов слов по разным лексическим группам («Семья», «Школа», «Здоровье» и др.). В компьютерном словаре по условным обозначениям жеста (например, по его форме руки) можно отыскать необходимый по смыслу жест, или узнать его словесный аналог, что удобно для неслышащих пользователей. Система условных обозначений востребована также в обучении слышащих жестовому языку, проблематичными остаются вопросы её изучения неслышащими школьниками (особенно в начальном звене). Также дискуссионным остается вопрос о возможности использования данной системы записи жестов в качестве средства общения неслышащих.

Новые возможности изучения жестового языка в Беларуси открылись в 2016 году в связи с присоединением к международному проекту «Распространим жест» (инициатором которого в 2006 г. выступил Европейский центр исследования жестовых языков). Его целью являлась разработка интернет-видеословаря, форма и содержание которого не имеет аналогов в мире. Более 30 государств разместили на известном сайте www.spreadthesign.com свои национальные жестовые языки. Белорусский жестовый язык в объеме более 15000 слов и словесных высказываний теперь также доступен в данном формате (он может быть бесплатно загружен в любой девайс). В словаре содержательно проработана разговорно-обиходная лексика, а также философские, исторические, математические, лингвистические, географические, астрономические, психологические, медицинские, литературные, компьютерные, религиозные и др. термины и определения. Анализ образовательных ресурсов изучения жестовых языков (в том числе размещенных в сети интернет) показывает, что объем лексического материала в словаре SPREADTHESIGN является самым большим из представленных и опубликованных в мире [1; 2, с. 16-17].

Лингвистический анализ белорусского жестовника на сайте www.spreadthesign.com помогает его пользователям осознавать и практиковать в своей профессиональной деятельности и коммуникации с неслышащими важные приоритеты: лексический разбор слова и толкование его значения; понимание этимологии жеста-эквивалента, демонстрация жестов, а не дактилологии; отказ от жестов – «жертв»

кальки; примеры вариативности жестов; учет грамматики жестового языка, специфики построения жестовой фразы; четкость, эстетичность и выразительность показа жестов. Перспективами научно-исследовательской и практической работы над проектом «Распространим жест» является расширение словаря и его наполнение лексикой, характеризующей культурно-лингвистическое пространство Республики Беларусь (названия белорусских городов, значимых исторических событий, традиций, обрядов, памятников архитектуры, блюд, учреждений, программ обучения для незлышащих и др.). Словарь активно внедряется в учебный процесс БГПУ, апробируется в специальных школах для детей с нарушением слуха.

Таким образом, опыт изучения лингвистической системы жестового языка в Республике Беларусь подтверждает, что он имеет все те же признаки полноценной знаковой системы, как и другие – близкородственные и неродственные жестовые языки различных стран мира.

Пласт лексики белорусского жестового языка также включает общеупотребимую лексику, безэквивалентную лексику, жесты – синонимы, антонимы, омонимы, неологизмы, идиомы, фразеологизмы, слэнги, диалекты, архаизмы, заимствованные жесты, международные жесты и др., характеризующие каждую языковую систему, разделы. В нем выделяются различают несколько видов (классов, или групп) жестов, связанных с их этимологией – происхождением жестов: *указательные жесты* – местоимения ('я', 'ты', 'они'), обозначения частей тела 'рука' – указание на руку и др.); *пространственных характеристик* ('тут', 'там', 'слева' и т.д.); *пластические жесты* ('книга', 'стул', 'телевизор', 'черепаха' и др.); *жесты описывающие* ('звезда', 'лист' (дерева), 'луна', 'пододеяльник', 'слон' и др.); *имитирующие*, как правило, обозначают способы передвижения и действий ('кушать', 'плавать', 'прыгать', 'знакомиться', 'идти на лыжах', и др.); жесты достаточно условные, в которых сложно увидеть образ обозначаемого предмета ('всегда', 'желтый', 'семья', 'обычно', 'фамилия' и др.). Часть из них имеет форму дактилем ('среда', 'декабрь', 'честно', 'еще', 'кто', 'рассказывать' и др.).

Наблюдения показывают, что при переводе словесной фразы на жестовую, всегда важно задумываться над тем, какой смысл приобретает конкретное слово в контексте и какие средства его адекватно передадут. Иначе в жестовом языке, как слышащих, так и незлышащих пользователей неизбежно возникают жесты – жертвы «кальки» (как их назвала Т. Григорьева) – это стоимость – как 'стоит' человек, 'халат' в халатном отношении. Эту особенность жестового языка Г. Зайцева обозначила как конституативность, тесная связь с контекстом. Так, в зависимости от контекста, по-разному будет воспроизводиться жест 'маленький' в сочетании с жестами: 'дом', 'теленоч', 'ребеноч', 'котеноч', 'нож', 'знак', 'муравей', 'цыпленоч' и т.п. Также по-разному будет выглядеть жест

‘идет’ в сочетаниях: ‘идет человек’, ‘идет поезд’, ‘идет время’, ‘идет дождь’ ‘костюм тебе идет’, ‘идет весна’, ‘идет на лад’, ‘костюм тебе идет’и др.

Примечание В маровких ковычках ‘...’ принято указывать жестовые обозначения (Г. Зайцева и др.)*

Как и любой иностранный язык, белорусский жестовый язык располагает богатым арсеналом *безэквивалентной* лексики, т.е. наличием жестов, не поддающихся прямому переводу и не имеющих точных слов-эквивалентов. Они, как правило, чаще всего выражают отношения, а не обозначают предметы окружающего мира (например, жест, *‘меня это не касается’*). В отличие от слова, жестом может обозначаться целое высказывание, (*‘Как аукнется, так и откликнется’; ‘Стулья стоят по кругу’; ‘Извлекь пользу (выгоду) из человека (ситуации)’*, *‘Солнце село за линию горизонта’* и др.). Кроме того, существуют жестовые фразеологизмы (идиомы), сопоставимые с этим явлением в русском (белорусском) языке. В тоже время для перевода и понимания ряда устойчивых выражений русского языка – *«крокодиловы слезы», «танталовы муки»* и др. необходим поиск жестовых средств для перевода словотолкования, сравнения, пояснения. При необходимости использовать научные термины носители и переводчики белорусского жестового языка обращаются к словесному языку (словотолкованию).

Лексика жестового языка – явление, сопоставимое со словарем любого звукового языка: она развивается и меняется в современном обществе, отражая веяния времени и законы языкознания. Так же как процесс развития общества стимулирует развитие словесного языка, так и развитие социума неслышащих усиливает или тормозит темпы языковых изменений, способствует перестройке некоторых элементов языковой системы, их обогащению новыми элементами. Интернет-ресурсы содержат большое количество примеров, подтверждающих внимание самих носителей жестового языка к этимологии жестов (например, видеоролик об истории возникновения и трансформации жеста «Петербург», отражающей все общественные события, изменения словесных обозначений данного города от «Ленинграда – Петергофа – Санкт-Петербурга» в исполнении Т. Давиденко («Верни свое имя! История жеста «Петербург» <https://www.youtube.com/watch?v=vHzI8Cm0abY>).

В чем грамматические особенности жестового языка? Почему его так сложно изучить и грамотно использовать в учебном процессе сурдопедагогам? Почему глухим детям, развивающимся в условиях словесно-жестового двуязычия, так сложно изучить русский язык?

Жестовый язык проходит сложный путь развития. Он может существовать как полный аналог, «слепок», «калька» словесного – калькирующая жестовая речь – КЖР. Г. Зайцева ее называет «вторичная знаковая система», а О.Сакс – «жестовой транслитерацией английского языка» [3, с.34; 5]. КЖР обычно сопровождает словесную речь, переводит ее (воспроизводит в пространстве), средствами жестового языка, при этом

полностью повторяя структуру словесного высказывания. Такую систему перевода с иностранного языка называют «дословный перевод», сейчас – «гугл перевод». Поэтому пользоваться и понимать калькирующую жестовую речь могут только глухие, освоившие основные принципы построения звуковой (словесной) речи – которую и сопровождает жестовая. Тут бесспорна взаимосвязь и взаимовлияние этих двух речевых систем. На практике неслышащие люди обращаются к калькирующей жестовой речи крайне редко (в основном, когда переводят читаемые тексты, стихи или общаются со слышащими людьми, пользующимися жестовой речью). Калькирующая жестовая речь для ребенка сложнее воспринимается, т.к. требует хорошего знания особенностей словесного языка (по грамматическим правилам которого она строится). В то же время КЖР не может быть воспроизведена и понята без владения жестовой речью, единицами которой она «калькирует», копирует словесную речь.

Долгое время среди специалистов, работающих с неслышащими во многих странах мира, существовало заблуждение: именно КЖР называли жестовым языком, а неслышащих, которые им не владели, часто называли «неграмотными глухими».

Жестовый язык глухих – это самостоятельная лингвистическая система, она функционирует по своим правилам. Именно поэтому КЖР не может считаться полноценной языковой системой и калькирующий жестовый перевод не обеспечивает точную и качественную передачу словесной информации. Главное препятствие – совершенное иные механизмы порождения и отражения реальности – не звуковые (графические), последовательные, линейные (как в словесном языке и КЖР), а визуально-пространственные, двигательные, объемные. Если, к примеру, «калькой» переводить выражение «сел на упавшее дерево» получится совершенно искаженный образ воспринимаемой зрением информации: во-первых, дерево «упадет» на уже сидящего человека, а во-вторых, дерево сначала упадет, потом «встанет» на место (т.к. при калькирующем дословном порядке перевода появится сначала жест 'упавшее', потом – 'дерево'). Поэтому чтобы точно передать значение этой фразы, понадобится двуручный жест, моделирование ситуации в пространстве и перестройка порядка жестов в высказывании [1].

Важнейшую особенность морфологии национального жестового языка, по мысли Г. Зайцевой, составляет возможность изменения способа исполнения жеста и его способность к образованию **парадигм**, представляющих нерасторжимый комплекс. В нем двигательные-пространственные характеристики жестов и их контекстные значения взаимосвязаны и взаимообусловлены. При этом способ исполнения жестов, их смысл будет меняться в зависимости от того, какой образ «несет» в себе определенная форма руки. В жестовом языке существует огромное количество таких групп, которые предстоит систематизировать и описать. Например, с «О»-дактилемой можно воспроизвести несколько

парадигм: например, смысловой комплекс, характеризующий оценку происходящего: *‘отлично’, ‘верно’, ‘великолепно’, ‘нормально’*; можно – описание видов коммуникации *‘ответ’, ‘подсказка’, ‘диалог’, ‘беседа’, ‘воспоминание’* и др., и можно – нюансы зрительных реакций *‘установиться, не мигая’, ‘проводить взглядом’, ‘стрелять глазками’, ‘бегающие глазки’, ‘скосить глаза’* и др.

По словам Оливера Сакса, у жестового языка есть феноменальное качество – **«грамматизация пространства»**, способность к упорядоченному и четкому построению жестов в визуально-пространственном поле участников жестовой коммуникации. Неслышащий ребенок, который родился в семье глухих родителей, обладает этой способностью с детства. Для людей, изучающих жестовый язык, эту способность нужно развивать – и она будет являться предметом особых образовательных усилий и целенаправленной мыслительной обработки.

Очевидно, что и в словесном, и в жестовом языке есть грамматические признаки. В первом они тщательно изучены и систематизированы в большом количестве словарей, учебных пособий: это и аффиксация (значения выражаются с помощью морфем: суффиксов, окончаний), и – чередование морфем внутри корня (пеку - печёшь), ударений (соли – соли), порядка слов, и – использование служебных слов (предлогов, частиц, союзов) и множество других. Для жестового языка большинство указанных признаков не характерно; выразительно обоснованы – порядок жестов и их четкое построение в пространстве (как было описано выше – грамматизация пространства) [1; 3, с.97-99, 215; 5, с. 60].

Слышащие студенты, обучающиеся по специальности «Сурдопедагогика» и изучающие жестовый язык в Институте инклюзивного образования БГПУ, признаются, что каждое учебное занятие – для них микрооткрытие, радость познания и вместе с тем – проблемная ситуация, возможность окунуться в другую «систему мышления», в которой мозговая деятельность активизируется, начинает «просыпаться то, что раньше не работало» и т.д. На занятиях по сурдопсихологии со студентами мы изучаем особенности жестово-логического мышления, формирующегося в условиях слуховой депривации. У нас в стране впервые это определение использовала в своих работах профессор Т. Григорьева, в работах зарубежных исследователей – это явление описывается как визуальное мышление (американский доктор психологии Бернард М. Паттен), или визуально-пространственное мышление (британский нейропсихолог, профессор О. Сакс). [3; с. 103] Ответом многим сомневающимся в наличии особых языковых способностей глухих людей, проявляющихся в особом типе их мышления и отражающихся в жестовом языке, может служить пример анализа видеокейса по сурдопсихологии, в котором ребенок с нарушением слуха

(Рита С., 10 лет) описывала средствами жестового языка, зачем нужен шлагбаум. Девочка установила все нужные временные, пространственные, причинно-следственные и целевые зависимости и оформила их в жестовом высказывании за 5 секунд. Слышащие студенты после получасовых размышлений составили словесный рассказ, который мог быть словесным аналогом описанной средствами жестового языка ситуации. Получилось следующее: «Когда идет поезд, на переезде с двух сторон проезжей части перед машинами опускается шлагбаум. Машины ждут, пока проедет поезд. После чего шлагбаум открывается, и транспорт может продолжить движение, переехав железнодорожные пути по прямой и встречной полосам в обоих направлениях». Калькирующая передача этого сюжета, естественно, была бы очень громоздкой и непонятной. Кроме того, в воссоздаваемой со стороны слышащих средствами жестового языка ситуации первоначально была допущена семантическая ошибка в «грамматизации пространства» – в результате чего шлагбаум визуально опускался перед поездом!

Многие исследователи считают, что уникальные способности детей с врожденной глухотой к визуально-пространственной семантизации реальности, их «зримый голос» не задействуются и не раскрываются в традиционной системе образования неслышащих. Представительная подборка результатов зарубежных и отечественных экспериментальных исследований по данному вопросу проанализирована в российском сборнике статей «Современные аспекты жестового языка», 2006, сост. А. Комарова.

Именно поэтому работа сурдопедагога в специальной школе, использующего жестовый язык для объяснения учебного материала или общения с неслышащими – очень ответственна. Надо понимать особенности восприятия и продуцирования информации – и словесной, и жестовой людьми с нарушением слуха, осознавать, какие трудности существуют у глухого человека в понимании читаемого текста средствами жестового языка или при его переводе «калькой», уметь «включать», моделировать и стимулировать знаково-символическую деятельность в пространстве.

На жестовом языке, согласно положениям Т. Цветковой, формируется языковое сознание неслышащего ребенка и его «языковая картина мира», в которую вписывается иноязычный материал [4, с. 69-74]. Применительно к носителям жестового языка – это факт формирования сознания билингва, в котором сосуществуют, находясь в некоторых взаимоотношениях, две языковые картины: в первую – жестовую «матрицу» родного языка вписывается целенаправленно или хаотично – второй «иноязычный» для глухого человека – словесный язык.

Нередко сами неслышащие носители жестового языка высказываются так: «У глухого и слышащего (жест – *‘говорящего’*)

человека мышление разное». У глухих учащихся наблюдается перенос лингвистических закономерностей жестового языка в самостоятельные словесные высказывания. Интерес представляет изучение результата продуцирования мыслей в SMS-сообщениях глухих. Известны случаи, когда понять сообщение глухого может только другой глухой, а слышащий человек затрудняется. Это свидетельствует в пользу положений о том, что неслышащие мыслят «в другой, своей системе координат», по законам функционирования того языка, на котором они свободно говорят и думают.

В этом состоит еще одна, очень важная особенность лингвистического развития человека с врожденной глухотой: его языковое сознание, мышление и речь формируются в сложных и специфических условиях словесно-жестового двуязычия. Поэтому задача специалистов, работающих с глухими людьми разного возраста, помогать приводить эти две языковые системы – жестовую и словесную – в закономерное соответствие.

Жестовый язык в этом контексте – не соперник языку словесному (знать который – в интересах каждого неслышащего), но серьезный помощник в овладении им. Прежде всего здесь подразумевается целенаправленная педагогическая работа по сравнительному изучению словесного и жестового языков, в результате которой у неслышащих учащихся формируется цепочка «жест–смысл–слово», и система овладения закономерностями жестового языка складывается параллельно и во взаимосвязи с процессом развития словесной речи [2; 3, с. 78-80; 5, с. 61].

В современных белорусских специальных школах наблюдается тесное педагогическое сотрудничество учителей начальной школы и предметников с учителями жестового языка по планированию речевого материала, словотолкованию, объяснению специальных терминов и определений. Наряду с положительными, обнадеживающими результатами, наблюдаются и объективные сложности определенной категории детей в овладении словесной речью даже при целенаправленном ее подкреплении сравнительным анализом с жестовым языком. Существующие трудности глухих детей в овладении словесной речью не могут чудесным образом исчезнуть только благодаря использованию жестовой речи на коррекционных занятиях и на уроках жестового языка. Использование жестовой речи в обучении глухих детей не рассматривается как универсальное средство понимания и овладения словесной речью.

Однако белорусский жестовый язык активно привлекается в коррекционно-образовательную деятельность специальных школ для детей с нарушением слуха как ступенька в овладении словесной речью, как один из вариантов оптимизации этого процесса. Педагоги, организующие занятия по развитию жестовой речи, должны создавать условия для реализации очень важной коррекционной задачи развития познавательной

мыслительной деятельности, творческих способностей глухих учащихся на доступном родном языке, обеспечивающем свободу мысли.

Выводы и перспективы дальнейшего развертывания исследования в представленном направлении. Внимание к национальным жестовым языкам за последние десятилетия во всем мире заметно увеличилось: активно проводятся лингвистические исследования, уточняющие грамматические категории жестового языка, переосмысливаются его место в системе специального и инклюзивного образования, подходы к подготовке специалистов, понимание престижа, статуса и ответственности специальности сурдопедагога и профессиональных переводчиков жестового языка.

Результаты многолетней научно-исследовательской работы позволили белорусским исследователям сформулировать основные лингвистические закономерности жестового языка – особенности лексики, грамматики, синтаксиса, описать способы выражения жестовых языковых универсалий и охарактеризовать их в учебных программах и методических рекомендациях по жестовому языку для специальных школ и для учреждений высшего образования. Так же уточнено содержание подготовки сурдопедагогов в вопросах использования жестовой речи как коррекционно-образовательного средства. Все результаты теоретических исследований в области жестового языка и практики его применения в учебном процессе специальных школ для детей с нарушением слуха также нашли отражение в учебно-методическом пособии «Методика развития жестовой речи», И. Русакович, Т. Григорьева (Минск, 2014, 2020).

Лексика и особенности грамматики белорусского жестового языка впервые представлены в формате Международного интернет-словаря жестовых языков Sign language dictionary – SPREAD THE SIGN (2016); востребована его дальнейшая разработка и шаги по внедрению в коррекционно-образовательный процесс и в систему профессиональной подготовки сурдопедагогов, учителей и переводчиков жестового языка.

Перспективами являются дальнейшие исследования, связанные с научным обоснованием определения «белорусский жестовый язык», определением его статуса, места в океане близкородственных языков и в полилингвальной подготовке неслышащих школьников наряду со словесными (русским, белорусским) и жестовым русским языками.

Белорусская система специального образования, таким образом, предусматривает опору на различные формы речи в обучении глухих детей, реализует идеи Л.С. Выготского, создавая условия для развития тотальной коммуникации, полиглосии. Организованная впервые в Республике Беларусь I Международная научно-практическая конференция «Жестовый язык в сфере защиты лингвистических, образовательных и культурных прав людей с нарушением слуха» (Минск, 2018) также подтверждает и отражает происходящие преобразования.

В заключении следует отметить, что основная проблема в изучении лингвистики жестовых языков (на которую указывала еще Г. Зайцева) – ограниченное число его носителей – высококвалифицированных лингвистов. Кинетическая (визуально-пространственная) субстанция жеста в полной мере проявляется в условиях неформального общения и позволяет вносить нюансы в движения, расшифровать которые возможно только носителю жестового языка, что, безусловно, осложняет анализ языковых проявлений. Поэтому во всех странах мира, и в Беларуси, сейчас проводится большая работа по привлечению специалистов – в большей степени неслышащих носителей жестового языка, владеющих свободно словесным национальным языком для научно-исследовательской и преподавательской работы.

Библиография

1. **Зайцева Г.Л.** (1999). Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы. *Дефектология*, 5, 52-70. 2. **Русакович И.К., Мелеховец В.Ф.** (2019) Международный образовательный проект «Распространим жест»: опыт разработки в Республике Беларусь. *Весці БДПУ*, 1, 15-21; <http://elib.bspu.by/handle/doc/41266>. 3. **Сакс О.** (2014) Зримые голоса. Москва: АСТ. 4. **Словарь белорусского жестового языка** на сайте проекта «Распространим жест» // Международный интернет-словарь жестовых языков **Sign language dictionary -SPREADTHESIGN** [Электронный ресурс]. 2016. Режим доступа: <https://www.spreadthesign.com/be/>. Дата доступа: 14.10.2018. 5. **Цветкова Т.К.** (2001) Проблема сознания в контексте обучения иностранному языку. *Вопросы психологии*, №4, С.69-81.

References

1. **Dictionary of Belarusian Sign Language** on the website of the project "Let 's Spread a Gesture" (2016). International Internet Dictionary of Sign Languages. Sign language dictionary-SPREADTHESIGN [In Russian]. Retrieved from <http://elib.bspu.by/handle/doc/33273>. 2. **Rusakovich I. & Melekhovets V.** (2019). *International educational project "Let 's spread a gesture": experience of development in the Republic of Belarus* [in Russian]. Retrieved from <http://elib.bspu.by/handle/doc/41266>. 3. **Sacks, O.** (1989) *Seeing Voices: A Journey into the World of the Deaf* by Hardcover. California: University of California Press. 4. **Tsvetkova T.** (2001). The Problem of Consciousness in the Context of Foreign Language Learning [in Russian]. *Issues of psychology*, №4. P.69-81. 5. **Zaytseva G.** (1999). Modern scientific approaches to education of children with hearing disabilities: basic ideas and perspectives [in Russian]. *Defectology*, №5. P.52-70.

Дата отправки статьи: 18.03.2020

УДК 159.922.76:376

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.230-240

Н.М. Рябченко

tala16081974@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9439-8002>

С.А. Драєвська

draevskaya.lana@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6053-1386>

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

Відомості про автора: Рябченко Наталія, вчитель вищої категорії, старший вчитель, вчитель-дефектолог комунального закладу «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело», Запоріжжя, Україна. У колі наукових інтересів: освіта дітей із синдромом Дауна, зокрема формування навичок читання, основ фінансової грамотності та соціальної компетентності учнів; козацька педагогіка. E-mail: tala16081974@gmail.com. **Драєвська Світлана**, психолог вищої категорії, практичний психолог комунального закладу «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело», Запоріжжя, Україна. У колі наукових інтересів: психологічний супровід дітей з порушеннями слуху, із синдромом Дауна; питання соціалізації дітей із синдромом Дауна; арт-терапія дітей з особливими освітніми потребами. E-mail: draevskaya.lana@gmail.com

Contact: Nataliya Ryabchenko, a teacher of higher qualifying category, a head teacher, a teacher-defectologist of communal institution "Zaporizhzhya special educational boarding school "Dzherelo", Zaporizhzhia, Ukraine. Academic interests: the education of children with Down syndrome, in particular the formation of reading skills, the basics of financial literacy and social competence of students, the Cossack pedagogy. Email: tala16081974@gmail.com. **Svitlana Draievskaya**, a psychologist of higher qualifying category, a practical psychologist of the communal institution "Zaporizhzhya special educational boarding school "Dzherelo", Zaporizhzhia, Ukraine. Academic interests: the psychological support for children with Down syndrome and those with hearing impairments; socialization of children with Down syndrome; art therapy for children with special educational needs. E-mail: draevskaya.lana@gmail.com.

Відомості про наявність друкованих статей. 1. Рябченко Н.М. (2018). Формування навичок читання у дітей із синдромом Дауна. *Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти: матеріали Міжнародної*

науково-практичної конференції (12-13 жовтня 2018 року, м. Запоріжжя). Запоріжжя: Вид-во ХНА, С.198-200. **2. Рябченко Н.М., Козакова О.В.** (2018). Формування навичок читання у молодших школярів із синдромом Дауна. *Humanitarium*. Переяслав-Хмельницький; Ніжин: Лисенко М.М., Том 43, Випуск 2. С.45-52. **3. Рябченко Н.М., Драєвська С.А.** (2019). Формування основ фінансової грамотності та соціальної компетентності старших школярів із синдромом Дауна. *Електронний збірник наукових праць ЗОШПО*, 5(37). <https://drive.google.com/file/d/1TbUoYiQY5Gc7We5gd3XJn6ZeW0zCbPkP/view> **4. Драєвська С.А., Рябченко Н.М.** (2019) Формування соціальної компетентності у дітей із синдромом Дауна засобом екскурсій. *Психолого-педагогічний супровід осіб з особливими потребами в інклюзивній та спеціальній освіті: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 11-12 квітня 2019 р.* Львів: Друкарня «Справи Кольпінга в Україні», 116-120. **5. Драєвська С.А.** (2018). Статеве виховання як складова соціалізації дітей із синдромом Дауна. *Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (12-13 жовтня 2018 року, м. Запоріжжя).* Запоріжжя: Вид-во ХНА, С.163-164. **6. Драєвська С.А.** (2018). Особливості корекційної роботи психолога з сенсомоторного розвитку дітей з синдромом Дауна в умовах інтегративного освітнього процесу. *Збірник наукових праць ЗОШПО*, 3(32). https://drive.google.com/file/d/1UPBodnKszD9atc6ZmfPFi8ls8aAU_1D6/view?usp=sharing.

Рябченко Н.М., Драєвська С.А. Особливості психолого-педагогічного супроводу старших школярів із синдромом Дауна. У статті розглянуто основні аспекти системи психолого-педагогічного супроводу старших школярів із синдромом Дауна в умовах спеціального закладу. Авторами розкрито питання доцільності впровадження роботи з основних векторів особистісного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями як шлях до формування в учнів можливостей бути успішною особистістю.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, синдром Дауна, інтелектуальні порушення, освіта дітей з порушеннями психофізичного розвитку, соціалізація.

Рябченко Н.Н., Драевская С.А. Особенности психолого-педагогического сопровождения старших школьников с синдромом Дауна. В статье отражены задачи, направление и содержание работы психолого-педагогического сопровождения старших учащихся с синдромом Дауна в условиях специального образовательного учреждения. Рассмотрены основные векторы развития, направленные на максимальную социализацию и успешную интеграцию детей с интеллектуальными нарушениями в социум. Авторами статьи выделены основные

составляющие алгоритма психолого-педагогического сопровождения детей с синдромом Дауна, которые позволяют эффективно реализовывать командный подход, то есть сотрудничество психологической службы, педагогов-дефектологов, воспитателей и родителей в вопросах формирования социальной компетентности воспитанников.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, синдром Дауна, интеллектуальные нарушения, образование детей с нарушениями психофизического развития, социализация.

Ryabchenko N.M., Draievska S.A. The features of psychological and pedagogical support of high school children with Down syndrome. The article covers issues of the implementation features of psychological and pedagogical support of children with Down syndrome in the conditions of a special educational institution. The authors substantiate the importance of the team approach concerning the comprehensive child development that enables children and their families to receive high-qualified professional and psychological support. The article highlights the priority measures of psychological and pedagogical support that allow specialists to form and to increase the level of pupils' development by the following parameters: the formation of social and everyday skills, social behavior and communication skills, as well as the development of the cognitive and emotional and personal spheres. This comprehensive approach allows the child's personality to be fully developed, to reveal his or her personal abilities and resources, and timely to identify ways and methods of overcoming or preventing negative phenomena that will retard the socialization of children.

The basic principles of effective implementation of psychological and pedagogical support of children with intellectual disabilities have been defined as the formation of a harmonious person who has a desire to behave constructively and to be as independent as possible in adulthood.

The authors pay attention to the issue (that is now sharply posed in the modern educational space of Ukraine) of the social integration, the involvement of children in active social life. Changes, that are taking place in society and public policy, target the work of specialists in the continuity of psychological and pedagogical support and the maximum and timely preparation of high school students with mental and physical disabilities for an independent life with priority of their interests and needs.

Key words: Down syndrome, developmental disorders in children, intellectual disorders, psychological and pedagogical support, socialization.

Постановка проблеми. За статистикою, діти із синдромом Дауна народжуються досить часто: одне немовля на 700-800 пологів. В Україні за даними департаменту реалізації політик МОЗ проживає значна кількість дітей шкільного віку із синдромом Дауна, які мають інвалідність. Згідно статистики за період 2014-2018 років в державі налічувалось: 2014 рік – 4063 дитини, 2015 рік – 4395 дітей, 2016 рік – 4580 дітей, 2017 рік – 4763 дитини, 2018 рік – 4944 дитини. Таким чином, протягом п'яти років

кількість неповнолітніх із зазначеною нозологією зростає на 18%. Водночас з тим, проблеми навчання, виховання та всебічного розвитку учнів із синдромом Дауна постали перед суспільством відносно нещодавно, із запровадженням реформування освіти за європейськими стандартами та наданням дітям рівного доступу до освіти.

Питання створення всебічних умов для успішного розвитку дітей із синдромом Дауна є серед гострих соціальних, медичних та психолого-педагогічних проблем сучасної вітчизняної корекційної педагогіки. Перед педагогами постала проблема створення та впровадження цілісної технології освітнього, соціально-психологічного супроводу розвитку дітей. При створенні особливих умов, що включають комплексні медичні, соціальні, педагогічні та психологічні заходи, розвиток учнів із синдромом Дауна відбувається успішно. Це відображається і в показниках середньої тривалості життя, і в рівні інтелектуального й емоційного розвитку та виявленні здібностей та соціалізованості вихованців [1, с. 241-247].

Отже, виникає питання пошуку ефективних, системних, різноспрямованих заходів, які забезпечують цілісний розвиток дітей із синдромом Дауна, розкриття їх внутрішніх фізіологічних, психічних, інтелектуальних та соціальних ресурсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню особливостей розвитку дітей із синдромом Дауна присвячені праці С. Боровик, О. Гаврилова, О. Давіденкової, О. Маллер, Г. Цикото, F. Anwar, E. Bell, K. Bleile, J. Carr, C. Cunningham, B. Dawies, C. Fanning, S. Puaschel, J. Rynders, J. Hamerton та ін. У наукових розробках Г. Бойко та ін. доведено, що фізичний, психічний, інтелектуальний розвиток дітей із синдромом Дауна, а також їх соціалізація значно покращуються в умовах цілісного впливу, комплексної допомоги та підтримки, активного залучення батьків до свідомого вибудовування траєкторії взаємодії із дитиною.

Метою публікації є розкриття основних заходів комплексного психолого-педагогічного супроводу старших школярів із синдромом Дауна як спеціально організованого процесу, спрямованого на створення якісного освітнього середовища, яке функціонально моделює особистість дитини з інтелектуальними порушеннями до опанування соціальними та побутовими компетентностями, що в майбутньому нададуть змогу дитині бути максимально адаптованою до дорослого життя.

Виклад основного матеріалу. Психолого-педагогічний супровід дітей із синдромом Дауна запроваджується з метою оптимізації освітнього процесу на основі пролонгованого динамічного відстеження результатів якості навчання і виховання учнів. Цей супровід є динамічним і при необхідності може бути адаптований та модифікований у систему освітніх заходів відповідно спланованих векторів розвитку старших вихованців.

Основною вимогою до психолого-педагогічного супроводу учнів із синдромом Дауна є результати наукових досліджень наступних особливостей їх психофізичного розвитку:

1) у сфері фізичного розвитку: порушення опорно-рухової системи (м'язова гіпотонія, підвищена рухливість суглобів, короткі та широкі кисті, деформація грудної клітини); порушення зору (косоокість, помутніння кришталика, порушення рефракції); порушення серцево-судинної системи (вроджені вади серця); порушення шлунково-кишкового тракту; порушення слуху та ін.;

2) у сфері психічного розвитку: труднощі інтелектуального розвитку (починаючи із затримки психічного розвитку, труднощі у сприйнятті простору та часу, інтеграції відчуттів, порушення мнемічних процесів, нестійкість уваги, обмеженість системи сприйняття, порушення мови та мовлення, збідненість складних емоцій при переважанні елементарних та ін.);

3) у сфері соціального розвитку (прагнення до соціальних контактів, проте ускладненість їх встановлення, довірливість, лагідність та слухняність, запізненість формування соціальних і побутових навичок та ін.) [1, с. 18-28].

Психологічний супровід здійснюється на основі командного підходу – активної співпраці, взаємодії психолога та соціального педагога із вчителями, батьками, логопедом, медичними працівниками задля вирішення спільних завдань. Стратегія роботи психологічної служби спрямована на збереження та розвиток психофізичного здоров'я дітей із синдромом Дауна, розвиток соціальних навичок, сприяння формуванню адаптивного соціального середовища, медіацію із усіма учасниками соціальної взаємодії та їх підготовку до дорослого життя у соціумі.

Завданнями психологічного супроводу у закладі є:

1) забезпечення якості освітнього процесу дітей із синдромом Дауна через його вибудовування відповідно їх індивідуальним особливостям розвитку;

2) створення умов для збереження та укріплення психофізичного здоров'я та емоційного благополуччя дітей;

3) психолого-педагогічна корекція психічного розвитку учнів;

4) формування соціально-адаптивних форм поведінки;

5) просвітництво спеціалістів та батьків щодо психофізіологічних особливостей дітей та засобів ефективних реабілітаційних методів освітнього процесу.

Психологічний супровід розглядається як стратегія роботи психологічної служби, яка спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного розвитку і навчання дитини із синдромом Дауна та здійснюється за наступним алгоритмом:

1. Вивчення інформації щодо особливостей розвитку дітей. Проведення діагностичного обстеження особистісного розвитку, стану

емоційно-вольової сфери, поведінкових проявів, особливостей розвитку когнітивної сфери.

2. Аналіз отриманих результатів. Проведення шкільної психолого-медико-педагогічної комісії щодо стану вихованців, рівня їх можливостей, адаптації у закладі та визначенні необхідних напрямків корекційно-розвивальної роботи.

3. Розробка плану психолого-педагогічного супроводу дітей та консультування батьків і педагогів щодо визначення корекційної спрямованості роботи.

4. Реалізація плану супроводу окремої дитини та класу в цілому.

5. Пролонгований супровід педагогів та батьків з надання просвітницької та консультативної допомоги щодо шляхів та засобів вирішення труднощів.

6. Проведення психологічних досліджень щодо динаміки особистісного та когнітивного розвитку дітей. Анкетування педагогів та батьків. Аналіз отриманих результатів, корекція плану психологічного супроводу дітей. Основні напрями роботи психологічної служби щодо інтегративного супроводу розвитку дітей із синдромом Дауна передбачають:

– комплексну діагностику учнів з метою складання профілю їх психофізичного розвитку. Для вирішення цього завдання розроблено батарею психодіагностичних методик визначення особливостей різних сфер розвитку дитини:

– участь у проектуванні індивідуальної траєкторії розвитку школяра;

– психологічну підтримку дітей у період адаптації до закладу завдяки індивідуальним та груповим заняттям;

– профілактику небажаних поведінкових проявів дітей за допомогою методів арт-терапії;

– корекційно-розвивальну роботу з розвитку сенсомоторної сфери;

– відстеження набуття дітьми необхідних соціально-побутових та комунікативних навичок;

– спостереження за розвитком соціальної адаптації дітей із синдромом Дауна у мікросередовище школи, підключення шкільної медіації старшокласників [7, с. 47-54].

Психологічний супровід діяльності педагогів закладу спрямований на вирішення завдань щодо:

– підвищення компетентності педагогів у галузі психології;

– розробки та надання рекомендацій психологічного профілю;

– профілактики емоційного вигорання, що здійснюється за допомогою циклу тренінгових занять;

– підтримки молодих спеціалістів;

– сприяння конструктивної взаємодії педагогів та батьків;

– обміну знаннями та досвідом;

– спільної інноваційно-методичної діяльності;

– здійснення медіаційного супроводу учасників освітнього процесу.

Взаємодія психологічної служби з педагогами має переважно консультативно-прогностичний та просвітницький характер та спрямована на підвищення психологічної адаптивності вчителів та вихователів, переведення фахівців із зони проблеми в зону постановки та рішення задачі. Робота з педагогами проводиться як у груповій, так і в індивідуальній формі, має системний характер та відповідає актуальному запиту освітян. Психологічна підтримка сімей дітей із синдромом Дауна впроваджується через наступну діяльність:

– соціальний захист сімей з дітьми, які мають вади психофізичного розвитку, посередництво між сім'єю та різноманітними соціальними інституціями, громадськими благодійними організаціями;

– проведення діагностики та анкетування батьків з метою визначення стилю та підходів у вихованні дітей, виявлення проблем та потреб батьків;

– проведення індивідуальних та групових консультацій з батьками дітей із синдромом Дауна;

– організація просвітницької роботи: в очному (тематичні бесіди, круглі столи, конференції) та дистанційному режимах (он-лайн консультації, заповнення особистих блогів та сайту закладу, створення буклетів та інформаційних листів, презентацій);

– проведення занять-практикумів та тренінгів з метою профілактики конфліктних ситуацій та зниження емоційного напруження у батьків за різноманітною тематикою;

– створення «Батьківського клубу» з метою організації конструктивного спілкування, обміну досвідом між батьками, обміну емоціями та пошуку розв'язання сімейних та дитячих труднощів [5, с. 76-82].

Педагогічний супровід здійснюють вчителі та вихователі. Вчитель, який працює з дітьми із синдромом Дауна в закладі, буде своєю діяльністю в трьох напрямках: педагог – учень, педагог – педагог, педагог – батьки.

В межах напряму «вчитель – учень» учитель виконує завдання щодо:

– забезпечення ефективності освітнього процесу з урахуванням особливостей дітей із синдромом Дауна;

– використання в роботі методик, які сприяють кращому засвоєнню учнями навчального матеріалу, а саме: методику глобального читання та методику М. Зайцева для успішного оволодіння навичками читання та письма [2, с. 35-36, с. 45-46]; методику «Нумікон» для формування елементарних математичних уявлень [2, с. 54-58]; методику LEGO для опанування просторовими уявленнями, удосконалення навичок спілкування, сприяння розвитку пам'яті, формування критичного мислення [6, с. 5-6]; освітній кейс «Магазин» для формування основ фінансової грамотності; методику використання піктограм для структурування

навчального процесу і забезпечення комунікації немовлених учнів та ін.;

- підготовки і проведення фронтальних та індивідуальних занять з учнями;

- навчально-методичного забезпечення освітнього процесу. Так, з метою ефективного навчання вчителями-дефектологами закладу розроблено низку уроків з таких предметів, як читання та письмо, елементарні математичні уявлення, природознавство, які відповідають потребам учнів. До уроків були створені матеріали для практичного використання (зошити, книжки), які є простими, зрозумілими, доцільно ілюстрованими, в яких тексти надруковані прийнятним для учнів шрифтом. При складанні матеріалів були враховані вимоги програми, зверталася увага на інтереси та можливості дітей;

- проведення уроків на природі, які сприяють розширенню та закріпленню знань про навколишній світ;

- враховуючи важливість професійно-трудового навчання дітей з особливими освітніми потребами та необхідність оволодіння певними професійними навичками, виходячи з функціональних можливостей та інтересів учнів, спеціалісти закладу впроваджують предметно-практичну діяльність, інтегруючи її в інші навчальні дисципліни, такі як елементарні математичні уявлення, читання та письмо, природознавство, соціально-побутове орієнтування.

В межах напряму «вчитель – педагоги» здійснюється діяльність з обміном досвіду, професійного розвитку, підвищення кваліфікації завдяки:

- функціонуванню методичного об'єднання вчителів-дефектологів, в межах якого щорічно створюється творча група, яка працює над певною актуальною темою щодо навчання учнів із синдромом Дауна;

- участі у міжнародних, всеукраїнських науково-практичних конференціях, семінарах та тренінгах;

- проведенню семінарів, майстер-класів та відкритих уроків для колег з інших навчальних закладів, презентації досвіду професійної діяльності в обласних освітянських виставках, фестивалях, у тому числі з інклюзивної та спеціальної освіти («Інноваційні технології у спеціальній/інклюзивній освіті»).

В межах напряму «вчитель – батьки» реалізуються такі заходи як:

- тематичні батьківські збори, на яких розглядаються актуальні для батьків питання;

- індивідуальні консультації для батьків щодо вирішення різноманітних питань;

- відкриті уроки для батьків з метою демонстрації навчальних досягнень учнів;

- робота з батьківським активом.

Основними завданням виховної складової освітнього процесу є розвиток особистості дитини із синдромом Дауна через:

- формування соціально-побутових навичок, зокрема реалізація режимних моментів передбачає догляд за власним тілом та одягом, гігієну харчування та інші навички самообслуговування;

- формування соціально-культурних та комунікативних навичок через систему виховних заходів, спілкування з дорослими, однокласниками та іншими дітьми у школі [4, с. 148-149];

- розвиток творчого потенціалу під час залучення до роботи гуртка або під керівництвом вихователя традиційними засобами (ліплення, малювання, аплікація) та із застосуванням альтернативних видів терапії (пісочна анімація, мандалотерапія, мозаїка з яєчної шкарлупи);

- сприяння засвоєнню навчального матеріалу через виконання домашніх завдань, а також створення тематичного планування з урахуванням календарного планування вчителя;

- створення умов для формування в учнів мотивації до самовиховання і саморозвитку.

Діяльність вихователя тісно пов'язана з роботою інших фахівців [4, с. 149-150]. Зокрема, цей взаємозв'язок простежується у наступних заходах:

- діяльність методичного об'єднання вихователів;

- планування тематики виховної роботи згідно тематики, яка вивчається на уроках;

- використання методик роботи, які впроваджує вчитель та їх адаптація для позаурочної діяльності;

- розробка спільно з іншими спеціалістами дидактичних ігор та наочних матеріалів.

Робота вихователя з батьками відбувається за такими напрямками:

- індивідуальні бесіди та консультації з вирішення поточних питань та проблем;

- інформаційна просвіта батьків;

- вивчення сімей та умов сімейного виховання шляхом анкетування, заохочення до спільної творчої діяльності дітей та батьків;

- заохочування до відвідування батьками виховних заходів, загальношкільних свят.

Важливою складовою навчання учнів із синдромом Дауна є формування соціальної компетентності. Вихованці протягом навчального року відвідують низку екскурсій, під час яких створено нові проблемні ситуації, що розвивають сприйняття та кругозір дітей, активно залучають до засвоєння нового середовища, основних правил поведінки та алгоритмів дії у ньому. Наведемо перелік виїздів учнів 7 класу, який розроблено згідно програми з соціально-побутового орієнтування [3, с. 20-26]:

- екскурсії до ательє, до шкільного прального комбінату (розділ програми «Догляд за одягом»);

- екскурсія до гіпермаркету «Ашан», зокрема до відділу посуду; відвідування майстер-класу з приготування цукерок «Веселі карамелі»

(розділ програми «Культура харчування та технологія приготування кулінарних страв»);

- екскурсія до кафе (розділ програми «Культура поведінки»);
- екскурсія до гіпермаркету «Ашан», відвідування відділу побутової хімії (розділ програми «Догляд за житлом»);
- екскурсія на приміський залізничний вокзал, на дитячу залізницю (розділ програми «Транспорт»);
- екскурсія до промтоварного магазину (розділ програми «Торгівля»);
- екскурсія на пошту, на відправлення бандеролей (розділ програми «Засоби зв'язку»);
- екскурсія до аптеки (розділ програми «Медична допомога»);
- екскурсія до Запорізького дитячого ботанічного саду, робота в теплиці, на хлібо-булочну фабрику «Урожай» (розділ програми «Промислові підприємства та підприємства сільського господарства»);
- екскурсія до гіпермаркету «Ашан», купівля товарів за раніше складеним списком (розділ програми «Бюджет сім'ї»).

Висновки. Систематичний психолого-педагогічний супровід дітей із синдромом Дауна, який включає у себе командну роботу фахівців з усіма учасниками освітнього процесу та комплексний підхід у формуванні життєвих компетентностей вихованців спеціального закладу надає можливість старшим учням із синдромом Дауна розкрити свій потенціал соціалізації та досягти достатнього рівня у питаннях соціальної адаптації, який надасть змогу дітям почувати себе комфортно у суспільстві.

Бібліографія

1. Барышева Ю.И. (2007). Синдром Дауна. Медико-генетический и социально-психологический портрет. Москва: Триада-Х.; **2. Василенко-ван де Рей А.,** Ліщук Н., Морозова Н., Папета О., Піддубна П. (2015). Навчаємося з радістю: компенсаторне навчання дітей з порушеннями розумового розвитку. Київ: Вид-во ім. О. Теліги. **3. Гіренко Н.,** Мерсіянова Г. (2009). Соціально-побутове орієнтування. Програми для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Київ. **4. Коллінз Б.** (2019). Систематичне навчання учнів з помірними і важкими порушеннями. Львів: Свічадо. **5. Колупаєва А.** (2011). Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Київ: ВГ «АТОПОЛ». **6. Рома О.** (2018). Гра по-новому, навчання по-іншому. The LEGO Foundation. **7. Романова О.** (2011). Діти з особливими потребами в школі: Психолого-педагогічний супровід. Київ: Шк. Світ.

References

1. Barysheva Yu.I. (2007). Sindrom Dauna. Mediko-geneticheskij i socialno-psihologicheskij portret. Moskva: Triada-H. **2. Vasylenko-van de Rei A.,** Lishchuk N., Morozova N., Papeta O., Piddubna P. (2015). Navchajemosia z radistiu: kompensatornenavchanniaditei z porushenniamyrozumovohorozvytku. Kyiv: Vyd-vo im. O. Telihiy. **3. Hirenko N.,** Mersiianova H. (2009). Sotsialno-

pobutoveoriantuvannia. Prohramydlia 5-10 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia rozumovovidstalykh ditei. Kyiv. **4. Kollinz B.** (2019). Systematychnе navchannia uchniv z pomirnymy i vazhkymy porushenniamy. Lviv: Svichado. **5. Kolupaieva A.** (2011). Dity z osoblyvymy potrebamy ta orhanizatsiiay ikh navchannia. Kyiv: VG «АТОPOL». **6. Roma O.** (2018). Hrapo-novomu, navchanniapo-inshomu. The LEGO Foundation. **7. Romanova O.** (2011). Dity z osoblyvymy potrebamy v shkoli: Psykholoho-pedahohichnyi suprovid. Kyiv: Shk. Svit.

Дата відправлення статті 20.03.2020 р.

Авторський внесок: Рябченко Н.М. – 50%, Драєвська С.А. – 50 %.

УДК 17.021.2/.022.1:376-056.34-057.874(045)

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.240-249

Г.І. Савіцька

galina_savitska@ukr.net

<https://orcid.org/>

ВРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ НОРМ ПОВЕДІНКИ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ

Відомості про автора: Савіцька Галина Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький, Україна. У колі інтересів: проблема формування в дітей з особливими інтелектуальними потребами морально-етичних норм поведінки та підготовка педагогів закладів дошкільної та загальної середньої освіти до роботи в інклюзивних закладах. E-mail: galina_savitska@ukr.net

Contact: Savitska Halyna Ivanivna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Physical Culture and Valeology of Khmelnytsky Humanitarian-Pedagogical Academy, Khmelnytsky, Ukraine. In the circle of interests: the problem of formation of children with special intellectual needs of moral and ethical norms of behavior and preparation of teachers of preschool and general secondary education to work in inclusive institutions. E-mail: galina_savitska@ukr.net

Відомості про наявність друківаних статей. 1. Савіцька Г.І. Підготовка студентів до інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах. Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. А.Й. Сиротенко. Хмельницький: ХГПА, 2008. Вип.3. С.171-175. **2. Савіцька Г.І.** Особливості формування морально-етичних норм поведінки в розумово відсталих учнів в процесі соціально-побутового орієнтування. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. університету ім. Івана Огієнко. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 2010. Вип.14. С.212-217. **3. Савіцька Г.І.** Погляд на підготовку майбутнього педагога до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання. Наукові записки: зб. наук. праць. Серія: пед. і психол. Випуск №36. Вінниця: ВДПУ, 2012. С. 324-328.

Савіцька Г.І. Врахування особливостей формування морально-етичних норм поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями в освітньому процесі інклюзивного закладу. Стаття присвячена висвітленню особливостей формування морально-етичних норм поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивної освіти та готовності педагогів до її здійснення. В статті також вказується на своєрідність формування в дітей даної категорії психічних процесів, що визначають їхні дії, вчинки, поведінку в цілому. Вивчення психолого-педагогічної літератури та власні спостереження показали, що формування морально-етичних норм поведінки найефективніше відбувається в процесі поетапної, систематично організованої індивідуальної, групової практичної діяльності з урахуванням їх типологічних та індивідуальних особливостей розвитку.

Характеризуючи труднощі, які виникають у дітей з інтелектуальними порушеннями, ми хочемо акцентувати увагу педагогів інклюзивних закладів на тому, що ці діти вимагають особливого підходу в формуванні стійких морально-етичних норм поведінки. Знання цих особливостей, дозволить педагогам підібрати оптимальні методи освітнього процесу, які сформуєть в розумово відсталих дітей навички позитивної поведінки, яка допоможе їм краще інтегруватись в дитячий колектив, та в суспільні відносини в цілому.

Ключові слова: дитина інтелектуальними порушеннями, морально-етичні норми поведінки, особливості розвитку, інклюзивна освіта.

Савицкая Г.И. Учет особенностей формирования морально-этических норм поведения учащихся с интеллектуальными нарушениями в образовательном процессе инклюзивного заведения. Статья посвящена рассмотрению особенностей формирования морально-этических норм поведения в детей с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования и готовности педагогов к ее осуществлению. В статье также указывается на своеобразие формирования у детей данной категории психических процессов, определяющих их

действия, поступки, поведение в целом. Изучение психолого-педагогической литературы и собственные наблюдения показали, что формирование морально-этических норм поведения в детей с особыми умственными потребностями эффективно происходит в процессе поэтапной, систематически организованной индивидуальной, групповой практической деятельности с учетом их типологических и индивидуальных особенностей развития.

Характеризируя трудности, которые возникают у детей с интеллектуальными нарушениями, мы хотим акцентировать внимание педагогов инклюзивных учреждений на том, что эти дети требуют особого подхода в формировании устойчивых морально-этических норм поведения. Знание этих особенностей позволит педагогам подобрать оптимальные методы образовательного процесса, которые сформируют детей с интеллектуальными нарушениями навыки позитивного поведения, которые способствуют успешному интегрированию в детский коллектив, да и в общественные отношения в целом.

Ключевые слова: ребенок с интеллектуальными нарушениями, морально-этические нормы поведения, особенности развития, инклюзивное образование.

Savitska H.I. Taking into account the peculiarities of formation of moral and ethical norms of behavior of mentally retarded students in the educational process of an inclusive institution. The article is devoted to highlighting peculiarities of formation of moral and ethical norms of behavior of mentally retarded children in the conditions of inclusive education and teachers' readiness for its implementation. The socialization of children with special needs and their maximum integration into society is extremely relevant at the moment. Educating children with special intellectual needs with moral and ethical behavior is a complex and at the same time a responsible task. The complexity of this problem is that, in addition to the underdevelopment of complex forms of cognitive activity (perception, memorization, reproduction, synthesis, awareness), they are characterized by violations of personal qualities and emotional-volitional sphere (interests, needs, motives, emotions, will, character, feelings, experiences, etc.).

The article also points to the peculiarity of formation of mental processes in children of this category that determine their actions, deeds, behavior in general. These children's actions are usually impulsive, rash, which is usually due to their own desires, without regard to the wishes of others. Often the cause of behavioral disturbances in mentally retarded children is the inability to understand the situation, to understand the causal connection between an act and its result, to understand the significance of the actions of another person, although they are able to analyze which behavior is approved and which is being condemned.

And if such a child finds himself in an understandable situation, she is capable of emotional response and can come to the rescue. The study of

psychological and pedagogical literature and own observations showed that the formation of moral and ethical norms of behavior is most effective in the process of gradual, systematically organized individual, group practical activity, considering their typological and individual features of development.

In characterizing the difficulties encountered by children with intellectual disabilities, we want to draw the attention of teachers of inclusive institutions to the fact that these children require a special approach in the formation of stable moral and ethical standards of behavior. Knowledge of these features will allow teachers to choose the best methods of the educational process, which will develop in the mentally retarded children the skills of positive behavior, which will help them to better integrate into the children's collective, and in social relations as a whole.

Keywords: mentally retarded child, moral and ethical norms of behavior, features of development, inclusive education.

Постановка проблеми Наразі в Україні запрацювала модель інклюзивного навчання, яка передбачає повне залучення дітей з особливими потребами в освітній процес закладів дошкільної та загальної середньої освіти. Інклюзивне навчання передбачає повну адаптацію освітнього процесу до потреб кожної дитини з урахуванням її вікових, індивідуальних та типологічних особливостей. Проте саме розуміння цих особливостей та вміння їх враховувати в освітньому процесі викликає труднощі у багатьох педагогів інклюзивних закладів та, водночас, неприйняття інклюзії як однієї із форм навчання дітей з особливими потребами.

Аналіз останніх досліджень. Аспекти проблеми, що досліджується, презентовано в працях українських та зарубіжних учених. У роботах науковців представлено концептуальні засади інклюзивної освіти (І. Зязюн, В. Кремінь, В. Синьов, Н. Софій, Ю. Найда та ін.); аналіз науково-теоретичного фонду інклюзивного навчання (В. Бойко, Л. Вавіна, М. Ворон, Л. Даниленко, Ю.Льїна, А. Колупаєва, М. Малофєєв, Т. Соловійова, та ін.); головні принципи, історія, досвід та перспективи впровадження інклюзивного навчання (В.Бондар, В. Бойко, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Н. Назарова, Ю. Рибачук, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, З. Шевців, Н. Шматко та ін.); процес спеціально організованої взаємодії педагога з дітьми з психофізичними порушеннями та типовим розвитком (Н. Борисова, М. Малофєєв, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Шипіцина та ін.); особливості психофізичного та особистісного розвитку (Г. Вигодська, О. Венгер, А. Гольдберг, С. Зиков, М. Земцова, В. Золотоверх, Є. Леонгард, Г. Михайлова, Н. Морозова, Н. Уманська); концепції цілісного процесу формування особистості дітей з інтелектуальними порушеннями розкриваються в працях В. Бондаря, Н. Буфетова, О. Вержиховської, Л. Дробот, І. Єременка, В. Синьова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. Однак, не дивлячись на значне розмаїття

досліджень, проблема формування морально-етичних норм поведінки в дітей з інтелектуальними порушеннями у процесі інклюзивного навчання, на нашу думку, залишається досить актуальною.

Отже, **мета** нашої статті полягає у представленні теоретико-практичних засад формування морально-етичних норм поведінки в дітей з інтелектуальними порушеннями у процесі інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Читаючи лекції на курсах підвищення кваліфікації, ми провели бесіди та анкетування з 238 педагогами, які працюють в умовах інклюзивного навчання та дійшли висновку, що значна кількість фахівців не достатньо знають та розуміють значення знань особливостей розвитку дітей із психофізичними порушеннями в корекційно-розвитковій роботі освітнього процесу. Що, у свою чергу, призводить до відчуття неготовності до її здійснення і, як наслідок, – до неприйняття інклюзії. Як зазначає З. Шевців, інклюзивна готовність педагогів – це складна інтегрована якість особистості, зміст якої розкривається через комплекс компетенцій, котрі й визначають ефективність професійної діяльності [4]. Основу цих компетенцій складають знання особливостей навчання та виховання дітей з різними нозологіями.

Аналізуючи результати, ми умовно виділили три групи респондентів. Перша група респондентів (29,5%) володіє знаннями про особливості розвитку, виховання і навчання дітей із особливими потребами, застосовує їх у своїй діяльності, володіє необхідними вміннями і навичками формування морально-етичної поведінки в дітей із типовим та нетиповим розвитком, сприймає ідеї інклюзивної освіти, може приймати правильні рішення щодо вирішення психолого-педагогічних проблем. Друга група (44%) має поверхові знання особливостей розвитку, навчання та виховання дітей із особливими потребами, однак не зовсім розуміє, як ці знання можна застосувати в освітньому процесі; свою роботу проводять на рівні проб і помилок, не завжди можуть знайти підхід до дітей та батьків; інколи ставлять неадекватні вимоги; здатні до самоаналізу, проте їм важко встановити причини недоліків у своїй роботі; філософію інклюзії визнають, але вважають, що дітям краще було б у спеціальних закладах. У третьої групи респондентів (26,5%) знання особливостей розвитку, навчання та виховання дітей з особливими потребами є практично відсутніми; корекційний вплив на дитину вони здійснюють епізодично без урахування вище названих особливостей; помилки в своїй роботі не помічають; інклюзивне навчання не визнають.

Також майже усі педагоги зазначали, що найскладнішими з методичного погляду є діти з порушеннями інтелектуального розвитку, які важко вписуються в навчальний процес та часто порушують дисципліну. Ні для кого не секрет, що керувати психологічними факторами в навчально-виховному процесі дуже складно, адже тут потрібно враховувати психофізіологічні особливості дитини та соціально-

психологічні чинники. Із цією метою педагог має оволодіти не тільки знаннями особливостей та закономірностей навчання даної категорії дітей, а й формування в них моральних норм поведінки.

Своєрідність психічного розвитку інтелектуально неповносправних дітей пояснюється ядерними ознаками розумової відсталості, які виникають внаслідок органічного ураження головного мозку, а це опосередковано відбивається на формуванні особистості в цілому [1].

На нашу думку, робота з формування морально-етичних норм поведінки в процесі інклюзивного навчання та виховання має проводитись поетапно.

На першому етапі увага здебільшого має бути зосереджена на формуванні знань та уявлень про норми морально-етичної поведінки, на корекцію неправильно сформованих понять та на актуалізацію морального потенціалу дитини з інтелектуальними порушеннями. Під актуалізацією ми розуміємо процес пробудження моральних почуттів, моральних знань, першооснови яких уже сформовані в свідомості дитини. Засобами актуалізації морального потенціалу мають виступати яскравий приклад, спогад, наведення прикладу певного вчинку (негативного чи позитивного), встановлення причини та наслідку його прояву та ін. Найбільш зрозумілими для дітей із порушенням інтелекту є реальні життєві ситуації, отже, якщо й вони опиняться в такій ситуації, то здатні до емоційного переживання та можуть прийти на допомогу. Це успішно здійснюється за допомогою морально-етичних бесід, програвання спеціально створених моральних проблемних ігрових ситуацій пошукового змісту та ін. Проте використання широкого спектра занять, практичних вправ і матеріалів має чітко відповідати рівню розвитку дитини.

На другому етапі раніше сформовані знання й уявлення про норми морально-етичної поведінки та потреби їх матеріалізації в особистому досвіді мають уточнюватись, розширюватись і доповнюватись. Діти на матеріалі практичної діяльності мають диференціювати близькі за значенням морально-етичні норми, встановлювати взаємозв'язки між окремими поняттями, характеризувати морально-етичні цінності протилежного значення (чуйний – байдужий, працьовитий – ледар та ін.). Особливу увагу на даному етапі слід приділяти встановленню взаємозв'язків між окремими поняттями, засвоєнню системи морально-етичних цінностей, розвитку мотивації поведінки в умовах практичної діяльності. Мотивами моральної поведінки мають виступати різні форми переживань дітей. Ми виходимо з того, що, чим вищий рівень моральних почуттів і переживань, чим більше діти знають про моральні норми, тим швидше в моральній свідомості відбувається процес переходу від первинності інстинктивних до первинності моральних потреб. Потреби диктують мотиви поведінки, а від них залежить рівень морального вчинку. У дітей з інтелектуальними порушеннями коротка, близька мотивація, яка формується під впливом власних потреб. Тому ми маємо

враховувати в процесі інклюзивного навчання та виховання, що в інтелектуально неповносправних на першому місці завжди примітивна потреба, яка формує мотивацію, а вона, у свою чергу – поведінку (вчинок). Вчинки в таких дітей, як правило, бувають імпульсивними, необдуманими, або ж диктуються винятково власними бажаннями, без урахування бажань та думок інших.

Прикладом може слугувати ситуація, яка трапилась в умовах інклюзивного навчання в одній зі шкіл міста: дівчатка-старшокласниці з нормативним розвитком запропонували дівчинці з інтелектуальними порушеннями погратись їхніми смартфонами за умови, якщо та піде і вдарить іншу старшокласницю, їхню конкурентку. Дівчинка з інтелектуальними потребами швидко виконала бажання дівчаток, адже їй так хотілось погратися новенькими телефонами. Або інший випадок: тій самій дівчинці додому від школи потрібно добиратись приблизно 3 км, які вона може пройти пішки або під'їхати рейсовим мікроавтобусом. Водій автобуса взяв інших пасажирів і вигнав дівчинку з особливими потребами, бо та не мала чим оплатити проїзд. У відповідь дитина взяла камінь і розбила вікно автобуса. Коли педагог із батьками почали аналізувати ситуації, то дівчинка з інтелектуальними порушеннями сказала, що так робити не можна, але вона в той момент про це не думала. Отже, вчинки дівчинки в першому випадку були обумовленні власним спонукальним мотивом, в другому – підвищеною емоційною вразливістю, афективною збудливістю. Із викладеного випливає, що через зниження інтелекту та змін в емоційно-вольовій сфері відбуваються порушення поведінки, що можуть проявлятися як у вигляді незначного непослуху, так і становити загрозу здоров'ю самої дитини та навколишніх. Недостатність інтелекту призводить, по-перше, до неадекватності емоційного реагування на ситуації, недоступні розумінню дитини, а по-друге, до неспроможності усвідомлювати власні емоційні прояви та стани і керувати ними [2, с. 109].

На третьому, заключному, етапі сформовані в дітей з інтелектуальними потребами морально-етичні норми поведінки мають закріплюватися у процесі виконання індивідуальних і групових практичних завдань. Виконуючи практичні завдання соціально-побутового змісту, діти вправляються в поведінкових діях, учаться самостійно орієнтуватися в різних ситуаціях, розуміти права і норми людського співіснування, розвивають уміння давати оцінку своїм вчинкам і вчинкам інших, знаходити правильне рішення. Як правило, для цього слід включати в навчально-виховний процес сюжетно-рольові ігри, які доречно застосовувати на етапі закріплення знань, умінь і навичок морально-етичної поведінки та формування культури спілкування, взаємодії в колективі. Відтворюючи в процесі гри конкретні життєві ситуації, можна домогтися того, щоб діти з інтелектуальними порушеннями використовували засвоєні знання, уміння та навички в реальних чи наближених до них умовах (наприклад, правила поведінки в їдальні,

бібліотеці, транспорті, магазині, перукарні, під час перегляду кінофільму; в гостях, під час зустрічі та прощання; під час отримання та вручення подарунків, засвоєння умінь запитувати та давати відповіді; усвідомлення необхідності бути ввічливим та чуйним у процесі спілкування з дітьми протилежної статі, із старшими людьми, та ін.). Слід пам'ятати, що в процесі програвання соціальних ролей доведеться долати інертність мислення дітей із інтелектуальними потребами. Проте діти з порушенням інтелектуального розвитку легко погоджуються на зміну ролей, щиро ставляться до їх програвання, у них немає упередження і страху, як це буває в дітей з типовим розвитком. Слід пам'ятати й те, що діти з типовим розвитком теж перебувають на різних рівнях розвитку морально-етичної поведінки, тому слід ретельно підходити до об'єднання дітей у групи й налагодження співробітництва та підтримки у їхньому середовищі. На початку дітей з розумовою відсталістю слід ставити у групи з високим рівнем поведінки, а потім, з метою закріплення поведінки та соціальної взаємодії, доречним є використання різних варіантів об'єднань дітей у групи. Тяжіння до новизни сприяє тому, що учні охоче переходять від однієї ролі до іншої. У цьому вони вбачають більш повну реалізацію свого „Я”, рольову перспективу, а педагоги мають можливість закріпити морально-етичні норми поведінки в ситуаціях, наближених до реальних [3].

Водночас варто зауважити, що, маючи труднощі із розумінням єдності загального і конкретного здійснення не тільки індуктивних, а й дедуктивних висновків, діти з порушенням інтелекту часто є нездатними до перенесення навіть, здавалося б, виниклого узагальнення в нову ситуацію, де воно має реалізовуватись у конкретному поведінковому акті. Невміння розібратись у ситуації, усвідомити причинно-наслідкові зв'язки між учинком і його результатом, встановити значення дії іншої особи часто є справжньою причиною порушень поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями. Через обмеженість спілкування діти з порушеннями інтелекту не розуміють змісту, причин і мотивів вчинків інших людей, а також наслідків своїх учинків, їх впливу на оточуючих. Прикладом може слугувати ситуація, яка трапилась із ученицею з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному закладі: на занятті з дітьми обговорювались і програвались ситуації дитячого булінгу і визначалась думка про те, як дітям потрібно діяти в разі небезпеки. Після заняття хлопчик смикнув дівчаток за косички. Дівчинка з інтелектуальними порушеннями викликала поліцію, а та досить швидко відреагувала, і в результаті виявилось, що виклик хибний і класному керівникові та адміністрації прийшлося виправдовуватись, пояснювати, що дана дівчинка з особливими потребами. Проте інцидент був би вичерпаний і мав би зовсім іншу якість, якби педагоги правильно оцінили ситуацію і зраділи досягненням дівчинки, адже вона змогла перенести набуті знання в життя, що для неї не так просто; а на майбутнє педагогам доцільно

спланувати заняття чи бесіду з дитиною на уточнення, конкретизацію дій у подібних ситуаціях. Проте педагоги викликали батьків і висловили своє невдоволення та поставили під сумнів доцільність подальшого перебування дівчинки в школі. Як наслідок: батьки схвильовані, педагоги невдоволені, діти насміхаються та дразнять – усе це формує негативне ставлення розумово відсталої дитини до інших людей, до самої себе, створює перешкоди формуванню нормальних стосунків із оточуючими, дезорієнтує в подальшому у виборі норм поведінки. На низьку здатність дітей з інтелектуальними порушеннями до передбачення не лише віддалених, а й безпосередніх наслідків своєї поведінки, на слабкість боротьби мотивів під час прийняття рішення, порушення процесу визначення способу задоволення потреб вказують дослідження В. Синьова, О. Северова [2].

Висновки. До необхідних педагогічних умов формування морально-етичних норм поведінки у інтелектуально неповносправних дітей слід віднести врахування особливостей розвитку пізнавальної діяльності, особистісних якостей і емоційно-вольової сфери та своєрідність психічних процесів, які визначають їхні дії, вчинки, поведінку в цілому, а також обмежений чуттєвий і практичний досвід, недостатнє розуміння та усвідомлення соціальних і моральних вимог. Особливості формування морально-етичних норм поведінки в даній категорії дітей свідчать про необхідність перебудови освітнього процесу, спрямованого на корекцію пізнавальної та емоційно-вольової сфери, часткову або повну компенсацію обмежень життєдіяльності та максимально інтегрувати дітей у сучасну систему суспільних відносин. Саме ці питання будуть предметом наших подальших досліджень.

Бібліографія

1. Бондар В.І. Диференційоване навчання дітей з особливостями інтелектуального розвитку в закладах загальної середньої освіти. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. університету ім. Івана Огієнко. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 2019. Вип.13. С.5-18. **2. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П.** Психологія розумово відсталої дитини. Київ: Знання, 2008. 359 с. **3. Савіцька Г.І.** Особливості формування морально-етичних норм поведінки в розумово відсталих учнів в процесі соціально-побутового орієнтування. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. університету ім. Івана Огієнко. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 2010. Вип.14. С.212-217. **4. Шевців З.М.** Основи інклюзивної педагогіки. К.: „Центр учбової літератури”, 2017. 248 с.

Referens

1. Bondar V.I. Differentiated education of children with features of intellectual development in general secondary education institutions. Coll. of sciences. works of Kamianets-Podilskiyi nat. University. Ivan Ogienko. Kamianets-Podilskiyi: Axiom. 2019. No.13. P.5-18. **2. Synyov V.M., Matveeva M.P., Khokhlina O.P.** Psychology of a mentally retarded child. Kyiv:

Knowledge. [in Ukrainian]. 2008. 359 p. **3. Savitska H.I.** Features of formation of moral and ethical norms of behavior in mentally retarded students in the process of social orientation. Coll. of sciences. works of Kamianets-Podilskyi nat. University. Ivan Ogienko. Kamianets-Podilskyi: Axiom. 2010. Vol.14. P.212-217. **4. Shevtsiv Z.N.** Fundamentals of inclusive pedagogy: a textbook. K.: The Center for Educational Literature, 2017. 248 p.

Дата відправлення статті 20.03.2020 р.

УДК: 342.726-056]:37.091.33-027.22

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.249-256

І.Г. Саранча

isarancha@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5715-6271>

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ПРОТИДІЇ НАСИЛЬСТВУ В РОДИНАХ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Відомості про автора: Саранча Ірина, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, голова правління Вінницької міської організації соціального розвитку та становлення окремих малозахищених категорій молоді «Паросток». У колі наукових інтересів: проблеми соціальної реабілітації дітей та молоді з психофізичними порушеннями розвитку, психологія дітей та молоді з психофізичними порушеннями розвитку, розвиток інклюзивної освіти, м. Вінниця, Україна. E-mail: isarancha@gmail.com

Contact: Saranचा Iryna, PhD In Pedagogy, Senior teacher of the chair Psychology Department of Vinnytsia M. Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Chairman of Vinnytsia City Organization for Social Development of Specific Vulnerable Categories of Young People «Parostok». Sphere of research interests: problems of social rehabilitation of children and young people with mental and physical disabilities, psychology of children and youth with mental and physical disabilities, development of inclusive education, Vinnytsia, Ukraine. E-mail: isarancha@gmail.com.

Відомості про наявність друкованих статей. 1. Saranचा I. The influence of tempo rhythmic organization of speech during gaming and theatrical activities on correction of stammering in children. Journal of Physical Education and Sport, Vol 19 (Supplement issue 4). Art 193. P.1333-1340. **2. Saranचा I.** Preparing of Preschool Teachers to Working with Children with Special

Educational Needs. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference. Volume III, May 24th -25th, 2019. P. 83-93 . 3. **Саранча І.Г.** Ставлення працівників поліції та судів до осіб з інвалідністю. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. 2019. Випуск 59. С.110-114.

Саранча І.Г., Тренінгова програма протидії насильству в родинах осіб з інвалідністю. У статті проаналізовано сучасний стан державного захисту осіб з інвалідністю щодо протидії та захисту від насилля. Розглянуто основні базові нормативно-правові документи, які регулюють несення відповідальності за акти насилля та основні види насилля.

За результатами аналізу теоретичної бази було розроблено тренінгову програму протидії насильства стосовно осіб з інвалідністю в їхніх родинах. Програма спрямована на осіб з інвалідністю, які мають бажання проявити себе у ролі тренерів для проведення тренінгів за принципом «рівний-рівному». Дана програма тренінгу складається з основного модуля, який містить загальні аспекти проблеми насильства і основи ведення тренінгів. Основний модуль складається з трьох частин:

- Теоретична частина включає тексти з окремих тем для тренерів, посилення на міжнародні документи, статті дослідників.
- Практична частина включає вправи для кожної теми.
- Роздаткові матеріали розроблені спеціально для використання учасниками в ході практичних вправ тренінгу. Ці матеріали містять інформацію та інструкції, необхідні для виконання вправ.

Зроблено висновок, що в Україні недостатня увага приділяється просвітницькій діяльності щодо протидії насильства по відношенню до осіб з інвалідністю в їхніх родинах та залученню осіб з інвалідністю до тренінгової діяльності.

Ключові слова: особа з інвалідністю, родини осіб з інвалідністю, насильство, протидія насильству, тренінгова програма.

Саранча І.Г., Тренінговая программа противодействия насилию в семьях лиц с инвалидностью. В статье проанализировано современное состояние государственной защиты лиц с инвалидностью по противодействию и защиты от насилия. Рассмотрены основные базовые нормативно-правовые документы, регулирующие несение ответственности за акты насилия и основные виды насилия.

По результатам анализа теоретической базы была разработана тренинговая программа противодействия насилию в отношении лиц с инвалидностью в их семьях. Программа направлена на лиц с инвалидностью, которые хотят проявить себя в роли тренеров для проведения тренингов по принципу «равный-равному».

Данная программа тренинга состоит из основного модуля, который содержит общие аспекты проблемы насилия и основы ведения тренингов. Основной модуль состоит из трех частей:

- Теоретическая часть включает тексты по отдельным темам для тренеров, ссылки на международные документы, статьи исследователей.
- Практическая часть включает упражнения для каждой темы.
- Раздаточные материалы разработаны специально для использования участниками в ходе практических упражнений тренинга. Эти материалы содержат информацию и инструкции, необходимые для выполнения упражнений.

Сделан вывод, что в Украине недостаточное внимание уделяется просветительской деятельности по противодействию насилию в отношении лиц с инвалидностью в их семьях и привлечению лиц с инвалидностью к тренинговой деятельности.

Ключевые слова: человек с инвалидностью, семьи лиц с инвалидностью, насилие, противодействие насилию, тренинговая программа.

Sarancha I.G., Training program for combating violence in the families of disabled people. The article analyzes the current state of the state protection of disabled people concerning counteraction and protection against violence. The basic legal documents regulating responsibility for acts of violence and the main types of violence are considered.

As the result of the analysis of the theoretical base, the training program for combating violence against disabled people in families of disabled people was developed. The program is aimed at the disabled people who wish to prove themselves as coaches for peer-to-peer trainings. This training program consists of a main module that contains general aspects of the issue of violence and the basics of training. The main module consists of three parts:

- The theoretical part includes texts on separate topics for coaches, links to international documents, articles by researchers.
- The practical part includes exercises for each topic.
- The handouts are designed specifically for use by participants during practical training exercises. These materials provide information and instructions necessary to perform the exercises.

It is concluded that in Ukraine insufficient attention is paid to educational activities on combating violence against disabled people in the families of disabled people and involving disabled people in the training activities.

Key words: disabled people, families of disabled people, violence, counteraction against violence, training program.

Постановка проблеми. В сучасному суспільстві люди з інвалідністю складають не менш 10-12% населення. Це особи з такими порушеннями здоров'я, як ураження опорно-рухового апарату та центральної і периферичної нервової системи, психічними захворюваннями та зниженням інтелекту, ураженнями органів слуху та зору, ураженнями внутрішніх органів. Кількість людей з інвалідністю постійно зростає, хоча причини і наслідки цього явища можуть бути різними.

На сьогоднішній день проблема домашнього насилля визнана однією з актуальніших соціальних проблем світу. Згідно статистичних даних 13,2% українських жінок хоча б раз у житті зазнали фізичного або сексуального насилля у родині. В Україні немає відповідної статистики щодо осіб з інвалідністю.

Наприкінці 2017 року в Україні був ухвалений Закон, що вносить зміни до Кримінального кодексу України, покликані реалізувати положення Конвенції Ради Європи про запобігання і боротьбу з насильством стосовно жінок і домашнім насильством.

Зокрема, до Кримінального кодексу занесено Статтю 126 "Домашнє насильство" та Статтю 151 "Примушування до шлюбу".

У 2018 році набули чинності окремі положення цього закону, тоді як остаточної чинності документ набув тільки на початку 2019 року.

До цього в Україні не існувало нормативно-правового терміну та кримінального злочину "домашнє насилля"; відповідні дії кваліфікували як адміністративне правопорушення.

Водночас, з метою закріплення основних напрямів реалізації державної політики у сфері запобігання та протидії домашньому насильству Верховна Рада ухвалила відповідний закон.

Відповідно до Закону України "Про запобігання та протидії домашньому насильству", домашнє насильство – це дії фізичного, сексуального, психологічного або економічного насильства, скоєні в родині чи в межах місця проживання, які призводять до фізичних або психологічних страждань, розладів здоров'я, втрати працездатності, емоційної залежності або погіршення якості життя потерпілої особи [1].

Прийняття нового Закону України "Про запобігання та протидії домашньому насильству" спонукає громадські організації, які займаються захистом осіб з інвалідністю, реалізувати навчально-просвітницькі проекти з метою попередження та запобігання проявів насилля щодо осіб з інвалідністю в родинях та формування у осіб з інвалідністю відповідальної поведінки на підвищення якості власного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виходячи з того, що феномен домашнього насилля набув загрозливого поширення, останнім часом спостерігається активізація уваги українських вчених до різних аспектів сімейних конфліктів. Так, було захищено низку дисертаційних робіт з даної тематики, а саме: О. Шинкаренко, Б. Головкін, Л. Крижна, О. Бойко, Є. Потапчук та ін.

Мета статті – презентація тренінгової програми протидії насильству по відношенню до осіб з інвалідністю в їхніх родинях, спрямованої на осіб з інвалідністю, які мають бажання проявити себе у ролі тренерів для проведення тренінгів за принципом «рівний-рівному».

Виклад основного матеріалу. Протягом 2019 року Громадська організація Вінницька міська організація соціального розвитку та становлення окремих малозахисених категорій молоді «Паросток»

реалізовувала проект «Нові соціальні послуги - нова якість життя» за фінансової підтримки фінського фонду «ABILIS». У рамках реалізації проекту було розроблено та проведено п'ятиденну тренінгову програму протидії насильства по відношенню до осіб з інвалідністю в їхніх родинах, спрямовану на осіб з інвалідністю, які мають бажання проявити себе у ролі тренерів для проведення тренінгів за принципом «рівний-рівному».

Основні завдання тренінгової програми:

1. Формування чутливості по відношенню до проблеми насильства в родинах осіб з інвалідністю.
2. Розгляд насильства як можливої причини проблем низького рівня соціалізації осіб з інвалідністю.
3. Форми та методи ефективної допомоги постраждалим від насильства особам з інвалідністю.
4. Захист і допомога в кризовій ситуації. Оцінювання ступенів небезпеки.
5. Співпраця і формування мереж зацікавлених осіб у поширенні тренінгової програми.

Перший день тренінгу присвячений знайомству та дає тренерам можливість отримати уявлення про учасників, а учасникам – про те, що вони дізнаються в процесі тренінгу, про їх власні очікування.

Вступна частина прояснює аспекти, які будуть висвітлені під час сесії. Крім того, її завдання полягає в тому, щоб встановити контакт між тренером і групою. Для того, щоб краще познайомитися з учасниками та їхніми очікуваннями, заздалегідь роздаються групі анкети з питаннями про їхні очікування.

Знайомство один з одним – важливий крок у першій сесії тренінгу, особливо якщо він присвячений темі насильства та його учасниками є люди з інвалідністю. Тільки в тому випадку, коли вдається встановити певну ступінь довіри в групі, учасники можуть говорити про свій особистий досвід.

Цілі першого дня:

- Ознайомити з планом першого дня.
- Ознайомити з досвідом роботи тренера в області насильства по відношенню до осіб з інвалідністю.
- Надати учасникам можливість розповісти про себе, про свої інтереси і очікування, що стосуються тренінгу.
- Надати можливість поділитися особистим досвідом щодо насильства по відношенню до осіб з інвалідністю.
- Визначити цілі тренінгу і мотиви учасників.
- Створити безпечний навчальний простір.

Навчальні вправи першого дня: «Сніжний ком», «Правила роботи», «Насильство – це...», «Мова тіла».

Другий день тренінгу присвячений розгляду теми «Міфи та факти насильства».

Протягом другого дня учасники тренінгу розглядають міфи, які часто маскують реальні випадки насильства. Учасники повинні навчитися розпізнавати і протистояти цим міфам. Мета тренінгової діяльності полягає в тому, щоб дати реалістичну картину насильства по відношенню до осіб з інвалідністю за допомогою жорстких фактів і цифр та продемонструвати свою компетентність.

Цілі другого дня:

- Допомогти учасникам усвідомити власні міфи щодо насильства.
- Допомогти групі попрацювати з власними міфами.
- Усвідомити реальні факти і цифри щодо насильства над особами з інвалідністю.
- Продемонструвати власну компетентність.

Навчальні вправи другого дня: «Види насильства», «Реальні історії», «Міфи», «Особистий досвід переживання насильства».

Третій день тренінгу присвячений розгляду теми «Положення жінок та дітей, які піддаються насильству».

Цей день тренінгу присвячений становищу жінок та дітей з інвалідністю, які живуть в насильницьких відносинах. В рамках розгляду цієї теми обговорюються причини, які змушують жінок жити в цих відносинах, і ті труднощі, з якими вони стикаються.

Цілі третього дня:

- Зрозуміти, з якими труднощами стикаються жінки, які живуть з чоловіками-кривдниками («стокгольмський синдром», діти, економічні причини, релігійні та юридичні бар'єри): звинувачення цих жінок в насильстві, яке над ними відбувається.
- Вплив насильства на дітей.
- Усвідомити необхідність поважати рішення, яке приймає жінка.
- Усвідомити необхідність вести роботу, спрямовану на повернення жінці внутрішньої сили: жінки не є пасивними і безпорадними жертвами.

Навчальні вправи третього дня: «Чому жінки залишаються з кривдниками», «Наслідки відмови від стосунків з кривдником», «Становище дітей», «Небажання помічати насильство».

Четвертий день тренінгу присвячений розгляду теми «Кривдники».

Міфи про кривдників не мають нічого спільного з реальністю; вони допомагають їм уникати відповідальності за скоєне насильство. Зазвичай такі міфи засновані на історіях про нещасне дитинство цих чоловіків та жінок, на пошуку провини їхніх партнерів, втрати контролю над собою («це сильніше за них самих»), алкоголізм як причини насильства тощо.

Ці пояснення відволікають увагу від реальної проблеми – актів насильства – і звинувачують в цьому кого завгодно і що завгодно, але тільки не самого кривдника.

Часто особи, котрі піддаються насильству, а також друзі, родичі, професіонали, які стикаються з цією проблемою в своїй практиці, відчують сильну спокусу обрати таку ж стратегію і позбавити кривдника

відповідальності за його дії. Це доводить, що насправді його не сприймають серйозно.

Мета даного тренінгового дня - довести, що насильство по відношенню до осіб з інвалідністю – це система поведінки і стратегій, і що його основа – прагнення до встановлення влади і контролю. Учасники знайомляться з найбільш поширеними формами самовиправдання і намагаються навчитися протистояти кривдникам, покладаючи відповідальність за вчинене насильство тільки на них.

Цілі четвертого дня:

- Знайомство з виправдувальними стратегіями.
- Робота з міфами (алкоголізм, нещасне дитинство, безробіття).
- Уміння розпізнавати стратегії кривдника.

Навчальні вправи четвертого дня: «Чому чоловіки вдаються до насильства?», «Бесіда з кривдником», «План безпеки».

П'ятий день тренінгу присвячений розгляду теми «Служби підтримки».

Вкрай рідко компетентну і всебічну підтримку може надати один представник будь-якої служби чи організації. Навіть якщо це високопрофесійна організація, рамки службових обов'язків і обсяг повсякденної роботи не дозволяють надати особі з інвалідністю всебічну підтримку. У будь-якому випадку, навряд чи буде розумно, якщо представник будь-якої професії вийде за рамки своєї компетентності й спробує одночасно виконувати роботу судді, юриста, соціального працівника. Представники кожної з цих професій мають свої можливості для підтримки постраждалих від насильства, і важливо, щоб вони цим займалися на своєму місці. Важливим фактором є співпраця з іншими службами та організаціями, які також покликані надавати допомогу особам, які пережили насильство.

Дана тема являє собою огляд спеціалізованих служб підтримки та основних принципів їх співпраці.

Особлива увага приділяється інформації про притулки для жінок і регіональні організації, які надають підтримку постраждалим від насильства, так як важливо, щоб жінки мали можливість отримувати негайний доступ до відповідних послуг. Крім того, в цьому розділі велика увага приділена наступному принципу роботи таких організацій: постраждала особа з інвалідністю повинна бути впевнена, що жоден крок з боку співробітників не буде зроблений без попереднього обговорення з нею.

Цілі п'ятого дня:

- Знайомство з принципами роботи притулків для постраждалих від домашнього насильства.
- Надати інформацію про організації, в які можна направити жінку і дітей з інвалідністю.

- Ознайомити з упередженнями, пов'язаними з притулками для постраждалих від домашнього насильства.
- Заохотити учасників до подальшої співпраці. Надати психологічні поради щодо попередження синдрому вигорання.

Висновки. Отже, проблема домашнього насильства в родинях осіб, що мають різну ступінь інвалідності, реально має місце в Україні, де рівень державного соціального захисту осіб з інвалідністю оцінюється як досить низький, що відображає злободенні соціально-економічні проблеми розвитку суспільства в цілому. Сьогодні функція держави та громадських організацій стосовно людей з інвалідністю повинні виявлятися у створенні правових, економічних, політичних, соціально-побутових і соціально-психологічних умов для задоволення їхніх потреб у безпеці та можливості соціальної інтеграції.

Державні та громадські організації повинні максимально сприяти активізації осіб з інвалідністю у контексті соціально-психологічної, професійної, трудової реабілітації та працевлаштування. Держава повинна сприяти максимальній безпеці осіб з інвалідністю для досягнення ними гідної якості життя.

Бібліографія

1. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2229-19>. 2. Келлі Ліз (2011). Насильство щодо жінок і дітей. Новий погляд на поліцейську діяльність, її інноваційність і професіоналізм: Посібник. Львів. 3. **Навчально-методичний** тренінг «Особливості надання допомоги постраждалим від домашнього та гендерно зумовленого насильства». Робочий зошит. К.: ТОВ «Агентство «Україна», 2018. 4. **Пашко О. (2013)**. Навчання дорослих: виклики, специфіка, інтерактивні методи. Український досвід в регіональному економічному розвитку. Посібник. Львів: Галицька видавнича спілка. 5. **Писклакова М., Синельникова А. (2003)**. Насилие и социальные изменения. Москва. 6. **Пуцов В.І., Набока Л.Я. (2004)**. Особливості навчання дорослої людини. Київ, 2004.

References

1. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2229-19>. 2. **Kelli Liz (2011)**. Nasy`l`stvo shhodo zhinok i ditej. Novy`j poglyad na policejs`ku diyal`nist`, yiyi innovacijnist` i profesionalizm: Posibny`k. L`viv. 3. **Navchal`no-metody`chny`j** trening «Osobly`vosti nadannya dopomogy` postrazhdaly`m vid domashn`ogo ta g`enderno zumovlenogo nasy`l`stva». Robochy`j zoshy`t. K.: TOV «Agentstvo «Ukrayina», 2018. 4. **Pashko O. (2013)**. Navchannya dorosly`x: vy`kly`ky`, specy`fika, interakty`vni metody`. Ukrayins`ky`j dosvid v regional`nomu ekonomichnomu rozvy`tku. Posibny`k. L`viv: Galy`cz`ka vy`davny`cha spilka. 5. **Pu`sklakova M., Sy`nel`ny`kova A. (2003)**. Nasy`ly`e y` socy`al`nye y`zmeneny`ya. Moskva. 6. **Puczov, V.I., Naboka L.Ya. (2004)**. Osobly`vosti navchannya dorosloyi lyudy`ny`. Ky`yiv, 2004.

Дата відправлення статті 10.03.2020 р.

УДК 159. 943

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.257-267

А.В. Сімко

7kort@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-6197-9086>

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ПОРІВНЕВО-ЗБАЛАНСОВАНОЇ ПРОГРАМИ КОРЕКЦІЇ ПСИХОМОТОРИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Відомості про автора: Сімко Алла Володимирівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми корекції психомоторного розвитку та дослідження психомоторної активності дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку. E-mail: 7kort@ukr.net

Contact: Simko Alla, PhD, senior lecturer in speech therapy and special techniques Kamianetz-Podilskiy Ivan Ohienko National University, Kamianetz-Podilskiy, Ukraine. Academic interests: problems of correction of psychomotor development and research of psychomotor activity of children of preschool age with psychophysical development violations. E-mail: 7kort@ukr.net

Відомості про наявність матеріалів по темі статті: 1. Сімко А.В. Особливості розвитку психомоторної активності дітей. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип.9, у 2 т. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. Т.2 (Index Copernicus). 2. Сімко А.В. До питання про особливості психомоторних дій у дітей молодшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями психофізичного розвитку. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип.10, у 2 т. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. Т.2. (Index Copernicus). 3. Сімко А.В. Особливості діагностики та корекції психомоторного розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями на заняттях фізичного виховання. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип.12, у 2 т. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. Т.2. (Index Copernicus).

Сімко А.В. Особливості створення порівнево-збалансованої програми корекції психомоторики молодших школярів з особливими

освітніми потребами. В статті розглянуто особливості підходу до створення корекційно-розвивальної програми психомоторики дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку. Створення програми було здійснено на основі урахування психомоторних можливостей суб'єкта активності на різних рівнях побудови рухів. Програма має структуру відповідну рівням побудови рухів і передбачає збільшення орієнтувально-дослідницьких можливостей дітей з особливими освітніми потребами. Проведено теоретичний аналіз наукових досліджень щодо проблеми корекції психомоторики у дітей з особливими освітніми потребами. Визначено, що формування активної особистості в молодшому шкільному віці зумовлюється різними соціальними та психолого-педагогічними чинниками, серед яких вагоме місце посідають психомоторні можливості. У психомоторних проявах встановлюється реальний зв'язок дитини з соціальним середовищем в якому і формується особистість. Описано програму, яка реалізує авторську модель організації умов розвитку психомоторних можливостей дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку. Розробку програми було здійснено на основі констатувального експерименту щодо психомоторних можливостей суб'єкта психомоторної активності на різних рівнях побудови рухів. Програма має чітку структуру, перевірку її ефективності здійснено на експериментальній та контрольній групах дітей. Зроблено висновок, що варіативність смислових завдань та умов їх виконання дозволяє збільшити орієнтувальну активність дитини спрямовану на пошук ефективніших рухів, сенсорних синтезів і центральних механізмів управління психомоторною дією.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, корекція, психомоторика, порівнево-збалансована програма.

Симко А.В. Особенности создания поуровнево-сбалансированной программы коррекции психомоторики младших школьников с особыми образовательными потребностями. В статье рассмотрены особенности подхода к созданию коррекционно-развивающей программы психомоторики детей с особыми образовательными потребностями младшего школьного возраста. Создание программы было осуществлено на основе учета психомоторных возможностей субъекта активности на различных уровнях построения движений. Программа имеет структуру, которая соответствует уровням построения движений и предусматривает увеличение ориентировочно-исследовательских возможностей детей с особыми образовательными потребностями. Проведен теоретический анализ научных исследований по проблеме коррекции психомоторики у детей с особыми образовательными потребностями. Определено, что формирование активной личности в младшем школьном возрасте обусловлено различными социальными и психолого-педагогическими факторами, среди которых важное место занимают психомоторные возможности. В психомоторных проявлениях устанавливается реальная

связь ребенка с социальной средой в котором и формируется личность. Описано программу, которая реализует авторскую модель организации условий развития психомоторных возможностей детей с особыми образовательными потребностями младшего школьного возраста. Разработку программы было осуществлено на основе констатирующего эксперимента на основе психомоторных возможностей субъекта и психомоторной активности на различных уровнях построения движений. Программа имеет четкую структуру, проверка ее эффективности осуществлена на экспериментальной и контрольной группах детей. Сделан вывод, что вариативность смысловых задач и условий их выполнения позволяет увеличить ориентировочную активность ребенка направленную на поиск эффективных движений, сенсорных синтезов и центральных механизмов управления психомоторной деятельностью.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, коррекция, психомоторика, поуровнево-сбалансированная программа.

Simko A.V. Features of creation of a correction comparatively-balanced program of psychomotor of the younger students with special educational needs. The article deals with the peculiarities of the approach to the creation of the correction and developmental program of psychomotor of children with special educational needs of younger school age. The creation of the program was carried out on the basis of the psychomotor capabilities of the subject of activity at different levels of motion construction. The program has a structure appropriate to the levels of movement development and envisages an increase in the orientation and research capacity of children with special educational needs. Theoretical analysis of scientific researches on the problem of psychomotor correction of children with special educational needs is carried out. It has been determined that the formation of an active personality in younger school age is conditioned by various social and psychological-pedagogical factors, among which psychomotor opportunities occupy a significant place. Psychomotor manifestations establish a real connection of the child with the social environment in which the personality is formed. It's described a program that implements the author's model of organizing the conditions for the development of psychomotor abilities of children with special educational needs of younger school age. The development of the program was carried out on the basis of a statement experiment on the psychomotor capabilities of the subject of psychomotor activity at different levels of motion construction. The program has a clear structure, and its effectiveness was tested on the experimental and control groups of children. The program was implemented in several stages: preparatory, basic, final. The preparatory phase of the program involved a comprehensive determination of the psychomotor capacity of children with special educational needs at different levels of motion development; development of specific goals and objectives, strategies of psycho-corrective work; drawing up a work plan for the formation of a kind of

"school" of movements at the involved levels of their construction; creation of the necessary material and technical base for corrective activities.

It is concluded that the variability of semantic tasks and conditions of their performance allows to increase the orienting activity of the child aimed at finding more efficient movements, sensory syntheses and central mechanisms of control of psychomotor action. The comparatively balanced program takes into account that the most effective influence on the correction of psychomotor abilities of preschool-aged children is not by individual exercises, but by their complex, which provides finding compensatory ways of motion control.

Key words: children with special educational needs, correction, psychomotor, comparatively balanced program.

Постановка проблеми. Вивчення психомоторики дітей з особливими освітніми потребами дає підстави стверджувати, що незалежно від особливостей моторної недорозвиненості, всім їм притаманні значні труднощі при виконанні завдань, що потребують змінити засвоєнні рухи. Оскільки спроможність відійти від одного разу знайденого і засвоєного руху ґрунтується на орієнтувально-дослідницьких можливостях психомоторики суб'єкта, то саме порушення останніх і є центральною ланкою відповідної патології [4; 5].

Водночас корекція спроможності змінювати свої психомоторні стереотипи, формування ефективних орієнтувально-дослідницьких рухів у дітей відіграє особливо важливу роль в їх адаптації до навколишнього середовища. Проте завдання щодо корекції можливості диференціювати рухи є досить складним і вимагає визначення відповідних психолого-педагогічних засад цієї роботи, що є важливим науковим і практичним завданням [6; 7; 9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розв'язання цієї проблеми започатковане у працях М. Бернштейна, О. Запорожця, які досліджували психомоторику як складне ієрархічне утворення низки рівнів побудови рухів і запропонували систематизувати з цих позицій патологію реалізації рухової функції, а також вивчати психіку як орієнтувально-дослідницьку діяльність. В сучасних дослідженнях розуміння таких особливостей функціонування психомоторики підтверджується [6; 10; 11; 12]. В сучасній літературі механізм інтеріоризації та екстеріоризації м'язової та психічної, або психомоторної активності, описують такі психологи як В. Клименко, О. Малхазов, В.П. Озеров. На те, що саме дія породжує психіку, вказували такі вчені, як С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, П. Гальперін, Д. Ельконін, В. Давидов та багато інших. Проте залишається недостатньо дослідженою можливість проведення корекційної роботи на цій основі у дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку.

Мета статті – окреслити психолого-педагогічні засади розробки програми корекції психомоторних можливостей дітей з особливими

освітніми потребами 7-8 років на основі порівневого підходу до побудови рухів та дослідження психіки як орієнтувальної активності. Запропонувати порівнево-збалансовану програму корекції психомоторики у дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Проведені нами теоретичні та емпіричні дослідження можливостей удосконалення програм корекції психомоторного розвитку дітей дошкільного віку дозволяють стверджувати, що ці програми доцільно розробляти, насамперед, на основі психофізіологічних наукових поглядів М. Бернштейна [1; 2]. Автор здійснив ряд досліджень, які експериментально довели, що організм є активною цілеспрямованою системою, а не реактивною системою, яка тільки пасивно відповідає на зовнішні впливи та пристосовується до навколишнього середовища. Активність організму спрямована на задоволення потреб, на досягнення певної мети. Тобто, на подолання навколишнього середовища, а не на урівноважування з ним. Це негентропійна система, вона протидіє ентропії. Відповідно і корекційні програми мають враховувати цю активність, яка дозволяє індивіду стати суб'єктом.

Водночас дослідження реалізації психомоторної функції людиною за допомогою точних апаратурних методик однозначно довели, що при повторенні дій неможливо абсолютно точно повторити рухи. Наприклад, виконуючи удар молотком по зубилу робітник щоразу точно попадає по ньому, проте рухи ланок тіла в кожному ударі відрізняються за своїми траєкторіями. Отже, повторюється тільки завдання, а «накази» нервової системи м'язам мають змінюватися із врахуванням конкретних, реальних умов виконання дії. Більше того є відповідність між «образом потрібного майбутнього» і результатом дії, а не відповідність між результатом рухів і «наказами», що ідуть від мозку до м'язів. Останнє пояснюється значною складністю будови рухового апарату та силового поля дії. Описану закономірність «повторення без повторення» також необхідно враховувати при розробці нових програм психомоторного розвитку дітей.

Для реалізації рухової функції мозок людини не тільки надсилає певні «накази» м'язам, а й отримує від аналізаторів інформацію про результати виконання цих «наказів» і порівнявши їх з «образом потрібного майбутнього» дає нові корегуючі «накази», які спрямовані на подолання відхилень реальних рухів від бажаних. Іншими словами, існує не тільки прямий зв'язок (мозок – м'язи), а й зворотній (м'язи, смислові аналізатори – мозок). І це експериментально доведене М. Бернштейном положення щодо механізмів регуляції рухів має обов'язково враховуватись в нових програмах корекції психомоторики.

Ґрунтовно дослідив вчений і те, що для побудови рухів різної складності суб'єкт психомоторної активності віддає «накази» на ієрархічно різних рівнях центральної нервової системи. Побудова рухів це система всіх сенсорних синтезів, що приймають участь в координуванні певної дії

та система еферентних імпульсів в їх єдності. Побудова рухів реалізується п'ятьма рівнями, кожен з яких є провідним для вирішення певного класу психомоторних завдань, інші рівні (коли один з них взяв на себе функцію провідного) виконують фонові функції. Зазвичай робота фонових рівнів не усвідомлюється.

Створення нових програм корекції психомоторних можливостей дітей молодшого шкільного віку також має враховувати те, що експериментально довів О. Запорожець – в основі будь-якого пізнавального процесу дитини є практичні дії. Онтогенетичні дослідження автора однозначно довели, що сприймання це згорнута перцептивна дія. Мислення також першопочатково є практичним узагальненням (наочно-дійове мислення). Інтеріоризація розумілась Запорожцем О. як перетворення у внутрішнє першопочатково зовнішньої орієнтувальної діяльності. Більш того, сама психіка досліджувалась автором як орієнтувально-дослідницька діяльність, що було значним доробком до створення в психології теорії діяльності [8].

Отже теоретико-методологічними засадами розробки програм корекції психомоторики дітей можуть бути положення М. Бернштейна про: активність живих систем, неможливість точного повторення рухів в діях, необхідність зворотного зв'язку і корекцій в керуванні рухами, ієрархію рівнів побудови рухів (кожен з яких є провідним для вирішення певного класу психомоторних завдань). Та положення О. Запорожця про те, що: в основі пізнавальних процесів дитини є практичні дії, психіка може досліджуватись як орієнтувально-дослідницька діяльність, онтогенетично зумовлені особливості виникнення і розвитку довільних рухів і дій та формування на їх основі особистості.

Корекційна програма реалізує авторську модель організації умов розвитку психомоторних можливостей дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку. Розробку програми було здійснено на основі констатувального експерименту щодо психомоторних можливостей суб'єкта психомоторної активності на різних рівнях побудови рухів. Програма має чітку структуру, перевірку її ефективності здійснено на експериментальній та контрольній групах дітей. Цілями і завданнями програми було:

- здійснення ефективного комплексного визначення психомоторних можливостей дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку на різних рівнях побудови рухів;
- прогнозування оптимального збалансованого поєднання корекційних вправ для покращення психомоторних можливостей дітей 7-8 років зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності;
- створення необхідних умов для корекції психомоторних можливостей на чотирьох рівнях побудови рухів дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку; формування рухів дітей

на задіяних рівнях реалізації їх рухової функції; створення умов для включення компенсаторних механізмів керування рухів;

- забезпечення умов для закріплення досягнених результатів та позитивних змін і переносу їх у реальну життєдіяльність дітей.

Реалізація програми здійснювалась у кілька етапів: підготовчий, основний, заключний. Підготовчий етап програми передбачав комплексне визначення психомоторних можливостей дітей з особливими освітніми потребами на різних рівнях побудови рухів; розробку конкретних цілей і завдань, стратегій психокорекційної роботи; складання плану роботи щодо формування своєрідної «школи» рухів на задіяних рівнях їх побудови; створення необхідної матеріально-технічної бази для проведення корекційних занять.

Основний етап включав у себе безпосередню реалізацію програми у відповідності зі структурними компонентами моделі корекції психомоторних можливостей дітей з особливими освітніми потребами на рівнях побудови рухів. Структурно-функціональна модель корекції психомоторних можливостей являє собою визначену у часі послідовність дій із зазначенням функціональних зв'язків між різними рівнями.

У корекційну програму на основному етапі включено комплекс ігрових вправ, які забезпечують зміст впливу на психомоторику з метою її корекції.

Спостереженнями встановлено, що найбільш ефективний вплив на корекцію психомоторних можливостей дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку мають не окремі вправи, а їх комплекс, який забезпечує віднаходження компенсаторних шляхів керування рухами.

Для розв'язання завдань основного етапу корекції використовувались спеціальні вправи програми.

Корекцію психомоторних можливостей доцільно здійснювати, якщо це можливо, насамперед на провідному рівні. З цією метою можна застосувати виконання тих дій для яких конкретний рівень є провідним у варіативних умовах. Штучно створені умови варіативності збільшать орієнтувально-дослідницьку активність суб'єкта, та покращать функціональні можливості рівня побудови рухів. Зміна кінематичних і динамічних характеристик рухів може здійснюватися у процесі виконання побутових дій, фізичних вправ та в інших умовах [13].

В умовах коли міра ураження певних ділянок центральної нервової системи є такою, що виконати дії по вирішенню одного з класів психомоторних завдань неможливо пропонується змінювати субординацію рівнів. Тобто пропонується так змінити смислові завдання, щоб керування дією перейшло на більш збережений рівень. Проте цей шлях є більш складним і не таким ефективним як попередній. Далеко не завжди вдається віднайти обхідні шляхи, що дозволять сформувати нові психологічні механізми керування конкретними діями [3].

Загалом, здатність психіки до компенсацій у дітей може бути знижена і надзвичайно важливо розпочати здійснювати корекцію їх психомоторних можливостей вчасно. Своєчасно розпочата корекційна робота дозволяє максимально повно розвинути функціональні можливості індивідуально збережених церебральних систем, психічних пізнавальних процесів і психомоторних якостей.

Отже, основними засадами методу порівнево-збалансованої корекції психомоторики дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку є:

1. Центральною ланкою порушень психомоторного розвитку дітей молодшого шкільного віку є їх знижена спроможність до перебудови засвоєних рухів і дій, що зумовлюється порушенням відчуттів, орієнтувально-дослідницьких можливостей. Відтак ускладнюються і специфічно змінюються умови формування психомоторних якостей суб'єкта.

2. Патологія психомоторного розвитку у дітей настільки різноманітна, що її складно класифікувати. Складно в індивідуально-своєрідних «мозаїках» ушкоджень центральної нервової системи віднайти системоутворюючі чинники. Найбільш обґрунтованою, на нашу думку, є класифікація психомоторних порушень у відповідності з рівнями побудови рухів.

3. Програми корекції психомоторних можливостей дітей молодшого шкільного віку доцільно будувати саме так, щоб вони включали різні дії провідними для яких є різні рівні побудови рухів, а їх виконання передбачало доцільні зміни кінематичних та динамічних характеристик. Зазначені умови будуть максимально сприяти залученню до реалізації рухової функції індивідуально збережених можливостей дитини, розвитку психічних пізнавальних процесів, формуванню психомоторних якостей.

4. Психолого-педагогічними засадами розробки таких корекційних програм є положення наукових концепцій М. Бернштейна про: організм як активну цілеспрямовану систему, неможливість абсолютно точно повторити свої рухи, неоднозначність між м'язовими імпульсами та результуючими рухами, необхідність прямого і зворотного зв'язку та корекцій для керування рухами, рівні побудови рухів.

5. Науковими засадами для розробки програм корекції психомоторики є також положення О. Запорожця про те, що: в основі розвитку психічних пізнавальних процесів дитини є практичні дії, психіка може досліджуватись як орієнтувально-дослідницька діяльність, в онтогенезі розвитку довільних рухів і дій формується особистість.

Корекцію функціональних можливостей дітей на рівні А (тону) доцільно здійснювати шляхом ігор в яких передбачено короткочасне збереження заданих поз з плавними незначними змінами їх кінематичних і динамічних характеристик. Наприклад, наслідування позам тварин. Невеликі, але такі, що відчуються зміни розташування ланок тіла в просторі сприятимуть включенню нових м'язових синергій, змінюючи тонус всіх задіяних в збереженні поз (статичної рівноваги) груп м'язів.

Корисними будуть вправи по розвитку заданих м'язових зусиль, особливо коли свідчення динамометрів виведені на екран комп'ютера і графічно представлені (торкання предметом іграшки тощо).

Корекцію функціональних можливостей психомоторики дітей на рівні В (м'язово-суглобових ув'язок) можна здійснювати шляхом застосуванням всіляких вправ по утриманню динамічної рівноваги тіла і включених в ігрові ситуації. Корисними будуть вправи по розвитку точності відтворення просторових і часових характеристик рухів без зорового контролю.

Корекцію функціональних можливостей психомоторики дітей на рівні С (простору) доцільно здійснювати шляхом використання всіляких вправ для виконання яких дитині необхідна просторова точність рухів (при зоровому контролі). Наприклад, стрибки на визначену відмітку відстань, метання м'ячика в ціль тощо (збільшуючи і зменшуючи відстань від оптимальної).

Корекцію функціональних можливостей дітей на рівні D (дій) доцільно здійснювати шляхом актуалізації нових аспектів вже відомих дій з предметами культури, що сприяє також розвитку узагальненості розумової діяльності.

Корекцію функціональних можливостей психомоторики на найвищому кортикальному рівні Е (мовлення і письма) в молодшому шкільному віці можна лише частково. Наприклад, синхронізація моторних і словесних компонентів дій, доступна словесна характеристика своїх рухів.

Застосування запропонованої порівнево збалансованої коректувальної програми ґрунтується на тому, що діти з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку мають різні успіхи в керуванні рухами на різних рівнях їх побудови, що залежить від індивідуально-своєрідних порушень центральної нервової системи. В цілому, програма дає можливість використовувати збережену пропріорецептивну чутливість дитини.

Досвід практичної роботи і теоретичні дослідження, як вже зазначалось, дають підстави констатувати той факт, що всі діти з особливими освітніми потребами, незалежно від особливостей психомоторного недорозвинення і міри стійкого органічного порушення пізнавальної діяльності, зазнають значних труднощів при виконанні завдань, що вимагають зміни раніше завчених рухів і дій.

Варіативність смислових завдань і умов їх виконання дозволяє збільшити орієнтувальну активність дитини спрямовану на пошук ефективніших рухів, сенсорних синтезів і центральних механізмів управління психомоторною дією. У складній ієрархії рівнів побудови рухів відшукується оптимальний варіант їх спільної роботи, при необхідності формуються нові компенсаторні функціональні органи і механізми керування діями. У той ж час необхідно підкреслити, що не йдеться про повне виправлення складних порушень психомоторики або про повне відновлення м'язової чутливості, а лише про індивідуально можливе

збільшення спроможності керувати рухами шляхом включення пропріорецептивної чутливості, що збереглася.

Об'єднання положень різних дисциплін в єдину систему міждисциплінарного підходу до корекції психомоторики дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку дозволило запропонувати для практики порівнево збалансовану коректувальну програму оптимізації існуючих і утворення нових функціональних органів.

Висновки. Проведені нами теоретичні та емпіричні дослідження можливостей удосконалення програм корекції психомоторного розвитку дітей молодшого шкільного віку дозволяють стверджувати, що ці програми доцільно розробляти, насамперед, на основі психофізіологічних наукових поглядів М. Бернштейна. Розробка нових програм корекції психомоторних можливостей дітей молодшого шкільного віку також має враховувати те, що експериментально довів О. Запорожець – в основі будь-якого пізнавального процесу дитини є практичні дії. Порівнево-збалансована програма враховує, що найбільш ефективний вплив на корекцію психомоторних можливостей дітей з особливими освітніми потребами мають не окремі вправи, а їх комплекс, який забезпечує віднаходження компенсаторних шляхів керування рухами. Корекцію конкретних психомоторних можливостей доцільно здійснювати, якщо це можливо, насамперед на провідному рівні. Варіативність смислових завдань і умов їх виконання дозволяє збільшити орієнтувальну активність дитини спрямовану на пошук ефективніших рухів, сенсорних синтезів і центральних механізмів управління психомоторною дією.

Бібліографія

1. Бернштейн Н.А. (1947). О построении движений. Москва: Медгиз. **2. Бернштейн Н.А.** (1996) Очерки по физиологии движений и физиологии активности. Москва: Медицина. **3. Бех І.Д.** (1995). Теоретичні засади навчання і розвитку аномальних дітей. Педагогіка і психологія. **4. Вайзман Н.П.** (1976). Психомоторика детей олигофренов. Москва: Педагогика. **5. Венгер Л.А.** (1981). О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников. Москва: Издательство Московского университета. **6. Гордеева Н.Д.** (1995). Экспериментальная психология исполнительного действия. Москва: Тривола. **7. Гуровец Г.В.** (1999). Методика реабилитации психомоторных нарушений у умственно отсталых школьников на занятиях ЛФК. Дефектология. №1. **8. Запорожец А.В.** (1986). Избранные психологические труды. Москва: Педагогика. **9. Козленко М.О.** (1996). Развитие познавательной самостоятельности учнів допоміжної школи в процесі навчання рухових дій. Дефектологія. №2. **10. Клименко В.В.** (1997). Механізми психомоторики людини. Київ. **11. Малхазов О.Р.** (2002). Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю. Київ: Євролінія. **12. Озеров В.П.** (2002). Психомоторные способности человека. Дубна: Феникс. **13. Сімко А.В.** (2014). Корекція психомоторики дітей- олігофренів дошкільного віку. Монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс».

References

1. **Bernshtejn N.A.** (1947). O postroenii dvizhenij. Moskva: Medgiz. [in Russian].
2. **Bernshtejn N.A.** (1996) Ocherki po fiziologii dvizhenij i fiziologii aktivnosti. Moskva: Medecina [in Russian].
3. **Bekh I.D.** (1995). Teoretichni zasadi navchannya i rozvitku anomal'nih ditej. Pedagogika i psihologiya. [in Ukrainian].
4. **Vajzman N.P.** (1976). Psihomotorika detej oligofrenov. Moskva: Pedagogika [in Russian].
5. **Venger L.A.** (1981). O formirovanii poznavatel'nyh sposobnostej v processe obucheniya doshkol'nikov. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta [in Russian].
6. **Gordeeva N.D.** (1995). Eksperimental'naya psihologiya ispolnitel'nogo dejstviya. Moskva: Trivola [in Russian].
7. **Gurovec G.V.** (1999). Metodika rehabilitacii psihomotornyh narushenij u umstvenno otstalyh shkol'nikov na zanyatijah LFK. Defektologiya. №1 [in Russian].
8. **Zaporozhec A.V.** (1986). Izbrannye psihologicheskie trudy. Moskva: Pedagogika [in Russian].
9. **Kozlenko M.O.** (1996). Rozvitok piznaval'noi samostijnosti uchniv dopomizhnoi shkoli v procesi navchannya ruhovih dij. Defektologiya. №2 [in Ukrainian].
10. **Klimenko V.V.** (1997). Mekhanizmi psihomotoriki lyudini. Kiiv [in Ukrainian].
11. **Malhazov O.R.** (2002). Psihologiya ta psihofiziologiya upravlinnya ruhovoyu diyal'nistyuu. Kiiv: Evroliniya [in Ukrainian].
12. **Ozerov V.P.** (2002). Psihomotornye sposobnosti cheloveka. Dubna: Feniks [in Russian].
13. **Simko A.V.** (2014). Korekciya psihomotoriki ditej- oligofreniv doshkol'nogo viku. Monografiya. Kam'yanec'-Podil's'kij: TOV «Druk-Servis» [in Ukrainian].

Дата відправлення статті 22.02.2020 р.

УДК 376-056.36:17.022

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.267-278

Утьосов Я.А.

arnst99@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3839-7803>

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ У НИХ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Відомості про автора: Утьосов Ян Андрійович, аспірант кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: організація корекційної діяльності педагога в умовах спеціальної та інклюзивної освіти; проблема

соціалізації підлітків з особливими освітніми потребами. E-mail: arnst99@gmail.com

Contact: Utiosov Yan, post-graduate student of the department correctional pedagogy and inclusive education of Kamenets-Podolsk National University named after Ivan Ogienko, Kamyanets-Podilskyi, Ukraine. In the sphere of scientific interests: the problem of conflict behavior of children with intellectual disabilities; the problem psychological and pedagogical support of professional labor socialization of people with psychical and physical disorders; E-mail: arnst99@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику: 1. Утьосов Я.А. Змістові основи соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць: вип. 11. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2018. С.53-59. **2. Утьосов Я.А.** Формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : збірник наукових праць: вип. 12. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2019. С.50-57.

Утьосов Я.А. Особливості провідної діяльності підлітків з інтелектуальними порушеннями в контексті формування у них соціальних компетентностей. У статті розглядаються стилістичні особливості діяльності підлітків з інтелектуальними порушеннями як складова формування у них соціальних компетентностей на заняттях і під час позакласної роботи на основі механізмів компенсації і корекції. Формування соціальних компетентностей розглядається як важливий напрям підвищення ефективності провідної діяльності, навчання підлітка, підготовки його до самостійного життя. Представлено результати теоретико-емпіричного дослідження індивідуального стилю діяльності в залежності від форми інтелектуального порушення. Встановлено, що формування індивідуального стилю у підлітків з інтелектуальними порушеннями здійснюється за такою стратегією, як і корекційно-розвивальна робота з урахуванням структури порушення, заснованої на формуванні свідомих, регульованих психічних функцій і методів. дії. Описано основні соціальні компетентності, потрібні підлітку для успішної соціалізації.

Ключові слова: соціальна компетентність, індивідуальний стиль діяльності, підлітки з інтелектуальними порушеннями, компенсація.

Утесов Я.А. Особенности ведущей деятельности подростков с интеллектуальными нарушениями в контексте формирования у них социальных компетентностей. В статье рассматриваются стилистические особенности деятельности подростков с интеллектуальными нарушениями как составляющая формирования у них социальных компетентностей на уроке и во время внеклассной работы на основе механизмов компенсации

и коррекции. Формирование социальных компетентностей рассматривается как важное направление повышения эффективности ведущей деятельности, обучения подростка, подготовки его к самостоятельной жизни. Представлены результаты теоретико-эмпирического исследования индивидуального стиля деятельности в зависимости от формы интеллектуального нарушения. Установлено, что формирование индивидуального стиля у подростков с интеллектуальными нарушениями осуществляется по той же стратегии, что и коррекционно-развивающая работа с учетом структуры нарушения, основанной на формировании сознательных, регулируемых психических функций и методов действия. Описаны основные социальные компетентности, необходимые подростку для успешной социализации.

Ключевые слова: социальная компетентность, индивидуальный стиль деятельности, подростки с интеллектуальными нарушениями, компенсация.

Utyosov Ya.A. Peculiarities of activity of mentally retarded children in the context of building social competencies. The article considers the stylistic peculiarities of the activity of mentally retarded schoolchildren as a component of general abilities on the basis of compensation and correction mechanisms and an important direction in increasing the efficiency of its activity, training, correctional development influence and preparation for independent life. The results of the theoretical-empirical study of the individual style of activity depending on the form of are intellectual disruption of development presented.

Though social competences are the ability to build interpersonal relationships, have a joint activity, norms of behavior, communication in society, soft technologies, ability to work in team, under leadership, etc. The author scientifically substantiates the specifics of psychological and pedagogical influence on the social competence formation of teenagers with intellectual disorders. The article describes the main conditions and specifics of the corrective work for the formation of social competence of the teenagers. This is the formation of a strong and lasting active motive; the introduction of restrictive purposes; consistency and independence of action; consolidating the skills of actions moving into new conditions from lesson to extracurricular work, etc.

Adolescents have positive dynamics for the levels of formation of an individual style of activity. This indicates the possibility of the formation of social competencies in adolescents. This is a means of increasing the effectiveness of leading activities with a view to their successful socialization. Diagnostic indicators of the level of socialization of adolescents indicate that it is necessary to carry out corrective and developmental work with adolescents to form an individual style of leading activity and social competencies

The basic social competences that a teenager needs for successful socialization are described. It is determined that the formation of an individual style in a mentally retarded child is carried out according to the same strategy as the correction-development work taking into account the structure of the defect,

based on the formation of conscious, regulated mental functions and methods of action.

Key words: *adolescents*, individual style of activity, mentally retarded children, social competencies, compensation.

Постановка проблеми. Сучасна спеціальна педагогіка приділяє багато уваги вивченню окремих підструктур особистості, які визначають індивідуальність людини. Найчастіше виділяють дві категорії рис: біологічно зумовлені – з якими людина народжується і які простежуються протягом усього її життя, і соціально обумовлені – ті, які вона набуває в процесі свого соціального розвитку (спілкування, діяльності, навчання), у процесі засвоєння соціальних компетентностей.

Важливим напрямком розвитку людини як особистості є розвиток її знання про себе й, у зв'язку з цим, формування індивідуально-своєрідних способів вирішення типових життєвих задач з урахуванням не тільки зовнішніх, але й внутрішніх, індивідуально неповторних для кожної людини умов формування індивідуального стилю провідної діяльності [4, с. 102]. Тип особистості виявляється у звичному і зручному для неї образі дій, який водночас є і своєрідним, і подібним до інших. Індивідуально-типологічні особливості людини впливають на стиль її діяльності та на формування соціальних компетентностей.

Проблема формування соціальних компетентностей – це проблема найвищого рівня досягнень у діяльності кожної людини, проблема майстерності та її формування, проблема оптимального «стикування», врівноважування суб'єкта з об'єктивними умовами [5]. Найбільш сприятливий шлях для цього – пошук оптимальних варіантів урівноважування суб'єкта з середовищем за рахунок індивідуально-своєрідних комплексів прийомів провідної діяльності, що максимально враховують сприятливі задатки та компенсують несприятливі, тобто пошуку індивідуального стилю спілкування, праці та соціальної адаптації.

Важливою є компенсаторна функція набутих соціальних компетентностей, яка слугує для врівноваження типологічних проявів особистості та її діяльності, а також для пристосування до умов, що змінюються [5, с. 48; 7, с. 187-188 та ін.]. Як особливо важлива сучасна наукова проблема компенсаторні функції набутих соціальних компетентностей розглядаються у корекційній педагогіці, оскільки її розв'язання дає змогу підліткам з особливими освітніми потребами прилаштуватися в діяльності не лише до власних типологічних особливостей, а й певною мірою нівелювати прояви інтелектуальних порушень, інтегруватися в соціум [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою дослідження формування соціальних компетентностей займалися ті вчені, які присвятили свої роботи дослідженню індивідуального соціального стилю як психічного явища, зокрема: М. Акімова, П. Гончарук, К. Гуревич, Є. Ільїн, Є. Климов, В. Мерлін, Ю. Трофімов, О. Хохліна, М. Щукін та ін.

Концепції соціально-психологічних особливостей соціалізації як процесу активного засвоєння індивідом соціальних норм, зразків поведінки вивчали В. Андрущенко, І. Бех, Ю. Бистрова, Н. Коломінський, В. Коваленко, О. Проскурняк, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, М. Супрун, Л. Фомічова, Д. Шульженко та ін.

Також проведено значну кількість досліджень з проблеми оптимізації трудової підготовки з метою успішної соціалізації підлітків з інтелектуальними порушеннями з метою корекції недоліків їх розвитку та адаптації у суспільство (В. Бондар, Г. Дульнєв, Г. Мерсіянова, С. Мирський, Н. Павлова, Б. Пінський, О. Хохліна та ін.). У дослідженнях вивчалися певні індивідуальні та типологічні особливості діяльності підлітків з інтелектуальними порушеннями (О. Ковальова, С. Мирський, М. Павлова та ін.), які враховуються у процесі їх навчання. Але проблема становлення та формування соціальних компетентностей залишається недостатньо розробленою в галузі спеціальної психології та педагогіки.

Як засвідчує аналіз психологічної літератури з даної проблеми, більшість авторів вважають, що набутих соціальних компетентностей складають індивідуальний стиль, який є прижиттєво сформованою системою дій, що знаходиться в безпосередній залежності від типу нервової системи та темпераменту, що схильність до того чи іншого стилю діяльності визначається як окремими типологічними особливостями, так і їх сполученням (М. Акімова, П. Гончарук, К. Гуревич, Є. Ільїн, Є. Климов, В. Мерлін, Ю. Трофімов, О. Хохліна, М. Щукін та ін.), хоча в той же час відчуває на собі вплив зовнішніх чинників та піддається частковій корекції. Вчені зазначають, що на першому етапі оволодіння діяльністю індивідуальний стиль формується стихійно. Способи та прийоми виконання дій, що приносять успіх, форми реагування й організації діяльності закріплюються, засвоюються й перетворюються у стійкі характеристики індивідуального стилю. Індивідуальний стиль, що склався стихійно – це система прийомів та способів, що виробляється без чіткого розуміння власних індивідуальних особливостей та без чіткого усвідомленого регулювання виконання діяльності з урахуванням цих особливостей [1, с. 66].

Розглядаючи питання становлення та формування індивідуального стилю провідної діяльності підлітків з інтелектуальними порушеннями як як чинника якісного засвоєння соціальних компетентностей, необхідно сказати, що підґрунтям для його становлення є індивідуально-типологічні властивості, які формуються на основі відмінностей типів нервової системи [1, 5, 7, 8 та ін.]. З цього питання О. Хохліною зазначається, що особливістю становлення індивідуального стилю як компонента загальних здібностей є його залежність від природних даних людини, хоч це становлення й відбувається в соціальних, у тому числі педагогічних, умовах. Обходити це питання щодо розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями є неправомірним [8].

Мета статті – зазначити основні складові соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями, визначити їх залежність від

індивідуального стилю провідної діяльності та науково обґрунтувати специфіку корекційного впливу на їх розвиток.

Методологічною основою дослідження стала теорія взаємодії соціальних і біологічних факторів розвитку особистості (Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко, В. Синьов, та ін.); концепція соціально-психологічних особливостей соціалізації як процесу активного засвоєння індивідом соціальних норм, зразків поведінки (В. Андрущенко, І. Бех, Ю. Бистрова, Н. Коломінський, О. Проскурняк, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, М. Супрун, Л. Фомічова, Д. Шульженко та ін.); теорія саморегуляції діяльності особистості (О. Леонт'єв, І. Попович, С. Максименко та ін.).

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел з проблеми показав, що становлення в підлітків з інтелектуальними порушеннями індивідуального стилю на основі механізмів компенсації та корекції є важливим напрямком підвищення ефективності їх навчання та позаурочної діяльності, корекційно-розвивального впливу та підготовки до самостійної життєдіяльності шляхом формування основних соціальних компетентностей. Формування у підлітків з інтелектуальними порушеннями індивідуального стилю як чинника якісного засвоєння соціальних компетентностей є спеціальним завданням, що має розв'язуватися в процесі їх навчання та в позаурочний час.

Процес формування соціальної компетентності – застосування м'яких технологій у сфері міжособистісних стосунків, комунікативної та провідної діяльності – не можна розглядати як звичайну систему корекційної роботи з формування певних знань, умінь і навичок. Ми будемо розглядати цей процес як формування індивідуального стилю провідної діяльності підлітка. Багато в чому успішність його реалізації залежить від індивідуальних особливостей підлітків (інтелектуального, емоційного й особистісного розвитку; системи цінностей і потреб, що склалися під впливом сім'ї, навчального закладу тощо) [1; 4; 5]. Тому в дослідженні нами було визначено основні складові формування індивідуального стилю провідної діяльності (навчальної, комунікативної) підлітка з інтелектуальними порушеннями, а саме:

1. Формування кооперативних дій, співпраці.
2. Розвиток соціальної активності, що виявляється в спільній діяльності й міжособистісному спілкуванні.
3. Розвиток соціального сприйняття, об'єктивна оцінка ситуацій, чітке усвідомлення своїх цілей і потреб, поглядів опонента в конфлікті.
4. Розвиток спрямованості на однолітків – вибір друзів, міжособистісне спілкування;
5. Розвиток емоційної сфери.

На нашу думку, корекційний вплив має бути спрямований окремо на кожен складову, адже наявність індивідуального стилю дозволить знайти індивідуальні методи корекції провідної діяльності підлітків, що забезпечить її успішність і, як наслідок, набуття підлітками з

інтелектуальними порушеннями соціальних компетентностей, стане фундаментом їх подальшої успішної соціалізації та адаптації в суспільстві.

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

Дослідження проводилося на базі Михайлівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Черкаської обласної ради, Чертезької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів Закарпатської обласної ради, Комунальної реабілітаційної установи „Обласний центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю” департаменту соціального захисту населення Закарпатської обласної державної адміністрації, Медико-соціальний реабілітаційний центр „Дорога життя” Ужгородської міської ради Закарпатської області.

Сформованість у підлітків з інтелектуальними порушеннями соціальних компетентностей вивчалася за показниками розуміння соціального середовища і сучасних технологій; розуміння бережливого ставлення до потенціалу, дарованого їм природою, запобігання здійсненню деструктивних кроків (наркоманія, алкоголь тощо); готовності підлітків до самостійного життя; розвитку вміння і бажання вчитися; вміння застосовувати знання в практичній діяльності; переносити сформовані соціальні навички в нові умови; володіти прийомами цілепокладання, як прийняття та усвідомлення мети, наданої вчителем. На основі цих показників нами було виділено рівні соціальної компетентності (високий, середній та низький).

Індивідуальний стиль провідної діяльності вивчався за методикою ІСД О. Хохліної та визначався наступними показниками: співвідношення допоміжних та основних дій; кількість допоміжних дій, що здійснювалась учнем під час виконання завдання з метою уточнення та контролю, корекції власних помилок; кількість звертань за допомогою; дотримання порядку дій, планування та прогнозування під час виконання роботи; кількість та характер допомоги з боку експериментатора та реакція на неї підлітка; особливості роботи підлітка під час навчальної діяльності [9].

При вивченні індивідуально-типологічних особливостей підлітків ми спиралися на обумовленість їх своєрідністю структури порушення, тому вивчали приналежність кожного підлітка до однієї з п'яти форм інтелектуальних порушень за класифікацією М. Певзнер. Для цього використовувалися методи вивчення анамнезу та шкільної документації.

Отримані у процесі дослідження емпіричні дані підлягали якісній та кількісній обробці. Для з'ясування наявності та характеру зв'язку між явищами, що досліджувались з метою виявлення чинників становлення індивідуального стилю провідної діяльності та сформованості соціальних

компетентностей використовувались таблиці співставлення отриманих даних та їх кореляційний аналіз (на базі комп'ютерної програми SPSS 12.0).

На основі аналізу шкільної документації було виявлено учнів з неускладненою формою інтелектуальних порушень, з переважанням процесів збудження чи гальмування, зі зниженими функціями аналізаторів або мовленнєвими відхиленнями та з проявами порушень поведінки. Та слід зазначити, що, як правило, кожна з форм інтелектуальних порушень супроводжувалась ще додатковими ускладненнями або розладами психічного та соматичного характеру. Найчастіше в анамнезі зустрічалось: ДЦП, судомний синдром, парези, вади серцево-судинної системи та ін.

Виявити наявність та характер зв'язку між індивідуальним стилем провідної діяльності та формою інтелектуальних порушень допомогла побудована таблиця співставлення даних (табл.1).

Таблиця 1

Зв'язок між індивідуальним стилем провідної діяльності та формою інтелектуальних порушень у підлітків

Форма інтелектуальних порушень за М.С.Певзнер	Індивідуальний стиль провідної діяльності (% учнів)		
	виконавчий	змішаний	підготовчий
неускладнена	12,3	36,8	50,9
з переважанням процесу збудження чи гальмування	7	54,4	38,6
із зниженими ф-ями аналізаторів	43	43	14
з порушеннями поведінки	-	-	100

Виявлено наявність стильових особливостей у підлітків з різною формою інтелектуальних порушень. Учні з неускладненою формою найбільшою мірою характеризуються підготовчим типом індивідуального стилю діяльності, середнім та достатнім рівнями його сформованості; середнім та достатнім рівнем сформованості соціальних компетентностей, середньо-слабким та слабким типами нервової системи.

Учням з переважанням процесу збудження чи гальмування притаманні переважно змішаний тип індивідуального стилю діяльності, достатній та середній рівні його сформованості; середньо-слабкий та слабкий типи нервової системи.

Підлітки з інтелектуальними порушеннями та із зниженими функціями аналізаторів характеризуються виконавчим та змішаним типами індивідуального стилю діяльності, середнім та низьким рівнями його сформованості; середньо-слабким та слабким типами нервової системи.

В учнів з порушеннями поведінки переважають підготовчий тип індивідуального стилю діяльності, низький рівень його сформованості; середньо-слабкий тип нервової системи, слабким засвоєнням соціальних компетентностей (таблиця 1).

Проведене дослідження дало змогу засвідчити, що тип індивідуального стилю діяльності є відносно сталою властивістю розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями. Із переходом учнів з класу до класу він не підлягав значним змінам, оскільки обумовлений типом нервової системи.

Наявність позитивної динаміки щодо рівнів сформованості індивідуального стилю діяльності, яка спостерігалась у підлітків, свідчить про необхідність та можливість формування стильових особливостей та соціальних компетентностей як засобу підвищення ефективності провідної діяльності з метою їх успішної соціалізації.

Результати дослідження сформованості соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями та визначення її рівнів представлено в таблиці 2. Респондентів було поділено на дві групи – підлітки, котрі будуть приймати участь у формульованому експерименті, та підлітки, що склали контрольну групу.

Таблиця 2

Рівні сформованості соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями

Рівні сформованості	Експериментальна група	Контрольна група
	114 осіб (хлопці та дівчата)	112 осіб (хлопці та дівчата)
Високий	8,76 %	8,93 %
Середній	36,85%	39,28 %
Низький	54,39 %	51,79 %

Так, низький рівень встановлено у половини респондентів (54,39 % в експериментальній та 51,79 % в контрольній групі). У цих підлітків виявлено поверховність знань про власне майбутнє, уявлення випадкові, нестійкі, вони не мають реальних до досягнення планів, не мають уявлень про власну професію та сім'ю, не орієнтуються в майбутньому часі, не вміють навіть за допомогою дорослого проектувати майбутні професійні досягнення та життєві плани на декілька років вперед, усвідомлюють події минулого за випадковими, несуттєвими ознаками, не вміють порівнювати минуле та майбутнє, не бачать залежності сучасності від минулих подій. Ці підлітки мають проблеми з поведінкою та не вміють переносити сформовані уявлення та норми міжособистісного спілкування в нові умови, практично не звертаються за допомогою, не вміють налагоджувати соціальні зв'язки, не вміють працювати в команді та презентувати власні досягнення, їм складно визначити елементарні характеристики або ознаки життєвої ситуації, успішності в професії або благополучного життя в майбутньому.

Середній рівень сформованості соціальної компетентності констатований у 36,85 % підлітків експериментальної групи та 39,28 % підлітків контрольної групи. У цих підлітків неповні знання про майбутнє життя. Вони вміють планувати власне майбутнє за допомогою дорослого та приймати його цілі як власні переконання, але ці цілі нестійкі, недостатньо конкретні, уявлення про майбутню професію та сім'ю мають фрагментарний характер, не мають чіткої мети в майбутньому. Час подій такі підлітки усвідомлюють частково, слабо налагоджують соціальні зв'язки, не розуміють, які саме зв'язки їм потрібні для досягнення мети. Мають незначні проблеми з поведінкою, слабо розуміють емоційний стан інших при комунікаціях, не завжди переносять сформовані на заняттях навички соціально схваленої поведінки в інші умови соціальної взаємодії.

Наявність високого рівня встановлено лише у незначній кількості підлітків з інтелектуальними порушеннями (8,76 % в експериментальній та 8,93 % в контрольній групі), що свідчить про сформованість у них повних знань про власне майбутнє та необхідність його планування. Такі підлітки знають, що таке план майбутнього, мають мету, знають, як послідовно її досягти, вміють планувати події, порівнювати свої досягнення в минулому та в сучасності, мають усвідомлене ставлення до майбутньої сім'ї та професії, знають про необхідність налагодження соціальних зв'язків, знають, куди звертатися про допомогу в різних життєвих ситуаціях, вміють презентувати власні досягнення, володіють на достатньому рівні нормами спілкування.

Наступним завданням дослідження було проведення кореляційного аналізу між стилями провідної діяльності та рівнями сформованості соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями (таблиця 3).

Таблиця 3

Матриця кореляційних зв'язків між індивідуальним стилем провідної діяльності та рівнем сформованості соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями

Соціальна компетентність	Індивідуальний стиль провідної діяльності підлітків								
	виконавчий			змішаний			підготовчий		
	н	с	д	н	с	д	н	с	д
високий	0,321	0,519	0,827	-0,354	0,378	0,578	-0,211	-0,223	-0,228
середній	0,661	0,871	0,665	0,797	0,619	0,511	0,128	0,145	0,167
низький	0,219	0,198	0,176	0,144	0,123	0,101	0,857	0,655	0,475

$p < 0,05$; $r > 0,33$; $N=114$; н – низький, с – середній, д – достатній

Дослідження показало залежність сформованості соціальних компетентностей від індивідуального стилю провідної діяльності та рівня

її сформованості. Так, високий рівень соціальної компетентності виявлено у підлітків з достатнім та середнім рівнем провідної діяльності виконавчого типу. Проте, підлітків з базовим підготовчим стилем провідної діяльності, розвиненої на середньому та низькому рівні, наявністю псевдостилей характеризує низька соціальна компетентність.

Висновки. Отже, формування у підлітків з інтелектуальними порушеннями соціальних компетентностей на основі формування індивідуального стилю провідної діяльності є спеціальним завданням, що має розв'язуватися у процесі навчання. Акцент належить робити не стільки на компенсаторних механізмах, що забезпечують адаптаційний процес, як на корекції, відсіюванні псевдостилу (способу діяння, який хоч і відповідає особливостям психофізичного розвитку підлітка, але негативно впливає на показники ефективності соціалізації), на розвиткові позитивних для засвоєння та виконання діяльності можливостей. Тобто, для продуктивної та якісної провідної діяльності як передумови формування соціальної компетентності особливого значення набуває становлення в учнів скоригованого відповідно до вимог діяльності й оптимального її виконання абстрактним суб'єктом індивідуального стилю діяльності в оптимальних межах.

Слід зауважити, що стильові особливості проявляються та розвиваються в процесі здійснення дій, передусім умінь інтелектуального характеру. Найважливішим серед них є вміння визначати раціональний спосіб діяльності, вміння звертатися за допомогою та налагоджувати соціальні зв'язки для цього, – це й буде предметом нашого подальшого дослідження в рамках формування основних соціальних компетентностей у підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Бібліографія

1. Акімова М.К., Козлова, В.Т. (2013). Психофизиологические особенности индивидуальности школьников. Учет и коррекция. М.: АCADEMIA. 157 с. **2. Эльконин Д.Б.** (1974). К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии*. №4. С.37-56. **3. Ильин Е.П.** (2012). Дифференциальная психофизиология. СПб.: Питер. 464 с. **4. Климов Е.А.** (1988). Введение в психологию труда. М.: Изд-во Московского ун-та. 198 с. **5. Климов Е.А.** (1969). Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы: К психологическим основам научной организации труда, учения, спорта. Казань: Изд-во Казан. ун-та. 278 с. **6. Леонтьев А.Н.** (1975). Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат. 304 с. **7. Мерлин В.С.** (1986). Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Просвещение. 254 с. **8. Хохліна О.П.** (2018). Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. К.: Пед. Думка. 242 с. **9. Хохліна О.П.** (2018) Формування діяльності в процесі трудового навчання молодших школярів. Початкова школа. №8. С.51-52.

References

1. **Akimova M.K., Kozlova V.T.** (2013). *Psychophysiological characteristics of the individuality of students. Recording and correction*. M.: ACADEMIA, 157 p. (In Russian).
2. **Elkonin D.B.** (1974). Addressing the problem of periodization of mental development in childhood. *Voprosy psikhologii -Psychology issues*, no.4, pp.37-56 (In Russian).
3. **Ilyin E.P.** (2012). *Differential psychophysiology*. St. Petersburg: PITER. 464 p. (in Russian).
4. **Klimov E.A.** (1988). *Introduction to psychology of labor*. Moscow: Moscow University Publ. 198p. (In Russian).
5. **Klimov E.A.** (1969). *Individual working style depending on typological characteristics of the nervous system: Addressing the psychological foundations of a scientific organization of labor, teaching, sports*. Kazan': Kazan' University Publ. 278 p. (In Russian).
6. **Leont'ev A.N.** (1975). *Activity, consciousness, personality*. M.: Politizdat. 304 p. (In Russian).
7. **Merlin V.S.** (1986). *Essay on integral studies of individuality*. M.: Prosveschenie. 254 p. (In Russian).
8. **Khokhlina O.P.** (2018). *Psychological and pedagogical foundations of the correctional orientation of labor education of students with intellectual disabilities*. Kyiv: Ped. Dumka. 242 p. (In Ukrainian).
9. **Khokhlina O.P.** (2018). Formation of activity in the process of labor training of the primary school students *Pochatkova shkola – Primary School*, no.8, pp.51-52 (In Ukrainian).

Дата відправлення статті 20.02.2020 р.

УДК 37.091.64-056.313(477)«19»

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.278-289

Л.Г. Чепурна

chepurnal@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0799-8996>

ВНЕСОК К.М. ТУРЧИНСЬКОЇ В РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Відомості про автора: Чепурна Людмила Георгіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: становлення та розвиток навчальної книги для дітей з інтелектуальними порушеннями. E-mail: chepurnal@gmail.com

Contact: Chepurna Liudmyla, PhD of pedagogy, associate professor of the department of psychocorrectional pedagogy National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine. Academic interests: formation and

development of a textbook for children with intellectual disabilities. E-mail: chepurnal@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей. 1. Чепурна Л.Г. Тенденції розвитку підручникотворення для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні (XX століття) // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: Вип.13 Кам'янець-Подільський, 2019. С.292-302. **2. Чепурна Л.Г.** Розвиток корекційної складової змісту підручників для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Вип. 37. Київ, 2019. С.135-141.

Чепурна Л.Г. Внесок К.М. Турчинської у розвиток вітчизняної корекційної педагогіки. У статті розкрито життєвий і науково-творчий шлях відомого вченого-дефектолога, кандидата педагогічних наук, доцента кафедри олігофренопедагогіки КДПІ імені О.М. Горького (нині – НПУ імені М.П. Драгоманова), ім'я якої відоме і за межами України – Клавдії Михайлівни Турчинської. Зазначено, що своєю плідною науковою діяльністю вона внесла значний вклад у становлення та розвиток вітчизняної дефектологічної науки та практики, створивши міцний фундамент для сучасної корекційної педагогіки. У статті прослідковується розвиток теорії психокорекційної педагогіки та тенденції становлення системи корекційного навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку у XX столітті. Наголошено на актуальності впровадження професійно-трудового навчання у спеціальних школах для дітей з інтелектуальними порушеннями. Висвітлено хронологію її наукових досліджень. Визначені етапи наукового шляху К.М. Турчинської в галузі теорії і практики олігофренопедагогіки. З'ясовано науково-практичну цінність її наукових досягнень та внесок у розвиток вітчизняної спеціальної освіти. Представлено К.М. Турчинську як видатного вченого, яка виховала плеяду науковців-дефектологів, відданих своїй справі. Відзначено, що її наукова спадщина характеризується високим професіоналізмом та актуальністю на сучасному етапі.

Ключові слова: К.М. Турчинська, олігофренопедагогіка, спеціальна освіта, професійно-трудове навчання, діти з інтелектуальними порушеннями, етапи.

Чепурна Л.Г. Вклад К.М. Турчинской в развитие отечественной коррекционной педагогики. В статье раскрыт жизненный и научно-творческий путь известного ученого-дефектолога, кандидата педагогических наук, доцента кафедры олигофренопедагогтики КДПИ имени О.М. Горького (ныне – НПУ имени М.П. Драгоманова), имя которой известно и за пределами Украины – Клавдии Михайловны Турчинской. Отмечено, что своей плодотворной научной деятельностью

она внесла существенный вклад в становление и развитие отечественной дефектологической науки и практики, создав крепкий фундамент для современной коррекционной педагогики. В статье отслеживается развитие теории психокоррекционной педагогики и тенденции становления системы специального обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в XX столетии. Акцентируется внимание на актуальности внедрения профессионально-трудового обучения в специальных школах для детей с интеллектуальными нарушениями. Отображено хронологию ее научных исследований. Определены этапы научного пути К.М. Турчинской в области теории и практики олигофренопедагогики. Определены научно-практическая ценность ее научных достижений и вклад в развитие отечественного специального образования. Представлено К.М. Турчинскую как выдающегося ученого, которая воспитала плеяду ученых-дефектологов, преданных своему делу. Отмечено, что ее научное наследие характеризуется высоким профессионализмом и актуальностью на современном этапе.

Ключевые слова: К.М. Турчинская, олигофренопедагогика, специальное образование, профессионально-трудовое обучение, дети с интеллектуальными нарушениями, этапы.

Chepurna L. The contribution of K.M. Turchinska to the development of national correctional pedagogy. The life, scientific and creative path of the well-known scientist-defectologist, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of oligophrenopedagogy of the Gorky State Pedagogical University (now – M.P. Dragomanov NPU), whose name is known outside of Ukraine – Claudia Mykhailivna Turchynska, are depicted. It is stated, that through her fruitful scientific activity she has made a significant contribution to the formation and development of the national defectological science and practice, creating a solid foundation for modern correctional pedagogy. The article traces the development of the theory of psychocorrectional pedagogy and the tendency of formation of the system of special education and upbringing of children with peculiarities of psychophysical development in the XX century in Ukraine. Scientific interests of K.M. Turchynska are highlighted. The importance of implementing of vocational and labor training in special schools for children with intellectual disabilities is emphasized. The chronology of her scientific researches is elucidated. The scientific achievements are analyzed and the stages of the scientific path of K.M. Turchinska in the field of theory and practice of oligophrenopedagogy are determined. It is emphasized that the analysis and objective coverage of the historical aspect, the use of the knowledge of the national defectology science and practice are the basis for the further development of the Ukrainian system of special education. It is noted that for the first time in the history of not only Ukrainian but also Soviet defectology, Claudia Mykhailivna initiated the opening of a new specialty for pedagogical institutes of that time 211. “Defectology. Oligophrenopedagogy and Labor”. The

scientific and practical value of her scientific achievements and contribution to the development of national special education have been determined. The content of school textbooks for the education of children with intellectual disabilities, authored by K.M. Turchinska, is analyzed. It is determined that students of special schools of Ukraine have been studying these textbooks for many years. K.M. Turchinska is introduced as a distinguished scientist who brought up a galaxy of scientists-defectologists, dedicated to their job. It is noted that her scientific heritage is characterized by high professionalism and relevance at the present stage.

Key words: K.M. Turchynska, oligophrenopedagogy, special education, professional and labor training, children with intellectual disabilities, stages.

Постановка проблеми. Вивчення досвіду роботи кращих дефектологів минулого допоможе зрозуміти особливості підходів до організації навчання дітей з інтелектуальними порушеннями на різних етапах розвитку дефектологічної науки. Проблема розвитку спеціальної освіти в Україні є доволі актуальною на сучасному етапі, у зв'язку з розвитком інклюзивного навчання таких дітей. Дослідження наукової спадщини вчених-дефектологів сприятиме розширенню та поглибленню знань щодо підходів до навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями. Внесок К.М. Турчинської характеризується високим професіоналізмом та актуальністю, оскільки впровадження професійно-трудового навчання у спеціальних школах є надзвичайно важливим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень свідчить, що в історії української олігофренопедагогіки ХХ століття є багато наукових праць присвячених різним аспектам розвитку навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями (В. Бондар [1], В. Золотоверх [1], К. Турчинська [3] та ін.). Однак на сьогодні немає цілісного історико-педагогічного дослідження, в якому б розглядався внесок К.М. Турчинської в розвиток спеціальної освіти в Україні.

Мета. Розкрити життєвий і науково-творчий шлях відомого вченого-дефектолога К.М. Турчинської з метою визначення науково-практичної цінності її наукових досягнень та внесок у розвиток вітчизняної корекційної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Клавдія Михайлівна Турчинська – відомий вчений-дефектолог, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри олігофренопедагогіки, ім'я якої відоме за межами України. Її працями користуються і зараз, тому що вони як ніколи є актуальними. Своєю плідною науковою діяльністю вона внесла значний вклад у становлення та розвиток вітчизняної дефектологічної науки та практики. Наукова спадщина Клавдії Михайлівни зумовлена наполегливістю, високим професіоналізмом, великою любов'ю до своєї справи.

Клавдія Михайлівна Турчинська народилася 1 січня 1924 року в селі Рублівка Кременчуцького району Полтавської області у родині вчителя-

дефектолога – Михайла Ємельяненка, який перший в історії української дефектології розробив «Буквар» для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Після закінчення школи у 1943-1944 роках Клавдія Михайлівна працювала бібліотекарем у спеціальній школі міста Кременчука, згодом її переводять на посаду вчителя. Завдяки своїм здібностям і досягненням у педагогічній роботі, вже на початку педагогічної діяльності яскраво виявилися властиві Клавдії Михайлівні організаторські здібності, педагогічна майстерність, любов до дітей. Згодом вона обіймає посаду завуча цієї ж школи (1944-1951 рр.).

У 1948 році вона вступила на дефектологічний факультет Київського державного педагогічного інституту імені О.М. Горького (далі – КДПІ). Навчаючись в інституті, Клавдія Михайлівна старанно вивчала педагогічні науки, відвідувала науковий гурток, була однією з кращих студенток факультету. Після закінчення інституту в 1953 році за рішенням Державної екзаменаційної комісії КДПІ Клавдія Михайлівна отримує диплом з відзнакою і кваліфікацію «Викладач природознавства і географії в середній та спеціальній школі».

У 1951 р. Клавдія Михайлівна переїхала до міста Миргород Полтавської області, де вона з 1951 р. по 1952 р. працювала вчителем школи глухих. За наполегливу роботу, значні здобутки на педагогічній ниві та велику любов до педагогіки у 1951 р. К.М. Турчинська була призначена на посаду заступника директора школи (с. Козаровичі Київської області), на якій вона працювала до 1954 р.

У 1954 р. К.М. Турчинська вступила до аспірантури при кафедрі спеціальної педагогіки Київського державного педагогічного інституту імені О.М. Горького.

Свою науково-педагогічну роботу Клавдія Михайлівна розпочинає після закінчення аспірантури. 23 липня 1957 р. вона була призначена викладачем кафедри спеціальної педагогіки КДПІ імені О.М. Горького. Це започаткувало нову сторінку її життя – педагогічну діяльність на дефектологічному факультеті цього ж інституту.

З перших років своєї викладацької діяльності на дефектологічному факультеті вона брала активну участь у розбудові вищої дефектологічної освіти. Під її керівництвом проводилася плідна науково-методична робота з розвитку та вдосконалення системи трудового навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, розроблялися нові навчальні плани, типові навчальні програми, методичні листи.

На початку своєї науково-педагогічної діяльності в розроблених нею методичних листах висвітлювались завдання, що стояли перед спеціальними навчальними закладами щодо організації навчально-виховної роботи для здійснення максимальної корекції недоліків розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями та підготовки їх до самостійної трудової діяльності. Вона обґрунтувала, що уроки ручної праці в

початкових класах для дітей з інтелектуальними порушеннями є першим і дуже важливим етапом в системі професійно-трудової підготовки учнів спеціальних навчальних закладів. Вказуючи, що при організації трудового навчання дітей цієї категорії__необхідно враховувати їх психічні особливості, зокрема, такі як інертність, пасивність при засвоєнні знань та умінь, косність, неточність в засвоєнні нового матеріалу, уповільнений темп запам'ятовування тощо. При роботі з різними матеріалами (глиною, пластиліном, папером, картоном, тканиною) вона визначила певні форми роботи, які сприяли подоланню або компенсації цих недоліків. Одним із головних завдань уроків даного типу вона бачила у формуванні в учнів загальнотрудових умінь і навичок, а саме: орієнтація в завданні, планування роботи, самоконтроль, звіт про виконання. Сформовані такі уміння і навички мали велике значення для ефективного здійснення ними трудової діяльності. В розроблених методичних рекомендаціях розкриті проблеми використання ефективних засобів активізації навчального процесу на уроках ручної праці в спеціальній загальноосвітній школі, проблем організації, планування, методики проведення уроків з ручної праці з урахуванням особливостей формування трудових умінь і навичок у дітей цієї категорії. К.М. Турчинська вказувала на важливість застосування репродуктивного та конструктивного методів, спеціальних, додаткових прийомів, форм роботи, спрямованих на подолання та корекцію порушень психічного розвитку дітей у процесі виконання на уроках ручної праці різних практичних завдань з використанням різних матеріалів (глини, пластиліну, природних матеріалів, паперу, картону, тканини тощо). В основу відбору практичних завдань кладалися дидактичні принципи доступності та наступності в навчанні. Пропоновані учням завдання створювали умови для тренування і закріплення навички. Кожне наступне завдання включало елементи попереднього дещо в ускладненому вигляді. А застосування такого важливого прийому роботи як словесний звіт, що практикувався вже з 1 класу дозволяв перевіряти ступінь усвідомлення учнями трудових операцій.

У 1964 р. Клавдія Михайлівна Турчинська захистила кандидатську дисертацію на тему «Активізація діяльності розумово відсталих учнів на уроках ручної праці в допоміжній школі», в якій розкрила стан трудової підготовки учнів молодших класів, дослідила і проаналізувала особливості організації навчального процесу на уроках ручної праці, визначила фактори, які впливають на активність пізнавальної діяльності та результативність засвоєння знань, умінь і навичок, а також на загальний розвиток дітей, які мають інтелектуальні порушення.

25 вересня 1965 р. вона була призначена на посаду завідувача кафедри олігофренопедагогіки, а невдовзі – 30 листопада 1965 р. – була призначена деканом дефектологічного факультету Київського педагогічного інституту імені О.М. Горького і одночасно обіймала посаду завідувача кафедри. Наукові інтереси Клавдії Михайлівни Турчинської

досить широкі, про що свідчить різноманітність визначених нею для подальшого дослідження наукових проблем:

- вивчення закономірностей та особливостей фізичного і психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями з метою виявлення професійної придатності та визначення потенційних можливостей їхнього розвитку;
- визначення особливостей спеціально організованого процесу профорієнтації осіб з інтелектуальними порушеннями;
- розробка наукових основ принципів, змісту, методів, організаційних форм профорієнтаційної роботи в допоміжній школі;
- розробка засобів удосконалення підготовки осіб з інтелектуальними порушеннями до самостійного життя та трудової діяльності.

Аналізуючи наукові досягнення К.М. Турчинської в галузі теорії і практики олігофренопедагогіки, її творчий шлях як науковця можна умовно розділити на 2 етапи.

На першому етапі вона переважно займалася аналізом історико-педагогічних аспектів дефектологічної науки та педагогіки вищої школи. В своїх дослідженнях Клавдія Михайлівна підкреслювала вагомість вивчення історії олігофренопедагогіки для підготовки фахівців-дефектологів. Бо саме знання історії розвитку теорії і практики дефектології, на її думку, допоможуть вивчити, проаналізувати та удосконалити сучасну систему і методику навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, а також сприятимуть кваліфікованому аналізу проблем, що мали місце в історії дефектології та уникати їх на подальшому етапі розвитку теорії та практики дефектології. У цьому контексті вона зазначала, що вивчення історичного досвіду роботи кращих дефектологів минулого допоможе зрозуміти специфіку роботи вчителя-дефектолога та матиме важливе значення для формування особистості майбутніх фахівців.

К.М. Турчинській належить низка ґрунтовних історико-педагогічних досліджень, що за своєю актуальністю у 60-70 роках ХХ століття були досить сміливими поглядами на минуле вітчизняної педагогіки. Так, зокрема, у своїх лекціях вона завжди акцентувала увагу на важливості наукової спадщини Л.С. Виготського, праці якого в той час були недоступними для користування фахівцями галузей в психології, фізіології, дефектології та інших споріднених науках, вважаючи його видатним ученим та одним із засновників дефектологічної науки в колишньому СРСР. Окрім того, Клавдія Михайлівна бачила у педології не тільки недоліки у тлумаченні поняття «розумова відсталість», а й високо оцінювала роль і значущість всебічного вивчення особливостей психічного розвитку дітей та врахування їх у навчанні за спеціально розробленими тестовими методиками.

Особливим її надбанням, що увійшло яскравою сторінкою в історію «Дефектології» як наукової галузі, є організація підготовки вчителів праці для спеціальних загальноосвітніх шкіл. Реалізації цієї ідеї передувала

активна участь Клавдії Михайлівни у міжнародних та всеукраїнських наукових сесіях, симпозіумах, конференціях, науково-практичних семінарах. Її доповіді, виступи, лекції, численні консультації відрізнялися компетентністю змістовністю, інноваційними підходами до розв'язання проблем навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями. К.М. Турчинська була організатором і сама брала активну участь в організації та проведенні курсів підвищення кваліфікації працівників спеціальних шкіл і, зокрема, вчителів праці та методистів з виховної роботи.

Вперше в історії не тільки української, а й радянської дефектології Клавдія Михайлівна була ініціатором відкриття нової на той час спеціальності для педагогічних інститутів 211. «Дефектологія. Олігофренопедагогіка і праця». За цією спеціальністю студенти-випускники одержували кваліфікацію «Вчитель професійно-трудового навчання в допоміжній школі. Методист з виховної роботи».

Навчально-методичну роботу К.М. Турчинська органічно поєднувала з науковою діяльністю. За її посібниками і науковими статтями навчалися студенти-дефектологи, а її наукові розробки завжди привертала увагу фахівців-дефектологів. Клавдія Михайлівна також була автором шкільних підручників для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. За її підручниками навчалися учні спеціальних шкіл України протягом багатьох років.

Серед вітчизняних підручників з читання для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, автором яких була К.М. Турчинська, особливо потрібно відмітити «Читанку» для 6 класу допоміжної школи видану в 1970 роках ХХ століття видавництвом «Радянська школа», яка перевидавалася п'ять разів. Цей підручник містить систематизований виклад навчального матеріалу, що відповідає діючій навчальній програмі з даного предмету, а також вимогам і можливостям учнів спеціальної школи. В основу підручника покладено вихідні положення українознавства: етнос, історія, культура, природа, екологія України. Науковий підхід і творчість автора проявилися в підборі текстового матеріалу, що відображає загальнолюдські цінності, а саме: любов до людини, доброту, милосердя, чесність, працелюбність, бережливе ставлення до природи. Навчальний матеріал підручника сприяв формуванню системи знань з питань морального виховання громадянина держави, розуміння ним загальнолюдських цінностей через призму національної культури. Методичний апарат підручника спрямований на розвиток логічного мислення учнів. Як засвідчив досвід у процесі роботи з підручником вчителю легко спрямовувати діяльність дітей на набуття ними навчальних вмінь та навичок, зокрема, аналізувати, співставляти, порівнювати та узагальнювати матеріал відповідно до теми та основної думки оповідання, вчити логічно, композиційно завершено будувати свої висловлювання. Широко представлені на сторінках підручника тексти різних типів

мовлення, таких як розповідь, опис, роздум. Після окремих текстів влучно підібрані прислів'я, загадки, невеликі за об'ємом оповідання-повчання на морально-етичні теми.

На початку 70 років починається другий етап – нова віха у науково-педагогічній діяльності Клавдії Михайлівни Турчинської. Її дослідження спрямовані на пошук раціональних форм організації трудового навчання і виховання учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл. Так, у січні 1971 р. вона брала участь у конференції з удосконалення методів дослідження в спеціальній педагогіці і психології і виступила з доповіддю «К вопросу об использовании психолого-физиологических приемов исследования профессиональной пригодности».

На IV науковій сесії з дефектології (1971р.) в Москві, що була присвячена аналізу стану досліджень у вивченні, навчанні і трудовій підготовці дітей з порушеннями інтелектуального і фізичного розвитку, Клавдія Михайлівна виступала з доповіддю «Вопросы трудоустройства выпускников вспомогательной школы», де вона вказала, що першочергового значення в теорії олігофренопедагогіки набуло питання про підготовку дітей з інтелектуальними порушеннями до самостійної трудової діяльності. І для успішного оволодіння професією потрібно, щоб психологічний профіль особистості оптимально відповідав профілю професії. В дослідженні були визначені трудові спеціальності запроваджені в спеціальних школах для дітей з інтелектуальними порушеннями, стан працевлаштування випускників за кожною спеціальністю, на скільки враховуються психофізіологічні особливості учнів при здійсненні професійної орієнтації, класифікації та відбір учнів до груп профнавчання, загальна соціальна підготовка учнів в таких школах.

На черговій конференції, що проводилася у Москві з 28 по 30 березня 1972 р. Клавдія Михайлівна доповіла про стан практики працевлаштування випускників допоміжних шкіл України.

Згодом ця проблема була розкрита у статтях «Социально-трудовая адаптация учащихся вспомогательных школ Украины» та «Про роль психологічного фактора у розв'язанні проблеми працевлаштування випускників допоміжних шкіл», в яких Клавдія Михайлівна детально розкрила результати дослідження, спрямовані на вивчення стану підготовки учнів до самостійного трудового життя. Дослідженням було охоплено 115 допоміжних шкіл України з метою вивчення досвіду працевлаштування випускників допоміжних шкіл [2].

Здобуті дані засвідчили, що в допоміжних школах України вже склалася певна система трудового навчання учнів. К.М. Турчинська створила умови для поступового вивчення психологічного профілю особистості учня, що є необхідною основою профвідбору. Найпоширенішими у практиці професійної підготовки дітей з інтелектуальними порушеннями є такі спеціальності як столяр, кравець,

працівник сільського господарства та ін. Але існуюча практика професійно-трудового навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні не забезпечувала необхідних умов для ефективної підготовки їх до самостійної трудової діяльності.

Успіх соціально-трудової адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями, за її визначенням, залежав від вдалого, обґрунтованого науково-теоретичного відбору їх у профільні групи навчання [3].

Клавдія Михайлівна Турчинська проаналізувала особливості професійних інтересів учнів спеціальних ПТУ для професійного вдосконалення випускників допоміжних шкіл України, а також вивчила та узагальнила досвід багатьох спеціальних шкіл в галузі теорії і практики трудового навчання. У 1976 р. за матеріалами наукового дослідження у видавництві «Радянська школа» вийшла з друку монографія К.М. Турчинської на тему: «Профорієнтація во вспомогательной школе». У ній викладені питання теорії профорієнтації і профвідбору як важливої психолого-педагогічної і соціальної проблеми та представлений матеріал спеціального дослідження методики організації профорієнтаційної роботи в спеціальній школі. В роботі автор зазначила та обґрунтувала умови, які сприяють удосконаленню такої роботи в спеціальній школі для дітей з інтелектуальними порушеннями. Вона визначила мету, форми, розкрила зміст профорієнтаційної роботи та визначила послідовність реалізації етапів професійної орієнтації учнів спеціальних шкіл відповідно до рівня їх трудової підготовки. Акцентувала увагу, що профорієнтаційна робота серед учнів спеціальних шкіл для дітей з інтелектуальними порушеннями повинна проводитися протягом всього періоду навчання в школі починаючи з першого класу. Одним з важливих етапів К.М. Турчинська визначила профорієнтаційну роботу в період загальнотехнічної підготовки учнів, етап, який дозволить вирішити проблему соціально-трудової реабілітації дітей з інтелектуальними порушеннями, готувати їх до більш правильного професійного визначення [4].

Матеріал, опублікований у монографії, не втратив своєї актуальності і на сучасному етапі. Він як цінне надбання теоретичних знань з олігофренопедагогіки і практичного його втілення в роботу допоміжних шкіл використовується студентами, аспірантами, вчителями спеціальних шкіл у наукових роботах, програмах, навчальних посібниках з трудового навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями. Монографія підготовлена за матеріалами докторської дисертації «Основи професійної підготовки розумово відсталих учнів».

За сумлінну педагогічну і наукову працю, за активну громадську діяльність К.М. Турчинська була нагороджена медаллю «За доблесну працю» до 100 річчя від дня народження В.І. Леніна, медаллю імені А.С. Макаренка, нагрудним знаком «Відмінник народної освіти».

Як декан дефектологічного факультету та досвідчений викладач

Клавдія Михайлівна виховала багато науковців в галузі української корекційної педагогіки, серед яких: академіки НАПН України В.І. Бондар, І.Д. Бех, В.В. Засенко, С.Д. Максименко, В.М. Синьов, вчені-дефектологи Л.С. Вавіна, І.П. Колесник, М.З. Кот, Н.П. Кравець, К.В. Луцько, Є.П. Синьова, В.Є. Турчинська, М.К. Шеремет, державні та громадські діячі – Г.Д. Максименко, Г.С. Гришко, В.А. Львовчкін та багато інших науковців, вчителів та вихователів спеціальних навчальних закладів, серце яких віддане дефектології.

Підсумком багаторічної наукової праці К.М. Турчинської стала підготовлена до захисту докторська дисертація. Але 16 грудня 1976 р. Клавдія Михайлівна Турчинська трагічно загинула в авіакатастрофі.

Праці К.М.Турчинської:

Турчинская К.М. Активизация учебного процесса на уроках ручного труда во вспомогательной школе: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.03. / Клавдия Михайловна Турчинская. М.,1964, 20 с.

Турчинская К.М. История олигофренопедагогтики: программа для дефектологических факультетов педагогических институтов / Клавдия Михайловна Турчинская. К.: Радянська школа,1960.

Турчинская К.М. Психология умственно отсталого ребенка: программа для дефектологических факультетов педагогических институтов / Клавдия Михайловна Турчинская. К.: Радянська школа, 1960.

Турчинська К.М. Ручна праця в допоміжній школі: методичний лист / Клавдія Михайлівна Турчинська. К.: Радянська школа, 1962

Турчинська К.М. Ліплення на уроках ручної праці в допоміжній школі: методичний лист / Клавдія Михайлівна Турчинська. К.: Радянська школа, 1963.

Турчинська К.М. Робота з папером і картоном на уроках ручної праці в допоміжній школі: методичний лист / Клавдія Михайлівна Турчинська. К.: Радянська школа, 1964.

Турчинська К.М. Активізація навчального процесу на уроках ручної праці в допоміжній школі: Питання дефектології, вип.2. К., 1966, С. 29-37.

Турчинська К.М. Особливості формування характеру розумово відсталих дітей: методичний лист / Клавдія Михайлівна Турчинська. К.: Радянська школа, 1966.

Турчинська К.М. Робота з тканиною і деревом на уроках ручної праці в допоміжній школі: методичний лист / Клавдія Михайлівна Турчинська. К.: Радянська школа, 1967, 40 с.

Турчинська К.М. Історія олигофренопедагогіки: методичний посібник для студентів заочників / Клавдія Михайлівна Турчинська. Одеса: Учбово-методичний кабінет заочної освіти Міністерства освіти УРСР, 1969, 70 с.

Турчинська К.М. Про роль психологічного фактора у розв'язанні проблеми трудовлаштування випускників допоміжних шкіл / Клавдія Михайлівна Турчинська. К.: Методичні розробки питань навчання, виховання і корекційної роботи в спеціальних школах. Ч 1, 1972.

Турчинская К.М. Социально-трудовая адаптация учащихся вспомогательных школ Украины // Дефектология. № 6. 1972. С.55-57.

Турчинская К.М. Профориентация во вспомогательной школе: монография Клавдия Михайловна Турчинская. К.: Радянська школа, 1976, 128 с.

Турчинська К.М. Читанка: підручник для 6 класу допоміжної школи / Клавдія Михайлівна Турчинська. К.: Радянська школа, 1991. 176 с.

Висновки. Отже, життєвий і науково-творчий шлях відомого вченого-дефектолога К.М. Турчинської характеризувався своєю плідною науковою діяльністю. Вона внесла значний вклад у становлення та розвиток вітчизняної дефектологічної науки та практики, створивши міцний фундамент для сучасної корекційної педагогіки. У своїх дослідженнях Клавдія Михайлівна наголосила на актуальності впровадження професійно-трудового навчання у спеціальних школах для дітей з інтелектуальними порушеннями. Вперше в історії не тільки української, а й радянської дефектології вона була ініціатором відкриття нової на той час спеціальності для педагогічних інститутів 211. «Дефектологія. Олігофренопедагогіка і праця». К.М. Турчинська виховала плеяду науковців-дефектологів, відданих своїй справі. Її наукова спадщина характеризується високим професіоналізмом та актуальністю на сучасному етапі, а використання цих напрацювань є основою для подальшої розбудови української системи спеціальної освіти.

Бібліографія

1. Бондар В.І., Золотоверх, В.В. (2007). Історія олігофренопедагогіки. Київ: Знання. **2. Турчинська К.М.** (1972). Про роль психологічного фактора у розв'язанні проблеми трудовлаштування випускників допоміжних шкіл. *Методичні розробки з питань навчання, виховання і корекційної роботи в спеціальних школах, Ч.1.* Київ. **3. Турчинська К.М.** (1976). Профориентация во вспомогательной школе. Київ: Радянська школа. **4. Турчинская К.М.** (1972). Социально-трудовая адаптация учащихся вспомогательных школ Украины. *Журнал «Дефектология», 6, 55-57.*

References

1. Bondar V.I., Zolotoverh, V.B. (2007). Istoriya oligofrenopedagogiky. Kyiv: Znannya. [in Ukrainian].; **2. Turchynska K.M.** (1972). Pro rol psychologichnogo faktora u rozvyazanni problemy trudovlashtuvannya vypusknykiv dopomizhnyh shkil. *Metodychni rozrobky z pytan navchannya, vyhovannya i korekciynoyi roboty v specialnyh shkolah, Ch.1.* Kyiv. [in Ukrainian]. **3. Turchynska K.M.** (1976). Proforientacyya vo vspomogatelnoj shkole. Kyiv: Radyanska shkola [in Russian]. **4. Turchynskaya K.M.** (1972). Socyально-trudovaya adaptacyya uchashchyhsya vspomogatelnyh shkol Ukrainy. *Zhurnal «Defektologiya, 6, 55-57.* [in Russian].

Дата відправлення статті 18.02.2020 р.

УДК 376.09-056.26:001.891

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.290-301

Т.В. Черненко

tanya_chernenko@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-0591-5352>

СУЧАСНИЙ СТАН ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ

Відомості про автора. Черненко Тетяна, старший викладач кафедри дошкільної освіти факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, аспірант кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (Ніжин-Київ, Україна). У колі наукових інтересів: інклюзивне навчання та спеціальна освіта дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату, ортопедагогіка, історія спеціальної освіти в Україні. E-mail: tanya_chernenko@ukr.net

Contact: Chernenko Tetiana, senior teacher of the Department of Preschool Education Mykola Gogol Nizhyn State University, postgraduate of the Department for Orthopedagogy, Orthopsychology and Rehabilitation of Faculty of Special and Inclusive Education of Dragomanov National Pedagogical University. Academic interests: inclusive education and special education of children with disabilities, orthopedagogy, history of special education in Ukraine. E-mail: tanya_chernenko@ukr.net

Відомості про наявність друківаних статей: 1. Шевцов А.Г., Черненко Т.В. Історичні аспекти становлення системи виховання та навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату в Україні // Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології: збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2019. С.11-15. 2. Черненко Т.В. До питання про навчання дітей з порушенням функцій опорно-рухового апарату в Україні наприкінці XIX на початку XX століття // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» Ніжин: Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2019. №4. С.142-150. 3. Черненко Т.В. Організаційно-правові та соціально-педагогічні аспекти діяльності комісії в справах неповнолітніх Ніжинського округу (20-ті роки XX століття) // Virtus: Scientific Journal / Editor-in-Chief M.A. Zhurba – January № 1, 2020. – P. 130-136.

Черненко Т.В. Сучасний стан історико-педагогічних досліджень системи навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в Україні. Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної спеціальної освіти – історії розвитку освіти дітей із різними порушеннями в Україні. Мета роботи – проаналізувати наукові здобутки у напрямку досліджень системи навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами в Україні та встановити стан вивчення проблеми навчання дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Особливо важливим на сучасному етапі реформування системи освіти у нашій державі є вивчення вітчизняного досвіду навчання дітей із особливими освітніми потребами, у тому числі дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Встановлено, що на сучасному етапі питання історії освіти із порушеннями функцій опорно-рухового апарату не були предметом наукових розвідок. Аналіз науково-методологічної літератури показав, що у галузі історії ортопедагогіки такі дослідження відсутні. У роботі висвітлено основні періоди розвитку освіти дітей з порушеннями зору, слуху, інтелекту та притаманні їм особливості.

Ключові слова: спеціальна освіта, ортопедагогіка, діти із порушеннями функцій опорно-рухового апарату, навчання дітей із особливими освітніми потребами.

Черненко Т.В. Современное состояние исторических исследований системы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями в Украине. Стаття посвящена актуальной проблеме современного специального образования – истории развития образования детей с особенностями развития в Украине. Цель исследования – проанализировать научные достижения в направлении исследований системы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями в Украине и определить состояние изучения проблемы обучения детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Важной проблемой на современном этапе реформирования системы образования в нашей стране является изучение отечественного опыта обучения детей с различными нарушениями, и детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в том числе. На современном этапе вопросы истории образования детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата не были предметом научных исследований. Анализ научно-методологической литературы показал, что в области истории ортопедагогика такие исследования отсутствуют. В работе освещены основные периоды развития образования детей с нарушениями зрения, слуха, интеллекта и присущие им особенности.

Ключевые слова: специальное образование, ортопедагогика, дети с нарушениями развития функций опорно-двигательного аппарата, обучение детей с особыми образовательными потребностями.

Chernenko T. Current state of historical and pedagogical studies on the education system for children with special educational needs in Ukraine. The

history of development of special education for children with orthopedic impairments in Ukraine is studied in the article. The purpose of its author is to analyze the scientific research achievements in the field of special education system performing education for children with special educational needs in Ukraine and to determine the state of studying the problem of teaching children with orthopedic impairments. The study of national experience in teaching students with different disabilities, e.g. with orthopedic impairments, seems to become especially important at the current reforming stage of Ukrainian education system. It is found out that the history of education of students with orthopedic impairments was not the subject of scientific research. The beginning of this research is revealed in the report of A. Shevtsov, T. Chernenko at the III International Scientific and Practical Conference «Actual Problems of Orthopedics, Orthopsychology and Rehabilitation». The main periods of development of special needs education for children with visual, hearing, intellectual disabilities in Ukraine are covered in the work, based on the studying of scientific investigations. Taking into account the peculiarities of the development of children with orthopedic impairments, it is necessary to separate the education of the named category of children later. The role of Ukrainian educators, psychologists in the coverage of historical and pedagogical aspects of special education development in Ukraine is noted in the article. Attention is drawn to the importance of A. Shevtsov's research. It is noted that the Ukrainian special pedagogy is developing rapidly, founded in 2010 by Professor A. Shevtsov, the newest direction of scientific research and training in the field of special education and inclusive form of education, as orthopedics.

Keywords: special education, orthopedics, children with orthopedic impairments, children with disabilities, teaching.

Постановка проблеми. В Українській спеціальній педагогіці стрімко розвивається, заснований професором А. Шевцовим у 2010 році, такий новітній напрям наукових досліджень та підготовки кадрів у галузі спеціальної освіти та інклюзивної форми навчання, як ортопедагогіка [14]. Він у сучасному українському дефектологічному словнику [13] зафіксував термін ортопедагогіка, що означає науку про принципи, закономірності, зміст, методи і форми навчання та виховання дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Серед останніх виділяються діти з органічними ураженнями нервової системи (дитячим церебральним паралічем, наслідками поліомієліту, травм спинного мозку та ін.), з вродженою патологією опорно-рухового апарату, туберкульозом кісток, з набутими захворюваннями та порушеннями функцій опорно-рухового апарату (далі – ПФОРА). Проте для подальшого розвитку цього наукового напрямку та удосконалення системи корекційної допомоги цим дітям як в умовах інклюзивної форми навчання і спеціальної освіти, так і у зв'язку з задачами побудови Нової української школи, необхідне ретельне вивчення історичного досвіду становлення та розвитку спеціальної освіти дітей із

порушеннями, у тому числі з ПФОРА. Для визначення перспективи подальшого розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами важливим є проведення даного дослідження. Конструктивне історико-педагогічне дослідження становлення та розвитку спеціальної освіти дітей, у тому числі із ПФОРА необхідне для аналізу, об'єктивної оцінки успіхів, проблем, труднощів навчання дітей, визначення перспективи надання якісної освіти дітям зазначених категорій, розвитку науки ортопедагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки в Україні існують ґрунтовні дослідження історії вітчизняної олігофренопедагогіки (В. Бондар, І. Єременко, В. Золотоверх, Л. Одинченко, М. Супрун), сурдопедагогіки (О. Таранченко, В. Шевченко М. Ярмаченко), тифлопедагогіки (Т. Гроза, Т. Ранська, Т. Свиридюк, С. Федоренко). Питанням навчання дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату присвячені роботи вітчизняних педагогів та психологів О. Глоби, А. Заплатинської, Т. Ілляшенко, О. Романенко, М. Родненок, Л. Ханзерук, О. Чеботарьової, А. Шевцова та інших. Аналіз наукових джерел із зазначеної проблеми виявив, що в Україні є достатня кількість науковців, котрі займаються у тій чи іншій мірі вивченням проблеми навчання та виховання зазначеної категорії дітей. Однак існуючих наукових праць не достатньо для об'єктивного висвітлення актуальної наукової проблеми. **Мета роботи** – проаналізувати наукові здобутки у напрямку досліджень системи навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами в Україні та встановити стан вивчення проблеми навчання дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. У процесі написання роботи автором використано методи аналізу, синтезу та узагальнення наявних досліджень з означеної проблеми. У якості методології використовуємо історико-педагогічні підходи.

Виклад матеріалу дослідження. Розбудова незалежної демократичної України, зміни у її суспільно-політичному, соціально-економічному та культурному житті потребують створення якісно нової системи освіти, що буде сприяти найбільш повному розвитку здібностей кожної людини. Реформа системи освіти в Україні, зумовлена об'єктивними процесами трансформації нашого суспільства, має відповідати соціальним запитам сьогодення і водночас забезпечити якісно новий розвиток нашої держави. Закон України «Про освіту» [1] визначає всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства метою освіти в Україні. Держава створює рівні умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів. Ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Інтеграція осіб з обмеженнями життєдіяльності в суспільство є нагальною потребою часу. Тому особливої актуальності наразі набуває вивчення вітчизняного досвіду навчання дітей із психофізичними порушеннями, у тому числі із

порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Погоджуємося з думкою А. Колупаєвої та О. Таранченко [4, с. 4], які зазначають, що розвиток людської цивілізації має чітку закономірність: суспільство й освіта детермінують одне одного. Розвиток системи освіти залежить від розвитку суспільства. Водночас, яким чином буде розбудовуватися освітня система, такого рівня розвитку досягатиме й суспільство. На нашу думку аналіз наукових здобутків українських учених у царині спеціальної освіти необхідний для розбудови сучасної спеціальної освіти та упровадження інклюзивної форми навчання. Отже, пропонуємо розглянути ключові підходи до визначення періодизації навчання та виховання дітей кожної з основних категорій дітей з особливими освітніми потребами.

Одним із перших ґрунтовний аналіз становлення та розвитку спеціальної освіти, її періодизацію надає М. Малофєєв [5]. Вчений розкриває еволюцію стосунків суспільства і держави до осіб із порушеннями в розвитку, називає п'ять періодів – шлях від ненависті й агресії до прийняття, партнерства та інтеграції. Нагадаємо ці періоди та їх коротку характеристику. Перший період (996-1715 рр.) – від агресії та зневаги до усвідомлення необхідності піклуватися про людей з порушеннями у розвитку. Другий період (1715-1806 рр.) – від усвідомлення необхідності піклуватися про таких осіб до усвідомлення навчати частину з них. Третій (1806-1927 рр.) – від усвідомлення можливостей до усвідомлення доцільності навчати три категорії дітей: із порушеннями слуху, зору, інтелекту. У цей період у багатьох західноєвропейських державах відбувається прийняття законів про загальну початкову освіту, про навчання «глухих, сліпих і розумово відсталих дітей», у Радянському Союзі – створюються спеціальні школи для вищезгаданих категорій дітей, переважає сегрегація, тобто відокремлене навчання. Однак, окремі спроби спільного навчання дітей із порушеннями та їхніх здорових однолітків присутні. У ході четвертого періоду (1927-1991 рр.) спостерігається перехід від усвідомлення необхідності навчання певної частини дітей з особливими освітніми потребами до розуміння необхідності навчати всіх дітей. У цей час на Заході активно розвивається законодавча база спеціальної освіти, у Радянському Союзі – диференціація й удосконалення системи спеціальної освіти, перехід до 8 типів спеціальних закладів (1950-1990 рр.). Починаючи з 70-років ХХ ст., на тлі економічного зростання у передових країнах світу, розвитку суспільних демократичних стосунків, у світовій освітній політиці чітко визначилися антидискримінаційні настрої за будь-якою ознакою: національною, етнічною, релігійною, рівнем психофізичного розвитку. На зміну старій парадигмі суспільно-державного усвідомлення «повноцінна більшість» – «неповноцінна меншість» приходить нова – «єдина спільнота, яка включає і людей з певними проблемами». Національні антидискримінаційні законодавчі акти

затверджуються з урахуванням основних положень Декларацій ООН, формується нова культурно-історична норма – повага до відмінностей між людьми. П'ятий період (1991 р. – й донині) – від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної форми навчання. У Західній Європі дітей з особливими освітніми потребами починають залучати до інклюзивної форми навчання з кінця 70-х років. В Україні цей процес розпочався з 2010 року, а фактично активно упроваджується з прийняттям нового Закону «Про освіту» (2017 р.).

Після наведеної періодизації, що стосується розвитку системи спеціальних шкіл, вважаємо за потрібне згадати періодизацію розвитку реабілітаційної системи А. Шевцова. Це обумовлено тим, що підходи до виховання і навчання дітей і дорослих із ПФОРА завжди були пов'язані з розвитком підходів до реабілітації та відновлювального лікування такої категорії осіб. Адже у майбутньому нашому дослідженні саме ці дві періодизації ми будемо використовувати як базові для обґрунтування нашої історико-педагогічної періодизації розвитку системи освіти дітей із ПФОРА. У монографії «Освітні основи реабілітології» А. Шевцов [12] продовжив освітню традицію аналізу ставлення суспільства до осіб з обмеженнями життєдіяльності, що була започаткована М. Малофєєвим, обґрунтувавши авторську періодизацію розвитку системи соціального реабілітування у різні періоди від аграрного та індустріального суспільства до постіндустріального інформаційного суспільства у постнекласичну цивілізаційну епоху. За кінцевим результатом еволюцію суспільних уявлень щодо реабілітаційної парадигми запропонував описувати комбінацією «хвильової», формаційної та цивілізаційної концепцій розвитку людства.

Науковці, вивчаючи розвиток спеціальної освіти, визначають та науково обґрунтовують її історичну періодизацію. Природно, що перші вітчизняні дослідження М. Богданова-Березовського, О. Дьячкова, І. Соколянського, М. Лаговського, В. Шевченка, М. Ярмаченка та інших присвячені широкому колу питань навчання дітей із *порушеннями слуху* у різні часи. Так, М. Ярмаченко [16] висвітлив історію виникнення і розвитку сурдопедагогічної теорії і практики в різних країнах світу і різні епохи. Автор наукових праць з питань навчання і виховання дітей з порушеннями слуху, окремих методик викладання суспільних і природничих наук, досліджував теорію компенсації. О.Таранченко [8; 9, с. 283-290] виділила та охарактеризувала основні періоди становлення і розвитку системи навчання дітей зі зниженим слухом в Україні; розкрила особливості формування змісту, форм, методів і засобів навчання дітей зі зниженим слухом на кожному етапі, основні закономірності й тенденції розвитку теорії та практики навчання цих дітей в Україні; визначила чинники, що впливали на процес становлення вітчизняної системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом на різних етапах.

Т. Єжова [3, с. 1-15] здійснила історико-педагогічний аналіз розвитку системи професійної освіти осіб із порушеннями слуху в Україні.

За роки незалежності України проведено значну роботу з дослідження історії олігофренопедагогіки в Україні. Перші дослідження належать В. Бондарю, Х. Замському, Л. Одинченко, К. Турчинській. Соціально-історичну зумовленість навчання дітей з **інтелектуальними порушеннями** обґрунтували В. Бондар, Л. Виготський, І. Єременко, В. Синьов та ін. Фахівцями проведено велику кількість психолого-педагогічних досліджень із питань корекційного навчання та виховання дітей із інтелектуальними порушеннями на різних етапах розвитку олігофренопедагогіки (В. Бондар, Л. Виготський, Х. Замський, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, К. Турчинська, О. Хохліна).

В. Бондар, В. Золотоверх, опублікували ряд змістовних досліджень з історії науки та інших актуальних проблем навчання дітей із **інтелектуальними порушеннями**. Науковці [2, с. 20.] виокремили сім основних періодів в історії освіти дітей згаданої вище категорії, які в свою чергу поділили на окремі етапи. У перший період (к. XVIII – перша пол. XIX ст.) набуває поширення організація допомоги дітям, відкривається перша школа (1836 р. Харків – «Школа біля воріт лікарні»), дитячі притулки, сирітські будинки, будинки для «недоумкуватих дітей». Цьому сприяв розвиток вітчизняної психіатрії. Другий період (1900-1926 рр.), що поділявся на два етапи (I-й – 1900-1917 рр., II-й – 1918-1926 рр.), характеризувався становленням основ суспільної допомоги дітям зазначеної категорії, що була спрямована у першу чергу на їх соціальне виховання. Розроблялися нові форми навчання і виховання, створювалися нові типи навчальних закладів – дитячі будинки (ізольовані від загальної системи освіти) для «розумово відсталих дітей». Третій період (1927-1936 рр.) відзначався послабленням медичного аспекту і посиленням соціально-педагогічного спрямування у питаннях вивчення, діагностики; формуванням національної системи спеціальної освіти та її цілей – «підготовка через школу і працю до суспільно корисної діяльності [2, с. 20.]». У четвертому періоді (1937-1955 рр.) було здійснено перегляд помилкових концепцій та підходів до розвитку освіти дітей із інтелектуальними порушеннями; утвердження нових поглядів на особливості їх розвитку, нових наукових принципів вибору методів і засобів навчання; перебудову структури допоміжної школи, змісту й організації навчально-виховної роботи в ній, порядку комплектування її учнями. У ньому виділяється три етапи – 1937-1940 рр., 1941-1945 рр., 1946-1955 рр. Протягом п'ятого періоду (1956-1984 рр.), що мав два етапи (1956-1968 рр., 1969-1984 рр.) спостерігається утвердження нових поглядів на можливості розвитку учнів із інтелектуальними порушеннями, залучення їх до активної діяльності, широких соціальних зв'язків, суспільно-корисної продуктивної праці. Шостий період (1985-1995 рр.)

відзначився реформуванням спеціальної освіти осіб із психофізичними порушеннями, підвищенням якості навчання, виховання, поліпшенням професійної підготовки і професійної орієнтації учнів. Допоміжна школа переходить на дев'ятирічний термін навчання. За умови, коли школа мала достатню базу для виробничого навчання, відкривалися десяті класи. Особливістю сьомого періоду (з 1996 р.) було утвердження демократичних засад розвитку суспільства, відродження національної самосвідомості. Спостерігається зміна підходів до «спеціальної освіти, її структури, мети, завдань, змісту навчання, виховання і професійної підготовки розумово відсталих дітей в умовах переходу суспільства до ринкових відносин та реформування на цій основі всіх ділянок навчально-виховної роботи в школі [2, с. 26-27]». Науковці зібрали та проаналізували багато джерел, цінних матеріалів і фактів з історії української олігофренопедагогіки: розроблено критерії періодизації, обґрунтовано періоди й етапи розвитку, функціонування спеціального навчання як цілісної системи; розкрито закономірності, особливості та тенденції розвитку на кожному з етапів; узагальнено нагромаджений досвід корекційної роботи в школі, переосмислено його з позицій нових методологічних підходів, демократизації і гуманізації всіх сфер суспільного життя. Досліджено і проаналізовано різноманітні психологічні, дидактичні та виховні аспекти олігофренопедагогіки.

М. Супрун [6, с. 8] в основу власного наукового пошуку, розкритого у монографії «Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття)», поклав періодизацію, згідно з методологічними засадами якої, корекційне навчання учнів із інтелектуальними порушеннями має такі періоди: «перший (друга половина XIX ст. – перша половина 20 рр. XX ст.) – становлення загальних основ теорії та практики корекційного навчання дітей із особливостями інтелектуального розвитку; другий (друга половина 20-х рр. – середина 30-х рр. XX ст.) – формування нових тенденцій у корекційному навчанні учнів допоміжної школи; третій (середина 30-х рр. – середина XX ст.) – розвиток вітчизняної олігофренопедагогіки [6, с. 8]». Кожен період має свої етапи. Автором [7] розкрито методологічні підходи дослідження корекційного навчання учнів допоміжної школи; схарактеризовані основні періоди розвитку процесу корекційного навчання учнів в означений період; проаналізовано основні підходи і принципи розвитку теорії корекційного навчання, функції, засоби та шляхи її реалізації у навчальному процесі закладів освіти для учнів із інтелектуальними порушеннями; досліджено процеси становлення корекційного навчання в його теоретичній формі, його організаційні засади; виявлено особливості, тенденції та суперечності розвитку теорії та практики корекційного навчання у зазначені історичні періоди; конкретизовано вплив соціально-економічних, політичних чинників на

навчання; досліджено актуальну проблему допоміжної школи – доцільність поєднання вітчизняного і світового досвіду.

Вивченню проблемного кола питань освіти дітей із *порушенням зору* присвячені роботи С. Федоренко [10; 11]. Науковцем простежено становлення та розвиток тифлопедагогіки в Україні, проаналізовано теорію і практику навчання й виховання осіб із порушеннями зору, здійснено економіко-соціокультурну періодизацію розвитку теорії та практики тифлопедагогіки. Це дозволило виявити особливості та тенденції розвитку теорії тифлопедагогіки й практики корекційного навчання дітей із порушеннями зору. У проведеному дослідженні розкрито вплив суспільно-політичних, соціально-економічних, світоглядних та організаційно-педагогічних чинників на розвиток української тифлопедагогічної теорії й практики протягом різних історичних етапів, висвітлено роль недержавних громадських об'єднань у розвитку тифлопедагогіки, упровадженні радикальних змін до навчально-виховного процесу. Автор [10, с. 9-11] виділила три періоди розвитку теорії та практики навчання та виховання осіб із порушеннями зору в Україні яким передував тривалий час – з X ст. до середини XIX ст. – виникнення передумов організованого навчання сліпих в Україні. Становлення та розвиток вітчизняної системи спеціальної освіти дітей із порушеннями зору відбувалося, починаючи з середини XIX ст. по 1942 рік (перший період). Другий (1943-1990 рр.) характеризується інтенсивною розробкою тифлопедагогічної теорії та подальшим розвитком практики навчання дітей зазначеної категорії. У ході третього (1991 рік – і дотепер) спостерігаємо реформування національної системи освіти дітей із порушеннями зору, «модернізацію змісту їх навчання, поглиблення наукових досліджень у галузі тифлопедагогіки й тифлопсихології з урахуванням сучасних світових тенденцій розвитку роботи зі сліпими та слабозорими людьми [10, с. 9-11]».

Окремі питання навчання, виховання, особливостей розвитку мовлення та психічних функцій дітей зі зниженим слухом ґрунтовно досліджувалися вітчизняними науковцями (Л. Борщевська, Н. Засенко, Л. Лебедева, Л. Фомічова, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.). Однак комплексного дослідження з історії освіти дітей із порушеннями мовлення нами не виявлено.

Загальну періодизацію становлення системи освіти осіб із порушеннями розвитку в Україні виокремили А. Колупаєва та О. Таранченко [4, с. 14-15]. Вона включає 6 періодів: перший – формування системи церковної благодійності в закладах при церквах і монастирях (X – перша пол. XIX ст.); другий – період філантропічного благочинництва та відкриття перших приватних закладів для різних категорій дітей із порушеннями розвитку (перша пол. XIX – поч. XX ст.); третій – законодавчо-нормативного та організаційного оформлення системи освіти; оформлення діагностичних підходів та відповідної практики відбору дітей до закладів освіти (поч. XX

– до 30-х років ХХ ст.); четвертий – загальносоюзної уніфікації освіти; оформлення спеціальної системи освіти; науково-теоретичне обґрунтування диференційованого навчання різних категорій дітей із порушеннями та практичне впровадження їх у відповідних закладах освіти (30-ті – 50-ті роки ХХ ст.); п'ятий – удосконалення та розширення мережі закладів системи спеціальної освіти; наукове вдосконалення підходів, з урахуванням нових технічних досягнень (50-ті – 90-ті роки ХХ ст.); шостий – розбудови національної системи освіти; перегляд концептуальних підходів щодо освіти осіб із порушеннями розвитку у відповідності із Законодавчими актами міжнародного рівня; упровадження інклюзивного навчання (90-ті роки ХХ ст. – сучасність).

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Підсумовуючи вищезазначене, приходимо до висновку, що історія становлення і розвитку вітчизняної спеціальної освіти, системи спеціальних освітніх установ надзвичайно цікава і своєрідна. Її витoki закладені у давні часи розквіту Київської Русі і формувалися до початку революцій ХХ ст., становлення співвідноситься з періодом великих соціальних потрясінь, оформлення відбулося у радянський період. Можемо стверджувати, що розвиток продовжується у незалежній Україні. Процес розвитку системи був досить інтенсивним і поступальним за своїм характером. На базі культурно-історичної теорії Л.С. Виготського розроблялися теоретичні основи спеціальної психології та педагогіки з різних її напрямків, розвивалася диференційована система спеціальної освіти. Від трьох типів навчальних закладів для дітей з порушеннями слуху, зору, інтелекту, що діяли в 30-х роках, система підійшла до восьми типів спеціальних шкіл (для глухих, слабочуючих, сліпих, слабозорих, дітей з порушеннями інтелекту, мови, ПФОРА, затримкою психічного розвитку) і п'ятнадцяти типам спеціального навчання (1991). Отже, історія вітчизняної системи спеціальної освіти налічує менше часу, ніж століття, а в окремих областях спеціального навчання (наприклад, навчання дітей із затримкою психічного розвитку) лише 20-25 років. Враховуючи особливості розвитку дітей з ПФОРА виокремлювати навчання названої категорії дітей розпочали пізніше. Відповідно наразі відсутні наукові праці, присвячені становленню та розвитку системи освіти дітей зазначеної категорії. Питання науково-обґрунтованої періодизації розвитку освіти дітей із ПФОРА не були предметом наукових розвідок. Отже, ми ставимо за мету розробити їх. При наявності ґрунтовних досліджень вищезазначених галузей спеціальної освіти на нашу думку, на сучасному етапі реформування освіти загалом і спеціальної у тому числі, інклюзивної форми навчання, потрібно приділити більше уваги вивченню проблемного кола питань навчання, виховання, соціальної допомоги і реабілітування дітей із різними порушеннями, зокрема із ПФОРА в Україні. Початок цього дослідження розкрито у доповіді А. Шевцова, Т. Черненко на III

Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології».

Бібліографія

1. **«Про освіту»: Закон України** від 05.09.2017 р. № 2145-VIII: <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>.
2. **Бондар В.І., Золотоверх В.В.** (2007). Історія олігофренопедагогіки. К.: Знання, 2007. 375 с.
3. **Єжова Т.Є.** (2006). Становлення та розвиток системи професійної освіти осіб з вадами слуху в Україні. *Автореф. дис. канд. педагог. наук : 13.00.03*. Київ.
4. **Колупаєва А.А., Таранченко О.М.** (2016). «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ». 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
5. **Малофєєв М.М.** (1996). Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х частях. Часть 1: Западная Европа. http://pedlib.ru/Books/1/0441/1_0441-4.shtml#book_page_top.
6. **Супрун М.О.** (2005). Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець ХІХ – перша половина ХХ ст.): Монографія. К.: Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2005. 328 с.
7. **Супрун М.О.** (2008). Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ століття). *Автореф. дис... д-ра. педагог. Наук: 13.00.03*. Київ.
8. **Таранченко О.** (2006). Сурдопедагогічна теорія та практика другої половини ХХ століття в Україні. : <http://ap.uu.edu.ua/article/415.9>.
9. **Таранченко О.М.** (2006). Становлення та розвиток системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (ХІХ – початок ХХІ століття). *Дис. канд. пед. наук: 13.00.03*. К.
10. **Федоренко С.В.** (2012). Становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки. *Автореф. дис... д-ра. педагог. наук : 13.00.03*. Київ.
11. **Федоренко С.В.** (2012). Навчання і виховання дітей з порушеннями зору в Україні: історія та сьогодення: Монографія. Запоріжжя: Вид.-во Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру. 2012. 306 с.
12. **Шевцов А.Г.** (2009). Освітні основи реабілітології: монографія. К.: МП «Леся», 2009. 484 с.
13. **Шевцов, А.Г.** (2011) Ортопедагогіка. Словникова стаття. / Дефектологічний словник. За ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. К.: «МП Леся», 2011. 528 с.
14. **Шевцов А.Г.** (2012). Обґрунтування ортопедагогіки // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. Вип.19 (1). С. 274-284.
15. **Шевцов А.Г., Черненко Т.В.** (2019). Історичні аспекти становлення системи виховання та навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату в Україні // Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології: збірник тез доповідей ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції. Запоріжжя : Вид.-во Хортицької національної академії, 2019. 284 с.
16. **Ярмаченко, М.Д.** (1975). Історія сурдопедагогіки. К. : Вища школа, 1975. 422 с.

References

- 1. Pro osvitu: Zakon Ukrainy** vid 05.09.2017 № 2145-VIII :<https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>. [in Ukrainian].
- 2. Bondar V.I., & Zolotoverkh V.V.** (2007). *Istoriia olihofrenopedahohiky: Pidruchnyk*. Kyiv: Znannia, 2007. 375 p. [in Ukrainian].
- 3. Yezhova, T.Ye.** (2006). Stanovlennya ta rozvytok systemy profesijnoyi osvity osib z vadamy sluxu v Ukrayini *Extended abstract of Candidate's thesis: 13.00.03*. Kyiv. [in Ukrainian].
- 4. Kolupaieva A.A., & Taranchenko O.M.** (2016). *Inklyuzyvna osvita: vid osnov do praktyky: monohrafiia. Seriia Inklyuzyvna osvita*. Kyiv: TOV ATOPOL. 152 p. [in Ukrainian].
- 5. Malofeiev M.M.** (1996). *Spetsyalnoe obrazovanye v Rossyy y za rubezhom: V 2-kh chastiakh. Chast 1: Zapadnaia Evropa*. http://pedlib.ru/Books/1/0441/1_0441-4.shtml#book_page_top. [in Russia].
- 6. Suprun M.O.** (2005). *Korektsijne navchannia uchniv dopomizhnykh zakladiv osvity: vytoky, stanovlennia ta rozvytok (kinets XIX – persha polovyna XX st.): Monohrafiia*. Kyiv.: Vyd. PALYVODA A.V. 328 p. [in Ukrainian].
- 7. Suprun M.O.** (2008). *Teoriia i praktyka korektsijnogo navchannia ditej z obmezhenymy rozumovymy mozhlyvostiamy v Ukraini (druha polovyna XIX – persha polovyna XX st.). Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
- 8. Taranchenko O.** (2006). *Surdopedahohichna teoriia ta praktyka druhoi polovyny XX stolittia v Ukraini*.: <http://ap.uu.edu.ua/article/415>. [in Ukrainian].
- 9. Taranchenko O.M.** (2006). Stanovlennia ta rozvytok systemy spetsialnogo navchannia ditej zi znyzhenym slukhom v Ukraini (XIX – pochatok XXI st.). *Extended abstract of Candidate's thesis: 13.00.03*. Kyiv. [in Ukrainian].
- 10. Fedorenko S.V.** (2012). Stanovlennia ta rozvytok vitchyznianoj tyflopedahohiky. *Extended abstract of Doctor's thesis.: 13.00.03*. Kyiv. [in Ukrainian].
- 11. Fedorenko S.V.** (2012). *Navchannia i vykhovannia ditej z porushenniamy zoru v Ukraini: istoriia ta sohodennia: Monohrafiia. Zaporizhzhia: Vyd.-vo Khortytskoho navchalno-reabilitatsijnogo bahatoprofilnogo tsentru. 2012. 306 p. [in Ukrainian].*
- 12. Shevtsov A.H.** (2009) *Osvitni osnovy rehabilitolohii*. Kyiv: MP Lesia, 2009. 484 p. [in Ukrainian].
- 13. Shevtsov A.H.** (2011) *Ortopedahohika. Slovnykova stattia. / Defektolohichnyj slovnyk*. V.I. Bondaria, V.M. Synova. (Ed.). Kyiv: MP Lesia, 2011. 528 p. [in Ukrainian].
- 14. Shevtsov A.G.** (2012). *Obgruntuvannya ortopedagogiki // Zbirnik naukovih prats Kamyanets-Podil'skogo natsionalnogo univrsitetu Imeni Ivana Ogiienka. Seriya : Sotsialno-pedagogichna. Vip.19 (1). – S. 274-284. [in Ukrainian].*
- 15. Shevtsov A.H., Chernenko T.V.** (2019). *Istorychni aspekty stanovlennia systemy vykhovannia ta navchannia ditej z porushenniamy funktsij oporno-rukhovoho aparatu v Ukraini*. Shevtsov A.H. (Ed.) *Aktualni problemy ortopedahohiky, ortopsykhologhii ta rehabilitolohii : zbirnyk tez dopovidej III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. Zaporizhzhia: Vyd.-vo Khortytskoi natsionalnoi akademii, 2019. 284 p. [in Ukrainian].
- 16. Yarmachenko M.D.** (1975). *Istoriia surdopedahohiky*. Kyiv: Vyscha shkola, 1975. 422 p. [in Ukrainian].

Дата відправлення статті 26.02.2020 р.

УДК 376:353:3.071 ("20"/91/2010"20")

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.302-311

С.М. Шевченко

shevchenko_s_n @ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-0432-8893>

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ (2000-і рр.)

Відомості про автора: Шевченко Світлана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна. Коло наукових інтересів: історія педагогіки, історія сурдопедагогіки, розвиток дітей з порушеннями слуху. E-mail: shevchenko_s_n @ukr.net

Contact: Svetlana Shevchenko, PhD of pedagogy, Institute of pedagogic National academy of pedagogical sciences. Research interests: history of pedagogics, history ASL pedagogy, development of children with violations of rumor. E-mail: shevchenko_s_n @ukr.net

Шевченко С.М. Організація навчального процесу для дітей з особливими потребами у добу незалежності України (2000-і рр.). У статті відображено організацію навчально-виховного процесу шкіл для дітей з особливими потребами у добу незалежності України; розглянуто права дітей з особливими освітніми потребами. Авторкою здійснено аналіз організацію навчально-виховного процесу шкіл для дітей особливими потребами за допомогою методів аналізу, синтезу, систематизації й узагальнення. Стаття може бути вказівником до пошуку оптимальних шляхів соціалізації дітей із особливими освітніми потребами та їх інтегрування в суспільство. Автор статті зазначає, що зміст і стан роботи початкової та середньої освіти спеціальних шкіл був спрямований на врахуванні інтересів дітей з особливими потребами у суспільному житті, що було одним із показників розвитку демократії, забезпечення прав людини.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, спеціальна освіта, права дітей із особливими потребами, спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, права дітей з особливими освітніми потребами.

Шевченко С.Н. Организация учебного процесса для детей с особыми потребностями в эпоху независимости Украины (2000-ых гг.). В статье отражено организацию учебно-воспитательного процесса школ для детей с особыми потребностями в независимости Украины; рассмотрены права детей с особыми образовательными потребностями. Автором проведен анализ организации учебно-воспитательного процесса

школ для дітей особыми потребностями с помощью методов анализа, синтеза, систематизации и обобщения. Статья может быть указателем на поиск оптимальных путей социализации детей с особыми образовательными потребностями и их интеграции в общество. Автор статьи отмечает, что содержание и состояние работы начального и среднего образования специальных школ был направлен на учете интересов детей с особыми потребностями в общественной жизни, что было одним из показателей развития демократии, обеспечения прав человека.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, специальное образование, права детей с особыми потребностями, специальные общеобразовательные школы-интернаты, права детей с особыми образовательными потребностями.

Shevchenko S. Organization of the educational process for children with special needs in the era of independence of Ukraine (2000 s). The article reflects the organization of the educational process of schools for children with special needs in the independence of Ukraine; examined the rights of children with special educational needs. The author analyzes the organization of the educational process of schools for children with special needs using methods of analysis, synthesis, systematization and generalization. An article can be a pointer to the search for optimal ways of socializing children with special educational needs and their integration into society. The author of the article notes that the content and state of work of primary and secondary education of special schools was aimed at taking into account the interests of children with special needs in public life, which was one of the indicators of the development of democracy and ensuring human rights.

It is revealed that it was common for all residential institutions to organize round-the-clock stay of children in such institutions under the care of pedagogical (if necessary, medical) workers in order to ensure the comprehensive and harmonious development of pupils, preparing them for adulthood.

The author notes that the content and status of primary and secondary education of special schools was aimed at reviving, preserving the culture and native language of children with hearing impairments.

It was proved that, at the request of time, numerous areas of public education of children in Ukraine were created and developed: orphanages, orphanages, general education boarding schools, boarding schools with in-depth study of certain subjects, boarding schools, boarding schools, sanatorium boarding schools, special boarding schools for children with developmental disabilities, social rehabilitation schools. It should be noted that the organization of children's round-the-clock stay in such institutions under the care of pedagogical (if necessary and medical) workers was common for all residential institutions in order to ensure the comprehensive and harmonious development of pupils and their preparation for adulthood.

Key words: children with special educational needs, special education, the rights of children with special needs, special general boarding schools, the rights of children with special educational needs.

Постановка проблеми. В Україні триває реформування системи освіти. Інструментом становлення нової освіти є інноваційна діяльність, яка полягає у внесенні якісно нових елементів у навчальний процес. Демократичні зміни у суспільному житті зумовили переоцінку багатьох сталих положень і цінностей такої галузі як спеціальної освіти. У період з 1990 по 2000 рр. спеціальна освіта в Україні була як «державоцентриська» [2, с. 9]. У цей час ратифікація перших міжнародних документів щодо дотримання прав людини (Конвенції ООН про права дитини (1991) та «Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (1993), згідно з якими Україна зобов'язалась дотримуватися загальнолюдських прав, зокрема гарантувати здобуття якісної освіти дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, у т. ч. з інвалідністю. Так, у Конституції України визначено основні права людини, серед яких і право на освіту (Ст. 53), право на соціальний захист (Ст. 46). Право на здобуття освіти всіма громадянами, в т. ч. дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, набуло законодавчого визнання у Законах «Про освіту» (1991, 2017), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991, 2004), «Про загальну середню освіту» (1999) та ін. Правовою основою формування державної політики прав дітей з особливими потребами стали Декларація прав національностей України (1991), «Про охорону дитинства» (2001), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2001), «Про освіту осіб, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (спеціальну освіту)» (2007), Конституція України (1996), Укази Президента України «Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту інвалідів та проведення в Україні у 2003 р. Року людей з інвалідністю» (2003) та ін.

В Україні в цей час закладалися основи (у філософському, педагогічному, організаційному і теоретичному вимірах) сучасного кардинального та якісного реформування освіти. В організації навчального процесу спеціальних шкіл одним із пріоритетних напрямів було забезпечення права на освіту дітей з особливими потребами, забезпечення варіативності здобуття освіти відповідного рівня. З опертям на принципи дитиноцентризму відбувалося активне розроблення нової методології освіти осіб з особливими потребами, здійснювався активний пошук шляхів і засобів їх реалізації. Однією з альтернативних форм здобуття освіти дітьми з особливостями розвитку стало інклюзивне навчання. На початку XXI ст. міжнародною освітянською спільнотою інклюзивну освіту визнано найбільш інноваційним рухом в освіті демократичних країн. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні (до 2021) підкреслюється необхідність розширення практики інклюзивного навчання для дітей з

особливими освітніми потребами у системі загальної освіти. За роки незалежності в Україні були створені правові основи державної національної політики, яка будувалася на принципах рівності соціальних, культурних прав і свобод усіх громадян.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сучасному етапі розвитку корекційної освіти в Україні та інших країнах світу зростає роль досліджень, спрямованих на дослідження дітей з особливими потребами становлення і розвитку спеціального навчання, зокрема інклюзивного в країнах Західної Європи та Америки, пошук ефективних шляхів організації і проведення корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, в загальноосвітньому просторі (Л. Вавіна, В. Засенко, А. Колупаєва, В. Синьов, О. Таранченко, Л. Шипіцина, та ін.). Теоретико-методологічну основу дослідження склали: психологопедагогічна теорія корекційної спрямованості навчання, виховання та розвитку дітей з особливими потребами (О. Глоба, Т. Басілова, В. Засенко, М. Земцова, А. Колупаєва, С. Кульбіда, Н. Макаруч, І. Мартиненко, С. Мещерякова, І. Омельченко, В. Синьов, Є. Соботович О. Таранченко, М. Шеремет та ін.). Результати ґрунтовних досліджень історико-педагогічних аспектів становлення та розвитку вітчизняної корекційної педагогіки і спеціальної психології широко висвітлюються в наукових працях українських вчених (В. Бондар, І. Єременко, Н. Засенко, С. Кульбіда, І. Соколянський, М. Супрун, В. Шевченко, О. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.).

Аналіз досліджень європейських вчених Wilmink K., Salisbury C.L., Stangvik S., Palotbaro M.M., Hollowood W.M Jonson J., Mills C., Muller W. Dymtro Mazin та ін. засвідчує, що проведення освітнього реформування передбачає точне визначення економічного підґрунтя, оскільки галузь спеціальної освіти дозволяє задовольняти особливі навчальні потреби дітей з особливостями розвитку [6-8]. Нині, успішне впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами в Україні потребує вирішення таких завдань, як: формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку, удосконалення законодавчої та нормативно-правової бази у відповідності до Конвенції ООН про права дитини, реалізації та поширення моделі інклюзивного навчання дітей у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах. Але, повертаючись до поетапного його започаткування зазначимо, що навчально-виховний процес дітей з обмеженими можливостями у цей час мав більш стабільний характер.

Метою статті є висвітлення підходів до навчально-виховного процесу дітей з особливими потребами в Україні, який розглядається як системний процес, що спрямовується на задоволення права кожної дитини з особливостями психофізичного розвитку на якісну, доступну освіту за місцем проживання та задоволення її особливих освітніх потреб під час навчального процесу та у всіх сферах повсякденного життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Після ратифікації міжнародних документів про права людини і після права на освіту для всіх громадян, у тому числі осіб з особливими потребами, була визнана основна освітня спільнота та ключові закони України, зокрема у період з 1991 по 2000 рр. була створена українська система освіти з особливими потребами. Саме в цей час «функціонування української системи спеціальної освіти розпочався з ратифікації міжнародних документів щодо дотримання прав людини, а також визнання права на здобуття освіти всіма громадянами, в тому числі й з особливими потребами, у загальноосвітньому просторі, в основних законодавчих актах України». Основна тенденція «освіти дітей з особливими потребами – «державоцентриська» освітня система з прикметними ознаками інституалізації та жорсткої регламентації навчального процесу в спеціальних навчальних закладах» [4, с. 13]. Оскільки освіта для дітей з інвалідністю була найважливішим засобом розвитку, соціального захисту і реабілітації, реальним шансом їх подальшого самостійного і незалежного від навколишніх людей та обставин життя, в системі освіти функціонувала розгалужена мережа навчальних закладів із різними формами навчання, за наявності якої значна частина дітей із порушеннями психофізичного розвитку не мала змоги задовольнити свої особливі навчальні потреби. Практика свідчила, що після закінчення школи-інтернату більша частина дітей виявлялася непристосованою до соціального середовища, неадаптованими в ньому. Проте, здобуття освіти дітьми з інвалідністю залежало від багатьох чинників, зокрема доступності транспорту, шкільних приміщень, обладнання, програмного забезпечення, підручників, кваліфікованих фахівців тощо. Про що не скажеш про дітей з обмеженими можливостями за межами нашої країни. Так у передових країнах Західної Європи, починаючи з 70-х років ХХ-го сторіччя, на тлі економічного зростання, розвитку суспільних демократичних стосунків, посилення громадських ініціатив в напрямі захисту прав дітей з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема щодо здобуття освіти, відбувалася організаційна перебудова освітньої галузі. Реорганізація та реформування відбувалося після ратифікації міжнародних декларацій, що засвідчували рівність прав на здобуття освіти всіма громадянами без винятку. Ухвалення освітніх законів, які стали засадничою нормативно-правовою основою спільного навчання дітей з обмеженими можливостями та їхніх однолітків, призвело до шкільного реформування, шляхи проведення якого у європейських країнах дещо різняться. Наприклад, в Австрії, Нідерландах, Бельгії проводилася широкомасштабна науково-експериментальна робота з визначення науково-організаційних та методичних основ інтегрованого навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку. Різні форми та моделі спільного навчання апробувалися у Швеції та Німеччині. Як зазначає С. Колупаєва «система спеціальних закладів для дітей з обмеженими можливостями здоров'я зазнала суттєвого скорочення та

перепрофілювання. У багатьох країнах європейської спільноти спеціальні заклади стали осередками навчально-методичних та кадрових ресурсів, що використовуються при інтегрованому та інклюзивному навчанні» [1, с. 70]. Учена стверджує, що «всі учасники навчального процесу в європейських країнах, як то: школярі з особливими освітніми потребами, вчителі та батьки дітей з особливостями розвитку мають змогу одержувати необхідну педагогічну підтримку, в т. ч. корекційно-реабілітаційну допомогу. Ця допомога надається фахівцями, що працюють як безпосередньо в школах, так і в позашкільних службах» [1, с. 70].

У досліджуваній період існувала, спеціальна загальноосвітня школа (школа-інтернат) – загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів для дітей, які потребували корекції фізичного та розумового розвитку, (далі – спеціальна школа (школа-інтернат)), що забезпечували реалізацію права таких громадян на здобуття повної загальної середньої освіти та здійснювали заходи з реабілітації.

На основі загального «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» встановлено, що «Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат - загальноосвітній навчальний заклад, що забезпечує здобуття певного рівня освіти, професійну орієнтацію та підготовку, проводить корекційно-розвиткову роботу з дітьми, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку, умови проживання та утримання за рахунок держави» [3].

За рахунок держави спеціальна загальноосвітня школа – загальноосвітній навчальний заклад з продовженим днем забезпечувала навчання, виховання та корекційно-розвиткову роботу дітей, які потребували корекції фізичного та розумового розвитку. Навчально-виховний процес у спеціальній школі незалежно від її підпорядкування, виду і форми власності здійснювався відповідно до робочих навчальних планів, розроблених закладом на основі типових навчальних планів, затверджених Міністерством освіти і науки України.

Робочий навчальний план спеціальної школи державної та комунальної форми власності затверджувався відповідним органом управління освітою місцевих державних адміністрацій. Проте приватної форми власності - засновником (власником) за погодженням з відповідним органом управління освітою. Крім того, якщо експериментальні та індивідуальні робочі навчальні плани спеціальної загальноосвітньої школи то вони погоджувалися з Міністерством освіти і науки України за поданням Міністерства освіти і науки Автономної Республіки Крим, управлінь освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій.

У «Положенні...» йшлося про те, що «це Положення поширюється на спеціальні школи (школи-інтернати) незалежно від їх видів, форм власності та підпорядкування» [3]. Як нам відомо, спеціальна школа у

своїй діяльності керується Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про психіатричну допомогу», нормативно-правовими актами Президента України, Кабінету Міністрів України, наказами Міністерства освіти і науки України, інших центральних органів виконавчої влади, рішеннями місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, Положенням про загальноосвітній навчальний заклад, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 14.06.2000 № 964 (із змінами), цим Положенням та власним статутом.

Нами встановлено, що «Відповідно до Закону України “Про реабілітацію інвалідів в Україні” спеціальна школа (школа-інтернат) за змістом реабілітаційних заходів належить до установ психолого-педагогічної реабілітації та здійснює комплексну реабілітацію дітей-інвалідів відповідно до державних соціальних нормативів у сфері реабілітації» [3].

Головними завданнями спеціальної школи (школи-інтернату) є:

- забезпечення права дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку, на здобуття певного освітнього рівня загальної середньої освіти шляхом спеціально організованого навчально-виховного процесу в комплексі з корекційно-розвитковою роботою, медичною реабілітацією;
- розвиток природних здібностей і обдарувань, творчого мислення вихованців, здійснення їх допрофесійної та професійної підготовки, формування соціально адаптованої особистості;
- сприяння засвоєнню учнями норм громадянської етики та загальнолюдської моралі, міжособистісного спілкування, основ гігієни та здорового способу життя, початкових трудових умінь і навичок;
- сприяння фізичному і психічному розвитку дітей;
- забезпечення у процесі навчання й виховання системного кваліфікованого психолого-медико-педагогічного супроводу з урахуванням стану здоров'я, особливостей психофізичного розвитку учнів;
- здійснення соціально-педагогічного патронату: надання психолого-педагогічної допомоги батькам з метою забезпечення їх активної участі в комплексній навчально-виховній, корекційно-розвитковій роботі [3].

Спеціальна школа входила до складу навчально-виховних комплексів, навчальних закладів різних типів, а також утворювала навчально-виховні об'єднання з дошкільними, позашкільними та іншими навчальними закладами для задоволення культурно-освітніх потреб учнів. Вона мала у своєму складі дошкільні групи, класи з поглибленим вивченням предметів та класи з вечірньою формою навчання. Крім того, на бажання батьків діти, які потребували корекції фізичного та розумового розвитку, лише навчалися у спеціальних школах-інтернатах без проживання у них.

Для організації навчально-виховної та корекційно-розвиткової роботи дітей, які мали складні вади розвитку (діти з порушеннями слуху, зору,

опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, діти з раннім дитячим аутизмом, сліпоглухі), у складі спеціальних шкіл відкривалися окремі класи (групи). Гранична наповнюваність класів (груп) для дітей, які мали складні вади розвитку, не повинна була перевищувати 6 осіб.

За наявності достатньої кількості учнів, відповідної матеріально-технічної бази та кадрового забезпечення спеціальна школа мала спеціальні класи для дітей інших нозологій, а для дітей з помірною розумовою відсталістю у цих школах відкривалися окремі класи [3].

Для дітей 6(7) років, які потребували корекції фізичного та розумового розвитку, але не отримали відповідної дошкільної підготовки або не готові до навчання з інших обставин, у спеціальних школах відкривалися підготовчі класи. Для надання індивідуальної корекційної допомоги та добору відповідних програм навчання у кожній спеціальній школі діли шкільні психолого-медико-педагогічні комісії, метою яких було:

- вивчення особливостей психофізичного розвитку кожного учня у динаміці;
- визначення адекватних умов, форм і методів навчально-виховної, корекційно-розвиткової роботи, професійної реабілітації;
- переведення учнів до наступного класу спеціальної школи одного і того ж виду.

Навчально-виховний процес у спеціальній школі незалежно від її підпорядкування, виду і форми власності здійснювався відповідно до робочих навчальних планів, розроблених закладом на основі типових навчальних планів, затверджених Міністерством освіти і науки України. Спеціальна школа працювала за навчальними програмами, підручниками і посібниками, що мали відповідний гриф Міністерства освіти і науки України. Під час навчання учнів у спеціальній школі II і III ступенів використовувалися як спеціальні програми і підручники, так і програми й підручники загальноосвітньої школи.

Навчально-виховний процес учнів у спеціальній школі здійснювався з урахуванням особливостей психічного та фізичного розвитку за змістом, формами і методами їх навчання, відповідного режиму дня, що забезпечував системність навчально-виховної, корекційно-розвиткової, лікувально-профілактичної роботи, реабілітаційних заходів. Навчально-виховний процес у спеціальній школі мав корекційну спрямованість. Завдяки індивідуальному та диференційованому підходу створювалися передумови для подолання порушень психофізичного розвитку, засвоєння учнями програмового матеріалу, розвитку їх здібностей, професійно-трудової підготовки, подальшої соціалізації. Ефективність навчально-виховної, корекційно-розвиткової роботи досягався через забезпечення учнів відповідними засобами навчання та реабілітації, медичними виробами [3]. Підсумовуючи зазначимо, що корекційна робота дуже тісно пов'язана з діагностикою порушень. Як засвідчують наші дослідження то

діагностика і корекція недостатньо скоординовані. Специфіка корекційної роботи полягає в тому, що потрібне комплексне її обґрунтування, прогнозування на основі медичних і психолого-педагогічних даних. Тому необхідним стає взаємодія педагогів, психологів, логопедів, сурдо-, тифло-, олігофренопедагогів, соціальних педагогів, медичних працівників. Отже, функціонування спеціальних закладів в Україні дозволяє констатувати значні досягнення, що мають ці освітні осередки. До безперечних досягнень можна віднести: створення в спеціальних навчальних закладах достатньої матеріальної бази, забезпечення відповідних умов для надання корекційної допомоги, організацію навчання та відпочинку. Таким чином, у спеціальних закладах діти з порушеннями розвитку здобувають освіту, яка спрямована на одержання знань з основ наук, розвиток особистісних якостей, корекцію порушень розвитку й подальшу соціалізацію. Корекційні заняття забезпечують не лише виправлення порушень психофізичного розвитку, а й забезпечують вплив на особистість в цілому з метою досягнення позитивних результатів в її навчанні, вихованні та інтеграції у суспільство. Спеціальні школи в основному забезпечені сучасними навчально-методичними матеріалами, які розроблені у відповідності до вимог сьогодення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз наукових джерел з проблеми становлення і розвитку навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами, на шляху до інклюзивного навчання, дав можливість визначити концептуальні засади і показати, що у досліджуваному періоді процес здобуття освіти дітьми з особливими потребами мав чітко сформоване, систематизоване навчання у спеціальних закладах освіти шкіл-інтернатів. Крім того, аналіз останніх праць з досліджуваної проблеми засвідчив потребу у подальших наукових розвідках з метою вивчення й уточнення особливостей розвитку і впровадження інклюзивної освіти в Україні.

До прогностичних тенденцій подальшого розвитку системної організації соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами в Україні у XXI ст. віднесемо тенденції удосконалення мережі спеціальних освітніх закладів; розробку та запровадження нових форм, методів і технологій у роботі з дітьми з особливими потребами.

Бібліографія

1. Колупаєва А.А. (2009). (272). Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: *монографія*. К.: «Самміт-Книга».
2. Колупаєва А., Таранченко О. (2016). (7-18). Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. (3).
3. Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» (13.05.1993). (136). [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93> (дата звернення: березень 17, 2020).
4. Alla Kolupaieva, Viacheslav Zasenkov. Education for children with special needs: from institutionalization to inclusion. [Електронний ресурс]. Доступно:

<https://lib.iitta.gov.ua/708621/1/Education%20for%20children%20with%20special%20needs-from%20institutionalization%20to%20inclusion.pdf> (дата звернення: березень 17, 2020). **5. Dymtro Mazin**, Cheryl Crocker & Roman Petryshyn. A. (2016). (24-44). Canada-Ukraine collaborative initiative for introducing inclusive education for children with disabilities in Ukraine: participant perspectives // *School Effectiveness and School Improvement*. (Vol. 27). (1). [Електронний ресурс]. Доступно: <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2015.1018912> (дата звернення: березень 17, 2020). **6. Wilmink A.J.** (1967). (126). Begeleiding van schoolkind en school. Utrecht: Bijleveld. **7. Salisbury C.L.**, Palotbaro M.M., Hollowood W.M. (1993). (75–84). On the nature and change of an inclusive elementary school // *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. Special Committee on the Disabled and the Handicapped*. (18). **8. Jonson J.**, Mills C., Muller W. (1993). (213-247). (403-428). Social Class and Educational Attainment in Historical Perspective: A Swedish-English Comparison // *British Journal of Sociology*. (Vol. 44). (2). (part I). (3). (part II).

References

1. Kolupaeva A.A. (2009). (272). Inklyuzivna osvita: realii ta perspektivi: monografiya. K.: «Sammit-Kniga». **2. Kolupaeva A.**, Taranchenko O. (2016). (7-18). Osvita ditej z osoblivimi potrebami za chasiv nezalezhnosti Ukraïni: etapnist' u strategichnomu vimiri. Osobлива ditina: navchannya i vihovannya» (3). **3. Pro zatverdzhennya** «Polozhennya pro special'nu zagal'noosvitnyu shkolu-internat (shkolu, klas) Ukraïni dlya ditej z vadami fizichnogo abo rozumovogo rozvitku» (13.05.1993). (136). [Elektronnij resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93> (Data zvernennya: Berezen' 17, 2020). **4. Alla Kolupaieva**, Viacheslav Zasenka. Education for children with special needs: from institutionalization to inclusion. [Elektronnij resurs]. Dostupno: <https://lib.iitta.gov.ua/708621/1/Education%20for%20children%20with%20special%20needs-from%20institutionalization%20to%20inclusion.pdf> (Data zvernennya: Berezen' 17, 2020). **5. Dymtro Mazin**, Cheryl Crocker & Roman Petryshyn. A. (2016). (24-44). Canada-Ukraine collaborative initiative for introducing inclusive education for children with disabilities in Ukraine: participant perspectives // *School Effectiveness and School Improvement*. (Vol. 27). (1). [Elektronnij resurs]. Dostupno: <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2015.1018912> (Data zvernennya: Berezen' 17, 2020). **6. Wilmink A.J.** (1967). (126). Begeleiding van schoolkind en school. Utrecht: Bijleveld. **7. Salisbury C.L.**, Palotbaro M.M., Hollowood W.M. (1993). (75-84). On the nature and change of an inclusive elementary school // *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. Special Committee on the Disabled and the Handicapped*. (18). **8. Jonson J.**, Mills C., Muller W. (1993). (213-247). (403-428). Social Class and Educational Attainment in Historical Perspective: A Swedish-English Comparison // *British Journal of Sociology*. (Vol. 44). (2). (part I). (3). (part II).

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. <i>Просимо вибрати:</i> <i>1) відмінно – опублікувати</i> <i>2) дуже добре – опублікувати з незначним доопрацюванням</i> <i>3) добре – опублікувати з незначним доопрацюванням та його</i>	

<p><i>узгодженням із автором</i></p> <p><i>4) задовільно – можна опублікувати після відповідного доопрацювання і повторного рецензування</i></p> <p><i>5) незадовільно – велика кількість зауважень і невідповідність вимогам збірника – не допустити до друку</i></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: 1) <i>perfect – accepted</i> 2) <i>very well – accepted with minor</i>	

<p><i>changes</i> 3) <i>fine – accepted with minor change in agreement with the author</i> 4) <i>satisfactory – accepted after the necessary changes and second review</i> 5) <i>not satisfactory – a lot of comments and non-compliance with the requirements of the collection – declined</i></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** (ППП, науковий ступінь, звання, місце роботи, місто, країна та напрямок наукової діяльності автора(ів)) українською та англійською мовами.

Наприклад:

Відомості про автора: Гаврилова Наталія, кандидат психологічних наук, 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 посилання в тексті статті;

Згідно з вимогами МОН України до наукового фахового видання та міжнародними стандартами наукових публікацій, слід подавати два окремі списки використаних джерел:

1) Перший, "Бібліографія", формують у алфавітному порядку, мовою цитованих джерел, спочатку кирилицею, потім латиною;

2) Другий, "References", необхідний для коректного індексування посилань статті наукометричними та пошуковими системами; він дублює перший список латиною та наводить кириличні джерела у перекладі (за його наявності у цитованому виданні) або у транслітерованому вигляді. Список формують у алфавітному порядку латиною з нумерацією.

Списки цитувань мають бути оформлені за міжнародним стандартом **APA** (American Psychological Association (APA) Style) (<http://nbuv.gov.ua/node/929>).

APA Citation Style (<https://www.library.cornell.edu/research/citation/apa>)

Якщо цитоване джерело має назву англійською мовою (наприклад, стаття в науковому журналі), для вірного цитування необхідно вказувати саме його.

У списку **References** не дозволяється використання кирилических символів, тому посилання в другому списку обов'язково мають бути оформлені латиною.

Для кирилических цитувань треба транслітерувати імена авторів та назви видань; назви статей можна наводити в англійському перекладі або в транслітерації. Для вірного цитування, варто наводити авторський англійський варіант назви (якщо такий є).

Назви періодичних видань (журналів) треба наводити відповідно до офіційного латинського написання за номером реєстрації ISSN, які легко знайти на сайті журналу або в будь-якій науковій онлайн-базі.

Не використовуйте онлайн-перекладачі, оскільки найгіршим варіантом є некоректний переклад назви видання.

INSTRUCTION TO REFERENCES

All the sources should be given alphabetically.

All the sources from the reference list should be cited in the text of the article.

Reference list should be given according to the international **APA** (American Psychological Association) **Style** (<http://nbuv.gov.ua/node/929>).

APA Citation Style (<https://www.library.cornell.edu/research/citation/apa>)

ЗМІСТ

Апанасевич М.К.	Педагогічна діагностика стану зорового сприйняття у дітей з порушеннями зору дошкільного віку на компетентнісній основі	5
Ачкевич С.А.	Використання засобів народної педагогіки в корекційній роботі з дітьми, що мають порушення опорно-рухового апарату	16
Байер О. О.	Огляд зарубіжної літератури з питання дискримінації людей з інвалідністю	28
Бугера Ю.Ю., Дідик Н.М. Валько Т.І.	Арттерапевтичні методи у роботі корекційного педагога Уявлення про сімейні стосунки як умова створення своєї власної сім'ї особами з інтелектуальними порушеннями	36 46
Вержиховська О.М., Рудзевич І.Л.	Корекція порушень структури особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку	56
Гаврилов О., Лісовська Т., Синьов В.	Неперервна освіта підлітків і молоді з виразними порушеннями інтелектуального розвитку: досвід Республіки Білорусь та України	66
Гіренко Н.А.	Вивчення стану працездатності учнів з особливими потребами на уроках соціально-побутового орієнтування	82
Дмітрієва О.І.	Дослідження проблеми ставлення педагогів до взаємодії з батьками учнів з особливими освітніми потребами	91
Косовська А.О.	Теоретичні аспекти системи командної взаємодії фахівців у навчанні дітей з особливими освітніми потребами	100
Круглик О.П.	Формування міжособистісних стосунків у дітей з порушеннями слуху в пізнавальній діяльності	111
Левицький В.Е.	Особливості використання дидактичних ігор на уроках читання у молодших класах з метою активізації пізнавальних інтересів дітей з порушеннями розумового розвитку	123
Лемех Е.	Педагогическая диагностика сформированности игры у воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями	131
Лещій Н.П.	Аналіз сучасних наукових доробок корекційної педагогіки щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку	142

Мартинюк Т.А.	Прикладне та концептуальне розуміння анімації в процесі соціальної інтеграції молоді з інвалідністю	151
Маруда О.Г.	Принципи організації допомоги дорослим із інтелектуальними порушеннями в Данії	162
Никоненко Н.В., Федіско А.В.	Програма формування базових соціальних компетентностей у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного середовища	175
Нічуговська Л.І., Ніколенко Л.М.	Педагогічний менеджмент у розвитку інтегральної компетентності майбутніх фахівців галузі спеціальної освіти в умовах магістратури	188
Обухова Н.О., Дудченко Т.М.	Особливості кохлеарної імплантації та методи слухомовленнєвої реабілітації дітей з кохлеарним імплантом	201
Русаківич І.К.	Лингвистический анализ белорусского жестового языка в контексте совершенствования образовательной политики и системы	213
Рябченко Н.М., Драєвська С.А. Савіцька Г.І.	Особливості психолого-педагогічного супроводу старших школярів із синдромом Дауна Врахування особливостей формування морально-етичних норм поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями в освітньому процесі інклюзивного закладу	230 240
Саранча І.Г.	Тренінгова програма протидії насильству в родинях осіб з інвалідністю	249
Сімко А.В.	Особливості створення порівнево-збалансованої програми корекції психомоторики молодших школярів з особливими освітніми потребами	257
Утьосов Я.А.	Особливості провідної діяльності підлітків з інтелектуальними порушеннями в контексті формування у них соціальних компетентностей	267
Чепурна Л.Г.	Внесок К.М. Турчинської у розвиток вітчизняної корекційної педагогіки	278
Черненко Т.В.	Сучасний стан історико-педагогічних досліджень системи навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в Україні	290
Шевченко С.Н.	Организация учебного процесса для детей с особыми потребностями в эпоху независимости Украины (2000-ых гг.)	302

CONTENTS

Apanasevich M.K.	Pedagogical diagnostics of the state of visual perception in children with visual impairments based on the competence approach	5
Achkevych S.A.	The use of folk pedagogy in correctional work with children who have disorders of the musculoskeletal system	16
Bayer O.	Synopsis of foreign literature on the matter of discrimination of people with disability	28
Buhera Yu.Yu., Didyk N.M.	Arthrotherapeutic methods in the work of the correctional teacher	36
Valko T.	The perceptions of family relations as a factor of creating a family by persons with intellectual disorders	46
Verzhikhovska O., Rudzevych I.	Correction of disorders of adolescent personality structure with intellectual development disorders	56
Havrylov O., Lisovska T., Syniov V.	Ongoing education of teenagers and youth with explicit intellectual disorders: the experience of the Republic Belarus and of Ukraine	66
Girenko N.	Study capacity of working of pupils with special needs in the lessons of social and everyday orientation	82
Dmitriieva O.	The problem of teachers' attitude to interaction with parents of pupils with special educational problems	91
Kosovska A.	Theoretical aspects of the system of team interaction of specialists in training of children with special educational needs	100
Kruhlyk O.	The formation of interpersonal relationships in children with hearing impairment in cognitive activity	111
Levitsky V.	Features of the use of didactic games in reading lessons in elementary grades in order to enhance the cognitive interests of children with intellectual disabilities	123
Lemekh A.	Pedagogical diagnostics of the formation of the game in pupils with severe multiple disorders	131
Leshchii N.	Analysis of modern scientific achievements of correctional pedagogy for the organization of physical and health-improving work with children with complex developmental disorders	142

Martyniuk T.	Applied and conceptual understanding of animation in the process of social integration of young people with disabilities	151
Maruda O.	The principles of organization of help to adults with intellectual disabilities in Denmark	162
Nykonenko N., Fedisko A.	The Program for the Formation of Basic Social Competencies in Elementary Students with Cognitive Developmental Delays in the Inclusive Environment	175
Nichugovskaya L., Nikolenko L.	Pedagogical management in the development of integral competence of future specialists in the field of special education in terms of magistracy	188
Obukhova N., Dudchenko T.	Features of cochlear implantation and methods of auditory rehabilitation of children with cochlear implant	201
Rusakovich I.	Linguistic analysis of the belarusian sign language in the context of improvement of educational policy and system	213
Ryabchenko N., Draievska S.	The features of psychological and pedagogical support of high school children with Down syndrome	230
Savitska H.	Taking into account the peculiarities of formation of moral and ethical norms of behavior of mentally retarded students in the educational process of an inclusive institution	240
Sarancha I.	Training program for combating violence in the families of disabled people	249
Simko A.	Features of creation of a correction comparatively-balanced program of psychomotor of the younger students with special educational needs	257
Utyosov Ya.	Peculiarities of activity of mentally retarded children in the context of building social competencies	267
Chepurna L.	The contribution of K.M. Turchinska to the development of national correctional pedagogy	278
Chernenko T.	Current state of historical and pedagogical studies on the education system for children with special educational needs in Ukraine	290
Shevchenko S.	Organization of the educational process for children with special needs in the era of independence of Ukraine (2000 s)	302

**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 2**

**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 19,18. 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 2**

**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. 19,18 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.