

ISSN 2413-2578 (print)
ISSN 2706-7173 (online)
DOI 10.32626/2413-2578.2021-17

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 17

Кам'янець-Подільський
2021

УДК 376 (082)

ББК 74.30

А-43

Рецензенти:

С.Д. Яковлєва доктор психологічних наук, професор кафедри спеціальної педагогіки Херсонського державного університету

І.В. Дмітрієва доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технології спеціальної та інклюзивної освіти ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”

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. Кулєша**, 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; **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, професор.

Друкується за ухвалою Вченої ради

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(протокол №6 від 29.04. 2021 року)

А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: Вип. 17 / за ред. М.К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2021. 264 с.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2018: 63.42

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17

У збірнику висвітлюються питання спеціальної і інклюзивної освіти, представлено широкий спектр наукових пошуків та практичних доробок вітчизняних та закордонних дослідників. Показані особливості організації та проведення навчально-виховної, корекційно-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

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2018: 63.42

DOI 10.32626/2413-2578. 2021-17

Свідчення про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 16428-4900Р від 13.03.2010 р.

УДК 376 (082)

ББК 74.30

© Автори статей, 2021

ISSN 2413-2578 (print)
ISSN 2706-7173 (online)
DOI 10.32626/2413-2578.2021-17

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 17

Kamyanets-Podilsky

2021

UDC 376 (082)

LBC 74.30

A-43

Editors:

Yakovleva S.D. Doctor of psychology, professor in Special Pedagogy Department of Kherson State University

Dmitriyeva I.V. Doctor of pedagogy, Head of Chair in Technology of Special and Inclusive Education Department of the state institution of higher education "Donbas State Pedagogical 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; **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 №6 dated April 29, 2021)*

A-43 Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences): Collection of scientific papers: Issue 17 / edited by M.V. Sheremet. Kamyanyets-Podilsky: Publisher Kovalchuk O.V., 2021. 264 p.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2018: 63.42

DOI 10.32626/2413-2578. 2021-17

The collection of scientific works highlights important issues of special and inclusive education, presenting a 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

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2018: 63.42

DOI 10.32626/2413-2578. 2021-17

UDC 376 (082)

LBC 74.30

УДК 376-056.264-053.5

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.5-14

Х.В. Барна

hr59.barna@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-0555-6062>

Л.В. Кашуба

kashubamila@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4569-3205>

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ З ПОДОЛАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Відомості про автора: Барна Христина, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти педагогічного факультету Мукачевського державного університету (Україна). У колі наукових інтересів: актуальні питання логопедії, спеціальні методики навчання мови в дошкільній освіті. E-mail: hr59.barna@gmail.com **Кашуба Людмила**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти та здоров'я людини факультету педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (Україна). У колі наукових інтересів: актуальні питання логопедії, методична підготовка студентів спеціальної освіти, формування соціально-економічної компетентності дітей із психофізичними порушеннями. E-mail: kashubamila@gmail.com

Contact: **Barna Khrystyna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Faculty of Pedagogy, Mukachevo State University, 89600, Mukachevo, Ukraine. Research interests: topical issues of speech therapy, special methods of language teaching in preschool education. Email: hr59.barna@gmail.com. **Kashuba Lyudmyla**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special Education and Human Health, Faculty of Pedagogy and Psychology, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, 25000, Kropyvnytskyi (Ukraine). Research interests: topical issues of speech therapy, methodical training of students of special education, formation of socio-economic competence of children with psychophysical disorders. Email: kashubamila@gmail.com

Барна Х.В., Кашуба Л.В. Особливості корекції з подолання фонетико-фонематичних порушень у дітей із заїканням. В статті описані особливості корекційних занять з подолання фонетико-фонематичних

порушень у дітей дошкільного віку із заїканням. Обґрунтовано актуальність організації та розкрито сутність проведення корекційної роботи з подолання фонетичних та фонематичних порушень. Подано методичні рекомендації щодо подолання проблем фонетико-фонематичної сторони мовлення у дошкільників із заїканням. Наголошено про необхідність зменшення ступеня проявів рухових дефектів мовного апарату: спастичного парезу, гіперкінезів, атаксії (а в інших легших випадках – нормалізація тону м'язів і моторики артикуляційного апарату); розвивати мовленнєве дихання і голос засобами гри. Рекомендовано для подолання заїкуватості проводити комплексні заняття, використовувати психологічні прийоми (аутотренінг, релаксацію); пальчикову гімнастику, логопедичний масаж, логоритміку, музикотерапію. Проведення логопедичних занять з урахуванням даних рекомендацій дає більший ефект у подоланні порушень мовлення у дошкільників, що заїкаються.

Ключові слова: фонетико-фонематичні порушення, дошкільники, заїкання, корекційна робота, аутотренінг, логоритміка, музикотерапія.

Барная Х.В., Кашуба Л.В. Особенности коррекции по преодолению фонетико-фонематических нарушений у детей с заиканием. В статье описаны особенности коррекционных занятий по преодолению фонетико-фонематических нарушений у детей дошкольного возраста с заиканием. Обоснована актуальность организации и раскрыта сущность проведения коррекционной работы по преодолению фонетических и фонематических нарушений. Даны методические рекомендации по преодолению проблем фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников с заиканием. Обращается внимание на необходимость уменьшения степени проявлений двигательных дефектов речевого аппарата: спастического пареза, гиперкинезов, атаксии (а в других легких случаях – нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата); развития речевого дыхания и голоса средствами игры. Рекомендовано проводить комплексные занятия для преодоления заикания, используя психологические приемы (аутотренінг, релаксація) пальчиковую гимнастику, логопедический массаж, логоритмику, музикотерапію.

Проведение логопедических занятий с учетом данных рекомендаций дает больший эффект преодоления нарушений речи у заикающихся дошкольников.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое нарушение, дошкольники, заикание, коррекционная работа, аутотренінг, логоритміка, музикотерапія.

Barna H.V., Kashuba L.V. Features of correction to overcome phonetic and phonemic disorders in children with stuttering. The article describes the features of correctional classes to overcome phonetic and phonemic

disorders in preschool children with stuttering. The urgency of the organization is substantiated and the essence of corrective work to overcome phonetic and phonemic disorders is revealed. Methodological recommendations are given for overcoming the problems of the phonetic-phonemic aspect of speech among preschoolers with stuttering. Attention is drawn to the need to reduce the degree of manifestation of motor defects of the speech apparatus: spastic paresis, hyperkinesis, ataxia (and in mild cases - normalization of muscle tone and motility of the articulatory apparatus); development of speech breathing and voice by means of the game. Correction is recommended in the following areas: education of auditory perception; formation of sound pronunciation; development of the vocal apparatus and the pace of speech; development of physiological and speech respiration. The authors highlight and indicate the direction of special efforts to overcome the shortcomings of phonetic and phonemic aspects of speech in children with stuttering.

It is recommended to conduct comprehensive classes to overcome stuttering, using psychological techniques (self-training, relaxation); finger gymnastics, speech therapy massage, logorhythmics, music therapy.

Conducting speech therapy classes, taking into account these recommendations, gives a greater effect of overcoming speech disorders in stuttering preschoolers.

Key words: phonetic and phonemic disorders, preschoolers, stuttering, correctional work, auto training, logorhythmics, music therapy.

Постановка проблеми. В умовах модернізації освіти в Україні, реалізації Концепції мовної освіти, Державних стандартів початкової школи в Україні, значна увага приділяється формуванню мовленнєвої компетенції дитини, вихованню мовної особистості, яка «володіє виражальними засобами рідної мови, всіма її видами і типами, спроможна вільно міркувати, логічно й послідовно висловлювати свої думки, пояснювати, доводити власні судження й переконання.

Нова освітня модель нової школи України покликана переорієнтувати навчально-виховний процес на становлення духовно-здорової творчої особистості, здатної продуктивно мислити, вирішувати проблеми сьогодення й майбутнього. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті, вдосконалення системи освіти й виховання передбачає максимальне врахування особистісних та психофізичних особливостей дітей й створення таких умов навчання та виховання, які б сприяли своєчасному й повноцінному розвитку всіх сторін особистості дитини та її успіху. У цьому контексті актуальною проблемою педагогічної теорії і практики є реалізація прав дітей з порушеннями у психофізичному розвитку, у тому числі й дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вчені-методисти: Л. Андропова, Н. Гончарова, Т. Іванова, В. Кондратенко, В. Кочергіна, А. Лубенська, М. Пайкіна, І. Поварова, М. Серебровська, В. Тарасун та ін. вважають, що недоліки онтогенетично ранніх передумов імпресивного мовлення є факторами ризику порушень звуковимови, темпу, ритму та плавності мовлення.

Згідно даних досліджень науковців, у більшості дітей із заїканням спостерігаються супутні порушення звуковимови, а в експресивному мовленні присутні грубі фонетико-фонематичні та лексико-граматичні порушення

(Н. Власова, В. Кондратенко, В. Тищенко ін.).

Мета статті полягає в описі особливостей проведення корекційної роботи з подолання фонетико-фонематичних помилок у дітей із заїканням.

Виклад основного матеріалу. Категорія дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) достатньо різноманітна, до якої відносяться діти з афазією, алалією, дизартрією, ринолалією, заїканням. Загальною їхньою особливістю є стійке комплексне порушення мовлення, яке, зазвичай, поєднується з неврологічною та психопатологічною симптоматикою, з різними відхиленнями психічної діяльності. Навчання і виховання дітей із тяжкими порушеннями мовлення має здійснюватися у спеціальних освітньо-виховних закладах, куди вони направляються на підставі висновку про ступінь вираженості того чи іншого мовного дефекту. Порушення цих дітей виражені такою мірою, що навчання, відповідно до Державних стандартів освіти, для них утруднене і можливості освіти ускладнюються.

Питанням вивчення заїкання присвячено багато робіт, але проблема його подолання продовжує залишатися актуальною. Для дітей цей розлад мовлення, як правило, є джерелом постійних переживань, а найчастіше й причиною погіршення успішності в школі.

Слід зазначити, що на сучасному етапі розвитку логопедії велика увага приділяється проблемі корекції мовлення при заїканні. Оскільки заїкання є однією з найпоширеніших мовленнєвих порушень, то цією проблемою займаються не лише логопеди, вона є актуальною для науковців, лікарів-практиків, дефектологів та психологів.

Загальновідомо з науково-методичної літератури, що корекція заїкання – це важкий і довготривалий процес, ефективність якого залежить від комплексної взаємодії спеціалістів, поєднання медичних та педагогічних підходів до подолання цієї патології. Одним з провідних напрямків корекційної роботи при заїканні є подолання фонетико-фонематичних порушень.

Як свідчать методичні джерела, розвиток фонетико-фонематичної сторони мовлення дітей дошкільного віку із заїканням залишається однією з

найактуальніших проблем навчання і виховання. Конкретні вимоги до звукової вимови як кінцевого результату дошкільного етапу становлення мовлення розкриті у змісті базового компоненту дошкільної освіти та передбачають вміння практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях, використовуючи для цього як вербальні, так і невербальні засоби виразності мовлення.

Як зазначає дослідниця О. Правдіна, фонетико-фонематична сторона мовлення відіграє важливу роль у психічному розвитку дитини дошкільного віку, у процесі якого відбувається становлення пізнавальної діяльності, здатності до понятійного мислення. На її думку, повноцінне звукове оформлення мовленнєвого спілкування є необхідною умовою здійснення нормальних соціальних людських контактів, а це, в свою чергу, розширює уявлення дітей про навколишній світ [2].

Вочевидь, опанування дитиною правильною звуковою вимовою регулює її поведінку, допомагає спланувати адекватну участь у різних формах колективної діяльності.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень проблеми корекції фонетико-фонематичних порушень у дітей із заїканням (Л. Білякова, Н. Власова, В. Гіляровський, В. Гріне, В. Кондратенко, Р. Левіна, І. Сікорський, В. Тищенко, М. Хватцев та ін.) засвідчив, що основною метою логопедичної роботи з подолання фонетико-фонематичних порушень у дітей із заїканням є розвиток мовленнєвого спілкування, поліпшення чіткості вимовляння для забезпечення дитині кращого розуміння його мовлення навколишнім. Для цього необхідно: зменшити ступінь проявів рухових дефектів мовного апарату: спастичного парезу, гіперкінезів, атаксії (алегших випадках – нормалізація тону м'язів і моторики артикуляційного апарату); розвивати мовленнєве дихання і голос. Формувати сили, подовженість, дзвінкість, контрольований голос у мовному потоці, відпрацьовувати синхронність голосу, дихання й артикуляції; нормалізувати просодичну систему мови (мелодико-інтонаційних і темпо-ритмічних характеристик мови); формувати артикуляційний праксис на етапі постановки, автоматизації і диференціації звуків мови; розвивати фонематичне сприйняття і звуковий аналіз; розвивати функціональні можливості пальців рук; нормалізувати лексико-граматичні навички експресивного мовлення (при змішаному складному мовному розладі, що проявляється як дизартричною, так і алалічною патологією мови або при затримці мовного розвитку) [1, 2, 4].

Як свідчать наукові джерела, для подолання фонетико-фонематичних порушень у дітей дошкільного віку із заїканням, корекційну роботу необхідно організовувати за такими *напрямами*.

По-перше, це виховання слухового сприймання. Щоб навчити дітей правильно вимовляти звуки, чітко вимовляти слова та вмінню

користуватися голосовим апаратом, насамперед, необхідно навчити їх слухати та чути мовлення оточуючих, тобто розвивати слухове сприймання.

Розвиток слухового сприймання є важливим компонентом для формування звукової сторони мовлення. Як наслідок – добре розвинене слухове сприймання. Дитина оволодіває вмінням чути та диференціювати різні звуки, розрізняти гучність та темп їх вимови. Розвиваючи слухове сприймання, звертаємо увагу дітей на те, що одні й ті самі звуки, звукосполучення, фрази можна вимовляти голосно та тихо, швидко та повільно [4].

По-друге, це формування звукової вимови. Більшість завдань по вихованню звукової культури мовлення присвячена уточненню та закріпленню правильної вимови звуків. Ознайомлення зі звуками української мови проходить в певній послідовності, враховуючі артикуляційні труднощі їх вимови та індивідуальні можливості дітей. Корекційна робота по уточненню та закріпленню правильної звукової вимови починається з голосних звуків (а, у, о, і) та простих за артикуляцією приголосних, не зважаючи на те, що більшість малюків цього віку можуть їх правильно вимовляти. Це необхідно для уточнення правильної вимови звуків та для підготовки артикуляційного апарату дитини до засвоєння та вимови більш складних звуків.

По-третє, корекційна робота направлена на розвиток голосового апарату. Як підготовчі вправи для розвитку голосового апарату дітям пропонуються завдання, в яких однакові звуки або звукосполучення потрібно вимовляти з різною силою голосу. Такі завдання підготують дітей до подальшого правильного використання інтонаційних засобів виразності (переміна сили голосу в залежності від змісту висловлювання).

По-четверте, це розвиток темпу мовлення. Дітей необхідно вчити дітей користуватися помірним темпом мовлення. Це, перш за все, досягається шляхом особистого прикладу педагога. З цією метою логопед вимовляє звукосполучення або слова з різною швидкістю, а потім пропонує дітям відтворити їх у такому ж темпі. Шляхом таких вправ дошкільники привчаються не тільки на слух диференціювати швидкість вимовляння слів, але і говорити в різному темпі. Виховуючи у дітей вміння змінювати гучність голосу, темпу мовлення, вчитель тим самим готує їх до подальшого правильного використання інтонаційних засобів виразності мовлення та розвиває мовний слух [4].

По-п'яте, це робота спрямована на розвиток фізіологічного та мовленнєвого дихання. Добре поставлене мовленнєве дихання забезпечує правильну вимову звуків, плавне промовляння слів та фраз. Адже для вимови ряду звуків, потрібний сильний подовжений видих, що досягається завдяки спеціальним вправам на розвиток дихання. Формування правильних

фонематичних уявлень у дітей спирається, як на чітку правильну артикуляцію, так і на добре розвинене слухове сприймання звуків мови.

По-шосте, діти зазначеної категорії потребують використання психологічних прийомів (аутотренінг, релаксація), масажу, логоритміки, пальчикових вправ, музикотерапії тощо.

Слід зазначити, що на початку корекційної роботи увага спрямована на розвиток слухового сприймання. Діти навчаються слухати та сприймати мовлення оточуючих. З цією метою проводяться дидактичні ігри на розвиток стійкості слухової уваги. Діти вчаться зосереджувати та переключати слухову увагу. На заняттях необхідно використовувати різноманітні музичні інструменти, озвучені іграшки, ігри на звуконаслідування. Поряд з розвитком слухового сприймання необхідно проводити роботу над розвитком фізіологічного та мовленнєвого дихання. Адже добре поставлене дихання однією з передумов правильної вимови.

Саме тому, що робота по уточненню артикуляції та закріпленню вимови звуків проводиться у двох наступних періодах, на першому етапі потрібно сформувати плавний, подовжений видих та правильний вдих. Також у першому періоді необхідно працювати над розвитком сили голосу. Діти вчаться говорити тихо, голосно, пошепки, а також змінювати силу голосу в залежності від ситуації [1].

Як свідчить практика, на наступному періоді навчання проводиться робота по уточненню артикуляції та закріпленню вимови голосних звуків [a], [o], [y], [i] в звуконаслідуваннях, словах та фразах, в залежності від індивідуальних можливостей кожної дитини. Кожний звук необхідно співвідносити з якимось реальним об'єктом. Це значно полегшує роботу по звуковій вимові та дає змогу в емоційній формі пояснити дитині необхідність повторення звуку. Кожний звук логопед повинен чітко артикулювати з метою зосередження не тільки слухового, а й зорового сприймання дитини. Також в цей період проводиться робота над розвитком фонематичного сприймання. Діти вчаться визначати звуки [a], [o], [y], [i] серед інших та виділяти звук на початку слова.

Навчання по уточненню артикуляції та закріпленню вимови голосних звуків, звичайно ж, супроводжується завданнями на розвиток мовленнєвого дихання, сили голосу, координації мовлення з рухами, темпу та ритму мовлення. Надалі основна робота спрямована на уточнення артикуляції та закріплення звукової вимови приголосних звуків. Звуки даються у визначеній послідовності, з врахуванням складності їхньої вимови [3].

Слід зазначити, що для вирішення поставлених завдань створюється цілісне сприйняття власного мовлення, ознайомлення дітей з базовими компонентами мелодико-інтонаційної сторони мовлення, збір їх в єдиний механізм і включення виробленої навички в ігрову діяльність дітей,

створення передумов для перекладу вироблених навичок у процес повсякденного спілкування.

Наступний етап корекційної роботи спрямований на інтеграцію сформованих базових компонентів мелодико-інтонаційної і темпо-ритмічної сторін мовлення в процес комунікативної діяльності, збагачення способів емоційного реагування. Після успішної відпрацювання темпу на основі зорової моделі здійснюється перехід на акустичну та рухову основу [4].

З метою формування фонації на видиху, координації дихальної, фонаційної та артикуляційної кінестезії проводяться вправи на вимову складів і складових рядів. Для цього до знайденого оптимального звучання приєднуються голосні звуки переднього ряду, в послідовності: А-У-І-Е-О. Основним завданням на даному етапі є формування бази для подальшої корекції мелодико-інтонаційної сторони мовлення. Спочатку проводиться робота щодо диференціації сили (голосно-тихо) і висоти (високо – низько) голосу. Для цієї мети використовуються записи звуків, за якими пропонується визначити, який з представлених записів гучний, який тихий, де об'єкт кричить, де говорить голосно, де нормально, а де тихо або пошепки, хто співає високо, хто – низько. Пропонуються також вправи на наслідування голосів тварин, казкових персонажів, тощо.

Для результативності корекційної роботи з подолання заїкання, як свідчать науково-методичні джерела, необхідно проводити і психологічні прийоми.

Як пропонують вчені-психологи, аутотренінг проводимо в затемненій кімнаті. Діти повинні лежати з закритими очима, звучить мелодійна, класична музика. Під музичний супровід, діти не рухаються, дається інструкція «подумай – вдихни – скажи», тоді разом за логопедом повторюють слова: «Я спокійний, я щасливий, у мене все добре, я дихаю правильно, я говорю правильно, моя вимова чітка, мене розуміють мої співрозмовники, я не боюся спілкуватися з усіма людьми, я спокійний».

Після аутотренінгу, який триває 10-12 хвилин, діти сідають на стільчики чи килим, продовжується заняття. Дітям можна запропонувати дидактичну гру, мета якої – розвиток зорової пам'яті, уваги, творчого мислення, фантазії, сенсорних здібностей.

Як свідчить практика, позитивний результат дає процес релаксації, який у психолінгвістиці поділяється на три етапи: 1) м'язова релаксація за контрастом із напруженням; 2) м'язова релаксація за уявою (навіювання стану спокою та розслаблення); 3) навіювання м'язової, емоційної релаксації та введення формули правильної вимови.

Етапи релаксації вчені-психологи пропонують проводити, сидячи або лежачи, до 10 хвилин. Щоб релаксаційні вправи проходили цікаво, методисти рекомендують супроводжувати віршованим текстом у формі гри. Особливо звертаємо увагу на етап навіювання, м'язової та емоційної

релаксації. Вчитель-логопед звертає увагу на правильність вимови, допомагає дитині.

Як свідчить практика, релаксаційні вправи допомагають створити спокійний настрій, розслабити м'язи, долати заїкання. Релаксацію можна проводити у вигляді казкової подорожі місто красивої вимови. Загальновідомо, що у казці дитина забуває про дефект заїкання. Такий момент діє ефективно, заїкання зникає. Діти звикають говорити вільно, регулюючи мовне дихання.

Враховуючи принцип індивідуального підходу до кожної дитини з заїканням, вчені-методисти з логопедії рекомендують використовувати точковий масаж. Наприклад, це може бути «горіховий» масаж. Волоський горіх знімає стрес, позитивно впливає на точки, що сприяють розвитку мовної активності дошкільників і дрібної моторики. Такий вид масажу можна проводити у формі гри з віршованим супроводом. Щоб дітям було цікаво, можна запропонувати розмалювати горіх (очі, рот, ніс, чуб). Діти повторюють за педагогом вірш-казку, виконують рухи.

Пальчикова гімнастика, як один із ефективних сучасних методів роботи, є теж заспокійливою у роботі з дошкільниками із заїканням. Дітям цікаво гратися власними пальцями у формі казки, оживляти їх, вигадувати різні пригоди, що з ними трапляються. Такі заняття сприяють активізації мовних центрів у корі головного мозку, судами зменшуються і запинки у вимові затихають, а з часом зникають.

Не можемо заперечувати і великої ролі логоритміки у подоланні дефекту заїкання. Це своєрідна лікувальна фізкультура, яка відновлює рівновагу в діяльності нервової системи дитини, врегульовує зайві дії, впливає на загальний тонус. Тому важливим є комплексний метод подолання порушень фонетико-фонематичного мовлення – психотерапевтичний з музикотерапією.

Висновки. Отже, корекційна робота з подолання фонетико-фонематичних порушень у дітей дошкільного віку із заїканням перш за все спрямована на розвиток слухового сприймання, на засвоєння та закріплення правильної вимови звуків, які формуються в процесі загального та мовленнєвого розвитку дитини. Вона включає в себе виховання слухового сприймання, формування звукової вимови, розвиток голосового апарату, розвиток темпу мовлення та розвиток фізіологічного та мовленнєвого дихання. Добре поставлене мовленнєве дихання забезпечує правильну вимову звуків. Сучасний комплексний підхід до проблем фонетико-фонематичного розвитку дошкільників із заїканням є ефективним, а всі прийоми та методи – дієвими.

Бібліографія

1. Алексеева Н. В. (2009) Коррекция звукопроизношения у детей / Логопедия. 2. Иванова Т. (2005). Комплексный вплив на дитину із заїканням. К.: «Шкільний світ».
3. Логопедія: підручник (2017) / за ред.

М.К. Шеремет. К.: Слово. **4. Основы логопедии: учебное пособие** (1989) / ред. Филичевой Т.Б. М.: Просвещение.

References

1. Alekseeva N.V. (2009) Correction of sound pronunciation in children. М.: Speech therapy. **2. Ivanova T.** (2005). Complex inflow to the child from the zaykannyam. К.: "Shkilny svit". **3. Speech therapy: pedagogue** (2017) / ed. М.К. Sheremet. К.: Word. **4. Basics of speech therapy: textbook** (1989) / ed. Filichevoy T.B. М.: Education.

Received 15.02.2021

Accepted 25.03.2021

УДК 376-056.2/.3.064.1:[364.622-785.4:78.02

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.14-24

Ю.Ю. Бугера

jylijy@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0361-0811>

О.С. Брикова

brykava_als@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-6759-8439>

ЗАСТОСУВАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНІК В РОБОТІ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Відомості про автора: Брикова Олександра, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології інклюзивної освіти Інституту інклюзивної освіти установи освіти «Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка», м. Мінськ Республіка Білорусь. У колі наукових інтересів: міжособистісні стосунки дітей з інтелектуальною недостатністю в освітньому процесі; підготовка фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; корекційно-розвивальна робота з формування соціальної поведінки, навичок комунікації та взаємодії у дітей з розладами аутистичного спектру. E-mail: **brykava_als@mail.ru**. Бугера Юлія, кандидат педагогічних 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: проблема психолінгвістики, корекції компонентів мовленнєвої діяльності у дітей з

порушеннями інтелекту, формування лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності у дітей різних нозологій. E-mail: jylijy@gmail.com

Contact: Brykova Alexandra, PhD of psychological sciences, associate professor of the Department of pedagogy and psychology of inclusive education of the Institute of inclusive education educational establishment "Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, Republic of Belarus. In the sphere of scientific interests: interpersonal relationships of children with intellectual disabilities in the educational process; training of specialists to work with children with special educational needs; correctional and developmental work on the formation of social behavior, communication and interaction skills of the children with autism spectrum disorders. E-mail: brykava_als@mail.ru.
Buhera Yuliia, PhD of pedagogical, associate professor of the Department of Psycho-Medical-Pedagogical Foundations of Correctional Work at Kamianets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko, 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: jylijy@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей у загальнодержавних базах даних на дану тематику. 1. 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.; **2. Бугера Ю.Ю., Дідик Н.М. (2020).** Арттерапевтичні методи в роботі корекційного педагога. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: Видавець Панькова А.С., 16, 36-46.

Брикова О.С., Бугера Ю. Ю. Застосування арттерапевтичних технік в роботі з батьками дітей з особливими освітніми потребами. У статті проаналізовано арттерапевтичні техніки, які застосовуються у роботі з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Відзначено, що одним із найважливіших аспектів корекції порушень психофізичного розвитку є робота з батьками, що виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Відмічено, що серед ефективних засобів взаємодії з батьками дітей виділяють арттерапевтичні техніки. Визначено, що арттерапія є одним із методів корекції та розвитку за допомогою художньої творчості, що може ефективно застосовуватися як в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, так і з їх сім'ями. Описано особливості використання різних

видів арттерапії: ізотерапії, лялькотерапії, бібліотерапії, казкотерапії, метафоричних карток у роботі з батьками дітей з особливими освітніми потребами тощо.

Зроблено висновок про те, що арттерапевтичні технології у роботі з батьками дітей з особливими освітніми потребами різноманітні та різнофункціональні та є ефективними за умов чіткої постановки мети, вибору техніки, усвідомлення результату арттерапевтичного впливу.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, взаємодія, батьки дітей з особливими освітніми потребами, арттерапія, метод.

Брыкова А.С., Бугера Ю. Ю. Применение арттерапевтических техник в работе с родителями детей с особыми образовательными потребностями. В статье проанализированы арттерапевтические техники, которые применяются в работе с родителями детей с особыми образовательными потребностями.

Отмечено, что одним из важнейших аспектов коррекции нарушений психофизического развития является работа с родителями, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями.

Отмечено, что среди эффективных средств взаимодействия с родителями детей выделяют арттерапевтические техники. Определено, что арттерапия является одним из методов коррекции и развития с помощью художественного творчества, может эффективно применяться как в работе с детьми с особыми образовательными потребностями, так и с их семьями. Описаны особенности использования различных видов арттерапии: изотерапии, куклотерапии, библиотерапии, сказкотерапии, метафорических карт в работе с родителями детей с особыми образовательными потребностями и тому подобное.

Сделан вывод о том, что арттерапевтические технологии в работе с родителями детей с особыми образовательными потребностями разнообразные и разнофункциональные и эффективны в условиях четкой постановки цели, выбора техники, осознание результата арттерапевтического воздействия.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, взаимодействие, родители детей с особыми образовательными потребностями, арттерапия, метод.

Brykova A.S., Buhera Yu.Yu. Application of art therapy techniques in work with parents of children with special educational needs. The article analyzes art therapy techniques used in working with parents of children with special educational needs.

It is noted that one of the most important aspects of correction of psychophysical development disorders is work with parents raising children with special educational needs. The necessity of this work is substantiated, which is conditioned by the responsibility of parents and their representation of the child's interests; focusing the child on parental assessment; the need to involve parents

in the correctional process, which consists in their constant work related to the consolidation of skills and abilities of children received in educational institutions, and their transfer to other conditions; the need for parents to receive qualified methodological and psychological counselling.

It is noted that among the effective means of interaction with parents of children are art therapy techniques. It is determined that art therapy is one of the methods of correction and development with the help of artistic creativity, which can be effectively used both in working with children with special educational needs and with their families. Peculiarities of using different types of art therapy are described: isotherapy, puppet therapy, film therapy, fairy tale therapy, metaphorical cards in work with parents of children with special educational needs, etc. It is noted that the difference between art therapy and the creative process lies in the expediency and awareness of the use of its methods, and the therapeutic and corrective effect of art therapy is: in the reconstruction of the traumatic situation through creative activity; actualization of experiences and bringing them into external form through the product of activity; creation of new, emotionally positive experiences, their accumulation; actualization of creative needs of participants of the art therapy session and their creative self-expression.

It is determined that the child-parent interactive group is a unique way of working with children of early and preschool age and their parents, which allows the organization of productive interaction and the formation of skills of parental observation of themselves and the child.

It is concluded that art therapy technologies in working with parents of children with special educational needs are diverse and multifunctional and are effective in terms of clear goal setting, choice of technique, awareness of the results of art therapy.

Keywords: children with special educational needs, interaction, parents of children with special educational needs, art therapy, method.

Постановка проблеми. Корекція порушень психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами (далі ООП) носить комплексний характер і одним із шляхів реалізації корекційного компоненту є робота з батьками. В пошуках ефективних форм і шляхів взаємодії інклюзивних навчальних закладів з сім'ями дітей, що мають особливі освітні потреби, науковці та практики все частіше звертають увагу на використання арттерапевтичних технік, що визначаються як методи корекції та розвитку за допомогою художньої творчості, які застосовуються як в роботі з дітьми з ООП, так і з їх родинами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема співпраці фахівців з батьками у загальній педагогіці була предметом дослідження низки науковців: Т. Афанасьєва, А. Кузьминського, В. Омеляненка, М. Фіцули та ін.; у корекційній педагогіці деякі аспекти цієї проблеми розкриті у дослідженнях Л. Вавіної, А. Висоцької, Т. Дегтяренко,

Т. Ілляшенко, С. Коноплястої, С. Миронової, Ю. Рібцун, М. Рождественської, О. Романенко, Л. Ханзерук, О. Чеботарьової, А. Шевцової, Д. Шульженко та ін. [9; 11]. Відтак, в сучасних освітніх реаліях, проблема співпраці в інклюзивних навчальних закладів та пошук ефективних форм і шляхів взаємодії з сім'ями дітей з ООП є досить актуальною. Ефективність застосування арттехнологій, як засобів психокорекційної роботи з дітьми з ООП у своїх дослідженнях розкривають: С. Березка, А. Бойко, О. Брикова, Ю. Бугера, О. Вовк, І. Гармаш, Н. Дідик, Т. Добровольська, М. Євтушина, Л. Комісарова, І. Левченко, В. Литвиненко, Є. Медведєва, О. Мілевська, О. Мішкулинець, С. Миронова та ін. [1; 2; 4; 5] Хоча проблема застосування засобів арттерапії у роботі з батьками дітей з особливими освітніми потребами не розкрита у наукових дослідженнях, вважаємо, що арттерапія як метод корекції та розвитку за допомогою художньої творчості може ефективно застосовуватися як в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, так і з їх сім'ями.

Метою нашої статті є визначення особливостей застосування арттерапії в контексті техніки роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що корекція порушень психофізичного розвитку носить комплексний характер і одним із найважливіших її аспектів є робота з батьками, необхідність якої обумовлюється: відповідальністю батьків та представлення ними інтересів дитини, прийняттям рішень, що стосуються аспектів навчання і виховання дитини; орієнтуванням дитини на батьківську оцінку, визначальною позицією батьків щодо виховання дитини, яка обумовлює ефективність корекційного процесу; необхідністю включення батьків в корекційний процес, що полягає в постійній їх роботі пов'язаній з закріпленням умінь та навичок дитини, отриманих в закладах освіти, і переносу їх в інші умови; потребою батьків отримати кваліфіковану методичну та психологічну консультативну допомогу [9; 11].

Теоретичний аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури свідчить про необхідність пошуку ефективного методологічного інструментарію, який стане надійною основою у роботі з батьками дітей з ООП. На нашу думку, одним із ефективних методів такої роботи є арттерапевтичні техніки, які уможливають реалізацію найрізноманітніших завдань.

Арттерапія в сучасній науці розуміється як 1) сукупність видів мистецтва, що використовуються в лікуванні і корекції; 2) напрямок психотерапевтичної та психокорекційної практики; 3) комплекс арттерапевтичних методик; 4) метод діагностики, консультування та психологічної корекції. Відмінність арттерапії від творчого процесу полягає в доцільності і усвідомленості її застосування. Відтак, фахівець спочатку

ставить мету, вибирає техніку, усвідомлює результат арттерапевтичного впливу [5; 6; 8; 10].

Зокрема, терапевтичний і корекційний вплив арттерапії полягає: в реконструюванні (повторній побудові) психотравмуючої ситуації з допомогою творчої діяльності; актуалізації переживань і виведення їх у зовнішню форму через продукт діяльності; створення нових, емоційно-позитивних переживань, їх накопичення (ресурсного); актуалізації креативних потреб учасників арттерапевтичної сесії і їх творчому самовираженні [6; 10].

Арттерапія використовує «мову» візуальної та пластичної експресії, що дозволяє невербально виразити переживання, емоції і почуття, тобто може реалізовуватися з невербальними клієнтами, до того ж така експресія для дітей і дорослих більш природна. Створення атмосфери гри і творчості сприяє більш безпосереднього виразу себе і власних переживань. При консультуванні дорослих часто виникає опір і свідомий контроль, які в більшості випадків дозволяє обходити арттерапія [6; 10].

Зазначимо, що у використанні арттерапевтичних технік можна виділити два напрямки: робота з дитячо-батьківськими відносинами і консультування батьків.

Вважаємо, що дитячо-батьківська інтерактивна група є унікальним способом роботи з дітьми раннього та дошкільного віку та їх батьками. В арттерапевтичному процесі одночасно створюються продукти творчої діяльності, які з одного боку самі по собі мають цінність, а з іншого боку, вони доповнюються встановленням міжособистісних відносин в діаді «батьки – дитина», організацією продуктивної взаємодії і формуванням навичок спостереження батьків за собою і дитиною.

Арттерапія дозволяє проживати симбіотичну стадію взаємодії засобами спільного створення каракулів, розмазування фарби по папері, воді, дослідження фізичних властивостей матеріалів. З метою відтворення символічного взаємодії матері і дитини використовують звичні, безпечні для дітей образотворчі матеріали, такі, як кукурудзяний крохмаль, борошно, желатин, мастика, тісто, хлібний м'якуш.

Спільно з батьками діти навчаються хаотично висловлювати емоційні стани (розбризування фарби з пульверизаторів, розмазування фарби руками, малювання пальчиковими фарбами, удари пензлем, штампування). Барвисті відбитки долонь і різних предметів символізують розділений досвід, психологічні межі, колажі – прихильність [10].

Слід зазначити, що одна з традиційних проблем батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, – не чіткі межі або злиття. Злиття проявляється на вербальному рівні, наприклад, «Ми йдемо на корекційні заняття ...», а також на рівні творчої діяльності, коли образ / продукт створює хтось із батьків позбавляючи дитину самостійного внеску в творчий процес.

На заняттях в дитячо-батьківських групах створення художніх стереотипів (копіювання, створення ліній і найпростіших стереотипних форм) і піктограм, які виступають в якості засобу графічної комунікації, що заміщує або доповнює слова, можливо реалізовувати за допомогою різних матеріалів: традиційних (фарби, олівці, ручки, маркери, олівці, глина, пластилін, нитки, пісок), нетрадиційних (ватні диски, косметика, природні матеріали, крупи, макарони, гудзики, кришки, стрічки, пластикові ємності тощо). На продуктивному рівні арттерапевтичного процесу відбувається оформлення експресії, що виражається в створенні символічних образів, які забезпечують успішне самовираження і комунікацію. До таких варіантів відноситься створення власної сімейної країни, сімейної карти, колажу почуттів, мандали роду та інше [10].

У консультуванні батьків дітей з особливими освітніми потребами застосовуються техніки з різних арттерапевтичних напрямків, багато з яких виступають в даний час в якості самостійних:

а) Ізотерапія або використання образотворчого мистецтва: малювання, ліплення, декоративно-прикладне мистецтво. В процесі консультативної допомоги батькам дітей з особливими потребами реалізуються наступні техніки: малювання себе, своєї сім'ї, власних почуттів, малюнок «Реальної та ідеальної дитини і батьків» з пошуком відмінностей і збігів.

б) Імаготерапія як робота з образами, театралізація, драматизація. В процесі консультативної допомоги реалізуються наступні техніки: обігрування власних почуттів (спонтанне і цілеспрямоване), рольове перевтілення, перегравання подій, розстановки.

в) Музикотерапія або використання музичних засобів для нормалізації емоційного стану батьків, прослуховування і творіння музичних фрагментів, крикотерапія для «пред'явлення себе» світу.

г) Казкотерапія або використання фольклорних форм і психотерапевтичних казок. У консультуванні батьків застосовуються розповідання, дописування, переписування, аналіз і складання казок; обговорення поведінки і мотивації персонажів казки, притчі, легенди; робота з психотерапевтичними казками по травмі, переживання горя, а також ресурсними казками. Казкотерапія нарівні з ізотерапією застосовується з діагностичною метою, для уточнення проблеми і запиту клієнта.

д) Кінезітерапія, танцювально-рухова терапія, корекційна ритміка, хореотерапія дозволяє працювати з пластичною експресією, психосоматикою, що виникає у батьків дітей з особливими освітніми потребами. Техніки кінезітерапії сприяють сенсорній інтеграції, зняттю м'язових напружень, релаксації. Доцільно комбінувати техніки музичної і танцювально-рухової терапії в консультуванні, рекомендується застосування, як в груповому, так і в індивідуальному арттерапевтичному процесі.

е) Ігрова терапія також застосовується в груповій роботі з батьками, використовуються трансформаційні ігри, ігри з правилами і без, ігри з метафоричними асоціативними картами, використанням масок.

Зокрема, однією з актуальних, на нашу думку, є психологічна соціальна гра (модифікація гри Гюнтера Хорна) «Звичайні сім'ї – незвичайні діти», що розроблена безпосередньо для роботи з сім'ями, які виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Ю. Бугера та Н. Дідик детально описують можливості та особливості її використання. Відмітимо, що гру можна використовувати з метою гармонізації внутрішньо-сімейного спілкування родин де виховуються діти з ООП, більш адекватного сприйняття ситуації; надання підтримки та відкриття можливостей і ресурсів сім'ї у взаємодії з соціумом та рідними [3].

ж) Лялькотерапія дозволяє батькам дітей з особливими освітніми потребами виразити себе у зовнішній формі, програти ситуації із застосуванням ляльок, маріонеток, ростових ляльок. Окремо можна виділити психотерапевтичний ефект від самостійного виготовлення ляльок, створення ляльок-оберегів для своєї дитини, ляльок-помічників для себе.

з) Пісочна терапія дає можливість визначення власних психологічних меж, реалізації символічних взаємодій зі своїм внутрішнім дитиною. У пісочниці можна проектувати реальність, відтворювати ситуації, проектувати майбутні цілі. Рекомендуємо комбінувати пісочницю з метафоричними асоціативними картами, ляльками, фігурками, фотографіями.

і) Фототерапія застосовується в роботі з батьками для інтеграції всіх членів сімейної системи, станів рефлексії, роботи з сімейними історіями, міфами сім'ї. Особливої актуальності набуває аналіз фотографій в соціальних мережах кожного члена сім'ї. Діагностичний потенціал соціальних мереж досі практично не описаний в науковій літературі. Однак, фахівцю, який працює з сім'єю, вивчення соціальних мереж дозволить створити гіпотезу про: стилі відносин в родині, ієрархію в сімейній системі, типи батьківського відносини, задоволеності потреб і типи самопрезентації. Цей аспект сімейного консультування вимагає подальших досліджень.

к) Бібліотерапія включає такі техніки, як написання листів собі в минуле, своїй дитині в майбутнє, аналіз записів у щоденнику, читання з подальшим обговоренням літературних творів, в яких головними персонажами виступають особи з особливими освітніми потребами.

Для прикладу в Республіці Білорусь з'явився проект «За Читання», сайт zachtenie.by, на якому представлена підбірка художньої літератури, в якій порушуються питання особливого дитинства, взаємин особливих дітей з однолітками і дорослими.

Виходячи з цього зростає попит фахівців на підвищення кваліфікації в сфері арттерапії. Для прикладу представимо досвід Республіки Білорусь, зокрема на базі Республіканського ресурсного центру інклюзивної освіти (м. Мінськ) здійснюється підготовка фахівців системи освіти та інших зацікавлених осіб по більш, ніж 100 навчальних курсів.

Серед курсів арттерапевтичної спрямованості представлені наступні: «Арттерапія: розвиток через творчість», «Казкотерапія в роботі з дітьми: введення в казкотерапію», «Робота з метафоричними асоціативними картами», комплексний навчальний курс «Психологічне асорти: арт-терапія, казкотерапія, метафоричні асоціативні карти (МАК)» (табл.1).

Таблиця 1

Кількісні показники участі в навчальних курсах Республіканського ресурсного центру інклюзивної освіти (Республіка Білорусь, м. Мінськ) за арттерапевтичним напрямком

№	Назва навчального курсу	2019 рік	2020 рік
1	Арттерапія: розвиток через творчість	36	47
2	Казкотерапія в роботі з дітьми	104	84
3	Робота с метафоричними асоціативними картами	10	8
4	Психологічне асорти: арттерапія, казкотерапія, метафоричні асоціативні карти (МАК)	Не реалізовувався	40
Кількість учасників		150	179

Слід також відмітити, що в Україні у цьому напрямку також проводиться активна робота, зокрема створено і функціонує ГО "Арттерапевтична асоціація" – громадська організація, яка об'єднує всіх, у кого в поле професійної діяльності включені методи арттерапії, терапії мистецтвом. Головні завдання цієї організації спрямовані на сприяння створенню інформаційного поля для конструктивного спілкування фахівців з арттерапії; сприяння підвищенню рівня теоретичних знань, удосконаленню практичних вмінь та навичок фахівців в сфері арттерапії; підтримка і сприяння науково-дослідницькій та науково-методичній роботі з проблем застосування арттерапії; підтримка етичних і соціально-культурних норм роботи, пов'язаної з використанням арттерапевтичних методів.

Що стосується безпосередньо роботи з дітьми з ООП та їх батьками, то проводяться семінари-тренінги, воркшопи, майстер-класи, що стосуються можливостей та особливостей застосування арттерапії в роботі з дітьми з ООП та їх батьками. Крім того, для підготовки фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта в Кам'янець-Подільському національному університеті введено курс «Арттерапія в психокорекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами».

Висновки та перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку. Отже, спеціальна освіта сьогодні характеризується свободою творчості фахівців; різноманітністю методів та форм роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Відтак, організація роботи з батьками дітей з ООП потребує від спеціалістів вмінь та навичок практично застосовувати арттерапевтичні методи, корекційний вплив яких полягає в актуалізації переживань та виведення їх у зовнішню форму через продукт діяльності; накопиченні ресурсу; творчому невербальному вираженні переживань, емоцій і почуттів; подоланні опору тощо

Перспективними напрямками дослідження є розробка системи арттерапевтичних занять для 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. 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.;
- 3. Бугера Ю.Ю., Дідик Н.М.** (2020). Арттерапевтичні методи в роботі корекційного педагога. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський: Видавець Панькова А.С., 16, 36–46.
- 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. Копытина А.** *Арт-терапия* (2001). Санкт-Петербург: Питер, 320 с.
- 7. Литвиненко В.А.** (2020). Застосування арттерапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка.;
- 8. Мішкулинець О.О.** (2018). Використання арт-терапевтичних методик в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Психологія: теорія і практика*. Мукачево: РВВ МДУ, 2, 76-89.
- 9. Миронова С.П.** (2015). Работа с родителями как один из путей реализации коррекционного компонента инклюзивного обучения. *Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: развитие инновационных моделей : сборник научных статей*. Чуваш. гос. пед. ун-т. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, С. 3 – 5.
- 10. Хитрюк В.В., Нестерова А.А.** (Eds.). (2020). Преодоление стигматизации и формирование инклюзивной культуры у педагогов и родителей в процессе образовательной инклюзии

детей с расстройствами аутистического спектра: монография. Минск : БГПУ, 208 с. **11. Шевцов А.Г., Романенко О.В., Ханзерук Л.О., Чеботарьова, О.В.** (2013). Сім'я і дитина в умовах інклюзивної освіти. Київ: Слово, 112 с.

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. **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].;
3. **Bugera Yu.Yu., Didyk N.M** (2020). Art therapeutic methods in the work of a correctional teacher. *Current issues of correctional education (pedagogical sciences) collection of scientific works*. Kamyanets-Podilsky: Publisher Pankova AS, 16, 36–46. [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 Russian].;
6. **Kopytina A.** (Ed) Art Therapy (2001). St. Petersburg: Peter, 320.
7. **Lytvynenko V.A.** (2020). 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].;
8. **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].
9. **Myronova S.P.** (2015). Working with parents as one of the ways to implement the correctional component of inclusive education. *Comprehensive support for children with disabilities: the development of innovative models: a collection of scientific articles*. Chuvash. state ped. un-t. Cheboksary: Chuvash. state ped. un-t, 3 – 5. [in Russian].;
10. **Khytriuk V.V., Nesterova A.A.** (2020). Overcoming stigma and the formation of an inclusive culture among teachers and parents in the process of educational inclusion of children with autism spectrum disorders: a monograph. Minsk: BSPU, 208. [in Russian].;
11. **Shevtsov A.H., Romanenko O.V., Khanzeruk L.O., Chebotarova O.V.** Family and child in an inclusive education. Kyiv: Slovo, 2013, 112 [in Ukrainian].

Авторський внесок: Бугери Ю.Ю. – 50%, Брикової О.С. – 50%.

Received 5.03.2021

Accepted 3.04.2021

УДК 364-78-055.52-056.2/.3

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.25-35

Ю.Ю. Бугера

jyuliajy@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0361-0811>

Н.С. Гевчук

hevchuk@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-4067-0311>

Н.М. Дідик

aspirantka000@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5852-2379>

МЕТОДИ І ФОРМИ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Відомості про авторів: **Бугера Юлія**, кандидат педагогічних 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: проблема психолінгвістики, корекції компонентів мовленнєвої діяльності у дітей з порушеннями інтелекту, формування лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності у дітей різних нозологій. E-mail: **jyuliajy@gmail.com**; **Гевчук Наталія**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми соціальної реабілітації сімей, що виховують дітей з особливими освітніми потребами; соціальне проектування; технології соціальної роботи та соціального забезпечення. E-mail: **hevchuk@kpnu.edu.ua**; **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, associate professor of the Department of Psycho-Medical-Pedagogical Foundations of Correctional Work at Kamianets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko,

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 ; **Hevchuk Nataliia**, Ph. D. in Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Social Pedagogy and Social Work at Kamianets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. In the sphere of scientific interests: problems of social rehabilitation of families that bring up children with the special educational necessities; social проєктування; technologies of social work and public welfare. E-mail: hevchuk@kpmu.edu.ua ; **Didyk Nataliia**, Ph. D. in Psychology, Assistant Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work at Kamianets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko, 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 у загальнодержавних базах даних на дану тематику. 1. Бугера Ю. Ю., Дідик Н.М. Арттерапевтичні методи у роботі корекційного педагога. *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. С. 36-46.

Бугера Ю. Ю., Гевчук Н. С., Дідик Н. М. Методи і форми соціально-реабілітаційної роботи з батьками, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. У статті описано методи і форми соціальної реабілітації, які застосовуються у роботі з батьками, що виховують дитину з психофізичними порушеннями. Проаналізовано результати он-лайн експертного опитування. Визначено, що пріоритетними формами роботи фахівців з батьками в процесі соціально-реабілітаційної роботи є індивідуальне консультування та виступи на батьківських зборах.

Зазначено, що при плануванні заходів із соціально-реабілітаційної роботи з сім'ями фахівцям варто здійснювати оцінку потреб батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку. Обґрунтовано ефективність застосування інтерактивних форм роботи у процесі надання соціально-психологічної допомоги сім'ям, а саме: диспутів, тренінгів взаємопідтримки, соціально-психологічних ігор, обговорення змісту фільмів і літературних творів відповідної тематики, а також застосування ігрових методів, відеотерапії, бібліотерапії, тренінгового методу тощо.

Зроблено висновок про те, що соціально-реабілітаційна робота з сім'єю є важливою складовою у роботі з сім'ями, які виховують дитину з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: дитина з особливими освітніми потребами, батьки, сім'я, онлайн експертне опитування, тренінг, форми соціальної реабілітації.

Бугера Ю. Ю., Гевчук Н. С., Дидык Н. М. Методы и формы социально-реабилитационной работы с родителями, которые воспитывают ребенка с особыми образовательными потребностями. В статье описаны методы и формы социальной реабилитации, которые применяются в работе с родителями, которые воспитывают ребенка с психофизическими нарушениями.

Проанализированы результаты он-лайн экспертного опроса. Определено, что приоритетными формами работы специалистов с родителями в процессе социально-реабилитационной работы является индивидуальное консультирование и выступления на родительских собраниях.

Обоснована эффективность применения интерактивных форм работы в процессе оказания социально-психологической помощи семьям, а именно: диспутов, тренингов взаимоподдержки, социально-психологических игр, обсуждения содержания фильмов и литературных произведений соответствующей тематики. Определена возможность применения игровой терапии, видеотерапии, библиотерапии, тренингового метода и т.д. для оказания социально-психологической помощи родителям, воспитывающим ребенка с особыми образовательными потребностями.

Сделан вывод о том, что социально-реабилитационная работа с семьей является важной составляющей в работе с семьями, воспитывающими ребенка с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: ребенок с особыми образовательными потребностями, родители, семья, онлайн экспертный опрос, тренинг, формы социальной реабилитации.

Buhera Yu., Hevchuk N., Didyk N. Methods and forms of social rehabilitation work with parents raising a child with special educational needs. The article describes the features of the observational experiment conducted to study the opinion of experts on the problems and needs of parents raising children with special educational needs and to identify opportunities for new forms of social rehabilitation work with families raising a child with special educational needs. Ways of the interaction of inclusive educational institutions with parents are found out.

The results of the online expert survey are analyzed. It was found that the reasons for the lack of social rehabilitation work with families raising a child with special educational needs may be the lack and unpreparedness of specialists for such work, their low level of awareness in matters of social rehabilitation work with families, pits, lack of well-established interaction of teachers with parents, etc.

It is determined that the priority forms of work of specialists with parents in the process of social rehabilitation work are individual counseling and speeches at parent meetings.

It is noted that when planning activities for social and rehabilitation work with families, specialists should assess the needs of parents of children with special needs.

It was found that only in some educational institutions (25%) respondents developed a mechanism (algorithm) for social rehabilitation work with families raising a child with psychophysical development and only 25% of respondents developed this mechanism.

The effectiveness of the use of interactive forms of work in the process of providing social and psychological assistance to families, namely: debates, mutual support training, socio-psychological games, discussion of the content of films and literary works on relevant topics. The possibility of using game therapy, video therapy, bibliotherapy, training method, etc. to provide social and psychological assistance to parents raising a child with special educational needs has been identified.

It is concluded that social rehabilitation work with the family is an important component in working with families raising a child with special educational needs.

Keywords: a child with special educational needs, parents, family, online expert survey, training, forms of social rehabilitation.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день актуальним є пошук нових шляхів і форм допомоги батькам, що виховують дитину з особливими освітніми потребами. Адже, народження дитини з порушеннями психофізичного розвитку завжди є стресом для родини, такі діти мають високу ступінь залежності від сім'ї та обмежені навички взаємодії в соціумі. Відтак, батьки опиняються в психологічно складній ситуації та потребують комплексної психолого-педагогічної та соціальної допомоги, своєчасне надання якої дозволяє забезпечити корекцію недоліків дитини, сприяти розвитку, забезпечити соціальну адаптацію дитини. У зв'язку з цим затребуваною стає надання допомоги сім'ям дітей з особливими освітніми потребами і є однією з важливих ланок у системі їх реабілітації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливість співпраці фахівців з батьками підкреслюють у своїх дослідженнях науковці у галузі загальної, соціальної та корекційної педагогіки (Т. Афанасьєв, Л. Вавіна, А. Висоцька, Т. Дегтяренко, Т. Ілляшенко, К. Журба, О. Кононко, В. Кузя, С. Конопляста, С. Миронова, В. Омеляненко, Ю. Рібцун, М. Рождественський, О. Романенко, М. Фіцула, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін). Проблеми спільної роботи освітніх закладів із сім'єю та педагогічної освіти батьків знайшли висвітлення в дослідженнях В. Безлюдної, В. Іванової, М. Машовець, Л. Островської, О. Яницької та ін. [6; 8; 9]. Відтак, проблема

пошуку ефективних методів і форм соціально-реабілітаційної роботи з батьками, які виховують дитину з особливими освітніми потребами є досить актуальною [2; 4; 6; 7].

Метою статті є аналіз методів і форм соціально-реабілітаційної роботи з батьками, які виховують дитину з особливими освітніми потребам.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи особливості соціального партнерства родини та фахівців сучасного інклюзивного закладу освіти, слід зазначити, що присутність батьків у закладі освіти уможливорює зміни життя дітей з особливими потребами; створення сприятливої атмосфери; надання допомоги педагогу в організації дитячої діяльності; об'єктивну оцінку батьками сильних і слабких сторін у вихованні своєї дитини; отримання педагогами відомостей про індивідуальні особливості та емоційний характер спілкування в сім'ї дитини, про формування різних трудових навичок і звичок у них, для яких сім'я має більші можливості [2].

Констатувальний експеримент передбачав вивчення думки фахівців щодо проблем та потреб батьків, які виховують дітей з ООП. Проводився даний етап за допомогою онлайн експертного опитування фахівців закладів загальної середньої освіти, Хмельницької області, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Метою даного етапу дослідження визначено з'ясування нових форм соціально-реабілітаційної роботи з сім'ями, які виховують дитину з ООП та шляхів взаємодії освітніх закладів, в яких запроваджене інклюзивне навчання, з батьками. Респонденти були залучені до онлайн опитування через соціальні мережі, а також через особисті листи-запрошення до директорів закладів. Отже, нами було розіслано 56 листів-запрошень у заклади середньої освіти Хмельницької області. Відповіді ми отримали із 37 закладів.

Анкета, яку ми пропонували заповнити, була представлена у Google формі та містила 6 запитань. Адресувалася вона вчителям-дефектологам, соціальним педагогам, практичним психологам. Вибір саме цих фахівців обумовлений нормативно-правовими документами (посадовими інструкціями спеціалістів). Розроблена анкета містила 6 закритих питань як альтернативних (де відповідь «так» або «ні»), так і вибіркових (що мають декілька варіантів відповіді).

З метою об'єктивності отриманих відповідей та з метою забезпечення конфіденційності, учасники опитування не вказували назву закладу. Отже, всього в опитуванні прийняло участь 52 експерта. Опис вибірки респондентів дослідження подано у таблиці 1.

Таблиця 1.

Опис вибірки респондентів дослідження

Посада	Кількість експертів	У %
Вчитель-дефектолог	14	37,84%
Соціальний педагог	7	18,92%
Психолог	16	43,24%

На запитання «Чи здійснюється у Вашому закладі соціально-реабілітаційна робота з сім'ями, які виховують дитину з ООП?» ми отримали такі відповіді: варіант «так» обрало 20 експертів (54,05%), варіант «ні» – 17 осіб (45,95%).

Отже, така ситуація може сигналізувати про наявність певних причин щодо відсутності в цих закладах соціально-реабілітаційної роботи з сім'ями, які виховують дитину з ООП, як особливого виду діяльності опитаних фахівців. Серед таких причин, вважаємо, можна розглядати відсутність та невідповідність спеціалістів до такої роботи, низький рівень їхньої поінформованості у питаннях соціально-реабілітаційної роботи з сім'ями, відсутність налагодженої взаємодії педагогів із батьками тощо.

Тому в наступних питаннях брали участь тільки 20 експертів із загальної кількості респондентів, які дали ствердну відповідь на питання. Ми аналізували, хто із фахівців їхніх освітніх закладів здійснює соціально-реабілітаційну роботу з сім'ями, які виховують дитину з особливостями психофізичного розвитку. Респонденти могли обрати декілька варіантів.

Як показують отримані результати дослідження, 12 (60%) осіб вказали на те, що психолог здійснює соціально-реабілітаційну роботу з сім'ями, які виховують дитину з особливостями психофізичного розвитку; 5 (25%) респондентів обрали соціального педагога, як фахівця, що здійснює даний вид роботи у навчальному закладі; 3 (15%) експерти дали відповідь вчитель-дефектолог та вчитель. Ніхто з опитаних не зазначив вчителя-логопеда та вихователя, як суб'єктів реалізації соціально-реабілітаційної роботи з сім'ями, які виховують дитину з особливостями психофізичного розвитку.

Наступним питанням анкети стало «Які форми роботи застосовуються зазначеними Вами фахівцями у процесі соціально-реабілітаційної роботи з сім'ями, які виховують дитину з ООП?». Відповіді респондентів представлені на рис.3.

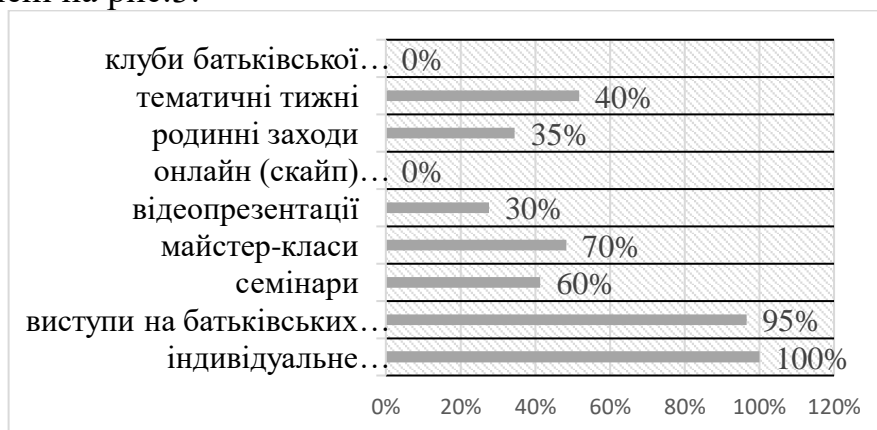


Рис. 3. Форми роботи, які застосовуються зазначеними фахівцями у процесі соціально-реабілітаційної роботи з сім'ями, які виховують дитину з ООП

Аналізуючи результати, спостерігаємо тенденцію до найбільш усталених і поширених у освітніх закладах форм роботи з батьками. Так, респонденти обрали індивідуальне консультування (20 осіб; 100%) та

виступи на батьківських зборах (19 осіб; 95%). Значно менше використовуються фахівцями такі форми роботи як семінари (12 осіб; 60%), тематичні тижні (8 осіб; 40%), майстер-класи (14 осіб; 70%). Варіанти «відеопрезентації» обрали 6 осіб (30%); «онлайн (skype) консультування» та «клуби батьківської підтримки «Батьки – батькам» жоден респондент не обрав. Хоча, в сучасних умовах трансформації освіти, саме такі форми є серед тих, які набувають розвитку та ефективні у застосуванні та реалізації соціально-реабілітаційної роботи з сім'ями, які виховують дитину з ООП.

У контексті предмету нашого дослідження важливо було з'ясувати, чи є в освітніх закладах наших респондентів розроблений механізм (алгоритм тощо) здійснення соціально-реабілітаційної роботи з сім'ями, які виховують дитину із особливостями психофізичного розвитку. Відповіді розподілилися наступним чином: «так» – 5 осіб (25%), «у процесі розробки» – 5 осіб (25%), «ні» – 10 осіб (50%).

Останнім питанням анкети було «Чи є у Вашому закладі інструкції з взаємодії фахівців у процесі надання соціально-реабілітаційної роботи сім'ям, які виховують дитину з ООП?». В результаті аналізу отриманих відповідей можемо стверджувати, що в жодному навчальному закладі немає такої інструкції.

Узагальнюючи результати даного пілотного анкетування, можемо зробити такі висновки:

– соціально-реабілітаційну роботу з сім'ями, які виховують дитину з ООП, як вважають респонденти, надають 54,05% їхніх освітніх закладів, а основними фахівцями, які її здійснюють, є практичні психологи (60%) та соціальні педагоги (25%);

– серед пріоритетних форм роботи з батьками в процесі соціально-реабілітаційної роботи з батьками є індивідуальне консультування (100%) та виступи на батьківських зборах (95%);

– при плануванні заходів із соціально-реабілітаційної роботи з сім'ями фахівцями не здійснюється оцінка потреб батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку. При цьому 25% опитаних респондентів зазначили, що їхні навчальні заклади мають розроблений механізм (алгоритм тощо) здійснення соціально-реабілітаційної роботи з сім'ями, які виховують дитину із особливостями психофізичного розвитку.

Отже, враховуючи результати констатувального експерименту, виникла необхідність обґрунтування форм та методів соціально-реабілітаційної роботи з сім'ями, які виховують дитину з ООП. На нашу думку, ефективними для вирішення соціально-психологічних проблем батьків означеної групи дітей є застосування відповідних методів та форм соціально-реабілітаційної роботи, що передбачають активну взаємодію батьків. Їм важливо показати, що не єдині вони мають подібні проблеми. Батьки можуть розраховувати на підтримку фахівців та близьких людей, з ними можуть поділитись своїм успішним досвідом у вирішенні подібних

проблем інші сім'ї, які мають дитину з ООП. Для цього ефективними є тренінги, бесіди, сеанси відеотерапії та бібліотерапії з подальшим обговоренням отриманої інформації, ігрова терапія та ін.

Важливим є проведення тренінгової роботи, яка може носити інформаційний характер (наприклад, про особливості психофізичного розвитку дітей з ООП, значення для них інклюзивного навчання, підтримки батьків) та корекційно-розвиваючий (наприклад, про важливість психологічного здоров'я та взаємопідтримки батьків, метою якого є формування умінь і навичок батьків дітей з ООП щодо збереження та зміцнення свого психічного здоров'я через оволодіння способами психічної саморегуляції та активізацію особистісних ресурсів). Можна проводити інтерперсональний тренінг для батьків, метою якого є допомога батькам подолати внутрішньоособистісні проблеми, прийняти власну дитину з порушеннями психофізичного розвитку, відкрити цінності батьківства, сформувані у батьків прагнення до самореалізації та віру у себе.

Вважаємо за доцільне з батьками, які виховують дитину з ООП, проводити сеанси відеотерапії. Наприклад, доцільно застосовувати такі фільми про дітей, які мають психофізичні порушення: «Клас корекції» (2014 р., Росія, драма), «Серфер душі» (2001 р., США, драма), «Та, що створила чудо» (1962 р., США, драма), «Сьогодні я піду додому один» (2014 р., Бразилія, драма, мелодрама), «Зірочки на землі» (2007 р., Індія, драма), «Я – Сем» (2001 р., США, драма), «Я теж» (2009 р., Іспанія, драма), фільм-мелодрама «Дитина з Місяця» (Італія, 2006) та ін. Корисними будуть перегляди мультфільмів про дітей з ООП: «Мій братик з Місяця», «Тамара», «Подарунок», «Мотузки», «Вальсовий дует», «Скарлет», «Про Діму», «Акуратна історія», «Поза зором», казка «Соловейко з одним крилом» та ін. Обов'язковим є подальше обговорення у групі батьків емоційних переживань під час перегляду, обмін думками стосовно життєвої ситуації у відео, проведення паралелі зі своїм досвідом та ін.

За мотивами цього фільму «Дитина з Місяця» апробовано однойменний український проєкт, який започаткований у 2010 у рамках програми «Завтра.UA» Фонду Віктора Пінчука. Мета проєкту «Дитина з Місяця» – привертання уваги молоді та засобів масової інформації до проблем людей з особливими освітніми потребами в Україні, налагодження контактів між студентами, громадськими активістами та громадськими організаціями, які займаються проблемами інвалідів, а також включення людей з обмеженими можливостями в соціальне життя. Під час 4-го Молодіжного Форуму «Завтра.UA» у травні 2011 року було презентовано збірку оповідань, есе, роздумів, статей про дітей та молодь з обмеженими можливостями, яка вийшла в рамках проєкту «Дитина з Місяця» [1]. Вважаємо, що доцільним у роботі з батьками буде також застосування бібліотерапії шляхом читання і наступного колективного обговорення цієї збірки, або подібної їй літератури на дану тематику.

У роботі з батьками, які виховують дитину з ООП, корисним буде використання казкотерапії. Наприклад, можна застосовувати для аналізу такі казки про дітей з ООП: «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. [3].

На нашу думку, досить ефективним для надання соціально-психологічної допомоги батькам, які виховують дитину з ООП, є застосування ігрової терапії. Вважаємо, що для цього можна застосувати одну із соціальних ігор Г. Хорна «Особливі Психрети». Інша назва – «Звичайні сім'ї – незвичайні діти». Ця соціально-психологічна гра призначена для батьків, які виховують дітей порушеннями психофізичного розвитку, а також для інших членів сімей цих дітей (наприклад, братів і сестер). Гру можна застосовувати для консультування сімей, при веденні батьківських, дитячо-батьківських груп, для індивідуальних діагностичних і корекційних занять. Гра «Звичайні сім'ї – незвичайні діти» містить 150 карток з твердженнями, що характеризують різні аспекти соціальної та емоційної компетентності, властивої цій категорії сімей. Наприклад, на картках є такі твердження: «Моя дитина мене багато чому навчила», «Я оберігаю свою дитину», «Я часто думаю, що нічого не можна змінити: яка дитина народилась, такою і буде», «Школа хоче позбутися моєї дитини», «Я відчуваю, що наша сім'я ізольована від суспільства, чи суспільство від неї...», «Моя дитина навчила мене терпінню», «Я часто задаю собі питання «Чому це сталося зі мною?»» та ін.

Учасники вибирають потрібні собі картки, обговорюють і аргументують різні позиції. Картки можна пропонувати іншим, або відправляти в «кошик для сміття». Ведучий – психолог, яка є гравцем, керує ігровим процесом та сильними емоційними реакціями, створюючи безпечне ігрове середовище. Гра допомагає усвідомити і відреагувати свої почуття і переживання, зменшити емоційне напруження; поділитися непростими думками і виявити, що ти в них не самотній; отримати зворотній зв'язок від інших і адекватно сприйняти ситуацію, що склалася; гармонізувати внутрішньосімейне спілкування, надати і прийняти підтримку; усвідомити і проаналізувати табуйовані суспільством теми, відкрити нові можливості і ресурси у взаємодії з рідними і соціумом, повірити в свої сили і розвинути впевненість. Терапевтичний ефект використання колоди «Звичайні сім'ї – незвичайні діти» – підвищення якості життя всієї родини: батьків, їх дітей з порушеннями психофізичного розвитку та їх братів і сестер з типовим розвитком.

У час інформаційно-комунікаційних технологій актуальною буде інформаційна підтримка батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. Це може бути перегляд відповідних сайтів, де фахівці дають певні рекомендації та є відповідна методична література з проблем таких сімей. Наприклад, сайти: Kids Unity «Єдність дітей» портал для дітей

з особливими потребами та їх батьків, Благодійний просвітницький фонд сприяння абілітації дітей з особливостями розвитку «VITA», Дефектолог – сайт для батьків, які бажають дізнатися більше про розвиток своєї дитини, «Дорога в світ» – міжрегіональна суспільна організація допомоги дітям з особливостями психомовленнєвого розвитку та їх сім'ям, Спілкування мам особливих дітей та ін. Є окремі сайти лише про дітей з відповідним порушенням психофізичного розвитку (РСА, ПОРА, порушення зору, слуху та ін.), YouTube-сторінки (наприклад, «The National Autistic Society», де є відео, які пояснюють, що таке РСА).

Висновки і перспективи досліджень. Отже, соціально-реабілітаційна робота з сім'єю є важливим напрямом підтримки сімей, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. Для надання їм соціально-психологічної допомоги ефективним буде застосування інтерактивних форм роботи: диспутів, тренінгів взаємопідтримки, соціально-психологічних ігор, обговорення змісту фільмів і літературних творів відповідної тематики та ін. Доцільним у роботі з батьками буде застосування ігрових методів, відеотерапії, бібліотерапії, тренінгового методу та ін. У перспективі створення програми соціально-реабілітаційної роботи та її апробація з метою оптимізації надання соціально-психологічної допомоги сім'ям, які виховують дитину з ООП.

Бібліографія

- 1. Бочар І.** (2011). Дитина з Місяця. Збірка оповідань, есе, роздумів, статей про дітей та молодь з обмеженими можливостями. Київ. URL : https://issuu.com/irabochar/docs/moonchild_brochure;
- 2. Гаврилов О.В.** (2009). Особливі діти в закладі та соціальному середовищі : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Аксиома, 308;
- 3. Гармаш І.В.** (2018). Терапія казками. Київ : Шкільний світ, 123;
- 4. Гладкова Ю.** (2008). Педагог и семья : проблемы взаимодействия. *Дошкольное воспитание*, № 4, 103-110;
- 5. Козак Н.** (2016). Робота з батьками : нові підходи. *Дошкільне виховання*, №7, 14-15;
- 6. Колупаєва А.А.** (2012). Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Київ : А.С.К., 192;
- 7. Миронова С.П.** (2010). Робота спеціалістів дошкільного навчального закладу з родинами дітей, що мають вади психофізичного розвитку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, № 12, 62-72.
- 8. Сухарева Л.С.** (2008). Піклуємось разом з батьками. Робота з батьками дошкільників. Харків : Основа, 128.;
- 9. Шевцов А.Г., Романенко О.В., Ханзерук Л.О., Чеботарьова О.В.** (2013). Сім'я і дитина в умовах інклюзивної освіти. Київ : Слово, 112 с.

References

- 1.Bochar I** (2011). A child from the moon. A collection of short stories, essays, reflections, articles about children and young people with disabilities. Kiev. URL: https://issuu.com/irabochar/docs/moonchild_brochure. [in Ukrainian].;
- 2. Havrylov O.V** (2009). Special children in the institution and social environment: a textbook. Kamianets-Podilskyi: Axiom, 308. [in Ukrainian].;

3. Harmash I.V. (2018). Fairy tale therapy. Kyiv : School World, 123. [in Ukrainian].; **4. Hladkova Yu.** (2008). Teacher and family: problems of interaction. Preschool Education, № 4, 103-110. [in Russian].; **5. Kozak N.** (2016). Working with parents: new approaches. Preschool education, №7, 14-15. [in Ukrainian].; **6. Kolupaieva A.A.** (2012). Professional cooperation in an inclusive educational institution: a textbook. Kyiv : ASK, 192. [in Ukrainian].; **7. Myronova S.P.** (2010). Work of specialists of preschool educational institution with families of children with defects of psychophysical development Educator-methodologist of preschool institution, № 12, 62-72. [in Ukrainian].; **8. Sukhareva L. S.** (2008) We take care together with parents. Work with parents of preschoolers. Kharkiv : Osнова, 128. [in Ukrainian].; **9. Shevtsov A.H., Romanenko O.V., Khanzeruk L.O., Chebotarov, O.V.** Family and child in an inclusive education. Kyiv : Slovo, 2013, 112. [in Ukrainian].

1) Авторський внесок: Бугери Ю.Ю. – 33%, Гевчук Н.С. – 34%, Дідик Н.М. – 33%.

Received 15.03.2021

Accepted 14.04.2021

УДК 376-056.2/.3].011.3-051

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.35-44

М.Г. Буйняк

maryana.buinyak@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8472-4847>

С.П. Миронова

muronova@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-9418-9128>

О.В. Чопік

chopik.olena@gmail.com.

<https://orcid.org/0000-0003-1521-6202>

РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ПАРТНЕРСТВА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯМИ СПЕЦІАЛЬНИХ ШКІЛ

Відомості авторів: Буйняк Мар'яна Геннадіївна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових

інтересів: реалізація педагогіки партнерства в спеціальних та інклюзивних закладах; формування інклюзивної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. E-mail: maryana.buinyak@gmail.com ; **Миронова Світлана Петрівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач, професор кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: формування професійної компетентності педагогів щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в спеціальних та інклюзивних закладах. E-mail: muronova@ukr.net ; **Чопік Олена Василівна**, 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: психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. E-mail: chopik.olena@gmail.com

Contact: Buiniak Maryana, Ph.D. of psychology, Assistant of Department Correctional Pedagogy and Inclusive Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: implementation of partnership pedagogy in special and inclusive institutions; formation of inclusive competence of teachers of general secondary education institutions. E-mail: maryana.buinyak@gmail.com ; **Profesor Myronova Svitlana**, Doctor of Education, head of Department Correctional Pedagogy and Inclusive Education Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: psychological and pedagogical support for children with special educational needs in special and inclusive education. E-mail: muronova@ukr.net ; **Chopik Olena**, PhD of Education, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: psychological and pedagogical support for children with special educational needs in the conditions of the institution of general secondary education with inclusive education. E-mail: chopik.olena@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику.

1. Буйняк М.Г. До проблеми командної взаємодії педагогів інклюзивних закладів. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (20 листопада 2019 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 271-274 ; **2. Миронова С.П.** Партнерство як провідний принцип забезпечення якості інклюзивного навчання. Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання у закладах освіти: Монографія. Чернівці: Технодрук, 2020; **3. Чопік О.В.** Психолого-педагогічний супровід дітей з ДЦП в інклюзивному закладі. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Вип. 9, у 2 т.

Кам'янець-Подільський, 2017. Т. 2. С. 254-262.

Буйняк М.Г., Миронова С.П., Чопік О.В. Розуміння сутності партнерства у педагогічній діяльності вчителями спеціальних шкіл. Стаття присвячена актуальній проблемі партнерства у педагогічній діяльності. У статті проаналізовано та узагальнено праці вчених, у яких визначено різні аспекти проблеми реалізації педагогіки партнерства. Виділено принципи, на яких ґрунтується педагогіка партнерства. Проаналізовано результати анкетування педагогів з метою дослідження актуального стану партнерських взаємин між суб'єктами освітнього процесу. Вивчено такі питання: розуміння педагогами сутності понять «партнерство», «партнерська взаємодія», «педагогіка партнерства»; реалізація педагогіки партнерства з учнями спеціальної школи та їхніми батьками; труднощі у партнерській взаємодії з учнями та батьками; стан партнерської взаємодії з колегами та позашкільними організаціями і труднощі, які виникають у процесі цієї взаємодії; пропозиції педагогів щодо покращення партнерської взаємодії у закладах спеціальної освіти. Визначено особливості партнерської взаємодії, зокрема, труднощі партнерських взаємин з учнями обумовлені головним чином психофізичними особливостями дітей з інтелектуальними порушеннями; найбільше проблем виникає у партнерській взаємодії з батьками учнів спеціальної школи; існує потреба формування партнерських взаємин з позашкільними установами та організаціями.

Ключові слова: партнерство, педагогічна діяльність, вчителі, спеціальна школа, учні з інтелектуальними порушеннями, батьки.

Буйняк М. Г., Миронова С. П., Чопик Е. В. Понимание сущности партнерства в педагогической деятельности учителями специальных школ. Статья посвящена актуальной проблеме партнерства в педагогической деятельности. В статье проанализированы и обобщены труды ученых, в которых определены различные аспекты проблемы реализации педагогики партнерства. Выделены принципы, на которых основывается педагогика партнерства. Проанализированы результаты анкетирования педагогов с целью исследования актуального состояния партнерских взаимоотношений между субъектами образовательного процесса. Изучены следующие вопросы: понимание педагогами сущности понятий «партнерство», «партнерское взаимодействие», «педагогика партнерства»; реализация педагогики партнерства с учениками специальной школы и их родителями; трудности в партнерском взаимодействии с учениками и родителями; состояние партнерского взаимодействия с коллегами и внешкольными организациями и трудности, возникающие в процессе этого взаимодействия; предложения педагогов по улучшению партнерского взаимодействия в учреждениях специального образования. Определены особенности партнерского взаимодействия, в частности, трудности партнерских взаимоотношений с учениками

обумовлені головним образом психофізическими особливостями дітей з інтелектуальними порушеннями; більше всього проблем виникає в партнерському взаємодії з родителями учеників спеціальної школи; існує необхідність формування партнерських взаємодій з зовнішньшкільними установами та організаціями.

Ключевые слова: партнерство, педагогическая деятельность, учителя, специальная школа, ученики с интеллектуальными нарушениями, родители.

Buiniak M.G., Myronova S.P., Chopik O.V. Understanding the essence of partnership in pedagogical activity by teachers of special schools. The article is devoted to the topical problem of partnership in pedagogical activity. The works of scientists, which identify various aspects of the problem of implementing the pedagogy of partnership, have been analysed and summarizes in the article. The principles on which the pedagogy of partnership is based have been highlighted. The results of the questionnaire of teachers have been analysed in order to study the current state of partnerships between the subjects of the educational process. The following issues have been studied: teachers' understanding of the essence of the concepts "partnership" "partnership interaction", "partnership pedagogy"; implementation of pedagogy of partnership with special school pupils and their parents; difficulties in partnership with pupils and parents; the state of partnership with colleagues and out-of-school organizations and the difficulties that arise in the process of this interaction; suggestions of teachers to improve partnerships in special education institutions. The peculiarities of partnership interaction have been determined, in particular, the difficulties of partnership relations with pupils are caused mainly by psychophysical features of children with intellectual disabilities; most problems arise in partnership with parents of pupils of special schools; there is a need to form partnerships with out-of-school institutions and organizations.

Key words: partnership, pedagogical activity, teachers, special school, pupils with intellectual disabilities, parents.

Постановка проблеми. Концепція Нової української школи визначає педагогіку партнерства як один із напрямів реформування системи освіти [1]. Співпраця всіх суб'єктів освіти в загальній середній освіті має змінитися як змістовно, так і методично. У той же час освіта дітей з особливими освітніми потребами (далі – дітей з ООП) завжди здійснювалася на підставі взаємодії фахівців різних галузей (педагоги, медики, психологи, соціальні працівники). Втім відповідно до сучасних вимог така взаємодія має відбуватися на іншому якісному рівні, адже педагогіка партнерства передбачає розуміння спільної мети і підходів, рівноправність у їх реалізації та відповідальність за результат. Особливої актуальності партнерська взаємодія набуває через запровадження нових форм освіти дітей з ООП, які потребують синергетичності діяльності різних фахівців, батьків дітей, громадських організацій та самих учнів. Розв'язання проблеми партнерства

є ваговою умовою ефективності не лише освіти осіб з ООП, а й їхньої інтеграції в соціум. Саме це й підтверджує значущість теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-теоретичні та практичні засади педагогіки партнерства представлено у працях видатних закордонних та вітчизняних педагогів (Ш. Амонашвілі, І. Волков, Ж. Декролі, Дж. Дьюї, С. Лисенкова, А. Макаренко, В. Сухомлинський, А. Фер'єр, С. Френе В. Шаталов та ін.). На сучасному етапі різні аспекти проблеми реалізації педагогіки партнерства є предметом низки педагогічних та психологічних досліджень (О. Богініч, О. Вишневський, О. Коханова, Т. Кравчинська, Н. Пов'якель, В. Терещенко, Г. Чернявська та ін.). У вітчизняній спеціальній та інклюзивній освіті проблема педагогіки партнерства є недостатньо дослідженою і висвітлюється переважно крізь призму командної взаємодії педагогів і батьків або суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями (Ю. Бистрова, М. Буйняк, І. Дмитрієва, В. Коваленко, А. Колупаєва, І. Луценко, С. Миронова, Ю. Найда, Н. Софій, О. Чопік та ін.). У зв'язку із цим було визначено спрямувати наукові пошуки у цьому напрямку.

Мета статті. Метою статті є визначення особливостей партнерської взаємодії та реалізації педагогіки партнерства у закладах загальної середньої освіти зі спеціальним навчанням. Результати дослідження висвітлено у статті.

Виклад основного матеріалу. Педагогіка партнерства, започаткована в Україні В. Сухомлинським, ґрунтується на співпраці вчителів і батьків; НУШ передбачає тріаду – вчитель, учень, батьки [2; 3]. В освіті дітей з ООП таке партнерство є міждисциплінарним, оскільки сама освіта поєднується з лікуванням, корекційною роботою, соціальною допомогою. Часто партнерська взаємодія виходить за межі одного закладу, що безумовно її ускладнює. Теоретичний аналіз літератури дозволив виділити принципи, на яких ґрунтується педагогіка партнерства: повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення, довіра у відносинах, діалог – взаємодія – взаємоповага, розподілене лідерство, принципи соціального партнерства. Розуміння цих принципів фахівцями є основою практичної реалізації партнерської взаємодії.

Для розробки науково-теоретичного обґрунтування та практичного запровадження ефективних шляхів формування партнерської взаємодії у закладах спеціальної освіти, необхідним є дослідження актуального стану партнерських взаємин між суб'єктами освітнього процесу. З цією метою нами була розроблена анкета, яка містила 12 запитань (5 програмованих, 7 відкритих). Кожен респондент заповнював її індивідуально, на стандартизованому бланку у письмовій формі. З метою підвищення вірогідності відповідей анкетування було анонімним.

Дослідження спрямовувалось на вивчення таких питань:

- розуміння педагогами сутності понять «партнерство», «партнерська взаємодія», «педагогіка партнерства»;
- реалізація педагогіки партнерства з учнями спеціальної школи та їхніми батьками;
- труднощі у партнерській взаємодії з учнями та батьками;
- стан партнерської взаємодії з колегами та позашкільними організаціями і труднощі, які виникають в процесі цієї взаємодії;
- пропозиції педагогів щодо покращення партнерської взаємодії у закладах спеціальної освіти.

У дослідженні брали участь 78 педагогів закладів загальної середньої освіти зі спеціальним навчанням з різних областей України: Львівська, Одеська, Рівненська. Серед опитаних були особи різного віку, з неоднаковим досвідом професійної діяльності, зокрема: у 46,2% педагогів стаж роботи на посаді вчителя (або вихователя) спеціальної школи складав понад 20 років; у 23,1% – 10-20 років; у 20,5% – 6-10 років; у 10,2% – до 5 років.

Респондентам було запропоновано висловити своє розуміння понять «партнерство», «партнерська взаємодія», «педагогіка партнерства». Лише 23,1% опитаних дали визначення, які максимально відповідають сутності цих понять. Аналіз відповідей засвідчив, що 46,1% опитаних вузько розуміють значення поняття «партнерство», окреслюючи лише окремі його аспекти: *«спільна діяльність на однакових правах», «співпраця всіх учасників освітнього процесу», «добровільні взаємини у спільних справах», «співпраця задля досягнення спільної мети», «взаємоповага, спільна мета у вчителів, учнів і батьків»* тощо. 30,9% педагогів визначають «партнерство» як *«співпрацю», «взаємодію», «взаємодію кількох осіб», «коли є надійність і повага»*.

Поняття «партнерська взаємодія» на думку опитаних педагогів передбачає *«рівноправність учасників взаємодії», «спільні погляди», «уміння вести діалог та чути один одного», «уміння знаходити компроміс», «добровільну участь вчителів, учнів і батьків у житті школи», «взаєморозуміння, взаємоповагу», «довіру»* тощо. Переважна більшість таких відповідей свідчить про розуміння педагогами ознак партнерської взаємодії.

Термін «педагогіка партнерства» є відносно новим у спеціальній педагогіці, тому в окремих респондентів має місце часткове розуміння його сутності. Зокрема, зустрічалися такі тлумачення цього поняття: *«спільні цілі у всіх учасників навчально-виховного процесу», «повага до дитини, вчитель стає другом учня», «спілкування, взаємодія між учителем, учнями і батьками», «взаємодія учасників навчального процесу», «спільна діяльність учителя та учнів», «вміння прислухатися до порад і знаходити спільне рішення», «обмін досвідом між всіма учасниками навчально-виховного процесу»* тощо.

На запитання «Чи співпрацюєте Ви на засадах партнерства з учнями школи?» 26,9 % респондентів дали ствердну відповідь; 65,5% – зазначили, що намагаються будувати взаємодію з дітьми на партнерських засадах, проте це викликає певні труднощі; 7,6% опитаних педагогів зазначили, що при інтелектуальних порушеннях встановлення партнерських взаємин з дітьми неможливе. Отримані результати засвідчили, що переважна більшість педагогів підтримують ідею партнерських взаємин з учнями, проте через недостатнє володіння навичками такої взаємодії відчують труднощі.

Серед труднощів, які перешкоджають партнерській взаємодії з учнями закладів загальної середньої освіти зі спеціальним навчанням, педагоги відзначили:

- відсутність взаєморозуміння – 2,6%;
- труднощі, обумовлені психофізичними та характерологічними особливостями дітей, їхніми клінічними діагнозами – 100 %;
- недостатній рівень комунікативних навичок учнів – 46,1%;
- відсутність ініціативи з боку учнів – 38,5%.

Що стосується співпраці на засадах партнерства з батьками учнів, то усі опитані педагоги погоджуються з твердженням, що педагогіка партнерства передбачає залучення батьків та співпрацю з ними на рівноправних засадах, проте 76,9% респондентів зазначили, що не всіх батьків вдається залучити до активної участі у житті школи. Серед проблем та труднощів, які перешкоджають партнерській взаємодії з батьками було відзначено: *«батьки не цікавляться життям школи, хоча цікавляться, як вчиться їхня дитина», «не всі батьки приділяють достатньо уваги та часу навчанню і вихованню дітей», «низький рівень комунікабельності батьків, діти яких навчаються в спеціальному закладі», «спілкування з батьками обмежене через віддаленість школи», «байдуже, безвідповідальне ставлення батьків до дітей», «відсутність у батьків готовності брати на себе відповідальність на результати навчання і виховання дітей», «багато сімей є неблагополучними», «не у всіх батьків є бажання мати партнерські відносини з вчителем або вихователем».* Одержані відповіді підтверджують типові проблеми співпраці з сім'ями учнів спеціальних закладів та доводять необхідність розробки науково обґрунтованих шляхів її розв'язання.

До позашкільних закладів, з якими співпрацюють спеціальні школи, 100 % респондентів віднесли інклюзивно-ресурсні центри, Служби у справах дітей та ювенальну поліцію. Також було відзначено Центри соціальних служб сім'ї, дітей та молоді (26,9%), волонтерські організації (15,4%), старости ОТГ за місцем проживання дітей (3,8%). Що стосується партнерської взаємодії з цими закладами, то 57,7% респондентів зазначили, що співпраця з різними позашкільними установами ґрунтується на засадах партнерства, а 42,3% заперечили наявність партнерських взаємин. Такі

результати дозволяють припустити, що в окремих випадках співпраця є формальною.

На питання, яке стосувалося партнерської взаємодії з колегами у межах педагогічного колективу школи, 56,4% опитаних педагогів відповіли, що у співпраці педагогічного колективу їхніх закладів повною мірою реалізуються принципи партнерської взаємодії. При цьому вони зазначали, що *«в колективі позитивний мікроклімат», «не відчуваю труднощів у співпраці з колегами», «робочі моменти бувають різні, але завжди намагаюся дотримуватися принципів партнерства», «проблем у спілкуванні з колегами немає»*. 43,6% педагогічних працівників відзначили, що намагаються встановити партнерські взаємини з колегами, проте це не завжди їм вдається. Серед труднощів, що перешкоджають цьому, вони вказували: *«різний світогляд», «вибір різних методів виховання», «різний культурний рівень», «небажання колег йти на компроміс», «непорозуміння»*. Взаємозв'язку між рівнем партнерської взаємодії педагогічних працівників і стажем роботи встановлено не було.

Учасникам анкетування було запропоновано висловити власні пропозиції щодо покращення партнерської взаємодії з учнями, їхніми батьками та колегами. Узагальнені результати для зручності репрезентовано у таблицях 1, 2, 3.

Таблиця 1

Пропозиції щодо покращення партнерської взаємодії з учнями

№ з/п	Пропозиція	% респондентів
1.	Приділяти більше часу неформальному спілкуванню з учнями	34,6%
2.	У спілкуванні і взаємодії з дітьми враховувати їхні індивідуальні особливості, інтереси та потреби	30,8%
3.	Особистий приклад педагога	28,2%
4.	Взаємоповага, довіра у стосунках	15,4%
5.	Підтримка та розуміння дітей у будь-яких ситуаціях	15,4%
6.	Створення ситуації успіху у навчально-виховному процесі	15,4%
7.	Залучення учнів до креативних проєктів	11,5%

Відомості, представлені у таблиці свідчать, що більше третини респондентів вважають найкращим засобом покращення партнерської взаємодії з учнями неформальне спілкування. Проте, на нашу думку, його надмірна кількість може призвести до нівелювання авторитету вчителя. Врахування індивідуальних особливостей дітей є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу спеціальної школи, тому це сприятливо вплине на зміцнення контакту у системі «вчитель-учень» та покращить комунікацію між ними. Ми погоджуємося з опитаними педагогами, що вагому роль у покращенні партнерської взаємодії з учнями відіграє особистий приклад вчителя, проте, використовуючи такий підхід,

необхідним є врахування індивідуальних особливостей учнів. Тому, на нашу думку, всі запропоновані респондентами шляхи покращення партнерської взаємодії з учнями є прийнятними у доцільному їх поєднанні, основою якого є індивідуальний підхід.

Таблиця 2

Пропозиції щодо покращення партнерської взаємодії з батьками

№ з/п	Пропозиція	% респондентів
	Залучення батьків до шкільних заходів	46,1%
	Двостороння комунікація між вчителями і батьками (особисто чи у телефонних розмовах)	34,6%
3.	Консультування батьків вчителями, психологом, соціальним педагогом, проведення просвітницької роботи щодо особливостей розвитку дітей	26,9%
4.	Встановлення довірливих відносин між вчителями і батьками	23,1%
5.	Створення чатів у месенджерах та груп у соціальних мережах	19,2%
6.	Підвищення відповідальності батьків за навчання і виховання дітей	15,4%
7.	Дякувати батькам за співпрацю та їхню участь у житті школи, хвалити дітей у присутності батьків	15,4%
8.	Відвідування сімей	7,7%
9.	Єдині вимоги до дітей з боку школи та сім'ї	3,8%

Запропоновані педагогами шляхи покращення партнерської співпраці з батьками учнів свідчать про недостатню, а подекуди й відсутню, взаємодію батьків із закладом освіти, в якому навчається їхня дитина. Це підтверджено вищеописаними відомостями. Педагоги висловлюють бажання взаємодіяти з батьками за допомогою різних джерел комунікації, проте більшість з них вважає найбільш ефективною формою залучення батьків до проведення шкільних заходів та життя школи загалом.

Таблиця 3

Пропозиції щодо покращення партнерської взаємодії з колегами

№ з/п	Пропозиція	% респондентів
	Участь у спільних робочих проєктах	23,1%
	Спільне проведення розважальних та відвідування культурних заходів	19,2%
	Відвідування тренінгів	19,2%
	Вчитися знаходити компроміс у розв'язанні шкільних проблем	15,4%
	Співпраця на засадах поваги до особистості, взаємодопомоги та взаєморозуміння	15,4%
	Сприймати колег як партнерів, а не конкурентів	11,5%

Щодо покращення партнерської взаємодії з позашкільними організаціями, то всі респонденти (100%) висловили побажання тіснішої співпраці, що свідчить про її недостатність та поверховість.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, результати теоретичного та практичного вивчення проблеми партнерської взаємодії у закладах загальної середньої освіти зі спеціальним навчанням дозволили визначити такі її особливості: труднощі партнерських взаємин з учнями обумовлені головним чином психофізичними особливостями дітей з інтелектуальними порушеннями; найбільше проблем виникає у партнерській взаємодії з батьками учнів спеціальної школи; існує потреба формування партнерських взаємин з позашкільними установами та організаціями.

Усе вищезазначене дозволяє визначити перспективні напрямки дослідження, які полягають у розробці науково обґрунтованих шляхів формування партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу спеціальної школи.

Бібліографія

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. № 988-р. (2016). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>.; **2. Скиба, М.** (2019) Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/>; **3. Сухомлинский, В.** (1973) Сердце отдаю детям. К.: Радянська школа.

References

1. The concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period up to 2029. № 988-r. (2016). [Electronic resource] - Access mode: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>. [in Ukrainian].; **2. Skiba, M.** (2019) Better together. What is the pedagogy of partnership and why is it in NUS. [Electronic resource] - Access mode: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/> [in Ukrainian].; **3. Sukhomlinsky, V.** (1973) I give my heart to children. K. : Radianska shkola [in Russian].

Авторський внесок: **Буйняк М.Г. – 40%, Миронова С.П. – 30%, Чопік О.В. – 30%.**

Received 16.03.2021

Accepted 16.04.2021

УДК 376-056.36-053.6

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.45-54

О.М. Вержиховська

defectologia@gmail.com

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

КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Відомості про автора: Вержиховська Олена, кандидат педагогічних 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: 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.

Contact : Verzhihovska Olena, PhD of pedagogical, associate professor 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. Email: defectologia@gmail.com.

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику.

1. Verzhikhovska 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); **2. Вержиховська 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 наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 41. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. – 532 с.- С.61-69; **3. Вержиховська 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.– 322с. С.48-58с. 4. Verzhikhovska, O . Practice and innovations of inclusive education at school Larysa V.Kozibroda, Oksana P. Kruhlyk, Larysa S. Zhuravlova, Svitlana V.Chupakhina, Olena M. Verzhikhovska. International Journal of HigherEducation, Vol. 9, No. 7 (Special Issue), 2020. P176-187 (SCOPUS).

Вержиховська О.М. Корекція порушень структури особистості підлітків з порушеннями інтелекту. У статті проаналізовано теоретичний підхід до проблеми розвитку особистості підлітків з порушеннями інтелекту, зокрема розкрито змістові основи розвитку особистості підлітків; подано порівняльну характеристику становлення особистості підлітків з типовим розвитком та з порушеннями інтелекту; вказано на особливості розвитку особистості підлітків з порушеннями інтелекту в навчально-виховному процесі. Нами розкрито етапи емпіричного вивчення рівня особистісного розвитку підлітків з порушеннями інтелекту за відповідними критеріями, показниками та рівнями. Зокрема, емпіричне вивчення рівня особистісного розвитку підлітків з порушеннями інтелекту передбачає 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. У процесі якісного та кількісного аналізу рівня сформованості особистості підлітків поданої нозології виявлено, що їх реальна поведінка в кожному конкретному випадку залежить від ряду обставин, у тому числі від стану їх емоційно-вольової сфери в даний момент, вони не завжди можуть оволодіти своєю поведінкою. При корекції порушень особистості підлітків з порушеннями інтелекту найбільш ефективним є використання бесіди з прихованим змістом; читання оповідань; розігрування оповідань; закінчення оповідань; аналіз серій малюнків, які включають різні варіанти поведінки дітей в одній ситуації; аналіз текстів з відносними ситуаціями.

Ключові слова: особистість, підлітки, типовий розвиток, порушення інтелекту, корекція, адаптація, соціалізація.

Вержиховская Е.Н. Коррекция нарушений структуры личности подростков с нарушениями интеллекта. В статье проанализирован теоретический подход к проблеме развития личности подростков с нарушениями интеллекта, в частности раскрыты содержательные основы развития личности подростков; представлены сравнительная характеристика становления личности подростков с типичным развитием и с нарушениями интеллекта; указано на особенности развития личности подростков с нарушениями интеллекта в учебно-воспитательном процессе. Нами раскрыты этапы эмпирического изучения уровня личностного развития подростков с нарушениями интеллекта по соответствующим

критериям, показателям и уровням. В частности, эмпирическое изучение уровня личностного развития подростков с нарушениями интеллекта предполагает следующие этапы: анализ продуктов деятельности учащихся, наблюдение, составление психолого-педагогической характеристики, беседа по содержанию незаконченных рассказов, беседа-игра с ребенком по содержанию сюжетных рисунков, беседа с ребенком за конкретными вопросами, использование дидактических упражнений. В процессе качественного и количественного анализа уровня сформированности личности подростков представленной нозологии выявлено, что их реальное поведение в каждом конкретном случае зависит от ряда обстоятельств, в том числе от состояния их эмоционально-волевой сферы в данный момент, они не всегда могут овладеть своим поведением. При коррекции нарушений личности подростков с нарушениями интеллекта наиболее эффективным является использование беседы со скрытым смыслом; чтение рассказов; разыгрывание рассказов; окончания рассказов; анализ серий рисунков, которые включают в себя различные варианты поведения детей в одной ситуации; анализ текстов с относительными ситуациями.

Ключевые слова: личность, подростки, типичное развитие, нарушение интеллекта, коррекция, адаптация, социализация.

Verzhikhovska O. Correction of personality disorders in adolescents with intellectual disabilities. In the given article the theoretical approach to a problem of development of the personality of teenagers with intellectual disabilities is analyzed, in particular the semantic bases of development of the personality of teenagers are opened; the comparative characteristic of formation of the personality of teenagers with typical development and with intellectual disabilities is given; the peculiarities of the development of the personality of adolescents with intellectual disabilities in the educational process are indicated. We have revealed the stages of empirical study of the level of personal development of adolescents with intellectual disabilities according to the relevant criteria, indicators and levels. In particular, the empirical study of the level of personal development of adolescents with intellectual disabilities involves the following stages: analysis of students' activities, observation, compilation of psychological and pedagogical characteristics, conversation on the content of unfinished stories, conversation-game with a child on the content of plot drawings, conversation with a child, use of didactic exercises. In the process of qualitative and quantitative analysis of the level of personality formation of adolescents in this nosology revealed that their actual behavior in each case depends on a number of circumstances, including the state of their emotional and volitional sphere at the moment, they can not always master their behavior.

Personality-oriented education of adolescents with intellectual disabilities is aimed at developing their higher cultural needs. The immaturity of the personality of this category of children is due primarily to the peculiarities of the development of its needs, intelligence, emotional sphere, behavior. The most

important methods of forming the personality of adolescents with intellectual disabilities are the education of their habits in the process of various activities, their inclusion in the process of interaction with peers, practical solutions to problem situations, the formation of adequate self-esteem. The development of the personality of adolescents with intellectual disabilities is possible under the condition of purposeful long-term correctional and educational influence. The starting point in building a program for the development of adolescents with intellectual disabilities should be provisions on the integrity, completeness and harmony of the formation and development of the individual world not only from the biological, physical and psychological, but also from the standpoint of social and spiritual development. The formation of the personality of adolescents with intellectual disabilities is possible through a system of certain pedagogical measures with the indivisible unity of the processes of learning, education and correction. This is facilitated by appropriate psychological and pedagogical conditions (correct daily routine, individual and differentiated approach, organization of assignments, proper control of the relationship between children, etc.). When correcting personality disorders of adolescents with intellectual disabilities, the most effective is the use of conversation with hidden content; reading stories; acting out stories; ending stories; analysis of a series of drawings that include different behaviors of children in one situation; analysis of texts with relative situations.

Key words: personality, adolescents, typical development, intellectual disabilities, correction, adaptation, socialization.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення однією з найактуальніших проблем психології та педагогіки є проблема формування вихованості підлітків з порушеннями інтелекту. 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, емоційно-мотиваційних, 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 інтелекту. Знання особливостей становлення особистісного розвитку цієї категорії підлітків потребує врахування у них психофізіологічних недоліків. Корекція особистості у підлітків з порушеннями інтелекту вимагає: вміння приймати самостійні рішення; розвивати внутрішню незалежну потребу поведінки; оцінювати поведінковий компонент на основі аналізу мотивів; активізувати розвиток мисленнєвих процесів до усвідомленої діяльності. Спонукальною функцією щодо формування самоаналізу підлітків з порушеннями інтелекту 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, О. Запорожця, В. Крутецького, С. Рубінштейна, які зазначають на особистісно-орієнтованому вихованні підлітків.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми формування особистості підлітків з порушеннями інтелекту 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 інтелекту відбувалося у плані становлення його окремих компонентів (змістовного, емоційно-мотиваційного та поведінкового) без взаємозв'язку між ними. Тому, проблема корекції особистості дітей з порушеннями інтелекту ще недостатньо вивчена, що зумовило вибір тематики наукової статті.

Мета статті полягає у визначенні теоретико-методологічних та практичних положень корекційного впливу на порушення структури особистості підлітків з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. 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 та мають суттєве значення для неї самої та для оточуючих. Особистістю є соціалізований індивід, котрий утілює найсуттєвіші соціально значущі властивості. Особистістю є людина, яка має свою життєву позицію, що утвердилася внаслідок тривалої та 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.

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 та довірливому спілкуванні з однолітками та 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 та розвитку підлітка, його соціальної позиції в 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.

Корекційна робота з підлітками з порушеннями інтелекту 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 інтелекту 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 інтелекту 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 інтелекту можливий за умови цілеспрямованого довготривалого корекційно-виховного впливу.

Аналіз шкільної практики виховання дає можливість зробити висновок про сильні та слабкі сторони, побачити вузькі місця у роботі, спрямованій на формування особистості школярів. Так, чітко простежується тенденція подолання авторитарно-бюрократичного стилю виховання й керівництва виховною роботою, численних негативних явищ, які набули свого розвитку. Зокрема, педагоги прагнуть позбутися формальності стосунків учителів та учнів і будувати їх на засадах взаєморозуміння та тактовності, створювати умови для вияву ініціативи й активності вихованців.

Аналіз літератури та власні дослідження дають нам змогу, водночас, у практиці шкільного виховання підлітків з порушеннями інтелекту чітко виявити і негативні тенденції, а саме:

- відсутність цілісності та системності в розвитку особистості, в тому числі в роботі щодо формування першооснов моральної культури з урахуванням загальнолюдських цінностей і народної педагогіки;
- недостатність розвитку емоційно-вольової сфери дитини;
- епізодичність забезпечення реалізації принципу особистісного підходу до підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку;
- низький рівень розвитку особистісно-зорієнтованого спілкування;
- низький рівень розвитку елементарних прийомів самооцінки, самовдосконалення поведінки, елементарних основ психоаналізу та психокорекції.

Головна мета виховання підлітків з порушеннями інтелекту полягає у всебічному розвитку їх особистості, в підготовці до особистого життя та праці. Це завдання вирішується проведенням корекційних заходів, спрямованих на послаблення, пом'якшення недостатнього розвитку підлітків з порушеннями інтелекту. При цьому враховується те, що будь-який виховний захід повинен справляти корекційний вплив на особистість учня. Для цього необхідні наступні умови:

- обов'язкове дотримання режиму дня з розумним чергуванням видів діяльності і способів вироблення норм поведінки;
- здійснення індивідуального та диференційованого підходів на основі систематичного вивчення учнів;
- організація доручень для учнів, результати виконання яких є наочними та ефективними;
- здійснення ретельного і систематичного контролю за діяльністю підлітків з порушеннями інтелекту.

Спеціальне завдання виховання підлітків з порушеннями інтелекту полягає в підвищенні регулятивної ролі інтелекту в їх поведінці. Корекційний вплив на процес виховання особистості найбільш ефективний тоді, коли він орієнтований на формування у дитини вищих форм психічної діяльності, словесно-логічного мислення. Під впливом корекційно-виховної роботи розвиток підлітків з порушеннями інтелекту йде паралельно, зокрема: виправлення недоліків логічного мислення та вдосконалення емоційно-вольової сфери. Розвиток емоційно-вольових якостей особистості дитини здійснюється через удосконалення її мисленнєвої діяльності.

У силу компенсаторних можливостей і пластичності нервової системи, здатностей організму, що розвивається, в процесі виховання проходить розвиток найскладніших сторін особистості підлітків з порушеннями інтелекту. Дуже важливо виявити позитивні сторони особистості та збережені функції в дитини, спираючись на які можна здійснити корекційний вплив. Оскільки взаємостосунки між дітьми можуть регулюватися вчителем, то це явище треба використати як засіб корекції недоліків розвитку особистості. Для цього необхідно створити кожному учневі позитивне емоційне самопочуття під час присутності його в класному колективі. У процесі цілеспрямованої педагогічної роботи у дитини з порушеннями інтелекту можна розвивати складну систему інтересів і потреб. Використовуючи ці інтереси, як рушійну силу вчинків, можна перетворити їх в основу формування особистості дитини в цілому. Вихідним у побудові програми розвитку особистості підлітків з порушеннями інтелекту 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 інтелекту 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). Першочерговим етапом у розвитку підлітків з порушеннями інтелекту є підвищення регулятивної ролі інтелекту в поведінці учнів. На базі удосконалення мисленнєвої діяльності іде розвиток емоційно-вольової сфери та поведінки підлітків з порушеннями інтелекту. У процесі правильного корекційно-виховного впливу у підлітків з порушеннями інтелекту 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 інтелекту є включення їх у позакласну виховну роботу.

Емпіричне вивчення рівня особистісного розвитку підлітків з порушеннями інтелекту передбачає 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 інтелекту 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 інтелекту не можливо віднести (типовий розвиток – 86%); до середнього рівня було віднесено 46% підлітків з порушенням інтелекту (типовий розвиток – 14%); до низького рівня було віднесено 54% підлітків з порушенням інтелекту (типовий розвиток – 0%). Аналіз бесіди з дитиною за конкретними запитаннями показав, що до високого рівня підлітків з порушеннями інтелекту не можливо віднести (типовий розвиток – 100%); до середнього рівня було віднесено 66% підлітків з порушенням інтелекту (типовий розвиток – 0%); до низького рівня було віднесено 34% підлітків з порушенням інтелекту (типовий розвиток – 0%). Реальна поведінка підлітків з порушеннями інтелекту 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 та 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 інтелекту.

Розвиток особистості підлітків з порушеннями інтелекту, 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 з порушеннями інтелекту, 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 інтелекту необхідно використовувати різноманітні стимулюючі прийоми, зокрема схвалення, заохочення, осуд. Індивідуальний підхід включає посилення для підлітків з порушеннями інтелекту вимоги, що поступово ускладнюються. При цьому слід змінювати форми вимог до них. Найбільш результативними засобами для підлітків з порушеннями інтелекту є порада та пропозиція, а також обговорення вчинків з дитиною.

Умовами корекції особистісного розвитку підлітків з порушеннями інтелекту 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.

В методиці корекції порушень особистості підлітків з порушеннями інтелекту найбільш ефективним є використання бесіди з прихованим змістом; читання оповідань; розігрування оповідань; закінчення оповідань; аналіз серій малюнків, які включають різні варіанти поведінки дітей в одній ситуації; аналіз текстів з відносними ситуаціями. Під час проведення корекційної роботи спостерігалися позитивні зміни в особистісному та соціальному розвитку підлітків з порушеннями інтелекту.

Висновки. Корекційна спрямованість педагогічного забезпечення процесу особистісного розвитку підлітків з порушеннями інтелекту дає змогу підвищити рівень їх особистісно-моральної та особистісно-вольової вихованості. Перспективним напрямком дослідження ми вважаємо розвиток особистісної вихованості у дітей з порушеннями інтелекту різних вікових груп.

Бібліографія

1. **Вержиковська О.М.** (2013) Теорія і спеціальна методика виховання дітей особливостями інтелектуального розвитку: Навчально-методичний посібник Кам'янець-Подільський ТОВ "Друк-Сервіс" 372 с. ;
2. **Вержиковська 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: навчальний посібник (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.M.** (MMXVI) Opera VERSINI ex educatione et educationem filiorum in speciali: Dictionary / National University Kamenets nomine nuncupetur, Marcus Ohienko CCXCII p.; **3. Lipa V.A.** Normas disciplinis paedagogicis proprias korrektsyonnoy: Uchebnoe posobyе Donetsk: Lebyd CCCXXVII p.; **4. Methodos** speciales schola alumni 1-4: Roma / ed nov. Gavrilova O.V. (Verzhovska ad OM Titulus V) Kamenets Co "Print Service 'CCCXII p.

Received 24.02.2021

Accepted 19.03.2021

УДК: 159.922.76-056.34:616.896

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.54-75

Н.С. Гаврилова

nathalia.gavr@gmail.com

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

О.В. Константинів

konstantyniv15@gmail.com

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

О.В. Гаврилов

alex.gavrilov1967@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ РОЗВИТКУ НАВИЧКИ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ (початковий етап)

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

наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. E-mail: konstantyniv15@gmail.com; Гаврилов Олексій, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. E-mail: alex.gavrilov1967@gmail.com.

Contact: Natalia Havrylova, PhD, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com; Oksana Konstantyniv, PhD, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University. E-mail: konstantyniv15@gmail.com; Oleksiy Havrylov, PhD, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University. E-mail: alex.gavrilov1967@gmail.com.

Гаврилова Н.С., Константинов О.В., Гаврилов О.В. Діагностика рівня розвитку навички спілкування у дітей з розладами спектру аутизму (початковий етап). Згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, розлади спектру аутизму зустрічаються в однієї дитини зі 160. За деякими іншими дослідженнями, кожна 88-ма дитина має аутизм. Клінічні прояви розладів спектру аутизму багатогранні, не мають сталих ключових симптомів, у кожної дитини симптомокомплекс формується під впливом ступеня порушення та оточуючого середовища. Проте спільним симптомом відмічається порушення мовленнєвого розвитку. У статті проаналізовані дослідження щодо особливостей розвитку мовлення дітей з розладом спектру аутизму, а саме пізній початок розвитку, фрагментарність та диспропорційність, що проявляється на невербальному і вербальному рівнях. На основі аналізу наукових досліджень було розроблено методику діагностики навички спілкування в дітей з розладами спектру аутизму, що включила: процедуру проведення діагностики; шкалу оцінювання стану її сформованості, яка врахувала змістові компоненти, які розвиваються у дітей до 2-х років; оцінку в балах, яка врахувала види спілкування, які мають бути сформовані в ранній віковий період. Первинна апробація навички спілкування була проведена за участі 64 дітей, із них 38 з нормотиповим розвитком, 26 – з розладами спектру аутизму (дані про наявність розладів спектру аутизму отримані за результатами клінічних досліджень).

Ключові слова: розлади спектру аутизму, мовлення, комунікативна діяльність.

Гаврилова Н.С., Константинов О.В., Гаврилов А.В. Діагностика рівня розвитку навички спілкування у дітей з розладами спектру аутизму (початковий етап). По данным Всемирной организации здравоохранения, расстройства спектра аутизма встречаются у одного ребенка из 160. По некоторым другим исследованиям, каждый 88-й ребенок имеет расстройство спектра аутизма. Клинические проявления расстройств

спектра аутизма многогранны, не имеют постоянных ключевых симптомов, у каждого ребенка симптомокомплекс формируется под влиянием степени нарушения и окружающей среды. Однако общим симптомом отмечается нарушение речевого развития. В статье проанализированы исследования особенностей развития речи детей с расстройством спектра аутизма, а именно позднее начало развития, фрагментарность и диспропорционность, которая проявляется на невербальном и вербальном уровнях. На основании анализа научных исследований была разработана методика диагностики речи у детей с расстройствами спектра аутизма, включающая: процедуру проведения диагностики; шкалу оценки состояния сформированности речи и её компоненты, соответствующие речевому развитию детей до 2-х лет; оценку в баллах, учитывающую виды общения, которые должны быть сформированы в ранний возрастной период. Первичная апробация навыка общения была проведена с участием 64 детей, из них 38 с нормотипичным развитием, 26 – с расстройствами спектра аутизма (данные о расстройствах спектра аутизма получены по результатам клинических исследований).

Ключевые слова: расстройства спектра аутизма, речь, коммуникативная деятельность.

Havrylova N., Konstantyniv O., Havrylov O. Diagnostics of the level of the communication skill development in children with autism spectrum disorders. According to the World Health Organization, autism spectrum disorders occur in one in 160 children. According to some other studies, every 88th child has autism. The clinical manifestations of autism spectrum disorders are multifaceted, do not have permanent key symptoms, each child's complex of symptoms is formed under the influence of the degree of impairment and the environment. However, a common symptom is a violation of speech development. The article analyzes research on the peculiarities of speech development in children with autism spectrum disorder: late onset of development, fragmentation, and disproportion, which is manifested on both nonverbal and verbal levels. Based on the analysis of scientific research, we developed a method for diagnosing communication skills in children with autism spectrum disorders. We also determined diagnostic indicators of communication skills in children with autism spectrum disorders: the presence of expressive and facial movements that determine their willingness to establish contact with others; understanding gestures necessary for the formation of self-care skills and personal needs and applying them in communication; understanding and application of words that denote the names of objects of the environment and determine the range of their interests; understanding and presence in the speech of words denoting actions necessary for situational interaction with others. The author's method of studying the speech of children with autism spectrum disorders includes six parameters with content, which takes into account the peculiarities of communicative activity in children under 2 years with normative development. These are a diagnostic

procedure, a scale for assessing the state of formation taking into account the semantic components that develop in children under 2 years, and a score taking into account the types of communication that should be formed at an early age. The initial testing of communication skills was conducted with the participation of 64 children, of whom 38 children were with normative development and 26 – with autism spectrum disorders (data on autism spectrum disorders were obtained from clinical studies).

Key words: autism spectrum disorders, speech, communicative activity.

Постановка проблеми. Розлад спектру аутизму (надалі – РСА) представляє суттєву соціальну проблему на сучасному етапі розвитку суспільства у світі в цілому. У більшості країн Європи (Англія, Франція, Німеччина та ін.), а також у США спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей із цим порушенням. В Україні тенденція до збільшення кількості осіб із цим порушенням також прослідковується. Так, в уніфікованому клінічному протоколі зазначається, що кількість дітей з цим порушенням суттєво зростає: з 2007 р. – на 28,2%; з 2008 р. – на 32,0%; з 2009 р. – на 27,2%; з 2010 р. – на 35,7%; з 2011 р. – на 21,2%; з 2012 р. – на 25,3%; з 2013 р. – на 38,0% [15].

На думку багатьох науковців (О. Нікольської (2014), Т. Скрипник (2010), Н.-М. Chiang Y.-H. Lin (2008), A.S. Chan (2005), J. Cheung (2005), W. W. M. Leung (2005), R. Cheung та M. Cheung (2005), S. Mitchell (2006), J. Brian (2006), L. Zwaigenbaum (2006), A.M. Wetherby (1992) та ін.), однією з головних проблем, яка спостерігається у цієї категорії дітей, є порушення комунікативної функції мовлення. Саме це порушення часто заважає повноцінно включити їх у соціальне середовище та освітній процес в цілому.

Дослідженість навички спілкування при РСА в Україні та за кордоном. Загальноприйняте в Україні визначення розглядає розлад спектру аутизму як “довічний стан, пов’язаний із порушенням неврологічного розвитку, основною особливістю якого, згідно з діагностичними критеріями МКХ-10, є три діагностичні категорії: стійкі труднощі в соціальній взаємодії, стійкі порушення комунікації та наявність стереотипної (повторюваної) поведінки, опір змінам і обмежені інтереси” [9].

Порушення соціальної взаємодії та спілкування в дітей з РСА діагностуються вже в ранньому віці. Зокрема, Ricks D. (1979) було визначено, що у них від народження порушена здатність проявляти свої емоції зрозуміло для оточуючих (наприклад, через вокалізації) або спостерігається швидка втрата цієї здатності [31]. Sparling J. (1991) відзначає наявність труднощів взаємообміну інформацією між дітьми з РСА та батьками уже в перші місяці їхнього життя. Зокрема, спостерігаються

відмінності по відношенню до нормотиповості при встановленні контакту очима, недостатня синхронізація мімичних проявів на обличчі, рухів різними частинами тіла, вербальних проявів при спілкуванні (як вокалізованої реакції на емоційне мовлення матері). Визначено, що уже в віці 3-х років порушення навички спілкування у цих дітей стають чітко помітними та впізнаваними [32].

Дослідження останніх років (R. Landa, 2007) показують, що посмішка при РСА з'являється як прояв безумовного рефлексу так само, як і при нормотиповому розвитку. Проте при переході з безумовного рефлексу в умовний вона або зникає, або є нетривалою, часто спостерігається її несинхронізованість з посмішкою дорослих. Вона, як самостійна реакція, присутня, але як комунікативний компонент, дитиною не застосовується [26].

Д. Шульженко (2009) вказує, що комунікативна навичка у дітей з РСА проходить ті ж стадії розвитку, що і при нормотиповому розвитку: уміння висловлювати прохання (невербально, вербально); ведення діалогу з урахуванням розуміння змісту запитання та мімично-жестового проксемічного супроводу як соціально-відповідна реакція; розповідь відповідно пережитому досвіду як навичка коментування та повідомлення [20].

Т. Скрипник (2010) було виявлено, що в процесі навчання та виховання в дітей із РСА розвиваються лише окремі типи висловлювання, формується взаємодія під час спілкування через прохання, передачі реальних та вигаданих відомостей, збудження емоційного переживання, встановлення та підтримання контакту в цілому. Проте такі реакції проявляються у них досить своєрідно. Так, прохання висловлюються часто від третьої особи, інколи через використання жестів та слів, які супроводжують аналогічну чи подібну ситуацію. Передача відомостей відбувається у вигляді називання реальних чи вигаданих предметів переважно в теперішньому часі, нав'язливого повторення фраз чи опису реальної або нереальної ситуації. Емоційне переживання у цих дітей може викликати яскравий вигук, аутоагресію, інколи – усвідомлену відмову від виконання певної діяльності. Встановлення контакту з цими дітьми у більшості випадків відбувається через використання ними ехолалій. При цьому автор вказує, що такі типи повідомлення, як наказ, навіювання та переконання цим дітям не притаманні [14].

W. Stone, O. Ousley, P. Yoder, K. Hogan, Hepburn S. L. (1997) вказують, що більшість невербальних дітей із РСА використовують менш складні форми поведінки у комунікативних діях, порівняно з дітьми з нормотиповим розвитком, які використовують мовлення як основний засіб спілкування. Наприклад, якщо дитина з РСА хоче предмет, вона просто візьме його або зробить жест, наприклад, вказуючи на те, чого вона хоче, не

використовуючи комунікативного наміру (привернути увагу дорослого, використати мовленнєву чи жестову взаємодію з дорослим для досягнення бажаного результату тощо). В інших ситуаціях діти з РСА можуть використовувати погляд або незвичні форми вербалізацій без включання дорослого у спілкування, тоді як діти з нормотиповим розвитком будуть використовувати мовлення для вираження власного бажання із залученням дорослого [33].

Характерними для дітей із РСА є також і нетрадиційні форми спілкування, якими вони повідомляють про свої потреби іншим (L. Watson, C. Lord, B. Schaffer, E. Schopler (1989)). Наприклад, вони використовують прохання у вигляді дезадаптивної форми поведінки – крик, плач. В одних випадках застосування ехолалій і вербальних аутостимуляцій застосовується не стільки в ситуації спілкування, скільки з метою самозаспокоєння (їх можна розглядати як прояв тривожності). В інших випадках ці ж прояви можуть вказувати на комунікативний намір дитини з РСА [35].

У результаті проведення У. Мамохіною (2017) науково-теоретичного аналізу специфіки розвитку мовлення при РСА було узагальнено мовленнєву симптоматику, характерну для цих дітей. Вона відзначає, що їм притаманна затримка розвитку мовлення (початок формування вербальних компонентів спілкування припадає приблизно на 5 років). Найбільш характерними особливостями, що спостерігаються у них в експресивному мовленні, є ехолалії, мовленнєві ритуали, неточність застосування особистісних займенників, називання себе у третій особі (він (вона), хлопчик (дівчинка) тощо), використання неологізмів. Цим дітям властиві також бідність словника, слова, які позначають емоції, недостатньо розуміють навіть діти з середнім та вище середнього рівнем розвитку інтелекту, а тому в особистісному мовленні вони їх не використовують або застосовують недостатньо точно. Спостерігаються труднощі при розумінні фразеологічних зворотів та понять, що позначають людські почуття. У. Мамохіною також відзначається специфіка інтонаційно-мелодійного оформлення мовлення: бідність і монотонність голосових модуляцій, неправильне розуміння та використання логічного наголосу. Всі ці особливості мовлення негативно відображаються на якості формування навички спілкування дітей із РСА з їх однолітками [10].

Отож, як показують результати науково-теоретичного аналізу, в дітей з РСА спостерігаються суттєві порушення розвитку навички спілкування: пізній початок розвитку, який припадає приблизно на 5-річний вік; фрагментарність і диспропорційність, що проявляється як на невербальному, так і на вербальному рівнях.

Мета нашого дослідження на цьому етапі була спрямована на формування методики, що дозволила б виявити рівень затримки розвитку навичок комунікації у дітей з РСА на початковому етапі.

Обґрунтування методики дослідження.

Для вивчення стану розвитку навиків спілкування у дітей з РСА раннього віку традиційно застосовують методику “Оцінки соціально-комунікативних навиків у дітей з аутизмом” (Quill К., Bracken К., Fair М., Fiore J., 2002). Ця модель включає чотири напрямки обстеження:

- 1) особливостей комунікативних навиків;
- 2) рівня сформованості базових комунікативних навиків;
- 3) рівня сформованості соціоемоційних навиків;
- 4) рівня сформованості діалогічних навиків [30].

До позитивних її особливостей можна віднести врахування в процесі діагностики типів спілкування, які використовуються дітьми раннього віку: емоційного збудження, встановлення та підтримання контакту, прохання та передачі відомостей. Поруч із цим, у ній міститься багато тотожних параметрів дослідження, які одночасно відносять і до соціально-емоційних, і до комунікативних навиків. Основний метод для збору даних, що пропонують застосовувати автори, – анкетування.

Для діагностики первинних комунікативних навичок у дітей з РСА раннього віку (до 24 місяців) також застосовують шкалу, розроблену Wetherby та Prizant (2002). Вона включає сім напрямків дослідження: 1) емоції та використання погляду очей; 2) використання спілкування; 3) використання жестів; 4) використання звуків; 5) використання слів; 6) розуміння слів; 7) використання предметів. Отож, було враховано змістові компоненти навички спілкування, які формуються у дитини до 2-х років. Основним методом для проведення дослідження було запропоновано, як і в попередньому випадку, анкетування, до якого рекомендовано залучити перших опікунів (батьків) дитини, доглядачів та вихователів закладів, у яких перебувають діти з РСА. В анкету було включено 24 запитання. Для оцінки якості виконання завдань запропоновано шкалу, яка врахувала ступінь сформованості кожного із названих 7-ми компонентів та частоту їх застосування: ніколи, інколи, часто, завжди [37].

Спеціальним дослідним шляхом було виявлено, що опитувальники (К. Quill, К. Bracken, М. Fair, J. Fiore (2002), Wetherby and Prizant (2002)) [30, 37], які використовуються у таких випадках, не завжди дозволяють об’єктивно визначити рівень глибини проблеми та особливості порушення цієї навички. Батьки й вихователі закладів, у яких перебувають діти з РСА, відповідаючи на питання таких опитувальників, часто дають хибні відповіді. Причини цього різні: через недостатню уважність до дітей; через брак базових знань про симптоми, які вказують на нормотиповий розвиток і на порушення; через прагнення приховати проблему від інших тощо. А

тому, щоб перевірити вірогідність відповідей, фахівець повинен вміти проводити діагностику самостійно, розпізнати симптоми, визначати рівень порушення та створювати індивідуальний профіль, який вкаже на стан розвитку навички спілкування.

Альтернативою або доповненням до попередньо описаних шкал може також служити шкала оцінки раннього розвитку дитини Маллена (Mullen, 1995) [28]. Критерії Маллена можна застосовувати для оцінки моторного, пізнавального та мовленнєвого розвитку в дітей раннього віку – від 16 до 68 місяців. Т-бали, рангові відсотки й вікові еквіваленти можна обчислити відповідно до п'яти шкал: загальна моторика, візуальний контакт, дрібна моторика, виразність власного мовлення та розуміння мовлення.

При розробці шкали було враховано, що оцінка загального рівня невербальних здібностей маленької дитини є важливою для оцінки загального рівня її розвитку в цілому, а також, можливо, для прогнозування успіхів у подальшому навчанні. Таким чином, запропонована методика охоплює ширше коло параметрів, аніж навичка спілкування. Поруч із цим, процедурою проведення дослідження дітей з РСА раннього віку було запропоноване спеціальне тестування. Трудність проведення діагностики з його застосуванням полягала в тому, що дитина мала сидіти під час процедури у спеціальному місці в супроводі вихователя. Відволікання від процедури тестування уже враховується у шкалі оцінювання. Сидіння на одному місці, тим більше довший час, в багатьох випадках неможливо забезпечити навіть для дітей раннього віку (для яких і було запропоновано методику) при нормотиповому розвитку, а тим більше це складно організувати з дітьми з РСА. Тому не завжди можна всебічно обстежити в них навичку спілкування на ранньому етапі її розвитку [7].

Також науковці (Mullen, 1995, Wetherby and Prizant, 2002 та інші) [28, 37] пропонують проводити відеоспостереження за дитиною з РСА в природних умовах і враховувати його результати під час оцінки стану розвитку її комунікативних навичок. Сама процедура відеоспостереження цікава, але вимагає тривалого застосування. У фахівців закладів освіти час, відведений на кожну дитину, обмежений, а тому, розробляючи методику, необхідно це враховувати і його регламентувати.

При формуванні методики і процедури обстеження було враховано пропозиції й інших науковців (К. Островська, Х. Качмарик, Л. Дробіт (2017), Д. Шульженко (2009)) [12, 20], які застосовували різні методи діагностики дітей з РСА. Вони наголошують, що спостереження й тестування – вагомі компоненти, які мають увійти в процедуру обстеження.

Характеристика процедури обстеження навички спілкування.

Отож, для вивчення особливостей розвитку навички спілкування у дітей з РСА було застосовано метод локальної (окремо в межах основних для формування навички спілкування аналізаторних систем: слухової,

зорової та тактильно-кінестетичної) та полімодальної стимуляції. У процедурі застосовували невеликі м'ячі (такі, що поміщаються в руку) з різною поверхнею (гладкі, з пухирцями, колючі тощо), м'ячі зі спецефектами (світловою чи звуковою реакцією на удар).

Процедура проведення обстеження не передбачала обов'язкове сидіння дитини в визначеному місці. Вона могла вибрати будь яке місце в кабінеті. Враховували три ймовірні моделі її поведінки на цьому етапі: 1) коли дитина сидить чи стоїть у визначеному нею місці; 2) коли вона ходить по кабінету; 3) коли тікає від того, хто її досліджує.

За умови, що дитина сидить, експериментатор сідав навпроти неї і пропонував спостерігати за м'ячами, взяти їх чи вкладав їх у руку дитини. Обстеження при цьому супроводжувалося коментуванням експериментатора: давай, я доторкнуся до твоєї руки, подивися, візьми, вибирай, дивись, як блимає або звучить тощо.

За умови, що дитина ходила по кабінету, на початку спостерігали за її діями, а потім (до 15 хвилин) ходили за нею і привертали її увагу, застосовуючи м'ячі: пробували доторкнутися до її плеча або до руки, вкласти м'яч в її руку, поміняти предмет, який вона тримала, на м'яч тощо.

За умови, що дитина тікала від експериментатора, пропонували батькам (або вихователю) посадити її на руки. Коли вона пручалася, гальмували її рухи обіймами, а коли заспокоювалася, спрямовували її руку до кошика з м'ячами.

Наступний метод застосовували для обстеження тих дітей, з якими вдалося налагодити первинний контакт. Зокрема, застосовували метод предметної маніпуляції (взаємодії з іграшками і предметами). Перед дитиною розкладали іграшки і предмети: муляжі тварин, овочів та фруктів; дитячий посуд; геометричні площинні фігури (квадратики, трикутники, кружечки, прямокутники тощо) і об'ємні форми (кубики, кулі, конуси тощо); музичні іграшки (брязкальця та шумові коробочки); машинки й гараж. Дитині пропонували вибрати серед іграшок і предметів ті, що відповідали колу її інтересів. Після цього зайві предмети забирали. В подальшому дозволяли дитині маніпулювати предметом і маніпулювали ним самі, повторюючи за дитиною її дії. Пробували зосередити її увагу на дії, яку виконували, доторкнувшись до неї або підставивши предмет так, щоб він потрапив у її поле зору, і при цьому змінювали спосіб маніпуляції предметом. Таким чином спостерігали за тим, чи дитина готова до наслідування, та визначали коло її інтересів.

Третій метод, який застосовувався, – включення у проблемні ситуації. Пропонували дитині по черзі іграшки та предмети, супроводжуючи ці дії інструкціями: “На”. При цьому могли в дитини з рук взяти предмет, яким вона маніпулювала (“Дай”), і відтягували його, якщо вона прагнула його повернути, переміщали на висоту власних очей, пробували спіймати погляд

дитини. Роботу супроводжували інструкцією “Візьми” і віддавали предмет на етапі, коли дитина ще не втратила інтерес до нього. Починали працювати з однією коробкою, проте в подальшому збільшували їх кількість до 2-3 коробок і використовували стільки ж предметів, якими вона цікавилась. Ховали предмет під коробкою так, щоб дитина це побачила, супроводжуючи словами “Є” - “Нема” і спонукали її знайти його: “Де...”. Клали предмети, що викликали інтерес у дитини, високо, так, щоб вона не могла їх дістати. Спонукали її показати чи сказати, що вона хоче: “Дати? Що дати, покажи (скажи)”. Таким чином визначали стан розвитку візуального контакту, особливості застосування і розуміння жестів та мовлення оточуючих, можливості взаємодії з дорослим, наявність пізнавального інтересу та застосування вокалізованих звуків і звукокомплексів.

Процедура обстеження таких дітей могла тривати і від 1-го до 3-х занять підряд, упродовж 3-х днів.

Застосовували також опитувальники для батьків та вихователів груп, де перебували діти з РСА. В їх основу було покладено інформацію про нормотиповий розвиток дитини від народження до 2-х років, проте вони не містили прямих запитань типу: коли дитина почала агукати, коли виникла зосередженість на мамі тощо. В опитувальник №1 ввійшли 20 запитань на кшталт: “Чи просить дитина пити?”, на які потрібно було вибрати одну із запропонованих відповідей: ні, інколи, часто, завжди. В опитувальник №2 увійшло 15 запитань типу: “Яким чином дитина просить пити (криком, плачем, жестом, звуком _____, інше _____)?”, в яких потрібно було підкреслити запропоновані варіанти або запропонувати свої. У нашому дослідженні опитувальник, як і тести для дослідження навички спілкування у дітей з РСА, застосовувалися для збору інформації.

Обґрунтування шкали оцінювання навички спілкування.

Для фіксації результатів і підсумкового аналізу було розроблено протокол з попередньо визначеними параметрами спостереження. За основу для його складання взято результати вивчення стану сформованості навички спілкування у дітей при нормотиповому розвитку у віці до 2-х років [7].

Визначено, що у дітей до 2-х років з нормотиповим розвитком формуються два основні види спілкування: особистісно-ситуативний (з 2-х місяців) та ситуативно-діловий (із 6-ти місяців). Потребою, що стимулює розвиток у дитини першого виду спілкування, визначено емоційну необхідність схвалення її діяльності дорослим. Засобом спілкування при цьому є комплекс експресивно-мімічних рухів і позицій тіла. Потребою, що стимулює розвиток другого виду спілкування, визначено прагнення дитини до співпраці з дорослим у процесі спільної предметної діяльності. На етапі його становлення розвиваються наочно-дійові та вербальні засоби спілкування.

До наочно-дійових засобів, що формуються на цьому етапі, відносять жести й пози, які використовуються для реалізації мети спілкування: виражають протест, бажання ухилитися від контактів з дорослим чи прагнення наблизитися до нього.

До мовленнєвих засобів цього етапу розвитку дітей відносять переважно окремі звуки, звукокомплекси та інтонаційно оформлені вигуки, які відображають особистісну їх потребу, аморфні слова – корені та початкові форми слів для позначення предметів, які вони найчастіше застосовують у предметно-практичній ситуації.

Першими в онтогенезі розвитку мовлення, за результатами досліджень М. Лісіної (1986), С. Цейтлін (2000), О. Вінарської (1987), виникають експресивно-мімічні засоби комунікації (погляд, посмішка, рухи рук і тіла, виразні вокалізації) [7, 18, 4]. З перших тижнів життя діти обмінюються з дорослими поглядом, мімікою, жестами й різними звуками. До трьох тижнів встановлюється зоровий контакт, що є основним компонентом спілкування цього етапу. Посмішка, що виникає, безумовно, до кінця першого місяця після народження, стає умовною реакцією на людський голос або обличчя. Поступово вона стає тривалішою і виразнішою, ніж рефлексорна, переходить у комунікативний засіб у вигляді специфічного компоненту «комплексу пошвавлення» Capirci, O., Contaldo, A., Caselli, M. C., & Volterra, V. (2005) [23]. Посмішка, на думку Н. Wallon (1967), є першим комунікативним жестом. Пізніше вона з рухом голови демонструє різні емоційні прояви дитини (сором'язлива посмішка, радісна, грайлива тощо). Біля двох місяців у дитини з'являються безумовні голосові реакції на посмішку (гуління), мовлення або обличчя матері [2].

Е. Вінарська (1978) і С. Цейтлін (2000) [4, 18] зауважують, що тривалість та характер гуління в більшості залежить від реакції матері. Якщо мати реагує на вимовлені звуки дитини, посміхається їй, повторює їх – гуління посилюється і набуває більш емоційно забарвленого характеру, і навпаки, якщо гуління не підтримується дорослими – поступово затихає і зникає. На кінець третього місяця немовля розрізняє звуки різної висоти, а з п'ятого – розрізняє тон мовлення. На кінець першого півріччя діти розуміють ситуацію годування, вкладання спати, міміку та жести (А. Богуш (2009)) [1].

Поступово в дитини розширюється коло пізнавальних можливостей через предметну взаємодію з дорослим. На основі спільної діяльності дорослого з дитиною (приблизно 4-й місяць життя) спостерігається розвиток предметно-дійових засобів спілкування (жести, міміка, предметні дії, пози). Їх основне призначення – це прояв готовності дитини до взаємодії з дорослим і специфічний прояв – демонстрація співпраці. Ці засоби відрізняються високим ступенем довільності і дозволяють немовлятам достатньо швидко і точно досягти від дорослого бажаної взаємодії

(Л. Виготський (1934), М. Лисіна (1989)) [3, 7]. У цей період життя (від 4-ох місяців до 8-ми) діти відпрацьовують рухові навички, які є основою розвитку мовлення. Наприклад, ритмічні рухи руками, які виконуються в результаті емоційного збудження, формують у них відчуття ритму і є необхідними для розвитку белькотіння. Потім це відчуття ритму вдосконалюється під час ритмічного похитування, присідання, хлопання під віршований супровід, музику тощо. До і в період появи перших слів немовлята практикують використання різних за змістом форм діяльності: граються, маніпулюють іграшками різними способами, за допомогою жестового "іменування" надають предметам і діям більш конкретного значення, поширюють загальні значення на різні референти. Усі ці форми діяльності тісно пов'язані з появою розуміння мовлення та застосування первинних вербальних компонентів з метою спілкування та залежать від стану розвитку моторних навичок (Darrah, Hodge, Magill-Evans & Kembhavi (2003); Le Normand, Vaivre-Douret, & Delfosse (1995); Molfese & Betz, (1987)).

Белькотіння як безумовна голосова реакція виникає у другому півріччі першого року життя дитини (А. Богуш (2004), Е. Вінарська (1987), С. Цейтлін (2000),) [1, 4, 18]. Спочатку це короткі вокалізації, які складаються з приголосного і голосного. Поступово склад ускладнюється в кількох напрямках: виникають нові поєднання звуків; подовжуються звукові вокалізації; з'являється інтонація й акцентуація, притаманна рідній мові. Дитина від 8-ми місяців починає усвідомлювати, що взаємодія з дорослим може здійснюватись за допомогою не тільки посмішки, а й звуків, проте використовувати традиційно сформовані лексичні одиниці вона ще не здатна.

Наступним етапом науковці (Е. Вінарська (1987), Є. Соботович (1997), С. Цейтлін (2000), Н. Швачкін (1948)) [4, 13, 18, 19] виділяють той, коли сформовані звукокомплекси белькотіння набувають стійкого предметного змісту, а отже, значення простих слів. Багатотисячолетня традиція введення дитини в мовлення заснована на тому, що перші слова містять примітивне, у фонетичному відношенні, ядро і доступні для вимови малюком, не потребують розвинених навичок артикуляції. Перші слова елементарно прості (да-да, ба-ба, ма-ма). А. Леонтьєв (1997) [6] відмітив, що ознакою відокремлення белькоти від перших слів є наголос. Дитина, промовляючи слова, подібні на белькотіння, перший склад вимовляє з динамічним емоційним напруженням, а інший без нього. Появу таких слів очікують у першому півріччі другого року життя дитини (умовно 12-17 місяців).

Друге півріччя першого року життя дитини характеризується періодом розвитку розуміння мовлення дорослого. Д. Ельконін (1998) зауважує, що на основі спільної діяльності дорослого з дитиною встановлюються зв'язки між словами (їх звуковими образами) і предметами

або власними діями. Поступово відбувається виокремлення ознак предметів, які легко помітити. Ф. Фрадкіна (1949) на основі досліджень виділила розвиток реакцій дитини на звернене до неї мовлення: у 7-8 місяців повертає голову або тулуб у бік предмета, який називає дорослий; демонструє окремі рухи та дії за інструкцією дорослого (“дай руку”, “де носик”, “пока”, “тосі-тосі” тощо); у 9-10 місяців виконує елементарні доручення за словесною інструкцією; у 10-11 місяців вибирає предмет за словесною вказівкою; з 11 місяців розуміє словесну заборону “ні” або “не можна” і припиняє дію. Дослідження Ф. Фрадкіної (1949) засвідчують, що діти 7-8 місяців розуміють мовлення на основі інтонації (тембр, темп, сила голосу) і тільки з 9 місяця реагують на зміст слова, розуміючи його значення навіть якщо воно вимовляється з різною інтонацією. У пасивному словнику дитини до кінця першого року життя С. Цейтлін нараховує 50-70 слів [18].

До півторарічного віку розвиток експресивного мовлення відбувається помалу. У цей період малюк використовує від 30-40 до 100 слів і робить це доволі рідко. Деякі науковці (Т. Ушакова (2006), С. Цейтлін (2000)) пов’язують це з тим, що в цей час відбувається накопичення пасивного словника. Свідченням цього є використання вказівного жесту за вимогою дорослого, називання предмета, на який вказує дитина, при цьому наслідування вимови не відбувається.

У цьому віці діти знають своє ім’я, імена близьких, назви предметів побуту, тварин, засобів руху, частин тіла, побутових та ігрових дій. Поступово розуміння мовлення виходить за межі конкретних побутових ситуацій. Вони правильно реагують на запитання, знаходять і подають потрібний предмет. У другій половині 2-го року життя починають розуміти слова, що означають стать людини, вік, назву предметів у кімнаті та поза нею, живі та неживі об’єкти, назву кімнат, де перебуває дитина, вільно орієнтується у них і знає їхнє призначення. Доступні для розуміння не тільки прості речення з двох слів, а й складніші.

Після 1,5 року відбувається різкий перелом. Дитина починає повторювати слова за дорослим, імітувати, хто як говорить з тварин, поєднувати два слова (дай пити, синій м’яч). Разом із вимовою слів, які позначають предмет, ознаку або дію, спостерігаються перші спроби відмінювати слова. До кінця 2-го року дитина вимовляє до 300 слів. На другому році життя в мовленні дитини є всі голосні (хоч і не завжди чітко), а також приголосні звуки ([м], [п], [б], [к], [г], [т], [д], [н], [в], [ф], [х], [й]). Більшість приголосних у цей період діти вимовляють пом’якшено (“дйя” замість “дай”).

Характеристика шкали оцінювання навички спілкування.

Із огляду на проведений науково-теоретичний аналіз, було визначено такі напрямки для оцінки результатів обстеження навички спілкування в дітей з РСА:

- наявність у дітей експресивно-мімічних рухів, що визначають їхню готовність до встановлення контакту з оточуючими;
- розуміння та застосування у спілкуванні жестів, необхідних для формування навиків самообслуговування та забезпечення особистісних потреб;
- розуміння та застосування слів, які позначають назву предметів оточення і визначають коло інтересів дитини;
- розуміння та наявність у мовленні слів, які позначають дії, необхідні для ситуативної взаємодії з оточуючими.

Загалом було виділено шість параметрів мовлення зі змістовим наповненням, що врахувало особливості його сформованості у дітей до 2-х років при нормотиповому розвитку.

Обґрунтування оцінки рівня розвитку навички спілкування.

Для формування оцінки (в балах) рівня розвитку навички спілкування у досліджуваних дітей було застосовано психолінгвістичний підхід (О. Леонт'єв (1997)) [6]. Згідно з ним, виділяють ланку засвоєння інформації, і саме цей механізм більшою мірою актуалізується при опрацюванні інформації і закінчується її розумінням. У ньому виділяють процеси сприймання інформації, її короткочасного втримування, під час якого відбувається співставлення (за подібністю) і порівняння (виділення відмінного, нового) інформації, а також довготривале її збереження. Другою, складнішою ділянкою, що забезпечує процес взаємодії з оточуючим світом, є ланка програмування інформації, у якій виділяють потребу, думку, інтенцію (внутрішній поштовх до розгортання внутрішнього коду програмування інформації), внутрішнє програмування інформації, моторне програмування інформації та її реалізацію. Ці дві ділянки розвиваються у людини паралельно, як вважають науковці (О. Лурія (1979), О. Леонт'єв (1997)) знизу вгору, хоч у наступному їх функціонування є диференційованим [6, 8].

Первинний етап розвитку цього механізму характеризується появою впізнавання образів і знаків оточуючого середовища. Зовні на ранніх етапах розвитку дітей впізнавання образів та знаків оточуючого середовища проявляється у вигляді емоційного збудження: як негативної емоційної реакції (крик, плач, протест, переступання з ноги на ногу тощо), так і позитивної (посмішка, "комплекс поживлення" тощо).

На наступних етапах інформація починає втримуватися у свідомості дитини довше, що відображається її здатністю встановлювати і втримувати контакт з неживими та живими предметами оточуючого світу. На встановлення і втримування контакту вказує, в першу чергу, погляд дитини, сконцентрований на тому, що викликає її інтерес. Ще одним симптомом, який вказує на появу більш стійкого контакту з неживими предметами оточуючого світу, є поява у дітей дій маніпуляції з ними. Коло інтересів до

предметного світу при цьому є індивідуальним для кожної з них. На встановлення контакту з живими предметами оточуючого світу (дітьми, дорослими, тваринами) вказує стійкий інтерес до них: бажання взаємодіяти – обмінюватися (забирати-віддавати) іграшками (предметами); бажання притулитися (знайти захист, відчути, що тебе люблять) тощо. По мірі розвитку такої взаємодії в дитини формуються комунікативні вміння вищого рівня – наслідування і прохання.

Наслідування у дітей характеризується повторенням за дорослим чи іншими дітьми окремих проявів у відповідь на продемонстровані: мімічні (посмішка, крик тощо); жестові (рухи різними частинами тіла) і вербальні (окремі, доступні для вимови звуку мовлення, звукокомплекси і слова). Мовлення при цьому діти інтонують відповідно до почутого зразка.

Дитина демонструє прохання через застосування різноманітних засобів спілкування, зокрема, мімічно-проксемічних: погляд, який може бути веселим, сумним, жалісливим, спрямованим на об'єкт взаємодії тощо; посмішка; насушення брів; повертання до (відвертання від) того, хто спілкується з дитиною. Діти в ранній період розвитку також відображають прохання у вигляді жестів: вказівного у вигляді простягання руки (дай-на); похитування головою (так-ні); хочу їсти (закривання-відкривання рота, простягання руки до свого рота чи до їжі, яку дитина хоче з'їсти); хочу пити (простягання руки до пляшечки і до свого рота); хочу на горщик (тримання руки внизу живота, тупцювання чи присідання); спати (притуляння до дорослого, обнімання іграшки і заколисування); ходімо (показування рукою на двері, підхід до дверей і смикання за ручку, тягнення за руку в напрямку дверей) тощо.

Діти до двох років прохання також можуть висловлювати і вербально. Зокрема, у вигляді вимови окремих звуків, що символізують потребу дитини: дай – ай-ай чи да; хочу – та; не хочу – не (ні); їсти – ам-ам; пити – пий-пий, хочу на горщик – а-а-а; хочу спати – а-а-а (проте інтонації будуть інші); ходи – ди. Жести і вербальні компоненти, що відображають прохання, можуть бути іншими. Це залежить від умов виховання дитини та зразка, який демонструють оточуючі.

Найскладнішим комунікативним умінням періоду розвитку дитини до 2-х років є передача відомостей, яку вона демонструє при взаємодії: з тваринами – гладить їх, імітує, як хто із них "говорить"; із неживими предметами, супроводжуючи дії з ними звуками та звукокомплексами (стукає – тук-тук, гойдає ляльку – а-а-а тощо); з дорослими, використовуючи звуки, звукокомплекси, прості слова, неповні фрази, розказуючи, що побачила (ляля пав а!), що її тривожить (ить – болить) тощо.

Характеристика системи оцінювання (в балах).

Отож, для оцінки якості виконання тестових завдань і результатів опитувальника було використано накопичувальну систему балів, яка

враховувала комунікативні вміння, сформовані у дитини під час проведення обстеження: емоційне збудження; вміння встановлювати і підтримувати контакт; наслідувати; просити; передавати відомості. Наявність цих видів спілкування фіксували у дитини в умовах її взаємодії з живими та неживими предметами. Максимальна підсумкова оцінка за усіма визначеними параметрами – 154 бали. Із них максимальна оцінка, що вказувала на найвищий рівень розвитку мимічно-експресивних засобів, – 15 балів; розуміння первинних жестів, необхідних для формування навиків самообслуговування, – 24 бали; наявність у спілкуванні жестів – 32 бали; розуміння значення слів, що позначають назву предметів – 27 балів; розуміння значення слів, що позначають дію предмета, – 24 бали; наявність в мовленні звукокомплексів, що забезпечують спілкування з дорослими, – 32 бали.

Таким чином, запропонована система оцінювання навички спілкування у дітей на ранньому етапі її розвитку дозволила як визначити рівень її розвитку в цілому, так і формувати індивідуальний профіль розвитку в кожній дитини окремо з визначенням його гармонійності чи дисгармонійності.

В результаті апробації запропонованої методики було визначено чотири рівні сформованості первинної усвідомленої навички спілкування у дітей (див. табл. 1).

Таблиця 1

Кількісна та якісна характеристика рівня сформованості навички спілкування

Рівень розвитку	Характеристика особливостей сформованого навичку	Оцінка в балах
Дуже низький	Діти не слідкують за діями дорослого та однолітків і не спілкуються з ними. Можуть не впізнавати батьків і ніяк не реагують на їхню відсутність. У легшому випадку діти короткочасно утримують предмети в полі зору та реагують на предмети, які звучать. Орієнтуються на окремі жести: “ходи”, “на”, “пити”. Якщо захотіли предмет – беруть його самі, коли не можуть дістати – сердяться, кричать, можуть показати на нього. Розуміння мовлення несформоване.	1-39
Низький	Діти починали слідкувати за діями дорослого та інших дітей, фіксувати погляд на тому, хто говорить, проте лише інколи наслідували їх дії. В окремих ситуаціях уже реагували на жести: “дай”, “на”, “пити”, “ходи”. Інколи реагували на жести “хочу”, “не хочу”, “їсти”. Проте не розуміли жести “буду”, “не буду”, “хочеш на горщик”. Жестів у спілкуванні було більше: “дай”, “на”, “пити”, “ходи”, “їсти”, “хочу на горщик”. Жести “хочу – не хочу”, “буду – не буду” використовували лише інколи, а жест “спати” не застосовували взагалі.	40-78

	<p>Було сформованим розуміння значення слів, що позначають частини тіла людини, в окремих випадках тварин. Показували лише окремі рослини, їжу, іграшки, посуд, одяг, меблі та предмети гігієни. Розуміння значення слів, що позначають дію предмета, було кращим, ніж розуміння значення слів, що позначають назву предмета. Зокрема, діти правильно виконували інструкції “дай – на”, “ходи”, “сідай”, “побігли”, “лови”, “хочеш – не хочеш”, “будеш – не будеш”, “хочеш пити”, “хочеш їсти”, “ходи на горщик”, “ідемо митися”, “миємо руки”, “вмиваємо обличчя”. При цьому власне мовлення у дошкільників ще не було сформованим.</p>	
Середній	<p>Слідкують за діями дорослого та дітей, проте не завжди фіксують погляд на тому, хто говорить, і лише інколи наслідують його дії.</p> <p>Розуміння більшості жестів “дай – на”, “ходи”, “пити”, “хочу – не хочу”, “буду – не буду” сформоване. Переважно недостатнім є розуміння жестів “хочеш на горщик”, “їсти”, “спати” (вибірково, відповідно до дитини). Жестів у спілкуванні при цьому більше, ніж реакцій на них.</p> <p>Сформоване розуміння значення слів, які позначають частини тіла людини, їжу, посуд, іграшки. Наявні вибіркові труднощі розуміння слів, що позначають предмети гігієни, інколи рослини, їжу, іграшки, посуд, одяг, меблі.</p> <p>Недостатнє розуміння значення слів “ходи”, “сідай”, “побігли”, “лови”. Тоді, коли розуміння значення інших слів, що позначають дію предмета, достатньо повне. Зокрема, правильно виконують інструкції “дай – на”, “хочеш – не хочеш”, “будеш – не будеш”, “хочеш пити”, “хочеш їсти”, “ходи на горщик”, “ідемо митися”, “миємо руки”, “вмиваємо обличчя”.</p> <p>Власне мовлення у дошкільників із застосуванням лепетних та аморфних слів тільки починає формуватися. В мовленні застосовують найпростіші звукокомплекси, що позначають окремі назви тварин. При цьому звукокомплекси “хочу на прогулянку”, “хочу спати”, “хочу їсти”, “хочу пити”, “хочу на горщик”, звуки іграшкових предметів, звуки предметів побуту застосовують лише інколи.</p>	79-117
Достатній	<p>Усі навички спілкування повністю сформовані або залишаються поодинокі диференційовані труднощі розуміння слів, переважно тих, що позначають тварини та рослини. Діти можуть ще недостатньо наслідувати та самостійно називати індивідуальними позначеннями окремі тварини або інші предмети оточуючого середовища, які нечасто використовують у діяльності.</p>	118-154

Результати первинної апробації методики.

Первинна апробація навички спілкування було проведена за участі 64-х дітей, із них 38 – з нормотиповим розвитком, а 26 – з РСА (дані про РСА отримані за результатами клінічних досліджень).

Особливості розвитку навички спілкування було досліджено у дітей із нормотиповим розвитком переддошкільного віку та дітей із РСА переддошкільного та дошкільного віку (див табл. 2).

Таблиця 2

Кількісне співвідношення дітей експериментальної групи з РСА за статевими ознаками

Група	Кількість дівчат		Кількість хлопців		Загалом	
	к	%	к	%	к	%
Розлад спектру аутизму	10	38	16	62	26	100
Нормотиповий розвиток	21	55	17	45	38	100

Контингент досліджуваних дітей з нормотиповим розвитком містив 55% дівчат і 45% хлопців, серед дітей з РСА – 38% дівчат і 62% хлопців.

Віковий діапазон досліджуваних дітей з нормотиповим розвитком коливався від 1-го року 9-ти місяців до 2-х років 5-ти місяців. Віковий діапазон дітей з РСА був в діапазоні від 2-х років 6-ти місяців до 5-ти років 11-ти місяців при первинному обстеженні (див. табл. 3).

Таблиця 3

Кількісне співвідношення обстежених дітей за віковим принципом

Група	Кількість дітей 1-го року		Кількість дітей 2-х років		Кількість дітей 3-х років		Кількість дітей 4-х років		Кількість дітей 5-ти років	
	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%
НТР	14	37	24	63	-	-	-	-	-	-
РСА	-	-	4	15	6	23	8	31	8	31

На підставі обстеження навички спілкування на початку навчання виявлено диференційований рівень її розвитку у дітей з нормотиповим розвитком і РСА (див. табл. 4).

Таблиця 4

Співвідношення дітей в залежності від рівня сформованості у них навичку спілкування при первинному обстеженні

Рівень сформованості навичку спілкування	Нормотиповий розвиток		РСА	
	Кількісна оцінка (в балах)	Кількість дітей (у %)	Кількісна оцінка (в балах)	Кількість дітей (у %)
Вищий за досліджуваний	-	8	-	-
Достатній	118-154	74	-	-
Середній	82-117	18	-	-
Низький	-	-	48-70	23
Дуже низький	-	-	7-32	77

Так, у дітей переддошкільного віку з нормотиповим розвитком вищий за досліджуваний рівень виявлено у 8% обстежених, які у спілкуванні застосовували повноцінні слова та правильно будували речення. Вони, поруч з ситуативно-діловим спілкуванням, уже застосовували позаситуативно-пізнавальне.

Достатній рівень розвитку навички спілкування був притаманним для більшості дітей з нормотиповим розвитком і виявленим у 74% випадків (оцінка коливалася від 118 до 154 балів).

Також у 18% дітей було виявлено середній рівень розвитку спілкування (оцінка коливалася від 82 до 117 балів). У першу чергу, в цих дітей незначною мірою затримувався розвиток моторної реалізації мовлення при достатній сформованості розуміння мовлення, потребі у спілкуванні та активному застосуванні міміки та жестів.

У 77% дітей з РСА виявлено дуже низький рівень розвитку навички спілкування (оцінка коливалася в межах 7 і 32 балів), а у 23% він був низьким (48-70 балів). При цьому рівень недорозвинення у дітей цієї навички прямо не співвідносився з віком. Так, найнижчий рівень її сформованості спостерігався у хлопчика віком 5 років і 3 місяці (оцінка – 7 балів), а найвищий був притаманний хлопчику 5-ти років та дівчинці 4-ох років (оцінка – 70 балів). Індивідуальний профіль сформованості навички спілкування також був різним для кожної дитини експериментальної групи.

Висновки. На підставі проведеного науково-теоретичного дослідження, визначено, що навичка спілкування в дітей з РСА формується з суттєвим запізненням, а також має своєрідні прояви: виражену спрямованість на забезпечення егопотреб при недостатньому розумінні мовлення в цілому та емоційних переживань, а також потреб інших учасників цього процесу. З'ясовано також необхідність подальшої розробки методики діагностики та оцінювання стану сформованості навички спілкування у дітей з РСА раннього віку.

Було сформовано методику дослідження навички спілкування в дітей із РСА, що включила: процедуру проведення діагностики (тестування та опитування), шкалу оцінювання стану її сформованості, що врахувала змістові компоненти, які розвиваються у дітей до 2-ох років, та оцінку в балах, що врахувала види спілкування, які мають бути сформовані у ранній віковий період.

Первинна апробація запропонованої методики дозволила визначити її ефективність при дослідженні рівня розвитку навички спілкування як у дітей раннього віку з нормотиповим розвитком (до 2-х років), так і при РСА, за умов наявності початкового етапу її розвитку.

Також було виявлено, що загальна тривалість спостереження за дитиною – від 1-го заняття до 2-3-х. Така тривалість була необхідною навіть для дітей з нормотиповим розвитком із застосуванням вище описаних

методів, оскільки в більшості з них у цьому віці (за результатами нашого дослідження, у 67,5%) тривалий термін адаптації.

Виявлено, що за допомогою опитувальника можна зібрати необхідні достовірні дані, якщо його заповнює відносно незалежний експерт. Батьки дітей з РСА часто дають неправдиві дані або прикриваючи проблему, або не помічаючи її через власну некомпетентність. У вихователів також може спостерігатися недостатньо повна обізнаність у змісті проблеми, проте дані про дітей з нормотиповим розвитком і РСА більш правдиві. З огляду на це, найкраще пропонувати заповнити опитувальник як батькам, так і вихователям.

Наше дослідження не є вичерпним і в подальшому воно буде продовжене з метою: 1) подальшої апробації при залученні більшої вибірки нормотипових дітей та дітей з РСА; 2) формування порівневої шкали вікової відповідності розвитку окремих змістових компонентів та видів комунікації, необхідних для спілкування на первинних етапах її становлення; 3) гармонійності розвитку комунікації в дітей із РСА.

Бібліографія

1. **Богущ А.М.**, Гавриш Н.В., Саприкіна О.В. (2009) Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. К.: Видавничий Дім "Слово", 408 с.
2. **Валлон А.** (1967) Психическое развитие ребенка. Акад. пед. наук СССР. М.: Просвещение, 188 с.
3. **Выготский Л. С.** (1934). Мышление и речь., М., 352 с.
4. **Винарская Е.Н.** (1987). Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 159 с.
5. **Эльконин Д.Б.** (1998). Развитие устной и письменной речи. М.: Интор, 1998. 112 с.
6. **Леонтьев А. А.** (1997). Основы психолингвистики. М.: Смысл. 287 с.
7. **Лисина М.И.** (1986). Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. М.: Педагогика, 143 с.
8. **Лурия А.Р.** (1979). Язык и сознание. М.: Издательство Московского университета, 186 с.
9. **Міжнародна статистична класифікація хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я Десятий перегляд, Австралійська модифікація** URL// https://nszu.gov.ua/storage/files/Klasyfikator_xvorob_ta_sporidnenykh_problemy_oxorony_zdorovya_NK_0252019.pdf.
10. **Мамохина У.А.** (2017). Особенности речи при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. Т.15. №3. С.24-33.
11. **Никольская О.С.**, Баенская Е.Р., Либлинг М.М. (1997). Аутичный ребенок: Пути помощи. М.: Теревинф. 342 с.
12. **Островська К.О., Качмарик Х.В., Дробіт Л.Р.** (2017). Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 124 с.
13. **Соботович Е.Ф.** (1997) Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. К.: ИЗМН, 44 с.
14. **Скрипник Т.В.** (2010) Феноменология

аутизму: Монографія, К.: Слово, 368 с. 15. **Уніфікований** клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої), третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги та медичної реабілітації розлади аутистичного спектра (розлади загального розвитку) <https://ips.ligazakon.net/document/MOZ25062>. 16. **Ушакова Т.** (2006) Психолінгвістика: Учебник для вузов, Ушакова Т.Н., 2006, 416 с. 17. **Фрадкіна Ф.И.** (1949) Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве. – М., 76 с. 18. **Цейтлин С.Н.** (2002). Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Владос. 240 с. 19. **Швачкин, Н.Х.** (1948) Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. Известия АПП РСФСР (13) С.101-133. 20. **Шульженко Д.І** (2009). Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. К.: Слово. 385 с. 21. **Akshoomoff N.** (2006). Use of the Mullen Scales of Early Learning for the assessment of young children with Autism Spectrum Disorders. Child neuropsychology : a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence, 12 (4-5), с. 269–277. 22. **Capirci, O., Contaldo, A., Caselli, M. C., & Volterra, V.** (2005). From action to language through gesture: A longitudinal perspective. Gesture, 5(1-2), p. 155–177. <https://doi.org/10.1075/gest.5.1.12cap>. 23. **Chan, AS, Cheung, J., Leung, WWM, Cheung, R., & Cheung, M.** (2005). Дефіцит словесного вираження та розуміння у дітей раннього віку з аутизмом. Зосередьтеся на аутизмі та інших вадах розвитку, 20 (2), p. 117–124. <https://doi.org/10.1177/10883576050200020201>. 24. **Chiang, H.M., Lin, Y.H.** (2008) Expressive Communication of Children with Autism. J Autism Dev Disord 38, 538–545. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0423-z>. 25. **Darrah, J., Hodge, M., Magill-Evans, J., & Kembhavi, G.** (2003). Stability of Serial Assessments of Motor and Communication Abilities in Typically Developing Infants—Implications for Screening. Early Human Development, 72, 97-110. [http://dx.doi.org/10.1016/S0378-3782\(03\)00027-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0378-3782(03)00027-6). 26. **Landa RJ, Holman KC, Garrett-Mayer E.** (2007) Social and Communication Development in Toddlers With Early and Later Diagnosis of Autism Spectrum Disorders. Arch Gen Psychiatry. 2007;64(7):853–864. doi:10.1001/archpsyc.64.7.853. 27. **Mitchell S., Brian J., Zwaigenbaum L.** (2006) Early Language and Communication Development of Infants Later Diagnosed with Autism Spectrum Disorder, Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics: April 27 (2). 28. **Mullen, E. M.** (1995). Mullen Scales of Early Learning: AGS edition. Circle Pines, MN: American Guidance Service. 29. **Normand, M.L., Vaivre-Douret, L., & Delfosse, M.** (1995). Language and motor development in pre-term children: some questions. Child: care, health and development, 21 2, 119-33. 30. **Quill K.A., Bracken K.N., Fair M.E., Fiore J.A.** (2002). DO-WATCH-LISTEN-SAY. Social and communication intervention for children with autism. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 410 p. 31. **Ricks D.M.** (1979). Making sense of

experience to make sensible sounds: experimental investigations of early vocal communication in pre-verbal autistic and normal children. In Bullowa (ed) Before speech. The beginning of interpersonal communication. Cambridge: Cambridge university press. 32. **Sparling J.W.** (1991). Brief report: a prospective case report of infantile autism from pregnancy to four years // Journal of autism and developmental disorders. Vol.21. P.229-236. 33. **Stone W. L., Ousley O. Y., Yoder P. J., Hogan K. L., and Hepburn S. L.** (1997), "Nonverbal communication in two- and three-year-old children with autism," Journal of Autism and Developmental Disorders. Vol.27, #6, P.677-696. 34. **Victoria J. Molfese & Jacqueline C. Betz (1987)** Language and motor development in infancy: Three views with neuropsychological implications, Developmental Neuropsychology, 3:3-4, 255-274, DOI: 10.1080/87565648709540380. 35. **Watson L.R., Lord C., Schaffer B., Schopler E.** (1989). Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children. Austin, TX: PRO-ED. 138 p. 36. **Wetherby A.M., Rodriques G.** (1992)/ Measurement of communicative intentions in normally developing children during structured and unstructured contexts // Journal of speech and hearing research. Vol.35. P.130-138. 37. **Wetherby and Prizant** (2002). Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile Infant / Toddler Checklist January.

Авторський внесок

Гаврилова Н.С. – 35%, Константи́нів О.В. – 35%, Гаврилов О.В. – 30%

Received 12.03.2021

Accepted 13.04.2021

УДК 376-056.264-053.5(476)

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.75-84

Ю.В. Галецька

yuliyagala@ukr.net

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

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості автора: Галецька Юлія Вячеславівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів:

особливості організації навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. E-mail: yuliyagala@ukr.net.

Contact: Haletska Yuliya, Ph.D., senior lecturer of speech therapy and special techniques department Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: feature the organization of educational and correctional-developing work with children with intellectual disabilities.

Галецька Ю. Дослідження стану сформованості зв'язного мовлення учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями. В статті проаналізовано результати дослідження зв'язного мовлення молодших школярів з порушеннями розумового розвитку. Успішна робота з розвитку зв'язного мовлення залежить від створення певних умов, таких як: увага до мовлення дітей, адекватне мовленнєве середовище, використання зв'язного монологічного висловлювання, оцінка мовлення дитини тощо. Проведене нами дослідження зв'язного мовлення учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями передбачало виконання наступних завдань: скласти розповідь за сюжетним малюнком; скласти речення із слів, які пропонувалися. В процесі проведення дослідження стану сформованості зв'язного мовлення молодших школярів спеціальної школи виявлено: у дітей з інтелектуальними порушеннями є набагато нижчими показники рівня складання розповіді за сюжетним малюнком, ніж у їхніх ровесників з типовим розвитком; в учнів спеціальної школи також значно порушене вміння будувати зв'язне речення із запропонованих слів, тоді коли в учнів з типовим розвитком він значно вищий; у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями має місце вторинний недорозвиток мовлення, і оскільки мовлення відіграє важливу роль в засвоєнні знань дітьми, то його порушення повинні бути об'єктом психолого-педагогічної корекції.

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями, зв'язне мовлення, молодші школярі.

Галецкая Ю. Исследование состояния сформированности связной речи учащихся младших классов с интеллектуальными нарушениями. В статье проанализированы результаты исследования связной речи младших школьников с нарушениями умственного развития. Успешная работа по развитию связной речи зависит от создания определенных условий, таких как: внимание к речи детей, адекватная речевая среда, использование связного монологического высказывания, оценка речи ребенка. Проведенное нами исследование связной речи учащихся младших классов с интеллектуальными нарушениями предусматривало выполнение следующих задач: составить рассказ по сюжетному рисунку; составить

предложение со слов, которые предлагались. В процессе проведения исследования состояния сформированности связной речи младших школьников специальной школы выявлено: у детей с интеллектуальными нарушениями намного ниже показатели уровня составления рассказа по сюжетному рисунку, чем у их сверстников с типичным развитием; у учащихся специальной школы также значительно нарушено умение строить связное предложение из предложенных слов, тогда как в учеников с типичным развитием он значительно выше; у младших школьников с интеллектуальными нарушениями имеет место вторичное недоразвитие речи, и поскольку речь играет важную роль в усвоении знаний детьми, то ее нарушения должны быть объектом психолого-педагогической коррекции.

Ключевые слова: дети с интеллектуальными нарушениями, связная речь, младшие школьники.

Haletska Y. A study of the state of formation of coherent speech of junior pupils with intellectual disabilities. The article analyzes the results of a study of coherent speech of primary school children with intellectual disabilities. Communication is a necessary condition for the full mental development of the child, his comfortable living in society. The importance of the problem of the development of coherent speech is explained by the close connection between the process of speech formation and cognitive activity, in particular, the cognitive function of speech. Speech underdevelopment has a negative impact on the overall mental development of the child, which complicates or even makes it impossible for him to communicate with others. Successful work on the development of coherent speech depends on the creation of certain conditions, such as: attention to children's speech, adequate speech environment, the use of coherent monologue, assessment of the child's speech, and so on. Our study of coherent speech of junior pupils with intellectual disabilities involved the following tasks: to compose a story based on a plot drawing; make a sentence from the words that were suggested. In the process of studying the state of formation of coherent speech of junior schoolchildren of special schools it was revealed: children with intellectual disabilities have much lower levels of storytelling than their peers with typical development; junior pupils of special schools also significantly impaired the ability to build a coherent sentence from the proposed words, while pupils with typical development, it is much higher; junior pupils with intellectual disabilities have a secondary underdevelopment of speech, and since speech plays an important role in the acquisition of knowledge by children, its impairment should be the subject of psychological and pedagogical correction.

Key words: children with intellectual disabilities, coherent speech, junior pupils.

Постановка проблеми. Проблема розвитку зв'язного мовлення – одна з найважливіших у спеціальній психології та педагогіці. Це зумовлено надзвичайно важливим значенням мовлення в житті кожного з нас. Мовлення має величезний вплив на формування усіх психічних функцій дитини і на весь її розвиток в цілому. Задовольняючи свою потребу у спілкуванні, дитина оволодіває мовленням, засвоює соціальні норми, будує образ світу і свого власного «я». Спілкуючись, дитина виявляє себе індивідом і заявляє про себе як про особистість. Спілкування є необхідною умовою повноцінного психічного розвитку дитини, її комфортного проживання у суспільстві. Важливість проблеми розвитку зв'язного мовлення пояснюється тісним зв'язком процесу формування мовлення і пізнавальної діяльності, зокрема, когнітивною функцією мовлення. Недорозвиток мовлення здійснює негативний вплив на загальний психічний розвиток дитини, що ускладнює або навіть унеможлиблює її спілкування з оточенням.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження сформованості зв'язного мовлення учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз досліджень та публікацій. Розвиток мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями є предметом спеціального вивчення багатьох сучасних зарубіжних і вітчизняних науковців. Це питання розглянуто в працях А. Аксьонової, Н. Барської, І. Боровської, Л. Вавіної, В. Воронкової, М. Гнезділова, Н. Кравець, Т. Лісовської, В. Лубовського, В. Петрової, О. Хорошковської та інших [1; 2; 4; 5]. Порушення мовлення в школярів з інтелектуальними порушеннями в логопедичному аспекті досліджувались Р. Лалаєвою, Р. Левіною, Д. Орловою, Є. Соботович, М. Хватцевим та іншими [3; 6].

Виклад основного матеріалу. Успішна робота з розвитку зв'язного мовлення, в першу чергу, залежить від створення певних умов, таких як необхідна увага до мовлення дітей, адекватне мовленнєве середовище, використання зв'язного монологічного висловлювання, оцінка мовлення дитини. Граматично правильне мовлення вчителя, використання віршів, казок, дитячих оповідань допомагає створити відповідне мовленнєве середовище. Наголошується на необхідності використання в молодших класах зв'язної розповіді на певну тему, основою якої служить щось побачене, почуте, пережите дитиною, сприйняте нею через власний досвід, що буде стимулювати дітей до логічного впорядкування думок і вражень, пригадування, відтворення власного досвіду у мовленні. Якщо вчитель поступово знайомить дітей з назвою, структурою, змістом тексту, це сприяє формуванню вміння до власних міркувань, описів та розповідей [5].

Досліджуючи мовлення дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, ми намагалися підібрати такі методики,

що відповідають віковим особливостям дітей і ґрунтовно відображають вплив інтелектуального порушення на розвиток зв'язного мовлення. Оскільки діагностична робота з доцільним інструментарієм є запорукою успішної корекційної роботи. Щоб виявити рівень розвитку і особливості зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку нами було проведене дослідження 40 школярів молодших класів (20 з інтелектуальними порушеннями, 20 з типовим розвитком). В процесі дослідження ми використали такі методики:

1. *Завдання «Скласти розповідь за сюжетним малюнком».* Мета: дослідити вміння стракувати зв'язне висловлювання, словесний запас, вміння розміщати слова в реченнях. Дитина отримувала сюжетний малюнок. Їй давалася наступна інструкція: «Подивись уважно на цю картинку. Подумай і розкажи, що на ній зображено».

Критерії оцінки результатів виконання завдання:

- логічність та самостійність розповіді;
- узгодження слів в реченнях в роді, числі та відмінку (зверталася увага на необхідність наданої дитині допомоги з боку дорослого);
- синтаксична структура речення (використання слів, словосполучень, простих чи складних речень).

2. *Завдання «Скласти речення із слів, які пропонувалися».* Мета: дослідити вміння дитини будувати речення зі слів, які пропонуються; узгоджувати слова в реченні за категоріями роду, числа та відмінку. Дитині послідовно пред'являються картки із записаними на них групами слів в називному відмінку (іменники) і в початковій формі (дієслова). Учню дається така інструкція: «Прочитай записані слова і склади з них речення». Пропоновані групи слів:

1. Діти, садити, молодий, деревце.
2. Дівчинка, читати, цікавий, книга.
3. Хлопчик, фарби, малювати.

Оцінка результатів здійснюється за такими критеріями:

- вміння узгоджувати слова в реченні згідно роду, числа та відмінку;
- самостійність при складанні речення (необхідність надання дитині допомоги зі сторони дорослого);
- наскільки дитина розуміє інструкцію (одноразова чи необхідність багаторазових повторень).

Проаналізуємо результати за методикою *«Скласти розповідь за сюжетним малюнком»*. Використовуючи цю методику ми визначили сформованість вміння будувати зв'язне висловлювання, узгоджувати слова в реченнях.

Спочатку проаналізуємо результати, які за цією методикою показали діти з типовим психофізичним розвитком (див. рис. 1). Найкращий

результат показали 6 учнів (високий рівень – 30%). Описи учнів були поширеними і змістовними. Кожен з учнів використовував поширені речення (в середньому 5-6 речень), які склалися з різних частин мови (іменники, дієслова, прикметники, займенники, прийменники, прикметники, прислівники). Слова в реченнях були вірно узгоджені в роді, числі та відмінку. Учні будували висловлювання самостійно, не потребуючи допомоги дорослого. Інструкція була зрозуміла одразу.

Середній результат показали 10 учнів (50 %). Ці учні описали запропонований малюнок 3-4 реченнями (речення достатньо поширені, склалися з іменників, дієслів, прикметників, прийменників). Наведемо приклад: «Мама і тато працюють на кухні. Тато миє посуд. Мама складає продукти в холодильник. Хлопчик і дівчинка граються. У них гарна сім'я». Слова в реченнях були вірно узгодженими в роді, числі та відмінку. Троє учнів склали описи самостійно (без допомоги експериментатора). Двом знадобилось навідне запитання (після сказаних ними двох речень). Наприклад: Що робить хлопчик, а що – дівчинка? Інструкцію учні зрозуміли одразу.

Низький результат показали 4 учня (20 %). Розповіді цих учнів були короткими, склалися з 1-2 речень, які були простими та малопоширеними. Учні інструкцію зрозуміли і склали описи самостійно, без допомоги експериментатора.

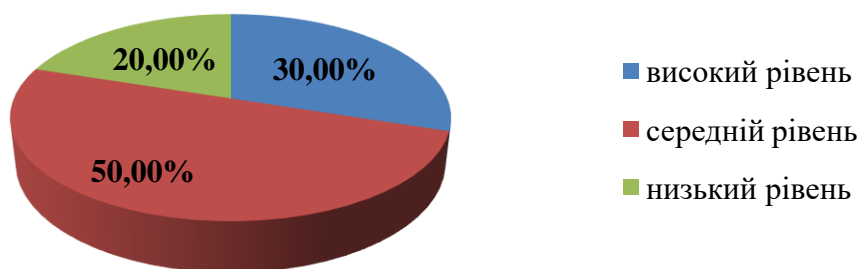


Рис. 1. Складання розповіді за сюжетним малюнком дітьми з типовим розвитком

А тепер порівняємо ці результати з тим, які показали діти з інтелектуальними порушеннями (див. рис. 2). У жодної дитини не спостерігається високого рівня. В переважній більшості учнів (16 учнів – 80%) спостерігається низький рівень вміння будувати зв'язне висловлювання. Ці учні описували сюжетний малюнок, який пропонувався, двома простими реченнями. Ці речення будувались в основному з іменників або дієслів, які часто були неузгоджені між собою: «Мама і тато на кухні. Ще діти». Словниковий запас цих учнів дуже обмежений.

Лише 4 учні показали середній результат (20 %). Діти цієї групи описували запропонований сюжетний малюнок 4-ма реченнями, які

зазвичай складались із 4-5 слів (в більшості це були іменники, дієслова, прикметники, іноді займенники). Наприклад: «Тато має посуд. Мама біля холодильника, вона гарна. Діти граються. У них є сірий котик». Інструкцію ці два учні зрозуміли добре і описи склали самостійно.

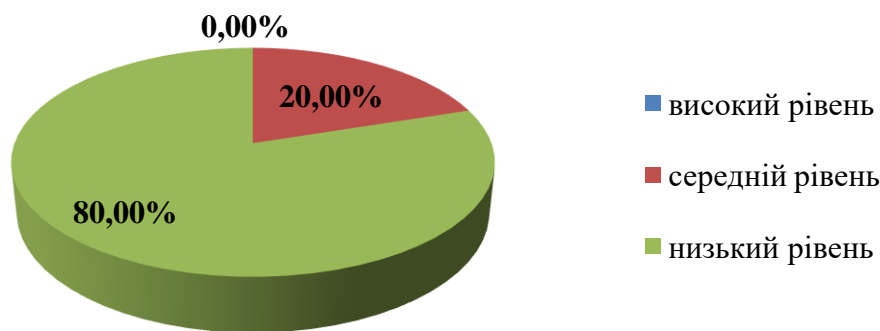


Рис 2. Складання розповіді за сюжетним малюнком дітьми з інтелектуальними порушеннями

Порівняльний аналіз отриманих результатів дозволив нам представити їх відсоткове співвідношення у вигляді рисунку 3.

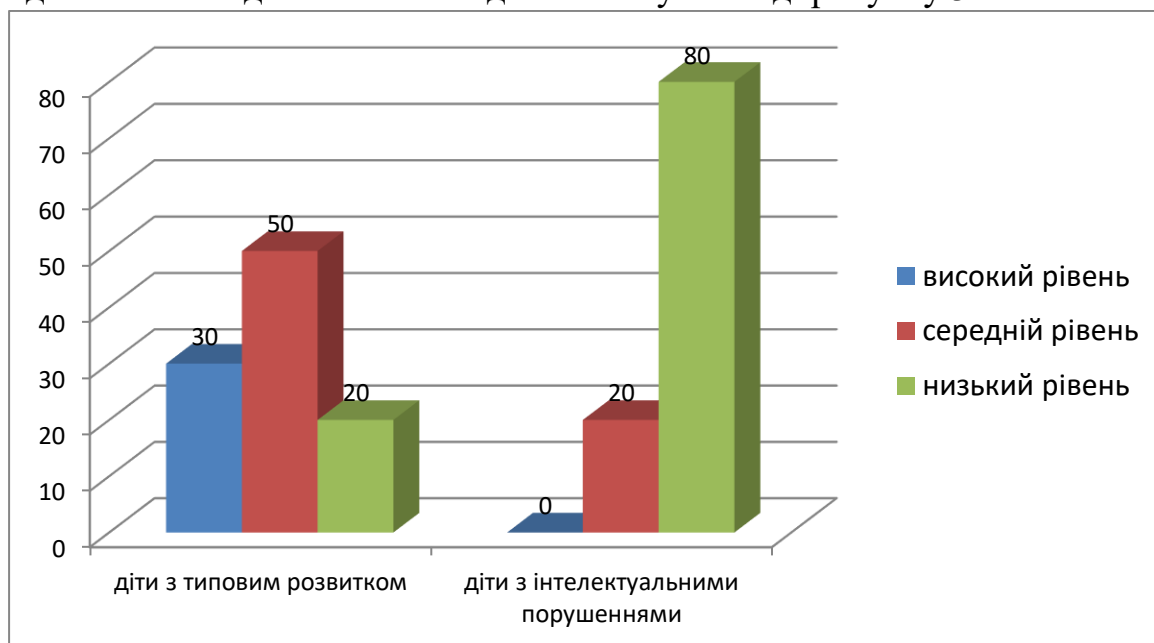


Рис. 3. Складання розповіді за сюжетним малюнком дітьми з інтелектуальними порушеннями та з типовим розвитком

Ми бачимо, що в дітей з інтелектуальними порушеннями показники рівня розвитку вміння складати опис за сюжетним малюнком набагато нижчі, ніж у дітей з типовим психофізичним розвитком. Це обумовлюється низьким рівнем пізнавального розвитку, недостатнім розвитком усіх психічних функцій, інертністю мисленневих операцій.

Для дослідження вміння правильної побудови речень із запропонованих

слів та узгодження слів у реченні за граматичними категоріями роду, числа та відмінку ми використали методику «Складання зв'язного речення із запропонованих слів». Діти в типовим розвитком показали дуже високі результати. Вісімнадцять учнів (90%) склали вірно речення із запропонованих слів. Лише дві дитини показали середній результат (10 %). Діти в одному реченні поставили іменник «книга» у невірному відмінку.

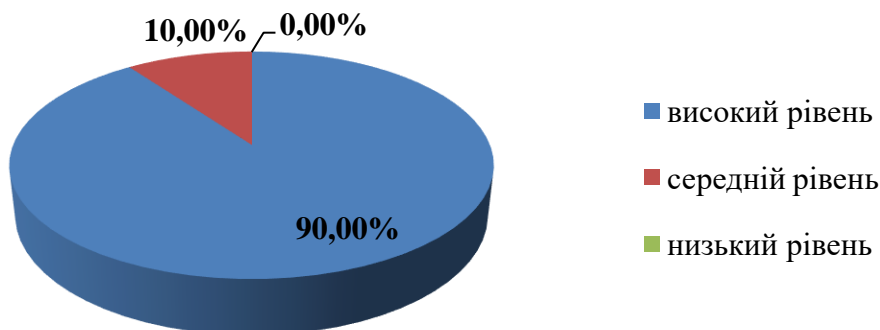


Рис. 4. Складання зв'язного речення із запропонованих слів дітьми з типовим розвитком

Проаналізуємо отримані результати з тим, які показали діти з інтелектуальними порушеннями (див. рис. 5).

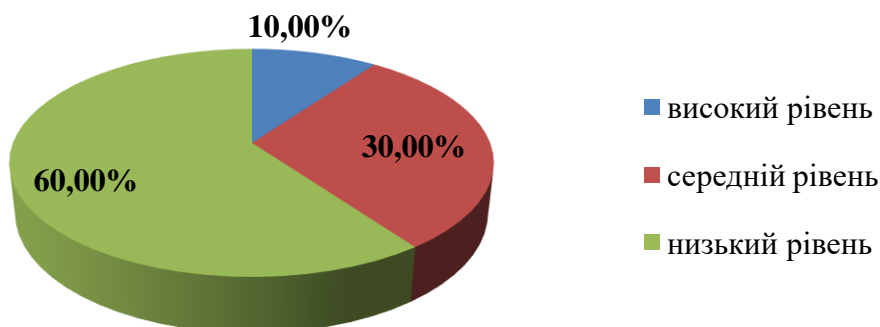


Рис. 5. Складання зв'язного речення із запропонованих слів дітьми з інтелектуальними порушеннями

Серед них лише 2 учнів виконали завдання вірно (10 %), 6 учнів (30 %) показали середній результат (склали вірно 2 речення). Решта 12 учнів (60 %) показали низький результат (6 з них не склали жодного вірного речення, інші 6 – лише одне). Ці учні навіть після підказок експериментатора не змогли виконати завдання.

Аналіз отриманих результатів за методикою «Складання зв'язного речення із запропонованих слів» дозволив нам представити їх процентне співвідношення у вигляді рисунку 6.

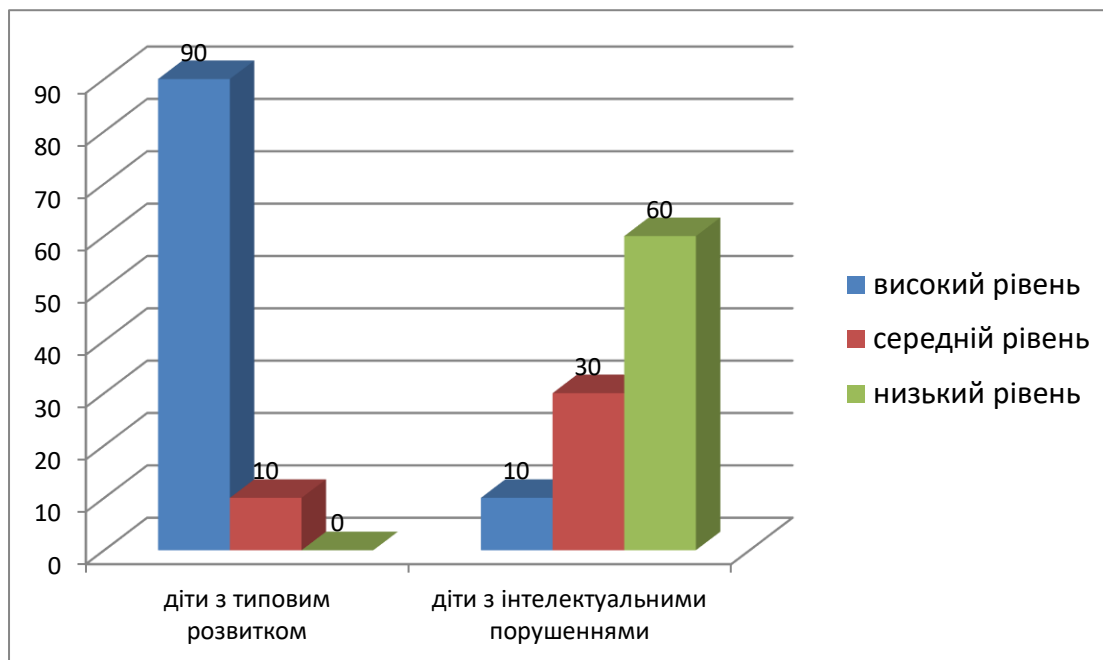


Рис 6. Складання зв'язного речення із запропонованих слів дітьми з інтелектуальними порушеннями та з типовим розвитком

З рисунку 6 бачимо, що в дітей з інтелектуальними порушеннями показники рівня розвитку вміння будувати зв'язне речення із запропонованих слів значно нижчі, ніж у дітей з типовим розвитком. Це все обумовлено інертністю мислення.

Висновки. Проведене дослідження стану сформованості зв'язного мовлення молодших школярів спеціальної школи дає змогу зробити такі висновки:

- у дітей з інтелектуальними порушеннями є набагато нижчими показники рівня складати розповідь за сюжетним малюнком, ніж у їхніх ровесників з типовим розвитком;

- в учнів спеціальної школи також значно порушене вміння будувати зв'язне речення із запропонованих слів (в основному цей показник є низьким у 60 %), тоді коли в учнів з типовим розвитком він значно вищий (у 90 % учнів – високий рівень).

- у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями має місце вторинний недорозвиток мовлення, і оскільки мовлення відіграє важливу роль в засвоєнні знань дітьми, то його недоліки повинні бути об'єктом психолого-педагогічної корекції.

Бібліографія

- 1. Боровская И., Лисовская Т. и др. (2007).** Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов: пособие для педагогов. Минск: НИО.
- 2. Кравець Н. (1999).** Розвиток мовлення у учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання і української мови. К.: А.С.К. 160.
- 3. Лалаева Р. (2001).** Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Владос. 224.
- 4. Петрова В., Белякова И. (2002).** Психология умственно отсталых школьников.

М.: Академия. 160. **5. Синьов В.** (2008). Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В.М. Синьов, М.П. Матвеева, О.П. Хохліна. К.: Знання. 359. **6. Соботович Є.** (2004). Особливості засвоєння лексики розумово відсталими дітьми. *Дидактичні та соціальнопсихологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*. К. 5, 304-308.

References

1. Borovskaya I., Lisovskaya T. (2007). Vospitanie i obuchenie detey v usloviyah domov-internatov: posobie dlya pedagogov. Minsk: NIO. **2. Kravets N.** (1999). Rozvytok movlennia u uchniv molodshykh klasiv dopomizhnoi shkoly na urokakh chytannia i ukrainskoi movy. К.: А.С.К. 160. **3. Lalaeva R.** (2001). Logopedicheskaya rabota v korrektsionnykh klassakh. М.: Vlado. 224. **4. Petrova V., Belyakova I.** (2002). Psihologiya umstvenno otstalykh shkolnikov. М.: Akademiya. 160. **5. Synov V.** (2008). Psykholohiia rozumovo vidstaloi dytyny: pidruchnyk / V. Synov, M. Matvieieva, O. Khokhlina. К.: Znannia. 359. **6. Sobotovych Y.** (2004). Osoblyvosti zasvoiennia leksyky rozumovo vidstalomy ditmy. Dydaktychni ta sotsialnopsykholohichni aspekty korektsiinoi roboty u spetsialnii shkoli. К. 5, 304-308.

Received 26.02.2021

Accepted 25.03.2021

УДК 37.09:376-056

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.84-94

О.В. Гаяш

(nizevych@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-6501-4433>

ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАННЯ І ПРОВЕДЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ЗАНЯТЬ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

Відомості про автора: Гаяш Оксана, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної реабілітації ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Ужгород, Україна. У колі наукових інтересів: реалізація інклюзивного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку; проблема організації корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, формування у них навчально-практичної діяльності. E-mail: nizevych@gmail.com

Information on an author: Gajash Oksana, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor of physical rehabilitation in Uzhhorod National University, Uzhhorod, Ukraine. Academic interests: an implementation of inclusive education of children with intellectual development disorders; the problem of the organization's correctional work with children with intellectual disabilities, the formation of them educational and practical activity. E-mail: nizevych@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей: 1. Гаяш О.В. (2014). Особливості організації корекційної роботи з дитиною з порушенням інтелекту в інклюзивному класі. *Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру: матеріали III-ї Міжнародної наук.-практ. конф. (27-28 квітня 2014 р., м.Луганськ): / за заг. ред. Т.В. Махукової. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 32-35.* 2. Гаяш О.В., Кляп М.І. (2019). Комплексний психолого-педагогічний супровід дітей з розладами спектру аутизму в умовах інклюзивно-ресурсного центру. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: / за ред. О. Гаврилова, В.Синьова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. Вип. 13. 37-47.*

Гаяш О.В. Особливості планування і проведення корекційно-розвиткових занять в умовах інклюзивно-ресурсного центру. У статті розкрито особливості проведення корекційно-розвиткових занять в умовах інклюзивно-ресурсного центру. Висвітлено зміст корекційно-розвиткових занять, спрямований на вирішення специфічних завдань, основні напрями корекційно-розвиткової роботи. Автором наведено орієнтовну структуру корекційно-розвиткового заняття. У статті зазначено, що для реалізації корекційних цілей на занятті з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку слід використовувати спеціальні засоби корекції з урахуванням конкретної категорії порушення та особливостей дитини. Розглянуто педагогічні умови, дотриманням яких забезпечується успішність проведення корекційно-розвиткових занять.

Ключові слова: корекційно-розвиткові заняття, інклюзивно-ресурсний центр, діти з особливими освітніми потребами.

Гаяш О.В. Особенности планирования и проведения коррекционно-развивающих занятий в условиях инклюзивно-ресурсного центра. В статье раскрываются особенности коррекционно-развивающих занятий в условиях инклюзивно-ресурсного центра. Излагаются содержание коррекционно-развивающих занятий, направленных на решение конкретных задач, основные направления коррекционно-развивающей работы. Автор представляет ориентировочную

структуру корекційно-розвиваючого заняття. В статті вказується, що для реалізації корекційних цілей на занятті з дітьми з порушеннями психофізического розвитку з урахуванням конкретної категорії порушень і характеристик ребенка повинні використовуватися спеціальні корекційні засоби. Розглядаються педагогічні умови, дотримання яких забезпечує успіх проведення корекційно-розвиваючого заняття.

Ключевые слова: корекційно-розвиваючі заняття, інклюзивно-ресурсний центр, діти з особливими освітніми потребами.

Gajash O.V. Features of planning and conducting correctional and developmental classes in an inclusive resource center. The problem of correctional and developmental education and upbringing of children with special educational needs is not new, but it still has a number of insufficiently resolved issues. In particular, one of them is the peculiarities of conducting correctional and development classes in the conditions of an inclusive resource center. So, the article presents the results of the study on the study of this issue. It is noted that the tasks of correctional work can be correctly set only on the basis of comprehensive diagnosis, assessment of reserves of potential opportunities of the child, determination of the zone of its immediate development. The content of correctional and developmental classes aimed at solving specific tasks, the main directions of correctional and developmental work are highlighted. Examples of formulation of the purpose and tasks of correctional and developmental classes are given. The author gives an approximate structure of correctional and developmental classes (psychological training, main part, final part). The article stipulates that for the implementation of correctional goals in classes with children with mental and physical disabilities should use special means of correction, taking into account the specific category of disorders and student characteristics (clarity, repetition, optimization of the pace and dynamics of fatigue, use of different games, pedagogical regime, positive emotions of the teacher as a means of stimulating children to activity and communication). The pedagogical conditions, observance of which ensures the success of correctional and developmental classes, are considered.

Keywords: correctional and developmental classes, inclusive resource center, children with special educational needs.

Постановка проблеми та аналіз досліджень. Приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенції ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на якісну освіту дітей з особливими освітніми потребами.

З метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти в Україні створені Інклюзивно-ресурсні центри (відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545).

Одним із основних завдань інклюзивно-ресурсного центру (далі – ІРЦ) є: надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються у закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти (не відвідують заклади освіти) та не отримують відповідної допомоги [2].

Методологічні підходи і теоретичні засади розробки проблеми корекційно-розвиваючого навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами закладено у фундаментальних класичних і сучасних наукових дослідженнях: В. Бондаря, Л. Виготського, Т. Власової, А.Висоцької, А. Граборова, Н. Долгобородової, І. Дмитрієвої, Г. Дульнєва, І. Єременка, С. Забрамної, Х. Замського, В. Липи, В. Лубовського, М.Певзнер, В. Петрової, С. Рубінштейн, В. Синьова, Н.Стадненко, М.Супруна, О. Хохліної, Г. Мерсіянової, С. Миронової та ін.

Наразі, науковцями та практиками тривають пошуки шляхів забезпечення ефективної організації та надання якісних корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії з урахуванням сучасних світових освітніх тенденцій та найкращого практичного досвіду. При цьому оптимальна модель організації корекційно-розвиткових послуг в контексті інклюзивно-ресурсного центру все ще знаходиться в стадії формування. Тому питання особливостей проведення корекційно-розвиткових занять в умовах ІРЦ залишається відкритим та актуальним.

Мета статті – проаналізувати особливості планування і проведення корекційно-розвиткових занять в умовах ІРЦ.

Виклад основного матеріалу. У Положенні про інклюзивно-ресурсний центр [2] зазначено, що корекційно-розвиткові послуги – це комплексна система заходів супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення.

За результатами комплексної оцінки фахівці ІРЦ визначають напрями та обсяг психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, які надаються дітям з особливими освітніми потребами, та забезпечують їх надання шляхом проведення корекційно-розвиткових занять.

Корекційно-розвиткові заняття спрямовані на вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів. Метою їх проведення є формування в учнів способів орієнтування, комунікативної діяльності, засвоєння навчального матеріалу, всебічний розвиток особистості, створення передумов для соціальної адаптації та інтеграції дітей.

Зміст корекційно-розвиткових занять визначається з урахуванням особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами, мети, завдань та напрямів такої роботи і реалізується через спеціально організовані групові та індивідуальні заняття.

Вихідним принципом для визначення цілей і завдань корекції, а також способів їх вирішення є принцип єдності діагностики і корекції. Тому для визначення корекційних цілей та реалізації індивідуального підходу фахівцям ІРЦ (психологу, вчителям дефектологам (логопеду, тифлопедагогу, сурдопедагогу, олігофренопедагогу), вчителю-реабілітологу слід ґрунтовно вивчити всі аспекти розвитку дитини не лише в умовах експериментальних методик, а й у процесі тривалого спостереження. Це такі особливості дитини (Миронова С.П), як: категорія порушення і конкретні його особливості у цієї дитини; збережені сторони психіки, можливості дитини; структура порушення: первинне порушення, вторинні відхилення, наявність педагогічної занедбаності; рівень знань, умінь і навичок дитини; вплив порушення на здатність дитини до навчання, її поведінку, спілкування; індивідуальні особливості пізнавальних процесів; темп діяльності та динаміка втомлюваності; самооцінка і ставлення дитини до власних труднощів у навчанні, спілкуванні тощо; особливості емоційно-вольової сфери; характерологічні особливості; поведінка дитини; рівень самостійності; спрямованість особистості дитини (інтереси, потреби, схильності, можливості, цінності) [4, с. 114-115].

С. Миронова зазначає, що завдання корекційної роботи можуть бути правильно поставлені лише на основі комплексної діагностики, оцінки резервів потенційних можливостей дитини, визначення зони її найближчого розвитку. Все це у комплексі й складе об'єкт корекції та розвитку [4, с. 115].

У Наказі МОН «Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами» подано чіткий перелік основних напрямів корекційно-розвиткової роботи [5]. Зокрема,

- для дітей з порушеннями зору (сліпих дітей та дітей зі зниженим зором): орієнтування в просторі, розвиток мовлення, корекція розвитку, соціально-побутове орієнтування, лікувальна фізкультура, ритміка;

- для дітей з порушеннями слуху (глухих дітей та дітей зі зниженим слухом): розвиток слухового сприймання та формування вимови, розвиток

слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови, ритміка, лікувальна фізкультура;

- для дітей з тяжкими порушеннями мовлення: корекція мовлення, корекція розвитку, логоритміка, лікувальна фізкультура;

- для дітей із затримкою психічного розвитку: розвиток мовлення, ритміка, корекція розвитку;

- для дітей з порушенням опорно-рухового апарату: лікувальна фізкультура, корекція розвитку;

- для дітей з інтелектуальними порушеннями: розвиток мовлення, соціально-побутове орієнтування, лікувальна фізична культура, ритміка;

- для дітей з інтелектуальними порушеннями помірного та важкого ступенів: психомоторний та сенсорний розвиток, логопедичні заняття, ритміка;

- для дітей з інтелектуальними порушеннями, які мають розлади аутичного спектра: розвиток психомоторики, сенсорний розвиток, сенсорна інтеграція, соціально-комунікативний розвиток;

- для дітей із затримкою психічного розвитку, які мають розлади аутичного спектра: розвиток психомоторики, соціально-комунікативний розвиток, емоційно-мотиваційний розвиток.

Кожен із визначених напрямів конкретизується у змісті корекційних програм, які розміщені на сайті МОН України. Програми корекційно-розвиткових занять є варіативними, їх обирають відповідно до потреб дітей.

Корекційно-розвиткові заняття проводяться вчителями-дефектологами (олігофренопедагогом, тифлопедагогом, сурдопедагогом, логопедом), психологом, учителем-реабілітологом і регламентуються окремим розкладом, який складає директор ІРЦ за участю відповідних фахівців. Розклад складається на кожну дитину з зазначенням форми проведення корекційно-розвиткового заняття (індивідуальна чи групова) та вивішується на інформаційному стенді «До уваги батьків» для того, щоб батьки чітко знали графік занять їхньої дитини в ІРЦ, знаходили час бути присутніми на таких заняттях.

Тривалість групового корекційно-розвиткового заняття становить 35-40 хвилин, індивідуального – 20-25 хвилин. Групи наповнюваністю 2 - 6 дітей комплектуються відповідним спеціалістом з урахуванням однорідності порушень [4].

В цілому корекційно-розвиткові заняття спрямовуються на корекцію та розвиток усіх складових дефекту: пізнавальної сфери (відчуття, сприймання, уваги, пам'яті, мислення і, передусім, вищих форм її організації); мовлення, його комунікативної та регульовальної функції; навчально-практичної діяльності (навичок самообслуговування, загально

навчальних та загально трудових умінь); емоційно-вольової сфери; особистості.

План заняття складається на основі орієнтовного календарно-тематичного планування, яке педагог, психолог розробляє керуючись програмою корекційно-розвиткових занять.

При визначенні тем корекційно-розвиткових занять та їх написанні у календарному плані і в журналі можна керуватися рекомендаціями В.Гладкої стосовно до планування занять з учнями з труднощами в навчанні. Згідно цих рекомендацій тему корекційно-розвиткового заняття можна визначити за його основним завданням [1, с. 58]. Наприклад, якщо основне завдання заняття – розвивати вміння діяти з предметом (м'ячем) за наслідуванням і мовленнєвою інструкцією, то його тема може бути сформульована так: «Дії з предметом (м'ячем) за наслідуванням і мовленнєвою інструкцією».

Однак не виключається використання в формулюваннях теми заняття вказівки на використовувані матеріали, ігри, вправи. Наприклад: гра «Збери намистини» (як і інші подібні ігри) має дуже очевидну мету – розвивати візуальне сприйняття і візуально-моторну координацію.

Мета та завдання заняття можуть охоплювати декілька напрямків, наприклад, формування знань про властивості предметів та їх розташування у просторі (формування знань про колір); розвиток логічного мислення (уміння знаходити однакові ознаки предметів); розвиток довільної уваги. Зміст заняття може охоплювати один напрямок, наприклад, розвиток логічного мислення; формування уявлення: «Що відбувається в природі в різні пори року»; спостереження за явищами природи по сезонах та розповідь про них.

Аналіз наукових джерел свідчить (Н. Кисельова (2014), Г. Сітовська (2015), що організація корекційно-розвиткових занять має свою специфіку. Корекційно-розвиткове заняття включає в себе три етапи: вступний, основний і заключний.

Вступний етап (формування фізичної, комунікативної й аналізаторної готовності до роботи над темою, первинна мотивація, активізація уваги, сприймання, пам'яті, мислення тощо, 3-5 хв.).

Фізична готовність необхідна тому, що, як правило, ми маємо справу з соматично ослабленими дітьми, які швидко втомлюються, повільно мобілізуються, у них спостерігається м'язова напруга, вони погано розслаблюються. Тому вчитель/психолог пропонує декілька вправ для роботи м'язів, хребта (в тому числі шийного відділу) у поєднанні з дихальною гімнастикою, щоб зняти м'язову напругу, підвищити рухливість плечових, ліктьових суглобів і кисті рук, забезпечити приплив кисню в мозок.

Оскільки серед дітей з особливими освітніми потребами зустрічаються закомплексовані, некомунікабельні, а часом і агресивні, важливо налаштувати всіх на бажану взаємодію і співпрацю на занятті. Способи налаштування на комунікацію у всіх педагогів різні. Це може бути добре слово, посмішка або гра та ін.

Для того щоб забезпечити культуру сприйняття теми, яка вивчається, важливо привести в активний стан аналізатори дітей, адже діти з особливими освітніми потребами не вміють фокусуватися, часто відволікаються, дивляться по сторонах, тому, слухають, але не вслуховуються, дивляться, не вдивляючись при спостереженні. У них немає готовності до сприйняття. Для цього вчитель/психолог пропонує невеликі завдання для роботи зорового аналізатора, слухового, тактильного, нюхового. Наприклад, дітям пред'являють картинку, попередньо дається їм інструкція: швидко все розглянути і постаратися запам'ятати всіх персонажів, потім розповісти про них. Через 10-20 секунд педагог забирає картинку і задає питання за картинкою. Для сприйняття на слух можна давати незнайомі віршички на чотири рядочки.

Основний етап корекційно-розвиткового заняття (20-25 хв.) починається з повідомлення теми і стимулювання інтересу до неї (організація мотиваційної готовності) та забезпечення активно суб'єктної позиції дитини. Педагоги можуть використовувати різні методи для стимулювання мотивації. Це показ важливості теми для життя дітей, створення проблемних ситуацій, доступні дослідницькі завдання, незвичайний початок заняття, дидактичні ігри (для підлітків можна використовувати ділові ігри) і т.д.

Зміст основного етапу визначається корекційно-розвиваючими вправами, спрямованими на реалізацію корекційно-розвиткових завдань. Ці вправи слід підбирати з урахуванням важливості їх використання для формування ключових компетенцій – пізнавально-інформаційної, соціальної, комунікативної, особистісної. Обов'язковим елементом є фізкультхвилинка та різні види гімнастики – пальчикова, зорова, дихальна, стимулювальна). Зазначені компетенції формуються на заняттях з усіх напрямів корекційно-розвиткових занять.

Якщо заняття групове, то всі види вправ бажано виконувати в парній або груповій роботі. Для допомоги дітям можуть бути запропоновані диференційовані інструкції (алгоритми).

Заключний етап (заохочення успіхів та мотивації дітей до наступних занять, присутній елемент рефлексії та момент «виведення» із заняття – приведення організму дитини у спокійний стан та налаштування на відпочинок, 5 хв.).

Проведення корекційно-розвиткових занять, їх ефективність залежить не лише від правильно складених етапів роботи, підібраних вправ, вміло застосованих методів і прийомів, за допомогою яких ці заняття будуть реалізовуватись, але й від засобів, за допомогою яких і здійснюється корекція порушень у психофізичному розвитку дітей.

Для реалізації корекційних цілей на занятті з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку слід використовувати спеціальні засоби корекції (Миронова С.П.) з урахуванням конкретної категорії порушення та особливостей учня. Зокрема,

Наочність. З урахуванням специфіки порушення добирають види наочності. Наприклад, для дітей з інтелектуальними порушеннями наочність має бути конкретною, без абстрактних зображень і деталей, що відволікають від сприймання головного. Для дітей зі зниженим зором наочність не лише збільшують за розмірами, а й виготовляють з урахуванням того, як дитина сприймає кольори та їх поєднання; наочність для незрячих дітей має бути об'ємною, щоб учні могли обстежити її дотиково.

Повторюваність. Цей засіб не означає механічного кількаразового повторення одного й того самого матеріалу. Навпаки, слід використовувати варіативність повторення для заповнення прогалін у сприйманні. Наприклад, якщо первинна подача матеріалу була усною, то повторити треба наочно з коментарями або запропонувати дитині прочитати й відповісти на запитання чи виконати практичне завдання.

Оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності. Цей засіб передбачає: переведення учнів на різні види діяльності для запобігання втоми; використання під час роботи цікавих фактів, прикладів, деталей; організацію хвилин відпочинку на занятті; створення ситуацій успіху.

Використання різних видів ігор. Дидактичні, рольові, рухливі ігри слугують ефективним засобом корекції порушень психофізичного розвитку дітей.

Дотримання охоронно-педагогічного режиму. На корекційно-розвитковому занятті важливо правильно дозувати навантаження дитини, з урахуванням індивідуальних особливостей темпу її роботи, швидкості наростання втоми; чергувати розумову й фізичну працю, прості та складні завдання тощо.

Позитивні емоції педагога слугують засобом стимулювання дитини до навчальної діяльності й спілкування, формують її віру у свої можливості [3, с.119-120].

Також на корекційно-розвиткових заняттях в ІРЦ ефективним є використання комп'ютерних технологій (ліцензованих програм «Світ звуків», «Видима мова»), сенсорного середовища, яке складається з безлічі

різного роду стимуляторів базових почуттів – зору, слуху, нюху, дотику, а також стимульного матеріалу за методикою М. Монтесорі.

Успішність проведення корекційно-розвиткових занять забезпечується дотриманням ряду педагогічних умов: врахування психофізичних особливостей, пізнавальних можливостей та попереднього досвіду кожної дитини; застосування в процесі корекційно-розвиткових занять індивідуального та диференційованого підходів; інтегративного характеру, що дозволяє вирішити декілька різнопланових завдань, в основному випереджаючий рівень актуального розвитку, але не виходячи за межі зони найближчого розвитку, в рамках одного заняття; введення в заняття на всіх його основних етапах предметно-практичної діяльності або її елементів; використання демонстраційного матеріалу (наочного, натурального) в процесі конкретизації уявлень дітей; вербальність всіх видів діяльності дітей та інтенсифікація їх мовленнєвого розвитку.

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

Корекційно-розвиткові заняття, які проводять учителі-дефектологи, психолог, в ІРЦ, в основному, проводяться у присутності батьків, що являється важливим фактором у створенні простору партнерства і довіри між сім'єю і педагогом. Батьки краще розуміють стан дитини, її проблеми, цілі і завдання роботи. Розвивається батьківська компетентність, виробляється єдиний підхід до формування тих чи інших навичок. Батьки проходять своєрідний практикум – як правильно організувати заняття з дитиною вдома, одержують домашнє завдання, уточнюють зі спеціалістом найближчі завдання.

Висновки. Таким чином, проведення корекційно-розвиткових занять в ІРЦ повинно мати системний, мультидисциплінарний та комплексний характер, що в кінцевому результаті сприятиме виправленню порушень розвитку дитини та успішній її адаптації в соціумі.

Ефективність такої роботи значною мірою залежить не лише від знань, умінь і бажання педагогів допомогти дитині з порушеннями розвитку, а й від того, наскільки правильною і чіткою буде модель організації корекційно-розвиткових занять кожній конкретній дитині з особливими освітніми потребами на базі інклюзивно-ресурсного центру в цілому.

Перспективним напрямком дослідження в означеному плані, вважаємо, мають стати завдання, спрямовані на розроблення моделей взаємодії між фахівцями інклюзивно-ресурсного центру, педагогічних працівників і батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами, та закріплення такої взаємодії на рівні державного регулювання.

Бібліографія

1. Гладкая В.В. (2008). Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении: метод. пособие для учителей-дефектологов. Минск: Зорны верасень. **2. Кабінет Міністрів** України. (2017, лип. 12). Постанова № 545, Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/545-2017-%D0%BF> (дата звернення: 06.04.2021). **3. Киселева Н.И.** (2014). Современные подходы к организации системы коррекционно-развивающего обучения. Ученые записки орловского государственного университета. 1 (57). 354-359. **4. Миронова С.П.** (2020) Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон. **5. МОН України** (2018, лип. 26). Наказ № 814, Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-pochatkovoyi-osviti-specialnih-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-dlya-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami> (дата звернення: 05.04.2021). **6. Сітовська Г.М.** (2015). Організація та методичні аспекти корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному навчанні. Педагогічний пошук. 4 (88). 51-53.

References

1. Gladkaya V.V. (2008). Planirovanie korrektsionnoy raboty s uchaschimisya s trudnostyami v obuchenii: metod. posobie dlya uchiteley-defektologov. Minsk: Zorniy verasen. **2. Kab. Min.** Ukrainy. (2017, lyp. 12). Postanova № 545, Pro zatverdzhennia Polozhennia pro inkliuzyvno-resursnyi tsentr. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/545-2017-%D0%BF> (data zvernennia: 06.04.2021). **3. Kyseleva N.Y.** (2014). Sovremennyye podhody k organizatsii sistemyi korrektsionno-razvivayuschego obucheniya. Uchenyie zapiski orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 1 (57). 354-359. **4. Myronova S.P.** (2020). Nova ukrainska shkola: osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu uchniv pochatkovoii shkoly v inkliuzyvnykh klasakh : navchalno-metodychnyi posibnyk. Ternopil: Aston. **5. MON Ukrainy** (2018, lyp. 26). Nakaz № 814, Pro zatverdzhennia tipovoi osvitnoi prohramy pochatkovoii osvity spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei z osoblyvymy osvitnimi potrebamy. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-pochatkovoyi-osviti-specialnih-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-dlya-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami> (data zvernennia: 05.04.2021). **6. Sitovska H.M.** (2015). Orhanizatsiia ta metodychni aspekty korektsiino-rozvyvalnoi roboty v inkliuzyvnomu navchanni. Pedagogichnyi poshuk. 4 (88). 51-53.

Received 13.03.2021

Accepted 12.04.2021

УДК 376.36+372.46

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.95-106

Н.М. Голуб

nataly.golub@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-0777-6074>

ВЗАЄМОДІЯ ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ ПРИ РОЗВ'ЯЗАННІ ЗАВДАНЬ ПРОФІЛАКТИКИ І КОРЕКЦІЇ В ДІТЕЙ ТРУДНОЩІВ ФОРМУВАННЯ ТА ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Відомості про автора: Голуб Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Харків, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми профілактичної та корекційної роботи з молодшими школярами із порушеннями писемного мовлення. Email: nataly.golub@ukr.net

Contact: Golub Nataliya, PhD of pedagogical sciences, associate professor at the Department of Special Pedagogy of Kharkiv National Pedagogical University Named After G.S. Skovoroda, Kharkiv, Ukraine. Academic interests: problems of prevention and correction work with junior schoolchildren with disorders of reading and writing. Email: nataly.golub@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей: 1. Голуб Н.М. (2020) Особливості організації корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення, затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) / Вип. 15. Режим доступу <http://aqce.com.ua/> 2. Голуб Н.М. (2019) Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку: навчально-методичний посібник. Ч.1. Вид. 2-е. К.: Видавничий Дім «Слово». 384 с.

Голуб Н.М. Взаємодія логопеда з батьками дітей при розв'язанні завдань профілактики і корекції в дітей труднощів формування та порушень писемного мовлення. Стаття присвячена проблемі організації та проведення роботи з батьками дітей, які мають порушення мовлення та труднощі в засвоєнні освітньої програми. У статті висвітлено роль біологічних та соціальних чинників у виникненні труднощів формування та порушень писемного мовлення.

При виявленні у дитини порушень мовлення логопед має залучати батьків до участі у корекційно-розвивальній роботі. Вже у дошкільній освітній ланці необхідно здійснювати профілактику труднощів формування та порушень писемного мовлення у дітей з високим ризиком їх виникнення у початковій школі (до цієї групи відносяться діти із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), затримкою психічного розвитку (ЗПР), синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю (СДУГ)). Батьки мають усвідомлювати значущість роботи й допомагати реалізовувати такі її напрями при підготовці дитини до школи: корекцію недоліків усного мовлення, розвиток усіх сторін мовленнєвої системи; розвиток уваги, сприймання, пам'яті, мислення, уяви; формування позитивної мотивації навчальної діяльності та її передумов (умінь сприймати, запам'ятовувати, виконувати інструкції, планувати роботу, виконувати її зосереджено, до кінця, орієнтуватися під час роботи на систему правил, діяти за зразком, здійснювати елементарні перевірні дії); формування мовних здібностей, засвоєння на практичному рівні низки лінгвістичних категорій, опанування спеціальними навчальними діями з різними мовними та мовленнєвими одиницями.

У початковій школі логопед має пояснити батькам причини та прояви труднощів формування або порушень у дітей писемного мовлення, розкрити зміст, форми, методи та прийоми корекційно-розвивальної роботи. Доцільно залучати батьків до роботи, яка спрямована і на усунення в дітей специфічних помилок у процесі читання та письма, і на корекцію та розвиток у них тих функцій, недостатність яких обумовлює ці помилки.

Ключові слова: труднощі формування та порушення писемного мовлення, консультативна робота логопеда з батьками дітей із порушеннями мовлення.

Голуб Н.М. Взаимодействие логопеда с родителями детей при реализации задач профилактики и коррекции у детей трудностей формирования и нарушений письменной речи. Стаття посвящена проблеме организации и проведения работы с родителями детей, которые имеют нарушения речи и трудности в усвоении образовательной программы. В статье рассматривается роль биологических и социальных факторов в возникновении трудностей формирования и нарушений письменной речи.

При выявлении у ребёнка нарушений речи логопед должен привлекать родителей к участию в коррекционно-развивающей работе. Уже в дошкольном учреждении необходимо осуществлять профилактику трудностей формирования и нарушений письменной речи у детей с высоким риском их возникновения в начальной школе (в эту группу входят дети с общим недоразвитием речи (ОНР), задержкой психического развития (ЗПР), синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ)). Родители

должны осознавать важность работы и помогать реализовывать такие её направления в процессе подготовки ребёнка к школе: исправление недостатков устной речи, развитие всех сторон речевой системы; развитие внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения; формирование позитивной мотивации учебной деятельности и её предпосылок (умений воспринимать, запоминать, следовать инструкциям, планировать работу, выполнять её сосредоточенно, до конца, ориентироваться на систему правил, действовать по образцу, осуществлять элементарные проверочные действия); формирование языковых способностей, усвоение на практическом уровне ряда лингвистических категорий, овладение специальными учебными действиями с языковыми и речевыми единицами.

В начальной школе логопед должен объяснить родителям причины и проявления трудностей формирования или нарушений у детей письменной речи, раскрыть содержание, формы, методы коррекционно-развивающей работы. Целесообразно привлекать родителей к работе, которая направлена и на устранение у детей специфических ошибок в процессе чтения и письма, и на коррекцию и формирование у них тех функций, недостаточность которых обуславливает эти ошибки.

Ключевые слова: трудности формирования и нарушения письменной речи, консультативная работа логопеда с родителями детей с нарушениями речи.

Golub N.M. Interaction of speech therapist with parents of children in the implementation of the tasks of prevention and correction in children difficulties of formation and disorders of written speech. The article is devoted to the problem of organizing and working with parents of children who have speech disorders and difficulties in learning the educational program. The article highlights the role of biological and social factors in the occurrence of difficulties in forming and disorders of written speech.

If a child has speech disorders, speech therapists should involve parents in participation in correctional and developmental work. Already in the preschool educational chain it is necessary to prevent difficulties in the formation and disorders of written speech in children with high risk of their occurrence in primary school (this group includes children with general speech underdevelopment (GSU), mental retardation (MR), attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)). Parents should be aware of the importance of work and help to implement such directions in the preparation of a child for school: correction of oral speech disorders; development of all sides of the speech system; development of attention, perception, memory, mental functions, imagination; formation of positive motivation of educational activity and its prerequisites (the ability to perceive, remember, follow instructions, plan work, do it focused, to the end, to focus on the system of rules, to act on the model, to carry out elementary verification actions); formation of language abilities,

assimilation at the practical level of linguistic categories, mastering special educational actions with different language units.

In elementary school, the speech therapist should explain to parents the reasons and manifestations of difficulties in the formation or disorders of written speech in children, to reveal the content, forms, methods and techniques of correctional and developmental work. It is advisable to involve parents in the work, which is aimed at eliminating children's specific errors in the process of reading and writing, and on correcting and forming those functions, the lack of which causes these errors.

Key words: difficulties forming and disorders of written speech, advisory work of speech therapist with parents of children with speech disorders.

Постановка проблеми. Актуальною проблемою сучасної школи є збільшення чисельності дітей, які стикаються із різними за своїм характером та ступенем вираженості труднощами під час засвоєння навичок читання та письма. Зазначену проблему можна пов'язувати з цілою низкою чинників. У нових економічних, соціокультурних та екологічних умовах нашого життя відмічаються темпові й якісні особливості розвитку дітей, що часто виявляється у різних за характером відхиленнях у формуванні їхніх психічних функцій (Н. Семаго, М. Семаго, 2001; А. Семенович, 2001; А. Сиротюк, 2002; О. Корнєв, 2006).

Діти, які вступають до закладу загальної середньої освіти, цілком по-різному підготовлені до включення їх у процес навчання. І це пов'язано не тільки з тим, який обсяг знань, умінь, навичок отримали вони в дошкільний період свого дитинства, але і зі станом їхнього фізичного і психічного здоров'я, соціальними факторами, що впливали на їхній розвиток.

На жаль, стійкою є тенденція збільшення чисельності дітей із відхиленнями у розвитку, обумовленими резидуальною церебрально-органічною патологією. Вже у дошкільній ланці діти із загальним недорозвиненням мовлення (надалі – ЗНМ), яке виникло внаслідок алалії, ринолалії, дизартрії, діти із затримкою психічного розвитку (надалі – ЗПР), особливо ЗПР церебрально-органічного генезу, а також діти із синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю (надалі – СДУГ) складають численну групу, для якої характерний високий ризик виникнення в них порушень писемного мовлення у наступній освітній ланці – у початковій школі (О. Мастюкова, 1996; Т. Ахутіна, 1997; О. Логінова, 2004; О. Корнєв, 2006; М. Русецька, 2007; А. Семенович, 2007).

Труднощі у формуванні навичок читання та письма часто спостерігаються і в дітей із легкими за ступенем прояву недоліками усного мовлення або незначним відставанням у розвитку інших сфер (когнітивної, емоційно-вольової, мотиваційної), і в дітей із нормотиповим розвитком.

Варіативність зазначених порушень і труднощів формування писемного мовлення, збільшення чисельності дітей, які стикаються з ними і переживають через це стреси і певну дезадаптованість у школі, бентежить сьогодні і вчителів початкових класів, і батьків дітей, і логопедів – останні мають забезпечувати корекційно-розвивальну роботу з дітьми з дислексією, дисграфією, дизорфографією, надавати консультації педагогам і батькам таких дітей. Логопед має організувати допомогу дитині з боку вчителя, з боку батьків, сприяти встановленню конструктивної взаємодії між педагогами, психологом і родиною, в окремих випадках сприяти усуненню напруження, надмірного тиску на дитину через її незадовільну успішність в опануванні навичками читання та письма.

Актуальність проблеми взаємодії логопеда з батьками дітей при розв'язанні завдань профілактичної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з порушеннями мовлення обумовлена і тим, що нерідко певні недоліки розвитку та труднощі в опануванні програмовим змістом в освітньому закладі пов'язані з несприятливими умовами їх виховання в сім'ї. Іноді через соціальну та педагогічну занедбаність, неправильне виховання у родині діти потрапляють до категорії учнів із труднощами у навчанні та поведінці. Нерідко буває і так, що несприятливі соціальні фактори обтяжують уже наявні в дитини порушення, обумовлені біологічними чинниками. Конструктивна взаємодія з батьками, інформування їх про засади, напрями, завдання профілактичної та корекційно-розвивальної роботи, яку проводить логопед, включення їх у логопедичний процес з метою закріплення в домашніх умовах сформованих у дитини мовленнєвих умінь і навичок позитивно впливатиме на результативність корекційного впливу, забезпечить важливу для дитини емоційно-позитивну підтримку з боку родини під час подолання наявних в неї недоліків мовленнєвого розвитку.

Зазначена проблема потребує пошуку ефективних шляхів організації і проведення роботи з членами сім'ї задля консолідації зусиль в усуненні в дитини недоліків усного мовлення, формуванні передумов для більш успішного опанування нею писемним мовленням, задля подолання труднощів і порушень у формуванні навичок читання та письма.

Аналіз актуальних досліджень. При вступі до школи важливо, щоб дитина мала такий рівень фізичного й психічного розвитку, який дозволить залучати її до систематичного навчання, нового режиму життя, різного роду навантажень, які не будуть для неї занадто виснажливими (Л. Божович, С. Громбах, Я. Йєрасик, А. Керн, І. Шванцара та ін.).

Важливими показниками готовності дитини до шкільного навчання є сформованість у неї соціально-комунікативних умінь, достатній розвиток пізнавальної та емоційно-вольової сфери (А. Богуш, Л. Божович, Л. Венгер, Н. Гавриш, Д. Ельконін, К. Крутій, О. Савченко та ін.). Передумовами

успішного формування в дитини писемного мовлення є: достатня сформованість усно-мовленнєвої та функціональної бази (уваги, гностичних, мнестичних, мисленнєвих процесів), операціональної бази – спроможності оволодіти спеціальними навчальними діями для розв'язання фонетико-фонематичних, лексико-семантичних, граматичних, графомоторних, орфографічних та інших завдань (О. Корнєв, Р. Лалаєва, І. Прищєпова, М. Русєцька, В. Тарасун, Н. Черєднічєнко, М. Шєрємет та ін.).

Високий ризик виникнення труднощів формування та порушень писемного мовлення часто обумовлений недоліками усного мовлення, парціальною несформованістю в дітей моторних функцій (зокрема тонких диференційованих рухів пальців рук), гнозису, праксису, пам'яті, мислення внаслідок перинатальної або ранньої постнатальної патології ЦНС (О. Корнєв, О. Мастюкова, В. Тарасун, Т. Фотєкова, М. Шєрємет та ін.).

Недостатня сформованість психічних функціональних систем у дитини може бути пов'язана також і з недоліками педагогічного або соціального впливу. Цілком очевидно, що при поєднанні несприятливих соціальних факторів із біологічними чинниками (наслідками церебрально-органічної патології) відзначається ускладнення умов розвитку дитини, зростає ризик виникнення стійкої неуспішності в опануванні нею базовими шкільними навичками.

Правильно організована взаємодія з батьками дітей із труднощами формування та порушеннями писемного мовлення сприяє обговоренню, усвідомленню та усуненню батьками дії певних несприятливих для розвитку дитини соціальних чинників, а безпосереднє залучення близьких родичів до участі в логопедичному процесі значною мірою підвищує його результативність (Р. Лалаєва, С. Лупінович, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, Н. Савінова, В. Тарасун, Н. Черєднічєнко, Г. Чиркіна, М. Шєрємет та ін.).

Метою статті є визначення змісту, прийомів роботи з батьками дітей із порушеннями мовлення задля успішного подолання в дітей мовленнєвих недоліків, формування передумов успішного опанування ними навичками читання та письма у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Початок навчання у школі є переломним моментом у житті дитини. Перехід до обов'язкової навчальної діяльності пов'язаний із розвитком у неї довільних психічних процесів, формуванням нових стереотипів поведінки, елементарних навичок самоконтролю. Щодо психічної сфери, то основними складовими готовності дитини до шкільного навчання є достатній розвиток у неї сенсомоторних, мнестичних функцій, уваги, мовлення, наочного та основ словесно-логічного мислення, а також досягнення нею певного рівня особистісного розвитку, в якому важливого значення набуває мотиваційний фактор, що включає пізнавальні та соціальні мотиви навчання (Л. Артемова,

А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Лаврентьева, В. Котирло, О. Проскура, О. Савченко та ін.).

У сучасних умовах гострою проблемою початкової школи є зростання кількості дітей із труднощами та порушеннями формування писемного мовлення. Можна виділити: труднощі формування навичок писемного мовлення (еволюційні або фізіологічні недоліки, які мають тимчасовий характер й поступово долаються при забезпеченні оптимальних для дитини умов навчально-пізнавальної діяльності); труднощі формування навичок писемного мовлення, що пов'язані з соціальною або педагогічною занедбаністю дитини (потребують додаткової допомоги дитині з боку педагогів і батьків); специфічні порушення читання, письма (дислексія, дисграфія, дизорфографія) – їх усунення потребує системної психолого-педагогічної допомоги, ключовою складовою якої стають логопедичні заняття з дитиною.

Різноманітні за характером труднощі в оволодінні навичками читання та письма обумовлені тим, що вказані навички є надзвичайно складними за своїми психофізіологічними механізмами та рівнями організації, за чисельністю тих операцій і дій, які в них включені. Формування навичок читання та письма потребує значних зусиль з боку самої дитини. Через це різні несприятливі біологічні та соціальні фактори можуть значною мірою укладнювати процес опанування дитиною писемним мовленням.

Порушення читання, письма (дислексія, дисграфія, дизорфографія) обумовлені, як правило, біологічними факторами, а саме резидуальною церебрально-органічною патологією (соціальні фактори, при їх наявності, ще більше обтяжують зазначені порушення). Навіть незначне ушкодження нервової системи дитини може призвести до змін у функціонуванні окремих мозкових структур або мозку в цілому, що обумовлює порушення формування в дитини низки психічних функцій (Т. Ахутіна, О. Корнєв, О. Мастюкова, М. Рождественська, А. Семенович, А. Сиротюк та ін.). Зазначені розлади є нескладними за характером, тому об'єднуються у групу під назвою «мінімальні мозкові дисфункції» (надалі – ММД). Через їхню мінімальність та парціальність на них не завжди звертають увагу в дошкільний період, але у школі внаслідок інтенсивного зростання навантаження на ЦНС вони можуть обумовити виникнення дислексії, дисграфії, дизорфографії.

У дітей із ЗНМ, ЗПР, СДУГ, які обумовлені церебрально-органічною патологією, у тому числі і ММД (випадків ММД набагато більше, ніж важких розладів ЦНС), часто спостерігаються порушення писемного мовлення.

Серед соціальних чинників, що безпосередньо або опосередковано чинять негативний вплив на формування навичок читання та письма, слід відзначити такі: виховання дитини у неблагополучній родині; в умовах дефіциту спілкування; в умовах білінгвізму (з цілком недостатнім рівнем

оволодіння українською мовою, якою здійснюється викладання програмового змісту під час навчально-виховного процесу в освітньому закладі); а також у ситуаціях, коли батьки обирають неконструктивну позицію при розв'язанні питань підготовки дитини до школи або при виникненні в неї труднощів формування навичок читання та письма у шкільній освітній ланці.

Характеризуючи ставлення сім'ї до підготовки дитини до школи, необхідно вказати на наступні неправильні позиції батьків:

- недостатня увага до такої підготовки в родині (основну відповідальність за формування необхідних передумов для шкільного навчання батьки покладають на заклад дошкільної освіти або школу), турбота про розумовий і мовленнєвий розвиток дитини часто обмежується використанням «розумної» побутової техніки (діти грають у комп'ютерні ігри, дивляться численні мультфільми, які, зазвичай, не обговорюються в сімейному колі);
- форсоване формування навичок читання і письма в дошкільний період – при цьому не приділяється достатньою мірою увага розвитку таких важливих психічних функцій, як мислення, увага (відбувається надмірне і не завжди цікаве для дітей занурення у навчальну діяльність замість природньої за віком – ігрової).

Якщо характеризувати неправильне ставлення батьків до шкільних труднощів дітей, то також слід відмітити дві крайні позиції. Нерідко увага до шкільних проблем дитини у батьків є явно недостатньою. Наприклад, логопед порадив матері допомагати дитині під час виконання нею домашніх завдань з читання. Ось як мама виконує цю рекомендацію (з її слів): «Саджу сина на кухні, ставлю перед ним годинник, кажу, що читати потрібно півгодини (поки велика стрілка не дійде до певної цифри). Я займаюся своєю хатньою роботою і прислуховуюсь: читає він чи ні». На запитання логопеда, чи обговорює мама з сином те, що він прочитав, мати відповіла, що вона не вчитель і дитину ні про що не питає. Іноді, навпаки, батьки дуже хвилюються через те, що у дитини виникають труднощі під час навчання, але замість того, щоб аналізувати причини шкільної неуспішності, вони вимагають від дитини більшої старанності, наполегливості, використовують прийоми «заохочень і покарань», не розуміючи, що їхнє ставлення, вимоги та очікування не зовсім конструктивні і здебільшого негативно позначаються на емоційному стані дитини, невротизують її.

Іноді самі вчителі зосереджені на досягненні високого рівня засвоєння дітьми навичок читання та письма, безпосередньо розглядаючи такі показники як результат своєї професійної діяльності. Вони не завжди враховують стан здоров'я окремих дітей, іноді не можуть забезпечити індивідуальний підхід до слабких учнів. Високі вимоги до рівня засвоєння програмового матеріалу, надмірно швидкий для деяких учнів темп роботи у класі, додаткові завдання тим, хто не впорався, викликають невротичні

реакції, а в деяких випадках збільшують прояви дезадаптації дітей у школі. Інформуючи батьків про ті або інші труднощі їхньої дитини, педагог може ненавмисно загострити психоемоційне напруження у сім'ї, поглибити стресовий стан дитини.

Орієнтуючись на динамічні позитивні зміни у системі освіти, педагоги мають знаходити шляхи забезпечення комфортних умов перебування у ЗДО або у школі для кожної без винятку дитини, ефективно розв'язувати завдання реалізації особистісно-орієнтованого підходу, який має сприяти гармонійному розвитку, максимальному розкриттю здібностей та потенційних можливостей дитини.

У роботі з батьками дітей із порушеннями мовлення логопед має пояснити у доступній для них формі етіопатогенетичні особливості того чи іншого мовленнєвого недоліку дитини, визначити основні напрями корекційно-розвивальної роботи, залучити батьків до проведення мовленнєвих завдань з дітьми у сімейному колі. Для розв'язання поставлених задач логопед приймає активну участь у проведенні батьківських зборів, готує різноманітні методичні, наочно-дидактичні матеріали саме для цієї цільової аудиторії. Важливо обговорювати з батьками досягнення і труднощі дітей, робити це треба в коректній формі, пам'ятаючи про те, що інформація, у цілому, має відображати конструктивний та оптимістичний підхід у розв'язанні будь-якої проблеми. У спілкуванні з батьками увага має акцентуватися на тому, що є корисним, позитивним безпосередньо для дитини. Виконання пропонованих логопедом домашніх завдань має закріплювати у дитини мовленнєві уміння та навички, а в родину привносити гарні емоції, стимулювати прояви ініціативності, креативності з боку батьків, які залучаються логопедом до такої роботи. Мовленнєве середовище, яке мають створити батьки для дитини в домашніх умовах, має забезпечувати наслідування дитиною правильних мовленнєвих зразків, формувати в неї навички самоконтролю за власним мовленням, розвивати комунікативно-мовленнєві здібності, збагачувати мовлення лексичними та граматичними засобами, формувати інтерес до різних видів мовленнєвої діяльності, зокрема до слухання літературних творів, які батьки читають дитині за рекомендацією логопеда та ін.

Вже у дошкільній ланці логопед має залучати батьків до розв'язання важливих корекційно-розвивальних завдань, які сприятимуть підготовці дитини до навчання у школі. Особливої уваги потребують діти, стосовно яких можна говорити про певний ризик виникнення в них труднощів формування або порушень писемного мовлення у початковій школі.

Така підготовча робота має включати наступні напрями: 1) корекцію недоліків усного мовлення, розвиток усіх сторін мовленнєвої системи дитини; 2) розвиток уваги, сприймання, пам'яті, мислення, уяви; 3) формування позитивної мотивації навчальної діяльності; 4) формування

передумов навчальної діяльності (вмінь сприймати, запам'ятовувати, виконувати інструкції, планувати роботу, виконувати її зосереджено, до кінця, орієнтуватися під час роботи на систему правил, діяти за зразком, здійснювати елементарні перевірні дії); 5) формування мовних здібностей, засвоєння на практичному рівні низки лінгвістичних категорій, опанування спеціальними навчальними діями (аналізу речення щодо кількості та послідовності слів, синтезу речення зі слів, фонематичного й складового аналізу та синтезу) [2].

Щодо першого зазначеного напрямку, то логопед дає батькам поради і завдання, які безпосередньо відображають актуальні задачі корекції та розвитку певних боків мовленнєвої системи дитини. Задля цього батьки використовують пропоновані логопедом комплекси артикуляційних, дихальних вправ, вправ для розвитку фонематичного слуху, дрібної моторики пальців рук; закріплюють правильну вимови вже поставленого на логопедичних заняттях звуку (логопед має підготувати для такої домашньої роботи з дитиною відповідний мовленнєвий матеріал, пояснити, як працювати з дитиною, щоб їй було цікаво). Важливо пояснювати батькам, що під час виконання таких завдань слід виключати ситуації перевтомлення дитини. Батьки мають піклуватися про формування в дитини мовленнєвої та пізнавальної активності, творчих здібностей, і в той же час дбати про збереження та зміцнення її фізичного та психічного здоров'я.

Забезпечення наступності в роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями у дошкільній та шкільній ланках освітнього простору сприятиме зниженню ризику виникнення в дітей порушень писемного мовлення, попередженню їхньої шкільної неуспішності.

При виникненні труднощів, й особливо при виникненні порушень писемного мовлення дітей у школі, необхідним є пошук ефективних методів та прийомів корекції в них специфічних помилок у процесі читання та письма. У таких ситуаціях треба провести ретельне обстеження дитини (психолого-педагогічне, логопедичне, нейропсихологічне), узагальнити результати досліджень, уточнити в батьків інформацію про стан здоров'я дитини та особливості її розвитку в ранньому віці, про розвиток і успішність дитини в опануванні програмовим змістом у закладі дошкільної освіти. Важливо обговорити з педагогами дошкільної та шкільної освітніх ланок результати їх спостережень щодо особливостей і труднощів дитини у навчально-пізнавальній діяльності, проаналізувати ті типові помилки, що виникають під час навчання її читанню, письму. За результатами обстеження і збору інформації логопед має пояснити батькам у доступній і коректній формі причини та прояви труднощів в опануванні дитиною писемним мовленням, визначити напрями, форми, методи та прийоми корекційно-розвивальної роботи, залучити їх до виконання з дитиною певних завдань у домашніх умовах. Робота має спрямовуватися як на

усунення специфічних помилок у процесі читання та письма, так і на корекцію та формування тих мовленнєвих та інших психічних функцій, недостатність яких певною мірою обумовлює ці помилки у писемному мовленні (таким чином, увага акцентується на розвитку фонетико-фонематичної, лексико-граматичної будови мовлення, навичок мовного аналізу та синтезу, розвитку гностичних, мнестичних функцій, праксису, сукцесивних та симультанних процесів, уваги, мислення, дрібної моторики пальців рук та ін.). Пропоновані логопедом заходи мають реалізовуватися покроково і регулярно обговорюватися. Батьки мають подбати про те, щоб усунути ті конфліктні ситуації у родині і стреси у дитини, які пов'язані з її труднощами у навчанні. І для дитини, і для її батьків виключно важливою буде та позитивна динаміка у формуванні навичок читання та письма, яка стане результатом їхньої сумісної з логопедом роботи. Перспективним напрямом логопедичного впливу при цьому має бути формування в дитини активної читацької діяльності, націленість на формування в неї самостійного писемного мовлення (результати такої роботи будуть особливо значущими у середній, старшій школі).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, розглянута проблема взаємодії логопеда з батьками дітей при профілактиці й усуненні в дітей труднощів формування і порушень писемного мовлення є вельми актуальною. Надати ефективну допомогу дитині з труднощами у навчанні, порушенням читання та письма можна лише при готовності всіх учасників освітнього процесу до співпраці, взаємодопомоги, толерантного ставлення один до одного, при консолідації зусиль педагогів і батьків задля покращення успішності дитини у навчанні та забезпечення її гармонійного розвитку.

Ураховуючи тенденцію зростання чисельності дітей із труднощами в опануванні навичками читання та письма, порушеннями писемного мовлення, увага фахівців має бути спрямована на подальше вдосконалення засобів консультативної роботи логопедів з батьками стосовно питань профілактики, ефективної корекції в дітей порушень усного і писемного мовлення, розвитку інших психічних функцій, що є важливими для успішного опанування дітьми базовими шкільними вміннями та навичками. У зазначеному контексті доцільною буде подальша розробка комплексу методичних і дидактичних матеріалів, які б були доступними для широкої батьківської аудиторії щодо використання їх у різноманітних ситуаціях спілкування та взаємодії з дітьми у домашніх умовах.

Бібліографія

1. Голуб Н.М. (2012). Особливості індивідуального підходу до учнів молодшого шкільного віку при корекції в них недоліків писемного мовлення. *Збірник наук. праць ХНПУ імені Г.С. Сковороди «Теорія та методика навчання та виховання»*, 32, 22-33.; **2. Голуб Н.М.** (2015).

Підготовка дітей із ЗНМ до навчання у школі. *Збірник наук. праць «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології»*. 7 (51). 343-351.

References

1. **Golub N.M.** (2012). Osoblyvosti individual'nogo pidxodu do uchniv molodshogo shkil'nogo viku pry korektsiyi v nux nedolikiv pysemnogo movlennya. *Zbirnyk nauk. pracz XNPU imeni G.S. Skovorody «Teoriya ta metodyka navchannya ta vuxovannya»*, 32, 22-33. [in Ukrainian]. 2. **Golub N.M.** (2015) Pidgotovka ditej iz ZNM do navchannya u shkoli. *Zbirnyk nauk. pracz «Pedagogichni nauky»: teoriya, istoriya, innovacijni texnologiyi»*. 7 (51). 343-351. [in Ukrainian].

Received 22.02.2021

Accepted 22.03.2021

УДК 159.9:376.1-316.772.2

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.106-117

Н.М. Гончарук

goncharuk.nat17@gmail.com

orcid.org/ 0000-0001-9552-0946

І.М. Пихальський

dunirc@ukr.net

ХАРАКТЕРИСТИКА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Відомості про авторів: **Гончарук Наталія**, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. E-mail: **goncharuk.nat17@gmail.com**. **Пихальський Ігор**, директор комунальної установи Дунаєвецької міської ради «Інклюзивно-ресурсний центр». E-mail: **dunirc@ukr.net**.

Contact: **Honcharuk Nataliia**, Ph.D. in psychology, assistant professor, assistant professor of Chair of General and Applied Psychology in the Correctional and Social Pedagogy and Psychology Department of Kamyanets-Podilskyi National Ivan Ohienko University. E-mail: **goncharuk.nat17@gmail.com**. **Pykhalsky Igor**, director of the municipal institution of the city council of Dunaivtsi «Inclusive Resource Center». E-mail: **dunirc@ukr.net**.

Відомості про наявність друкованих праць: 1) Гончарук Н.М. (2020). Психологічні особливості емоційно-вольового регулювання особистості підлітків у ситуаціях комунікації // Актуальні проблеми психології розвитку і самоствердження особистості у навчальному середовищі: колективна монографія / за ред. Н. Михальчук, Л. Онуфрієвої, Кам'янець-Подільський: Друкарня Рута. С.175–210. **2) Гончарук Н.М. (2020)** Науково-теоретичний аналіз проблеми комунікації в сучасних зарубіжних теоріях // 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.47. Кам'янець-Подільський: Рута. С.27-48.

Гончарук Н.М., Пихальський І.М. Характеристика інноваційних методів соціально-психологічної та фізичної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. Статтю присвячено аналізу інноваційних методів соціально-психологічної та фізичної реабілітації дітей із особливими освітніми потребами. Особливу увагу надано реабілітаційній роботі з дітьми зі складними порушеннями розвитку, які поєднують інтелектуальну недостатність та несформованість опорно-рухових функцій. З'ясовано основні завдання реабілітації, висвітлено питання соціально-психологічної реабілітації, пов'язані з необхідністю інтеграції дітей у систему суспільних стосунків, та фізичної реабілітації, які стосуються впливу на моторно-рухові функції.

У межах аналізу соціально-психологічної реабілітації описано модель локального освітнього середовища розвитку В.Г.Печерського, яка передбачає інформаційно-пізнавальну, особистісно-рефлексивну та міжособистісну підтримку; систему PECS, основою якої є навчання функціональному спілкуванню; метод моделювання комунікативної поведінки Р.Каваньоли, який полягає у цілеспрямованому подоланні поступових кроків, які наближають до мети; модель АВС А.Елліса, яка лежить в основі раціонально-емоційно-поведінкової терапії; шведська стратегія співпраці, яка відображає принцип кооперації школи, соціальних організацій та родини; метод підтримувальної комунікації, який полягає в активації окремих форм взаємодії; типологічний підхід О.Інденбаум, метою якого є диференційоване формування соціально-комунікативних навичок; технологію М.Ch. Knill, яка використовує досягнення психології для роботи з клієнтами, котрі не контактують із найближчим оточенням.

Серед методів фізичної реабілітації виокремлено розвивальний рух В.Шерборн, який базується на тактильних відчуттях; метод NDT-Bobath, зорієнтований на стимулювання розподілу м'язового тону; кондуктивну педагогіку А.Петью, спрямовану на підготовку до самостійного життя, метод Г.Домана, який сприяє рівномірному розвитку рухів тіла та

спритності; метод рефлекс-локомоцій В. Войта, який базується на відпрацьовуванні рефлексорних комплексів руху; методику Снузелен, яка забезпечує сенсорно-моторну реабілітацію; метод динамічної пропріоцептивної корекції з К. Семенової, відомий як метод скафандру; систему В. Козьякіна, основою якого є інтенсивна нейрофізіологічна реабілітація. Під час дослідження окреслено конкретні прийоми соціально-психологічного та фізичного впливу, які застосовуються у межах кожного методу та обґрунтовано необхідність урахування комплексних порушень у реабілітаційній роботі.

Ключові слова: соціально-психологічна реабілітація, фізична реабілітація, дитина зі складними порушеннями розвитку.

Гончарук Н.М., Пихальский И.М. Характеристика инновационных методов социально-психологической и физической реабилитации детей с особыми образовательными потребностями. Стаття посвящена анализу инновационных методов социально-психологической и физической реабилитации детей с особыми образовательными потребностями. Особое внимание предоставляется реабилитационной работе с детьми со сложными нарушениями развития, которые сочетают интеллектуальную недостаточность и несформированность опорно-двигательных функций. Выяснены основные задачи исследования, освещены вопросы социально-психологической реабилитации, связанные с необходимостью интеграции детей в систему общественных отношений, и физической реабилитации, касающихся влияния на моторно-двигательные функции.

В рамках анализа социально-психологической реабилитации описана модель локальной образовательной среды развития В.Г. Печерского, которая предусматривает информационно-познавательную, личностно-рефлексивную и межличностную піддержку; система PECS, основой которой является обучение функциональному общению; метод моделирования коммуникативного поведения Р. Каваньолы, который заключается в целенаправленном преодолении постепенных шагов, которые приближают к цели; модель ABC А. Эллиса, которая лежит в основе рационально-эмоционально-поведенческой терапии; шведская стратегия сотрудничества, которая отражает принцип кооперации школы, социальных организаций и семьи; метод поддерживающей коммуникации, который заключается в активации отдельных форм взаимодействия; типологический подход А. Инденбаум, целью которого является дифференцированное формирование социально-коммуникативных навыков; технология M.Ch. Knill, которая использует достижения психологии для работы с клиентами, не контактирующими с ближайшим окружением. Среди методов физической реабилитации выделены развивающее движение В. Шерборн, основанное на тактильных

ощущениях; метод NDT-Bobath, ориентированный на стимуляцию распределения мышечного тонуса; кондуктивная педагогика А. Петье, направленная на подготовку к самостоятельной жизни; метод Г. Домана, который способствует равномерному развитию движений тела и ловкости; метод рефлекс-локомоций В. Войта, который базируется на отработке рефлексорных комплексов движения; методика Снузелен, которая обеспечивает сенсорно-моторную реабилитацию; метод динамической проприоцептивной коррекции К. Семеновой, известный как метод скафандра; система В. Козьявкина, основой которой является интенсивная нейрофизиологическая реабилитация. Во время исследования очерчены конкретные приемы социально-психологического и физического воздействия, которые применяются в рамках каждого метода и обоснована необходимость учета комплексных нарушений в реабилитационной работе.

Ключевые слова: социально-психологическая реабилитация, физическая реабилитация, ребенок со сложными нарушениями развития.

Honcharuk N.M, Pykhalskyi I.M. Characteristics of innovative methods of socio-psychological and physical rehabilitation of children with special educational needs. The article is devoted to the analysis of innovative methods of socio-psychological and physical rehabilitation of children with special educational needs. Particular attention is paid to rehabilitation work with children with complex developmental disorders that combine intellectual disability and immaturity of musculoskeletal functions. The main tasks of rehabilitation are clarified, the issues of social and psychological rehabilitation pivotal to the need for integrating children into the system of social relations and physical rehabilitation, which relate to the impact on motor functions, are highlighted.

Within the analysis of social and psychological rehabilitation we have described the model of local educational environment of development suggested by V.G.Pecherskyi, which provides information-cognitive, personal-reflexive, and interpersonal support; PECS system, which is based on learning functional communication, R. Cavagnola's method of modeling communicative behavior, which is to purposefully overcome the gradual steps that approach the goal; A. Ellis' ABC model which is at the basis of rational-emotional-behavioral therapy; the Swedish strategy of cooperation, which reflects the principle of cooperation between school, social organizations, and family; the method of supportive communication, which is to activate certain forms of interaction; typological approach of O. Indenbaum, which aims to differentiate the formation of social and communication skills; M.Ch. Knill's technology, which uses the achievements of psychology to work with clients who are not in contact with the immediate environment. Among the methods of physical rehabilitation are the developmental movement of W. Sherborn, which is based on tactile sensations, the NDT-Bobath method, focused on stimulating the distribution of muscle tone,

A. Petyo's conductive pedagogy, aimed at preparing for independent living, the method of G. Doman, who promotes the uniform development of body movements, and dexterity; the method of reflex locomotions of V. Vojta, based on the development of reflex complexes of movement; Snuzelen technique, which provides sensory-motor rehabilitation; K. Semenova's method of dynamic proprioceptive correction known as the method of spacesuit, the V. Kozyavkin system, which is based on intensive neurophysiological rehabilitation. The study outlines specific techniques of socio-psychological and physical impact, which are used within each method and substantiates the need to take into account complex disruptions in rehabilitation work.

Key words: social and psychological rehabilitation, physical rehabilitation, child with complex developmental disorders.

Актуальність дослідження. На сьогодні етіологія порушень розвитку дітей з особливими освітніми потребами розширюється й охоплює значну кількість складних випадків, які зумовлюють комплексні стани. Одним із таких комплексів є поєднання інтелектуальної (F70) та моторно-рухової (G80) нозологій, що потребує мультидисциплінарного підходу до питань реабілітації. У зв'язку з переструктуруванням системи спеціальної освіти та запровадження інклюзивного навчання нових підходів потребує й реабілітаційна практика. Це зумовлює необхідність наукового аналізу методів реабілітації, які впливатимуть на підвищення здатності до соціалізації дітей з особливими потребами, а також методів фізичної реабілітації, спрямованих на компенсацію моторно-рухових порушень.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми соціально-психологічної (О. Інденбаум, Ю. Єрухимович, А. Каменюкін, В. Печерський, О. Радюк, А. Bondy, L. Frost) та фізичної (В. Козьявкін, К. Кусаїнова, С. Лісовський, J. Garbaczewska-Paczuska, P. Józefowski, M.Ch. Knill, W. Sherborne) реабілітації широко представлено у наукових розвідках. Це визначає необхідність їх системного аналізу та інтерпретації.

Мета дослідження – аналіз інноваційних методів соціально-психологічної та фізичної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами.

Питання соціально-психологічної реабілітації завжди були актуальними у зв'язку з необхідністю інтеграції дітей з особливими потребами у систему суспільних відносин. Особливої актуальності вони набувають в осіб із складними порушеннями розвитку, оскільки в умовах проведення реабілітаційної роботи необхідно враховувати як інтелектуальні, так і моторно-рухові особливості. Це зумовлює необхідність ґрунтовного аналізу реабілітаційних технологій, придатних для впровадження в умовах інклюзивного навчального процесу.

Однією із таких технологій є *модель локального освітнього середовища розвитку В. Печерського*, яка передбачає формування спроможності до продуктивної міжособистісної взаємодії (СПМВ). Ця модель включає три організаційних блоки психолого-педагогічної підтримки: інформаційно-пізнавальний, особистісно-рефлексивний та міжособистісний, параметри яких визначені завданнями розвитку дітей з особливими потребами. Формами реалізації цієї моделі є спеціальні заняття, які проводяться у позаурочний час. Концептуалізація підходу включає психолого-педагогічну підтримку міжособистісних інтеракцій, яка забезпечує: а) прагнення до оцінки власних особистісних якостей та особистісних якостей суб'єктів взаємодії; б) цілепокладання в самореалізації; в) створення власного простору входження в культуру спільноти; г) рефлексію й оцінку міжособистісних подій; д) формування адаптивної поведінки, яка проявляється в рівневих показниках самостійності та відносно незалежності в різних соціальних ситуаціях [6]. В умовах Делаверської програми розвитку комунікації дітей з особливими потребами (США) широко використовується *система PECS* (Picture Exchange Communication System), основною метою якої є навчання функціональному спілкуванню. Вона представляє собою альтернативну комунікацію із використанням карток у вигляді символів. Ця система розроблена в США у 1985 р. доктором наук Е. Бонді та Л. Фрост і з того часу PECS успішно впроваджується у всьому світі. Соціально-психологічна робота PECS базується на положеннях книги Б. Скіннера «Словесна поведінка» й передбачає використання конкретних підказок у вигляді малюнків. Модель складається з шести фаз: перша розпочинається з індивідуального навчання, в якому для висловлення комунікативних потреб використовуються символи-картинки; 2 фаза – ці картинки застосовуються для різних місць та з різними людьми; 3 – здійснюється вибір з двох чи більше карток, щоб попросити улюблені речі; 4 – структуруються речення; 5) використовуються картки для відповідей на запитання; 6) формуються навички коментування із завершенням речень «Я бачу...», «Я чую...», «Я відчуваю...». Автори вважають, що застосування підказок-символів є важливим етапом на шляху до формування вербальної комунікації [8].

Серед методів, які широко використовуються у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами – *метод моделювання комунікативної поведінки Р. Каваньоли*, який полягає у наданні можливості засвоїти вміння шляхом поступових кроків, які наближають до мети. Такими кроками визначено: а) підказку, яка полягає у наданні жестової чи словесної допомоги; б) пом'якшення допомоги, яке являє собою набір процедур поступового зменшення обсягу підказок, необхідних для досягнення поставленого завдання. Цей підхід пов'язаний із конкретними прийомами когнітивної та когнітивно-поведінкової моделі А. Бека, які дозволяють

впливати на емоційні та поведінкові розлади, наявні у дітей із інтелектуальними порушеннями [9].

Для роботи з формування у дітей з особливими потребами соціально-психологічних навичок застосовується *модель ABC А. Елліса*, яка лежить в основі раціонально-емоційно-поведінкової терапії. Її формула кодується аббревіатурою: А (activating experience) – активований досвід, В (beliefs) – особисті раціональні або ірраціональні переконання, С (consequences) – емоційні або поведінкові патерни, наслідки. Ця концепція пояснює походження соціальної дезадаптації ірраціональними уявленнями та логічними міркуваннями, які в дітей із порушеннями інтелекту є недостатніми. Якщо очистити думки від ірраціональних переконань, дитина зможе успішно адаптуватись у системі соціальних взаємин [7, с. 94].

Важливою у контексті соціально-психологічної допомоги є *стратегія співпраці*, яка відображає шведську систему реабілітації. Основна її теза полягає у максимальній кооперації школи, соціальних організацій та сімейної підтримки – дитину та її сім'ю розглядають як активних учасників реабілітаційного процесу. У зв'язку з цим залучають до співпраці батьків, розробляючи план підтримки [13].

Часто у світовій реабілітаційній практиці застосовують *метод підтримувальної комунікації* (facilitated communication). Це метод продуктивного спілкування, який полягає в активації тієї форми взаємодії, за допомогою якої можна налагодити контакт з оточуючими. Наприклад, психолог веде руку дитини та намагається допомогти їй набирати текст на клавіатурі чи іншому пристрої. Набираючи цей текст дитина усвідомлює, що через альтернативні форми комунікації вона може задовольнити власні потреби. Цю форму роботи практикували у Данії, Австралії (Р. Крослі), США (А. Шаулоу та Д. Біклен), Азії та Європі, хоча вона отримала багато критичних зауважень [5, с. 219].

У межах проведення соціально-психологічної реабілітації, дослідниця О. Інденбаум розробляє *типологічний підхід* до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Авторкою описано феномен «дизонтогенетичного парадоксу», коли порушення, менш істотні з клінічної точки зору, провокують більш значні труднощі соціалізації та соціальної адаптації. Такі діти потребують підвищеної уваги до формування соціальних навичок. І це не зводиться до забезпечення ефективних комунікацій, а передбачає успішність у щоденних аспектах життєдіяльності (життєвій обізнаності, уявленнях про себе та ін.) [2].

Поряд з методами соціально-психологічної реабілітації, в останні роки досягнуто значного прогресу у поглядах на етіологію та патогенез численних захворювань *опорно-рухової системи* у дітей. Це вплинуло на поширення та вдосконалення багатьох діагностичних та реабілітаційних методів роботи з ними. У сфері фізичної реабілітації ці методи спрямовані

на функціональне або компенсаторне відновлення моторно-рухових функцій, а також пристосування до повсякденного життя і праці.

Одним із найбільш відомих методів не лише соціально-психологічної, а й фізичної реабілітації дітей з особливими потребами є **розвивальний рух Вероніки Шерборн**. Метод стосується використання дотиків, рухів та взаємних фізичних, емоційних та соціальних контактів для розширення самосвідомості і поглиблення комунікації з іншими людьми. Вправи ґрунтуються на припущеннях, що: а) досвід руху є фундаментальним для розвитку всіх дітей, але особливо актуальний для дітей з особливими потребами, які часто зазнають труднощів у спілкуванні зі своїм тілом та іншими людьми; б) інтенсивність та безперервність рухового досвіду важливіші для дітей з особливими потребами, ніж для тих, хто розвивається нормально; в) веселощі, приємна атмосфера, успіх у кожній вправі та спільна радість у подоланні труднощів – це умова успіху у виправленні наявних розладів. У межах методу застосовується 6 груп вправ, які стимулюють не лише моторно-руховий, а й психічний та емоційний розвиток [14].

Інша визнана у світі концепція реабілітації дітей та дорослих описана як **метод NDT-Bobath**. Він був розроблений в 1940-х роках у Лондоні фізіотерапевтом Бертою Бобат та неврологом Карлом Бобатом. Реабілітація за допомогою методу NDT-Bobath (Бобат) спрямована на підготовку дітей із порушеннями руху до самостійної роботи. Показаннями до цієї терапії є асиметрія рухів, проблеми з розподілом напруги, нервово-м'язові захворювання, порушення інтелектуального розвитку з психомоторними розладами, порушення координації, церебральний параліч. Ефектами терапії є стимулювання розподілу м'язового тонуусу в організмі пацієнта, поліпшення лінійності, вдосконалення контролю над тілом та поліпшення балансу [10].

Теоретичною основою іншого методу реабілітації є вчення Павлова про безумовні рефлекси. Цей метод розроблений угорським лікарем А. Петьо і названий **кондуктивною педагогікою**. Основна мета методу – підготувати дитину з особливими потребами до самостійного життя. Дітей навчають у групах по 10-20 осіб, залежно від віку та ступеня рухових розладів. Взаємні стимулюючі дії є важливим елементом цього методу. У своєму керованому навчанні А. Петьо розраховував на одного фахівця, який поєднує функції реабілітолога, ерготерапевта, логопеда, психолога, медсестри, вчителя та вихователя. Такого спеціаліста називали екскурсоводом (диригентом). Довіривши одній людині всю реабілітацію, дитині легше поєднати набуті навички в єдине ціле [11, с.115].

Не менш цікавим і корисним є **метод Г. Домана** – програма вдосконалення, яка сприяє рівномірному розвитку рухів тіла, спритності рук, зорових, слухових і тактильних здібностей. Автор вважає, що рухові

шляхи – це шляхи від мозку, і неможливо передавати інформацію в протилежному напрямку. Це створює замкнений ланцюг, який забезпечує нормальне функціонування людини. За словами Г. Домана, існує п'ять принципів реабілітації дітей з порушеннями моторного розвитку: 1) процедури, які забезпечують мозок основною, дискретною інформацією для зберігання (через зір, слух, нюх, дотик, смак); 2) процедури, які вимагають негайної реакції мозку, наприклад вплив больового синдрому; 3) процедури програмування мозкових слідів; 4) процедури з попереднім програмуванням; 5) процедури, спрямовані на поліпшення фізіологічних умов. Дослідник не відокремлює руховий розвиток від психічного. Обидві функції складають єдине ціле: мозок, що отримує правильні сенсорні стимули, розвивається і призводить до рухових реакцій [11].

Ще одним методом, який розроблений у Чехії і застосовується для удосконалення рухових функцій дітей з психомоторними розладами, є **метод рефлекс-локомоцій Вацлава Войта**. Найважливішою частиною його концепції є реабілітація рухових розладів за допомогою відпрацьовування рефлексорних комплексів руху. Реабілітація за допомогою методу В. Войта максимально використовує пластичність центральної нервової системи. Вона дозволяє активувати неушкоджені структури ЦНС, які беруть на себе функції пошкоджених ділянок нервової системи, не втрачаючи своєї основної функції. Завдяки цьому розвиток аномальної рухової активності блокується, оскільки, незважаючи на пошкодження нервової тканини, фізіологічні моделі руху людини починають домінувати.

Ефективною у реабілітаційній роботі з дітьми є **методика контрольованої мультисенсорної стимуляції Снузелен**, яка була розроблена в Нідерландах у 1970-х роках для сенсорно-моторної реабілітації. Її авторами стали Ян Хюлсегге та Ад Верхейл, співробітники нідерландського De Hartenberg Institute. Для розвитку сенсомоторних навичок використовуються сенсорні кімнати, які виконують функції активації та релаксації. Спеціальне обладнання передбачає використання засобів впливу на тактильно-рухові, зорові та слухові відчуття. Відповідно до цього виділяють такі зони [1, с.8]: а) м'яке середовище, яке забезпечує комфорт і безпеку (сухий басейн, пуфи з гранулами); б) зорове середовище, яке використовує світлові ефекти (бульбашкова колона, проектор світлоєфектів); в) тактильно-рухове, яке дозволяє розвинути зорово-моторну координацію (сенсорні доріжки, масажні боли) та ін. Проведення реабілітаційної роботи у сенсорних кімнатах уможливорює сформувати моторно-рухові функції координації, рівноваги, загальної та дрібної моторики, рухи просторового поля та рухову активність.

У російській, польській та чеській реабілітаційній практиці широко використовується **метод динамічної пропріоцептивної корекції з К. Семенової, відомий як метод скафандру**. Його прототип був розроблений

у 1971 році центром космічної медицини в Росії. Сучасний комбінезон, названий «Адель-92» має на меті усунути негативні наслідки «невагомості». Такий пристрій впливає на тонічні рефлексії, які лежать в основі формування патологічних м'язових взаємодій (синергій). Для реабілітації цей метод застосовується з 1992 року. Пацієнт одягає модифікований терапевтичний костюм, який складається з жилету, шортів, наколінників, спеціально пристосованого взуття з гачками. Гнучкі струни (лінії), що з'єднують елементи костюма, дозволяють індивідуально коректувати патологічне положення тіла. Таким способом можна поліпшити тонус окремих м'язів тулуба і нижніх кінцівок. Це призводить до вироблення пропріорецептивних стимулів – тих, що надходять з м'язів, сухожилів та суглобів [3, с.31].

Часто у реабілітаційній роботі з дітьми застосовується *технологія М.Сh. Knill*. Вона є спробою використовувати досягнення психології для роботи з клієнтами, котрі незалежно від віку та причини своїх розладів не контактують із найближчим оточенням. Вони у своєму тихому світі віддалені, але все ще чутливі до наших повідомлень. Захищаючи свої межі, такі діти чекають допомоги. Програми обізнаності про тіло та його рухові можливості забезпечують основу, за допомогою якої розвиваються соціальні контакти та фізичні рухи. Систематичне виконання вправ полягає у тому, щоб допомогти використовувати всі частини свого тіла в основних сферах повсякденного життя: одягатися, розчісуватись, гратись, спілкуватися з іншими [12, с.8].

Часто на теренах української реабілітології застосовується *система інтенсивної нейрофізіологічної реабілітації СІНР, або метод В. Козьявкіна* – технологія, спрямована на біомеханічну корекцію хребта для активації м'язового тонусу, підвищення мікроциркуляції в тканинах і нормалізації трофіки тканин. Вона має подвійну структуру. Перша – це система інтенсивної багатокомпонентної реабілітації, що застосовує комплексні взаємодоповнюючі методи впливу. Друга – це стабілізація і потенціювання ефекту. Метод В. Козьявкіна був розроблений у 1993 в Україні, і з того часу десятки тисяч пацієнтів з України, Німеччини, Австрії, Швейцарії, Франції та інших країн успішно пройшли курс реабілітації за цією системою, що поширило її міжнародний авторитет. На сьогодні існує кілька акредитованих реабілітаційних центрів: Міжнародна реабілітаційна клініка Козьявкіна, Трускавець, Україна; реабілітаційний центр «Еліта», Львів, Україна; Інтернаціональна клініка медичної реабілітації, Лімасол, Кіпр; Cambridge Medical & Rehabilitation Center, Ель-Айн та Абу Дабі, ОАЕ. Всі ці заклади успішно здійснюють багатопрофільне інтенсивне лікування дітей з порушеннями моторно-рухового розвитку [4].

Висновок. Отже, узагальнюючи основні позиції дослідження методів соціально-психологічної та фізичної реабілітації дітей з особливими

освітніми потребами, можемо констатувати, що останнім часом проблема реабілітації дітей з порушеннями моторно-рухового розвитку набула значного прогресу, що вплинуло на розроблення та апробацію низки описаних реабілітаційних методів, серед яких соціально-психологічні (концепція В. Печерського, система PECS, метод моделювання комунікативної поведінки Р. Каваньоли, модель АВС А. Елліса, шведська стратегія співпраці й ін.) та фізичні (розвивальний рух В. Шерборн, концепція NDT-Bobath, кондуктивна педагогіка А. Петьо, метод В. Войта й ін.) Серед усього арсеналу цих методів слід відзначити систему інтенсивної нейрофізіологічної реабілітації українського професора В. Козявкіна, розроблену в Україні і включену у четвірку найефективніших світових концепцій реабілітації пацієнтів із ДЦП. Результати наукового аналізу свідчать про наявність необхідних передумов для проведення соціально-психологічної та фізичної реабілітації у системі спеціальної освіти.

Бібліографія

- 1. Гончарук Н.М.** (2014). Методика організації роботи практичного психолога. Кам'янець-Подільський: Медобори. 351 с.
- 2. Инденбаум Е.Л.** (2011). Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности: монографія. Иркутск: Восточно-Сибирская государственная академия образования. 159 с.
- 3. Лисовский Е.В., Кусаинова К.К.** (2016). Метод динамической проприоцептивной коррекции в реабилитации пациентов с детским церебральным парали // Клиническая медицина Казахстана. №2 (40). С.31-35.
- 4. Метод професора Козявкіна:** система інтенсивної нейрофізіологічної реабілітації. Концепція мультимодальної реабілітації. URL : <https://kozyavkin.com/uk/treatment/metod-kozjavkina/> дата звернення : 5.04.2021.
- 5. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів** (2018) / за ред. М.А. Порошенко. К., 252 с.
- 6. Печерский В.Г.** (2009). Способности подростков и юношей с лёгкой умственной отсталостью к продуктивному межличностному взаимодействию: дисс. ... докт. психол. наук: 19.00.10. М., 331 с.
- 7. Радюк О.М., Каменюкин А.Г., Ерухимович Ю.А. и др.** (2018). Точки соприкосновения в моделях А.Эллиса и А.Бека. Когнитивно-поведенческий подход в консультировании и психотерапии. Минск: БГПУ. С.94-104.
- 8. Bondy A.S., and Frost L.** (2001). The Picture Exchange Communication System. Behav Modif. №25(5). P.725-744.
- 9. Cavagnola R.** (1994). I centro socioeducativo: organizzazione e programmazione educativa. Edizioni Erickson. 299 p.
- 10. Garbaczewska-Paczuska J.** (2020). Co to jest metoda NDT-Bobath i jakie jest jej zastosowanie? Fizjoterapia dzieci i niemowląt. URL : <https://rehabilitacjadzieci-paczuska.pl/dla-rodzicow/>
- 11. Józefowski P.** (1997). Przegląd głównych metod rehabilitacji ruchowej dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym w: Formy rehabilitacji dzieci i młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu

– materiały z konferencji, Wrocław. S.115-122. **12. Knill M.Ch.** (1997). Programy aktywności: Świadomość ciała, kontakt i komunikacja. Warszawa. S. 7-8. **13. Samverka för barns bästa** – en vägledning om barns behov av insatser från flera aktörer (2013). Västerås: Edita Västra Aros. 104 p. **14. Sherborne W.** (1997). Ruch rozwijający dla dzieci. Warszawa.

References

1. Honcharuk N.M. (2014) Metodyka orhanizatsii roboty praktychnoho psykhohoha. Kamianets-Podilskyi: Medobory. 351 s. (in Ukrainian). **2. Indenbaum E.L.** (2011) Psikhosotsialnoye razvitiye podrostkov s legkimi formami intelektualnoy nedostatochnosti: monografiya. Irkutsk: Vostochno-Sibirskaya gosudarstvennaya akademiya obrazovaniya.159 s. (in Russian). **3. Lisovskiy E.V., Kusainova K.K.** (2016) Metod dinamicheskoy propriotseptivnoy korrektsii v reabilitatsii patsiyentov s detskim tserebralnym parali. Klinicheskaya meditsina Kazakhstana. №2 (40). S.31–35. (in Russian). **4. Metod profesora Koziavkina:** systema intensyvnoi neirofiziolohichnoi reabilitatsii. Kontseptsiiia multymodalnoi reabilitatsii. URL : <https://kozyavkin.com/uk/treatment/metod-koziavkina/> (in Ukrainian). **5. Orhanizatsiino-metodychni zasady diialnosti inkluzyvno-resursnykh tsentriv** (2018) / za red. M.A. Poroshenko ta in. Kyiv. 252 s. (in Ukrainian). **6. Pecherskiy V.G.** (2009) Sposobnosti podrostkov i yunoshey s legkoy umstvennoy otstalostyu k produktivnomu mezhlichnostnomu vzaimodeystviyu: diss. ... dokt. psikhol. nauk: 19.00.10. Moskva. 331 s. (in Russian). **7. Radyuk O. M., Kamenyukin A. G., Erukhimovich Yu. A., Basinskaya I. V.** (2018) Tochki soprikosnoveniya v modelyakh A.Ellisa i A.Beka. Kognitivno-povedencheskiy podkhod v konsultirovanii i psikhoterapii. Minsk : BGPU. S. 94–104. (in Russian). **8. Bondy A.S., and Frost L.** (2001). The Picture Exchange Communication System. Behav Modif. №25(5). P.725–744. (in English). **9. Cavagnola R.** I centro socioeducativo: organizzazione e programmazione educativa. Edizioni Erickson.1994. 299 p. (in Italian). **10. Garbaczewska-Paczuska J.** (2020) Co to jest metoda NDT-Bobath i jakie jest jej zastosowanie? Fizjoterapia dzieci i niemowląt. URL : <https://rehabilitacjadzieci-paczuska.pl/dla-rodzicow/> (in Polish). **11. Józefowski P.** (1997) Przegląd głównych metod rehabilitacji ruchowej dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym w: Formy rehabilitacji dzieci i młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu – materiały z konferencji, Wrocław. S.115–122. (in Polish). **12. Knill M.Ch.** (1997) Programy aktywności: Świadomość ciała, kontakt i komunikacja. Warszawa. S. 7–8. (in Polish). **13. (2013) Samverka för barns bästa** – en vägledning om barns behov av insatser från flera aktörer. Västerås : Edita Västra Aros, 104 p. (in Swedish). **14. Sherborne W.** (1997) Ruch rozwijający dla dzieci. Warszawa. (in Polish).

Received 04.03.2021

Accepted 02.04.2021

УДК 162.16

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.118-132

Т.О.Гусєва

utaa1970@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3178-1631>

ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ ВНАСЛІДОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ В РЕАБІЛІТАЦІЙНІЙ УСТАНОВІ

Відомості про автора: Гусєва Тетяна Олексіївна, аспірантка 2-го курсу кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, директор реабілітаційної установи змішаного типу (комплексної реабілітації) для осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень – Центр «Сприяння» громадської організації «Феліцитас», м.Суми, Україна, у колі наукових інтересів: методична система трудового навчання молодих людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень. E-mail: utaa1970@gmail.com

Contact: Guseva Tetyana Oleksiivna, 2nd year graduate student of the Department of Special and Inclusive Education of Sumy State Pedagogical University named after AS Makarenko, Director of a rehabilitation institution of mixed type (comprehensive rehabilitation) for persons with disabilities due to intellectual disabilities - Center "Assistance" of the public organization "Felicitas", Sumy, Ukraine, in the circle of scientific interests: methodical system of labor training of young people with disabilities due to intellectual disabilities. E-mail: utaa1970@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей: Гусєва Т. (2020). Соціальна реабілітація людей с інвалідністю // *Збірник матеріалів IV Міжнародної студентської науково-практичної конференції «Спеціальна педагогіка: професійний дебют»*. С.146-152. Мінск. 2. Гусєва Т. (2020). Трудове виховання як засіб корекції людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми. 3. Гусєва Т. Науково-методичні засади змісту трудового навчання осіб з інвалідністю в реабілітаційних центрах // *Науковий часопис*. Київ.

Гусєва Т.О. Трудове навчання молодих людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень в реабілітаційній установі. У XXI

ст. сформульовано нові вимоги до якості і специфіки праці молодих людей з інвалідністю з огляду на досягнутий рівень суспільного розвитку та його перспективи. Ці вимоги пов'язані з досягненнями науково-технічного прогресу, які якісно змінюють середовище життєдіяльності молодих людей. Тому зрозуміло, що дані процеси вимагають виховання особистості, яка може брати участь у творчій, технологічній, і проектній трудовій діяльності. Тобто праця молодих людей є творчо - перетворювальною. Високий рівень технологічної культури, здатність до творчості й саморозвитку, ініціативи, конкурентоспроможність і професіоналізм є об'єктивними вимогами до особистості як до суб'єкта трудової діяльності. І. Хойзінгер був глибоко переконаний у тому, що загальний прогрес людської культури невіддільно пов'язано з прогресом техніки. Таким чином потрібно здійснювати трудове виховання й навчання так, щоб це дозволило молодим людям осмислити всі культурні і технічні досягнення часу та свідомо засвоїти всі важливі знання. Особливої уваги заслуговує в цьому процесі система трудового навчання, яка сприяє формуванню в молодих людей з інвалідністю технологічної компетентності на основі системи технологічних знань і вмінь. Отже, система технологічних знань і вмінь є основою для подальшої трудової діяльності; становленню цілісної особистості, що забезпечує їх самореалізацію, самоствердження й соціалізацію.

Ключові слова: трудове навчання, дидактичні принципи, прийоми, люди з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, навички, трудова діяльність, праця, технічні знання, вміння, соціалізація, самореалізація.

Гусева Т.А. Трудовое обучение молодых людей с инвалидностью в результате интеллектуальных нарушений в реабилитационном центре. В XXI в. сформулированы новые требования к качеству и специфике труда молодых людей с инвалидностью учитывая достигнутый уровень общественного развития и его перспективы. Эти требования связаны с достижениями научно-технического прогресса, которые качественно меняют среду жизнедеятельности молодых людей. Поэтому понятно, что данные процессы требуют воспитания личности, которая может участвовать в творческой, технологической и проектной трудовой деятельности. То есть труд молодых людей есть творчески - преобразовательным. Высокий уровень технологической культуры, способность к творчеству и саморазвитию, инициативы, конкурентоспособность и профессионализм являются объективными требованиями к личности как к субъекту трудовой деятельности. И. Хойзингер был глубоко убежден в том, что общий прогресс человеческой культуры неотделимо связан с прогрессом техники. Таким образом нужно осуществлять трудовое воспитание и обучение так, чтобы это позволило молодым людям осмыслить все культурные и технические достижения времени и сознательно усвоить все важные знания. Особого внимания

заслуживает в этом процессе система трудового обучения, которая способствует формированию у молодых людей с инвалидностью технологической компетентности на основе системы технологических знаний и умений. Итак, система технологических знаний и умений является основой для дальнейшей трудовой деятельности; становлению целостной личности, обеспечивая их самореализации, самоутверждения и социализацию.

Ключевые слова: трудовое обучение, дидактические принципы, приемы, люди с инвалидностью вследствие интеллектуальных нарушений, навыки, трудовая деятельность, труд, технические знания, умения, социализация, самореализация.

Guseva T.O. Trudove training of young people with disabilities as a result of intellectual disabilities in a rehabilitation center. In the XXI century. New requirements to the quality and specifics of work of young people with disabilities we formulated taking into account the achieved level of social development and its prospects. These requirements we related to the achievements of scientific and technological progress, which qualitatively change the living environment of young people. Therefore, it is clear that these processes require the education of a person who can participate in creative, technological, and project work. That is, the work of young people is creative - transformative. A high level of technological culture, the ability to be creative and self-developed, initiative, competitiveness and professionalism are objective requirements for the individual as a subject of employment. The modern system of education is aimed not only at the acquisition by young people of a certain amount of knowledge and skills, but also at the development of personal cognitive and creative abilities and a number of competencies that in the future will allow further successful independent living. In this process, a special role is given to labor training, as it promotes the formation of young people with disabilities technological competence based on a system of technological and design knowledge and skills, which is the basis for further employment; formation of a holistic personality, which needs different types of mental and physical work, has technologically important qualities that ensure its self-realization. The work of young people with disabilities creates conditions for the formation of skills in materials processing, a correct idea of the surrounding reality, to expand the general and polytechnic horizons, education of a conscious attitude to work. Labor training is a subject, the main task of which is the development of technological thinking, formation general labor, polytechnic, technological knowledge and skills, sensorimotor, manipulative skills required for labor and economic education, professional and life self-determination.

Keywords: labor training, didactic principles, methods, people with disabilities due to intellectual disabilities, skills, work, work, technical knowledge, skills, socialization, self-realization.

Постановка проблеми. Трудове навчання - це предмет, основним завданням якого є розвиток та формування загально трудових навичок, технологічного мислення, технологічних знань і навичок, сенсомоторних, політехнічних, маніпулятивних навичок, які необхідні для трудового та економічного виховання, а також для професійного та життєвого самовизначення [4].

Праця молодих людей з інвалідністю створює умови для формування правильного уявлення про навколишню дійсність, навичок обробки матеріалів, для розширення загального та політехнічного кругозору, виховання свідомого ставлення до праці. Завдання, які ми ставимо для досягнення зазначеної мети: формування уявлення про світ професій, предметно-перетворювальну діяльність людини, шляхи отримання і зберігання інформації, способи обробки інформації; усвідомленого дотримання безпечних прийомів роботи, вироблення здатності до формулювання творчих задумів, безпечно користування інструментами й матеріалами; розвиток художньої, пізнавальної і технічної обдарованості, навичок ручних технік обробки матеріалів, технічного мислення в процесі творчої діяльності, уміння користуватися технічною термінологією; виховання готовності до розв'язання побутових питань із застосуванням алгоритмів виконання технологічних завдань та навичок технологічної діяльності в практичних ситуаціях.

Окрім того, метою трудового навчання є формування і розвиток в молодих людей з інвалідністю інформаційно-комунікаційної, технологічної та основних компетентностей для реалізації їхнього творчого потенціалу й соціалізації в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В працях В. Бондара, А. Висоцької, І. Кущенко, Г. Мерсіянова, В. Товстоган, О. Хохліна та ін. акцентовано увагу: на основні етапи становлення трудового навчання людей з інвалідністю; особливості соціально-трудової адаптації випускників спеціальних шкіл та деякі шляхи удосконалення навчально-виховної роботи щодо виробничої адаптації молодих людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень; ефективні шляхи навчання техніко-технологічних знань, як однієї з умов усвідомленої практичної діяльності; формування позитивного ставлення до трудової діяльності; виховання готовності молодих людей з інвалідністю до праці в системі професійно-трудового навчання; особливості професійного орієнтування та розвиток професійних якостей, як основи успішної соціально-трудової адаптації молодих людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень; забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання.

Особливої уваги заслуговують психолого-педагогічні дослідження, проведені Г. Дульневим, які дають можливість для пошуку шляхів

удосконалення змісту, форм і методів організації трудового навчання учнів; розробки засобів підвищення загальноосвітньої і корекційно-виховної ролі праці; диференціації як змісту, так і методів навчання відповідно до пізнавальних можливостей учнів [2, с.142].

Науковий аналіз досліджень трудового навчання І. Беха, І. Бондара, Г. Дульнєва, Г. Мерсіянової, С. Мирського, К. Турчинської, О. Хохліної та ін. свідчить, що вони є досить актуальними з точки зору їх впливу на інтелектуальне, моральне, фізичне, естетичне виховання, зокрема на корекцію недоліків психофізичного розвитку молодих людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень [5].

В основу педагогічної концепції німецького педагога В. Лая було покладено єдність розумового відтворювання і зовнішнього вираження за допомогою різноманітних засобів: слово, малюнок, експеримент, уроку ручної праці робота на ділянці тощо.

А. Корнієнко чітко окреслив, що під час трудового навчання проходить процес формування позитивного ставлення до трудової діяльності. У своїх дослідженнях Г. Мерсіянова, О. Хохліна зазначили важливість корекційної спрямованості трудового навчання [6].

Мета статті є теоретичний аналіз проблеми трудового навчання з людьми з інтелектуальними порушеннями та рекомендації щодо організації роботи з людьми з інтелектуальними порушеннями в реабілітаційній установі на заняттях з трудового навчання.

Експериментальною базою дослідження стала реабілітаційна установа змішаного типу (комплексної реабілітації) для людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень – Центру «Сприяння» громадської організації «Феліцитас» (м. Суми). Цільова аудиторія – діти та молоді люди з інвалідністю з порушеннями інтелектуального розвитку (F 71, F 72,) та фізичними порушеннями (ДЦП, G 80, G 81, G 91) віком від 12 до 43 років, які проживають в м. Суми, 24 особи на базі реабілітаційної установи, 11 осіб в домашніх умовах.

Виклад основного матеріалу. Трудове навчання в реабілітаційних установах для людей з інвалідністю має професійне спрямування й розглядається як підготовка їх до самостійної трудової діяльності. Воно становить основу формування комплексу особистісних якостей, навичок раціонального ведення домашнього господарства, відповідальності за результати власної діяльності, комплексу особистісних якостей, культури побуту культури праці, та є такою формою навчання, яка найбільшою мірою відповідає потребам молодих людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень (надалі - клієнти). Праця як процес являє собою єдність трьох складників: самої праці як доцільної діяльності; предмета праці (те, на що спрямована праця); знарядь праці (річ або комплекс речей, за допомогою яких людина діє на предмет праці) [3].

На перших порах на заняттях праці пізнавальному компоненту відводиться другорядна роль, на першому місці знаходиться спілкування молодих людей з об'єктами навколишнього світу, вони беруть предмети в руки, обмацують, змінюють або створюють з них щось нове. Таке діяльне пізнання світу є дидактичним принципом занять з праці і рекомендується для занять по всім іншим предметам.

Поряд з цим на заняттях праці ми переслідуюмо наступні цілі:

- розвивати основні моторні функції, по можливості їх координувати і опанувати трудовими навичками;
- мати на увазі цілеспрямовану роботу або заняття з предметом, звертаючи увагу на закономірності матеріалів та інструментів;
- бачити власний образ дій у великому соціальному плані як внесок в спільну працю і дізнаватися з цього власне твердження і довіру;
- розвивати гарні трудові навички і продуктивність.

Не продукт є власно метою, а здатність відношення, пізнання, які можуть бути на шляху в напрямку до результату. Кожний намір повинен сприяти прискоренню знань, досягнень, навичок, мотивації і свідомості. Початок трудового навчання охоплює як правило нижчий і середній ступені оволодіння трудовими навичками та вміннями, і переслідує насамперед навчальні цілі. На цих етапах молоді люди з інвалідністю набувають основні навички: обмацування, хапання, опробування, вони навчаються сприймати предмети навколишнього світу, поводитися з ними, вивчають їх властивості та застосування. Інструменти при цьому не потрібні [1]. Поступово пропонуються прості в обслуговуванні інструменти з зрозумілим характером дій і однозначною функцією, навчальним місцем є перш за все групова кімната. Трудове навчання на вищому щаблі, які ведуть спеціальні педагоги, повинно проходити в майстерні.

Дидактичні принципи:

1. Трудове навчання ставить перед собою конкретні життєві завдання.

2. Технічні прийоми праці складаються як правило з багатьох часткових навичок, які спочатку вивчають окремо, а потім вони повинні представити єдине ціле. За принципом вчення «крок» за «кроком», нові елементи пропонуються лише тоді, коли будуть освоєні необхідні початкові.

3. Оздоблювальні та продуктивні завдання становлять тематичне ядро для трудового навчання. Вони часто виникають з єдності дійсного і основного заняття. Вибір завдань повинен орієнтуватися на працездатність і рівень розвитку молодих людей з інвалідністю.

Поводження з інструментами і обробку матеріалів молоді люди з інвалідністю повинні вивчити лише тоді, коли педагог сам покаже на прикладі ці технічні прийоми. Педагог повинен показати приклад на

робочому місці, майстерні і шафах для інструментів: догляд за інструментами, правила безпеки: носіння робочого одягу.

Цілі трудового навчання людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень на заняттях з праці:

1. Знайомство с предметами та матеріалами.
2. Розвиток основних навичок, необхідних для виробничої діяльності.
3. Виготовлення простих предметів.
4. Робота в майстернях.
5. Знайомство з різними матеріалами.
6. Робота з інструментами.
7. Навчання прийомам роботи.
8. Виконання виробничих завдань.
9. Дотримання техніки безпеки.

На початку трудового навчання молоді люди з інвалідністю повинні накопичувати досвід у поводженні з предметами та матеріалами. Такий досвід, почерпнутий з здатності діяти і пізнавати є передумовою для власних знань з питань праці є необхідною умовою для наступних уроків праці.

Завдання і етапи навчання молодих людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень:

1. Правильно поводитися з предметами і матеріалами. На даному етапі потрібно часто показувати різні предмети і матеріали, необхідно домогтися того, щоб вони стали проявляти до них інтерес; починати роботу з добре знайомих з повсякденного життя предметів, потім переходити до менш знайомих. Завдання, які ми ставимо перед клієнтом: розглянути річ, обмацати її, пересунути з одного місця на інше назвати, знайти її.

2. Розрізняти речі за формою, кольором, виконуючих функціях, способах поводження з ними. Спочатку рекомендується працювати з предметами, які відрізняються тільки за одним критерієм, наприклад: істівне - неістівне, холодне - гаряче, велике - мале. Відповідні поняття слід закріплювати в вправах.

3. Знайомитися з властивостями різних речовин і матеріалів: паперу, води, вовни, глини, піску, тканини. На цьому етапі рекомендується створювати такі ситуації, в яких клієнти виявляють різні якості одного і того ж предмета або матеріалу, непомітні при звичайному розгляді, але важливі для правильного його застосування, наприклад, температура, консистенція і т.д. Потрібно дозволити клієнту самому розбиратися з матеріалом чи предметом з нього, під керівництвом і словесним супроводом проводити різні досліді над матеріалами.

Розвиток базових трудових навичок є основним завданням підготовчого етапу навчання. До виробничої праці ми можемо перейти

тільки тоді, коли клієнти опанують основними виробничими навичками і прийомами [7]. Для цього слід продовжувати працювати над їх формуванням. Потрібно розвивати основні рухові навички: брати предмет в руку, тримати його, випускати з рук, піднімати, пересувати з одного місця на інше, ударяти по предмету, стискати його. Розвиток і вдосконалення рухових навичок є однією їх основних завдань кожного уроку. Проводити його треба, використовуючи будь-які відповідні ситуації. З цією метою повинна бути розроблена система спеціальних вправ для звичайних занять і індивідуальних. Педагог повинен домагатися розкутих рухів, вміння працювати стоячи і переносити вагу тіла в необхідну точку при виконанні того чи іншого завдання. Ці навички необхідні для того, щоб згодом клієнт зумів тримати і направляти оброблюваний матеріал або інструмент, наприклад, ножиці або ніж. Обробляти перераховані навички слід на таких завданнях, які мають сенс для самого клієнта.

Також треба розвивати сенсорні навички: бачити об'єкти і спостерігати за ними, обмацувати їх, сприймати запахи, чути звуки, відчувати смак. Сенсорні навички можна розвивати за допомогою завдань на спостереження і з'ясування якості предметів, а також за допомогою ігор на відгадування [5]. У роботу повинні бути включені всі органи чуття. Педагог під час проходження занять повинен навчити клієнтів правильно поводитися в колективі: працювати самостійно, враховувати думки і бажання оточуючих, узгоджувати свої дії з діями інших, звертатися з проханнями, відповідати на питання. З самого початку педагог повинен привчати клієнтів самостійно працювати і враховувати думки і інтереси оточуючих. Для навчання бажано вибирати такі види роботи, які вимагають від клієнтів певних зусиль, але не викликають перенапруження. Рекомендується використання різних ігор. Вони, з одного боку, вимагають дотримання встановлених правил, з іншого - надають достатню свободу дій.

На третьому етапі педагог продовжує знайомити клієнтів з різними матеріалами, розвиває елементарні рухові навички та творчі здібності клієнта, вчить його використовувати освоєні прийоми і знайомі матеріали в нових ситуаціях. Завдання, що рекомендуються для цього етапу навчання, складаються з однієї дії, припускають використання одного виду матеріалу і спрямовані на вирішення однієї задачі. Педагог вчить клієнтів самостійно виготовляти вироби з: рулонів картону, шматків дерева, коробок, банок, різного виду паперу, глини, тканини, воску. Найбільш вдалою формою роботи є вільна творчість: клієнт отримує цікавий виробний матеріал, розглядає його і намагається зробити з нього те, що йому нагадує, по ходу роботи педагог може підказати йому будь-яку ідею. Ця форма роботи дозволяє педагогу спостерігати за здібностями клієнтів. Дуже важливим є виконання виробів за завданням педагога. На початковому етапі важливо ретельно підбирати завдання, щоб вони не викликають перевтоми учнів.

Основну увагу педагог повинен приділяти дотриманню правильної послідовності дій і правил.

Навчання праці - це формування і розвиток необхідних виробничих навичок, його можна проводити тільки в спеціально обладнаному приміщенні, тобто в майстернях [3]. Спочатку педагог повинен навчити клієнтів орієнтуватися в приміщенні. Завдання, які ми ставимо для вступних занять: порівняти майстерню з груповою кімнатою; ознайомитися з майстернею; зрозуміти, для чого потрібна майстерня, і за допомогою рольових ігор вивчити правила поведінки в ній.

Вправи, які ми будемо використовувати для ознайомлення з майстернями, знайти та назвати: шафа з робочими матеріалами; шафа з інструментами; полка для готових виробів.

В процесі роботи клієнти вчаться краще орієнтуватися в майстернях. Місце зберігання робочого матеріалу і інструментів педагог показує клієнтам тільки в тих випадках, коли це важливо для проведення заняття. Педагог до початку роботи в майстернях повинен показати клієнту, його робоче місце. Людина з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень швидше запам'ятає і освоїться в приміщенні за допомогою ігор на орієнтацію та яскравих малюнків, прикріплених на робоче місце. На початку навчання педагог повинен вимагати, щоб клієнти сиділи на своїх місцях. Робоче місце можливо змінити тільки в тому випадку, коли це необхідно для виконання роботи. Клієнт повинен слідкувати за своїм робочим місцем, за його чистотою та порядком, бережно ставитися до інструментів.

Щоб запобігти нещасним випадкам на заняттях з праці, псування майна і матеріалів, треба навчити клієнтів правильно поводитися в майстерні. Педагог повинен привчити клієнтів носити спеціальний одяг. В кінці заняття педагог залишає час, для того щоб прибрати робочі місця і вимити руки. Разом з клієнтами педагог складає список основних вимог до роботи в майстернях, наприклад: убрати за собою всі відходи, підмести підлогу, привести в порядок інструменти та прибрати їх на місце. Педагог під час занять з праці вчить клієнтів використовувати матеріал, інструменти та прибори тільки для виконання завдань. Не менш важливо навчити клієнтів шанобливо відноситися до робочого місця сусіда, не заважати йому під час виконання завдань. Даючи різноманітні завдання, які розраховані на роботу парами чи невеликими групами, педагог виховує у клієнтів бажання допомагати оточуючим. Клієнт повинен запам'ятати, що інструмент, яким він більше не працює, потрібно покласти на місце.

На етапі знайомства з різними матеріалами педагог намагається розширити та поглибити знання, які клієнт отримав на підготовчих заняттях. Для цієї цілі можна використовувати вузькоспеціалізовані практичні завдання. Спочатку рекомендується працювати з одним

матеріалом. В якості робочого матеріалу на заняттях з праці можна використовувати різний папір, дерево, картон, віск, побутові та виробничі відходи. Вивчати властивості матеріалу найзручніше за допомогою простих експериментів і різних ігор. Щоб засвоїти якість матеріалу, клієнт повинен виконати над ним ряд дій, що демонструють його якість. Коли клієнти вивчають різні матеріали, їм можна запропонувати порівняти їх якості, розсортувати за властивостями, правильно використовувати їх на практиці. Педагог разом з клієнтами протягом року збирають природний матеріал, побутові та виробничі відходи, сортують їх і складають на зберігання. Також можна замовляти різні матеріали на сайтах, інтернет-магазинах, фірмах, при цьому пояснюючи клієнтам, що за покупки потрібно платити і вони мають певну цінність. Важливою умовою на заняттях в майстернях є обробка різноманітних матеріалів. Наприклад, папір потрібно різати звичайними ножицями, а жесть- спеціальними ножицями для жести. Педагог дає клієнтам такі завдання, за допомогою яких він міг би показувати, як правильно обробляти тот чи інший матеріал. Чим більше клієнт дізнається матеріалів, тим складніше йому буде розсортувати їх і запам'ятати способи роботи з ними. Однак ці навички мають велике значення для засвоєння подальшої програми, тому педагог повинен регулярно проводити повторні вправи на сортування. Клієнт також повинен знати і засвоїти, що можна зробити з того чи іншого матеріалу. Робота над цим завданням вимагає від клієнтів знання матеріалів і їх властивостей. Досягти мети в даному напрямку можна двома шляхами:

1. Розглянути матеріал і вирішити, що з нього можна зробити.
2. Розглянути готовий предмет і визначити, з чого він зроблений.

Освоюючи роботу з інструментами, клієнт повинен зрозуміти зв'язок між якістю матеріалу і прийомами його обробки. Це вимагає від нього великих зусиль. Щоб уникнути великої перенапруги, педагог повинен варіювати завдання і кожен даний момент направляти клієнта на якийсь один аспект. Навчити клієнтів, що рука може виконувати функції різних інструментів, і навчитися використовувати її для виконання різних операцій. Для досягнення цього завдання необхідно, щоб клієнт володів основними руховими функціями і міг керувати своєю кистю. Завдання, які ставить педагог перед клієнтами:

1. Зміцнювати м'язи рук і навчити свідомої роботі рукою (рекомендуються різні види роботи з глиною і завдання по виготовленню пап'є-маше і фігурок з нього).
2. Навчити правильно тримати інструмент під час роботи (педагог повинен підібрати відповідні підготовчі вправи для досягнення цієї мети).
3. Удосконалювати координацію рухів рук.

Робота над розвитком моторики рук, педагог повинен враховувати індивідуальні особливості клієнтів (клієнт лівша, що страждає спазмами рук

і т.п.). Часто клієнт сам справляється зі своїми проблемами, але на початковому етапі слід давати завдання, які клієнт може виконати тільки руками, без застосування інструменту. Перш за все клієнта треба навчити наступних дій: згинати, клеїти, рвати, розминати, розплющувати, малювати пальцями, покривати папір клеєм. Далі важливо навчити розрізняти на дотик поверхні: гладкі, шорсткі і т.д. Педагог повинен вводити в ужиток клієнтів по одному інструменту, знайомити їх з його зовнішнім виглядом, назвою і прийомами роботи. Для закріплення знань клієнти повинні досить довгий час працювати з інструментом. Важливо, щоб клієнт освоїв якомога більше інструментів. Інструменти повинні вводитися в обіг клієнтів з урахуванням їх індивідуальних особливостей і здібностей. З більш складними інструментами клієнтів слід знайомити тільки на виробничій ступені. Інструмент клієнт повинен освоювати поступово і щоб оволодіти його потрібно виконати велику кількість вправ і завдань. Під час занять з праці педагог вчить клієнтів правильно користуватися інструментом. Для цього необхідно, щоб клієнт володів основними руховими функціями. Спостерігаючи за педагогом і наслідуючи його, виконуючи різні вправи і з огляду на зауваження, клієнт поступово вчиться правильно користуватися інструментами.

Щоб навчити тому чи іншого прийому роботи педагог повинен ретельно контролювати виконання кожного завдання. На початковому етапі завдання повинні бути дуже легкими. Для цього підходять вправи з розділу образотворчого мистецтва, так як в них навіть не дуже точне виконання прийому призводить до кінцевого результату. Коли клієнт оволодіє одним прийомом, педагог може показати йому новий. При такому підході до навчання поступово розширюються можливості клієнтів і створюється основа для виконання більш складних завдань, заснованих на застосуванні декількох прийомів. Педагог повинен уважно стежити за тим, щоб невдачі не відлякували клієнта, а самостійна робота над тим чи іншим завданням зміцнювала його впевненість в собі. Необхідно також навчити: надавати нову форму оброблюваного матеріалу; змінити його первісну форму; створювати нові форми з м'якого матеріалу; складати, згинати матеріал по певних лініях; розмістити поверхню, нанести на неї малюнок; з'єднувати частини в ціле; склеювати деталі; з'єднувати деталі в техніці плетіння, ткацтва, в'язання, макраме; розбирати готову річ на складові частини; змінювати оброблювальні поверхні.

Надавати нову форму оброблюваному матеріалу можна за допомогою зміни первісної форми матеріалу, тобто додати до нього додаткову кількість того ж матеріалу або забираючи деяку частину від початкової кількості. У процесі занять з праці педагог вчить клієнтів працювати з папером: складати по діагоналі і вертикалі, створювати форми і фігури, виконувати різні вироби. В процесі роботи педагог повинен

пояснити і закріпити такі поняття, як край, кут, середина, центр, зверху / знизу, праворуч / ліворуч, маркувальна лінія, згин. Спонукаючи клієнта самостійно складати частини в ціле, навести його на думку про те, що: багато предметів складаються з деталей, в деяких випадках деталі повинні з'єднуватися міцно одна з іншою, а в деяких випадках з'єднання повинні бути гнучкими і легко розбиратися. Також клієнтів потрібно познайомити з байонетним кріпленням на прикладах дерев'яних і пластмасових кубиків. Не мало важливим завданням, є ознайомлення клієнтів з різними видами клею, вчити їх правильно застосовувати його (клейстер - для паперу; ПВА - для паперу, картону, тканини; дерев'яний - для дерева). Педагогу слід навчити клієнтів різних технік нанесення клею на склеювану поверхню (крапками, смужкою, суцільно), пояснити, що від клею папір намокає і розтягується, а при висиханні знову стягується. Деяка техніка обробки поверхні (наприклад, шліфування, розпис акварельними фарбами, загладжування глини, нанесення малюнка на глину, нанесення шару клею на папір і т.д.) є досить легкою для освоєння. Клієнта потрібно навчити підбирати для кожного матеріалу відповідний спосіб обробки.

Володіння виробничими прийомами дозволяє правильно поводитися з інструментами і робочими матеріалами. Навчання їх можна проводити за допомогою вправ на виконання окремих видів роботи починаючи з найпростіших завдань. Поступово матеріал слід розширювати, поглиблювати і застосовувати для виконання більш складних вправ і завдань. На початковому етапі педагог повинен сам організувати свою роботу від початку і до кінця. Згодом він може залучати клієнтів до обговорення виробничих завдань і способів їх виконання. Бажано, щоб на заняттях з праці завдання перегукувалися з матеріалом, який клієнти проходять в цей час на інших заняттях [4]. Слід пам'ятати, що клієнти краще засвоюють матеріал, виконуючи практичні завдання. Щоб пояснити, як повинна виглядати готова робота, педагог має показати заздалегідь виконаний виріб або його натуральне зображення на малюнку чи слайді. При виборі завдань він повинен враховувати пропозиції та побажання самих клієнтів. Щоб клієнти змогли визначити, який матеріал краще всього підходить для виконання конкретного завдання, педагог може провести з ними бесіду про якість різних матеріалів. Обраний матеріал вони повинні знайти на робочих полицях для матеріалів і принести їх в майстерню. Разом з клієнтами педагог намічає план виконання завдання: ділить весь процес на окремі операції і намічає їх послідовність. Планування - це випереджаюче мислення. Воно передбачає знання робіт, необхідних для досягнення кінцевого результату і вміння визначати порядок їх виконання. Навчання планування потрібно починати з простих завдань, що мають зрозумілу структуру і складаються в основному з відомого матеріалу. Прийоми навчання:

1. Педагог і клієнт виконують завдання паралельно.
2. Педагог виконує завдання, клієнт спостерігає і намагається дізнатися окремі операції.
3. Клієнти розглядають готову річ, порівнюють її з вихідним матеріалом, намагаються визначити, які операції повинні бути виконані, щоб домогтися потрібного результату.

Педагог обговорює з клієнтами, як можна обробити той чи інший матеріал і допомогти їм вибрати потрібні інструменти. Не слід викладати на робоче місце одразу всі інструменти, їх краще брати поступово. Виконавши одну операцію, можна взяти інструмент, необхідний для виконання наступної операції. Педагог надає можливість клієнтам самим вибирати інструменти для роботи, він повинен клієнтів насамперед навчити працювати самостійно. Для цього він може використовувати різні прийоми: особистий приклад, виправлення помилок, ознайомлення з додатковою інформацією, пошук альтернативних шляхів для досягнення наміченої мети, робота над додатковим матеріалом, додаткові заняття для розвитку моторики, надання допомоги клієнтам, заохочення їх успіхів, аналіз виконаної роботи. Готову роботу клієнти повинні перевірити: оцінити сумлінно вона виконана і чи відповідає своєму призначенню.

Дотриманню техніки безпеки клієнт і педагог повинні приділяти увагу з першого заняття. Воно повинно стати одним з принципів виробничого виховання. Кілька занять треба присвятити роботі над правилами поведінки і технікою безпеки в майстернях. З самого початку слід привчити клієнтів до носіння спеціального та захисного одягу (припасовані до тіла фартухи, добре сидяче взуття, при необхідності захисні окуляри). На місця, пов'язані з небезпекою для життя і здоров'я, треба клеїти добре помітні картинки. Педагог повинен стежити, щоб клієнти застосовували інструменти за призначенням, він повинен пояснити, чим небезпечний кожен інструмент. У разі конфліктів слід відразу переривати роботу. У моменти виникнення небезпеки треба ще раз пояснити клієнтам в чому вона полягає. Важливо привчити клієнтів до правильної поведінки в майстернях і виробити у них необхідні звички. Важливим моментом в процесі роботи в майстернях навчити клієнтів діяти, виходячи з конкретної ситуації. В якості навчального матеріалу рекомендується використовувати пригоди в майстернях. Шафа із засобами для надання першої медичної допомоги слід тримати в порядку. Педагог вчить клієнтів правильно поводитися в разі отримання травм: 1. Зберігати спокій. 2. Повідомити про те, що трапилося педагогу і попросити про допомогу. 3. Не чинити опір наданої допомоги.

Висновки. Узагальнення й аналіз матеріалів з питань реалізації основних напрямів трудового навчання осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень дає підстави розглядати його:

як процес; як структуру діяльності; як розвиток особистості, тобто зміни під впливом соціальних і професійних дій, професійної діяльності та власної активності, яка спрямована на самовдосконалення і самоактуалізацію.

Трудове навчання спрямоване на забезпечення формування у молодих людей з інвалідністю певного рівня знань та практичних умінь, необхідних для подальшої трудової адаптації, залежно від їх інтелектуальних можливостей. Обговорення методологічних позицій дослідження методичної системи трудового навчання молодих людей внаслідок інтелектуальних порушень та його природничо-наукових основ дає можливість здійснити подальший пошук шляхів посилення ефективності роботи з трудового навчання.

Проте в ході дослідження стало зрозуміло що, спеціально організоване трудове навчання, яке ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей психофізичного розвитку молодих людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, підвищує рівень їхньої самостійності у виконанні трудового процесу, починаючи від планування ходу його виконання до одержання кінцевого результату.

Предметом подальшого наукового пошуку мають бути найбільш ефективні шляхи психолого-педагогічного впливу на розвиток особистості молодих людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень в цілому, що забезпечило б наступність і максимальний рівень їх професійної соціалізації.

Бібліографія

1. **Бондар В.І.** (2005). Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: [навч.посіб.]. Київ: Наш час, 176 с. 2. **Гаврилов О.В.** (2015). Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). *Збірник наукових праць. Вип. V. В 2-х т., том 1.* Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 348 с. 3. **Крушельницька Я.В.** Фізіологія і психологія праці: [навч.посіб.]. Київ: КНЕУ, 232 с. 4. **Мерсіянова Г.М.** (2012). Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: [навч.посіб.]. Київ: Педагогічна думка, 80 с. 5. **Миронова С.П.** (2015). Корекційна психопедагогіка. Олігофренпедагогіка. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет: редакційно-видавничій відділ, 312 с. 6. **Синьов В.М.** (2009). Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Частина 2. Навчання і виховання дітей: [підручник]. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 224 с. 7. **Хохліна О.П.** Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ: Педагогічна думка, 286 с.

References

1. **Bondar V.I.** (2005). Problemy korektsiynoho navchannya u spetsial'niy pedahohitsi [navchal'nyu posibnyk]. Kyiv: Naukovyy chas. 176 s. [In Ukrainian].

2. **Havrylov O.V.** (2015). Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky). Zbirnyk naukovykh prats. Vyp. V. V 2-kh t., tom 1. Kam'ianets-Podilskyi: PP Medobory. 348 s. [In Ukrainian]. 3. **Krushelnytska Ya. V.** (2003). Physiology and psychology of work [Textbook]. Kyiv: KNEU, 232 s. [In Ukrainian]. 4. **Mersiianova H.M.** (2012). Profesiyno-trudove navchannya u spetsial'nykh zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh dlya rozumovo vidstalykh ditey [navchal'nyy posibnyk]. Kyiv: Pedahohichna dumka, 80 s. [In Ukrainian]. 5. **Myronova S.P.** (2015). Correctional psychopedagogy. Oligophrenic pedagogy. Kam'yanets'-Podil's'kyi: Kam'yanets'-Podil's'kyi derzhavnyy universytet: redaktsiynovydavnychyuy viddil, 312 s. [In Ukrainian]. 6. **Synov V.M.** (2009) Korektsiyna psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika [pidruchnyk, chastyna 2. Navchannya i vykhovannya ditey]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova, 224 s. [In Ukrainian]. 7. **Khokhlyna O.P.** (2000). Psykholoho-pedahohichni osnovy korektsiynoyi spryamovanosti trudovoho navchannya uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku. Kyiv: Pedahohichna dumka, 286 s. [In Ukrainian]

Received 22.02.2021

Accepted 19.03.2021

УДК 378.147.091.33:376.011.3-051

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.132-141

Т.О. Докучина

dokuchyna@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-7892-7728>

А.В. Мішеніна

mischenina.lina@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-1987-0391>

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО НАВКОЛИШНЄ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості про авторів. Докучина Тетяна Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: підготовка фахівців спеціальної освіти, формування професійної

мобільності фахівців спеціальної освіти, психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами у спеціальних та інклюзивних закладах освіти. Email:dokuchyna@gmail.com.; **Мішеніна Анжела Володимирівна**, аспірант кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: навчально-вихована та корекційно-розвиткова робота з дошкільниками з порушеннями інтелектуального розвитку, використання інноваційних технологій у роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. Email: mischenina.lina@gmail.com.

Contact: Dokuchyna Tetiana, PhD of pedagogy, associate professor, associate professor of the department of correctional pedagogy and inclusive education in Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: training of special education specialists, formation of professional mobility of special education specialists, psychological and educational assistance for children with special educational needs in special and inclusive educational institutions. Email:dokuchyna@gmail.com. ; **Mishenina Angela**, postgraduate of the department of correctional pedagogy and inclusive education in Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: educational, correctional and developmental work with preschoolers with intellectual disabilities, the use of innovative technologies in working with children with mental and physical disabilities. Email: mischenina.lina@gmail.com.

Докучина Т.О., Мішеніна А.В. Підготовка фахівців спеціальної освіти до формування уявлень про навколишнє у дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Стаття присвячена проблемі підготовки фахівців спеціальної освіти до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Визначено, що фахівці спеціальної освіти мають бути готовими до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями різного віку, з різним ступенем інтелектуальних порушень, а також зі складними порушеннями, в структурі яких є інтелектуальний недорозвиток. Обґрунтовано, що підготовка фахівців спеціальної освіти до роботи з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями передбачає вивчення особливостей психофізичного розвитку дітей з різними видами порушень, медико-біологічних основ корекційної педагогіки, спеціальної методики дошкільного виховання, особливості індивідуального підходу до дітей різних категорій порушень психофізичного розвитку у процесі навчання та виховання в закладі дошкільної освіти, принципи організації процесу навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями та ін. Проаналізовано програму розвитку для дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Обґрунтовано актуальність та значущість формування

уявленнь про навколишнє у дошкільників з інтелектуальними порушеннями та необхідність підготовки фахівців до реалізації цього завдання. Визначено, що ефективність підготовки майбутній фахівців спеціальної освіти до роботи з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями в цілому та формування у них уявленнь про навколишнє, зокрема, передбачає забезпечення єдності оволодіння теоретичними положеннями з педагогічною практикою.

Ключові слова: фахова підготовка, фахівці спеціальної освіти, дошкільники з інтелектуальними порушення, формування уявленнь про навколишнє.

Докучина Т.А., Мишенина А.В. Подготовка специалистов специального образования к формированию представлений об окружающем у детей с интеллектуальными нарушениями. Стаття посвящена проблеме подготовки специалистов специального образования к работе с детьми с интеллектуальными нарушениями. Определено, что специалисты специального образования должны быть готовы к работе с детьми с интеллектуальными нарушениями разного возраста, с разной степенью интеллектуальных нарушений, а также со сложными нарушениями. Обосновано, что подготовка специалистов специального образования к работе с дошкольниками с интеллектуальными нарушениями предусматривает изучение особенностей психофизического развития детей с различными видами нарушений, медико-биологических основ коррекционной педагогики, специальной методики коррекционно-воспитательной работы с детьми, особенностей индивидуального подхода к детям разных категорий нарушений психофизического развития в процессе обучения и воспитания в учреждении дошкольного образования, принципы организации процесса обучения и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями и др. Проанализировано программу развития для дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Обоснована актуальность и значимость формирования представлений об окружающем у детей с интеллектуальными нарушениями и необходимость подготовки специалистов к реализации этой задачи. Определено, что эффективность подготовки будущих специалистов специального образования к работе с дошкольниками с интеллектуальными нарушениями в целом и формирования у них представлений об окружающем, в частности, предусматривает обеспечение единства овладения теоретическими положениями с педагогической практикой.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специалисты специального образования, дошкольники с интеллектуальными нарушения, формирование представлений об окружающем.

Dokuchyna T., Mishenina A. Training of specialists in special education for the formation of ideas about the environment in preschoolers

with intellectual disabilities. The article is devoted to the problem of training specialists in special education to work with children with intellectual disabilities. It is determined that special education specialists should be ready to work with children with intellectual disabilities of different ages, with varying degrees of intellectual disabilities, as well as with complex disabilities. It is substantiated that the training of specialists in special education to work with preschoolers with intellectual disabilities involves the study of psychophysical development of children with different types of disorders, medical and biological foundations of correctional pedagogy, special methods of correctional and educational work with children, features of individual approach to children development in the process of education and upbringing in the institution of preschool education, the principles of organization of the process of education and upbringing of children with intellectual disabilities, etc. The development program for preschoolers with intellectual disabilities is analyzed. The relevance of the formation of ideas about the environment in preschoolers with intellectual disabilities and the need to train professionals to implement this task is substantiated. It is determined that the effectiveness of training future specialists in special education to work with preschoolers with intellectual disabilities in general and the formation of their ideas about the environment, in particular, involves ensuring the unity of mastery of theoretical provisions with pedagogical practice.

Key words: professional training, specialists in special education, preschoolers with intellectual disabilities, formation of ideas about the environment.

Актуальність проблеми дослідження. Ранній корекційний вплив є умовою ефективності навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Важливість ранньої корекційної роботи, яка сприяє більш оптимістичному розвитку дітей з психофізичними порушеннями, попередженню виникненню багатьох вторинних порушень, обумовлює актуальність проблеми якісної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до роботи з дітьми дошкільного віку. Майбутні фахівці повинні вміти створювати спеціальні умови для розвитку дітей з психофізичними порушеннями різного віку, зокрема й дошкільного, що визначено у стандарті вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта».

Особливо важливим у роботі з дошкільниками є формування у них уявлень про навколишнє, які є базовими для розвитку та соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. Тому підготовка корекційних педагогів до реалізації цього напрямку роботи з дошкільниками є одним із завдань професійного навчання цих фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі підготовки фахівців до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку присвячена низка досліджень вчених (В. Бондар, І. Єременко, Н. Засенко,

О. Мартинчук, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, С. Миронова, Л. Руденко, В. Синьов, Л. Фомічова, О. Хохліна, М. Шеремет та ін.). Попри вагомий внесок вчених у дослідження цієї проблеми, окремі її аспекти залишаються недостатньо вивченими та потребують додаткових досліджень. Аналіз наукових праць вчених свідчить, що більшість із них присвячені різним проблемам підготовки фахівців до роботи з учнями з порушеннями психофізичного розвитку, проте фахівець спеціальної освіти має бути готовим і до роботи з іншими віковими групами, зокрема дітьми раннього та дошкільного віку, а також з дорослими особами. У цьому полягає один із аспектів професійної мобільності фахівця спеціальної освіти.

Метою нашої статті є теоретичний аналіз проблеми підготовки фахівців спеціальності 016.02 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка) до формування уявлень про навколишнє у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Підготовка до роботи з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями передбачає формування у майбутніх фахівців компетентності щодо організації навчально-виховної діяльності та корекційного виховного впливу на дітей, та є складовою формування цілісної особистості фахівця спеціальної освіти.

С. Миронова зазначає, що у процесі підготовки корекційних педагогів (олігофренопедагогів) слід формувати у них компетентність до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями різного віку та з різним ступенем інтелектуальних порушень, а також з дітьми зі складними порушеннями, тобто у структурі яких є інтелектуальний недорозвиток [4, с. 184]. Олігофренопедагог має володіти знаннями не лише про особливості розвитку, навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями різного віку та ступеня виразності порушення, а й про ці особливості стосовно дітей інших категорій порушень психофізичного розвитку, оскільки інтелектуальні порушення можуть бути як самостійними, так і у структурі інших порушень. Тому формування системи знань про психофізичні особливості розвитку дітей різних категорій дошкільного віку, особливості організації освітньої та корекційно-розвиткової роботи з ними є обов'язковим у процесі підготовки фахівців спеціальної освіти.

Л. Руденко зазначає, що ефективність підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти передбачає формування у них системи медико-біологічних знань, які є основою для вивчення дисциплін професійного циклу [8].

Підготовка фахівців до роботи з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями передбачає вивчення спеціальної методики дошкільного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями. У процесі фахової підготовки майбутні фахівці повинні ознайомитись з теоретико-методологічними основами виховання дітей дошкільного віку; вивчити

особливості індивідуального підходу до дітей різних категорій порушень психофізичного розвитку у процесі навчання та виховання в закладі дошкільної освіти, принципи організації процесу навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями та реалізації корекційно-розвиткового компоненту та ін.

Як зазначає О. Тельна, у процесі підготовки фахівців спеціальної освіти до роботи з дошкільниками, слід вчити їх володіти всіма компонентами майбутньої професійної діяльності, серед яких пріоритетним є вміння переносити теоретичні знання в практичну роботу. Тому якісна підготовка майбутніх фахівців обов'язково має містити як теоретико-методичну частину, так і практичну, що зокрема, забезпечується проходженням практики студентами в закладах дошкільної освіти, у процесі якої у них формуються практичні навички роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями [9, с. 279].

Підготовка фахівців до роботи з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями передбачає не лише надання знань про методи і засоби навчальної та корекційно-виховної діяльності, а й формування їхньої готовності до корекційної роботи в цілому. В. Гладуш, З. Бондаренко, Н. Зимівець та ін. зазначають, що якісна підготовка до корекційної роботи можлива лише за умови врахування у всіх підсистемах специфічного компонента майбутньої професійної діяльності та вимог до особистості фахівця спеціальної освіти. Вчені виділяють складові готовності до корекційної роботи, які мають бути сформовані у процесі професійного навчання, зокрема: особистісна готовність - сформованість професійно-ціннісних орієнтацій, якостей особистості та ін.; когнітивна – сформованість знань, необхідних для успішної корекційної роботи з дітьми; діяльнісна – володіння вміннями корекційної роботи [2, с 284-285]. Для успішної реалізації завдань навчання та виховання дошкільників з інтелектуальними порушеннями усі визначені складові готовності мають бути сформованими у майбутніх фахівців у процесі професійного навчання.

Основними завданнями дошкільної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями є такі [5, с. 70]:

- 1) подолання і попередження порушень розвитку кожної дитини;
- 2) підготовка дитини до навчання у школі з урахуванням її індивідуальних особливостей розвитку.

Організація навчально-виховної діяльності з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями здійснюється у відповідності до норм та положень «Базового компоненту дошкільної освіти», що реалізується «Програмою розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю», рекомендованою листом Міністерства освіти та науки України від 12.04.2013 року № 1/11-6940 [6]. У процесі фахової підготовки майбутні фахівці мають бути ознайомлені з основними законодавчо-нормативними

документами та змістом програмно-методичного забезпеченням дошкільної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями.

Програма розвитку для дошкільників з інтелектуальними порушеннями містить декілька розділів, які розроблено з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей, вікових особливостей, характеру провідного виду діяльності дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Розділами програми є наступні: «Фізичне виховання та основи здоров'я», «Розвиток мовлення», «Ознайомлення з навколишнім», «Ігрова діяльність», «Сенсорне виховання», «Формування елементарних математичних уявлень», «Музичне виховання». Майбутні фахівці повинні бути ознайомлені зі змістом кожного розділу та методами і прийомами реалізації їх завдань [6].

Одним із розділів програми та вагомим завданням корекційно-виховної роботи з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями є ознайомлення з навколишнім. Уявлення про навколишнє є основною для всього пізнавального розвитку дітей, оскільки сформовані уявлення про явища навколишньої дійсності забезпечують пізнавальний, соціальний, емоційний розвиток дітей. Г. Блеч зазначає, що недорозвиток пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями негативно позначається на правильному сприйманні оточуючого світу, розумінні залежності свого життя та здоров'я від навколишнього середовища, а також обмежує їх кругозір, ускладнює орієнтування у навколишньому та процес соціальної адаптації. Тому ознайомлення з навколишнім є складовою частиною корекційно-виховної роботи з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями. Сформовані уявлення про природу є базою для наступного формування природничих понять та є основою для розвитку особистісної культури дитини [1, с. 5-6].

Відповідно до «Програми розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю» формування уявлень про навколишній світ здійснюється за декількома напрямками, які знайомлять дітей з певними властивостями, зв'язками та відношеннями, зокрема: ознайомлення з природою та її явищами, ознайомлення з предметним світом; ознайомлення з явищами соціального життя. Формування уявлень відбувається з урахуванням вікових особливостей дошкільників, тому матеріал в програмі розподілений по рокам навчання та поданий за темами. На вивчення матеріалу відводиться 2 години на тиждень упродовж усіх років навчання, при цьому плануючи свою роботу, вихователь має самостійно вирішувати, в який час доцільніше вивчати кожну з тем [6]. У процесі професійного навчання необхідно вчити майбутніх фахівців планувати роботу по вивченню тем, скласти календарно-тематичне планування відповідно до програми.

Підготовка фахівців до формування уявлень дошкільників про навколишній світ також передбачає оволодіння методами, прийомами та

технологіями корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями. Необхідним є формування вміння здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до дітей з інтелектуальними порушеннями у процесі формування уявлень про навколишнє з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей дітей та наявного рівня знань про оточуючий світ. У процесі навчання майбутні фахівці мають вчитись розробляти конспекти занять, ігор, спостережень за природою, оточенням та практично реалізовувати їх.

О. Проскурняк зазначає, що ефективність підготовки фахівців спеціальної освіти передбачає використання різних методів і засобів навчання. Поряд з традиційними формами викладання (лекції, семінари, практичні) доцільно використовувати форми, які імітують майбутню професійну діяльність, зокрема: ситуативно-рольові ігри, тренінги [7, с. 412]. Використання форм роботи, які імітують професійні ситуації та безпосереднє проходження практики майбутніми фахівцями є обов'язковою умовою підготовки до формування уявлень про оточуючий світ у дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Це забезпечує формування здатності застосовувати знання на практиці, вміння планувати зміст своєї діяльності.

Актуальним завданням підготовки сучасних фахівців спеціальної освіти є формування готовності до дистанційного навчання дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Фахівців слід готувати до формування уявлень про навколишнє у дошкільників в умовах дистанційного навчання, онлайн спілкування; знайомити з ефективними формами, методами та засобами дистанційної роботи та ін.

У процесі професійної підготовки майбутні фахівці мають освоїти специфічну навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Як зазначає А. Катаєва та Є. Стребелева, вона полягає у використанні особливих словесних, наочних та практичних методів, а також в організації навчального процесу [3, с. 412]. Тому майбутні фахівці мають оволодіти принципами побудови навчання та виховання дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, які слід використовувати у процесі формування уявлень про навколишній світ, зокрема: часто змінювати види діяльності для активізації уваги дітей; використовувати варіативність багаторазового повторювання програмного матеріалу в різних ситуаціях, на нових предметах; формувати у дітей вміння переносити засвоєнні знання, інформацію на інший матеріал, в інші ситуації; організовувати ігрові форми занять для пробудження інтересу до матеріалу, формування позитивного ставлення до роботи та навколишнього середовища.

Висновки. Професійне навчання майбутніх фахівців спеціальної освіти передбачає фахову підготовку до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку різного віку та різних категорій. Діяльність

олігофренопедагога не обмежується лише роботою з дітьми цієї категорії, оскільки порушення пізнавальної діяльності можуть бути у структурі й інших порушень психофізичного розвитку. Тому підготовка сучасного фахівця спеціальної освіти (олігофренопедагога) до роботи з дітьми дошкільного віку потребує вивчення особливостей різних категорій дітей з урахуванням особливостей пізнавального розвитку, специфіки корекційно-виховного впливу. Одним із актуальних напрямів навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями є формування у них уявлень про навколишнє, що є основою для всебічного розвитку дітей. Підготовка корекційних педагогів до формування уявлень про навколишнє у дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку передбачає озброєння педагогів різними ефективними методами, технологіями корекційно-виховного впливу з урахуванням особливостей психічного розвитку дітей та подальших освітніх цілей та маршрутів. Ефективність підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до роботи з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями в цілому та формування у них уявлень про навколишнє, зокрема, передбачає забезпечення єдності оволодіння теоретичними положеннями з педагогічною практикою.

Перспективою подальших досліджень буде вивчення особливостей формування уявлень про навколишнє у дошкільників з інтелектуальними порушеннями в умовах дистанційного навчання.

Бібліографія

1. Блеч Г.О. (2012). Упровадження змісту корекційно-спрямованого навчання «Ознайомлення з навколишнім» в спеціальні дошкільні навчальні заклади для розумово відсталих дітей. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови*. 3(1). 5-9;
2. Гладуш В.А., Бондаренко З.П., Зимівець Н.В. та ін. (2015) Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти: монографія. Дніпропетровськ: Акцент ПП.;
3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. (2001) Дошкольная олигофренопедагогика: ученик. Москва: ВЛАДОС. 208.;
4. Миронова С.П. (2007) Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА.;
5. Миронова С.П. (2015) Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.;
6. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю (2013) / І.М. Дуброва, В.П. Лощених, Л.П. Шмалько. Київ. http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/693/navchalni_programi11/ .;
7. Проскурняк О. (2016) До проблеми підготовки корекційних педагогів до професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 4 (58). 408-415.;
8. Руденко Л.М. Принципи та етапи медичної підготовки корекційного педагога. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія: соціально-*

педагогічна. 2006. VI. 43-46.; **9. Тельна О.А.** (2013) Педагогічна практика як фактор професійної підготовки майбутніх вихователів-дефектологів ДНЗ. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 31. 277-283.; **10. Чеботарьова О.В.** (2012) Удосконалення змісту спеціальної дошкільної освіти для дітей з розумовою відсталістю. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 20(2). 223-229.

References

1. **Blech G.O.** (2012). Introduction of the content of correctional-oriented education "Acquaintance with the environment" in special preschool educational institutions for mentally retarded children. *Education of people with special educational needs: ways of development*. 3 (1). 5-9. [in Ukrainian].; **2. Gladush V.A.**, Bondarenko, Z.P., Zimivets, N.V. etc. (2015) Improving the training of a correctional teacher in a university education: a monograph. Dnipropetrovsk: Accent PP. [in Ukrainian].; **3. Kataeva A.A., Strebeleva E.A.** (2001) *Doshkolnaia olyhofrenopedahohyka: uchebnyk*. Moskva : VLADOS. 208. [in Russian].; **4. Myronova S.P.** (2007) Preparation of teachers for correctional work in the education system of children with intellectual disabilities: a monograph. Kamenets-Podolsky: Abetka-NOVA. [in Ukrainian].; **5. Myronova S.P.** (2015) Correctional psychopedagogy. Oligophrenopedagogy. Kamenets-Podolsky: Kamenets-Podolsky National University named after Ivan Ogienko. [in Ukrainian].; **6. Program** of development of preschool children with mental retardation (2013) / I.M. Dubrova, V.P. Loshchenykh, L.P. Shmalko. Kyiv. http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/693/navchalni_programi11/. [in Ukrainian].; **7. Proskurnyak O.** (2016) On the problem of training correctional teachers for professional activities. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 4 (58). 408-415 . [in Ukrainian].; **8. Rudenko L.M.** Principles and stages of medical training of a correctional teacher. *Collection of scientific works of Kamyanets-Podilsky State University. Series: socio-pedagogical*. 2006. VI. 43-46. [in Ukrainian].; **9. Telna O.A.** (2013) Pedagogical practice as a factor of professional training of future educators-defectologists of secondary schools. *Scientific notes of the department of pedagogy*. 31. 277-283. [in Ukrainian].; **10. Chebotaryova O.V.** (2012) Improving the content of special preschool education for children with mental retardation. *Collection of scientific works of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko. Series: Socio-pedagogical*. 20 (2). 223-229. [in Ukrainian].

Авторський внесок: Докучина Т.О. – 50%; Мішеніна А.В. – 50%

Received 08.03.2021

Accepted 08.04.2021

УДК 316.61

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.142-152

В. Є. Коваленко

kovalenkov811@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7792-4653>

ЗМІСТОВНА СПРЯМОВАНІСТЬ ІНТЕРЕСІВ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЯК ФАКТОР ЇХ ЗАЛУЧЕННЯ ДО ГУРТКОВОЇ РОБОТИ

Відомості про автора: Коваленко Вікторія Євгенівна – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна; доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Харків, Україна. У колі наукових інтересів: проблема соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями в закладах позашкільної освіти; психолого-педагогічне забезпечення інклюзивного навчання учнів з інтелектуальними порушеннями. E-mail: kovalenkov811@gmail.com.

Kovalenko Viktoriia, PhD of psychology, Associate Professor, Doctoral Candidate of the Department of Psychocorrectional Pedagogy, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine; associate professor of the department of Human Health, Rehabilitology and Special Psychology Department, H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine. In the sphere of scientific interests: the problem of socialization of children with intellectual disabilities in out-of-school education institutions, the organization of correctional and pedagogical activity of the teacher in the conditions of educational inclusiveness. E-mail: kovalenkov811@gmail.com.

Відомості про наявність друкованих статей у загальнодержавних та міжнародних базах даних на дану тематику: 1. Kovalenko V.Ye. (2017) Programme of Correction of Emotional Development Disorders in Mentally Retarded Primary School Students Taking One-On-One Training. Наука і освіта: наук.-практ. журн.: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Вип.7. С.11-15; 2. Коваленко В.Є., Бистрова Ю.О. (2018) Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова,

О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. Вип.11. С.24-35; **3. Коваленко В.Є. (2019)** Взаємодія закладів позашкільної та загальної середньої освіти у процесі соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. Педагогіка та психологія : збірник наукових праць / за заг. ред. академіка І.Ф. Прокопенка, проф. С.Т. Золотухіної. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Вип.61. С.81-91.

Коваленко В.Є. Змістовна спрямованість інтересів школярів з інтелектуальними порушеннями як фактор їх залучення до гурткової роботи. У статті розглядається проблема змістовної спрямованості інтересів школярів з інтелектуальними порушеннями як фактора їх залучення до гурткової роботи. Охарактеризовано поняття «інтерес», визначено критерії та показники наявності інтересів школярів з інтелектуальними порушеннями. Встановлено, що інтереси дітей є потужним засобом оптимізації ефективності навчання та корекції порушень психосоціального розвитку. У статті представлено результати опитування батьків молодших школярів, підлітків та старших школярів з інтелектуальними порушеннями щодо наявності та змістовної спрямованості їх інтересів та схильностей. Встановлено, що більшість дітей з інтелектуальними порушеннями на думку батьків виявляють інтерес до художньо-естетичного, мистецького та спортивного напрямів позашкільної освіти. Школярі цікавляться різними видами спорту, іграми, малюванням, ліпленням, музикою, шиттям, малюванням, грою на комп'ютері, переглядом відеоробіт блогерів, телевізора, самостійно знімають відеоролики та ін. Проте, виявлено групу школярів, які не виявляють інтересу до будь-якої діяльності. Виявлено вікові особливості інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями, що в молодшому шкільному віці характеризуються епізодичністю, ситуативністю та нестійкістю, а з віком набувають особистісного змісту та більшої стабільності.

Ключові слова: школярі з інтелектуальними порушеннями, особистість, інтереси, позашкільна освіта, гурткова робота.

Коваленко В.Е. Содержательная направленность интересов детей с интеллектуальными нарушениями как фактор их вовлечения в кружковую работу. В статье рассматривается проблема содержательной направленности интересов школьников с интеллектуальными нарушениями как фактора их привлечения к кружковой работе. Охарактеризовано понятие «интерес», определены критерии и показатели наличия интересов школьников с интеллектуальными нарушениями. Установлено, что интересы детей являются мощным средством оптимизации эффективности обучения и коррекции нарушений психосоциального развития. В статье представлены результаты опроса родителей младших школьников, подростков и старших школьников с интеллектуальными нарушениями о

наличии, содержательной направленности интересов и склонностей их детей. Установлено, что большинство детей с интеллектуальными нарушениями по мнению родителей проявляют интерес к художественно-эстетическому, художественному и спортивному направлениям дополнительного образования. Школьники интересуются различными видами спорта, играми, музыкой, игрой на компьютере, просмотром телевизора, шитьем, рисованием и чтением книг. Однако, выявлена группа школьников, которые не проявляют интереса к любой деятельности. Выявлено возрастные особенности интересов детей с интеллектуальными нарушениями, которые в младшем школьном возрасте характеризуются эпизодичностью, ситуативностью и неустойчивостью, а с возрастом они приобретают личностный смысл и большую стабильность.

Ключевые слова: школьники с интеллектуальными нарушениями, личность, интересы, дополнительное образование, кружковая работа.

Kovalenko V.Ye. Substantive orientation of schoolchildren with intellectual disabilities' interests as a factor of their involvement in group work. The article considers the problem of meaningful orientation of students with intellectual disabilities' interests as a factor in their involvement in the group work of out-of-school educational institutions. The concept of «interest» is characterized, the criteria and indicators of the presence of students with intellectual disabilities' interests are defined. Criteria for the child's interest are: focus on the subject, initiating questions, activity, independence, thirst for activity, dreams of its expansion and deepening, achievement, and indicators – a positive attitude, emotional and cognitive orientation, intrinsic motivation. It is established that children's interests are a powerful means of optimizing the effectiveness of education and psychosocial development disorders' correction. The article presents the results of a survey of primary school children's parents, adolescents and senior students with intellectual disabilities on the presence and content of the interests and aptitudes of their children. It is established that the majority of children with intellectual disabilities, in the opinion of their parents, are interested in artistic, aesthetic, artistic and sports areas of out-of-school education. Students are interested in various sports, games, drawing, modeling, music, sewing, drawing, playing the computer, watching videos of bloggers, TV, shoot videos on their own, post them on social networks, etc. However, a group of students who are not interested in any activity was identified. The age peculiarities of children with intellectual disabilities' interests are determined, which in the primary school age are characterized by episodicity, situationality and instability, and with age acquire personal meaning and greater stability.

Key words: schoolchildren with intellectual disabilities, personality, interests, extracurricular education, group work.

Постановка проблеми. Сьогодні збільшується інтерес до проблеми використання ресурсів позашкільної освіти в процесі розвитку та соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями, які є ускладненими в умовах розумового дизонтогенезу. Залучення дітей з інтелектуальними порушеннями до гурткової роботи закладів позашкільної освіти сприяє розвитку їх здібностей та здобуттю первинних професійних знань, вмінь і навичок, необхідних для подальшої професійної діяльності. Разом з тим, на відміну від здобуття освіти в умовах закладів загальної середньої або спеціальної освіти, залучення дітей до гурткової роботи закладів позашкільної освіти спрямоване на здобуття знань, вмінь і навичок за інтересами вихованців.

Ще в минулому столітті Л. Виготський, цитуючи Е. Сегена, вказував на значущість вивчення спрямованості інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями. Він зазначав, що така дитина «фізично – не може, розумово – не знає, психічно – не бажає. Вона би і могла, і знала, якби тільки хотіла, але вся біда в тому, що вона перш за все не хоче...» [1]. Вчений вважав, що дитина з інтелектуальними порушеннями змогла б багато, якби тільки у неї виникло бажання діяти і пізнавати, але вся біда полягає саме в недостатності спонукань, у відсутності потреб і духовних інтересів. З цього приводу Н. Морозова зазначає, що інтерес пробуджує в дитини з порушеннями інтелектуального розвитку елементи творчості, робить її більш активною. При вмілому підході, при поступово і послідовно організованій діяльності у цих дітей починає формуватися пізнавальний інтерес, який сприяє подоланню інтелектуальної пасивності та стимулює розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У загальних психолого-педагогічних дослідженнях проблему інтересу вивчали Л. Благонадьожина, Л. Божович, В. Волошина, Л. Виготський, Л. Долинська, Т. Дуткевич, О. Коханова, О. Леонтєв, Л. Лохвицька, Л. Люта, В. Мясіщев, Н. Морозова, Ю. Приходько, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, Г. Урунтаєва, Г. Щукіна та ін. Зокрема, Л. Виготський трактував інтерес як специфічно людський рівень розвитку потреб, для якого характерна свідомість і воля, – це «вищі культурні потреби», що є рушійною силою поведінки, вказівкою на те, що діяльність дитини співпадає з її органічними потребами [1].

Ю. Приходько розглядає інтерес як емоційно забарвлене ставлення до навколишнього світу, спрямованість людини на певний об'єкт чи діяльність, викликану позитивним ставленням людини до чогось, когось. Вчена зазначає, що інтерес передбачає наявність емоційної (інтелектуальна емоція) і вольової (зусилля) складових, пов'язаних з подоланням інтелектуальних труднощів і задоволенням від результату пізнання [5]. Подібної точки зору при визначенні інтересу дотримується П. Рудик,

розглядаючи його властивість – стійке позитивне емоційне ставлення особистості до об'єкта. Інтерес впливає на розумові та вольові акти, надаючи останнім активізуючий або, за його відсутності, гальмівний вплив [6].

В. Волошина, Л. Долинська, Л. Лохвицька, розглядають інтерес як вибіркоче навчально-пізнавальне ставлення особистості до предметів, явищ, подій довкілля, а також певних видів діяльності, які мають для неї життєве значення [2, с. 12]. Наявність інтересу в процесі діяльності впливає як на її результат, так і на сам процес. Зокрема, діяльність стає активною, самостійною, різносторонньою, творчою, захоплюючою та радісною.

Проблемі дослідження розвитку інтересів дітей дошкільного віку присвячено праці Р. Тригера, К. Романової, молодшого шкільного віку А. Абдуллаєва, середнього шкільного – А. Баляєвої, С. Якобсона, старшого шкільного – В. Межевського. Аналіз інтересів дітей різного віку дозволив підтвердити наявність у школярів епізодичного та особистісного інтересів.

Отже, інтерес необхідно розглядати як якість особистості, що виражається в своєрідному й специфічному відображенні світу; усвідомлену й активну, емоційно насичену пізнавальну спрямованість особистості на об'єкт.

У спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях проблему інтересів дітей досліджували Ю. Бистрова, В. Бондар, Р. Боскіс, Л. Виготський, Л. Занков, М. Земцова, О. Костянтинів, Н. Кузьміна, Р. Левіна, С. Миронова, Н. Морозова, Б. Пінський, В. Петрова, Т. Сак, В. Синьов, Л. Славіна, І. Соловійов, В. Товстоган, Г. Трошин, Ж. Шиф та ін. Вчені вказують на виняткову роль інтересу в психічному розвитку дитини, підвищенні якості її мислинневої діяльності й розвитку мовлення, особливо в умовах розумового дизонтогенезу. Так, Л. Занков, дослідивши інтереси дітей з інтелектуальними порушеннями, відмічає їх різносторонність: інтерес до навчальних занять, техніки, спорту, музики, малювання, ліплення, проте характеризує їх як малоінтенсивні, неглибокі і нестабільні. Лише у деяких учнів інтереси досягають відносно великої сили та стабільності [3].

У. Позенель, Е. Згур встановлено, що у школярів з інтелектуальними порушеннями зазвичай менше інтересів, їх спектр залежить від ступеня інтелектуального зниження, віку, гендерної приналежності та соціальної ситуації розвитку. Школярі цікавляться різними видами спорту, іграми, музикою, грою на комп'ютері, переглядом телевізора, шиттям, малюванням та читанням книг. Проте, деякі школярі не виявляють інтересу до будь-якої діяльності [7].

Н. Морозова пропонує використовувати вже існуючі інтереси у дітей для збудження інтересу до тих видів діяльності, які дозволяють здійснювати компенсацію порушень розвитку. Активність дітей виявляється там, де залучається їх особистий досвід і де він стикається з новим несподіваним

явищем, що вступає в деяке протиріччя з попередніми спостереженнями [4]. Науковці одностайні в тому, що у дітей з інтелектуальними порушеннями важливо формувати інтереси в процесі класної, позакласної та позашкільної роботи, адже з появою інтересу в дітей пробуджується активність. Діти стають більш дисциплінованими, з успіхом засвоюють матеріал програми, мають бажання розширити знання [4, с. 15]. Проте, проблематика вивчення змістовної спрямованості інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями шкільного віку не набула достатнього висвітлення у психолого-педагогічній літературі. Означене обумовило вибір теми наукової статті.

Мета – виявити змістовну спрямованість інтересів дітей молодшого шкільного, підліткового та старшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Залучення дітей з інтелектуальними порушеннями до гурткової роботи закладу позашкільної освіти доцільно здійснювати на основі змістовної спрямованості інтересів дітей, їх потенційних можливостей, потреб та стану здоров'я. Ураховуючи те, що інтереси молодших школярів з інтелектуальними порушеннями недостатньо диференційовані та усвідомлені, а також те, що у дітей виникають труднощі в мовленнєвому опосередкуванні діяльності й описі власних інтересів, було проведено перший етап експериментальної роботи дослідження спрямованості інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями із залученням їх батьків.

В експериментальному дослідженні брали участь 132 батьків учнів Комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 3» Харківської обласної ради та Комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради, з них 44 – батьки молодших школярів, 44 – батьки учнів середнього шкільного (підліткового) віку, 40 – батьків учнів старшого шкільного віку.

На основі виявлення наявності інтересу дитини до певної області наукових знань та бажання до виконання певного виду діяльності (співи, спорт, малювання, театралізоване мистецтво, конструювання та ін.) вважаємо за можливе визначати напрям позашкільної освіти та конкретизувати зміст програми гурткової роботи. Оскільки предмет, на який спрямована діяльність, і діяльність, спрямована на цей предмет, нерозривно пов'язані і переходять один в одного, інтерес і схильність теж взаємопов'язані, отже у ході дослідження виникла потреба в розробці діагностичного опитувальника для виявлення схильностей та інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями до певної області наукових знань та певного виду діяльності. Теоретичними підвалинами розробки опитувальника «Інтереси та схильності дитини» стала концепція розвитку інтересів дітей в умовах нормотипового та дизонтогенетичного розвитку Н. Морозової. Згідно з цією концепцією інтерес спонукає до відповідної

діяльності й за сприятливих умов породжує схильність до неї або переходить в неї [4].

При розробці опитувальника ми спиралась на наступні критерії наявності у дитини інтересу: зосередженість на предметі, ініціювання запитань, активність, самостійність, жага до діяльності, мрії про її розширення і поглиблення, досягнення. Показниками виступили: позитивне ставлення, емоційно-пізнавальна спрямованість, внутрішня мотивація (Н. Морозова) [4, с. 43]. Опитувальник складався з 13 запитань. Інтерпретація результатів здійснювалась на основі співставлення інтересів дітей зі специфікою напрямку позашкільної освіти (таблиця 1).

Таблиця 1.

Відповідність інтересів та схильностей дітей напрямку гурткової роботи у позашкільній освіті

№	Напрямок позашкільної освіти	Наявність інтересу та здібностей
1	Художньо-естетичний	Інтерес та схильності до мистецтва (танці, співи, малювання, різні види декоративно-ужиткового мистецтва, дизайну та майстрування одягу)
2	Мистецький	Інтерес та схильності до кіномистецтва, театру, танців, циркового мистецтва та ін.
3	Туристсько-красознавчий	Інтерес до екскурсій, пізнання рідного краю, історико-культурного надбання українського народу, навколишнього природного середовища, інтерес та схильності до спортивної діяльності, туристських походів
4	Еколого-натуралістичний	Інтерес до навколишнього середовища, екології, до сільського господарства: квітництва, лісництва, садівництва, грибовництва, бджільництва, скотарство тощо
5	Науково-технічний	Інтерес та схильності до проведення досліджень, технічного моделювання, технологічних процесів, зокрема, автотехнології, ракетотехнології, суднобудування, картингу та ін.
6	Дослідницько-експериментальний	Інтерес до конструкторської та винахідницької роботи в різних галузях науки, техніки, культури і мистецтва
7	Фізкультурно-спортивний або спортивний	Інтерес до занять фізичною культурою і спортом, спортивні здібності
8	Військово-патріотичний	Інтерес до військової справи, військової організації та військово-спортивного мистецтва
9	Бібліотечно-бібліографічний	Інтерес до читання, бажання до опанування сучасних мас-медіа
10	Соціально-реабілітаційний	Інтерес до сфери спілкування, процесу соціального та професійного становлення
11	Оздоровчий	Інтерес до здорового способу життя, оздоровлення
12	Гуманітарний	Інтерес до основ наук соціально-гуманітарного циклу (іноземної мови, історії тощо)

Розглянемо результати опитування батьків молодших школярів з інтелектуальними порушеннями «Інтереси та схильності дитини». Зауважимо, що у ході підготовчої бесіди 84,09% опитаних батьків молодших школярів зауважили, що діти дуже рідко виявляють інтерес до певного предмета або виду діяльності. Батьки підкреслюють ситуативність прояву інтересу. Натомість 15,91% опитаних батьків зауважили, що їхні діти із задоволенням і цікавістю займаються певною діяльністю, демонструють наполегливість у її виконанні та радіють результату. Ці респонденти вказали на наявність бажання у дітей витратити на улюблене заняття свій вільний час. З'ясовано, що більшість дітей молодшого шкільного віку демонструють ситуативний інтерес та здібності до художньо-естетичної діяльності (29,55%). Батьки зазначали, що дитина має інтерес або любить «... робити аплікації», «... малювати», «... складати з бісеру візерунки», «... танцювати» тощо.

Частина респондентів (25%) зазначили, що їх діти є гіперактивними та фізично розвинутими, тож виявляють інтерес до спортивної діяльності, бігу, плаванню, занять черліденгом тощо; 22,73% респондентів зазначили про наявність інтересу у дітей до навколишнього природного середовища, бажання ходити на екскурсії, в походи, вивчати природу рідного краю; 11,37% виявили інтерес до навколишнього середовища, догляду та піклування за тваринами та рослинами, спостережень за природними явищами.

Представлені результати опитування батьків вказують на те, що більшість молодших школярів демонструють інтерес до художньо-естетичного напряму позашкільної освіти (29,55%), трохи менша кількість (25%) до фізкультурно-спортивного або спортивного, 22,73% до туристсько-краєзнавчого, а 11,37% - до еколого-натуралістичного. Разом з тим 11,37% батьків зазначили, що їх діти зовсім не виявляють інтересу та схильностей до будь-якої сфери, нічим не цікавляться окрім ігор на мобільному телефоні та планшеті, перегляду мультфільмів.

Розглянемо результати опитування батьків дітей середнього шкільного віку. За результатами опитування встановлено, що 22,73% респондентів виявляють інтерес до художньо-естетичної діяльності, занять танцями, співом, петриківського розпису, виготовлення ляльок-мотанок та ін.; 22,73% виявляють інтерес та здібності до занять спортом і спортивних змагань, на думку батьків їх діти «більш розвинені фізично, ніж однолітки», «рухаються легко», «рухаються пластично, граційно»; 29,55% проявляють мистецькі здібності та інтерес до театралізованого мистецтва, бажання знімати «тренди» та відеоролики, викладати зняті ролики в тік-тоці або соціальних мережах. Зі всіх опитаних батьків 15,91% зазначили, що діти мають бажання до спільних туристичних походів з однолітками, вивчення історико-культурного надбання українського народу, презентації своїх

робіт на конкурсах; 4,54% визначили схильність та інтерес у дітей до моделювання та конструювання, а 4,54% опитаних батьків вказують на відсутність інтересу дітей та схильностей до будь-якої сфери.

Представлені результати опитування батьків вказують на те, що більшість підлітків демонструють інтерес та схильності до мистецького напрямку позашкільної освіти (29,55%), до художньо-естетичного – 22,73% опитаних; фізкультурно-спортивного (22,73%); туристсько-краєзнавчого (15,91%), науково-технічного (4,54%). Разом з тим, було виявлено дітей, які на думку батьків не виявляють зацікавленості та схильностей до будь-якої сфери.

Проаналізувавши відповіді батьків дітей з інтелектуальними порушеннями старшого шкільного віку було встановлено, що більшість дітей (25%) виявляють інтерес до занять танцями, співом, «... дитина у вільний час із захопленням ліпить», «... малює або створює декоративні прикраси для одягу, будинку», «... любить музику і із задоволенням слухає музичні записи» або «... намагається навчитися грати на музичному інструменті» тощо; 30% опитаних батьків відмічають наявність у дітей інтересу до занять мистецтвом, акторською майстерністю, такі діти із бажанням виступають перед аудиторією, бажають стати блогерами, знімати та монтувати відеоролики, виступати в гуртках театрального мистецтва; 20% опитаних виявляють інтерес до занять спортом, діти бажають бути красивішими, стрункішими та сильнішими, мають свого героя-спортсмена, на якого хочуть бути схожими; 7,5% старших школярів виявляють інтерес до сільського господарства: квітництва, лісництва, садівництва, грибівництва, бджільництва тощо; 10% дітей мають інтерес до туристсько-краєзнавчої діяльності. Варто відмітити, що виявлено групу батьків, які вказують на наявність у старших школярів (7,5%) інтересу до проблеми власного професійного влаштування, сфери соціальної взаємодії і комунікації.

Представлені результати опитування вказують, що на думку батьків більшість старших школярів демонструють інтерес та схильності до мистецького напрямку позашкільної освіти (30%), до художньо-естетичного – 25% опитаних; фізкультурно-спортивного (20%); туристсько-краєзнавчого (10%), еколого-натуралістичного (7,5%) та до соціально-реабілітаційного (7,5%). Разом з тим, було виявлено дітей, які на думку батьків не виявляють зацікавленості та схильностей до будь-якої сфери. Варто зазначити, що відповідаючи на запитання опитувальника батьки зазначали, що діти демонструють бажання приділяти вільний час на свій інтерес, зосередженість на об'єкті інтересу, вони звертаються до батьків із запитаннями для отримання інформації про те, що їх цікавить. Означене підтверджує наявний у спеціальній психології факт про розвиток з віком інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями, що виявляється у

поступовому переході від ситуативного та епізодичного до особистісного, ініціативного та стійкого інтересу.

Висновки. Залучення дітей з інтелектуальними порушеннями до гурткової роботи закладів позашкільної освіти має здійснюватися на основі інтересів школярів, їх потенційних можливостей, потреб та особливостей стану здоров'я. Навчання спирається на інтереси дітей, і воно ж формує їх. Тому, з одного боку, інтереси є засобом, яким педагог користується, щоб зробити навчання більш ефективним, з іншого боку, інтереси і їх формування є метою корекційно-педагогічної роботи. Встановлено, що більшість дітей з інтелектуальними порушеннями на думку батьків виявляють інтерес до художньо-естетичного, мистецького та спортивного напрямів позашкільної освіти. Виявлено вікові особливості інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями, що в молодшому шкільному віці характеризуються епізодичністю, ситуативністю та нестійкістю, а з віком набувають особистісного змісту та більшої стабільності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в дослідженні змістовної спрямованості інтересів дітей на різних періодах шкільного віку в інтроспективно-психологічному аспекті.

Бібліографія

- 1. Выготский, Л. С.** (2017) Проблема умственной отсталости. Санкт-Петербург: Лань.
- 2. Волошина, В. В.,** Долинська, Л. В., Лохвицька, Л. В. (2003) Развитие познавательных интересов у дошкольников та молодших школярів. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
- 3. Калинина, О. В.** (2001) Научное наследие Л. В. Занкова и его влияние на развитие педагогической и специальной психологии. *Автореф. дис. ... к-та психол. наук: 19.00.07.* Казань.
- 4. Морозова, Н.Г.** (1969) Формирование познавательных интересов у аномальных детей. Москва: Просвещение.
- 5. Приходько, Ю. О.,** Юрченко, В. І. (2016) Психологічний словник-довідник. Київ: Каравела.
- 6. Рудик, П.А.** (1995) Психология. Москва: Учпедгиз.
- 7. Poženel, U., Žgur, E.** (2018) Interests of students with intellectual disabilities. January. URL: https://www.researchgate.net/publication/331211120_Interests_of_students_with_intellectual_disabilities (дата звернення 31.03.2020).

References

- 1. Vygotsky, L.S.** (2017) The problem of mental retardation. St. Petersburg: Lan. [in Russian].
- 2. Voloshyna, V. V., Dolynska, L. V, Likhvytska, L. V.** (2003) Development of cognitive interests in preschoolers and junior schoolchildren. Kyiv: MP Drahomanov National Pedagogical University. [in Ukrainian].
- 3. Kalinina, O. V** (2001) Scientific heritage of L. V. Zankov and its influence on the development of pedagogical and special psychology. *Extended abstract of Doctor's thesis (Psychology).* Kazan. [in Russian].
- 4. Morozova, N. G.** (1969) Formation of cognitive interests in abnormal children.

Moscow: Enlightenment. [in Russian]. **5. Prikhodko, Yu. O., Yurchenko, V. I.** (2016) Psychological dictionary-reference book. Kyiv: Caravela. [in Ukrainian]. **6. Rudik, P.A.** (1995) Psychology. Moscow: Uchpedgiz. [in Russian]. **7. Pożenel, U., Żgur, E.** (2018) Interests of students with intellectual disabilities. January. URL: https://www.researchgate.net/publication/331211120_Interests_of_students_with_intellectual_disabilities (дата звернення 31.03.2020). [in English].

Авторський внесок: Коваленко В. Є. –100%.

Received 02.03.2021

Accepted 02.04.2021

УДК 316.61

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.152-163

В. Є. Коваленко

kovalenkov811@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7792-4653>

КОМПОНЕНТИ ТА КРИТЕРІЇ СОЦІАЛІЗОВАНОСТІ ДІТЕЙ З НОРМОТИПОВИМ РОЗВИТКОМ ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ОНТОГЕНЕТИЧНОМУ ВИМІРІ

Відомості про автора: Коваленко Вікторія Євгенівна – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна; доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Харків, Україна. У колі наукових інтересів: проблема соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями в закладах позашкільної освіти; психолого-педагогічне забезпечення інклюзивного навчання учнів з інтелектуальними порушеннями. E-mail: kovalenkov811@gmail.com.

Contact: Kovalenko Viktoriia, PhD of psychology, Associate Professor, Doctoral Candidate of the Department of Psychocorrectional Pedagogy, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine; associate professor of the department of Human Health, Rehabilitology and Special Psychology Department, H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine. In the sphere of scientific interests: the problem of socialization of children with intellectual disabilities in out-of-school education institutions, the

organization of correctional and pedagogical activity of the teacher in the conditions of educational inclusiveness. E-mail: kovalenkov811@gmail.com.

Відомості про наявність друкованих статей у загальнодержавних та міжнародних базах даних на дану тематику: 1) Kovalenko V.Ye. (2017) Programme of Correction of Emotional Development Disorders in Mentally Retarded Primary School Students Taking One-On-One Training. Наука і освіта: наук.-практ. журн.: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Вип. 7. С.11-15. 2) Коваленко В.Є., Бистрова Ю. О. (2018) Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. Вип. 11. С.24-35. 3) Коваленко В.Є. (2019) Взаємодія закладів позашкільної та загальної середньої освіти у процесі соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. Педагогіка та психологія : збірник наукових праць / за заг. ред. академіка І.Ф. Прокопенка, проф. С.Т. Золотухіної. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Вип. 61. С.81-91.

Коваленко В.Є. Компоненти та критерії соціалізованості дітей з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями в онтогенетичному вимірі. У статті розглядається проблема показників та критеріїв соціалізованості дітей з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями на основі загальних закономірностей їхнього розвитку та соціалізації. Охарактеризовано поняття «показники та критерії соціалізованості дітей шкільного віку». Встановлено, що соціалізованість дитини на стадії адаптації, індивідуалізації та інтеграції в молодшому шкільному, підлітковому та старшому шкільному віці передбачає наявність трьох компонентів та відповідних їм критеріїв, а саме: когнітивного компонента (системи знань про соціальні норми і цінності), емоційно-особистісного (наявність позитивної самооцінки, гуманістичних ціннісних орієнтацій, соціальної спрямованості особистості, розвиненої самосвідомості, сприятливого соціометричного статусу, позитивного ставлення до соціальних норм) та поведінкового (сформованість соціально-нормативної поведінки, адекватність соціальних ролей, активно-творче використання у власній життєдіяльності системи соціальних норм на основі рефлексивного вибору за доцільністю та необхідністю). Вищезазначені компоненти та критерії соціалізованості є тотожними для всіх вікових груп школярів, зміні підлягає лише якісне наповнення кожного з показників залежно від віку дитини.

Ключові слова: соціалізація, соціалізованість, показники, критерії, діти з інтелектуальними порушеннями, діти з нормотиповим розвитком.

Коваленко В.Е. Компоненты и критерии социализированности детей с нормотипическим развитием и интеллектуальными нарушениями в онтогенетическом измерении. В статье рассматривается проблема показателей и критериев социализированности детей с нормотипическим развитием и интеллектуальными нарушениями на основе общих закономерностей их развития и социализации. Охарактеризованы понятия «показатели и критерии социализированности детей школьного возраста». Установлено, что социализированность ребенка на стадии адаптации, индивидуализации и интеграции в младшем школьном, подростковом и старшем школьном возрасте предполагает наличие трех компонентов и соответствующих им критериев, а именно: когнитивного компонента (системы знаний о социальных нормах и ценностях), эмоционально-личностного (наличие положительной самооценки, гуманистических ценностных ориентаций, направленности личности, развитого самосознания, благоприятного социометрического статуса, позитивного отношения к социальным нормам) и поведенческого (сформированность социально-нормативного поведения, адекватность социальных ролей, активно-творческое использование в собственной жизнедеятельности системы социальных норм на основе рефлексивного выбора исходя из целесообразности и необходимости). Вышеупомянутые компоненты и критерии социализированности тождественны для всех возрастных групп школьников, изменению подлежат только качественное наполнение каждого из показателей в зависимости от возраста ребенка.

Ключевые слова: социализация, социализированность, показатели, критерии, дети с интеллектуальными нарушениями, дети с нормотипическим развитием.

Kovalenko V.Ye. Components and criteria of children with typical development and intellectual disorders' socialization in the ontogenetic dimension. The article considers the problem of indicators and criteria of children with typical development and intellectual disabilities' socialization on the basis of general patterns of their development and socialization. The concept of "indicators and criteria of socialization of school-age children" is characterized as a set of signs and ways to recognize the socialization of the individual at the stages of socialization (adaptation, individualization and integration), as well as in age periods (primary school, adolescence and senior school age). It is revealed that the essence of the components and indicators of socialization at the stage of adaptation is to adapt to new conditions of existence, as a carrier of mental and social. At the stage of individualization by the system-forming unit of socialization of the adolescent the development of socio-psychological qualities necessary for functioning in a social group. It is established that the child's

socialization at the stage of adaptation, individualization and integration in primary school, adolescence and senior school age involves the presence of three components and their corresponding criteria, namely: cognitive component (system of knowledge about social norms and values), emotional-personal (presence of positive self-esteem, humanistic value orientations, social orientation of personality, developed self-consciousness, favorable sociometric status, positive attitude to social norms) and behavioral (formation of socially normative behavior, and roles, active and creative use in their own lives of the system of social norms on the basis of reflexive choice of expediency and necessity). The above components and criteria of socialization are identical for all age groups of schoolchildren, only the qualitative content of each of the indicators is subject to change depending on the child's age.

Key words: socialization, indicators, criteria, children with intellectual disabilities, children with typical development.

Постановка проблеми. Проблема соціалізації особистості займає провідне місце у філософських, соціологічних, психологічних та педагогічних дослідженнях. Зокрема, у спеціальній педагогіці акцентується увага на технологічній стороні процесу соціалізації з точки зору її продуктивності, ефективності, можливості управління цим процесом для вирішення завдань інтеграції та соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у суспільство. Серед дітей з ООП однією з найбільш вразливих категорій в аспекті виникнення порушень процесів розвитку та соціалізації є діти з інтелектуальною недостатністю. Наявність інтелектуальних порушень істотно ускладнює формування соціально-нормативної поведінки, підвищує ймовірність відхилень в індивідуальній поведінці особистості.

Кожний віковий період має свої особливості, які позначаються на соціалізації індивіда. Т. Кравченко зазначає, що найбільш ефективним у цьому плані є шкільний вік, який умовно поділяють на молодший шкільний, підлітковий і старший шкільний вік [2, с. 8]. Саме тому проблема визначення показників та критеріїв соціалізованості дітей з інтелектуальними порушеннями є актуальною, її вирішення дозволить розробити конструкт діагностичних методик для їх дослідження, виявити особливості соціалізованості дитини, застосувати корекційні заходи та здійснити профілактику виникнення порушень процесу соціалізації на наступних вікових етапах та стадіях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему соціалізації досліджували в контексті навчання й виховання особистості (І. Бех, М. Боришевський, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко, Ж. Піаже); вікові особливості перебігу процесу соціалізації (Л. Божович, І. Кон, Н. Чепелева, Ю. Швалб); аналіз структурно-функціонального апарату

соціалізації (В. Агеєв, Г. Андреева, Г. Балл, А. Дмитренко, М. Корнєв, В. Москаленко, Ш. Надірашвілі); проблеми соціалізації школярів різних вікових груп (Н. Гавриш, Н. Головіна, І. Зверєва, А. Капська, О. Караман, Л. Коваль, Л. Міщик, А. Мудрик, І. Печенко, А. Рижанова, О. Рудницька, С. Савченко, С. Харченко, С. Хлебик). Зокрема, В. Москаленко зазначає, що результатом соціалізації особистості на кожній її стадії (адаптації, індивідуалізації, інтеграції) та віковому етапі (молодший шкільний вік, підлітковий, старший шкільний) є соціалізованість, яка розуміється як відповідність людини соціальним вимогам, які пред'являються для певного вікового етапу, як наявність особистісних і соціально-психологічних передумов, які забезпечують нормативну поведінку [4, с. 74].

Т. Кравченко розглядає сутність соціалізованості дітей шкільного віку як інтегративне особистісне утворення, що включає знання про соціальні норми і цінності, позитивне ставлення до них, активно-творче використання у власній життєдіяльності на основі рефлексивного вибору за доцільністю та необхідністю [2, с. 5]. Науковці вказують, що соціалізація включає три взаємозалежних процеси: соціальну адаптацію (активне пристосування до умов середовища за допомогою засвоєння/асиміляції зовнішніх вимог і зміни/акомодації власних реакцій); індивідуалізацію (активне пристосування особистості до власних особливостей у формі самопізнання, самоприйняття й самореалізації); соціально-психологічну інтеграцію (поступове ускладнення, упорядкування й узгодження інтрапсихічних компонентів і функцій у відповідності із вимогами соціальної реальності) [1; 4;6].

Проблема соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями розглядаються у працях Л. Аксьонової, І. Бгажнокової, А. Висоцької, Н. Коломінського, І. Маслової, В. Синьова, Т. Пашко, О. Хохліної, Л. Шипіциної, І. Татьянчикової, А. Шарудилової. Соціалізація дитини з інтелектуальними порушеннями розглядається В. Синьовим як процес і результат засвоєння знань і навичок суспільного життя, вироблення загальноприйнятих стереотипів, норм і правил поведінки, освоєння прийнятих в суспільстві ціннісних орієнтацій, повноцінного включення в стандартні форми соціальної взаємодії та комунікації, що в сукупності повинно забезпечити незалежний спосіб життя, ефективну соціальну та культурну інтеграцію [6].

Особливості процесу соціальної адаптації відображено у дослідженнях О. Вержиховської, О. Гаврилова, А. Висоцької, В. Левицького, В. Мачихіної, А. Обухівської, В. Синьова та ін.; психологічної адаптації В. Ерніязової, Н. Коломінського, О. Мамічевої, О. Проскурняк та ін.; професійно-трудової соціалізації В. Бондаря, В. Золотоверх, А. Висоцької, Г. Дульнева, Г. Мерсіянової, О. Хохліної та ін.

Незважаючи на значущість дослідження проблеми соціалізації та вагому кількості присвячених їй праць, вона ще й досі залишається недостатньо розробленою як у теоретичному, так і у практичному плані. Зокрема, А. Шарудилова зазначає, що найбільш складним в педагогічній науці і в меншій мірі розробленим, є питання критеріїв і показників соціалізованості з урахуванням стадій і онтогенезу соціалізації [10].

Мета – проаналізувати, систематизувати та узагальнити показники та критерії соціалізованості дітей шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. В Академічному тлумачному словнику поняття «показник» визначається як свідчення, доказ, ознака чогонбудь [7]. Універсальний словник-енциклопедія поняття «критерій» тлумачить як принцип, який визначає спосіб визнання чогось з позиції присутності, відсутності чи ступеню наявності певних характеристик, якостей; мірило чогось [9]. Тож у контексті наукової статті розглядаємо поняття «показники та критерії соціалізованості дітей шкільного віку» як сукупність ознак та способів визнання соціалізованості особистості на стадіях соціалізації (адаптації, індивідуалізації та інтеграції), а також у вікових періодах (молодшого шкільного, підліткового та старшого шкільного віку). При визначенні показників та критеріїв соціалізованості спираємось на визначення соціалізації (Г. Андреева) як двостороннього процесу, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого боку, процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище, процес, в якому людина не просто засвоює соціальний досвід, а й перетворює його у власні цінності, установки, орієнтації [4]. Досліджуючи показники та критерії соціалізованості дітей шкільного віку з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями спираємось на положення Л. Виготського про єдність закономірностей нормального і «порушеного» розвитку, яке дає підставу вважати, що концепція розвитку дитини з нормотиповим розвитком, в загальному, може бути використана при трактуванні розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

З онтогенетичного (тобто вікового) погляду М. Андреева розрізняє наступні стадії соціалізації: стадію адаптації, індивідуалізації, інтеграції, трудову й післятрудова стадії. Перша стадія охоплює весь період життя людини до початку трудової діяльності і поділяється на ранню соціалізацію (від народження до вступу в школу) та стадію навчання. Друга стадія – це весь період трудової діяльності людини. Третя стадія починається з відходом особистості від професійної діяльності і триває до кінця життя [4].

Розуміючи адаптацію як первинний етап соціалізації, розглянемо її зміст. Адаптація у широкому розумінні визначається як процес

пристосування людини до нових умов існування. Людина є живим організмом, носієм суспільних стосунків, отже можна виокремити такі види адаптації, як фізіологічна, психологічна, соціальна та їх поєднання. В. Синьов зазначає, що фізіологічна адаптація передбачає пристосування організму до навколишнього середовища, нових умов спілкування; психологічна – пристосування психіки людини до нових умов; соціальна – пристосування поведінки людини до нових соціальних вимог та умов. Соціальна адаптація, враховуючи, що людина перебуває в суспільстві, включає в себе як фізіологічну, так і психологічну адаптації [6]. Враховуючи те, що в молодшому шкільному віці у зв'язку зі вступом до школи змінюється соціальна ситуація розвитку дитини, відповідно соціально-психологічна адаптація має специфічний зміст, а саме – пристосування людини до умов функціонування у групі людей, що передбачає зближення цілей і ціннісних орієнтацій групи та індивіда, засвоєння ним норм, традицій групової культури, входження у рольову структуру групи. І. Тат'янчикова зазначає, що показниками адаптованості людини загалом слугує задовільний стан її здоров'я, самопочуття, психічна рівновага, тобто відсутність невротичних виявів (емоційних зривів, агресивності, тривожності, страхів тощо), задоволеність собою й стосунками з оточуючими та ін. [8].

Досліджуючи показники та критерії соціалізованості молодшого школяра, О. Яковлева зазначає, що першим критерієм соціалізованості є *сформованість ціннісних орієнтацій*, до показників якого відносяться: 1) наявність цілісної картини світу; 2) наявність відносно сформованої «Я-концепції»; 3) сформованість ціннісних уявлень. Другим критерієм дослідниця виділяє *сформованість соціального досвіду молодшого школяра*, до показників якого відносяться: 1) знання й уміння соціальних відносин для функціонування в соціумі; 2) навички розподілу й організації діяльності; 3) досвід адекватної оцінки й аналізу власної діяльності й діяльності однолітків; 4) досвід спільної діяльності. До третього критерію належить *комфортність молодшого школяра*, який супроводжує ефективно його соціальне виховання, приводячи до формування таких особистісних новоутворень, як: 1) мотив досягнення успіху; 2) емоційна стійкість; 3) творчий підхід до діяльності [11]. Отже, сутність компонентів та показників соціалізації на стадії адаптації полягає у пристосуванні до нових умов існування, як носія психічного і соціального.

На стадії індивідуалізації (впродовж підліткового віку) відбувається становлення унікального способу життя та власного внутрішнього світу. Аналіз критеріїв соціалізації, виділених А. Нестеровим, Л. Григорович, А. Петровським дозволив А. Шарудиловій виявити показники соціалізації підлітка. З огляду на те, що системоутворювальною одиницею соціалізації підлітка виступає цінність особистісного самовизначення, позначення

процесуально-критеріальних компонентів соціалізації передбачає виділення науковцем ціннісно-діяльнісного особистісного компонента, ціннісно-інформаційного і аналітико-оціночного (рефлексивного) компонентів [10].

Ціннісно-діяльнісний особистісний компонент відображає сформованість у підлітків навичок повноцінного спілкування і взаємодії з дорослими і однолітками; освоєння нормативної поведінки не тільки в освітньому середовищі, а й за його межами [10, с. 11-12], в результаті чого на перший план висувається діяльність (навчальна, виробничо-трудова, організаційно громадська, художня, спортивна і ін.), що забезпечує можливість проявити власну індивідуальність у міжособистісному спілкуванні стосовно різноманітних значущих для них справ.

Ціннісно-інформаційний компонент відображає сформованість у підлітка інтегрованих особистісних якостей: працьовитості, чесності, відповідальності, співробітництва, взаємодопомоги та ін., тобто передбачає засвоєння життєво важливих цінностей.

Аналітично-оцінний компонент відповідає за рефлексивний рівень розвиненості самосвідомості, основними елементами якого є: усвідомлення себе, тобто самоприйняття, усвідомлення мети, місця і сенсу життя, самоствердження на психічному рівні розвитку і т.д. У цей період формується усвідомлене ставлення до своїх потреб і здібностей, потягів і мотивів поведінки, переживань і думок. Самосвідомість виражається також в емоційно-смісловій оцінці підлітком своїх суб'єктивних можливостей, цінностей, установок і умінь, які, в свою чергу, виступають в якості обґрунтування доцільності дій і вчинків.

Т. Пташко виділено наступні компоненти соціалізації підлітка: *пізнавальний* (сприйняття індивідом соціальної інформації на рівні відчуттів, знань, умінь, спрямований на формування у дітей цілісної картини світу, що передбачає набуття необхідних для життя в соціумі умінь і знань соціальних стосунків); *ціннісно-орієнтаційний* (співвідношення одержуваної інформації з власним соціальним досвідом і формування на цій основі власного ставлення, міжособистісних стосунків); *діяльнісний* (активність особистості відповідно до встановленої системи цінностей, осмислення встановленої системи соціальної діяльності). Саме діяльнісний компонент передбачає усвідомлення соціальної значущості діяльності, дозволяє особистості проявляти себе в якості суб'єкта, в результаті чого формується неповторна індивідуальність особистості [5].

І. Маслова, розглядає проблему визначення соціалізованості дітей підліткового віку, через поняття соціальної компетентності особистості на етапі індивідуалізації у виховному просторі закладу позашкільної освіти. Науковцем виділено наступні критерії соціальної компетентності підлітків:

Мотивація. Прагнення до прояву себе в соціально схвалювальній діяльності, переважання мотивів досягнення успіху, цінність творчості, ціннісне ставлення до себе і іншої особистості.

Обізнаність у способах продуктивної взаємодії в соціумі. Знання норм і правил, спілкування і поведінки в суспільстві, розуміння продуктивних способів взаємодії в діяльності, знання власних особистісних особливостей, що сприяють досягненню успіху.

Сформованість уміння орієнтування в соціокультурному просторі. Сформованість навичок і способів соціально значущої діяльності, вміння ефективно спілкування та конструктивно взаємодіяти в навчальній і позанавчальній діяльності. Навички емоційної саморегуляції, володіння засобами організації своєї поведінки [3].

Аналізуючи ефективність соціалізації дітей з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями на стадії індивідуалізації, І. Татьянчикова, виділила наступні показники: сформованість самосвідомості дитини, передусім усвідомлення дитиною власних психофізичних можливостей та її адекватна самооцінка, самосвідомість, усвідомлення власних психофізичних властивостей, що впливають на успішність діяльності [8, с. 17 - 19].

Тож, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновки про те, що для забезпечення процесу соціалізації на стадії індивідуалізації необхідно забезпечити підлітка необхідним соціальним досвідом і створити умови для самореалізації.

Стадія інтеграції характеризується прагненням старших школярів знайти «своє» місце у суспільстві, бажання бути частиною спільноти, зберігаючи при цьому свою індивідуальність та неповторність. І. Татьянчикова зазначає, що показниками ефективності соціалізації на цій стадії є форми адекватного використання психофізичних можливостей дитини, а також розвиток соціально-психологічних якостей, необхідних для функціонування у соціальній групі. Особливого значення в цей період набуває адекватність виконання учнями соціальних ролей, виходячи з інтересів колективу [8, с. 19].

Становить інтерес дослідження М. Шиловой, А. Шарудиной, які вказують, що показниками ефективності соціалізації, тобто соціалізованості особистості, є: когнітивний (характеризується усвідомленням мети соціальної роботи та інтеріоризацією соціального досвіду); мотиваційний або емоційний (ставлення до результатів діяльності, задоволеність міжособистісними стосунками, прагнення до самовизначення); діяльнісний (інтенсивність участі в діяльності, пошук шляхів і способів самореалізації) [11]. Проте, дослідницею не охарактеризовано сутність зазначених показників з урахуванням вікових особливостей соціалізації дітей на різних її стадіях.

Ю. Кобазєва вказує, що критеріями соціалізованості дітей старшого шкільного віку на стадії інтеграції є задоволеність сьогоденням і спрямованість у майбутнє; сформованість установок, стереотипів, цінностей, «картини світу» людини; адаптованість особистості; соціальна ідентичність, усвідомлення своєї приналежності до спільноти (груповий рівень) і в усвідомленні своєї власної неповторності (індивідуальний рівень); ініціативність, незалежність, «незакомплексованість».

Проаналізувавши процес соціалізації дітей шкільного віку Т. Кравченко визначено її компоненти (когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний) та критерії (знання, ціннісні орієнтації, моделі соціальної поведінки і діяльності) соціалізованості школярів. Критеріями когнітивного компонента вчена визначила знання, а його показниками: знання сутності соціальних норм і цінностей, які регулюють відносини між людьми, способів їх реалізації у різних сферах життєдіяльності. Критеріями емоційно-ціннісного компонента є ціннісні орієнтації, які зумовлюють вибірковість ставлення до суб'єктів соціальної дійсності, а його показниками є: позитивне ставлення до соціальних норм і цінностей, адекватна самооцінка (максимальне наближення „Я-реального” до „Я-ідеального”), адаптованість до різних суб'єктів соціальної дійсності. До критеріїв діяльнісного компонента науковець відносить моделі соціальної поведінки і діяльності. Показниками визначено вміння керуватися соціальними нормами і цінностями у власній поведінці і відносинах з різними суб'єктами соціальної дійсності [2, с. 11].

Нам імпонує підхід Т. Кравченко щодо застосування модифікованих критеріїв кожного компонента соціалізованості в різний віковий період, хоча у своїй основі вони є тотожними для всіх вікових груп школярів, адже мотивація соціальної поведінки (як найвищого рівня соціалізованості) та її прояви не є застиглими утвореннями, вони за сприятливих умов мають тенденцію до розвитку, збагачення, стабілізації протягом життєдіяльності індивіда. Змінюється лише якісне наповнення кожного з показників залежно від віку дитини.

Висновки. Проаналізувавши та систематизувавши дослідження проблеми визначення критеріїв та показників соціалізованості дітей молодшого шкільного, підліткового та старшого шкільного віку можна зазначити, що соціалізованість передбачає наявність когнітивного компонента (системи знань про соціальні норми і цінності), емоційно-особистісного (наявність позитивної самооцінки, гуманістичних ціннісних орієнтацій, соціальної спрямованості особистості, розвиненої самосвідомості, сприятливого соціометричного статусу, позитивного ставлення до соціальних норм) та поведінкового (сформованість соціально-нормативної поведінки, адекватність соціальних ролей, активно-творче використання у власній життєдіяльності системи соціальних норм на основі

рефлексивного вибору за доцільністю та необхідністю). Вищезазначені компоненти та критерії соціалізованості є тотожними для всіх вікових груп школярів, зміні підлягає лише якісне наповнення кожного з показників залежно від віку дитини. Подальшої експериментальної розробки потребує проблематика, пов'язана з дослідженням соціалізованості дітей з інтелектуальними порушеннями у шкільному віці та посиленням успішності їх соціалізації у закладах позашкільної освіти.

Бібліографія

1. **Закирова, В.Г., Камалова Л. А.** (2014) Социализация младшего школьника как педагогическая проблема. *Начальная школа сегодня: проблемы социализации*, 1 (1), 4-11.
2. **Кравченко, Т. В.** (2010) Теоретико-методичні засади соціалізації дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи. *Автореф. дис... к-та пед. наук: 13.00.07*. Київ.
3. **Маслова, И.А.** (2007) Социализация подростка в воспитательном пространстве учреждения дополнительного образования детей. *Автореф. дис... к-та пед. наук: 13.00.01*. Магнитогорск.
4. **Москаленко, В.В.** (2013) Соціалізація особистості. Київ: Фенікс.
5. **Пташко, Т.Г.** (2011) Социализация личности подростка в условиях детского общественного объединения. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. 160.
6. **Синьов, В. М., Матвеева, М. П., Хохліна, О. П.** (2008). Психологія розумово відсталої дитини. Київ: Знання.
7. **Словник української мови:** в 11 томах (1976). Том 7, 10.
8. **Татьянчикова, І. В.** (2015) Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку. *Автореф. дис... д-та пед. наук: 13.00.03*. Київ.
9. **Універсальний словник-енциклопедія** (2003). Київ: Новий друк.
10. **Шарудилова, А.С.** (2008) Педагогические условия социализации подростков в личностно ориентированной системе воспитания современной общеобразовательной школы. *Автореф. дис... к-та пед. наук: 13.00.01*. Майкоп.
11. **Яковлева, О.В.** (2014) Діагностика соціалізованості молодших школярів. *Young Scientist*. 7 (10) july, 173-176.

References

1. **Zakirova, V.G., Kamalova L.A.** (2014) Socialization of a primary school pupil as a pedagogical problem. *Primary School Today: Socialization Challenges*, 1 (1), 4-11. [in Russian].
2. **Kravchenko, T.V.** (2010) Theoretical and methodological principles of socialization of school-age children in the interaction of family and school. *Extended abstract of Doctor's thesis (Pedagogy)*. Kyiv. [in Ukrainian].
3. **Maslova, I.A.** (2007) Socialization of a teenager in the educational space of an institution of additional education for children. *Extended abstract of Doctor's thesis (Pedagogy)*. [in Russian].
4. **Moskalenko, V.V.** (2013) Socialization of the individual. Kyiv: Phoenix. [in Ukrainian].
5. **Ptashko, T.G.** (2011) Socialization of the adolescent's personality in the conditions of children's public association. Chelyabinsk: Chelyab

Publishing House. 160. [in Russian]. **6. Synyov, V. M., Matveeva, M. P., Khokhlina, O. P.** (2008). Psychology of a mentally retarded child. Kyiv: Knowledge. [in Ukrainian]. **7. Dictionary** of the Ukrainian language: in 11 volumes (1976). Volume 7, 10 [in Ukrainian]. **8. Tatyanchikova, I.V.** (2015) Psychological and pedagogical foundations of socialization of children with intellectual disabilities. *Extended abstract of Doctor's thesis (Pedagogy)*. Kyiv [in Ukrainian]. **9. Universal** Dictionary-Encyclopedia (2003). Kyiv: New printing. [in Ukrainian]. **10. Sharudilova, A.S.** (2008) Pedagogical conditions for the socialization of adolescents in the personality-oriented education system of a modern secondary school. *Extended abstract of Doctor's thesis (Pedagogy)*. Maykop. [in Russian]. **11. Yakovleva, O.V.** (2014) Diagnosis of socialization of junior schoolchildren. *Young Scientist*. 7 (10) July, 173-176. [in Ukrainian].

Received 05.03.2020

Accepted 05.04.2021

УДК 001.891.3:376.011.3-051-043.3

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.163-176

А.О. Косовська

alinakosovska2@gmail.com

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

КОМАНДНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Відомості про автора: Косовська Аліна Олексіївна, аспірантка кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема командної роботи у навчанні дітей з особливими освітніми потребами та готовності корекційних педагогів до роботи в команді.

Contact: Kosovska Alina Alekseyevna, 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 teamwork in teaching children with special educational needs and the readiness of correctional teachers to work in a team.

Косовська А.О. Командна робота як складова організації навчання дітей з особливими освітніми потребами. У статті висвітлено значимість командної роботи яка необхідна для успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Теоретично обґрунтовано термін «команда», як базове поняття командної роботи, встановлено родовий зв'язок походження даного терміну, на основі порівняльного аналізу, визначено відмінність поняття «команди» від робочої групи. Проведено термінологічний аналіз понять «взаємодії» та «командної роботи» з метою виокремлення суті командної роботи та встановлення взаємозв'язку між даними поняттями. Схематично подано та описано структуру процесу взаємодії на основі, якої простежено відмінність взаємодії у команді. В результаті аналізу наукової літератури визначено ознаки командної роботи. Проаналізовано наукові підходи становлення феномену командної роботи, принципи командної роботи, стадії розвитку команди та рольове позиціонування в роботі команди. На основі теоретичного аналізу змодельовано структуру командної роботи як складову організації навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: команда, робоча група, командна робота, взаємодія, структура командної роботи, навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Косовская А.А. Командная работа как составляющая организации обучения детей с особыми образовательными потребностями. В статье освещены значимость командной работы необходимой для успешного обучения детей с особыми образовательными потребностями. Теоретически обосновано термин «команда», как базовое понятие командной работы, установлено родовую связь происхождения данного слова, на основе сравнительного анализа, определены отличия понятия «команды» от рабочей группы. Проведено терминологический анализ понятий «взаимодействия» и «командной работы» с целью выделения сути командной работы и установления взаимосвязи между данными понятиями. Схематично представлен и описана структура процесса взаимодействия на основе, которой прослежено отличие взаимодействия в команде. В результате анализа научной литературы определены признаки командной работы. Проанализированы научные подходы становления феномена командной работы, принципы командной работы, стадии развития команды и ролевое позиционирования в работе команды. На основе теоретического анализа смоделирован структуру командной работы как составляющую организации обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: команда, рабочая группа, командная работа, взаимодействие, структура командной работы, обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Kosovska A.O. Teamwork as a component of the organization of education of children with special educational needs. The article highlights the importance of teamwork that is necessary for the successful education of children with special educational needs. The term "team" as a basic concept of teamwork is theoretically substantiated, the generic connection of the origin of this term is established, on the basis of comparative analysis, the difference between the concept of "team" and the working group is determined. A terminological analysis of the concepts of "interaction" and "teamwork" was conducted in order to highlight the essence of teamwork and establish the relationship between these concepts. The structure of the interaction process is schematically presented and described, on the basis of which the difference of interaction in the team is traced. As a result of the analysis of the scientific literature the signs of teamwork are determined. Scientific approaches to the formation of the phenomenon of teamwork, principles of teamwork, stages of team development and role positioning in team work are analyzed. Based on the theoretical analysis, the structure of teamwork as a component of the organization of education of children with special educational needs is modeled.

Key words: team, working group, team work, interaction, structure of team work, education of children with special educational needs.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства командна робота вважається вищим рівнем досягнення продуктивності спільної діяльності. Організація навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами вимагає застосування командного підходу із залученням різнопрофільних фахівців. Враховуючи результативність командної роботи, як ефективного способу розв'язання складних питань, фахівцям, які забезпечують навчання дітей з особливими освітніми потребами, варто зосередити увагу на структурних компонентах механізму командної роботи з метою засвоєння загальних рис командної роботи що сприятиме оволодінню навиків роботи в команді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури визначає актуальність вивчення проблем формування командної роботи в різних напрямках наукових досліджень, зокрема: вивчення особливості командного розвитку виробничих та управлінських команд у сфері бізнесу досліджували Т. Базаров, Т. Зінкевич-Євстігнеєва, М. Белбін, К. Фопель, та інші; проблему ефективності управлінських команд в установах освіти вивчали Л. Карамушка, О. Філь, та інші; дослідження командної роботи працівників державної служби висвітлювали у своїх працях В. Михайленко, Л. Карамушка, В. Міляєва, та інші. У галузі спеціальної освіти, проблему командної взаємодії досліджували С. Миронова, І. Дмитрієва, Т. Докучена, З. Ленів та інші.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування змісту командної роботи як невід'ємної складової організації навчання дітей з особливими освітніми потребами

Виклад основного матеріалу: Досліджуючи проблему командної роботи, варто зосередити увагу на визначенні базового поняття «команда». Керуючись науковими дослідженнями в галузі командоутворення, необхідно зазначити що родовим поняттям в контексті тлумачення терміну «команда» вважається поняття «малої групи». Тому визначення «команди» зазвичай розпочинається зі слів «...сукупність невеликого числа людей ... організована група людей (спеціалістів)... мала група... [1;2;3;5;8;11].

З метою встановлення родових зв'язків проводимо термінологічний аналіз зазначених понять. Окреслюючи поняття «малої групи», беремо за основу, визначення зі словника психолого-педагогічних термінів, в якому поняття «малої групи» трактується як «сукупність двох і більше людей, але не більше 10, об'єднаних спільною метою, схожими інтересами та потребами в спільній діяльності, які безпосередньо контактують між собою» [11, с.5]. Оскільки пошук серед словників психолого-педагогічних термінів виявив відсутність тлумачення терміну «команда», звертаємось до великого тлумачного словника, згідно якого термін «команда» визначається як «група людей, яка виконує певну роботу» [1, с. 443]. Дане визначення є більш узагальненим ніж вичерпним, тому здійснивши огляд наукової літератури, вважаємо за необхідне виокремити деякі наукові погляди щодо визначення терміну «команда». Коло зарубіжних авторів: Й. Катценбах та Д. Сміт, М. Амстронг, І. Салас, Р. Берд та С. Таненбаум термін «команда» визначають як «невелику кількість людей з взаємодоповнюючими навичками та спільною метою, які направлені на реалізацію спільної діяльності» [14]. В контексті досліджень Манфреда Геллерта та Клауса Новака зокрема у книзі з командоутворення, термін «команда» трактується як «формально об'єднана група людей, діяльність яких спрямована на спільне вирішення складних завдань» [2, с. 22]. Об'єднавши погляди російських авторів: Т. Галкіної, М. Ісхакової, С. Коноваленка, В. Ковальова, Г. Латфуліного, О. Громової, Н. Толстих, Ю. Надточія, А. Карпова визначення «команди» можна обґрунтувати як «невелику групу людей з взаємозамінюючими вміннями, яка використовуючи спільні зусилля досягає поставлених цілей в спільній діяльності, розділяючи при цьому відповідальність за досягнення кінцевих результатів» [4;6;8]. З точки зору вітчизняних авторів: В. Євдокімова, Л. Скібіцької, В. Горбунової, Л. Карамушки, В. Михайленко [3;5], термін «команда» визначається як «мала група спеціально підібраних фахівців, які узгоджено досягають спільної мети, розв'язуючи визначені завдання».

В результаті термінологічного аналізу вдалося простежити родовий зв'язок між поняттям «малої групи» та терміном «команда». В аналізі

зазначених термінів помітно простежується однакова загальна основа змісту понять «команди» і «малої групи», яка виявляється в обмеженій кількості осіб, спільній меті, спільній діяльності та наявності міжособистісних відносин. Перераховані властивості є спільними для обох понять, тому цілком можна вважати що мала група є родовим поняттям терміну «команда» і складає основу в його структурі визначення. Змістовий аналіз терміну «команда» в інтерпретації зарубіжних і вітчизняних науковців показав, що змінюються у визначенні лише певні ознаки, які в результаті є показниками, що відрізняють команду від звичайної малої групи. Підсумовуючи проведений термінологічний аналіз варто відмітити очевидність того, що будь-яка команда є малою групою, однак, погоджуючись з думкою багатьох авторів [3;6;7;12;14], не кожену малу групу можна назвати командою.

Для чіткого розуміння змісту поняття «команди», проводимо теоретичний аналіз наукової літератури з метою встановлення відмінності між командою та малою (робочою) групою.

Проведення аналізу відмінностей ознак команди від звичайної робочої групи простежується у працях багатьох авторів. До прикладу В. Крюгер у своїй праці «Керівництво командою» [7], порівнюючи робочу групу та команду, виділив для команди ознаку пріоритетності внутрішньої робочої мотивації, згідно якої її учасники «хочуть спільно працювати», натомість для робочої групи окреслив притаманність зовнішньої робочої мотивація, згідно якої для її учасників стоїть установка «потрібно разом працювати». Автор зауважив, що більшість учасників робочої групи можуть переслідувати власні інтереси та різні цілі під час спільної діяльності, коли учасники команди націлені на одну для всіх мету спільної роботи. Відмінністю вважається внутрішня конкуренція, яка притаманна учасникам робочої групи та зовнішня конкуренція між командами. Схожа позиція щодо ознаки конкуренції висвітлена в поглядах К. Фопеля [12], який виділяє в процесі діяльності робочої групи наявність конкуренції, кооперації та незалежної діяльності серед її учасників, в свою чергу для учасників команди виділяє присутність лише кооперації, тобто принцип спільної роботи. Порівняльна характеристика ознак які відрізняють команду від робочої групи подана у праці Л. Карамушки та О. Філь [5], згідно якої учасникам робочої групи характерна роз'єднаність власних інтересів та спільної мети групи, тоді як учасникам команди властиве прийняття спільних цілей на емоційно-мотиваційному рівні та узгодженість мети командної роботи з власними інтересами. Авторки зазначають, що учасники команди спільно визначають принцип взаємодії в процесі обговорення, тоді як учасники робочої групи дотримуються формальних основ взаємодії. Рольове позиціонування для учасників робочої групи задається ззовні і має формально-адміністративний характер. Порівняно в команді рольова

структура формується з урахуванням індивідуальних особливостей учасників команди і носить взаємодоповнюючий та взаємозамінний характер. В. Горбунова [3], досліджуючи психологію командоутворення крізь призму ціннісно-рольової парадигми, виокремила відмінність в спільній діяльності, згідно якої, діяльність робочої групи характеризується єдністю мети, присутністю її учасників відносно часового простору, організацією певних дій, міжособистісним спілкуванням, тоді як діяльність команди вимагає глибокого співробітництва на засадах взаємоузгодженості спільних дій та посиленої координації об'єднаних зусиль кожного учасника команди в рамках досягнення єдиної мети. Вагомою відмінністю з точки зору авторки є ознака розподілу соціально-психологічних ролей та відповідальності в межах нормативно-рольової взаємодії, відповідно до якої, ролі учасників робочої групи нормативно-фіксовані за допомогою посадових інструкцій, відповідальність при цьому носить ієрархічно-підзвітний характер. Тоді як, для команди, рольова структура визначається в поєднанні окреслених обов'язків та реальних здібностей учасників команди, враховуючи індивідуальний потенціал кожного. Відповідальність, в свою чергу, носить взаємно-розподільчий характер враховуючи відповідність індивідуальних рішень спільно-окресленому алгоритму дій команди.

Узагальнюючи наукові обґрунтування порівняльних ознак відмінності між командою та робочою групою, варто зазначити систему істотних характеристик команди, з точки зору окремих науковців, зокрема: Л. Карамушка та О. Філь виокремлюють три ключових ознаки, а саме визнання кожним учасником спільних цілей діяльності команди та їх узгодження з власними потребами; партнерська взаємодія в процесі досягнення командної мети; встановлення гнучкої рольової структури та закріплення ролі керівника в образі реального лідера [5]. Й. Катценбах та Д. Сміт до істотних характеристик команди відносять: позитивну професійну міжособистісну взаємодію; індивідуальну та взаємну відповідальність; зобов'язання в орієнтації кожного на загальну мету, прогнозування результатів та спільність підходів до роботи в команді [14]. В. Горбунова також виокремлює трьох компонентну систему істотних ознак команди, а саме: діяльність команди, яка базується на консолідованій спільності, орієнтації командної задачі та позитивної синергії; нормативно-рольову взаємодію в основі якої закладена рольова доцільність та розподільча відповідальність; ціннісно-рольову-взаємодію, яка включає міжособистісні стосунки та психологічний комфорт [3].

В результаті теоретичного аналізу наукової літератури, вдалося виокремити ряд істотних ознак, які дають можливість встановити відмінність команди від звичайної робочої групи, що в свою чергу унеможлиблює факт тотожності даних понять. Узагальнюючи власні

міркування щодо специфіки наукового обґрунтування істотних ознак команди, варто надати належне тому, що виокремлення істотних властивостей команди відбувається шляхом вдосконалення окремих аспектів спільної діяльності, міжособистісних взаємин та структури особистісних поглядів, тобто спостерігається значне покращення ознак, що характеризують поняття малої групи, які в свою чергу для команди визначаються як родовими. Отже, в результаті модифікації ознак малої групи, формуються істотні властивості команди. З огляду на це, цілком очевидно те, що командою стає мала (робоча) група, яка зуміла досягнути в своїй діяльності найвищого рівня розвитку.

Продуктивність діяльності учасників команди безпосередньо залежить від ефективної командної роботи. Досить часто суть командної роботи розглядають в контексті поняття міжособистісної взаємодії, однак в результаті розмежування понять команди і робочої групи, прийшли до висновку, що міжособистісна взаємодія в більшій мірі властива робочій групі, так як може включати різні прояви взаємодії учасників, такі, як суперництво, домінування, пристосування, партнерство тоді, як діяльність команди, як групи вищого рівня розвитку, характеризується на засадах виключеного партнерства, співробітництва, що в результаті формують основу командної роботи.

В рамках нашого дослідження, з метою виокремлення суті командної роботи та встановлення зв'язку між командною роботою та взаємодією проводимо термінологічний аналіз даних понять.

Термін «взаємодія», згідно тлумачного словника сучасної української мови, складається з двох коренів – «взаємо» і «дія», що в загальному означає погоджену дію між певними об'єктами чи суб'єктами [1 с.20]. З точки зору філософії, взаємодія є універсальною формою взаємозв'язку, яка вбачається у зворотній дії одного предмета (явища) на іншого. В контексті соціальних відносин взаємодія розуміється, як процес впливу одних суб'єктів на інших, в результаті чого відбувається їх зміна та доповнення один одного [9].

У психології, взаємодія розглядається, як сукупність взаємозумовлених міжособистісних зв'язків певної кількості людей, які впливають один на одного в процесі спільної діяльності [11]. Досліджуючи проблему міжпрофесійної взаємодії, з точки зору психології, Я. Раєвська розглядає взаємодію, як цілеспрямований, динамічний процес спільної праці фахівців, діяльність яких характеризується послідовністю і спрямована на досягнення особистих цілей та мети спільної діяльності зокрема [10, с. 12].

Науково-педагогічна література поняття взаємодії розглядає, як безпосередній або опосередкований взаємовплив суб'єктів навчального процесу, який в результаті призводить до становлення якісних змін у навчально-виховній діяльності та сприяє формуванню особистісного

зростання. Вивчаючи особливості педагогічної взаємодії, М. Подберезський прийшов до висновку, що педагогічна взаємодія встановлює між людьми певні відносини, які можуть мати офіційний характер, зокрема підпорядкування чи управління, або не офіційний характер – симпатія, дружба, ворожнеча, суперництво, тощо. Ефективність педагогічної взаємодії, на думку автора, визначається оцінкою реакцій учасників певної діяльності, які корегують продуктивність одержання результату [9, с.33]. Проаналізувавши наукову літературу [1;9;10;11], можна схематично зобразити процес взаємодії, який відбувається між суб'єктами, незалежно від сфери її виникнення (рис.1).

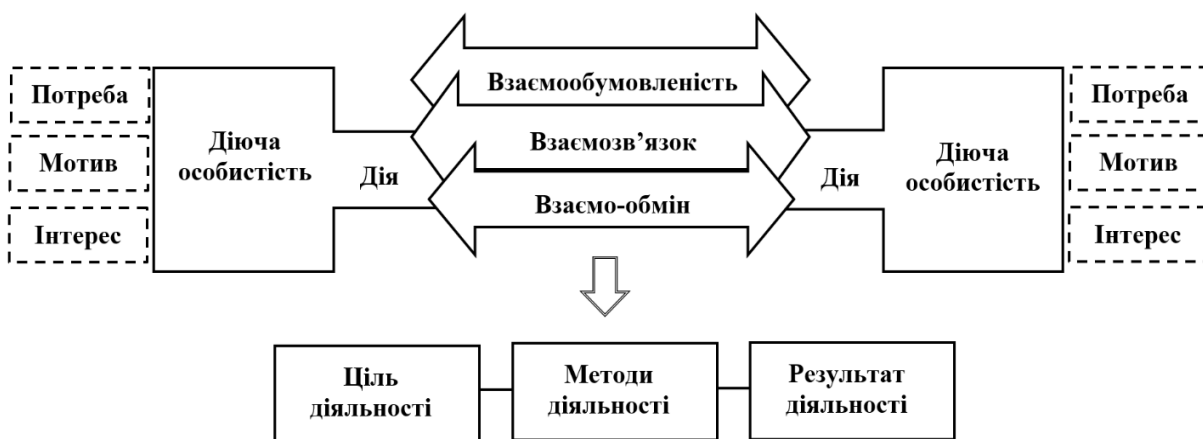


Рис.1 Структура процесу взаємодії.

Структура процесу взаємодії, яка зображена на рис.1 відображає міжособистісну взаємодію між двома суб'єктами, однак в практичній діяльності відповідних суб'єктів може бути більше. Структурними елементами процесу взаємодії виступають: діючі особистості, які мають власні потреби, мотиви та інтереси відносно певної діяльності; безпосередня дія особистостей, яка носить зворотній характер і включає: взаємообумовлені ціль, методи та прогнозовані результати певної діяльності; взаємозв'язок (комунікація учасників) в процесі діяльності; взаємний обмін інформацією та іншими видами інструментарію відповідно на всіх етапах процесу спільної діяльності.

Аналіз наукової літератури дав можливість виокремити настанови, які зазвичай використовуються учасниками під час взаємодії, зокрема: суперництво, пристосування, маніпуляція, домінування, співдружність, партнерство, кооперування, які можуть мати, як прихований так і демонстративний характер. Даний перелік настанов не є вичерпаним, однак дає можливість розкрити багатогранність процесу взаємодії.

В результаті вивчення поняття «взаємодії» варто зауважити, що процес міжособистісної взаємодії спостерігається у всіх сферах суспільного життя і відображає взаємовплив певних осіб у їх спільній діяльності.

Узагальнюючи характер відносин між учасниками взаємодії, можна виокремити два загальних види взаємодії: співробітництво та суперництво, або їх поєднання.

Термін «командна робота» крізь призму зарубіжних наукових досліджень з командо-утворення [2;4] визначається, як цілеспрямована, узгоджена визначеним колом учасників, спільна діяльність в рамках якої, розв'язуються чітко обумовлені завдання на основі інтенсивного співробітництва за допомогою конструктивних міжособистісних відносин.

Вивчаючи міркування Р. Белбіна щодо ідеї формування команд, командну роботу, з точки зору автора, слід розглядати, як організовану діяльність учасників певної команди, яка в результаті поділу праці створює єдину робочу структуру, що відображає внесок кожного учасника команди, який він покладає в досягнення спільних цілей [13, с.125].

Аналіз наукової літератури дав можливість простежити зв'язок між командною роботою та взаємодією, в результаті чого встановлено родовий зв'язок між поняттями, а саме термін «взаємодія» вважається родовим для терміну «командна робота» тому, що основа роботи команди базується на взаємодії її учасників, однак дана взаємодія, має виключно характер співробітництва, що зумовлює виокремлення поняття командної роботи як позитивного виду взаємодії. Керуючись поданою структурою процесу взаємодії рис.1 в контексті командної роботи важливо доповнити структуру командної взаємодії фактом узгодження власних потреб, мотивів та інтересів учасників команди із загальною метою командної роботи, схематично взаємодію команди можна зобразити наступним чином, рис.2.



Рис.2 Структура процесу взаємодії у команді.

В ході нашого дослідження було визначено родовий зв'язок терміну «команда» як базового поняття командної роботи, виокремлено чітке розмежування команди від звичайної робочою групи та проведено паралелі між командною роботою та взаємодією, що в результаті дає можливість сформулювати власне бачення ознак командної роботи. Керуючись науковими

доробками [2;3;4;5;6;8;12;14] виокремлюємо істотні ознаки командної роботи:

1. Орієнтація на спільну мету:

- Усвідомлення спільної мети і цілей роботи ;
- Узгодженість спільної мети з власними інтересами учасників команди;
- Єдине бачення процесу досягнення мети;
- Індивідуальна орієнтація кожного на загальний результат;
- Взаємна відповідальність за спільну мету;

2. Консолідація спільної діяльності (інтенсивне співробітництво):

- Ефект позитивної синергії;
- Пріоритетність внутрішньої робочої мотивація (хочу спільно працювати);
- Відсутність внутрішньої конкуренції між учасниками команди;
- Координація (взаємоузгодження) спільних дій;
- Об'єднання індивідуальних зусиль для досягнення спільного результату;
- Використання сильних сторін кожного учасника команди, компенсуючи індивідуальні недоліки окремих її учасників;
- Індивідуальна орієнтація кожного на загальний успіх;
- Встановлення гнучкої рольової структур;
- Взаємозалежність учасників команди від роботи кожного;
- Взаємо-доповнення професійних вмінь;
- Взаємозамінність між учасниками команди;
- Подвійна відповідальність (відповідальність учасника команди за результат виконання власної частини роботи, яка була на нього покладена та за результат виконання роботи іншого учасника команди в разі необхідності заміни);
- Спільна відповідальність за кінцевий результат діяльності команди;
- Рівномірний розподіл загального успіху роботи команди;

3. Конструктивні міжособистісні взаємини:

- Обговорення запропонованих ідей;
- Об'єктивність в оціненні;
- Прийняття узгоджених рішень;
- Цінність професіоналізму кожного учасника команди;
- Спільність поглядів (усвідомлення спільних інтересів);
- Ситуативне лідерство;
- Взаєморозуміння та взаємодопомога;
- Позитивна емоційна сформованість;
- Відпрацьована комунікація (ефективне спілкування через питання, коректна постановка запитань і побудова речень, встановлення вербального і невербального контакту, вміння слухати інших, дотримання етики професійного спілкування);

- Ефективне управління конфліктів (досягнення консенсусу в спірних питаннях);
- Сприятлива соціально-психологічна атмосфера (позитивне ставлення: чесність, відкритість, довіра, взаємоповага, тощо).

Окреслений перелік ознак, в сукупності дає можливість виокремити командну роботу серед інших проявів взаємодії, тому можна вважати, що командна форма роботи є запорукою успіху в будь-якій професійній діяльності, в тому числі і в діяльності корекційного педагога.

В процесі дослідження теоретичних основ командної роботи варто приділити увагу науковим підходам становлення феномену командної роботи, принципам командної роботи, стадіям розвитку, рольовому позиціонуванню та типології команд.

В результаті аналізу наукової літератури, варто виокремити підходи до формування командної роботи. Методологія формування команд включає ряд концепцій вітчизняних та зарубіжних науковців, які зробили вагомий внесок в розвиток та формування команд, зокрема: оціночна модель ефективності командної взаємодії Ч. Маргерісона та Д. МакКенна; рольова концепція Р. Белбіна, М. Геллерта та К. Новака, Т.Ю. Базарова; модель розвитку команди Б. Такмена, Дж. Катценбаха та Д. Сміта; психолого-акмеологічний підхід Ю.В. Синягіна; Ціннісно-рольовий підхід В. В. Горбунової, тощо.

Забезпечення командної роботи потребує застосування низки принципів, зокрема: принцип співробітництва, єдності мети, взаємного доповнення, подвійної відповідальності, зворотного зв'язку, принцип гнучкості, довіри, консенсусу, розподільного лідерства, взаємодопомоги, тощо [2;3;4;8].

Аналіз наукової літератури дає можливість запевнити, що процес перетворення малої групи в команду та становлення продуктивної командної роботи включає ряд етапів, зокрема: за Дж. Катценбахом та Д. Смітом [14] команда фахівців проходить стадію робочої групи, псевдокоманди, потенційної команди, справжньої команди та в кінцевому результаті досягає рівня високоефективної команди. Б. Такман [8] в рамках розробки теорії групової динаміки, виділив чотири етапи розвитку команди: формування, шторм, нормалізація та виконання Ю. Базаров окреслює стадію адаптації, групування, кооперації, нормування та функціонування.

Рольове позиціонування в командній роботі представлено в наукових працях Р. Белбіна [13], який виділив 8 ролей (реалізатора, контролера, координатора, мотиватора, генератора ідей, аналітика, натхненника та постачальника) та обґрунтував методику діагностики рольових позицій в команді. Згідно якої, кожен учасник команди може виконувати декілька ролей, чим різноманітніше рольове коло в команді, тим вона ефективніша.

В результаті вивчення наукових праць [4;6;8] доцільно виділити найбільш розповсюджені типи команд, зокрема: консультативні команди

(необхідні для надання різного роду пропозицій та рекомендацій); виробничі команди (утворюються для виконання повсякденної роботи в середині організації, з повторенням робочих циклів); проектні команди (формується для вирішення проблем, які вимагають креативності та спеціалізованих знань); команди дії (утворюються для конкретно визначеної місії); крос-функціональні команди (створюються для покращення координації роботи фахівців з різних підрозділів); віртуальні команди (формується для віддаленої роботи, за допомогою технічних засобів); міждисциплінарні команди (об'єднують фахівців різних галузей для комплексного вирішення визначених проблем), управлінські команди, та інші.

Узагальнюючи опрацьований науковий матеріал, варто зазначити, що командна робота у професійній діяльності корекційного педагога визначається, як взаємоузгоджена спільна діяльність визначеного кола фахівців, що утворюють команду супроводу, в рамках якої вирішуються проблеми навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, за допомогою чітко визначеного алгоритму дій, шляхом інтенсивногоспівробітництва та конструктивної міжособистісної взаємодії.

Проведений аналіз наукових джерел дає можливість змоделювати структуру командної роботи, рис.3.



Рис.3 Структура командної роботи

Структура командної роботи, яка зображена на рис.3 включає невід'ємні елементи змісту командної роботи, які були попередньо описані в ході нашого дослідження.

Висновки. Командна робота є інноваційно-продуктивною формою взаємодії. Засвоєння змісту командної роботи та розуміння її відмінності від інших форм спільної діяльності стане основою оволодіння навиків роботи в команді для фахівців, які безпосередньо забезпечують навчання дітей з особливими освітніми потребами. Перспективи подальшого розгортання дослідження вбачаються у формуванні структури компетентності командної роботи та вивчення готовності корекційних педагогів до командної роботи у навчанні дітей з особливими освітніми потребами.

Бібліографія

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (2007). Київ: Ірпінь. С.1719.
2. Геллерт М. (2006). Все о командообразовании: руководство для тренеров. / Манфред Геллерт, Клаус Новак. М.: Вершина. 352 с.
3. Горбунова В.В. (2014). Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд: *монографія*. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка. 380 с.
4. Исхакова М.Г. (2010). Тимбилдинг: раскрытие ресурсов организации и личности. СПб.: Речь. 256 с.
5. Карамушка Л.М. (2008). Технологія формування управлінської команди освітньої організації / Л.М. Карамушка, Н.І. Клокар, О.А. Філь. Біла Церква: КОПОПК. 64 с.
6. Карпов А.В. (2014). Организационная психология. М.: Юрайт. 571 с.
7. Крюгер В. (2005). Руководство командой. М.: Омега-Л. 220 с.
8. Надточий Ю.Б. (2020). Командообразование. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К». 238 с.
9. Подберезський М.К. (2011). Характеристика особливостей педагогічної взаємодії // Вісник Дніпропетровського Університету ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2011. № 2 С.31-35.
10. Раєвська Я.М. (2020). Психологічне забезпечення міжпрофесійної взаємодії фахівців соціальної сфери: автореф. дис. ... док. психол. наук :19.00.05. Київ. 48 с.
11. Словник психолого-педагогічних понять і термінів веб-сайт. URL: <https://osvita.ua/school/method/psychology/1270/> (дата звернення 07.04.2021).
12. Фопель К. (2003). Создание команды. Психологические игры и упражнения. М.: Генезис. 400 с.
13. Belbin R. M. Management Teams: Why Succeed or Fail. London: Heinemann. Volume 12, Issue 3 [Online]. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9310.1982.tb00500.x> [Date Accessed: 08.04.2021]
14. Katzenbach J. R., Smith D. K. (1994). The Wisdom of Teams: Creating the High- performance Organization. NY: Harper Business, P. 84 [Online]. URL: <https://www.amazon.com/Wisdom-Teams-Creating-High-Performance-Organization/dp/1633691063> [Date Accessed: 08.04.2021].

References

1. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. (2007) Kyiv: Irpin, [in Ukrainian].
2. Hellert M. (2006) Vse o komandoobrazovanyu: rukovodstvo dlia trenerov: per.s nem. / Manfred Hellert, Klaus Novak. Moskva: Vershyna, [in Russian].
3. Horbunova V. V. (2014) Psykholohiia komandotvorennia: Tsinnisno-rolovyi pidkhid do formuvannia ta rozvytku komand : *monohrafiia*. Zhytomyr : ZhDU im. I. Franka, [in Ukrainian].
4. Yskhakova M. H. (2010) Tymbyldynh: raskrytye resursov orhanyzatsyy y lychnosty. SPb.: Rech., [in Russian].
5. Karamushka L.M. (2008) Tekhnolohiia formuvannia upravlinskoi komandy osvitnoi orhanizatsii Bila Tserkva : KOIPOPК. [in Ukrainian].
6. Karpov A.V. (2014) Orhanizatsiina psykholohiia. Moskv: Yurait. [in Russian].
7. Kriuhher V. Kerivnytstvo komandoiu. Moskva: Omeha-L, 2005. 220 s. [in Russian].
8. Nadtochyi Yu.B. (2020) Komandoobrazovanye: Uchebnoe

posobyе. Moskva: Yzdatelsko-torhovaia korporatsyia «Dashkov y K». [in Russian]. **9. Podberezskiy M.K.** (2011) Kharakterystyka osoblyvostei pedahohichnoi vzaiemodii Visnyk Dnipropetrovskoho Universytetu im. Alfreda Nobelia. Seriya «Pedahohika i psykhologhiia». [in Ukrainian]. **10. Raievska Ya.M.** (2020) Psykholohichne zabezpechennia mizhprofesiinoi vzaiemodii fakhivtsiv sotsialnoi sfery: *avtoref. dys. ... dok. psykol. nauk* :19.00.05. Kyiv. [in Ukrainian]. **11.** Slovnyk psykholoho-pedahohichnykh poniat i terminiv veb-sait. URL: <https://osvita.ua/school/method/psychology/1270/> (data zvernennia 07.04.2021). **12.** Fopel K. Sozdanye komandy. Psykholohycheskye yhry y uprazhnenyia/ Per. s nem. Moskva: Henezys, 2003. 400 s. [in Russian]. **13. Belbin R. M.** Management Teams: Why Succeed or Fail. London: Heinemann. Volume 12, Issue 3 [Online]. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.14679310.1982.tb00500.x> [Date Accessed: 08.04.2021] **14. Katzenbach J. R., Smith D. K.** The Wisdom of Teams: Creating the High- performance Organization. NY: Harper Business, 1994. P. 84 [Online]. URL: <https://www.amazon.com/Wisdom-Teams-Creating-High-Performance-Organization/dp/1633691063> [Date Accessed: 08.04.2021].

Received 12.03.2021

Accepted 13.04.2021

УДК 373-056.264:51

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.176-185

Л.І. Лісова

ruzhitska1605@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3758-0294>

ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ

Відомості про автора. Лісова Людмила Іванівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна. E-mail: ruzhitska1605@ukr.net

Contact. Lisova Lyudmila the Ph.D. of Pedagogy, assistant of therapy and special methods of Corrective and Social Pedagogy And Psychology Department of Kamenetz-Podolsk National Ivan Ohienko University, Ukraine. E-mail: ruzhitska1605@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику. 1.

Лісова Л.І. (2013). Характеристика труднощів засвоєння арифметичних задач молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення / Szkoła specjalna: czasopismo poświęcone pedagogice specjalnej. Komitet redakcyjny: Ewa Maria Kulesza, Bernadetta Kozewska, Katarzyna Smolinska. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. 184-199. **2. Лісова Л.І.** (2015). Specification of difficulties in arithmetic encountered by the primary school pupils with severe speech disorders. International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies. Warsaw.: Maria Grzegorzewska University. Vol.2. No.1. 53-57.

Лісова Л.І. Історичний аналіз формування методик навчання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення розв'язування арифметичних задач. У запропонованій статті проведено аналіз методик навчання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення розв'язування арифметичних задач. Особливе значення в освіті належить дошкільній педагогіці. Саме в дошкільному віці у процесі спеціально організованої і стимульованої діяльності, відбувається становлення пізнавальних процесів, розвиваються якості особистості. Величезне значення в освіті, розвитку, соціальній адаптації та підготовці до шкільного навчання належить формуванню математичних уявлень у дошкільників. Адже у процесі вивчення математики закладається необхідне в подальшому житті вміння аналізувати навколишнє середовище, тобто виконувати дії не лише згідно чітко розроблених алгоритмів, але й коригувати власну поведінку відповідно до змінних умов. Одним з важливіших напрямків роботи з формування початкових математичних уявлень у дошкільників є розв'язування арифметичних задач. Арифметика виникла з постійної практики людини, з її життєвих потреб. Розвивалася вона постійно і протягом довгого часу. Перші згадки про арифметику відомі вже від початку людського суспільства. Розв'язування арифметичних задач має важливе значення для розвитку пізнавальних процесів та мовлення у дітей з порушеннями мовлення. Діти навчаються складати фрази, висловлювати свою думку, аналізувати значення слів, встановлювати зв'язки між ними, переказувати зміст задачі, що сприяє розвитку активного і пасивного словника, вміння граматично правильно вживати слова, будувати розгорнуті речення.

Ключові слова: арифметична задача, дошкільний вік, розв'язування, порушення мовлення.

Лісова Л.І. Исторический анализ формирования методики обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи решения арифметических задач. В предлагаемой статье проведен анализ методик обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи решения

арифметических задач. Особое значение в образовании принадлежит дошкольной педагогике. Именно в дошкольном возрасте в процессе специально организованной и стимулированной деятельности, происходит становление познавательных процессов, формируются качества личности. Огромное значение в образовании, развитии, социальной адаптации и подготовке к школе принадлежит формированию математических представлений у дошкольников. Ведь в процессе изучения математики закладывается необходимое в дальнейшей жизни умение анализировать окружающую среду, то есть выполнять действия не только по четко разработанным алгоритмам, но и корректировать собственное поведение в соответствии с меняющимися условиями. Одним из важнейших направлений работы по формированию начальных математических представлений у дошкольников является решение арифметических задач. Арифметика возникла из постоянной практики человека, с его жизненными потребностями. Развивалась она постоянно и в течение долгого времени. Первые упоминания об арифметике известны уже с начала человеческого общества. Решение арифметических задач имеет важное значение для развития познавательных процессов и речи у детей с нарушениями речи. Дети учатся составлять фразы, высказывать свое мнение, анализировать значение слов, устанавливать связь между ними, пересказывать содержание задачи, способствует развитию активного и пассивного словаря, умение грамматически правильно употреблять слова, строить развернутые предложения.

Ключевые слова: арифметическая задача, дошкольный возраст, решение, нарушение речи.

Lisova L.I. Historical analysis of the formation of methods of teaching preschool children with speech disorders to solve arithmetic problems. The proposed article provides analysis of teaching methods for children with speech disorders to solve arithmetic problems. Special importance in education belongs to preschool pedagogy. It is in preschool age in the process of specially organized and stimulated activities, there is a formation of cognitive processes, personality qualities develop. Great importance in education, development, social adaptation and preparation for schooling belongs to the formation of mathematical concepts in preschoolers. After all, in the process of studying mathematics is laid the necessary in later life the ability to analyze the environment, ie to perform actions not only according to clearly developed algorithms, but also to adjust their own behavior in accordance with changing conditions. One of the most important areas of work on the formation of initial mathematical concepts in preschoolers is solving arithmetic problems. Arithmetic arose from the constant practice of man, from his vital needs. It developed constantly and for a long time. The first mention of arithmetic has been known since the beginning of human society. Solving

arithmetic problems is important for the development of cognitive processes and speech in children with speech disorders. Children learn to compose phrases, express their opinions, analyze the meaning of words, establish connections between them, retell the content of the problem, which promotes the development of active and passive vocabulary, the ability to use words grammatically correctly, to build extended sentences.

The formation of methods for the formation of initial mathematical concepts in preschool children were influenced by the basic ideas of school methods of teaching mathematics. Before the creation of a general method of learning to solve arithmetic problems, there was a struggle between two areas: the first, related to the method of studying numbers (monographic method), the second - with the method of studying actions. In the beginning, the theory of teaching preschool children to solve arithmetic problems was designed to help prepare for the perception and mastery of mathematics in general. Later in the method of solving arithmetic problems with preschoolers, the leading place was given to the game, much attention was paid to acquaintance with numerical figures and grouping of objects. Later, scientists developed a program for teaching arithmetic in kindergarten. For the first time, the program stated that older children (6-7 years old) should learn addition and subtraction, as well as solving arithmetic problems in one action. For better perception, understanding of arithmetic problems by preschool children, students suggest starting work with dramatization problems, because they are considered the most understandable and close to children. Thus, the practical actions performed by children give the opportunity to specifically understand the problem and choose the correct arithmetic operation. Once children have mastered dramatization tasks, they are taught to solve illustration problems. In such problems, the action required to solve them did not occur directly in the depicted situation. A number of authors in their works draw attention to the fact that the arithmetic problem in preschool is a preparatory work. In the process of which children must understand the meaning of arithmetic operations. At the stage of preparing children for solving problems, it is suggested to acquaint them with the composition of a number from two smaller numbers. Children are introduced not only to the decomposition of a number into two smaller ones, but also to the method of obtaining a number from two smaller numbers. To consolidate children's knowledge of the composition of a number of two smaller numbers, it is advisable to use a variety of exercises with objects and models of geometric shapes. It is the preliminary acquaintance with the composition of the number from the two smaller numbers that ensures the transition to teaching preschoolers to solve arithmetic problems. According to the results of many years of work, scientists have proposed to follow the following rules when working with preschool children on arithmetic problems: problems should be only one action - to add when less is added to the greater, or subtraction

- when less is less than the remainder, ie the child should understand what numerical data with which to interact, what can be added and what can be subtracted. The main tasks for children to solve in kindergarten should be dramatization and illustration tasks.

Key words: arithmetic problem, preschool age, solving, speech disorders.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві все більше уваги приділяється навчанню, вихованню і розвитку підростаючого покоління. Особливе значення в освіті належить дошкільній педагогіці. Саме в дошкільному дитинстві, в процесі спеціально організованої і стимульованої діяльності, відбувається становлення психічних процесів, розвиваються якості особистості. Величезне значення в освіті, розвитку, соціальній адаптації та підготовці до шкільного навчання належить формуванню математичних уявлень у дошкільників. Адже у процесі вивчення математики закладається необхідне в подальшому житті вміння аналізувати навколишнє середовище, тобто виконувати дії не лише згідно чітко розроблених алгоритмів, але й коригувати власну поведінку відповідно до змінних умов. Одним з важливіших напрямків роботи з формування початкових математичних уявлень у дошкільників є розв'язування арифметичних задач.

Метою нашого дослідження стало вивчення послідовності формування методики навчання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення розв'язування арифметичних задач.

Виклад основного матеріалу. Проблемі навчання дітей дошкільного віку з типовим розвитком і з порушеннями мовлення присвяченні праці вітчизняних та зарубіжних науковців (Є. Водоп'янов, Г. Гриневич, А. Калінченко, А. Конфорович, З. Лебедева, Г. Леушина, Л. Метліна, Т. Тарунтаєва, К. Щербакова та ін.).

Арифметика виникла з постійної практики людини, з її життєвих потреб. Розвивалася вона постійно і протягом довгого часу. Перші згадки про арифметику відомі вже від початку людського суспільства. Так, у Вавилоні та Єгипті (2 тис. до н.е.) розв'язували математичні задачі арифметичного, алгебраїчного та геометричного змісту. Починаючи з VII ст. до н. е., в Греції, розробляється арифметична теорія.

Становлення методики формування початкових математичних уявлень у дітей в XIX-XX століттях проходить під впливом основних ідей шкільних методів навчання математики. У цей час загальної методики навчання розв'язування арифметичних задач не існувало. Йшла боротьба між двома напрямками: перший, пов'язаний з методом вивчення чисел (монографічний метод), другий – з методом вивчення дій [1, с. 10-12].

Теорія навчання дітей старшого дошкільного віку розв'язування арифметичних задач набуває розвитку в XX столітті, і була покликана надати допомогу в підготовці щодо сприйняття і засвоєння математики взагалі. В її

розробці взяли участь Ф. Блехер, Є. Водоп'янов, Г. Гриневич А. Конфорович, З. Лебедєва, Г. Леушина, Л. Метліна, Т. Тарунтаєва та ін. Вони розглядали арифметичну задачу з різних позицій, але усі сходилися на тому, що її розв'язування є важливою умовою ефективного навчання математики.

До 40-х рр. ХХ ст. дітей навчали лічбі за методикою Л. Глаголевої. У її методиці арифметична задача як засіб навчання математики не виокремлювався. У методиці автора провідне місце відводилось грі, значна увага приділялася ознайомленню з числовими фігурами та групуванням предметів [12, с. 16].

Є. Тихеева вважала за неприпустиме навчати дітей дошкільного віку арифметиці. Вона опиралася на теорію вільного навчання, але із зазначенням обсягу знань для засвоєння дітьми, форм та методів навчання. Головна увага приділялася засвоєнню першого десятка, ознайомлення з предметами різної величини тощо. Наголошувала, що формування числових уявлень має здійснюватися у дитини природно у ході її розвитку, без тиску. Виступала за необхідність створювання умов для легкого засвоєння знань [6, с. 13].

Значна роль у розробці методики формування математичних знань у дітей у дитячому садку належить Ф. Блехер. Педагог розробила програму навчання рахунку в дитячому садку. У програмі вперше зазначалося, що діти старшої групи (6-7 років) повинні навчитися діям додавання та віднімання, а також розв'язуванню арифметичних задач на одну дію.

Поширеною та більш відомою була методика Г. Леушиної. Вона доводила необхідність розпочинати навчання розв'язування арифметичних задач із старшого дошкільного віку, виокремлювала два основних взаємопов'язаних етапи навчання, доводила необхідність поєднувати навчання дітей розв'язуванню арифметичних задач з ознайомленням з арифметичними діями та прийомами [9, с. 285-287].

Таким чином, у першій половині ХХ сторіччя існували різні погляди на значення арифметичної задачі для формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку. Але запропоновані положення стали основою для розвитку та удосконалення методики навчання розв'язування арифметичних задач дітьми дошкільного віку в другій половині ХХ сторіччя (Є. Водоп'янов, Г. Гриневич, А. Конфорович, З. Лебедєва, А. Метліна, Т. Тарунтаєва та ін.).

У працях Є. Водоп'янова, Г. Гриневич та ін. процес формування в дітей уміння розв'язувати арифметичні задачі було розподілено на один навчальний рік. Починати навчання пропонувалося з ознайомлення дітей з діями додавання та віднімання. Протягом перебування дітей у старшій групі вони вчилися розв'язувати задачі на дії додавання і віднімання. У третьому кварталі здійснювався перехід до розв'язування арифметичних задач без

наочних посібників, опираючись лише на уявлення і пам'ять дітей. До кінця третього кварталу діти переходили до самостійного складання і розв'язування задач за певним сюжетом. У четвертому кварталі у старшій групі діти починали розв'язувати задачі на збільшення або зменшення на кілька одиниць – спочатку на один, потім на два і три. У процесі цього також відбувалося узагальнення досвіду розв'язування задач за діями додавання та віднімання [2, с. 81-104].

А. Конфорович, З. Лебедева та ін. приділяли значну увагу поетапності в навчанні дітей старшої та підготовчої групи розв'язуванню арифметичних задач [5, с. 153-158].

Педагоги вважали, що завдання для закріплення знань про цифри повинні передувати навчанню розв'язування арифметичних задач. При цьому вважали, що доцільним на одному занятті є вивчення не більше однієї цифри, яку в подальшій роботі можна співвідносити з цифрами, що вже відомі дітям.

На наступному етапі здійснювалася робота з вивчення складу чисел з одиниць, прирахування та відрахування по-одному, операції з множинами. Лише після цього вважалося за доцільне переходити безпосередньо до розв'язування арифметичних задач. Так, дітям старшого дошкільного віку пропонувалися прості арифметичні задачі на додавання і віднімання чисел у межах десяти. За методикою А. Конфорович починати роботу над задачами необхідно з навчання розпізнавати її як таку, що містить, ситуацію пошуку, та зіставлення її з іншими художніми текстами, потім переходити до вивчення структури задачі: умови та запитання [5, с. 168].

Таку ж думку підтримувала З. Лебедева але одночасно з ознайомленням дітей зі структурою задачі пропонувала ознайомлювати їх з цифрами і знаками „+” (плюс), „-” (мінус), та „=” (дорівнює) [6, с. 11].

А. Конфорович, З. Лебедева та ін. пропонують починати роботи із задач драматизацій, оскільки вони вважаються найбільш зрозумілими і близькими дітям. Так, виконувані дітьми практичні дії дають можливість конкретно усвідомити задачу й вибрати правильну арифметичну дію. Після засвоєння дітьми задач-драматизацій, їх навчають розв'язувати задачі-ілюстрації. У таких задачах дія, яка потрібна для їх розв'язування, не виступає безпосередньо в зображеній ситуації [8, с. 168-170].

У підготовчій до школи групі діти навчаються "записувати" арифметичні задачі – викладати картками з цифрами і знаками, разом з цим складають їх на запропоновану вихователем дію. Крім цього, З. Лебедева пропонує роботу над задачами не лише під час занять, а і в повсякденному житті [8, с. 170-171].

Методика навчання дошкільників розв'язування арифметичних задач, що розроблена А. Метліною, багато в чому збігається з поглядами

Г. Леушиної, А. Конфорович та З. Лебедевої [5, с. 174-185; 9].

А. Метліна зазначала, що арифметична задача у дошкільному закладі є підготовчою роботою. У процесі якої діти мають зрозуміти сенс арифметичних дій. Автор на етапі підготовки дітей до розв'язування задач пропонує познайомити їх зі складом числа з двох менших чисел. Дітей знайомлять не лише з розкладанням числа на два менших, а й зі способом отримання числа з двох менших чисел. Для закріплення знань дітей про склад числа з двох менших чисел доцільно використовувати різноманітні вправи з предметами і моделями геометричних фігур. Саме попереднє знайомство зі складом числа з двох менших чисел забезпечує перехід до навчання старших дошкільників розв'язуванню арифметичних задач [10, с. 175-176].

Педагог пропонує для розв'язування у дошкільному віці прості арифметичні задачі. У процесі навчання вона виділяє два основних етапи. Однак, розпочинати роботу пропонує з самостійного складання дітьми задачі. Це, на її думку, сприяє кращому усвідомленню того, що у змісті кожної задачі знаходиться відображення навколишньої дійсності.

А. Метліна, поділяючи точку зору А. Конфорович, З. Лебедевої, пропонує починати навчання безпосередньо із задач-драматизацій та задачілюстрацій, розв'язування яких відбуваються на першому етапі. Після оволодіння дітьми на достатньому рівні прийомами розв'язування цих арифметичних задач, вихователі відмовляються від використання наочного матеріалу та переходять до розв'язування усних задач. Однак, як зауважує педагог, поспішати з ними не слід, оскільки діти, як правило, легко засвоюють схему задачі та починають її наслідувати, тому часто не розуміють логіки кількісних відносин, які є основою задачі [10, с. 179-182].

На другому етапі діти навчаються усвідомлено обирати дію додавання або віднімання та правильно здійснювати прирахування та відрахування по-одному. А. Метліна, як і Г. Леушина, пропонує спочатку вчити відраховувати число два, а вже потім – три [10, с. 176].

Т. Тарунтаєва вважала, що перед тим, як починати навчання старших дошкільників розв'язувати арифметичні задачі, необхідно, щоб діти чітко усвідомлювали відносини між сумісними числами, які засвоюються раніше на наочному матеріалі. Для успішного оволодіння прийомами розв'язування задач Т.В. Тарунтаєва пропонувала дотримуватися таких правил: задачі повинні бути лише на одну дію – на додавання, коли до більшого додається менше, або на віднімання – коли зменшуване менше остачі, тобто дитина повинна розуміти, які числові данні з якими повинні вступати у взаємодію, що можна додати, а що відняти. На відміну від вищезазначених педагогів-дослідників, Т. Тарунтаєва наголошувала на тому, що основними задачами для розв'язування дітьми в дитячому садку повинні бути задачі-драматизації

та задачі-ілюстрації [11].

У працях А. Калінченко, Ю. Мікляєва, В. Сидоренко та ін. звертається увага на те, що розв'язування арифметичних задач має важливе значення для розвитку пізнавальних процесів та мовлення у дітей з порушеннями мовлення. Діти навчаються складати фрази, висловлювати свою думку, аналізувати значення слів, встановлювати зв'язки між ними, переказувати зміст задачі, що сприяє розвитку активного і пасивного словника, вміння граматично правильно вживати слова, будувати розгорнуті речення [6].

Висновки. Проведений аналіз методик навчання дітей дошкільного віку розв'язування арифметичних задач показав, що погляди науковців стосовно поняття "задача", визначення основних типів задач збігалися. В усіх розглянутих працях науковці виокремлюють декілька етапів навчання дітей дошкільного віку розв'язування задач. Проведений теоретичний аналіз показав актуальність цієї проблеми на сучасному рівні, оскільки арифметична задача залишається одним з основних засобів розвитку логічного мислення, основних психічних процесів, усвідомлення їх ролі у розвитку дітей з типовим розвитком та з порушеннями мовлення, а також в освітньо-виховному процесі.

Бібліографія

- 1. Божко В.Г.** Формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку: навчально-методичний посібник / В.Г. Божко, А.В. Сазонова. Луганськ: Знання, 2008. 100 с.
- 2. Гриневич Г.Д., Водопьянов Е.М.** Формирование математических представлений у детей дошкольного возраста / Г.Д. Гриневич, Е.М. Водопьянов. К.: Издательское объединение „Вища школа”, 1975. 128 с.
- 3. Дорошенко Т.М., Мацько В.В.** Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень: навч.посіб. / упоряд.: Т.М. Дорошенко, В.В. Мацько. Кременчук: ПП «Бітарт», 2000. 96 с.
- 4. Іщенко Л.В.** Педагогічні технології супроводження процесу формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку / Л.В. Іщенко. – Вид.2-ге, перер. та доп. Умань: ПП Жовтий О.О. 2013. 149 с.
- 5. Конфорович А.Г., Лебедева З.Е.** Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.Г. Конфорович, З.Е. Лебедева. К.: Издательское объединение „Вища школа”. 1976. 232 с.
- 6. Калинченко А.В.** Обучение математике детей дошкольного возраста с нарушением речи: метод, пособие / А.В. Калинченко. М.: Айрис-пресс. 2005. 224 с.
- 7. Козлова В.А.** Обучение дошкольников и младших школьников математике / В.А. Козлова. М.: Школьная Пресса. 2002. 112 с.
- 8. Лебедева З.Є.** Заняття з математики у дитячому садку / З.Є. Лебедева. К.: Радянська школа. 1974. 176 с.
- 9. Леушина А.М.** Формирование

элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста: учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. завед.] / А.М. Леушина. М.: Просвещение. 1974. 368 с. **10. Метлина Л.С.** Математика в детском саду. Пособие для воспитателя дет. сада / Л.С Метлина. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение. 1984. 256 с. **11. Тарунтаева Т.В.** Развитие элементарных математических представлений у дошкольников / Т.В. Тарунтаева. 2-е изд., испр. М.: Просвещение. 1980. 64 с. **12. Щербакова К.И.** Методика формування елементарних математичних понять у дошкільників / К.И. Щербакова. К.: Вища школа. 1998. 94 с.

References

1. Bozhko V.H. Formuvannya elementarnykh matematychnykh uiavlen u ditei doshkilnoho viku: navchalno-metodychnyi posibnyk / V.H. Bozhko, A.V. Sazonova. Luhansk: Znannia. 2008. 100 s. **2. Hrynevych H.D., Vodopianov E.M.** Formyrovanye matematycheskykh predstavleniy u detei doshkolnoho vozrasta / H.D. Hrynevych, E.M. Vodopianov. K.: Yzdatelskoe ob'edynenye „Vyshcha shkola”. 1975. 128 s. **3. Doroshenko T.M., Matsko V.V.** Teoriia ta metodyka formuvannya elementarnykh matematychnykh uiavlen: navch.posib / uporiad.: T.M. Doroshenko, V.V. Matsko Kremenichuk: PP «Bitart». 2000. 96 s. **4. Ishchenko L.V.** Pedagogichni tekhnolohii suprovodzhennia protsesu formuvannya elementarnykh matematychnykh uiavlen u ditei doshkilnoho viku / L.V. Ishchenko. – Vyd.2-he, perer. ta dop. Uman: PP Zhovtyi O.O. 2013. 149 s. **5. Konforovych A.H., Lebedeva Z.E.** Formyrovanye elementarnykh matematycheskykh predstavleniy u detei doshkolnoho vozrasta. / A.H. Konforovych, Z.E. Lebedeva. K.: Yzdatelskoe ob'edynenye „Vyshcha shkola”. 1976. 232 s. **6. Kalynchenko A.V.** Obuchenye matematyke detei doshkolnoho vozrasta s narushenyem rechy: metod, posobye / A.V. Kalynchenko. M.: Airys-press. 2005. 224 s. **7. Kozlova V.A.** Obuchenye doshkolnykov y mladshykh shkolnykov matematyke / V.A. Kozlova. M.: Shkolnaia Pressa. 2002. 112 s. **8. Lebedeva Z.Ie.** Zaniattia z matematyky u dytiachomu sadku / Z.Ie. Lebedeva. K.: Rad. shk. 1974. 176 s. **9. Leushyna A.M.** Formyrovanye elementarnykh matematycheskykh predstavleniy u detei doshkolnoho vozrasta: ucheb. пособ. [dlya stud. высш. учеб. завед.] / A.M. Leushyna. M.: Prosveshchenye. 1974. 368 s. **10. Metlyna L.S.** Matematyka v detskom sadu. Posobye dlia vospytatel'ia det. sada / L.S Metlyna. 2-e yzd., pererab. M.: Prosveshchenye. 1984. 256 s. **11. Taruntaieva T.V.** Razvytye elementarnykh matematycheskykh predstavleniy u doshkolnykov / T.V. Taruntaiev. 2-e yzd., yspriu. M.: Prosveshchenye. 1980. 64 s. **12. Shcherbakova K.I.** Metodyka formuvannya elementarnykh matematychnykh poniat u doshkilnykiv / K.I. Shcherbakova. K.: Vyshcha shkola, 1998. 94 s.

Received 02.03.2021

Accepted 02.04.2021

УДК: 376:433.316

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.186-195

В.Е. Левицький

levik7419@ukr.net

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

ФОРМУВАННЯ ЗОРОВОГО СПРИЙМАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

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

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

Левицький В.Е. Формування зорового сприймання у дітей дошкільного віку з порушеннями розумового розвитку. Стаття містить результати теоретичного узагальнення та практичної роботи з обстеження стану зорового сприймання дітей з порушеннями розумового розвитку старшого дошкільного віку та ряд методичних рекомендацій щодо формування означеного психічного процесу.

Вказано на те, що відмінності у зоровому обстеженні пов'язані з характером подальшої діяльності. Але, незважаючи на відмінності, є загальні основні моменти, прийоми, типові для зорового обстеження. В якості таких виділяють: сприйняття цілісного образу предмета; виділення основних частин та визначення їх властивостей; визначення просторових відносин частин між собою; виділення більш дрібних частин і встановлення їх просторового розташування по відношенню до основних частин; повторне цілісне сприймання предмета.

У статті виведено узагальнення, що сенсорне виховання слід здійснювати в межах змістовних, широких видів діяльності: маніпуляцій,

побутової, трудової, конструктивної, музичної, ігрової діяльності, малювання. Саме в цих умовах у дітей найбільш успішно формуються навички узагальненої орієнтувальної діяльності, йде оволодіння чуттєвими вимірами.

Ключові слова: сприймання, зорове сприймання, діти дошкільного віку, порушення розумового розвитку, вправи, сенсорне виховання.

Левицкий В.Э. Формирование зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушениями умственного развития. Стаття содержит результаты теоретического обобщения и практической работы по выявлению состояния зрительного восприятия детей с нарушениями умственного развития старшего дошкольного возраста и ряд методических рекомендаций по формированию данного психического процесса.

Указано на то, что различия в зрительном обследовании связаны с характером дальнейшей деятельности. Но, несмотря на различия, есть общие основные моменты, приемы, типичные для зрительного обследования. В качестве таких выделяют: восприятие целостного облика предмета; выделение основных частей предмета и определение их свойств; определение пространственных отношений частей между собой; выделение более мелких частей и установление их пространственного расположения по отношению к основным частям; повторное целостное восприятие предмета.

В статье выведено обобщение, что сенсорное воспитание следует осуществлять внутри содержательных, широких видов деятельности: манипуляций, бытовой, трудовой, конструктивной, музыкальной, игровой деятельности, рисования. Именно в этих условиях у детей наиболее успешно формируются навыки обобщенной ориентировочной деятельности, идет овладение чувственными измерениями.

Ключевые слова: восприятие, зрительное восприятие, дети дошкольного возраста, нарушения умственного развития, упражнения, сенсорное воспитание.

Levitsky V.E. Formation of visual perception in preschool children with intellectual disabilities. The article contains the results of theoretical generalization and practical work with the survey of the state of visual perception of children with disorders of mental development of senior preschool age and a number of methodological recommendations for the formation of this mental process.

Sensory development, aimed at forming a full perception of the surrounding reality, is the basis of knowledge of the world, the first stage of which is sensory experience. The sensory development of the preschooler includes two interrelated aspects - the acquisition of ideas about the various properties and relationships of objects and phenomena and the mastery of new actions that allow a more complete

and distributed perception of the world around; is of great importance for the further development of the child and for preparation for future creative, socially useful activities.

Indicated that the differences in the visual inspection due to the nature of future activities. But despite the differences, there are common basic points, techniques, typical of visual inspection. As such there are: the holistic perception of the image of the subject; identifying the main parts of the subject and the determination of their properties; determining spatial relationships of the parts among themselves; the selection of smaller units and the establishment of their spatial location in relation to main parts; re a holistic perception of the subject.

The article is derived the generalization that the sensory education should be implemented within a meaningful, broad types of activities: manipulation, consumer, labor, design, music, gaming, drawing. In these conditions, children are most successfully generated skills generalized oral activities, the acquisition of public developed sensitive measurements.

Key words: perception, visual perception, children of preschool age, disorders of mental development, exercises, sensory education.

Постановка проблеми. Сенсорний розвиток, спрямований на формування повноцінного сприймання навколишньої дійсності, служить основою пізнання світу, першим ступенем якого є чуттєвий досвід. Сенсорний розвиток дошкільника включає дві взаємозв'язані сторони – засвоєння уявлень про різноманітні властивості і відносини предметів та явищ і оволодіння новими діями, що дозволяють більш повно і розподілено сприймати навколишній світ; має велике значення для подальшого розвитку дитини і для підготовки до майбутньої творчої, суспільно-корисної діяльності [2].

На відміну від питань сенсорного розвитку дітей з нормальним інтелектом, яка була вивчена різносторонньо, проблемі сенсорного розвитку дітей з порушеннями розумового розвитку було приділено менше уваги. А між тим відомо, що у цієї категорії дітей недорозвинення саме зорового сприймання менш виражене порівняно з іншими, вищими сферами психіки. Отже, відносне збереження зорового сприймання дозволяє прийняти у якості вихідної бази роботу з удосконалення цієї сфери, що у свою чергу дозволить успішно вирішувати завдання з розвитку соціально-побутової пристосованості, а, отже, намітити шляхи до формування таких особистісних рис, як: самостійність, незалежність.

Мета : вивчення особливостей розвитку та процес формування зорового сприймання у дітей дошкільного віку з порушеннями розумового розвитку.

Аналіз досліджень та публікацій. Зокрема, важливість сприймання учнів з порушеннями розумового розвитку з метою забезпечення розвитку інтелектуальної діяльності, формування моральних якостей, розширення соціального та естетичного досвіду неодноразово підкреслювали вітчизняні та зарубіжні автори: В. Баудиш, В. Бондар, Т. Блеч, В. Бобошко, Б. Брьозе, О. Гаврилов, О. Гаврилушкіна, І. Гладченко, К. Гордієнко, О. Граборов, І. Грошенков, О. Дем'янчук, Г. Дульнев, І. Дмитрієва, Т. Головіна, І. Грошенков, С. Єралієва, І. Єременко, Л. Занков, В. Золотоверх, А. Катаєва, М. Кіт, І. Кузова, В. Липа, О. Манько, М. Матвєєва, С. Миронова, М. Нудельман, А. Обухівська, Г. Плешканівська, Н. Сакуліна, Б. Сермеєв, В. Синьов, І. Соловійов, О. Стребелева, С. Трикоз, В. Турчинська, О. Хохліна, Д. Шульженко, К. Щербакова.

Виклад основного матеріалу. Найбільш вивченим є зорове сприймання вказаної категорії дітей. Встановлено, що сприймання носить предметний характер, тобто властивості предмета не відокремлюються від самого предмета. Причому дитина з інтелектуальною недостатністю виділяє переважно найбільш яскраві властивості, а іноді всього лише одну, за якою відрізняє предмет від інших. У об'єкті «вихоплюються» окремі частини, при цьому недооцінюється важливе для загального розуміння матеріалу, що підтверджує вузькість обсягу сприймання. Порушена вибірковість: діти з інтелектуальними порушеннями довго не можуть виділити головне, зрозуміти внутрішні зв'язки між частинами, погано орієнтуються у ситуації [1].

Характерним є порушення узагальненості сприймання, що проявляється у бідності уявлень, недостатній влучності, наявності неточностей і випадкових привнесених деталей. Крім того, швидкість сприймання у них стає значно нижчою при відхиленні від оптимальних умов: мала освітленість, поворот предмета під кутом, контурні, і перекриті зображення, часта зміна об'єктів, поєднання декількох сигналів (особливо при слуховому сприйманні). Багато помилок допускається при сприйманні зображень перевернутих предметів, по-різному розташованих. Не завжди розпізнають і часто змішують подібні за зображенням букви і їх окремі елементи. Вказані факти означають, що більш складні форми аналітико-синтетичної діяльності зорового аналізатора відстають у своєму розвитку від більш простих форм [5].

Багатопредметна ділянка дійсності виявляється для таких дітей «мало предметною». Слабкість огляду пояснюється особливостями погляду: те, що дитина з нормальним розвитком бачить відразу, діти з інтелектуальними порушеннями після вказівки. Зорові образи у таких дітей бідні, часто деформовані і нестійкі. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку важко виділяють в об'єкті його складові частини, пропорції, своєрідність

будови, можуть втратити важливі деталі; не завжди точно розпізнають колір і його відтінки. У процесі розпізнавання об'єктів і явищ, знайомих з минулого досвіду, проявляється узагальнене впізнання, ототожнення предметів, що мають деяку схожість, перекручені і неадекватні уявлення про навколишню дійсність. Уявлення, що виникли у таких дітей без регулюючої участі педагога, бідні, нечіткі, фрагментарні, помилкові. Дослідження показують, що страждає і опис розглянутих об'єктів, який не формується без спеціального навчання [3].

Точність і дієвість зорового сприймання, збереження зорового образу в пам'яті визначають ефективність формування навичок письма і читання. Порушення зорового сприймання ведуть до труднощів виділення фігур, букв, цифр, їх величини, співвідношення частин, чіткого написання, диференціювання відмінності і подібності близьких по конфігурації або дзеркальних елементів та ін. При цьому, слід зазначити, що сформованість зорового сприймання часто полягає в тому, що це дефіцит не окремо взятої зорової або моторної функції, а дефіцит інтегративної взаємодії цих функцій.

Недостатній розвиток зорового сприймання веде за собою відставання у формуванні просторового орієнтування. В ілюзорно-просторовому сприйнятті велику роль відіграє: швидкість, точність окомухових реакцій, здатність до конвергенції погляду очей, бінокулярний зір. Окомухова система бере участь у аналізі та оцінці змін таких просторових властивостей, як положення об'єктів у полі зору, величина і віддаленість об'єктів, їх руху, різноманітні співвідношення між об'єктами. Дефіцит зорово-просторового сприймання дітей з порушеннями розумового розвитку пояснюється також неповноцінністю взаємодії різних функцій зору: його гостроти, перцептивного поля, окоміру.

Порушення зорової сфери проявляються, в основному, у бідності та недиференційованості зорових образів, інертності та слабкості зорових слідів, а також у відсутності міцного і адекватного зв'язку слова із зоровим уявленням предмета. Також відмічені: фрагментарність, уповільненість, пасивність, дифузність, хаотичність, вплив недорозвитку уваги, низький зв'язок з уявленням та мисленням [3].

Щодо різних видів відчуттів і сприймання логічно було б послатися на положення В.Лубовського про те, що всім дітям з порушеннями розумового розвитку властиві зниження темпу і якості переробки інформації, обмеженість і неповнота формування образів і понять. Пошукові дії дітей з інтелектуальною недостатністю характеризуються імпульсивністю, хаотичністю. Відсутня планованість у обстеженні об'єкта, який би канал сприймання такі діти не використовували, а за результатами проявляється менша повнота і недостатня точність, однобічність [5].

Для виявлення особливостей зорового сприймання у дітей з порушеннями розумового розвитку був проведено дослідження (за адаптованим (спрощеним) варіантом тесту М. Фростік), завданнями якого були: вивчення засвоєння еталонів кольору; форми; величини. У результаті проведеного порівняльного дослідження було з'ясовано, що: діти з порушеннями розумового розвитку старшого дошкільного віку сприймають подібні якості предметів як однакові; має місце низький рівень аналізу побаченого; засвоєння сенсорних еталонів відбувається повільніше, ніж у однолітків з нормальним психофізичним розвитком; важко відбувається засвоєння еталонів величини, в той час, як еталони кольору та форми близькі до норми; уявлення про основні кольори спектру у дітей з порушеннями розумового розвитку легкого ступеня сформовані на високому рівні і наближені до вікової норми, у той час як впізнавання і називання відтінків викликають труднощі; уявлення про геометричні фігури у дітей з порушеннями розумового розвитку недостатньо сформовані, діти допускають помилки і при показі фігури за назвою, і при називанні її; з помилками можуть розподілити предмети від більшого за величиною до меншого та навпаки.

Практика показує, що при цілеспрямованій та систематичній роботі недостатність зорового і зорово-просторового сприймання можна значно зменшити. Ця робота підпорядкована вирішенню наступних завдань: формування адекватних зорових образів предметів, об'єктів і явищ навколишньої дійсності, їх положення у просторі; розширення обсягу, точності і повноти зорового сприймання і зорової пам'яті; формування вмінь спостерігати за об'єктом (у тому числі за рухомим), візуально обстежити його; вдосконалення зорово-рухової координації; формування навичок вербального опису сприйнятих зором предметів і об'єктів, їх властивостей, явищ дійсності [5].

Індивідуальні особливості розвитку зорового сприймання і зорової пам'яті багато в чому визначають характер корекційно-розвиткової роботи з дітьми.

Варіанти завдань для розвитку зорового сприймання, засновані на принципах поступового ускладнення: обстеження окремих об'ємних предметів з будовою, що поступово ускладнюється; порівняння натуральних об'ємних предметів і об'єктів (2-4), що відрізняються яскраво вираженими ознаками (кольором, формою, величиною, кількістю деталей, розташуванням окремих частин та ін.), в подальшому порівняння їх зображень; впізнавання реалістичних зображень у різних ракурсах; обстеження окремих площинних предметів по контуру із зростаючою складністю будови, з розбірними деталями (частинами); порівняння контурних зображень предметів і об'єктів, відрізняються яскраво вираженими ознаками (кольором, формою, величиною, кількістю деталей, розташуванням окремих частин та ін.);

порівняння натуральних подібних предметів і об'єктів, що розрізняються незначними ознаками (будовою, кількістю деталей, відтінками одного кольору, розміром, розташуванням окремих частин та ін.), у подальшому порівняння їх зображень; порівняння контурних зображень предметів і об'єктів (2-4), що розрізняються незначними ознаками (кольором, формою, величиною, кількістю деталей, розташуванням окремих частин та ін.); впізнавання предмета та його частини; розгляд сюжетних картинок, виділення сюжетних ліній (як ускладнення можливе використання алогічностей); розгляд двох сюжетних картинок, що відрізняються незначними елементами.

Ускладнення завдань може йти за рахунок використання накладених, перекреслених, недомальованих контурних зображень, збільшення кількості реальних предметів (об'єктів) та їх зображень для запам'ятовування (від 2-3 до 5-6), застосування графічних і абстрактних зображень (у тому числі букв, цифр та їх елементів).

Починати роботу слід з формування вміння цілеспрямовано розглядати, тобто візуально обстежувати. Під керівництвом педагога діти виокремлюють основні елементи, деталі об'єкта, визначають їх співвідношення, положення у просторі, помічають зміни у самому об'єкті або його розташуванні. При цьому, розгляд або впізнавання предметів і їх зображень дітьми з порушеннями розумового розвитку вимагає більш тривалого часу, оскільки це пов'язано з характерною для них уповільненістю процесів аналізу і синтезу.

Розвитку зорового аналізу і синтезу, довільної зорової уваги і запам'ятовування сприяють вправи: визначення змін у ряді предметів; знаходження «відсутньої», «зайвої» іграшки, картинки; знаходження відмінностей у двох подібних сюжетних картинках; знаходження нереальних елементів безглуздих картинок; запам'ятовування 4-6 предметів, іграшок, картинок, геометричних фігур, букв, цифр і відтворення їх у вихідній послідовності.

Особлива увага приділяється узгодженим рухам рук і очей дитини, простеження поглядом дій руки, а у подальшому і рухомих об'єктів у просторі.

Зорово-моторна координація ефективно розвивається при виконанні різних рухових вправ: ходьба та біг по розмітці, катання на велосипеді, самокаті по доріжках; метання в ціль в іграх «Літаючі тарілки», «Дартс», «Попади в ціль», «Попади в кільце».

Доцільне використання спеціальних вправ, пов'язаних з обведенням за трафаретом, силуетним і контурним зображенням. Наприклад: обвести за контуром стільки квадратиків, скільки звуків чуєш; обвести на верхній смужці 7 кружечків, а на нижній смужці, на 2 трикутника більше; другий, четвертий і шостий квадратики на верхній сходинці зафарбувати червоним

кольором, а третій, п'ятий і сьомий на нижній заштрихувати; у різних місцях аркуша обвести по зовнішньому або внутрішньому контуру трафарети іграшок, а потім з'єднати їх лініями.

Спостереження за рухомими об'єктами у просторі доцільно починати з визначення зміни положення окремих частин у іграшок що рухаються, наприклад у ляльки (ручки, ніжки), машини (кузов, дверцята), будиночка (вікна, двері) та ін. Використовуються об'ємні, площинні, збірні іграшки і предмети, що мають одну (потім декілька) рухомо закріплених частин. У процесі оперування з ними дитина поступово засвоює зорові образи рухи і пози, які надалі закріплюються у процесі самостійно виконаних рухів і дій за показом, по пам'яті, за зразком-схемою, за словесною інструкцією.

Формування вміння простежувати поглядом рухомі об'єкти і одночасно оцінювати їх положення у просторі сприяють настільні ігри «Хокей», «Футбол», «За кермом» та ін.

Найскладнішим для зорового сприймання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є визначення довжини, відстані, до об'єкта, об'ємності, глибини простору, виділення співвідношення і переміщення різних деталей (предметів) у просторі, зміну їх положення. Важливо навчити дітей порівнювати об'єкти у просторі, визначати власне місцезнаходження, моделювати різні просторові ситуації. З цією метою використовуються вправи для розвитку окоміру: визначити, скільки кроків до парти, до ляльки, до перехрестя і т.д.; хто далі сидить; хто вище і т.д. Дібрати на око предмети, що знаходяться між собою у такому ж співвідношенні за величиною, як у зразку (дві ляльки контрастного розміру); показати співвідношення двох предметів за висотою з допомогою стовпчиків (смужок) і т.д. Розділити круг, квадрат, прямокутник на 2, 4, 3 рівні частини; розрізати стрічку на рівні частини. Також можливе використання вправ та ігор на орієнтування у просторі.

Оптимальне поєднання обсягу словесної та наочної інформації, повторення вправ за кожною з перерахованих вище позицій стимулюють і вдосконалюють зорове сприймання дітей. При цьому вербалізація вироблених дій сприяє закріпленню отриманих уявлень.

Робота з активізації зорових функцій має будуватися з урахуванням вимог гігієни і профілактики порушень зору. Фахівці вважають, що навіть дітям з нормальним зором необхідно регулярно виконувати комплекс вправ для зняття зорової напруги і надання можливості відпочинку для очей. Гострота зору багато в чому залежить від систематичності тренування, тому такі вправи мають бути обов'язковими на всіх корекційно-розвиткових заняттях. Під час зорової гімнастики на заняттях діти підходять до вікна, дивляться в далину, зазначають близькі і далекі, високі і низькі, товсті і тонкі, широкі і вузькі об'єкти і предмети, фіксують поглядом названий колір протягом певного часу (5-10 с.) і ін. [5].

Раціонально (необхідно) провести цикл занять за напрямком: «Готуємо руку до письма» для розвитку зорового та слухового сприймання та пам'яті, розвитку уяви, уміння зосереджуватися, розширити словниковий запас дошкільників з порушеннями розумового розвитку. Матеріал занять поступово ускладнюючись, носить, враховуючи специфіку дошкільного віку, переважно ігровий, цікавий характер. Заняття включають вправи (графічні навчального типу), графічні ігри, спрямовані на розвиток у дітей довільної регуляції рухів руки за різними параметрами, формування навичок створення предметних і лінійних зображень різними способами (з відривом, безвідривним рухом). Зміст кожного заняття також спрямований на систематизацію уявлень дітей про навколишню дійсність, розвиток просторової орієнтування, зорової пам'яті, уваги (здатність зосереджуватися на кількох об'єктах), уяви. Паралельно у дітей, формуються функції контролю як невід'ємні компоненти графомоторної діяльності. Діти отримують уявлення про тримання олівця (ручки), правила сидіння за столом, поставу, робочий рядок, клітинки, лінійки і т.д.

Зміст графічних вправ різноманітний: штрихування, обведення заданих ліній і контурів, проведення ліній різної конфігурації, виконання зображень у кольорі, відтворення графічних візерунків за клітинками і без опори на них, самостійне створення різних варіантів декоративних композицій за опорними знаками (точок, паличок) і без з урахуванням принципів ритму, симетрії, написання графем.

Виконуючи графічні вправи, дитина вчиться точно слідувати інструкції і працювати самостійно, зв'язно і послідовно висловлювати свої судження, що особливо важливо для підготовки до навчання у школі [4].

Застосування образотворчих матеріалів при виконанні графічних вправ варіативне. На перших етапах роботи доречно використовувати фломастери: вони залишають чіткий, яскравий слід і не викликають напруги руки дитини при проведенні ліній різної конфігурації. Поєднання у зображенні кольорових олівців і фломастерів формує у дітей досвід роботи з різними матеріалами з урахуванням їх виражальних особливостей, закріплює навички регулювання сили натиску.

Заняття можуть проводитися як індивідуально, так і з групою дітей. Тривалість занять 15-20 хвилин. При проведенні занять необхідно стежити за освітленням робочого місця, поставою дитини, вмінням правильно тримати олівець, не перевертати зошит при виконанні графічних вправ. Слід робити паузи, використовуючи вправи для пальців, рук, спини, очей.

Обстеження предметів з дітьми слід проводити по-різному, в залежності від цілей обстеження і самих досліджуваних якостей. Так, перед малюванням предмета, наприклад іграшкового ведмедика, головна увага дітей звертається на контур, основні частини іграшки (голова, тулуб, верхні та нижні лапи). Так як зображення на малюнку буде площинним, предмет

розглядається лише з одного боку. Перед конструюванням основну увагу треба звернути на конструкцію предмета, його основні вузли кріплення. Споруда буде об'ємною, тому і предмет розглядається з різних сторін.

Висновки. Відмінності у зоровому обстеженні пов'язані з характером подальшої діяльності. Але, незважаючи на відмінності, є загальні основні моменти, прийоми, типові для зорового обстеження. В якості таких виділяють: сприйняття цілісного образу предмета; виділення основних частин та визначення їх властивостей; визначення просторових відносин частин між собою; виділення більш дрібних частин і встановлення їх просторового розташування по відношенню до основних частин; повторне цілісне сприймання предмета.

Оволодіння таким узагальненим способом обстеження предметів має важливе значення у сенсорному розвитку дитини.

Сенсорне виховання слід здійснювати в межах змістовних, широких видів діяльності: маніпуляцій з предметами, побутової, трудової, конструктивної, музичної, ігрової діяльності, малювання і т.д. Саме в цих умовах у дітей найбільш успішно формуються навички узагальненої орієнтувальної діяльності, йде оволодіння суспільно виробленими відчуттєвими вимірами.

Бібліографія

1. Єременко І.Г. (1985) Олігофренопедагогіка. К.: Вища школа; **2. Загальна психологія:** Підручник для студентів вищих навчальних закладів (2000) / За загальною редакцією С.Д. Максименка. Вінниця: Нова книга.; **3. Миронова С.П.** (2016) Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.; **4. Пантюк Т.І.** (2016). Підготовка дітей до школи в Україні: суспільно-педагогічний контекст: (монографія). Дрогобич, РВВДДПУ імені Івана Франка; **5. Синьов В.М.** (2010) Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. К.: «МП Леся».

References

1. Ieremenko I.H. (1985) Olihofrenopedahohika. K.: Vyshcha shkola.; **2. Zahalna psykhohohiia:** Pidruchnyk dlia studentiv vyshchych navchalnykh za-kladiv (2000) / Za zahalnoiu redaktsiieiu S.D. Maksymenka. Vinnytsia: Nova knyha; **3. Myronova S.P.** (2016) Pedahohika inkliuzyvnoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka.; **4. Pantiuk T.I.** (2016) Pidhotovka ditei do shkoly v Ukraini: suspilno-pedahohichnyi kontekst: (monohrafiia). Drohobych, RVVDDPU imeni Ivana Franka; **5. Synov V.M.** (2010) Psykhohoho-pedahohichni problemy defektolohii ta penitentsiarii. K.: «MP Lesia».

Received 16.03.2021

Accepted 16.04.2021

УДК 159.9-051:[159.98:376]

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.196-204

М. С. Міщенко

mishch.marina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0739-0497>

РОЛЬ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЯК ЧЛЕНА КОМАНДИ СУПРОВОДУ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕСУ

Відомості про автора: Міщенко Марина Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Умань, Україна. У колі наукових інтересів: психолого-педагогічний супровід особистості у закладах освіти, психологічна реабілітація дітей та молоді з освітніми потребами, профілактика емоційного вигорання. E-mail: mishch.marina@gmail.com.

Contact: Maryna Mishchenko, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine. Academic interests: psychological and pedagogical support of personality in educational institutions, psychological rehabilitation of children and young people with educational needs, prevention of emotional burnout. E-mail: mishch.marina@gmail.com.

Міщенко М. С. Роль практичного психолога як члена команди супроводу інклюзивного процесу. У статті висвітлено роль практичного психолога в роботі команди супроводу інклюзивного процесу. Охарактеризовано особливості психологічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка навчається у загальноосвітньому закладі та забезпечення оптимального розвитку, успішній інтеграції в соціум.

Закцентовано увагу на тому, що особливо ефективною в командній роботі є співпраця практичного психолога, вчителя та класним керівником. Особлива роль в цьому процесі належить практичному психологу освітнього закладу, його професійним знанням, умінням формувати необхідні педагогічні компетентності.

Ключові слова: інклюзивна освіта, практичний психолог, психолого-педагогічний супровід.

Мищенко М. С. Роль психолога в качестве члена команды сопровождения инклюзивного процесса. В статье освещена роль психолога в работе команды сопровождения инклюзивного процесса.

Охарактеризованы особенности психологического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями, который учится в общеобразовательном учреждении и обеспечения оптимального развития, успешной интеграции в социум.

Акцентируется внимание на том, что особенно эффективной в командной работе есть сотрудничество психолога, учителя и классным руководителем. Особая роль в этом процессе принадлежит практическому психологу образовательного учреждения, его профессиональным знаниям, умениям формировать необходимые педагогические компетентности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, практический психолог, психолого-педагогическое сопровождение.

Mishchenko M. S. The role of a practical psychologist as a member of the inclusive process support team. The article highlights the role of a practical psychologist in the work of an inclusive process support team. The characteristics of psychological support of a child with special educational needs, who study in a general educational institution and ensure optimal development, successful integration into society, are characterized.

Inclusive education is a system of educational services based on the principle of ensuring the basic right of children to education and the right to obtain it at their place of residence, which provides for the education of a child with special educational needs in a general educational setting. The positive result of psychological support for a child with special educational needs in an inclusive class is its inclusion in the general educational space and social life, because this improves not only educational achievement, social skills, but also a positive perception of children with special educational needs. In schools with the special role to training psychologists and logopedam, highlights the importance of their cooperation. The article deals with separate issues of organization of psychological and pedagogical support for the education of children with special educational requirements in secondary schools.

The problem facing inclusive school is the development personally oriented pedagogical methods that would ensure successful education for all children, including children with mental or physical disabilities. The basic principle of creating an inclusive school is that all children are children should study together in all cases wherever possible, despite certain difficulties or differences that exist between them. The activity of a practical psychologist should be directed at achievement of the general goals defined by the psychological-medical-pedagogical council. The psychologist forms a child with special educational needs skills of interaction with children and adults, develops communication skills, works on the prevention and correction of maladaptive behavior, with the correction of disorders in the development of the cognitive sphere.

Keywords: inclusive education, practical psychologist, psychological and pedagogical support.

Постановка проблеми. Реалізація в Україні європейських принципів суспільного життя, в тому числі приєднання національної освіти до європейського освітнього і наукового простору, вимагає забезпечення права на освіту для дітей з особливими потребами. Інклюзивна освіта – процес розвитку загальної освіти, яка має на увазі доступність освіти для всіх, в плані пристосування до різних потреб всіх дітей, що забезпечує доступ до освіти для дітей з особливими потребами. Кожна людина з вадою має отримати освіту, яка б якомога ближче відповідала нормальним умовам. Частковий моніторинг розвитку дітей, що мають труднощі у засвоєнні знань, різних видів діяльності та адекватна оцінка причин, якими спричинено ці труднощі допоможуть своєчасно виявляти відхилення у розвитку школярів та під керівництвом психолога брати участь у здійсненні правильного психолого-педагогічного супроводу дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку. Впровадження інклюзивного навчання в навчально-виховний процес потребує організації психологічного супроводу всіх його учасників: дітей, адміністрації, вчителів, медичних працівників, психологів, соціальних педагогів, батьків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням сучасних форм організації освіти дітей з особливими освітніми потребами, зокрема питанням супроводу таких дітей, присвячено низку наукових праць як зарубіжних, так і вітчизняних авторів (А. Колупаєва, Л. Гречко, В. Засенко, З. Ленів, М. Матвеева, Т. Сак, В. Синьов, М. Швед та ін.). Слід зауважити, що напрацювання наших вчених ґрунтуються здебільшого на основі великого зарубіжного досвіду у доктрині інклюзивної освіти.

Питання ролі психолога у ефективній організації освітнього процесу висвітлено у наукових доробках М. Бітянової, І. Баєвої та Л. Гаязової, В. Кобильченко, Р. Овчарової, Г. Рудої та багатьох інших науковців.

Метою статті є розкриття ролі практичного психолога – члена команди супроводу інклюзивного процесу.

Виклад основного матеріалу. Традиційно в Україні діти із особливостями розвитку здобувають освіту в спеціальних навчальних закладах або закладах комбінованого типу – спеціальних садках (групах), школах-інтернатах та реабілітаційних центрах. Однак, прогресивний досвід освітніх систем Канади, США та європейських країн щодо залучення дітей із особливими потребами до навчання в найближчих за місцем проживання загальноосвітніх навчальних закладах передбачає вивчення та інтеграцію у вітчизняну систему освіти інклюзивного навчання.

Відповідно до Конвенції про права дитини та Конституції України кожна дитина має право на отримання освіти. Комітетом ООН з економічних, соціальних та культурних прав виділяються чотири основні характеристики права на освіту: наявність, доступність, прийнятливість та

адаптованість. Доступність означає, що держава зобов'язана забезпечити рівний доступ до освіти для всіх, незалежно від статі, віку, стану здоров'я і т. і. Сприйнятливість освіти включає в себе право обирати вид і тип освітнього закладу. Адаптованість освіти означає, зокрема, що система державної освіти повинна брати до уваги інтереси й можливості дитини [1].

Особливістю психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзії є індивідуальний підхід до вирішення завдань особистісного розвитку, навчання і виховання дитини. Результативність психолого-педагогічного супроводу залежить від координованості дій усіх фахівців. Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному закладі – це взаємоузгоджена комплексна діяльність команди фахівців та батьків дитини, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішній адаптації, її самореалізації та інтеграції в соціум [3, с. 36].

Практичний психолог в інклюзивному середовищі формує психологічну готовність учасників навчально-виховного процесу до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами. Психофізіологічні особливості такої дитини, рівень її розвитку, потенційні можливості щодо опанування знаннями визначаються основними індикаторами, які беруться до уваги при розробці індивідуального плану розвитку. Практичний психолог в свою чергу координує діяльність, визначає напрями, коригує хід виконання плану.

На підготовчому етапі практичний психолог повинен установити контакт з усіма учасниками супроводу дитини, визначити обсяг роботи та послідовність процесу психологічного супроводу, підготувати необхідну документацію.

Потім практичний психолог повинен встановити контакт з батьками та родичами дитини, з класом, у якому навчається дитина, з класним керівником; ознайомити фахівців з результатами психологічного обстеження; обговорити з педагогами та іншими фахівцями особливості психічного розвитку дитини.

Отже, практичні психологи забезпечують супровід навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі за таким алгоритмом:

1. Перевірка готовності дитини до навчання в школі у дітей, які проходять підготовку до навчання (березень), виявлення навчальних труднощів у дітей, визначення причин цих труднощів у бесіді з батьками; за потреби – скерування до відповідних додаткових фахівців з метою встановлення причин та надання допомоги.

2. Проведення спостереження за поведінкою дитини на уроках та в позаурочний час, за особливостями її поведінки та взаємодії з однолітками, педагогами.

3. Проведення індивідуальних спостережень, досліджень за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб, аналіз періоду адаптації.

4. Участь у складанні індивідуальної програми супроводу дитини, розробка індивідуального плану корекційно-розвиткової роботи з урахуванням виявлених особливостей дитини.

5. Участь у підготовці документів для розгляду на засіданні психолого-медико-педагогічної консультації.

6. Ознайомлення з висновками і рекомендаціями психолого-медико-педагогічної консультації щодо організації навчання дитини та надання їй додаткових послуг.

7. Участь у розробці необхідних для адаптації матеріалів з переліком форм і прийомів, а саме: надання рекомендацій педагогам щодо врахування особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини при визначенні методів роботи з нею.

8. Сприяння у створенні позитивного мікроклімату в шкільному колективі та взаємодії з дітьми, проведення заходів, спрямованих на профілактику стигматизації і дискримінації у оточенні ровесників, формування дружнього та неупередженого ставлення до дитини з особливими освітніми потребами.

9. Надання консультативної допомоги педагогам у роботі з дитиною.

10. Налагодження співпраці з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробці індивідуальної програми розвитку [4, с.19].

Головне завдання практичного психолога, соціального педагога в роботі з сім'єю полягає в тому, щоб батьки з його допомогою змогли побачити реальну перспективу розвитку своєї дитини, визначили можливі труднощі соціального розвитку, які виникають у певні вікові періоди, а також свою роль у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини.

Окрім того, практичний психолог повинен у коректній і тактовній формі допомогти батькам позбавитись від ілюзій щодо майбутнього дитини. Разом з тим психолог має посилити віру батьків у можливість і перспективи розвитку дитини, у те, що правильно організований корекційний вплив дозволить оптимізувати подальший інтелектуальний й особистісний розвиток дитини. За необхідності практичний психолог здійснює корекцію психічного стану батьків. Завдання психолога полягає в профілактиці невротизації або психопатизації батьків (особливо мам та бабусь) шляхом організації системи надання індивідуальних консультативних послуг.

Під час вивчення психічного розвитку дитини практичний психолог виявляє чинники, що зумовлюють труднощі пізнавальної діяльності дитини, її спілкування та соціальної адаптації, а також ті резерви, на які можна базуватися у корекційно-розвитковій роботі.

Необхідно працювати з педагогами щодо уникнення використання медичної термінології, що застосовується в педагогічній практиці для характеристики дітей з особливими освітніми потребами.

Зміст занять з учнями слід спрямувати на формування у них вміння бачити та цінувати відмінності, слухати та враховувати різні точки зору, висловлювати свою думку, поважати думку інших, оволодівати навичками співпраці з різними дітьми. Формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами сприятиме гармонізації стосунків в учнівському колективі та допоможе педагогічним працівникам створити сприятливе середовище для розкриття потенціалу кожної дитини.

При проведенні індивідуальної роботи практичний психолог працює безпосередньо з дитиною з особливостями психофізичного розвитку, щодо збереження її здоров'я, пошуку та реалізації її всебічного розвитку, формування позитивної мотивації до навчання.

Актуальним залишається питання застосування психодіагностичного інструментарію та корекційних програм у роботі з вказаною категорією дітей, які, як правило, потребують адаптації (зміна характеру подачі матеріалу, без зміни змісту або концептуальної складності завдання), рідше, модифікації відповідно до індивідуальних особливостей дитини.

Психолого-педагогічна підтримка батьків є життєво необхідною, бо саме від батьків та їх внеску в процес виховання та навчання залежить повноцінний розвиток дітей з обмеженими можливостями.

Під час вивчення психічного розвитку дитини практичний психолог виявляє фактори, які зумовлюють труднощі пізнавальної діяльності, спілкування та соціальної адаптації, а також ті резерви, які можна використовувати у корекційно-розвивальній роботі. З урахуванням виду порушення розвитку та потенційних можливостей дитини організовується психокорекційна робота. Більшість дітей з особливими освітніми потребами долучаються до роботи в корекційній групі (3-4 дитини). Однак, практичний психолог заздалегідь оцінює і застосовує відповідні вправи та завдання, виконання яких сприяє розвитку дитини. З метою корекції поведінки та особистісних проявів у роботі з дітьми з особливими потребами в рамках групової роботи з організовуються: тренінг спілкування; тренінг ефективної соціальної взаємодії; тренінг підвищення впевненості в собі; тренінг зниження тривожності та подолання страхів; тренінг розвитку навичок емоційної саморегуляції; тренінг креативності; тренінг асертивності; тренінг самоствердження; тренінг особистісного росту тощо. Корекційні заняття можуть проводитись індивідуально з дитиною з особливими потребами. Вони являють собою сукупність технік та вправ, які спрямовані на корекцію поведінки та розвиток особистості дитини [4].

Робота психолога полягає у визначенні інтересів та схильностей учня, аби допомогти розкрити та розвинути потенціал дитини. Діти залучаються

до позашкільної роботи відповідно до можливостей, інтересів, нахилів, здібностей, з урахуванням їхніх побажань, віку, психофізичних особливостей та стану здоров'я, отримуючи при цьому потужний позитивний емоційний заряд. Вагома роль у якісному втіленні в життя вищезазначених складових залежить від співпраці практичного психолога з учителем, класним керівником. Зважаючи на те, що інклюзивна форма навчання дає необмежені можливості для експериментування і творчості кожного залученого до співпраці спеціаліста, якісний психологічний супровід є важливою складовою цього процесу. Саме від компетентності, мобільності, професіоналізму, відповідальності спеціаліста залежить успіх навчання та виховання учнів з особливими освітніми потребами [5].

Отже, позитивним результатом психологічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі є її включення в загальний навчальний простір й суспільне життя, тому що завдяки цьому в дітей з особливими освітніми потребами покращуються не тільки навчальні досягнення, соціальні навички, позитивне світосприйняття, а й здоров'я; а кожна дитина – це особливий, неповторний світ, пізнати який може лише той, хто небайдужий до її долі.

Наразі актуальним є створення комплексної програми психологічного супроводу не лише розвитку дитини з особливими освітніми потребами, але й її батьків, сім'ї загалом. Безперечним є факт, що зрілість батьківських почуттів та батьківської позиції зумовлює успішність соціалізації дитини з особливими освітніми потребами та ефективність у досягненні цілей освіти та розвитку. Сім'я під час усвідомлення ситуації з дитиною проходить низку стадій [2, с. 59].

Перша стадія – стадія шоку, агресії, заперечення проблеми, пошуку «винного». У сім'ї росте напруження, погіршується соціально-психологічний клімат. На цьому етапі батьки не здатні приймати детальну інформацію про свою дитину і способи її розвитку та корекції. Батьки особливо потребують підтримки й співчуття.

Друга стадія – стадія скорботи по здоровій дитині, якої немає. Сім'я вже розуміє свою відповідальність за дитину, але відчуває безпорадність у питаннях виховання, шукає поради у фахівців.

Третя стадія – адаптація, батьки психологічно входять у ситуацію, починають будувати життя з урахуванням того, що в сім'ї дитина з особливими освітніми потребами.

Алгоритм дій передбачає допомогу в розвитку позитивного самоствавлення і прийняття ситуації як «життєвого виклику», необхідна підтримка почуття гордості за свій «домашній» подвиг, розвиток взаємин подружжя з метою посилення його внутрішніх ресурсів, налагодження тілесних форм взаємної підтримки подружжя і дітей у родині.

Особливо важливою беззаперечно є просвітницька робота з батьками, тісна співпраця, взаємодія та підтримка. Ефективність підтримки багато в чому залежить від активного залучення батьків у процес психологічної допомоги дитині, особливо батька. Саме чоловіки здатні більш конструктивно вирішувати проблеми дитини, і тому активне їх залучення до проблем дитини позитивно впливає не тільки на процес виховання, а й на психологічний клімат у сім'ї загалом.

Практичний психолог обов'язково має володіти техніками і прийомами відновлення власних емоційних ресурсів. І використовувати їх для збереження свого внутрішнього емоційного балансу, власної емоційної стійкості. В цьому випадку він також зможе стати «ресурсним» для своїх колег у навчальному закладі, зокрема вчителів, які часто значно більше, ніж психолог, потребують емоційної підтримки в роботі.

Висновки і перспективи подальшого розгортання досліджень. Отже, роль практичного психолога для дітей з особливими освітніми потребами займає чи не найважливіше місце серед переліку напрямів організації роботи з такими дітьми в інклюзивному освітньому середовищі.

Психологічний супровід інклюзивного навчання та первинна оцінка дитини здійснюється практичним психологом школи, який збирає і повідомляє групі інформацію про сильні сторони, потреби, інтереси та специфічні характеристики учня (розвиток пізнавальних процесів, емоційність, темперамент, стиль навчання та ін.), надає рекомендації членам групи щодо особливостей адаптації до навколишнього середовища, які відповідають особливим освітнім потребам учня та розробляє план дій психологічної допомоги учню. Психолог здійснює безперервний моніторинг розвитку дитини, спостерігає за змінами в поведінці, в розвитку та надає психологічну допомогу дитині, її сім'ї і педагогам, що працюють з дитиною.

Перспективами подальших розвідок є розкриття особливостей використання та специфіка застосування різноманітних технік арт-терапевтичних методів у роботі з дітьми з особливими потребами при наданні їм допомоги в рамках психологічного супроводу.

Бібліографія

- 1. Алехина С.В.** (2012) Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики. М.: МГППУ. 156 с.
- 2. Бондар К.М.** (2019) Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кривий Ріг. 170 с.
- 3. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти : керівництво для тренерів.** (2018). Київ. 174 с.
URL: http://posibnyk.nus.org.ua/wp-content/uploads/HANDOUT-for-trainers_TOT-Sept-2018_corrected-final1-new.pdf.
- 4. Обухівська А. Г.** (2017). Психологічний супровід інклюзивної освіти : методичні рекомендації. Київ:

УНМЦ практичної психології і соціальної роботи. 92 с. **5. Овчаренко І.В.** (2017) Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Таврійський вісник освіти*. № 1 (57). С. 249–254.

References

- 1. Alohina S.V.** (2012) Creation and testing of a model of psychological and pedagogical support of inclusive practice. M.: MGPPU. 156 p. [in Russian].
- 2. Bondar K.M.** (2019) Theory and practice of inclusive education: a textbook. Kryvyi Rih. 170 p. [in Ukrainian].
- 3. Inclusive** education in general secondary education institutions: a guide for coaches. (2018). Kyiv. 174 p. URL: http://posibnyk.nus.org.ua/wp-content/uploads/HANDOUT-for-trainers_TOT-Sept-2018_corrected-final1-new.pdf [in Ukrainian].
- 4. Obukhivska, A. G.** (2017) Psychological support for inclusive education: guidelines. Kyiv: USMC of practical psychology and social work. 92 p. [in Ukrainian].
- 5. Ovcharenko, I. V.** (2017) Psychological support for a child with special educational needs in an inclusive classroom. *The Taurian Herald of Education*. № 1 (57). Pp. 249–254. [in Ukrainian].

Received 26.02.2021

Accepted 26.03.2021

УДК 378.091.12;159.9-051

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.204-217

М.О. Супрун

E-mail: suprun62@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-4198-9527>

Д.М. Супрун

E-mail: darya7@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0003-4725-094X>

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛЬНИХ ПСИХОЛОГІВ

В статті розглядаються теоретичні та методичні засади сучасної методики викладання психології майбутнім психологам. Аналізується історичний досвід викладання зазначеної навчальної дисципліни у вітчизняних та зарубіжних закладах вищої освіти. Висвітлено сутність і структуру дисципліни. Особлива увага приділяється пошуку та розробці оптимального комплексу методів її запровадження, розробці програм та визначенню їх ефективності. Аналізуються практичні результати роботи

науковців у зазначених площинах. Висвітлюються результати експериментального дослідження мотиваційного компонента професійної готовності психологів (спеціальних, клінічних) до роботи за фахом у структурі професійної підготовки. Окреслені перспективи подальших наукових досліджень в контексті вдосконалення підготовки психологічних кадрів для спеціальних шкіл різного типу.

Ключові слова: вища психологічна освіта, методичні основи, наукове дослідження, методологія, методика психолого-педагогічного дослідження, навчальна дисципліна «Методика викладання психології».

Супрун М., Супрун Д. Теоретико-методические основы исследования мотивационной составляющей профессиональной подготовки специальных психологов. В статье рассматриваются теоретические и методические основы современной методики преподавания психологии будущим психологам. Анализируется исторический опыт преподавания указанной учебной дисциплины в отечественных и зарубежных учреждениях высшего образования. Освещены сущность и структуру дисциплины. Особое внимание уделяется поиску и разработке оптимального комплекса методов ее внедрения, разработке программ и определению их эффективности. Анализируются практические результаты работы ученых в указанных плоскостях. Освещаются результаты экспериментального исследования мотивационного компонента профессиональной готовности психологов (специальных, клинических) к работе по специальности в структуре профессиональной подготовки. Обозначены перспективы дальнейших научных исследований в контексте совершенствования подготовки психологических кадров для специальных школ разного типа.

Ключевые слова: высшее психологическое образование, методические основы, научное исследование, методологія, методика психолого-педагогического исследования, учебная дисциплина «Методика преподавания психологии».

Suprun M., Suprun D. Theoretical and methodical basis of research of motivational component of special psychologists' professional training. The article deals with theoretical and methodological foundations of modern methodology of teaching psychology in the context of special psychologists' education. Historical teaching experience of indicated discipline in domestic and foreign institutions of higher education is reviewed. The present historical and pedagogical analysis of students' training and introduction of modern methodology of teaching psychology as a training discipline of penitentiary, special and clinical psychologists initiated by Academician of NAPS of Ukraine, Viktor Synov and his scientific school is delighted. The nature and structure of discipline are viewed. Particular attention is paid to finding and developing of the optimal set of methods of its providing, developing programs and definition of

developed program's efficiency. The practical results of scientists' work in defining spheres are analyzed. The results of the experimental study of the motivational component of the professional readiness of psychologists (special, clinical) to work on a specialty in the structure of professional training are highlighted. In order to determine the effectiveness of the system of professional psychologists' training in the field of special education at the control and analytical stage, a comparison as well as its analysis have been performed to illustrate the indicators of the level of formation of components of professional training of the participants of the experimental and control samples prior to the formation stage and at its final phase. Quantitative and qualitative analysis of the experiment results and the statistical material which has been obtained on their basis made it possible to conclude that the introduction of the system of professional training of psychologists in the field of special education in the pedagogical process of higher education institutions has provided positive results. It has been established that the effectiveness of the system of psychologists' professional training in the field of special education depends on the methodical foundations of its implementation, the sequence and integrity in the formation of the aforementioned components, their ability to evaluate and practical use in diagnostics, rehabilitation, and correctional and pedagogical work. The prospects for further research in the context of improving the psychological preparation of personnel for various types of special schools are outlined.

Keywords: higher psychological education, historical and theoretical foundations, scientific research, methodology, scientific psychological and pedagogical research methods, discipline "Methodology of teaching psychology".

Вступ. Перед державною освітою України постають нові виклики, пов'язані з глобалізаційними процесами, для подолання яких є необхідною підготовка професіоналів в різних галузях, зокрема, фахівців спеціальної освіти. Входження в світову спільноту модернізації міжнародного порядку в контексті визначених пріоритетів майбутнього світоустрою вимагає від вищої освіти поетапно реалізовувати складові наявної мегасистеми цілісного освітнього простору, де прикметною ознакою її змісту є розбудова професійної підготовки фахівців спеціальної освіти на компетентнісно-орієнтованій основі в умовах впровадження інклюзивного навчання. Сучасний фахівець спеціальної освіти має бути багатофункціональним, володіти високим рівнем професійної компетентності, бути готовим ввійти в практичну, науково-дослідну, методичну діяльність в реальних умовах освітньої практики, яка нерідко висуває складні проблемні питання.

Система вищої освіти сучасної України перебуває в стані реформування та визначення способів трансформації й удосконалення всіх етапів підготовки фахівців високого професійного рівня. Тобто, вища освіта має бути більш інноваційною, далекоглядною і відповідальною за

результат. Реакція ж освіти на глобалізацію полягає в зміцненні інтегральності особистості, збереженні й розвитку її особливостей та конкурентоспроможності, а також в орієнтації на сучасну економіку, нові кваліфікації й технології за збереження традиційних і створення сучасних національних особливостей. Саме відповідно до концепції реформування вищої освіти, в тому числі і спеціальної, освіта та освітня діяльність мають сприйматися та визнаватися державою засобом формування культурної, духовної та інтелектуальної сфер сучасного покоління громадян України. Варто виокремити зміни, що відбуваються у світі на початку XXI століття, а саме інтеграція України у європейський і світовий освітній простір і зумовлюють перебудову системи національної освіти на засадах інноваційності та демократизму, модернізації змісту й організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Інноваційна реформа національної системи вищої спеціальної освіти має бути спрямованою на зростання конкурентоспроможності навчальних закладів, що, в свою чергу, забезпечувало б економіку країни фахівцями, здатними втілювати інноваційні технології у всі сфери суспільного життя осіб з особливими освітніми потребами. Також, при реформуванні вищої спеціальної освіти України, з одного боку, мають враховуватись пріоритети збереження культурних надбань української системи освіти, а з іншого, – завдання поліпшення міжнародної співпраці, мобільності, працевлаштування випускників з України в Європейському чи міжнародному просторі, міжнародної конкурентоспроможності вищих навчальних закладів.

В умовах зміни системи соціальних та духовних цінностей, економічної кризи в країні першочергового значення набуває якісна професійна підготовка психологів, яка обов'язково враховуватиме багатий досвід попередніх поколінь, оскільки саме психологічне вчення, що забезпечує стабільність, стійкість, виваженість, стає нагальною потребою у час сучасних наукових технологій у всіх аспектах розвитку цивілізованого суспільства. Тож, розвиток суспільства на сучасному етапі характеризується надзвичайно складними процесами, що призводять до глибинних якісних змін, які охоплюють усі сфери життєдіяльності людини. В умовах глобалізації, інтеграції й ускладнення соціальної діяльності, значної кількості інформації, швидкого та постійного оновлення технологій психологи в галузі спеціальної освіти мають змогу успішно функціонувати тільки в тому випадку, якщо вони матимуть стійку професійну мотивацію, певні життєві ціннісні орієнтації, якості та здібності, що забезпечать стійкість їх розвитку, соціальну мобільність, творчу особистісну позицію та гнучку адаптацію до всіх трансформацій. Це обумовлює необхідність заміни традиційної «знаннєвої» парадигми вищої освіти на нову, яка більшою мірою відповідатиме актуальним і перспективним потребам як розвитку суспільства, так і потребам самих фахівців.

Індивідуальність професіонала-психолога як система, що розвивається, формується в діяльності, відповідає її рівням, але досягає досконалості тільки за високої мотивації та певної спрямованості особистості. Аналіз особливостей ситуації у вітчизняній практичній психології показав наявність багатьох проблем, серед яких одне з головних місць посідає проблема фахової підготовки професійних психологів-практиків. Гострота даної проблеми зумовлена як соціальними, так і змістовими чинниками.

Мета. Обґрунтувати концептуальні засади теорії та практики професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти, зацентрувавши увагу на методиці викладання психології, визначити її сутність та структуру; ідентифікувати сучасний стан сформованості мотиваційного компонента професійної підготовки спеціальних психологів в системі вищої освіти України.

Методи дослідження. Задля реалізації поставленої мети були застосовані наступні методи дослідження:

– *теоретичні* (теоретико-методологічний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; зіставлення, узагальнення та систематизація результатів наукових досліджень з метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення);

– *емпіричні* (діагностичні – тестування, інтерв'ю; обсерваційні – пряме і опосередковане спостереження, протоколювання; прогностичні – метод експертних оцінок, спостереження, самоаналіз, самооцінка), за допомогою яких було зібрано емпіричний матеріал, що стосується практичного стану компонентів досліджуваної фахової підготовки, експерименти – констатувальний, який дозволив з'ясувати стан сформованості даних компонентів, зокрема, мотиваційного, і формувальний, завдяки якому відстежено динаміку та перевірено ефективність системи професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти;

– *статистичні методи обробки даних* (описові статистики, критерії встановлення достовірності розбіжностей (t-критерій Стьюдента, хі-квадрат Пірсона), частотний, регресійний, факторний, кореляційний аналізи), що застосовані для доведення достовірності й ефективності результатів експерименту.

Започаткування в середині 90-років на дефектологічному факультеті Українського педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (нині факультет спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова) підготовки практичних психологів для різних типів спеціальних закладів освіти, вимагало запровадження у навчальний цикл нових для дефектологічної освіти навчальних дисциплін (Синьов, 1997).

Визначне місце у цьому процесі належить методиці викладання психології – комплексній психолого-педагогічній сфері знань, що ставить за

мету озброєння майбутнього корекційного психолога теоретичними знаннями і практичними вміннями та навичками у царині опанування професійною майстерністю передавати знання викладача психології своїм колегам – майбутнім дипломованим психологам. Розробка методологічних засад методики викладання психології у вищій дефектологічній освіті вимагала від профілюючих кафедр ФСЮ вивчення досвіду викладання цієї дисципліни на факультеті педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова, на психологічному факультеті Київського національного університету імені Тараса Шевченка, в Національній академії внутрішніх справ та в інших провідних ЗВО України, що мають значний досвід із підготовки психологічних кадрів.

Особливий інтерес становило вивчення досвіду Київського інституту внутрішніх справ, де у 1993 році перший проректор академік В. М. Синьов започаткував підготовку психологів для правоохоронних органів. Навколо цього вченого була сформована наукова школа науковців-дефектологів (О. Сєверов, Д. Ніколенко, А. Рождественський та ін.), які розробили концептуальні засади підготовки означених фахівців.

Ініціативу своїх колег підтримала і примножила кафедра психологічних дисциплін Національної академії внутрішніх справ на чолі із професором О. Хохліною. Саме із її ініціативи у 2012 році педагоги кафедри Ю. Бойко–Бузиль, С. Горбенко, М. Супрун підготували навчальний посібник «Методика викладання психології у вищій школі», що був рекомендований Міністерством освіти і науки України для використання у вищій психологічній школі. Враховуючи вагомість теоретичного і практичного спрямування зазначеної праці наших колег зупинимось більш детально на її аналізі з метою професійної популяризації виконаної ними роботи із пошуку нових підходів до вивчення методики викладання психології [17].

Автори зазначеної науково-методичної праці зазначають, що сучасний стан розвитку вищої освіти характеризується підвищеним інтересом до впровадження новітніх дидактичних технологій в навчальний процес. Новий підхід до професійної підготовки майбутніх кадрів спрямований на подолання невідповідності знань студентів запитам особистості, суспільним потребам і світовим стандартам. Основним критерієм роботи закладу вищої освіти є рівень підготовленості випускників, раціональне поєднання їх теоретичних знань з вмінням застосовувати їх на практиці, що означає потребу внести пошук ефективних форм і методів навчання, вдосконалення програм, навчальних планів, розроблення нових навчальних методик (Супрун, 2005).

Активна пізнавальна позиція студента у процесі оволодіння знаннями – необхідна умова, яка разом з адекватними методами, прийомами, формами навчання забезпечує належний рівень їх засвоєння. Гуманізація освітньої

діяльності актуалізує інтерес і спрямовує увагу на внутрішній світ людини. Знання законів і закономірностей психічної діяльності людини підносить її на найвищий рівень усвідомлення нерозривної єдності природи, суспільства й особистості (Maslow, 1987; Frankl, 2011).

Глибоке оволодіння студентами знаннями з методологічних, методичних і теоретичних проблем психології відкриває їм дорогу до практичної і дослідницької діяльності. Інтерес до психології як науки та сфери практичної діяльності переважав протягом усього ХХ ст. При цьому передбачалося, що для успішного викладання психологічних дисциплін цілком достатньо глибоких знань наукової і прикладної психології. Проте останнім часом все більша кількість фахівців усвідомлює той факт, що психологія як навчальний предмет і психологія як наука – нетотожні поняття. Курс психології має свої дидактичні завдання, тому для успішного викладання недостатньо лише психологічних знань, необхідним є і вміння викладати.

У викладанні психології є свої особливості і труднощі. Ці труднощі відносяться як до специфіки психологічного знання, так і до особливостей його засвоєння. Важливе значення має і ставлення студентів-психологів до даної дисципліни. Психологічне знання на сьогодні визнається гуманітарним, хоч тривалий час вважалося природно-науковим (Frankl, 2006 [1959]). Воно має специфічні особливості, які необхідно враховувати у процесі викладання психології:

1. Предметом психологічної науки є особистість, яка розвивається, змінюється з віком, характером діяльності.

2. Процес пізнання психологічної науки діалогічний, оскільки і предмет пізнання і сторона, яка пізнає, – особистість. Тому процес пізнання психологічної реальності переломлюється через особистісні особливості людини.

3. Процес пізнання психологічних явищ вимагає не тільки логічного, а й образного та наочно-дієвого мислення, а також розвиток уяви. Студент-психолог повинен навчитися мислити образами, вільно їх переміщати і поєднувати. Так, наприклад, психологу-консультанту у процесі роботи необхідна здатність вільно оперувати уявними образами клієнта, включати його в ту чи іншу ситуацію. Це дає можливість краще зрозуміти проблему клієнта і допомогти в її вирішенні.

Для надання характеристики будь-якого психологічного явища пропонуємо висвітлювати: систему понять (визначення, опис), функції психологічного явища (призначення), механізми (як виникає і функціонує явище), види (класифікації), закономірності (закони, особливості, властивості), індивідуальні, вікові та статеві особливості, закономірності розвитку і формування (в онтогенезі, а може бути й у філогенезі), порушення, психологічні теорії, методи вивчення.

Розуміння структури психологічного знання може допомогти студенту усвідомити цілісність психологічної реальності в усьому різноманітті її зв'язків і відносин. З погляду викладання психології запропонована схема може бути опорою для планування навчальних курсів та аналізу повноти засвоєння знань студентами.

Навчальна дисципліна «Методика викладання психології у вищій школі» є невід'ємною складовою підготовки майбутніх психологів і входить до психологічного циклу навчального плану підготовки «Психологів», всіх профільних ЗВО. Методика викладання психології у вищій школі – це навчальна дисципліна, що розглядає процес викладання психології, її закономірності, зв'язок з іншими науками з метою підвищення ефективності навчання. Метою навчальної дисципліни «Методика викладання психології у вищій школі» є опанування студентами системою знань про теоретико-методологічні основи викладання психології як науки; підвищення якості викладання психології в різних сферах діяльності майбутнього психолога; розкриття особливостей використання різноманітних методів, форм та засобів навчання; оволодіння прийомами професійної самоосвіти й самовиховання. Отже, студент повинен уміти здійснювати такі види професійної діяльності: діагностичну і корекційну; експертну та консультативну; навчально-виховну; науково-дослідну; культурно-освітню (Супрун, 2017). Відповідно, методика викладання психології у вищій школі як навчальна дисципліна вирішує наступні завдання:

- дати студентам-психологам знання про специфіку викладання психології;
- сформувати у них навички та вміння управління педагогічним процесом;
- сприяти розвитку у студентів педагогічних здібностей;
- розвивати потребу в освітянській діяльності та вміння ефективно організувати її;
- допомогти студентам в оволодінні прийомами професійної самоосвіти і самовиховання;
- сприяти пізнанню й розвитку особистості студентів в контексті обраної ними професії (Бойко-Бузиль, 2012).

Отже, викладач психології, що працює у будь-якій її прикладній галузі, насамперед, повинен знати основні положення теорії прикладної діяльності, щоб правильно будувати структуру викладання курсу та враховувати закономірності засвоєння знань; уміти орієнтуватись у сучасних наукових концепціях, грамотно визначати та вирішувати дослідницькі та практичні завдання; брати участь у практичній прикладній діяльності, володіти основними методами психодіагностики, психокорекції та психологічного консультування; володіти комплексом знань та

методикою викладання психології. Однак найвагомішими професійними багатствами викладача є ті, що базовані на його професійній мотивації.

За концептуальних засад змістової, методичної та організаційної складових професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти з досліджуваної проблеми визначено наступні компоненти професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: мотиваційний, когнітивний, операційний, результативний.

Відповідно до кожного структурного компонента встановлено критерії та показники рівнів їх сформованості. З метою діагностики основних рівнів сформованості зазначених компонентів та для оцінки ефективності експериментальної моделі системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти і було розроблено даний комплекс критеріїв і показників, який доцільно розглядати у вигляді критеріальної моделі.

На основі визначених критеріїв та показників та за допомогою підібраних організаційних форм і методів діагностування виокремлено чотири рівні сформованості зазначених компонентів: високий, достатній, середній та низький.

Отже, нами було ідентифіковано стан і складові професійної підготовки психологів в системі вищої освіти України. Доведено, що належна констатувальна діагностика забезпечує науковий підхід до організації роботи зі студентами, їх професійного розвитку та саморозвитку (Супрун, 2018b,c).

За аналізом результатів констатувального етапу дослідження нами визначено об'єктивний стан сформованості зазначених компонентів, що уможливило висновок про коректність загальної гіпотези дослідження щодо тактики проведення формульованого експерименту, враховуючи особливості та потенційні можливості його учасників. Отже, виділені теоретико-методологічні засади змістової, методичної та організаційної складових професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти підтвердили доцільність та виступили підґрунтям для розробки системи зазначеного процесу.

Задля визначення рівня сформованості мотиваційного компоненту у студентів-психологів (спеціальних, клінічних) використовувалася методика К. Замфір у модифікації А. Реана. В її основу покладена концепція внутрішньої та зовнішньої мотивації. Найбільше значення має внутрішня мотивація, коли особистість прагне саме до цієї професійної діяльності. Якщо ж основу мотивації складає прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх щодо змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати тощо), це говорить про наявність зовнішньої мотивації. Самі зовнішні мотиви поділяються на позитивні (більш ефективні і бажані) та негативні. У проведеному нами дослідженні підраховувалися показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ).

Експериментальні групи склалися із студентів 2, 3, 4 курсів спеціальності 053 Психологія (спеціальна, клінічна). Загальна кількість учасників експерименту склала 128 осіб. Результати рівнів сформованості професійно-мотиваційного критерію у студентів-психологів (спеціальних, клінічних) представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні сформованості мотиваційного компоненту (у %)

Експериментальні групи	Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями професійно-мотиваційного критерію (%)							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Групи Е1 (42 осіб)	1	2,4	16	37,9	21	50	4	9,7
Групи Е2 (40 особи)	1	2,5	15	37,4	19	47,6	5	12,5
Групи Е3 (46 осіб)	2	4,4	15	32,7	24	52,1	5	10,8

Одержані експериментальні дані підтвердили доцільність модернізації методики викладання психології у вищій школі засобом проведення в процесі формування знань психолого-педагогічних мотиваційних тренінгів, спрямованих на вдосконалення складових професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних) в галузі спеціальної освіти.

На думку багатьох психологів та педагогів першочергове значення для успішного спілкування мають три фактори: надійність того, хто говорить, зрозумілість повідомлень, врахування зворотних зв'язків стосовно того, наскільки правильно його зрозуміли. Водночас мають велике значення і такі якості особистості, як конгруентність (уміння бути собою), емпатія (розуміння внутрішнього світу іншої людини), безкорислива доброзичливість і теплота – безумовне поняття внутрішніх переживань співрозмовника. Викладач має думати над кожним своїм словом, цілеспрямовано вибудовувати свою промову, розуміючи, що постійно впливає на педагогічний процес у цілому і на особистість кожного студента. Успішна взаємодія між студентом і викладачем відбувається лише тоді, коли вони однаково розуміють, що таке засвоєння наукових знань, які існують умови їх ефективного засвоєння і як організувати спільну роботу.

З метою визначення ефективності системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти на контрольно-аналітичному етапі було проведено порівняння показників рівня сформованості зазначених компонентів професійної підготовки учасників експериментальної та контрольної вибірок до початку формувального етапу і в кінці, здійснено її аналіз, а також перевірено статистичну гіпотезу дослідження.

Динаміка зрушень у показниках рівня сформованості мотиваційного компоненту за відповідним критерієм майбутніх психологів в експериментальних (Е1 і Е2) та контрольних групах (К) становить: високий

рівень: +26,9%, +27,1%, +18,2%; достатній рівень: +12,9%, +13,4%, +2,6%; середній: -33,1%, -29,2%, -17,6%; низький: - 8,1%, -12,2%, -4,0%.

За когнітивним критерієм динаміка зрушень у показниках рівня сформованості даного компоненту відповідно становить: високий рівень: +31,6%, +29,1%, +7,9%; достатній рівень: +12,9%, +14,7%, + 5,2%; середній: -29,9%, -28,5%, - 7,3%; низький: -14,4%, -16,2%, -5,2%.

Динаміка зрушень у показниках рівня сформованості операційного компоненту за відповідним критерієм становить: високий рівень: +20,1%, +20,9%, +1,7%; достатній рівень: +42,3%, +41,5%, + 17,9%; середній: -5,0%, -8,1%, +4,1%; низький: -55,7%, -55,2%, -24,2%.

Зміни показників рівня сформованості результативного компоненту за відповідним критерієм становлять: високий рівень: +16,9%, +18,1%, +1,1%; достатній рівень: +42,0%, +37,9%, +15,7%; середній: -16,7%, -11,3%, -4,1%; низький: -44,5%, -45,1%, -14,5%.

У експериментальних групах відбулось значне зниження кількості студентів-психологів, які показали низький та середній рівні сформованості компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти і одночасно, – зростання кількості студентів із достатнім і високим рівнями. У контрольних групах значних змін не було зафіксовано.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Кількісний і якісний аналіз результатів експерименту і отриманий на їхній основі статистичний матеріал дозволив зробити висновки про те, що впровадження в педагогічний процес ЗВО системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти дало позитивні результати. Студенти-психологи, учасники експериментальних групи, порівняно з тими, що навчалися за традиційною системою (учасники контрольних груп) продемонстрували вищий рівень сформованості компонентів зазначеної підготовки.

Встановлено, що ефективність системи професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти залежить від методичних основ її реалізації, послідовності і цілісності у формуванні окреслених компонентів, умінь їх оцінювати і практично використовувати в діагностичній, реабілітаційній та корекційно-педагогічній роботі.

Отже, сучасний викладач психології покликаний вирішувати такі завдання, як формування у студентів наукового світогляду і високих моральних якостей особистості, розвиток професійної спрямованості та інтересу до майбутньої спеціальності, вироблення вміння застосовувати теоретичні знання психології у практичній діяльності. Для цього педагог має досконало володіти предметом свого науково-викладацького пошуку, тобто мати ґрунтовні професійні знання. На ґрунті професійних знань формується його педагогічна свідомість – принципи і правила, які є засадовими щодо дій і вчинків. Ці принципи і правила педагог-психолог виробляє на підставі власного досвіду, але усвідомити їх можна лише за

допомогою наукових знань, що потребують систематичного поповнення. Історико-педагогічний аналіз доробку вчених у сфері дослідження методики викладання психології у вищій школі засвідчив, що такий творчий доробок може стати запорукою вдосконалення процесу підготовки сучасних психологів.

Тож, зазначимо, що ринок праці сьогодні висуває до майбутніх фахівців спеціальної освіти вимоги, як щодо наявності базових професійно важливих якостей особистості, так і до здатності аналізувати свою професійну діяльність, удосконалювати професійні навички, засвоювати нові професійні напрямки, що потребує необхідності розвитку особистісного ресурсу. Отже, до основних напрямів професійної підготовки віднесемо наступні: реалізація взаємозв'язку між усіма дисциплінами навчального плану спеціальності, що дозволяє сформувати ґрунтовні знання, вміння їх застосувати для вирішення професійних завдань (знаннєва парадигма); вибір доцільних засобів діяльності суб'єктів у ситуації, що відповідає культурі діяльності та спілкування (культурологічна парадигма); здійснення спільної продуктивної діяльності на засадах гуманізації відношень (гуманістична парадигма). Погоджуємося з загальним акцентом наукової спільноти сучасності, що професійна підготовка фахівців спеціальної освіти має бути спрямованою на формування особистості, яка володіє не тільки системою спеціальних знань та професійних дій, а й вирізняється сформованістю професійно важливих компетентностей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів якості при збереженні національних здобутків і пріоритетів, а також здатної до плідної трудової діяльності в сучасних умовах в контексті соціальної згуртованості в освіті.

Отже, розвиток суспільства на сучасному етапі характеризується надзвичайно складними процесами, що призводять до глибинних якісних змін, які охоплюють усі сфери життєдіяльності людини. В умовах глобалізації, інтеграції й ускладнення соціальної діяльності, значної кількості інформації, швидкого і постійного оновлення технологій фахівці спеціальної освіти можуть успішно функціонувати тільки в тому випадку, якщо вони матимуть певні життєві ціннісні орієнтації, якості і здібності, що забезпечать стійкість їх розвитку, соціальну мобільність, творчу особистісну позицію та гнучку адаптацію до усіх трансформацій. Це обумовлює необхідність заміни традиційної, «знаннєвої» парадигми вищої освіти на нову, що більшою мірою відповідає актуальним і перспективним потребам, як розвитку суспільства, так і потребам майбутніх фахівців досліджуваної категорії. Саме європейський освітній простір просуває ідею «трикутника знань», яка полягає в максимально тісному зв'язку освіти, дослідної діяльності та технологічних інновацій. Характерними рисами глобалізації в галузі освіти є уніфікація знань, загальне прагнення країн світу до досягнення високої якості освіти. Освіта стає ключовою

детермінантою економічних результатів та світового потенціалу [3, 161]. Глобалізація, не дивлячись на відмінності в її оцінці, є об'єктивною реальністю, вимагає від національних систем вищої освіти нової цільової орієнтації, що враховує потреби в міжнародній солідарності щодо цінностей загальнолюдської етики. Водночас, важливою умовою інтеграції вищої школи України у світовий освітній простір має бути збереження національного досвіду, традицій, зміцнення і розвиток її безперечних переваг, до яких, передусім, відноситься науковість освіти, її фундаментальність та енциклопедичність. Досягнення конкурентоспроможної якості національної освіти в контексті соціальної згуртованості стає пріоритетом модернізації також і спеціальної освіти України [3, 7]. Здійснений нами аналіз процесу глобалізації, змінності, конкуренції, що з кожним роком владніше заявляють про себе у світі, зобов'язують нарощувати дослідницькі зусилля з осмислення ролі освіти у формуванні особистості, адекватної інноваційному типу суспільного прогресу – інноваційної особистості фахівця спеціальної та інклюзивної освіти.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективними напрямками наукових пошуків вбачаємо подальше вивчення й узагальнення історичного досвіду та тенденцій професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти; комплексне дослідження зазначеного явища в дотичних галузях наукових знань та формулювання новітньої концепції становлення особистості сучасного психолога (спеціального, клінічного).

References

- 1. Brandon T. & Charlton J.** (2011). The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 165–178.
- 2. Dubovyk O.** (2017). *Osoblyvosti profesiino oriientovanykh osobystisnykh yakostei maibutnykh psykholohiv spetsialnykh zakladiv osvity [Peculiarities of professionally oriented personal qualities of future psychologists of special educational institutions]*. Kyiv. [in Ukrainian].
- 3. Frankl V.** (2011). The Unheard Cry for Meaning. *Psychotherapy and Humanism*, Simon & Schuster, New York.
- 4. Frankl V.** (2006). Man's Search for Meaning. *An Introduction to Logotherapy*. Boston: Beacon Press. (Original work published 1959).
- 5. Maksymenko S.D.** (1999) Do problemy rozrobky osvitno-kvalifikatsiinoi kharakterystyky suchasnoho psykholoha [On the problem of development of educational and qualification characteristics of the modern psychologist]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota - Practical Psychology and Social Work*, 2-6. [in Ukrainian].
- 6. Maslow A.** (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 4, 370–396.
- 7. Maslow A.** (1987). *Motivation and Personality* (1st edition: 1954, 2nd edition: 1970, 3rd edition 1987).
- 8. Sheremet M.** (2018). Vyscha osvita v Ukraini: internatsionalizatsiia, reformy, novovvedennia. [Higher education in Ukraine: internationalization, reforms, innovations]. *Stanovlennia*

osobystosti dytyny v umovakh suchasnoho rozvytku suspilstva: sotsialno-pedahohichnyi, psykhologichnyi, korektsiyni i medychnyi aspekty – Formation of the child's personality in the conditions of modern development of society: socio-pedagogical, psychological, corrective and medical aspects. Poltava : TOV «ASMI», 238-242. [in Ukrainian]. **9. Sheremet M. & Suprun D.** (2017). Self-realization in the context of psychologists' professional training in the field of special education. *Materials of Ukrainian (correspondence) scientific and practical conference devoted to 5th anniversary of the department correctional education and special psychology*, 382-385. **10. Syniov V.M., Pometun O.I., Krivusha V.I., Suprun M.O.** (1997). *Osnovy teorii vihovannya [Basics of upbringing theory]*. Kiev: MP Lesia [in Ukrainian]. **11. Syniov V. & Suprun D.** (2016). Do pytannia profesiinoi pidhotovky psykhologiv v haluzi spetsialnoi osvity: yednist teoretychnoi i praktychnoi hotovnosti vyrishuvaty profesiini zavdannya. [On the issue of psychologists' professional training in the field of special education: the unity of the theoretical and practical readiness to solve professional tasks] *Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: vid instytualizatsii do inkluzii – Education of children with special needs: from institutionalization to inclusion*. 319-320. [in Ukrainian]. **12. Suprun D.** (2017). *Profesiina pidgotovka psyhologiv v galuzi specialnoyi osvity (monographia) [Professional psychologists' training in the field of special education: a monograph]*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Dragomanova [in Ukrainian]. **13. Suprun D.** (2019). *Modernizatsiia zmistu profesiinoi pidhotovky psykhologiv v haluzi spetsialnoi osvity (monohrafiia) [Modernization of the content of psychologists' professional training in the field of special education: a monograph]*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian]. **14. Suprun D.** (2018a). *Teoriia ta praktyka profesiinoi pidhotovky psykhologiv v haluzi spetsialnoi osvity. (dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.03) [The theory and practice of psychologists' professional training in the field of special education. (DSc thesis)]*. Kyiv [in Ukrainian]. **15. Suprun D.** (2018b). *Management – a component of psychologists' professional training (menedzhment – skladova profesiinoi pidhotovky psykhologiv)*. Kyiv.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. **16. Suprun M.** (2005). *Korektsiine navchannia uchniv dopomizhnih zakladiv osvity: vytoky, stanovlennia ta rozvytok (druga polovyna XIX-Persha polovyna of XX century.) [Correctional teaching of pupils in the special education institutions: preconditions, formation and development (second half of the XIX – first half of the of XX century)]*. Kiev: View. KYUI MVSU Palivoda AB [in Ukrainian]. **17. Бойко-Бузиль Ю.Ю., Горбенко С.Л., Супрун М.О.** та ін. *Методика викладання психології у вищій школі: [на-вч. посіб.]*– К. : Атіка, 2012. – 272 с

Авторський внесок: Супрун Д.М. – 50 %, Супрун М.О. – 50 %.

Received 09.03.2021

Accepted 10.04.2021

УДК 159.9-87/ 0012

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.218-230

О.М. Ткач

oxana77tkach@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8387-8465>

АНАЛІЗ ГОЛОСОВИХ ТА ПОВЕДІНКОВИХ РЕАКЦІЙ ЯК СКЛАДОВОЇ ДОМОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО НЕМОВЛЯЧОГО ВІКУ

Відомості авторів: Ткач Оксана Михайлівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка (Україна). У колі наукових інтересів: питання формування мовленнєвої діяльності у дітей з типовим розвитком та комплексними порушеннями. E-mail: oxana77tkach@ukr.net

Contact: Tkach Oksana Mykhailivna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of speech therapy and special techniques of the faculty of correctional and social pedagogy and psychology of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, 32300, Kamianets-Podilskiy, Ukraine. Research interests: issues of speech activity formation in children with complex developmental disorders. E-mail: oxana77tkach@ukr.net

Ткач О.М. Аналіз голосових та поведінкових реакцій як складової домовленнєвого розвитку дітей раннього немовлячого віку. Стаття містить результати теоретичного узагальнення та практичного вивчення особливостей розвитку перших голосових та поведінкових реакцій немовлят від народження до 1 року. У дослідженні взяли участь сім'ї, що виховують дітей немовлячого віку та погодились ділитися відеозаписами щоденного спостереження за власними дітьми. Розроблена спеціалізована методика аналізу відеозаписів, що дозволяє дати кількісну оцінку по лініях голосового і поведінкового розвитку в онтогенезі. Для розуміння того, яким чином голосові реакції немовлят набувають рис звучання мовлення оточуючих їх людей та поступово входять в загальний поведінковий репертуар дитини, досліджувалося поєднання голосових проявів немовляти з формами його поведінки. В залежності від проявів голосових реакцій, було визначено такі параметри як: відсутність голосових реакцій, негативна та позитивна конотація голосових реакцій та складні їх прояви. Стосовно поведінкових проявів було виділено такі критерії, як відсутність вираженої форми

поведінки, орієнтувально-пізнавальна активність, комунікативна та інтенційно-мотиваційна.

Проаналізовано три періоди домовленнєвого розвитку немовлят та прояви голосової та поведінкової активності у ці періоди. Подані результати вивчення впливу оточуючого мовленнєвого середовища на немовленнєвий розвиток немовлят. Також окреслено напрямки подальшого наукового пошуку.

Ключові слова: голос, поведінка, відеоспостереження, когнітивний механізм, домовленнєвий розвиток, оточуюче середовище.

Ткач О.М. Предпосылки возникновения речи у детей раннего возраста с типичным развитием. Стаття содержит результаты теоретического обобщения и практического изучения особенностей развития первых голосовых и поведенческих реакций детей от рождения до 1 года. В исследовании приняли участие семьи, воспитывающие детей младенческого возраста и согласились делиться видеозаписями ежедневного наблюдения за собственными детьми. Разработана специализированная методика анализа видеозаписей, позволяет дать количественную оценку по линиям голосового и поведенческого развития в онтогенезе. Для понимания того, каким образом голосовые реакции младенцев приобретают черты звучания речи окружающих их людей и постепенно входят в общий поведенческий репертуар ребенка, исследовалось сочетание голосовых проявлений младенца с формами его поведения. В зависимости от проявлений голосовых реакций, были определены такие параметры как: отсутствие голосовых реакций, негативная и позитивная коннотация голосовых реакций и сложные их проявления. Относительно поведенческих проявлений было выделено такие критерии, как отсутствие выраженной формы поведения, ориентировочно-познавательная активность, коммуникативная и интенційно-мотивационная. Проанализированы три периода доречевого развития младенцев и проявления голосовой и поведенческой активности в эти периоды. Представленные результаты изучения влияния окружающей речевой среды на неречевое развитие младенцев. Также определены направления дальнейшего научного поиска.

Ключевые слова: голос, поведение, видеонаблюдения, когнитивный механизм, доречевого развитие, окружающая среда.

Tkach O.M. Prerequisites for the emergence of speech in young children with typical development. The article contains the results of theoretical generalization and practical study of the peculiarities of the development of the first voice and behavioral reactions of infants from birth to 1 year. Families raising infants took part in the study and agreed to share videos of daily observation of their own children. A specialized method of video analysis has been developed, which allows to quantify the lines of voice and behavioral development in ontogenesis. To understand how infants' vocal reactions acquire the features of the sound of speech of people around them and gradually enter the general behavioral

repertoire of the child, we studied the combination of vocal manifestations of the infant with the forms of his behavior. Depending on the manifestations of vocal reactions, such parameters as: absence of vocal reactions, negative and positive connotation of vocal reactions and their complex manifestations were determined. With regard to behavioral manifestations, such criteria as the absence of a pronounced form of behavior, orientation-cognitive activity, communicative and intentional-motivational were identified.

Three periods of contractual development of infants and manifestations of voice and behavioral activity in these periods are analyzed. The results of studying the influence of the speech environment on the non-speech development of infants are presented. The directions of further scientific research are also outlined.

Keywords: voice, behavior, video surveillance, cognitive mechanism, contractual development, environment.

Постановка проблеми. Протягом першого року життя малюк проходить величезний шлях фізичного, поведінкового, психічного і домовленнєвого розвитку (Т.Н.Ушакова) [6, с. 44-55]. Реалізуючи свій генетичний багаж і адаптуючись до фізичних законів життя, немовля навчається сидіти, повзати, ходити, хапати і брати предмети руками, підносити їх до рота, крутити, кидати і башато іншого. У дитини виникають узагальнення, що стосуються закономірностей руху об'єктів світу і поведінки людей. З певного моменту малюк починає розуміти мову оточуючих і адекватно реагувати на неї. Нарешті, він вимовляє свої перші слова, які мають ознаки свідомості.

Аналіз досліджень та публікацій. Багато сторін цього складного комплексного процесу вивчені наукою: перцептивні можливості немовляти (Р.Kuhl [10, с. 103]); вокалізація немовленнєвих та мовленнєвих (Н.В. Манько [3, 43-45]); поява і розвиток функції комунікації з мамою і іншими людьми (М.Лісіна, М.Томаселло [4,10]); когнітивні здібності дитини, розуміння мови (Е. Бейтс, Ж.Пиаже, Е.Сергієнко [9,6,5]) і ін. Опубліковані монографічні дослідження онтогенезу мовленнєвих здатностей дитини, включаючи ранній дитячий вік (Е.Лякса, Т.Фітча, Сергієнко, Томаселло, Ушакова). Однак, найменшдосліджено залишається психологічна проблема: яким чином недосвідчене немовля, ледь оволодівши початковими вміннями життя в фізичному і соціальному світі, навчається висловлювати звуками свого голосу внутрішні переживання, бажання, наміри і здійснювати початкові кроки мовленнєвого спілкування з оточуючими. Як зазначає авторитетна дослідниця дитячого мовлення Р.Kuhl, «Немовлята освоюють мовлення з дивовижною швидкістю, але як вони це роблять, залишається загадкою» [Р. Kuhl].

Метою дослідження є пошук явищ, що відображають онтогенез маленької дитини та пояснюють шляхи розвитку домовленнєвих здібностей малюка. Були прийняті до уваги особливості адаптивних реакцій немовляти,

що включають як його голосові прояви, так і різні форми поведінки. Функціонування організму новонародженого починається з роботи вроджених механізмів, що включають основні системи життєзабезпечення. Голосові прояви новонародженого немовляти (крик, плач) також включено до мінімального кола життєво необхідних малюкові засобів. Голос новонародженого виконує адаптивну функцію, що добре видно за подібністю дитячих криків-плачів з відповідними звуковими сигналами інших істот. Адаптивна роль дитячого голосу проявляється і пізніше при появі і розвитку вокалізацій позитивного характеру (агукання, гуління, лепет, вироблених імітованих запозичень, перші слова-корені та ін.). За допомогою голосових інтенцій малюк повніше виражає свої зростаючі бажання і потреби, а, відповідно, більш успішно отримує їх задоволення. Позитивна конотація голосу пов'язана з іншими формами поведінки, ніж плач немовляти. Розвиваються нові форми поведінкової активності: орієнтувально-дослідницька (слідкування очима за рухомим предметом), тенденція до контакту з мамою та іншими близькими людьми («комплекс поживлення»), прояви інтенційно-мотиваційного характеру (потреби / бажання отримати щось). Із сукупності цих фактів виник вибір основного напрямку роботи. Ми припустили, що важливу лінію розвитку «осмисленого голосу» можна виявити, простежуючи з місяця в місяць зміни, що відбуваються в поєднанні голосових проявів немовляти з формами його поведінки. Такого роду дані змінюються протягом дослідженого віку, можуть виявитися продуктивними для розуміння того, яким чином голосові знаки набувають рис звучущого навколо мовлення оточуючих і входять в загальний поведінковий репертуар маленької дитини.

Теза про мову як форму поведінки звучала в наукових працях в рамках відомої скіннеровської парадигми (Б. Скінер [7, с. 45-46]). Увага до поведінкових проявів раннього етапу розвитку мови і мовлення, виявлено і в сучасних підходах: статистичне вивчення сприймання мовлення I.Lany та J.Saffran [3, с59-61], формування соціокогнітивної навичи V.Tomasello [8] та продукування мовлення P. Kuhl [10, с. 103].

Методика дослідження. В експериментальному дослідженні взяли участь 4 дитини (2 хлопчики та 2 дівчинки), що виховувались у повних сім'ях, Аналізувалися щоденні п'ятихвилинні відеозаписи, що були зроблені їх батьками від народження до 12 місяців. Умови спостереження були природніми, батьки стосовно контактів та виконанн завдань сумісно з дитиною не інструктувалися.

Оскільки виключно спостереження вважається недостатньо точним і відносно суб'єктивним методом дослідження, було розроблено спеціальні прийоми обробки даних відеоспостереження, адекватні предмету дослідження. Вони спрямовані на підвищення об'єктивності оцінок експерта, уніфікацію словесного опису матеріалів відеоспостереження, можливості їх подальшого переведення в кількісні показники.

Перша вимога полягає в тому, що експерт повинен використовувати під час аналізу тільки об'єктивні факти. Наприклад, якщо дитині ставлять запитання: «Де бабуся?» - і вона повертає очі в бік де стоїть бабуся, то ситуація інтерпритується як: «Дитина зрозумів питання». Якщо руху очей не спостерігається, така реакція не зараховується.

Інша сторона вимоги об'єктивності полягає в тому, що дослідник не повинен приймати судження, виходячи зі своїх уявлень про суб'єктивні стани дитини. Наприклад, є неправомірними судження: «Він / вона хоче того-то», «Цікавиться тим-то», «Згадав то-то».

Друга вимога направлена на уніфікацію первинного словесного опису матеріалів відеозаписів за весь час спостереження (1-й рік життя). Ця вимога виходить з того, що швидкість поведінкових змін немовляти протягом першого року робить невиправданою орієнтацію на конкретні форми його поведінки протягом усього розглянутого часового відрізка. Новоутворення з'являються, трансформуються, зникають. Відповідно до цього розроблено систему категорій, узагальнень окремих конкретних форм голосових і поведінкових проявів протягом першого року, які б дали можливість досить точно описати емпіричний матеріал.

У роботі використовуються умовні позначення типів голосу (або його відсутності) у вигляді: **Г 0** - відсутність голосових проявів, мовчання; **Г-** (негативний) - вокалізації негативного емоційного забарвлення (крик, плач, похнюкування, зойки, вигуки із тональністю засмучення ін.); **Г +** (позитивний) - вокалізації позитивного або нейтрального емоційного забарвлення (різні варіанти гуління, вигуки, підспівування); **Гс** (складний) – інші види вокалізацій із включення елементів усного мовлення дорослих (наслідування інтонації дорослого, звуконаслідування, імітація складів, діалогу і монологу, спонування голосом, імітація слів, використання неповноцінних слів).

Типи поведінки немовляти: **П 0** - відсутність вираженої форми поведінки (пасивність і відсутність явної мети в поведінці дитини); **Пп** (орієнтувально-пізнавальна) активність - пізнання предметного світу через зорове зосередження, прагнення схопити об'єкти, маніпулювання ними, грою з предметами за їх призначенням, виражена орієнтація дитини на значення певних слів; **Пк** (комунікативна) - підкорення правилам гри та сумісна діяльність з дорослим (тік-так, хованки), наявність соціальних контактів та взаємодія з близькими людьми з допомогою візуального контакту і емоційного відгуку у взаємодії з дорослим, слідування за ним в приміщенні, ініціації спілкування з дорослим з боку дитини, участі в спільних діях; **Пі** (інтенційно-мотиваційна) – прояви в поведінці, що відповідають вираженню невдоволення і протесту внаслідок всіх можливих причин (біль, погане самопочуття, протест проти дій оточуючих, невдачі), а також в об'єктивно вираженому позитивному бажанні отримати що-небудь.

Кожен аналізований епізод відеоматеріалів оцінювався через сукупність голосових та поведінкових проявів та кодувався відповідними позначеннями, де Г0, Г-, Г+, Гс – типи голосових перемінних, а П0, Пп, Пк, Пі – типи поведінкових перемінних.

Результати дослідження. Для кожного випробуваного були пораховані частоти поєднання типу голосу і поведінки в кожному місяці, виділені періоди домовленнєвого розвитку (три), в рамках яких частоти були переведені в відносні показники (%). Далі було проведено усереднення цих показників щодо досліджуваних немовлят і проведено порівняння їх пропорцій між періодами за допомогою z-критерію для порівняння пропорцій (див. Рис.1.).

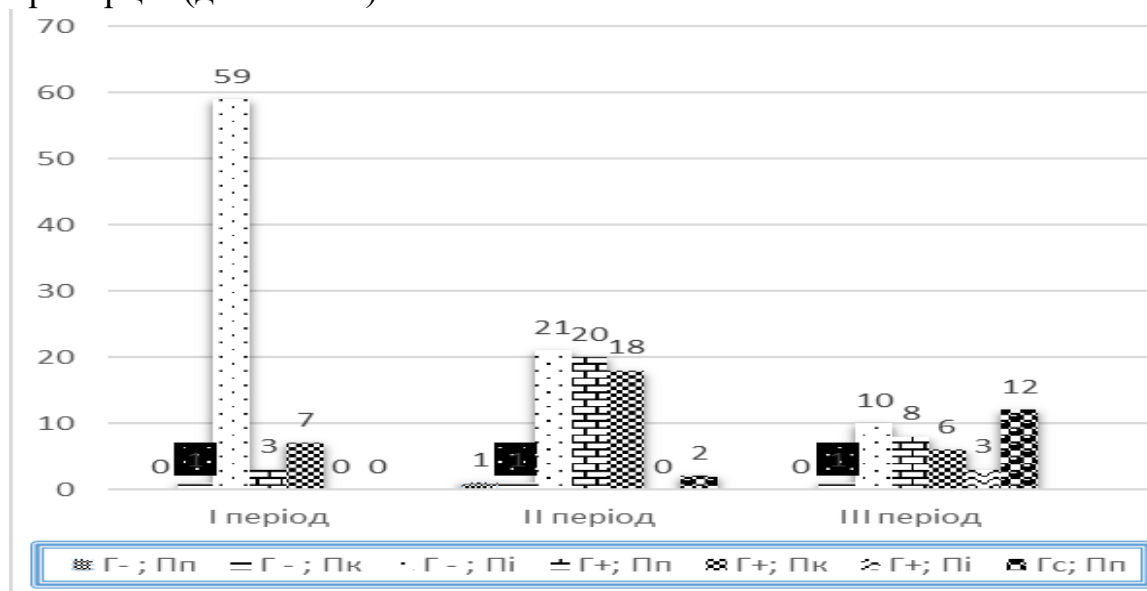


Рис. 1. Періоди домовленнєвого розвитку на першому році життя, що характеризуються специфікою поєднання голосових (Г) і поведінкових (П) проявів (у %)

Перший період починається від народження немовляти і триває протягом півтора-двох місяців. Це час з високою частотою вокалізацій негативного типу, пов'язаних з поведінкою вітального характеру, в порівнянні з подальшими періодами. У другому періоді - з 3 по 7 місяць включно - у порівнянні з першим періодом стають частішими вокалізації позитивного типу при орієнтувально-пізнавальній поведінці. При цьому спостерігається значне зменшення частоти негативних вокалізацій, пов'язаних з поведінкою вітального характеру, а також поява перших форм складного голосу.

Третій період – з 8 по 12-ий місяць – характеризується вираженим посиленням голосових форм складного типу, супутнім переважно комунікативним, орієнтувально-пізнавальним та інтенційним проявами поведінки. При цьому значимо менш частотними в порівнянні з другим періодом стають прояви позитивного голосу в орієнтувально-пізнавальній поведінці і спілкуванні та негативного голосу при інтенційно-мотиваційних

формах поведінки. Сукупність емпіричних результатів свідчать про наявність на першому році життя трьох періодів домовленнєвого розвитку, для яких характерні: 1) домінування голосових проявів певного типу (негативного, позитивного, складного); 2) якісна і кількісна специфічність в поєднаннях голосових проявів з різними лініями поведінки.

В отриманих результатах прослідковується відображення процесів поведінкового характеру, що переплітається та доповнює загальний хід домовленнєвого розвитку немовляти. На початкових етапах першого періоду (від 0 до півтора-двох місяців) реалізуються задачі адаптаційної програми: голос негативного характеру функціонує як сигнал неблагополуччя в поєднанні з реакціями вітального спектра і є практично єдиним голосовим проявом новонародженого. Адаптивне призначення реакції полягає, за твердженням фахівців [1, 3, 5, 11], в тому, що новонароджений сигналізує про місце свого існування і потребу в захисті. На такий сигнал хтось із близьких відгукується і по можливості усуває причини занепокоєння малюка. У повторюваній ситуації, що супроводжуються прийнятною для організму відповіддю, автоматично відтворюється процедура вироблення адаптивно корисної реакції, оперантної, за термінологією Б.Скіннера [7, с. 45-46]. У нашому випадку крик немовляти призводить до ослаблення або усунення несприятливого впливу. У дитини виробляється можливість використовувати крик / плач як засіб для досягнення корисного результату. Така адаптивнозначима дія при повторенні закріплюється і входить в коло поведінкового репертуару немовляти.

На другому місяці (2-й період) негативний голос поступається першістю позитивним вокалізаціям. Протягом значного часу (від 2 до 8 місяців) позитивні вокалізації накопичують різноманітність, набувають елементів схожості з усним мовленням оточуючих, ускладнюються, але як би не знаходять сталого місця в структурі поведінкових реакцій. Контакт позитивного голосу з тим чи іншим видом поведінки виявляється у 2-му періоді нестійким і мінливим. Не рідкісні випадки коли позитивний голос немовляти звучить ізольовано, поза зв'язком з будь-яким видом поведінки або заняттям немовляти. Негативний голос, поступаючись по частотності іншим вокальним проявам у міру розвитку немовляти, все одно зберігається в наступні місяці життя дитини. При цьому він зазвичай змінює свій характер – стає засобом для викликання співчуття або поблажливості оточуючих (дитячий плач). Цей вид поведінки також поповнює поведінковий репертуар немовляти. Модифікована форма плачу латентно присутня і у дорослих людей, переважно жінок, що знаходить вираз у стані хвилювання людини, при переживаннях неприємностей, горя чи страждання.

У 3-му періоді (8-12 міс.) складний голос, який набуває звукової подібності зі словами, що вживаються оточуючими, займає провідне місце. При цьому формується чітко виражена структура співвідношення голосу з окремими видами поведінки. Як показує статистика, найчастіше складний

голос поєднується з комунікативною поведінкою малюка в ситуації спілкування з близькими людьми. Цей вид поведінки займає важливе місце та довго зберігається в дитячому поведінковому репертуарі.

Загалом вироблення початкових оперантних реакцій у новонародженого мають позитивне адаптивне значення. Адаптивно корисним виявляється поява у немовляти позитивного голосу, оскільки виникає умова для розширення випадків використання «голосових проб». Використовуючи нові можливості, немовля вокалізує, намагаючись відтворити бажані для нього ситуації, що характерно для формування оперантного акту. Використання позитивного голосу в поведінковому репертуарі малюка в 2-му періоді часто має ознаки оперантних реакцій, засвоєних в перший місяць життя. На користь цього припущення говорить факт вираженого розвитку акустичних особливостей позитивного голосу в 2-му періоді. Початкові форми голосу на початку 2-го періоду – це зазвичай короткі і неголосні імпульсні вокалізації, доповнені вересками та викриками. Пізніше виникають форми, що імітують звукові особливості усного мовлення оточуючих. Тривалість дитячих вокалізацій до кінця другого періоду розвитку немовлят збільшується, трапляються, навіть цілі «концерти».

Немає чіткого переходу між 2-м і 3-м періодами, у вокалізації немовляти з'являються і наростають елементи, що імітуються ним з мовлення оточуючих. Ці випадки були визначені як «складний голос», що проявлявся вже у 2-му періоді, а в 3-му кількість таких проявів зростає. Тут, окрім дії оперантних правил, знаходить своє відображення збільшення ролі таких рушійних сил розвитку, як імітації, утворення множинних асоціативних реакцій. Вони ознаменують початок так званої «вербальної мережі», формування узагальнених вербальних утворень, в результаті чого закладаються початкові мовленнєві структури – логогени, вербальна мережа, узагальнені кластери (Т. Ушакова [6, с.83-107]).

Включення «складного голосу» дає нові можливості для розвитку оперантних навичок немовляти. Так малюк здійснює більш тісне спілкування з мамою та іншими близькими людьми. Засвоєння прямих елементів почутого мовлення дає дитині можливість повніше сигналізувати про свої потреби і отримати їх задоволення.

Виявлені періоди розвитку дитячого голосу дозволяють зрозуміти хід дії оперантних процесів, що встановлюють зв'язок між формою голосового сигналу і тим або іншим поведінковим актом.

Вже з другого періоду починається вироблення ряду автоматичних навичок і звичок дитини, що ведуть до формування у неї деяких корисних мовленнєвих навичок: використання слова як дієвої сили, дотримання черговості висловлювань, пристосування звучання голосу (гучність) і артикуляційного апарату (чіткості мовлення) до умов поточного спілкування [10, с. 111]. Немовля видає звуки, відповідні до його стану і рівня розвитку голосового апарату (випробовує та тренує голосовий апарат). Оточуючі

відповідають діями (в тому числі словесними), що сприятливо впливають на малюка (емоційно та словесно підкріплюють спроби малюка). Цей клубок взаємодій утворює в нормі рушійний механізм загального ходу домовленнєвого розвитку немовляти. Тут доцільним є твердження Б.Скиннера про те, що «оперантне навчання формує поведінку так само, як скульптор ліпить фігуру з глини» [7, с. 45-46].

Наведені дані свідчать по важливі, закладені в природу немовляти рушійні сили його раннього домовленнєвого розвитку. Разом з тим потрібно зауважити, що наведений вище опис є недостатньо повним, оскільки аналізується лише поведінкова лінія раннього розвитку дитини. На даному етапі не розглядається важлива сторона процесу розвитку немовляти - його суб'єктивна, «семантична» складова. У ранньому дитячому віці суб'єктивні прояви немовляти чітко фіксуються близькими людьми. Уже в «комплексі пожвавлення» місячного малюка батьки вгадують його позитивний емоційний відгук.

Внутрішній механізм формування оперантної реакції є дуже важливим, оскільки вироблення навіть початкової оперантної реакції, пов'язаної з голосом, виявляється комплексним за своїм складом. З одного боку, така реакція відбувається за поведінковими правилами. З іншого – в цій реакції присутній психологічний компонент: вона ініціюється голосом, що несе у собі суб'єктивну складову. Голос генетично пов'язаний з емоціями, а емоції є суб'єктивними переживаннями.

Розглянемо більш докладно цей момент. Дитина ініціює реакцію криком, відчуваючи неприємні відчуття (голод, холод, дискомфорт). Після отримання підкріплення (їжі, тепла і ін.) її стан стає позитивним. Вироблена оперантною дією реакція призводить до зміни неприємної ситуації на кращу, сприятливішу. Тобто суб'єктивна реакції немовляти почитає відповідати об'єктивному ходу подій. У оперантному реагуванні немовляти можна, таким чином, бачити джерело вловлювання суб'єктом причинно-наслідкових зв'язків за допомогою психологічних і психофізіологічних засобів організму. Особливістю оперантної реакції є і те, що в об'єктивному плані вона доцільна, має сенс, оскільки розуміється дорослими, що доглядають за дитиною і це усуває негативний для немовляти вплив. Ця реакція доцільна і в суб'єктивному плані, тому що неприємне переживання малюка знімається і замінюється на те, що викликає емоції з позитивним забарвленням. Відповідно задоволення від спілкування переживає і доросла людина, зрозумівши чого хоче немовля, і дитина досягає розуміння раніше незрозумілого явища. Ця реакція набуває сенсу і в суб'єктивному плані, тобто може розглядатися як первинне емоційнозабарвлене «осмислення» ситуації, оскільки суб'єктивний стан відповідає логіці подій, її змісту. Об'єктивний стан речей тут знаходить відповідність суб'єктивному емоційному переживанні. Це може служити підставою, щоб немовля знову і знову займалося «пошуком смислів» в навколишній дійсності. Такі ситуації

виникають з кожною новою оперантною навичкою, що формується і розширює коло пристосувань для адаптації дитини до існуючих умов.

Обговорюючи можливості суб'єктивних процесів в ранньому дитинстві, ми, по суті справи, звертаємося до розвитку ментально-когнітивної сфери немовляти з перших днів його життя. Дослідження Е.А. Сергієнко доводять зв'язок такого розвитку з зародковими формами свідомості, без урахування існування яких весь шлях пізнання світу і освоєння малюком мовленнєвих навичок, а також становлення у нього в майбутньому усвідомленого використання мовлення в цілому позбавляється свого сенсу [5, с.338]. Вона вважає, що розвиток ментально-когнітивної сфери немовляти починається з перших днів його життя. Малюк «відкриває смисли» під час розглядання зовнішніх об'єктів, маніпуляції іграшками, у взаєминах з мамою. Отримавши перші рухові ресурси, немовля довго займається свого роду «пізнанням світу»: смикає іграшки, під час маніпулювання ними досліджує їх можливості – крутить їх, пробує на смак, смоче, кидає. У схоплюванні, обсмоктуванні, киданні, штовханні іграшок і предметів немовля формує знання про їх ознаки в умовах дії земних фізичних законів. Цим можна пояснити те, що у віці 2-2,5 міс. життя дитина демонструє уявлення про найпростіші закони руху об'єктів і їх взаємодії, що показано в класичних експериментах (Р.Байаржон; В.Сміт і ін.). Різноманітні форми ігор, якими захоплюється дитина, мають ту ж спрямованість. Ранньою передумовою дитячих ігор, є так звані циркулярні реакції малюка в ранньому віці, описані Ж.Піаже [4, с.94]. Коло переживань, пов'язаних із зовнішніми подіями, розширюється від одного ступеня розвитку дитини до іншого. До 3-4 міс. виникає узагальнене уявлення про кішок, птахів, комах; в 7-8 міс. дитина розрізняє предмети, враховує сталість їх розмірів; в 9 міс. може відрізнити пташку від літака [5, с.350]. Дев'ятимісячна дитина, яка покищо не розмовляє, розуміє характер запропонованої ситуації, її цілі, оцінює свої можливості, звертається за допомогою до дорослого. За словесним проханням діти з 5 міс. починають здійснювати прості дії у вигляді передачі предмета дорослому.

Такого роду «пізнавальні дії» необхідні немовляті для його первинних пристосувань до умов фізичного, а трохи пізніше і соціального середовища (адаптації). Відповідні знання працюють на етапі розвитку ранніх тілесних пристосувань малюка – перевернутися зі спини на живіт, сісти, поповзти, стати на ніжки, взяти предмет рукою. Такого ж роду завдання стоїть перед ним в пристосуванні до умов спілкування з оточуючими людьми. Для встановлення пізнавальних навичок від нульового стану до практично прийняттого, має включатися все той же процес оперантного навчання. Утворені навички є поведінковими за своєю суттю: вони служать адаптації організму і піддаються навчанню. При цьому вони мають чітку специфіку – включають в свій склад ментально-когнітивний (психологічний) компонент.

Таким чином, наближаючись до завершення перого року життя, голос немовляти, в тому числі і складного складу, який проводить відповідно до оперантних правил пошуку свого місця в проявах поведінки, зустрічається з поведінкою зрілого характеру. Це свідчить про те, що поєднання голосової реакції з поведінкою має значення у розвитку дитини: голосові прояви складного типу, що містять в собі елементи почутого мовлення оточуючих або прямо підказане з боку оточуючих потрібне слово впливає на поведінкові реакції та несуть у собі відбиток семантики. В кінцевому результаті ми можемо спостерігати поєднання ментально-когнітивного змісту з його голосовим (звуковим) вираженням. Іншими словами, через аналіз взаємодії включених процесів може бути прогнозована відповідь на значуще для дослідників раннього розвитку питання: яким чином з'єднується у немовляти слово з елементами психічних переживань.

Висновки. В результаті дослідження аналізувалися голосові та поведінкові прояви як передумова домовленнєвого розвитку немовляти раннього віку (0-12 міс.). Найважливіше місце належить групі поведінкових реакцій, які беруть участь після народження немовляти спочатку в його життєзабезпеченні, а потім і в більш тонкому пристосуванні до умов життя. Адаптивні процеси, що лежать в основі домовленнєвого розвитку здорового немовляти, знаходяться в стані постійного розвитку, що відбувається на основі принципу оперантного навчання. До групи поведінкових реакцій належить і голос малюка, який виконує адаптаційну функцію. Немовля видає звуки, обумовленні в даний момент його станом і зрілістю голосового апарату. Оточуючі люди відповідають діями (в тому числі словами), що сприятливо впливає на малюка, тобто здійснюють підкріплення його дій. Цей клубок оперантних взаємодій утворює в нормі джерело і рушійну силу загального ходу домовленнєвого розвитку немовляти.

Інше найважливіше місце в системі дій, що забезпечують повноцінний домовленнєвий розвиток немовляти раннього віку, належить розвитку когнітивно -ментальної лінії. Світова література накопичила величезний багаж фактів, які свідчать про те, що з перших тижнів життя малюка він активно збільшує знання про людей, предмети, явища. Ці знання накопичуються немовлям за допомогою постійних поведінкових актів з людьми, предметами, явищами і відкладаються в його довготривалій пам'яті. Голос, як показано в нашому дослідженні, за описаними вище правилами включається в ці дії. Отже, голос стає у дитини виразником ментального змісту її реакцій.

Звичайно, дане дослідження не дає відповідей на усі поставлені запитання. Ціла низка отриманих результатів потребує подальшого пошуку відповідей та поглибленого вивчення особливостей впливу на розвиток немовляти членів сім'ї, типів та форм спілкування, обставин, у яких вони відбуваються та кількості часу, який родина витрачає на таке спілкування.

Бібліографія

1. Байаржон Р. Представления младенцев о скрытых объектах // Иностранная психология. 2000. №12. С.13-35. **2. Белова С.С.** Интенциональные явления на раннем этапе развития речи // Язык. Сознание. Культура. Сб. статей / Под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. М.: Калуга: Эйдос. 2005. С.99-109. **3. Манько Н.В.** Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку. Дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2007. 420 с. **4. Піаже Ж.** Психогенез знань и їх семантичне значення// Семиотика / За ред. Ю.С. Степанова. К.: МАРІСОЛЬ, 2012. С.90-102. **5. Сергиенко Е.А.** Когнитивное развитие довербального ребенка // Разумное поведение и язык. Вып. 1. – М.: Языки юславянской культуры. 2008. С.337–367. **6. Ушакова Т.Н., Белова С.С.** Истоки осмысленности ранней детской речи // Вопросы психологии. 2012. №2. С.45-55. **7. Цейтлин С.Н.** Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. Учебное пособие. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с. **8. Di Giorgio E., Turati C., Altoè G., Simion F.** face detection in complex visual displays: an eye-tracking study with 3- and 6-month-old infants and adults // Journal of experimental child psychology. 2012. №113. 66-77. **9. Einspieler C., Sigafos J., Bartl-Pokorny K. D., Landa R., Marschik P. B., Bölte S.** (2014). Highlighting the first 5 months of life: general movements in infants later diagnosed with autism spectrum disorder or Rett syndrome // Research in Autism Spectrum Disorders. №8(3). 286-291. **10. Kuhl P.K.** early language acquisition: Phonetic and word learning, neural substrates, and a theoretical model / In B. Moore, J. Tyler & W. Marslen-Wilson (eds.), The Perception of Speech: from Sound to Meaning. Oxford, UK: Oxford University Press. 2009. Pp.103-131. **11. Lobo M.A., Galloway J.C.** The onset of free crawling significantly impacts how infants explore both objects and their bodies // Infant Behavior and Development. 2013. №36. 14-24. **12. Nakayama H.** Emergence of amae crying in early infancy as a possible social communication tool between infants and mothers // Infant Behavior & Development. 2015. №40. 122-130.

References

1. Baiarzhon R. Predstavleniya mladentsev o skrytykh ob'ektakh // Ynostrannaia psykholohyia. 2000. № 12. S.13-35. **2. Belova S.S.** Yntentsyonalnye yavleniya na rannem etape razvytyia rechy // Yazyk. Soznanye. Kultura. Sb. statei / Pod red. N.V. Ufymtsevoi, T.N. Ushakovoi. M.; Kaluha: Эйдос. 2005. S.99-109. **3. Manko N.V.** Diahnostyka ta korektsiia movlennievoho rozvytku ditei rannoho viku. Dys. kand. ped. nauk: 13.00.03 / In-t spets. pedahohiky APN Ukrainy. K., 2007. 420 s. **4. Piazhe Zh.** Psykhohenez znan y yikh semantychne znachennia// Semyotyka / Za red. Yu.S. Stepanova. K.: MARISOL, 2012. S.90-102. **5. Serhyenko E.A.** Kohnytyvnoe razvytye doverbalnogo rebenka//Razumnoepo- vedenye y yazyk. Выр. 1. М.: Языки slavianskoi kultury. 2008. S.337-367. **6. Ushakova T.N., Belova S.S.** Ystoky

осмысленности ранней детской речи // Вопросы психологии. 2012. №2. 45-55. **7. Tseitlyn S.N.** Язык у ребенка: Лингвистика детской речи. Учебное пособие. М.: Humanyt. yzd. tsentr VLADOS, 2000. 240 с. **8. Di Giorgio E., Turati C., Altoè G., Simion F.** face detection in complex visual displays: an eye-tracking study with 3- and 6-month-old infants and adults // Journal of experimental child psychology. 2012. 113. 66-77. **9. Einspieler C., Sigafos, J., Bartl-Pokorny K. D., Landa R., Marschik P. B., Bölte S.** (2014). Highlighting the first 5 months of life: general movements in infants later diagnosed with autism spectrum disorder or Rett syndrome // Research in autism Spectrum Disorders. 8(3). 286-291. **10. Kuhl P.K.** early language acquisition: Phonetic and word learning, neural substrates, and a theoretical model // In B. Moore, J. Tyler & W. Marslen-Wilson (eds.), *The Perception of Speech: from Sound to Meaning*. Oxford, UK: Oxford University Press. 2009. pp 103-131. **11. Lobo M.A., Galloway J.C.** The onset of reaching significantly impacts how infants explore both objects and their bodies // *Infant Behavior and Development*. 2013. 36. 1. 14-24. **12. Nakayama H.** Emergence of amae crying in early infancy as a possible social communication tool between infants and mothers // *Infant Behavior & Development*. 2015. 40. 122-130.

Received 02.03.2021

Accepted 02.04.2021

УДК 373.2:387

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.230-239

Ю.В. Шевченко

julia_shevchenko81@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-1861-3433>

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Відомості про автора. Шевченко Юлія, магістр спеціальної психології, науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами. Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна. У колі наукових інтересів: інклюзивне навчання та спеціальна освіта дітей із психофізичними порушеннями, історія, раннє втручання. Корекційно-розвиткова робота. E-mail: julia_shevchenko81@ukr.net.

Information about the author. Yulia Shevchenko, Master of Special Psychology, Researcher of the Department of Psychological and Pedagogical Support of Children with Special Needs. Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine. Research interests: inclusive education and special education of children with mental and physical disorders, history, early intervention. correctional and developmental work. Email: julia_shevchenko81@ukr.net.

Відомості про наявність друкованих статей: 1. Шевченко Ю.В. Соціалізація дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти в Україні. // 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. **2. Шевченко Ю.В.** Особливості організації корекційно-розвиткової роботи у дітей з ментальними порушеннями. // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка. Київ: ФОП «Симоненко О. І.», 2020. Вип. 16. 412 с. **3. Шевченко Ю.В.** Актуальні питання психолого-педагогічний супроводу сімей, які виховують дітей з інтелектуальними порушеннями. // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка. Київ: ФОП «Симоненко О. І.», 2020. Вип. 17. 299 с.

Шевченко Ю.В. Формування соціальних компетенцій у дітей із синдромом дауна дошкільного та молодшого шкільного віку (теоретичний аспект). У статті розкрито особливості формування соціальних компетенцій у дітей із синдромом Дауна дошкільного та молодшого шкільного віку в теоретичному контексті. Окреслено основні засади та рівні психологічної підтримки та допомоги дітям з особливими освітніми потребами даної категорії, окреслено складові ефективності психологічного супроводу та основні напрями діяльності під час розвитку соціальних компетенцій. Звернено увагу на діагностичну, консультативну та корекційну роботу в процесі навчання, соціалізації і життєдіяльності таких осіб. Мета статті полягає у визначенні стратегії формування соціальних компетенцій у дітей із синдромом Дауна дошкільного та молодшого шкільного віку, особливостей психологічного супроводу даної категорії дітей, їхніх родин і формулюванні напрямів роботи. Обґрунтовано, що психологічний супровід дітей з синдромом Дауна є пролонгованим, динамічним процесом, цілісною діяльністю психологічної служби освітнього закладу, яка складається з різних взаємопов'язаних компонентів.

Ключові слова: соціальні компетенції; дитина з синдромом Дауна; психологія; психолого-педагогічна підтримка; корекційна робота.

Шевченко Ю.В. Формирование социальных компетенций в детей с синдромом дауна дошкольного и младшего школьного возраста (теоретический аспект). В статье раскрыты особенности формирования социальных компетенций у детей с синдромом Дауна дошкольного и младшего школьного возраста в теоретическом контексте. Определены основные принципы и уровни психологической поддержки и помощи детям с особыми образовательными потребностями данной категории, определены составляющие эффективности психологического сопровождения и основные направления деятельности при развитии социальных компетенций. Обращено внимание на диагностическую, консультативную и коррекционную работу в процессе обучения, социализации и жизнедеятельности таких лиц. Цель статьи заключается в определении стратегии формирования социальных компетенций у детей с синдромом Дауна дошкольного и младшего школьного возраста, особенностей психологического сопровождения данной категории детей, их семей и формулировке направлений работы. Обосновано, что психологическое сопровождение детей с синдромом Дауна является пролонгированным, динамичным процессом, целостной деятельностью психологической службы образовательного учреждения, которая состоит из взаимосвязанных компонентов.

Ключевые слова: социальные компетенции; ребенок с синдромом Дауна; психология; психолого-педагогическая поддержка; коррекционная работа.

Shevchenko Yu.V. Formation of social competencies in children with down syndrome of preschool and primary school age (theoretical aspect). The article reveals the peculiarities of the formation of social competencies in children with Down syndrome of preschool and primary school age in a theoretical context. The basic principles and levels of psychological support and assistance to children with special educational needs of this category are outlined, the components of the effectiveness of psychological support and the main activities during the development of social competencies are outlined. Attention is paid to diagnostic, consultative and corrective work in the process of training, socialization and life of such persons. The purpose of the article is to determine the strategy of formation of social competencies in children with Down syndrome of preschool and primary school age, features of psychological support of this category of children, their families and the formulation of areas of work. It is substantiated that psychological support of children with Down syndrome is a prolonged, dynamic process, a holistic activity of the psychological service of the educational institution, which consists of the following interrelated components: systematic psychological assistance to children with Down syndrome in the form of counseling, psychocorrection, psychological support; psychological assistance to parents raising such children; monitoring the psychological, pedagogical and

social status of the child in the dynamics of his mental development; organization of life of children with special needs in society, taking into account their mental and physical capabilities. An effective solution to these issues is to involve children with Down syndrome in an inclusive educational environment, which provides for the creation of special conditions to meet their educational needs (organizational and methodological, psychological and pedagogical, correctional and developmental, etc.) in learning and socialization.

Key words: social competencies; a child with Down syndrome; psychology; psychological and pedagogical support; correction work.

Постановка проблеми. Проблема соціалізації дітей із синдромом Дауна, надання їм комплексної психолого-педагогічної допомоги в останні роки стала предметом особливої уваги науковців та фахівців. Інтерес доданої проблеми значною мірою зумовлений наявністю стійких негативних стереотипів щодо можливостей розвитку дітей з синдромом Дауна та відсутністю науково обґрунтованих даних про можливості їхнього навчання та виховання. Сім'ї, в яких виховуються діти з синдромом Дауна, страждають від нестачі психологічної, педагогічної та соціальної підтримки, і особливо від негативного ставлення суспільства до них [6].

Синдром Дауна – один з найпоширеніших генетичних розладів. Дитина з цією патологією може з'явитися в будь-якій сім'ї, у батьків будь-якого віку, національності, релігії, соціального прошарку. Синдром Дауна – загальне генетичне захворювання, при якому в клітинах дитини є зайва хромосома з моменту зачаття. У деяких дітей, але не у всіх, є медичні проблеми, які можуть вплинути на їх розвиток. Найпоширеніші з них – гіпотонія, вади серця, проблеми зі слухом та зором. Діти з синдромом Дауна мають специфічні характеристики, їх темпи зростання можуть бути дуже широкими. Діти з синдромом Дауна зазнають тих самих впливів сприятливих і несприятливих факторів навколишнього середовища, що і звичайні діти. До них належать: стан здоров'я, соціальний та сімейний статус, стать, якість батьківського піклування та освіти.

Перспективи розвитку дитини з синдромом Дауна можуть бути різними. До недавнього часу вважалося, що вони мають важкий ступінь інтелектуальних порушень, а коли вирости, стали залежними від людей маючи більш складні та важкі порушення здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема соціальних компетентностей у дітей з особливими потребами перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених (О. Бабяк, Л. Прохоренко, Н. Баташевої, О. Орлова, В. Андрущенко, М. Ярмаченка, Е. Андрєєвої, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, Є. Ярської-Смирнової, О. Акімової) та зумовлює необхідність її подальшої розробки, зокрема, щодо впровадження інклюзивного навчання. Проблема психолого-

педагогічного супроводу дітей із синдромом Дауна є об'єктом дослідження багатьох вчених, зокрема: В. Бондар, С. Волкова, І. Іванова, Т. Євтухова, А. Капська, Л. Дольнікова, О. Берянич, В. Ляшенко, О. Савченко, О. Столяренко, А. Шевчук та ін.; проблему розвитку дітей із синдромом Дауна досліджують: А. Альохіна, М. Беркетова, П. Жиянова, Т. Медведєва (аналізували питання пізнавальної діяльності мовлення); Н. Тертична, Г. Головань (нестійкість афективної сфери – від в'ялості, апатії, до розгальмованості, збудливості); К. Давиденкової, І. Ліберман, А. Кошелєва (надмірну здатність розконцентрувати увагу); також дослідники розвитку навичок спілкування дітей із синдромом Дауна сучасного періоду (О. Чеботарьова, І. Гладченко, Н. Гіренко, П. Лаунтеслагер, П. Уіндерс) та ін.

Численні світові дослідження присвячені вивченню різних аспектів соціальної компетентності та зв'язку її з життєвими цінностями (J. Allen), з поведінкою в ситуації стресу (С. Hanson). Особлива увага приділяється старшому дошкільному та молодшому шкільному віку як ключовому етапу формування соціальних компетенцій (Н. Калініна). Однак, у загальній, а особливо спеціальній психології, досліджень, спрямованих на вивчення питань соціальних компетенцій, вкрай недостатньо [7].

Мета роботи проаналізувати проблему формування соціальних компетенцій у дітей із синдромом Дауна дошкільного та молодшого шкільного віку в теоретичний аспект.

Виклад матеріалу дослідження. Синдром Дауна найпоширеніша генетична аномалія, спричинена присутністю додаткового генетичного матеріалу у хромосомі 21. За даними статистичних документів, ця патологія зустрічається з частотою 1:700. Ризик народження дитини із синдромом Дауна збільшується з віком матері, якщо вік перевищує 45 років, то це співвідношення складає 1:32. Ця закономірність є однаковою в різних країнах, кліматичних зонах, соціальних групах. Вона не залежить від способу життя батьків, стану їх здоров'я, шкідливих звичок, харчування, достатку, освіти, кольору шкіри, національності. Хлопчики й дівчатка з синдромом Дауна народжуються з однаковою частотою.

Як зазначають фахівці А. Альохіна, М. Беркетова, П. Жиянова, Т. Медведєва, у дітей із синдромом Дауна спостерігаються порушення в стані здоров'я та розвитку. Найбільш характерними для цих дітей є порушення зі сторони фізичного розвитку, патологія слуху, зору, м'язової системи, вроджені вади серця, порушення інтелекту різного ступеня, часто виникають захворювання щитоподібної залози, системи травлення тощо. Тому проблема організації медико-психологічного супроводу дітей раннього віку з синдромом Дауна, моніторингу їхнього стану здоров'я та психомоторного розвитку набувають все більшої актуальності, що пов'язано з вирішальним значенням перших років життя для подальшого

розвитку та адаптації дитини з синдромом Дауна, особливо важливим питанням у розвитку даної категорії дітей виступає набуття соціальних компетентностей [10].

Поняття соціальної компетентності у вітчизняній психологічній науці вперше було вжито О. Ветошкіним і З. Гончаровим. Воно було також використане М. Докторович, А. Кукліним як «розуміння цільового призначення соціальних інститутів, норми стосунків й уміння особисто здійснювати соціальні технології». Ми розглядаємо соціальну компетентність як адаптаційне явище, в якому функціонування адаптаційного механізму забезпечує соціально-психологічна підготовленість особистості [9].

Із зазначеного видно що в сучасній педагогічній науці немає конкретизації поняття «соціальна компетентність» вона представляється певними соціальними навичками, наявність яких дозволить особистості увійти в рольову структуру суспільства але це ж в рівній мірі відноситься і до соціальної адаптації і до соціалізації. Отже набуття знань, умінь і навичок стають не підсумком отримання освіти, а якоюсь проміжною метою обов'язковою, але не головною складовою частиною результату освіти, формування компетентного спеціаліста [8].

Компетенція є сферою відносин, що існують між знанням і дією в людській практиці. Без знань немає компетенцій, але не всяке знання і не у всякій ситуації проявляє себе як компетенція. Загальною основою, що характеризує точку зору різних авторів (С. Кулачківської, С. Ладивір, Т. Поніманської, С. Якобсона, А. Дьоміна, А. Кирилова), є те, що знання людини виступають потенціалом, науково-практичним багажем, яким вона володіє, але привести їх у дію можуть лише додаткові фактори [5].

Л. Мітіна розуміє під компетентністю дитини поєднання знань, умінь, навичок, а також способів і прийомів їхньої реалізації в діяльності, в спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. Більш широке і загальне розуміння, причому близьке до визначення Равенна, ми бачимо у А. Черемісіної. Вона визначає компетентність як стійку здатність людини до діяльності зі знанням справи, «яка складається з глибокого розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем, досвіду, наявного в цій галузі, активного оволодіння її найкращими досягненнями, уміння вибрати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам місця і часу, почуття відповідальності за досягнуті результати» [11].

На думку О. Лебедевої «під ключовими компетенціями стосовно освіти розуміється здатність дитини самостійно діяти в ситуації невизначеності при вирішенні актуальних для них проблем. Компетентність – це здатність діяти в ситуації невизначеності».

Найважливіша комплексна характеристика особистості, яка включає низку аспектів: інтелектуальний, мовленнєвий, соціальний та ін., які відображають досягнення особистісного розвитку дитини.

Соціальна компетентність дитини включає в себе аспекти:

- Мотиваційний (ставлення до іншої людини як найвищої цінності, прояв доброти, допомоги, милосердя);
- Когнітивний аспект (пізнання іншої людини: розуміння її інтересів, потреб, настрою, її труднощів, її емоційного стану);
- Поведінковий аспект (пов'язаний з вибором етично цінних зразків поведінки) [2].

Л. Трубайчук, розглядаючи процес соціального розвитку дитини як сукупність безперервних закономірних змін в особистості, що приводять до виникнення нових якостей, таким чином формулює поняття соціальних компетенцій дитини: «це набуті дитиною даного віку компетенції, необхідні для входження зростаючої особистості в суспільство..., цінні для його подальшої життя уміння і навички колективної поведінки і колективної діяльності, вміння приймати спільні цілі, здійснювати пізнавальну діяльність, звикати до саморегламентації своєї активності, до узгодження її з іншими людьми на основі загальнолюдських цінностей, завдяки чому і формується соціальний досвід і соціальна зрілість» [1].

Узагальнення та аналіз психолого-педагогічної наукової літератури дозволяє сформулювати поняття «соціальна компетентність» стосовно дітей дошкільного віку з синдромом Дауна, а також визначити початкові компетенції, сукупність яких складає соціальну компетентність. Ми використовуємо замість терміну «ключові соціальні компетенції» термін «початкові компетенції», підкреслюючи тим самим, що мова йде про дітей із синдромом Дауна. Початкові компетенції, з яких складається соціальна компетентність, формулюємо в площині бачення цього питання А. Хуторським, Л. Трубайчук: ціннісно-сміслова; загальнокультурна; пізнавальна; комунікативна; особистісна [3].

До пізнавальної компетенції належить сукупність компетенцій в області самонавчання, уміння здобувати інформацію, переробляти її, оволодіння навчальними навичками і розумовими операціями, плануванням своїх дій, самоконтролем помилок за допомогою дорослого і без, навичками продуктивної і творчої діяльності, основами проєктивної діяльності.

Комунікативна компетенція – це сукупність компетенцій, які забезпечують дитині можливість активних безконфліктних взаємодій з людьми різного віку, реалізації спільної діяльності, отримання спільного результату, володіння різними видами комунікацій.

До особистісної компетенції відносяться компетенції, спрямовані на освоєння способів самостійної діяльності, вирішення проблем, що приведе в кінцевому підсумку до освоєння способів саморозвитку і самопізнання; а

також усвідомлення себе як особистості, здійснення самостійного вибору та вміння брати відповідальність за цей вибір. Коло самостійної діяльності, що приводить до самопізнання і саморозвитку досить широке – від самообслуговування і усвідомленого ставлення до свого здоров'я до формування особистісних якостей, самодисципліни, уміння підкоряти себе правилам [4].

Процес соціалізації дитини, формування компетенцій відбувається в певних соціальних умовах, які створюються дорослими. Вони складаються з багатьох шарів відносин з середовищем, людьми, зовнішніх впливів. Сукупність цих умов – те, що Л. Виготський і його послідовники називають «соціальною ситуацією розвитку» дитини.

В сучасних умовах освітні установи покликані допомогти дітям з синдромом Дауна самореалізуватися, придбати ті компетенції, які допоможуть їм успішно адаптуватися в суспільстві і самостійно будувати свою долю. Це можливо за умови створення грамотно побудованого соціокультурного середовища розвитку дитини в дошкільному чи шкільному закладі, надання можливості їй активно взаємодіяти з усіма компонентами середовища – значущими дорослими, однолітками, предметним і культурним змістом. Інша важлива умова – компетентний дорослий, який створює це середовище, підтримує його, трансформує в залежності від потреб дитини, і при цьому враховує всі аспекти розвитку її особистості.

Дорослий є провідником між дитиною і предметним світом, помічником в його освоєнні, консультантом і джерелом знань. Формування початкових компетенцій дитини найбільш ефективно відбувається в соціальному середовищі, де вона може проживати різні соціальні ролі, бути молодшою і потребуючою допомоги, бути старшою, помічником, наставником; будувати стосунки з дітьми різного віку, розуміти потреби і проблеми більш слабких. Це можливо, коли група дітей формується за різновіковими принципом [6].

На думку В. Кузьменко, перебіг адаптації залежить від віку, типу вищої нервової діяльності дітей, стану здоров'я, стилю виховання в сім'ї, рівня розвитку ігрових навичок, емоційності та контактності. Виходячи з цього, автор виділяє три групи дітей з різним характером пристосування до нових умов життя: перша група – діти з легкою і безболісною адаптацією; друга група – діти, які адаптуються повільніше й важче; третя група – діти, які важко пристосовуються до нових умов [8].

Збагачення соціального досвіду сприяє формуванню соціальної компетентності, яка означає складне полі компонентне утворення особистості, її інтегральну якість, що складається з цілого комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей та виявляється в соціальній активності й гуманістичній спрямованості. Діти з синдромом

Дауна, за умови надання їм адекватної і своєчасної соціально-педагогічної допомоги можуть успішно соціалізуватися та розвиватися в умовах масових закладів [9].

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Соціалізація дітей із синдромом Дауна, а відтак і формування у них соціальних компетенцій є необхідною умовою розвитку дитини. Вітчизняні та зарубіжні автори підкреслюють важливість взаємодії дитини з іншими соціальної адаптації для повноцінного розвитку її особистості (А. Душка, Н. Компанець, Т. Куценко, Г. Смоляр, Є. Шиянов, Д. Шульженко, А. Чуприков, Т. Сак, Г. Хворова, М. Веденіна, О. Гаврилушкина, Т. Галкіна), особлива увага як в українських так і в зарубіжних дослідженнях приділяється взаємозв'язку спілкування і навчання.

Таким чином, для організації своєчасної корекційної допомоги дитині з синдромом Дауна необхідно виявити саме сенситивні періоди парціальних змін, їх тривалість до моменту виникнення стійких, якісних утворень в психіці. Реєстрація останніх є основою для побудови нових змістовних форм співпраці з дитиною і її найближчим оточенням. Незважаючи на виражену асинхронію психічних функцій щодо показників хронологічного віку, психічна діяльність дітей з синдромом Дауна має поступальний динамічний характер, що якісно міняє зміст стосунків з предметним світом і навколишніми людьми. Розвиток соціальних компетентностей дітей з синдромом Дауна – це досить трудомісткий і тривалий процес, в якому задіяні всі члени сім'ї та команда фахівців. Правильна і безперервна робота з набуття дітьми з синдромом Дауна соціального досвіду в подальшому буде сприяти соціалізації та інтеграції в звичайне середовище однолітків.

Бібліографія

- 1. Андрєєва О.** (2014). Адаптація учнів першого класу: психологічний супровід // Психолог. № 18. 14–16;
- 2. Афанасьєва В.** (2015). Дитина повинна відчувати любов до себе. Створюємо передумови для комфортної адаптації майбутніх першокласників // Початкова освіта. № 6. 44–46;
- 3. Бабич С.** (2014). Адаптація першокласників: психокорекційний комплекс // Психолог. № 18. 17–22;
- 4. Беляков Ю.А.** (1994). Якщо у дитини синдром Дауна // Сім'я і школа. № 10. 26–28.
- 5. Безпарточна В.** (2015). Адаптація першокласників до умов школи: програма корекційно-розвивальних занять // Психолог. № 19–20. 11–26;
- 6. Ворсанова С.Г.** Хромосомные синдромы, выявляемые в первые годы жизни ребенка; данные клинических, цитогенетических и молекулярно-цитогенетических исследований // Дефектология. № 1. 9–21;
- 7. Інклюзивне навчання дітей з синдромом Дауна: порадник для батьків і спеціалістів /** Інформаційний буклет [Кушніренко Т. Ф., Луценко І. В., Обухівська А. Г., Найда Ю. М., Буров С. Ю. та ін.]; під редакцією Ю.А. Луценка. К.: ТОВ «ГАНЕША Компані». 44;
- 8. Міненко**

А.В. (2016). Формування здатності до саморегуляції у дошкільників з синдромом Дауна. *Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.08*. Київ. **9. Мілевська О.П.** (2011). До проблеми розвитку комунікативних умінь у молодших дошкільників із синдромом Дауна // *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія*. Вип. 3. 127–133; **10. Ребенок** с синдромом Дауна. Первые годы: новое руководство для родителей / под ред. **Сюзан Дж. Скаллерап** / пер. с англ. О.К. Васильевой, М.Л. Шихиревой. Москва: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2012. 424 с.; **11. Синдром** Дауна. Медико-генетический и социально-психологический портрет / под редакцией **Ю.И. Барашнева**. Москва: Изд-во «Триада – Х», 2007. 280 с.

References

1. **Andrieieva O.** (2014). Adaptatsiia uchniv pershoho klasu: psykholohichniy suprovid // *Psykholoh*. № 18. 14–16; **2. Afanasieva V.** (2015). Dytna povynna vidchuvaty liubov do sebe. Stvoriuiemo peredumovy dlia komfortnoi adaptatsii maibutnikh pershoklasnykiv // *Pochatkova osvita*. № 6. 44–46; **3. Babych S.** (2014). Adaptatsiia pershoklasnykiv: psykholohichniy kompleks // *Psykholoh*. № 18. 17–22; **4. Beliakov Yu.A.** (1994). Yakshcho u dytny syndrom Dauna // *Simia i shkola*. № 10. 26–28; **5. Bezpartochna V.** (2015). Adaptatsiia pershoklasnykiv do umov shkoly: prohrama korektsiino-rozvyvalnykh zaniat // *Psykholoh*. № 19–20. 11–26; **6. Vorsanova S.H.** Khromosomnye syndromy, vyivliaemye v pervyye hody zhyzny rebenka; dannyye klynycheskykh, tsytohennycheskykh y molekuliarno-tsytohennycheskykh yssledovanyi // *Defektolohiya*. № 1. 9–21; **7. Inkluzyvne** navchannia ditei z syndromom Dauna: poradnyk dlia batkiv i spetsialistiv / Informatsiyniy buklet [Kushnirenko T. F., Lutsenko I. V., Obukhivska A. H., Naida Yu. M., Burov S. Iu. ta in.]; pid redaktsiieiu Yu. A. Lutsenka. K.: TOV «HANEShA Kompani». 44; **8. Minenko A.V.** (2016). Formuvannia zdatnosti do samorehuliatcii u doshkilnykiv z syndromom Dauna. Avtoref. dys... kand. psykhol. nauk: 19.00.08. Kyiv; **9. Milevska O.P.** (2011). Do problemy rozvytku komunikatyvnykh umin u molodshykh doshkilnykiv iz syndromom Dauna // *Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Korektsiina pedahohika i psykholohiia*. Vyp. 3. 127–133; **10. Rebenok** s syndromom Dauna. Первые годы: новое rukovodstvo dlia rodytelei / pod red. Siuzan Dzh. Skallerap / per. s anhl. O. K. Vasylevoi, M. L. Shykyrevoi. Moskva: Blyhotvorytelnyy fond «Daunsaid Ap», 2012. 424 s.; **11. Syndrom** Dauna. Medyko-henetycheskyi y sotsyalno-psykholohycheskyi portret / pod redaktsyei Yu. Y. Barashneva. Moskva: Yzd-vo «Tryada – Kh», 2007. 280 s.

Received 16.03.2021

Accepted 16.04.2021

УДК 378:376-051

DOI 10.32626/2413-2578.2021-17.240-251

В. Шилонова

vierasilonova@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3347-925X>

В. Кляйн

vladimirklein27@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8895-0750>

В. Гладуш

viktor.gladush2@gmail.com.

<http://orcid.org/0000-0003-3347-0925>

ІНКЛЮЗИВНІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ СЛОВАЧЧИНИ

Відомості про авторів: Гладуш Віктор, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та лікарської педагогіки Інституту Юрая Палеша, Педагогічний факультет Католицького університету в Ружомберку, Словацька Республіка. У колі наукових інтересів: питання історії спеціальної педагогіки, підготовки педагогічних кадрів, їх готовності до інклюзивного навчання, інклюзивної діагностики.. E-mail: viktor.gladush31@gmail.com. Шилонова Вера, доктор PhD, завідувач кафедри спеціальної та лікарської педагогіки Інституту Юрая Палеша, Педагогічний факультет Католицького університету в Ружомберку, Словацька Республіка. У колі наукових інтересів: проблеми підготовки педагогічних кадрів, їх готовності до інклюзивного навчання, інклюзивної діагностики. E-mail: vierasilonova@gmail.com. Кляйн Володимир, доктор хабілітований, доцент, директор Інституту Юрая Палеша, Педагогічний факультет Католицького університету в Ружомберку, Словацька Республіка. У колі наукових інтересів: проблеми підготовки педагогічних кадрів, їх готовності до інклюзивного навчання, інклюзивної діагностики. У колі наукових інтересів: проблеми підготовки педагогічних кадрів, їх готовності до інклюзивного навчання, інклюзивної діагностики. E-mail: vladimirklein27@gmail.com

Contact: Prof. **Viktor Hladush**, DrSc. – Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education, Department of Special Pedagogy and Therapeutic Pedagogy, Juraj Páleš Institut in Levoča, Slovakia. Research interests: history of special pedagogy, problems of pedagogical personnel training, their readiness for an inclusive education, inclusive diagnosis. E-mail: viktor.gladush31@gmail.com. PhDr. **Viera Šilonová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education, Department of Special Pedagogy and Therapeutic Pedagogy, Juraj Páleš Institut in Levoča, Slovakia. Research

interests: problems of pedagogical personnel training, their readiness for an inclusive education, inclusive diagnosis. E-mail: vierasilonova@gmail.com. Doc. PaedDr. **Vladimír Klein**, PhD. – Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education, Juraj Páleš Institut in Levoča, Slovakia. Research interests: problems of pedagogical personnel training, their readiness for an inclusive education, inclusive diagnosis. E-mail: vladimirklein27@gmail.com

Статтю підготовлено в рамках проекту VEGA № 1/0522/19 «Створення інклюзивного середовища в дитячому садку та інклюзивних підходів у діагностуванні й стимулюванні розвитку дітей з обмеженими можливостями».

Шилонова В., Кляйн В. Гладуш В. Інклюзивність вищої освіти Словаччини. Мета дослідження – висвітлити стан інклюзивності закладів вищої освіти Словаччини; здійснити аналіз нормативно-правового забезпечення, що гарантує доступність закладів вищої освіти для отримання освітніх послуг людям з обмеженими можливостями здоров'я, які потребують особливих умов соціалізації у суспільні відносини. В ході дослідження охарактеризовано зміст Конвенції про права осіб з інвалідністю, прийняту в Словацькій республіці у 2010 р.; висвітлено основні принципи стратегії Європейського Союзу спрямованої на поліпшення становища людей з обмеженнями життєдіяльності; наведено низку законодавчих актів Словацької республіки що гарантують права людей на працевлаштування в незалежності від стану здоров'я; розкрито мету, зміст, основні напрями реалізації Національної програми поліпшення умов життя людей з обмеженими можливостями на 2014-2020 роки. В статті також висвітлено статистика та досвід організації реабілітаційних заходів зі студентами з обмеженнями життєдіяльності Католицького університету в Ружомберку за такими напрямками: інформаційна обізнаність, соціальний захист, забезпечення архітектурної доступності навчальних та службових приміщень, дотримання санітарно-гігієнічних норм, рівень звернень та ступінь вирішення проблем, самостійний спосіб життя та інтеграція в суспільство, стан поваги в університеті, якість освітніх послуг, стан охорони здоров'я, рівень працевлаштування після закінчення навчання, участь у політичному та суспільному житті, участь в культурному житті, надзвичайні гуманітарні ситуації, моніторинг потреб та координація у наданні допомоги, статистика, збір даних і дослідження, міжнародне співробітництво.

Дослідники наголошують, що отримання вищої освіти особами з обмеженими можливостями здоров'я є досить вагомим кроком в їхній успішній реабілітації та є однією із важливих соціальних умов у досягненні ними головної мети – успішної соціалізації до суспільного життя. Для цього потрібна цільова та системна діяльність всіх професійно-технічних та вищих закладів освіти.

Ключові слова: вища освіта, особа з обмеженнями життєдіяльності, інклюзивність, реабілітація, Словаччина.

Silonova V., Klein V., Hladush V. Inclusivity of higher education in slovakia. The purpose of the research was to highlight the inclusivity of higher education institutions in Slovakia; to analyse the legal and regulatory framework ensuring that higher education institutions are accessible to persons with disabilities who require special conditions of socialization in public relations. The research describes the content of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities adopted in the Slovak Republic in 2010 . Highlights of the main principles of the European Union strategy aimed at improving the situation of persons with disabilities; a number of legislative acts of the Slovak Republic guaranteeing the rights of persons to employment regardless of their health status; the objectives, content and main directions of the National Programme for the Improvement of the Living Conditions of Persons with Disabilities for 2014 - 2020 were outlined. The article also dealt with the statistics and experience of organizing rehabilitation activities with students with disabilities at the Catholic University in Ružomberok in the following areas: Information awareness, Social protection, Architectural accessibility of educational and office premises, Observance of sanitary and hygienic standards, Level of treatment and degree of problem solving, Independent way of life and integration into society, Respect state in the university, Quality of education services, Health care, Employment after graduation, Participation in political and public life, Participation in cultural life, Humanitarian emergencies, Monitoring of needs and coordination of assistance; Statistics, Data collection and research, International cooperation.

Researchers note that higher education for persons with disabilities is a significant step in their successful rehabilitation and it is an important social condition in ensuring the main goal of successful public socialization. This requires targeted and systematic action by all vocational and higher education institutions.

Keywords: higher education, person with disabilities, inclusivity, rehabilitation, Slovakia.

Постановка проблеми. Здоров'я людини – одна з найважливіших цінностей, яка безпосередньо впливає на якість і спосіб життя. Далеко не завжди здорова людина може повноцінно уявити собі, через що люди з обмеженими можливостями життєдіяльності мають проходити щодня, які їхні потреби, перешкоди або обмеження в суспільстві. До того ж більшість громадян, які мають обмеження у здоров'ї далеко не завжди піклуються про жалі, а хочуть інтегруватися в нормальне життя на всіх рівнях, знайти гідне робоче місце, партнера, житло. В усіх цивілізованих країнах опікою моніторингу та забезпечення нормальних умов життя та діяльності осіб з

інвалідністю займаються державні структури та під безпосереднім впливом громадських організацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми опіки, абілітації та реабілітації осіб з обмеженими можливостями життєдіяльності, інклюзивності закладів освіти в Словацькій республіці розглядали науковці Miron Zelina [15], Vladimir Klein [1, 2, 3, 11, 12, 13], Viera Šilonova [4, 5], Viktor Hladush [6, 7], Mieczslaw Dudek [15], Veronika Kušnirova [15], Bohuslav Stupák, Ingrid Emmerová, Rastislav Rosinský, Ivana Rochovská, Jurina Rusnáková, Pavol Janoško та інші. Особливу актуальність ці питання набули в період дослідницької діяльності починаючи з 2019 академічного року в рамках проекту VEGA № 1/0522/19 «Створення інклюзивного середовища в дитячому садку та інклюзивних підходів у діагностуванні й стимулюванні розвитку дітей з обмеженими можливостями». Про те на сьогодні питання забезпечення інклюзивності закладів вищої освіти в Словаччині залишається актуальним.

Метою статті є висвітлення практичного досвіду роботи адміністрації, науково-педагогічних працівників щодо забезпечення інклюзивності освітнього процесу в Католицькому університеті в Ружомберку.

Методологія. У ході дослідження застосовувалися методи збору інформації із офіційних документів, літературних джерел, соціальних мереж щодо означеної проблематики, здійснювалися аналіз, синтез та узагальнення результатів діяльності.

Новизна статті полягає у висвітленні практичного досвіду щодо забезпечення інклюзивності вищої освіти для студентів з обмеженими можливостями здоров'я на прикладі Католицького університету в Ружомберку.

Виклад основного матеріалу. Зазвичай інвалідність людини визначається як будь-які психічні, фізичні, тимчасові, довгострокові або постійні порушення, які не дозволяють людям адаптуватися до нормальних вимог життя, обмежують їхні можливості життєдіяльності. У Словаччині, зазвичай, замість терміну «особа з інвалідністю» використовується – «особа з обмеженнями здоров'я». Із 2010 р. в Республіці діє Конвенція про права осіб з інвалідністю [8] і носить характер міжнародної угоди, що має переважну силу над законами Словацької Республіки. Цей документ визначає провідну політику державних органів влади, громадських організацій відносно осіб, які мають певні обмеження життєдіяльності.

Важливим документом також є Стратегія Європейського Союзу з питань інвалідності на 2010-2020. Стратегія ЄС спрямована на поліпшення становища людей з обмеженими можливостями здоров'я та дотриманням Конвенції ООН на рівні Європейського Союзу щодо реалізації головних принципів: повага до гідності, особистої незалежності, включно зі свободою

вибору і автономію людей; недискримінація; повна й ефективна участь та інтеграція в суспільство; повага різноманітності і прийняття осіб з інвалідністю як частини людського розмаїття і природи; рівні можливості; доступність; рівність жінок і чоловіків; повага до здібностей та прав дітей з інвалідністю.

Стратегія [10] визначає важливі напрямки для діяльності європейської спільноти, а саме

- Підвищення рівня інформованості щодо прав людей з обмеженими можливостями на захист від дискримінації та повної і справедливої реалізації своїх прав.

- Обговорення та стимулювання заходів, спрямованих на забезпечення рівних можливостей для людей з обмеженими можливостями в Європі.

- Мотивування обміну передовим досвідом та ефективними стратегіями на місцевому, національному та європейському рівнях.

- Заохочення співпраці між усіма рівнями адміністративних органів влади, суспільством, приватним сектором, соціальними партнерами в питаннях реалізації потенційних можливостей осіб з інвалідністю.

- Визнання вагомого внеску людей з обмеженими можливостями здоров'я в життя суспільства в цілому, зокрема, підкреслюється цінність позитивного та доброзичливого середовища, в якому реалізовується різноманітність.

Відповідно до Конституції Словаччини [15] дискримінація за ознакою інвалідності заборонена. У § 14 абз. 1 Закону про послуги з працевлаштування закріплюється право осіб з інвалідністю на доступ до зайнятості як право громадянина, який хоче працювати, може працювати і шукає роботу. Послуги відповідно до цього Закону, спрямовані на допомогу і підтримку, полегшення виходу на ринок праці, включаючи допомогу і підтримку для осіб, які опинилися несприятливому становищі, тобто шукають роботу, мають надаватися в термін не пізніше шести календарних місяців після звернення за допомогою. Відповідно до § 14 абз. 2 [15], громадянин має право на працевлаштування без будь-яких обмежень, відповідно до принципу рівного ставлення в трудових та інших правовідносинах, встановлених спеціальним законом.

Підвищений захист громадян з обмеженими можливостями здоров'я в трудових відносинах передбачена також Кодексом праці. Роботодавець може звільнити працівника з інвалідністю тільки за попередньою згодою відповідних органів з праці, соціальних питань та сімейних справа, в іншому випадку звільнення буде недійсним. Управління з питань праці, соціальних питань та сім'ї приймає рішення про надання роботодавцю попередньої згоди на припинення трудових відносин, повідомляючи про це працівника,

який є громадянином з обмеженими можливостями, відповідно до § 13 абз. д) пункт 3 Закону про послуги зайнятості [9].

Важливим для осіб з інвалідністю є Закон про послуги з працевлаштування, що передбачає обов'язок приймати на роботу громадян з обмеженими можливостями, якщо роботодавець наймає не менше 20 співробітників і якщо Управління з праці, соціальних питань та сім'ї зберігає громадян з обмеженими можливостями в реєстрі здобувачів, що становить 3,2% від загального числа своїх співробітників. Це зобов'язання реалізовується шляхом укладення контракту між працедавцем та особою з обмеженими можливостями. Недотримання цих зобов'язань є санкціонованим, тобто передбачає адміністративну відповідальність.

Останніми роками у Словацькій Республіці реалізується Національна програма поліпшення умов життя людей з обмеженими можливостями на 2014-2020 роки. Головна мета програми – «забезпечити прогрес у захисті прав людей з обмеженими можливостями, визнаних Конвенцією і просування їх за допомогою певних завдань і заходів» [16]. Програма зформована на підґрунті заяви уряду Словацької Республіки на 2012 року, в якій виконавча влада зобов'язалася створити оптимальні умови для виконання Конвенції, включаючи інституційне забезпечення процесу її виконання і моніторинг. Таким чином органи державного управління всіх рівнів, включаючи Статистичне управління Словацької Республіки, упродовж 6-ти років беруть участь в реалізації Національної програми. Кожного року всі міністерства звітують про результати роботи, з конкретними фактами і цифрами.

Реалізація програми здійснюється за такими питаннями:

- гарантоване забезпечення доступності інформації (робота гарячої лінії);
- досягнутий рівень життя та соціальний захист;
- удосконалення інклюзивності всіх сфер життєдіяльності (навколишнє середовище, транспорт, інформація, послуги, товари ...)
- моніторинг рівня звернень громадян з інвалідністю за допомогою та ступінь вирішення проблем;
- рівень доступу до правосуддя та стан захисту від дискримінації;
- можливість самостійного способу життя та інтеграції до суспільства;
- ступінь особистої мобільності;
- стан поваги на роботі, в сім'ї;
- надання якісних освітніх послуг;
- рівень охорони здоров'я.
- стан та якість абілітаційних та реабілітаційних заходів;
- рівень зайнятості, стан та тенденції працевлаштування;
- участь у політичному та суспільному житті;

- участь в культурному житті, відпочинку, дозвіллі та спорті;
- стан інвалідності серед жінок;
- стан інвалідності серед дітей;
- ризикові ситуації та надзвичайні гуманітарні ситуації;
- моніторинг потреб та координація державних служб у наданні цільової допомоги конкретним особам;
- статистика, збір даних і дослідження;
- участь у міжнародному співробітництві;
- публічність, моніторинг та оцінка реалізації програми.

Щорічно на офіційних сайтах всіх задіяних міністерств публікуються детальні звіти щодо результатів роботи та використання цільових коштів на виконання програми [16]. На всіх рівнях зазначається, що завдяки Національній програмі за 5 років роботи досягнуто не мало, та все ж є над чим ще працювати, тобто питання залишається актуальним та потребує додаткових зусиль та посиленоо фінансування. Люди з обмеженими можливостями здоров'я становлять не менше 16% всього працездатного населення ЄС. Більше 45 мільйонів чоловік в Європі, а це кожен шостий у віці від 16 до 64 років мають хронічні проблеми зі здоров'ям або інвалідність. Для молоді (16-25 років) цей показник становить близько 7,3% [12]. На сьогодні форми обмеження життєдіяльності різноманітні і, виходячи з них, таким людям можуть знадобитися різна допомога. Це, зокрема, стосується людей з психічними розладами, з хронічними захворюваннями, з інтелектуальними порушеннями, з порушеннями слуху, зору та з фізичними вадами.

Згідно офіційній статистиці в Словаччині нечасто зустрічаються випадки дискримінації метою або наслідком якої є порушення або перешкоджання визнання або здійснення всіх прав людини і основних свобод у політичній, економічній, соціальній, культурній, громадській або іншій діяльності. Утім, люди з обмеженими можливостями продовжують стикатися з низкою проблем не тільки при отриманні своєї першої роботи, але і при пошуку нової роботи після втрати попередньої. Багато з них поступово переходять в групу тривало безробітних, і, нажаль, їх потенціал залишається невикористаним в суспільстві, не кажучи вже про соціальні наслідки цієї ситуації. Також, в суспільстві серед деяких працедавців, зустрічаються забобони щодо продуктивності праці і корисних здібностей людей з обмеженими можливостями (наприклад, недооцінка або зловживання їх роботою) і слабка мотивація ділового середовища при наймі цих груп призводять до їх дискримінації при виході на ринок праці або безпосередньо на ринку праці.

Як науковці так і сучасні політики зазначають, що однією із важливих умов реалізації Національної програми є надання освітніх послуг усім бажаючим особам з обмеженими можливостями. На сьогодні за

результатами моніторингової комісії міністерства праці реальні шанси отримати роботу без освіти, без певної кваліфікації дуже низькі. У Словаччині кількість безробітних молодих людей у віці до 24 років найвища, тобто складає 15,9%, що значно вище ніж загалом в ЄС (7,2%), але також вище ніж в інших сусідніх країнах, де коливається від 15,7% в Польщі до 4,0% на Кіпрі, відповідно, 4,1% в Угорщині [11]. Тому, саме перспектива забезпечення людей з інвалідністю освітою, бажаною професією та робочими місцями передбачає прогрес у частковому вирішенні соціальних питань цієї категорії людей.

Ми вважаємо, що «...інклюзивність освітнього середовища закладу освіти – це найвищий прояв його гуманності та відкритості для всіх без виключень представників людського суспільства, це його доступність без будь-яких обмежень, це всебічна повага до людини не зважаючи на наявність обмежень життєдіяльності, це неуклінне забезпечення прав людини (політичних, економічних, юридичних, культурних, соціальних), це наявність гарантованої безпеки у задоволенні всіх людських потреб...» [11, с. 23].

На сьогодні У Словаччині до всіх закладів професійної, технічної, вищої освіти без будь-яких перепон приймаються люди обмеженими можливостями здоров'я. Наприклад, серед здобувачів вищої освіти Католицького університету в Ружомберку в 2021 академічному році навчається 121 студент з обмеженими функціональними можливостями, серед яких жіночої статі – 84 особи, чоловічої – 37, із хронічними хворобами – 39, з обмеженими можливостями здоров'я – 13, з проблемами у навчанні – 11, з обмеженими фізичними можливостями верхніх кінцівок – 15, нижніх кінцівок – 16, з психічними захворюваннями – 9, з розладами аутичного спектру – 1, слабозорі – 12, сліпі – 2, слабочуючі – 2 [12].

У таких студентів через порушення структурно-функціональних систем організму на фізіологічному та психофізіологічному рівні виникають додаткові проблеми. Серед здобувачів вищої освіти з обмеженими функціональними можливостями треба виділити групи, для яких ці обмеження стають чинником, що перешкоджає ефективному навчанню та оволодінню фаховими знаннями, вміннями та навичками. Це перш за все сенсорні порушення – обмеження зору (слабозорість та сліпота), обмеження слуху (туговухість, глухота), а також дисфункції мовлення, обмеження опорно-рухової системи (ДЦП, кукса тощо). Наявність вказаних функціональних порушень призводить до обмеження соціальних контактів та викликає труднощі у процесі роботи з інформацією та у процесі засвоєння знань.

В університеті за 20 років функціонування як закладу вищої освіти створено навчально-матеріальну базу, що повністю відповідає соціальним стандартам життєдіяльності працівників та студентів з обмеженими

можливостями здоров'я. Усі входи до навчальних корпусів, гуртожитків обладнані сучасними і небезпечними пандусами, поручнями, навчальні корпуси та гуртожитки обладнані сучасними ліфтами і санітарно-гігієнічними приміщеннями: спеціальними туалетними та душовими кімнатами, місцями для харчування. І це при тому, що низка корпусів побудовані понад 100 років назад. Питання безбар'єрного архітектурного середовища для людей з інвалідністю вирішено на всі 100 %.

Серед найбільш поширених обмежень, що стоять на заваді студентам університету з означеними функціональними порушеннями і стоять сьогодні на порядку денному в адміністрації та професорсько-викладацького складу можна виділити такі:

- Під час навчання в університеті, у більшості студентів з інвалідністю бракує чіткої визначеності в життєвих планах та установках, присутні знижена здатність до адаптації та наявність суперечностей між уявленнями про себе, як особистість та життєвою реальністю.

- Останнім академічним роком (під впливом світової пандемії) стали досить відчутними обмеження в соціальних контактах та навіть виникнення окремих випадків соціальної депривації. Звичайно, це значною мірою впливає на психічний стан осіб з інвалідністю та викликає у них відчуття власної неповноцінності та дезадаптованості.

- Навчання в ЗВО потребує не тільки залучення інтелектуальних зусиль, але й роботи з великими обсягами навчальної інформації. Для подібних груп студентів властиве відчуття дефіциту інформації та власної неспроможності орієнтуватися в ситуації.

- Нажаль, зустрічаються випадки, коли студентам з інвалідністю бракує можливостей оволодіння предметно-практичними діями. Люди з даними типами обмежень відчувають власну залежність від інших при виконанні простих практичних дій. Внаслідок цього в одних формується невинуватна залежність у допомозі з боку оточуючих людей, в інших потреба у максимальній самостійності та функціональній незалежності.

- Спостерігаються також випадки обмеження особистісної самореалізації та розвитку творчих здібностей. Потреба в самоактуалізації та самореалізації особистості є однією з найбільш актуальних, але у людей з означеними обмеженнями виникають труднощі під час задоволення цих потреб. Саме стимуляція до активного засвоєння навчального матеріалу відкриває значні можливості для реалізації творчого потенціалу особистості та опануванні фаху, який дозволяє знаходити шляхи професійного розвитку та самореалізації особистості.

Висновки. Таким чином, досвід інклюзивності вищої освіти на прикладі Католицького університету в Ружомберку для студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності демонструє ефективний шлях абілітації та реабілітації молодих людей з проблемами здоров'я, підтримки

їх психічного й фізичного здоров'я. Отримання професійної кваліфікації є важливою передумовою успішної соціалізації осіб з інвалідністю та потужним мотиватором у реалізації їхніх життєвих планів. Сьогодні для студентів з функціональними обмеженнями найбільш значущими є такі проблеми: потреба в організації предметного середовища, відповідно до функціональних можливостей особи; потреба у включенні в суспільні процеси та групові відносини; потреба в комунікації та спілкуванні; потреба у доступності інформації; потреба у творчості та професійній самореалізації. Це і є головним орієнтиром в роботі університету на сучасному етапі розвитку.

Бібліографія

1. **1. Кляйн В., Шилонова В., Гладуш В.А.** Технологія раннього втручання в інклюзивному дошкільному закладі освіти Словаччини: досвід, перспективи / Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі. – Суми, 2019; **2. Кляйн В., Шилонова В., Гладуш В.** Психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання в початкових школах Словаччини – сучасний тренд духовності / Школа синергії освіти і духовності: нові виклики, тренди і можливості // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 20.03.2020 р. м. Київ, ДЗВО «Університет менеджменту освіти»; **3. Кляйн В., Шилонова В., Гладуш В.А.** Індивідуальний підхід у забезпеченні психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання в школах Словаччини: досвід, перспективи. – Київ : ТОВ «Альфа-ППК», 2020. – с. 23-35 ISBN 978-966-1670-47-1; **4. Шилонова В., Кляйн В., Гладуш В.** Шкільний спеціальний педагог в середовищі дошкільного закладу Словацької Республіки // Науково-практичний журнал «Україна. Здоров'я нації». – Київ, 2019. № 2 (55). – р.130-135.. ISSN 2077-6594; **5. Шилонова В., Кляйн В., Гладуш В.** Інклюзивна діагностика та стимулювання учнів нульових класів початкової школи Словацької республіки // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 15. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2020. – с. 240-257. ISSN 2413-2578; **6. Hladush, V., Šilonova, V., Klein, V., Bench, O., Hloba A.** (2020) Preparation of pedagogical trainers to inclusive diagnostic *Journal of Critical Reviews*, 7 (11), 4132-4141 <http://www.jcreview.com/?mno=122618> ; **7. Gladush V.A.** On the issue of teacher training for inclusive educational system / Zbornik Vedechych ctudiy. – Ruzomberok, 2018.- Str. 75-82/ ISBN 978-80-561-0598-6. ; **8. 10. Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím** <https://www.employment.gov.sk/sk/ministerstvo/poradne-organy/ludske-prava-narodnostne-mensiny-rodovu-rovnost-sr/vybor-osoby-so-zdravotnym-postihnutim/dokumenty-udalosti.html> **11. Európsky dohovor o ľudských právach** <https://edoc.coe.int/en/european-convention-on-human-rights/5613-eurpsky-dohovor-o-udskch-prvach-.html> ; **12. Európska stratégia pre oblasť zdravotného postihnutia 2010 – 2020: obnovený**

závazok vybudovať Európu bez bariér
<https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability>; **13. Klein V., Silonova V., Hladush V.** Problems of inclusive education in the Slovak republic / Управління навчально-виховним процесом Нової української школи в контексті реформи впровадження інклюзивної освіти в Україні // Матеріали Всеукраїнського форуму молодих науковців, 16–17.04 2020 р. м. Полтава, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.; **14. Klein V., Silonova V., Hladush V.** Actual problems of inclusion, integration of social and health disadvantaged pupils in the Slovak Republic // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 13. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2019. – с. 48-60. ISSN 2413-2578; **15. Zelina M.** Podpora inkluzivnej edukácie žiakov zo socialne znevýhodneného prostredia v základných školských sociálnych pedagogov / Podpora inkluzie v predprimátornom a primátornom vzdelávaní. Zborník vedeckých štúdií. – Ružomberok 2018, str. 81; **16. Rochovská, I., Kušnírová, V., Kolibová, D., Dolinská, E., Dudek, M.** (2019) Educational needs of the primary education teachers in inclusive education of the pupils from socially disadvantaged backgrounds in Slovakia. In Special Education, Vol., 2, 40/2019, s. 175-195. ISSN 1392-5369 (Print). ISSN 2424-3299 ; **17. Ústava Slovenskej republiky** <https://www.zakonypreludi.sk/zz/1992-460> **18. Národný program rozvoja životných podmienok osôb so zdravotným postihnutím na roky 2014-2020** <https://rokovania.gov.sk/>

Refernces

1. Kliain V., Shylonova V., Hladush V.A. Tekhnolohiia rannoho vtruchannia v inkluzyvnomu doshkilnomu zakladi osvity Slovachchyny: dosvid, perspektyvy / Korektsiino-reabilitatsiina diialnist: stratehii rozvytku u natsionalnomu ta svitovomu vymiri. – Sumy, 2019; **2. Kliain V., Shylonova V., Hladush V.** Psykholoho-pedahohichnyi suprovid inkluzyvnoho navchannia v pochatkovykh shkolakh Slovachchyny – suchasnyi trend dukhovnosti / Shkola synerhii osvity i dukhovnosti: novi vyklyky, trendy i mozhlyvosti // Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii 20.03.2020 r. m. Kyiv, DZVO «Universytet menedzhmentu osvity»; **3. Kliain V., Shylonova V., Hladush V.A.** Indyvidualnyi pidkhid u zabezpechenni psykholoho-pedahohichnoho suprodu inkluzyvnoho navchannia v shkolakh Slovachchyny: dosvid, perspektyvy. – Kyiv : TOV «Alfa-PIK», 2020. – s. 23-35 ISBN 978-966-1670-47-1 ; **4. Shylonova V., Kliain V., Hladush V.** Shkilnyi spetsialnyi pedahoh v sere dovyschi doshkilnogo zakladu Slovatskoi Respubliky // Naukovo-praktychnyi zhurnal «Ukraina. Zdorovia natsii». – Kiyv, 2019. № 2 (55). – p.130-135.. ISSN 2077-6594; **5. Shylonova V., Kliain V., Hladush V.** Inkluzyvna diahnostyka ta stymuliuvannia uchniv nulovykh klasiv pochatkovoï shkoly Slovatskoi respubliky // Aktualni pytannia korektsiinoï osvity (pedahohichni

nauky): zbirnyk naukovykh prats: vyp. 15. – Kamianets-Podilskyi: PP «Medobory-2006», 2020. – s. 240-257. ISSN 2413-2578; **6. Hladush, V., Šilonova, V., Klein, V., Bench, O., Hloba A.** (2020) Preparation of pedagogical trainers to inclusive diagnostic *Journal of Critical Reviews*, 7 (11), 4132-4141 <http://www.jcreview.com/?mno=122618> ; **7. Gladush V.A.** On the issue of teacher training for inclusive educational system / Zbornik Vedeckych studi. – Ruzomberok, 2018.- Str. 75-82/ ISBN 978-80-561-0598-6. ; **8. Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím** <https://www.employment.gov.sk/sk/ministerstvo/poradne-organy/ludske-prava-narodnostne-mensiny-rodovurovnost-sr/vybor-osoby-so-zdravotnym-postihnutim/dokumenty-udalosti.html> **9. Európsky dohovor o ľudských právach** <https://edoc.coe.int/en/european-convention-on-human-rights/5613-eurpsky-dohovor-o-udskch-prvach-.html> ; **10. Európska stratégia pre oblasť zdravotného postihnutia 2010 – 2020: obnovený záväzok vybudovať Európu bez bariér** <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability>; **11. Klein V.,** Aktuálne problémy inkluzie sociálne a zdravotne znevýhodnených detí a žiakov. Krasnystaw 2020. – 120 str.; **12. Klein V., Šilonova V., Hladush V.** Problems of inclusive education in the Slovak republic / Управління навчально-виховним процесом Нової української школи в контексті реформи впровадження інклюзивної освіти в Україні // Матеріали Всеукраїнського форуму молодих науковців, 16–17.04 2020 р. м. Полтава, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. ; **13. Klein V., Šilonova V., Hladush V.** Actual problems of inclusion, integration of social and health disadvantaged pupils in the Slovak Republic // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 13. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2019. – с. 48-60. ISSN 2413-2578; **14. Zelina M.** Podpora inkluzivnej edukácie žiakov zo socialne znevýhodneného prostredia v základných školských sociálnych pedagogov / Podpora inkluzie v predprimátornom a primátornom vzdelávaní. Zbornik vedeckých študii. – Ružomberok 2018, str. 81 ; **15. Rochovská, I., Kušnírová, V., Kolibová, D., Dolinská, E., Dudek, M.** (2019) Educational needs of the primary education teachers in inclusive education of the pupils from socially disadvantaged backgrounds in Slovakia. In *Special Education*, Vol., 2, 40/2019, s. 175-195. ISSN 1392-5369 (Print). ISSN 2424-3299 ; **16. Ústava Slovenskej republiky** <https://www.zakonypreludi.sk/zz/1992-460> ; **17. Národný program rozvoja životných podmienok osôb so zdravotným postihnutím na roky 2014-2020** <https://rokovania.gov.sk/>

Received 24.02.2021

Accepted 24.03.2021

Актуальні питання корекційної освіти
Збірник наукових праць (педагогічні науки)
Національного педагогічного університету
ім. М.П. Драгоманова,
Кам'янець-Подільський національний університет імені
Івана Огієнка

У збірнику наукових праць, заснованому у 2010 році НПУ ім. М.П. Драгоманова та Кам'янець-Подільським національним університетом імені Івана Огієнка висвітлюються актуальні питання спеціальної освіти. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та закордонних дослідників в галузі психопедагогіки, логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, ортопедагогіки, реабілітології, спеціальної психології та інклюзивної освіти.

У наукових працях аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи, а також представлені розробки спеціалістів-практиків, які працюють з різними віковими категоріями дітей з особливими освітніми потребами як в різних типах навчально-виховних, реабілітаційних закладах, так і в умовах інклюзивної освіти та сімейного середовища.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, практикам, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам галузі 016 Спеціальної освіти, батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, а також всім тим, хто цікавиться питаннями корекційної роботи.

Ректор

Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова – Андрущенко Віктор Петрович, дійсний член НАПН України, доктор філософських наук, професор.

Ректор

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка – Копилов Сергій Анатолійович, доктор історичних наук, професор.

Collected Works of National Pedagogical Dragomanov University and Kamianetz- Podilskiy National Ivan Ohienko University

The collection of scientific papers based in 2010 NPU. M.P. Dragomanov Kamianetz-Podilskiy and National University named of Ohienko highlights the most pressing issues special education. It presents a wide range of scientific development of domestic and foreign researchers in psychopedagogics, speech therapy, ASL, tyflopedahohics, ortopedahohics, rehabilitation, special psychology and inclusive education.

In scientific studies analyzed modern approaches to educational, correctional and developmental and rehabilitation work, and are developing practitioners who work with different age groups of people with children with special educational needs in different types of educational, rehabilitation facilities, as and in terms of inclusive education and family environment.

Scientific publication is intended for researchers, practitioners, doctoral and graduate students, undergraduates and students in 016 Special education, parents who are raising children with mental and physical development as well as all those interested in corrective work.

Rector

National Pedagogical Dragomanov University – Viktor Andruschenko, member of NAPS Ukraine, Doctor of philosophical science, professor.

Rector

Kamianetz-Podolskiy National Ivan Ohienko University – Sergiy Kopylov, Doctor of historical science, professor.

ІНСТРУКЦІЇ СТРУКТУРИ СТАТЕЙ

Обсяг статті від 12 сторінок **формату** А4. **Шрифт** Times New Roman 14 пт. **Стиль** «Стандарт»; **інтервал** 1,5; **абзацний відступ** – 1,25 см.; **вирівнювання** – по ширині. **Розміри полів**: ліве – 30 мм, праве – 15 мм, верхнє – 20, нижнє – 20 мм. **Граничні розміри таблиць та малюнків** у тексті (104x170) мм, **назву таблиці** розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 8 пт. **Малюнки** виконуються по можливості векторною графікою. Сканування малюнків виконується з роздільною здатністю 300 dpi, зберігається у форматі TIF (IBM PC). **Підпис** розміщувати під малюнком з позначенням «Рис. ». Файл зберігати у форматах RTF, ODT, DOC або DOCX.

Елементи заголовку: шифр **УДК** у першому рядку зліва, без абзацного відступу (**УДК 162.16**);

наступний абзац – **ініціали та прізвище автора** (авторів) (**I.В. Бандура**), електронна адреса (електронні адреси) (titechko@ukr.net); ORSID ID автора(авторів);

наступний абзац – **назва статті** 16 шрифтом великими прописними, вирівнювання по центру;

наступний абзац – **відомості про автора** (ППП, науковий ступінь, звання, місце роботи, місто, країна та напрямок наукової діяльності автора(ів)) українською та англійською мовами.

Наприклад:

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

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

Далі текст **анотації та ключові слова** українською російською та англійською мовами. **Анотації** до статті (без слова «анотація») українською та російською – 120–150 слів, англійською – 250–300 слів. **Ключові слова** розпочинаються словосполученням «*Ключові слова:*», яке виділяють курсивом.

Перед кожною анотацією жирним шрифтом ставиться прізвище, ініціали автора та назва статті мовою, якою написана анотація.

Вимоги до написання анотації: інформативність (анотація не повинна

містити загальні слова), оригінальність (анотація англійською мовою не повинна бути калькою українського (російського) варіанту), змістовність (анотація має відображати загальний зміст статті і результати дослідження), структурність (анотація повинна відповідати логіці опису результатів дослідження), компактність, якість перекладу російською та англійською має відповідати літературним нормам для кожної з цих мов.

Статті повинні відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, мають бути чітко позначені ключеві частини матеріалу, а саме:

- **постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- **аналіз останніх досліджень і публікацій** з цієї проблеми котрій присвячується запропонована стаття та на які спирається автор;
- формулювання **мети** статті (постановка проблеми);
- **виклад основного матеріалу** статті може включати опис методології дослідження, аналіз отриманих результатів, історичний аналіз змісту зазначеної проблеми, аналіз теоретичних джерел у яких розглянуто варіанти вирішення поставленої проблеми тощо;
- **висновки** і перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку.

Посилання на використані у тексті джерела робляться за зразком: [2, с. 364-367; 5, с. 127; 7-9; 12], де перше число – номер джерела в списку використаних джерел, число після коми – номер сторінки (діапазон сторінок задається через тире), декілька джерел відділяються крапкою з комою [1; 4; 6] або дефісом. Допускаються лише зноски коментарів у тексті. Зноска створюється через меню програми – «Вставка–Сноска» («обычная», «автоматическая»). У кінці статті подається текст: **Бібліографія** (список використаних джерел) – по центру (без двокрапки): жирний шрифт.

У кінці статті зазначити авторський внесок кожного із співавторів (якщо більше, ніж 1 автор у статті) – 1) авторський внесок: Коваленко О.В. – 50%, Мартинюк О.С. – 50%; або 2) авторський внесок: Григорчук І.П. – 40%, Коваль З.С. – 30%, Пасічник М.М. – 30% і дата відправлення статті.

Разом зі статтею подається **договір про авторське право**, підписуючи який, автор надає дозвіл друкувати науковий матеріал у відповідному збірнику. Якщо у статті декілька авторів, вони усі мають підписати цей документ. Договір про авторське право завантажується за посиланням <http://aqce.com.ua/>.

Статті, які не відповідають даним вимогам, друкуватись не будуть, матеріали авторів не повертаються.

До друку приймаються лише статті, які не публікувалися в інших виданнях.

Усі статті будуть рецензовані внутрішніми та зовнішніми експертами.

INSTRUCTIONS TO ARTICLES STRUCTURE

Article **size**: at least 12 standard pages. It should be **typed, 1.5-spaced** on **standard-sized paper** (8.5" x 11") with 20mm top and bottom, 30mm left and 15mm right **margins, paragraph-indentation** 12,5mm. You should use **14 pt. Times New Roman** font, standard **style** of formatting document. **Max size of tables and pictures** in the text: 104x170mm², **table-heading situation** – above the table. Min font size for tables should be 8 pt. We recommend using **pictures** in vector graphics. Scanned pictures' resolution should be at least 300 dpi, TIF format (IBM PC). **Picture-name** should be placed under the picture and marked "Pic. ". File format should be one of these: RTF, ODT, DOC or DOCX.

Heading elements:

UDC cypher in the first line, left-align, no indent (**УДК 162.16**);

next paragraph – second name and initial letters of the **author(s)** (**I. V. Bandura**), e-mail(s) (titechko@ukr.net);

next paragraph – article heading typed in 16pt, align center, capital letters;

next paragraph – information about the author (surname, first name & patronymic, scientific degree, workplace, city, state and academic interests) in Ukrainian and English.

For example:

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

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

After that, an abstract and keywords in Ukrainian, Russian and English should be given, **Abstract** should not be named, abstracts in Ukrainian and Russian should contain 120-150 words, in English – 250-300 words. **Keywords** start from the phrase "Keywords:", marked with Italian.

You should mention surname, initial letters of the author(s) and article name in the language of an abstract, in bold letters before each abstract.

Requirements to abstract text: informational value (it should not contain general words), distinction (English-language abstract is not to be a calque of the

Ukrainian-language), thoroughness (abstract is to demonstrate the general content of an article and the results of investigation), structuredness (abstract should be logically built according to the description of the article results), quality of abstract translations into Russian and English should correspond to the standard norms for each of these languages, compactness.

Articles should correspond to the requirements of the Decision of Presidium of State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine dated 15.01.03 №7-05/1, and the key parts of the material are to be marked clearly. These are:

- **Problem statement** in general view and its connection with important scientific or practical tasks;
- **Analysis of the last investigations and publications** which started solving this problem and which the author uses as a basis;
- Formulating the **goal** of the article (task statement);
- **Delivery of the main material** of an investigation may include the description of methodology of the investigation, analysis of its results, historic analysis of the contents of the marked problem, analysis of theoretical sources giving different ways of solving the problem etc.;
- **Conclusions** of the investigation and perspectives of further studies in this direction.

References in the sources used in the text should be done like at the example: [2, p. 364-367; 5, p. 127; 7-9; 12], where the first one is the number of a source in the reference list, and the one after comma is the page number (from page to page, use hyphen), some sources are detached with semicolon [1; 4; 6] or hyphen. Footnotes should contain only author's comments of the text. Footnote should be created using menu of a program: Paste – Footnote... (Standard, automatized).

In the end of the article you should give the text: **References** (reference list) – centered, bolded, no colon.

In the end of the article, you should mention the author's contribution of each of the authors (if they are more than one): 1) author's contribution: Kovalenko O.V. – 50%, Martynyuk O.S. – 50%; or 2) author's contribution: Grygorchuk I.P. – 40%, Koval Z.S. – 30%, Pasichnyk M.M. – 30% and the date of article delivery.

You should send **the contract of the author's rights** with the article. Signing this document, the author allows printing the scientific material in this collection of papers. If there are several authors of the article, all of them must sign it. You can load the contract of the author's rights here: <http://aqce.com.ua/>

Articles that do not correspond to these requirements will not be published, materials will not be sent back to author.

We accept to printing only articles not published in earlier publications.

All the articles will be edited by the internal and external experts.

After the edition, we will inform the author about its results (acceptance, need of the revision, refusal).

ІНСТРУКЦІЯ НАПИСАННЯ БІБЛІОГРАФІЇ

Джерела у списку літератури слід подавати в алфавітному порядку, спочатку кирилицею, потім латиною, з нумерацією.

На всі джерела, вказані в переліку, мають мати 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 в алфавітному порядку, мовою цитованих джерел, спочатку кирилицею, потім латиною;

2) Другий, "References", необхідний для коректного індексування посилань статті наукометричними та пошуковими системами; дублює кириличні джерела (за його наявності у цитованому виданні) 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. Для вірного цитування можна 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

Барна Х.В., Кашуба Л.В. Брикова О.С., Бугера Ю. Ю.	Особливості корекції з подолання фонетико-фонематичних порушень у дітей із заїканням Застосування арттерапевтичних технік в роботі з батьками дітей з особливими освітніми потребами	5 14
Бугера Ю. Ю., Гевчук Н. С., Дідик Н. М.	Методи і форми соціально-реабілітаційної роботи з батьками, які виховують дитину з особливими освітніми потребами	25
Буйняк М.Г., Миронова С.П., Чопік О.В.	Розуміння сутності партнерства у педагогічній діяльності вчителями спеціальних шкіл	35
Вержиховська О.М.	Корекція порушень структури особистості підлітків з порушеннями інтелекту	45
Гаврилова Н.С., Константинов О.В., Гаврилов О.В. Галецька Ю.	Діагностика рівня розвитку навички спілкування у дітей з розладами спектру аутизму (початковий етап) Дослідження стану сформованості зв'язного мовлення учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями	54 75
Гаяш О.В.	Особливості планування і проведення корекційно-розвиткових занять в умовах інклюзивно-ресурсного центру	84
Голуб Н.М.	Взаємодія логопеда з батьками дітей при розв'язанні завдань профілактики і корекції в дітей труднощів формування та порушень писемного мовлення	95
Гончарук Н.М., Пихальський І.М.	Характеристика інноваційних методів соціально-психологічної та фізичної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами	106
Гусєва Т.О.	Трудове навчання молодих людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень в реабілітаційній установі	118
Докучина Т.О., Мішеніна А.В.	Підготовка фахівців спеціальної освіти до формування уявлень про навколишнє у дошкільників з інтелектуальними порушеннями	132
Коваленко В. Є.	Змістовна спрямованість інтересів школярів з інтелектуальними порушеннями як фактор їх залучення до гурткової роботи	142

Коваленко В. Є.	Компоненти та критерії соціалізованості дітей з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями в онтогенетичному вимірі	152
Косовська А.О.	Командна робота як складова організації навчання дітей з особливими освітніми потребами	163
Лісова Л.І.	Історичний аналіз формування методик навчання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення розв'язування арифметичних задач	176
Левицький В.Е.	Формування зорового сприймання у дітей дошкільного віку з порушеннями розумового розвитку	186
Міщенко М.С.	Роль практичного психолога як члена команди супроводу інклюзивного процесу	196
Супрун М.О., Супрун Д.М.	Теоретико-методичні основи дослідження мотиваційної складової професійної підготовки спеціальних психологів	204
Ткач О.М.	Аналіз голосових та поведінкових реакцій як складової домовленнєвого розвитку дітей раннього немовлячого віку	218
Шевченко Ю.В.	Формування соціальних компетенцій у дітей із синдромом дауна дошкільного та молодшого шкільного віку (теоретичний аспект).	230
Шилонова В., Кляйн В. Гладуш В.	Інклюзивність вищої освіти Словаччини	240

CONTENTS

Barna H.V., Kashuba L.V. Brykova A.S., Buhera Yu.Yu.	Features of correction to overcome phonetic and phonemic disorders in children with stuttering	5
Buhera Yu., Hevchuk N., Didyk N. Buiniak M.G., Myronova S.P., Chopik O.V. Verzhikhovska O.	Application of art therapy techniques in work with parents of children with special educational needs Methods and forms of social rehabilitation work with parents raising a child with special educational needs Understanding the essence of partnership in pedagogical activity by teachers of special schools Correction of personality disorders in adolescents with intellectual disabilities	14 25 35 45
Havrylova N., Konstantyniv O., Havrylov O. Haletska Y.	Diagnosics of the level of the communication skill development in children with autism spectrum disorders A study of the state of formation of coherent speech of junior pupils with intellectual disabilities	54 75
Gajash O.V.	Features of planning and conducting correctional and developmental classes in an inclusive resource center	84
Golub N.M.	Interaction of speech therapist with parents of children in the implementation of the tasks of prevention and correction in children difficulties of formation and disorders of written speech	95
Honcharuk N.M, Pykhalskyi I.M.	Characteristics of innovative methods of socio-psychological and physical rehabilitation of children with special educational needs	106
Guseva T.O.	Trudove training of young people with disabilities as a result of intellectual disabilities in a rehabilitation center	118
Dokuchyna T., Mishenina A.	Training of specialists in special education for the formation of ideas about the environment in preschoolers with intellectual disabilities	132
Kovalenko V. Ye.	Substantive orientation of schoolchildren with intellectual disabilities' interests as a factor of their involvement in group work	142
Kovalenko V. Ye.	Components and criteria of children with typical development and intellectual disorders' socialization in the ontogenetic dimension	152

Kosovska A.O.	Teamwork as a component of the organization of education of children with special educational needs	163
Lisova L.I.	Historical analysis of the formation of methods of teaching preschool children with speech disorders to solve arithmetic problems	176
Levitsky V.E.	Formation of visual perception in preschool children with intellectual disabilities	186
Mishchenko M.S.	The role of a practical psychologist as a member of the inclusive process support team	196
Suprun M., Suprun D.	Theoretical and methodical basis of research of otivative component of special psychologists' professional training	204
Tkach O.M.	Prerequisites for the emergence of speech in young children with typical development	218
Shevchenko Yu.V.	Formation of social competencies in children with down syndrome of preschool and primary school age (theoretical aspect)	230
Silonova V., Klein V., Hladush V.	Inclusivity of higher education in slovakia	240

**COLLECTION
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**KAMYANETS-PODILSKY NATIONAL
IVAN OHYENKO UNIVERSITY
and
NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY**

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

Issue 17

**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 11.05.2021 Format 60x84/16
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing
Con. pr. side 15,35. Circulation 50. Ord. 039

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 17

**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 15.06.2021 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 15,35 Тираж 50. Зам. 039

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