

**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 9  
Том 1**

Кам'янець-Подільський  
„Медобори-2006”  
2017

УДК 376 (082)  
ББК 74.30  
А-43

**Рецензенти:**

- В.А. Гладуш** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та корекційної освіти Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара.
- Мацей Танаш** доктор габілітований, професор Академії Педагогіки ім. Марії Гжегожевської, м. Варшава, Польща.
- М.І. Супрун** доктор педагогічних наук, професор кафедри психопедагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

**Редакційна колегія**

**В.І. Бондар**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України; **О.М. Вержиховська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент (науковий редактор); **О.П. Глоба**, доктор педагогічних наук, професор; **Е. Кулеша**, доктор педагогічних наук, професор; **С.П. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.М. Руденко**, доктор психологічних наук, професор; **В.М. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України (голова редакційної колегії); **Є.П. Синьова**, доктор психологічних наук, професор; **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент; **С.В. Федоренко**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.І. Фомічова**, доктор психологічних наук, професор; **О.П. Хохліна**, доктор психологічних наук, професор; **Шевцов А.Г.**, доктор педагогічних наук, професор; **М.К. Шермет**, доктор педагогічних наук, професор; **Д.І. Шульженко**, доктор психологічних наук, професор.

*Друкується за ухвалою Вченої ради*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 4 від 04.04.2017 року)*

**А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки):** збірник наукових праць: вип. 9, у 2 т./ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.– Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. – Т.1. – 326 с.

**ISSN 2413-2578**  
**ICV 2015: 50.73**

У збірнику наукових праць висвітлюються актуальні питання спеціальної та інклюзивної освіти, представлено широкий спектр наукових пошуків та практичних доробок вітчизняних та закордонних дослідників. У ньому висвітлюється особливості організації та проведення навчально-виховної, корекційної-розвивальної та реабілітаційної роботи з різними віковими групами осіб з особливими освітніми потребами як в умовах дошкільних, шкільних та позашкільних спеціальних закладів, так і в процесі інклюзивного навчання та сімейного виховання.

Збірник наукових праць включено до переліку наукових фахових видань України і в міжнародну базу Index Copernicus.

Збірник наукових праць адресується спеціалістам в галузі спеціальної та інклюзивної освіти, докторантам та аспірантам, усім, хто цікавиться сучасними проблемами та перспективами розвитку корекційної педагогіки та спеціальної психології.

**ISSN 2413-2578**  
**ICV 2015: 50.73**

*Наказом Міністерства освіти і науки України під №455 від 15.04.2014 р. збірник наукових праць «Актуальні питання корекційної освіти» включено до переліку наукових фахових видань України.*

**УДК 376 (082)**  
**ББК 74.30**

**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 9**

**Volume 1**

Kamyanets-Podilsky

“Medobory-2006”

2017

**UDC 376 (082)**

**LBC 74.30**

**A-43**

**Editors:**

**Editors:**

- V.A. Gladush** Doctor of pedagogy, professor, Head of the Chair of pedagogy and correctional education of Dnipropetrovsky National Oles Gonchar University.
- Matsei Tanash** Ph.D., professor of the Maria Grzhegorzhevskya Academy of Psychopedagogy, Warsaw, Poland.
- M.I. Suprun** Doctor of pedagogy, professor of psychopedagogy of National Pedagogical M.P. Dragomanov University.

**Editorial board**

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

*In press on the authority of Scientific board  
of Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University  
(protocol 4 dated 04.04.2017)*

**A-43 Important issues of correctional education (pedagogical sciences):** Collection of scientific papers: Issue 9. In 2 v./ edited by V.M. Synyov, O.V. Gavrylov – Kamyanets-Podilsky: PP Medobory-2006, 2017– V. 1. –326 p.

**ISSN 2413-2578**

**ICV 2015: 50.73**

The collection of scientific works highlights important issues of special and inclusive education, presenting wide spectrum of scientific researches and practical investigations of native and foreign scientists. It contains specialties of organization and development of educational, correctional and developing, and rehabilitative work with different age groups of persons with special educational 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 works is included in the count of scientific professional editions of Ukraine and in the international basis Index Copernicus.

The scientific collection addresses itself to specialists in the sphere of special and inclusive education, doctoral and post-graduate students and all who are interested in modern problems and prospects of the development of correctional pedagogy and special psychology.

**ISSN 2413-2578**

**ICV 2015: 50.73**

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

**UDC 376 (082)**

**LBC 74.30**

УДК 376.3 -056.264

Л.В. Арнаутова  
kladodessa1@rambler.ru

## КОРЕКЦІЯ ЗАЇКАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПРАКТИЦІ

Відомості про автора: Арнаутова Лариса, кандидат медичних наук, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Одеса, Україна. У колі наукових інтересів: проблема медико-педагогічного підходу до роботи з дітьми з дизартрією. Email: [kladodessa1@rambler.ru](mailto:kladodessa1@rambler.ru)

**Contact:** Arnautova Larisa, PhD of medicine, associate professor of Department of defectology and physical rehabilitation in South Ukrainian national K. D. Ushinsky pedagogical University, Odessa, Ukraine. Academic interests: the problem of medical and pedagogical approach to working with children suffering from dysarthria. Email: [kladodessa1@rambler.ru](mailto:kladodessa1@rambler.ru)

**Арнаутова Л.В. Корекція заїкання у вітчизняній та зарубіжній практиці.** Становленню сучасного комплексного підходу до корекції заїкання передувала розробка різних методів і шляхів подолання цього захворювання.

Індивідуальними у виборі методики корекції заїкання залишаються різноманітність клінічних проявів, форми особистісного реагування на дефект і варіанти його перебігу. Для кожної дитини необхідно створення персональної корекційної програми, яка базується на даних сучасних наукових досліджень і проводиться з урахуванням можливостей дитини.

Методики корекції заїкання на заході засновані на психологічній діагностиці і допомоги та використання їх у роботі, особливо на етапі планування індивідуальної корекційної логопедичної роботи.

Західні фахівці надають особливе значення початкового етапу роботи - визначення стану мовних функцій. Американська методика CALMS спрямована на вивчення когнітивної, афективної, лінгвістичної, моторної та соціальної сфер дитини із заїканням. Вона дозволяє визначити переважні порушення в кожному окремому випадку. Спираючись на отримані дані тесту CALMS, визначається подальша корекційна робота.

**Ключові слова:** заїкання, тест CALMS, індивідуальний підхід, планування корекційної роботи.

**Арнаутова Л.В. Коррекция заикания в отечественной и зарубежной практике.** Становлению современного комплексного подхода к коррекции заикания предшествовала разработка различных методов и путей преодоления этого заболевания.

Индивидуальными в выборе методики коррекции заикания остаются разнообразие клинических проявлений, формы личностного реагирования на дефект и варианты его течения. Для каждого ребенка необходимо создание персональной коррекционной программы, которая базируется на данных современных научных исследований и производится с учетом возможностей ребенка.

Методики коррекции заикания на западе основаны на психологической диагностике и помощи и использовании их в работе, особенно на этапе планирования индивидуальной коррекционной логопедической работы.

Западные специалисты придают особое значение начальному этапу работы - определению состояния речевых функций. Американская методика CALMS направлена на изучение когнитивной, аффективной, лингвистической, моторной и социальной сфер ребенка с заиканием. Она позволяет определить преимущественные нарушения в каждом отдельном случае. Опираясь на полученные данные теста CALMS, определяется дальнейшая коррекционная работа.

**Ключевые слова:** заикание, тест CALMS, индивидуальный подход, планирование коррекционной работы.

**Arnautova L.V. Correction of stuttering in domestic and foreign practice.** Modern integrated approach to the correction of stuttering is based on the development of various methods and ways to overcome this disease.

A variety of clinical manifestations, form of personal response to the defect and the variants of the disease's course are individual in the alternative methods of stuttering correction.

For each child a personalized corrective program formation which is based on information from modern scientific research and is made taking into account the child's abilities is needed.

Methods of correction of stuttering in the West based on psychological diagnosis and assistance and their use in work, especially at the planning stage of individual correctional logopedic work.

Western experts emphasize the initial phase of the work - the definition of the status of speech functions. American CALMS method is aimed at studying the cognitive, affective, linguistic, motor and social spheres of the stuttering child's. It allows determine the prevailing irregularities in each case. Based on the information of the test CALMS, further remedial work is determined.

Stammering children have different levels of proficiency in each of the spheres.

The CALMS method allows identify the real functional level of thinking, awareness, understanding, perception (cognitive sphere), feelings and child attitude to a defect (affective sphere), since this influence to the sentence process formation (linguistic sphere).

In the next stage of speech motor sphere comes into operation, what provides the smoothness of utterance in a concrete speech situation created by a specific listener or group (social services).

The obtained testing rates are examined for each area, which are scoring by point system and after that make a profile: graph or chart. This profile gives a clear understanding of the speech therapist, what you should focus in the correction of stuttering. Based on the findings of the test CALMS, further individual remedial work is determined.

**Key words:** stuttering, CALMS test, an individual approach, planning of remedial work.

**Постановка проблеми.** Проблему заїкуватості можна вважати однією з найдавніших в історії розвитку вчення про розлади мови. Різне розуміння його сутності обумовлено рівнем розвитку науки і позицій, з яких автори підходили і підходять до вивчення цього мовного розладу.

Корекція заїкання є одним з найбільш складних і тривалих процесів. Не існує єдиної думки щодо причин і механізмів виникнення і розвитку заїкання. Індивідуальними залишаються різноманітність клінічних прояв, форми особистісного реагування на дефект і варіанти його перебігу. Для кожної дитини необхідно створення персональної корекційної програми, яка базується на даних сучасних наукових досліджень.

Пошук ефективних прийомів, підбір оптимальної програми для індивідуальної корекційної роботи з дитиною, яка заїкається є актуальними.

**Метою** нашої роботи є огляд вітчизняного та зарубіжного підходу до планування і використання діагностичних методик в корекційної роботи зі школярами із заїканням.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні методи подолання заїкання використовують комплексний підхід, під яким мається на увазі лікувальний, психологічний і педагогічний вплив на різні аспекти психофізичного стану заїкуватої дитини. Застосовуються численні прийоми, засоби, методи і зусилля різних фахівців.

Становленню сучасного комплексного підходу до корекції заїкання передувала розробка різних методів і шляхів подолання цього захворювання. Незважаючи на багатовікову історію вивчення і лікування порушень мовлення, заїкання - одне із захворювань, механізми якого до цього часу не до кінця вивчені і пояснені. Слід зазначити, що механізми заїкання неоднорідні.

В одних випадках заїкання трактується як складний невротичний розлад, який є результатом «помилки» нервових процесів у корі головного мозку, порушенням корково-підкоркової взаємодії, розладом єдиного регульованого темпу мовленнєвих рухів (голосу, дихання, артикуляції).

В інших випадках - як складний невротичний розлад, що став результатом зафіксованого рефлексу неправильної мови і виник внаслідок мовних труднощів різного генезу.

По-третє, - як складний, переважно функціональний розлад мови, що з'явився внаслідок загального і мовленнєвого дизонтогенезу і дисгармонійного розвитку особистості.

В-четверте, механізм заїкання можна пояснити органічними ураженнями центральної нервової системи. [2 с.19]

Крім усього перерахованого вище деякі фахівці вважають, що заїканню дітей сприяє надмірне навантаження на голосовий апарат який ще не сформувався в повній мірі.

Якщо батьки прагнуть зробити з свого дорогоцінного чада 2 - 3-х років вундеркінда, змушуючи його зачувати не по роках складні речення, вірші або пісні, це може згубно позначитися на незміцнілих органах мовного апарату. Ряд зарубіжних дослідників єдині в думці, що при конституціональній схильності до заїкання провокуючий вплив надає авторитарний стиль виховання. Матері дітей, що заїкаються нерідко мають тривожно-недовірливий характер, пред'являють до дитини підвищені дисциплінарні вимоги, не враховують інтересів, властивих його віком, надмірно опікують дитину.

Нашу мову контролюють три мозкових центри:

1) центр Брока регулює голосовий апарат - голосові зв'язки, м'язи гортані;

2) центр Верніке - слуховий центр мовлення, забезпечує здатність чути і вловлювати промовлену мову;

3) "асоціативний центр", за допомогою якого ми аналізуємо, "думаємо", що говорити далі.

Всі ці три центри розвиваються з різною біологічною потужністю. Дитина народжується і вже в перші місяці його життя з'являється дитячий лепет, тобто першим формується найбільш потужний центр Брока. Другим формується центр Верніке, який розпізнає слова. І тільки у 2-х річному віці у дитини формується найбільш крихкий асоціативний центр, який обумовлений вихованням, культурологічними особливостями і т. д. Саме в цей час дитина починає говорити фразами. У нормі дитина до 2-3 років навчається синхронізувати мовні центри. А з двох до п'яти років відбувається закріплення вегетативних "невральних" механізмів мовлення.

Наша мова - процес "круговий". Щоб він не переривався, всі три центри повинні працювати синхронно. Але іноді цей процес може



порушуватися. Патологічна робота хоча б одного з центрів грубо порушує мову. Так само порушує мову нерівномірна робота трьох центрів. У цьому випадку порушується плавність мови, і виникають "запинки", повтори, судомні скорочення м'язів.

Методики подолання заїкання розроблялися авторами на основі різного розуміння ними цього порушення мовлення. Численність методичних підходів до подолання цієї патології пояснюється складністю її структурних проявів і недостатнім рівнем знань про її природу.

Неоднозначність поглядів дослідників на результати лікування обумовлена різними підходами до визначення оцінок і критеріїв ефективності корекції цього порушення мовлення.

Ефективність корекції заїкання визначається цілою низкою чинників:

- характером дефекту і ступенем вираженості його симптоматики (мовних, моторних і нервово-психічних особливостей);
- термінами початку корекційного впливу і його тривалістю;
- комплексністю впливу;
- адекватністю обраних методик корекційного впливу, урахуванням вікових і психологічних особливостей учнів, установкою на вчення.

Висока пластичність центральної нервової системи, вибір правильних засобів і методів впливу та інші фактори визначають в основному сприятливу перспективу процесу корекції заїкання. [2 с.22]

Вибір використовуваної методики повинен проводитися з урахуванням типу заїкання, про який логопед дізнається з медичного висновку. Вибір методики також повинен залежати від індивідуальних особливостей і можливостей дитини. В Україні для корекції заїкання керуються «Програмою з корекційно-розвивальної роботи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення» [3 с.29].

При складанні плану корекційної роботи необхідно враховувати всі особливості прояви заїкання. Комплексний підхід до корекції заїкання у школярів повинен включати медикаментозне лікування, психологічну та логопедичну роботу.

Якщо звернутися до зарубіжної практики в цьому питанні, можна відзначити, що логопед спирається на психологічну діагностику і допомогу, і використовує її в роботі, особливо на етапі планування індивідуальної корекційної логопедичної допомоги.

У сучасній літературі існує багато методик корекції заїкання і, на жаль, більшість з них недостатньо ефективні. Це обумовлено складністю структурних проявів та недосконалим знанням самої природи заїкання.

Комплексний метод подолання заїкання вимагає здійснення педагогічного впливу на різні сторони психофізичного стану заїкуватої

дитини. Цим обумовлена необхідність дослідження особливостей особистості дитини із заїканням.

Для складання плану корекційно-логопедичної роботи з школярами із заїканням необхідно:

1) вивчити медичну і психолого-педагогічну документацію. Документація може включати характеристики, складені вихователем, вчителем, психологом та іншими спеціалістами;

2) обстежувати стан мовлення дитини, особливостей її особистості та моторики.

При плануванні роботи з дитиною логопед спирається на анамнестичні дані та об'єктивний стан мовлення дитини. На кожного заїкуватого складається характеристика мовного стану, «мовний статус». Вивчення персональних особливостей може проводити як психолог, так і логопед.

В даний час існують окремі прийоми логопедичної роботи і комплексні реабілітаційні методики, які використовуються при роботі з дітьми, які заїкаються. Вибір залежить від типу закладу, кількості фахівців, рівня їх професійної підготовки та інших аспектів. Послідовність застосування різних технологій для подолання заїкання може бути різною. У більшості випадків вони використовуються одночасно, ускладнюючись у відповідності з етапами корекційно-педагогічної роботи. Показником ефективності корекційної роботи є відсутність рецидивів заїкання [1 с.74-76].

Для планування корекції заїкання спираються також на Програму корекційно-розвиваючої роботи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Наголошується, що зазначена програма не передбачає вимог до рівня корекції мовленнєвої діяльності. Це обумовлено нерівномірністю проявів мовних порушень та різноманітністю особливостей розвитку психолінгвістичних ланок у кожної дитини.

У всіх розділах програми представлена поетапна корекційна робота, яка враховує індивідуальні мовні можливості та рівень розвитку учня. Корекційна програма розроблена з позицій психолінгвістичного підходу до діагностики та шляхів подолань мовних розладів. Вона базується на індивідуальному плануванні роботи з кожним учнем залежно від рівня первинного мовного порушення та ускладнень, що його супроводжують (порушення писемного мовлення, вторинна затримка психічного розвитку, порушення емоційно-вольової сфери, соматична ослабленість і т. д.).

Логопедична робота з подолання порушення темпо - ритмічної сторони мовлення включає в себе наступні етапи: діагностичний (визначення причин виникнення порушення), корекційний етап (корекційна робота) і контрольний [3 с.31].

Якщо розглядати підхід до корекції заїкання, особливо його діагностичний етап, який застосовується за кордоном, зокрема в

Америці, то там фахівець використовує схожі методи, однак є і свої відмінності. В деяких джерелах виділяються такі етапи:

1). Пошук з метою знаходження заїкуватих школярів. Тут зазначається, що заїкуваті діти це приблизно 1-2% школярів. Відповідно якщо у логопеда, що працює в школі, відвідують його заняття менше 1 заїкуватого на 100 учнів, то йому необхідно знайти тих, кого він, можливо, пропустив. Низьку кількість звернень по даній проблемі можна пояснити тим, що батьки недостатньо проінформовані, не звернули уваги на наявність дефекту, а також прагненням зберегти заїкання «у секреті», небажання визнати, що дитині потрібна допомога і вона «не така як всі».

2). Огляд дитини. Зазначається, що не всі діти, які звертаються з приводу заїкання, дійсно мають даний неврологічний діагноз. Через недостатню інформованість батьки можуть приводити як «заїкувату», дитину з особливостями або порушеннями дихання, з алексією або з проблемами мовної організації. Під час такого огляду дитині задають спеціальні питання і дивляться на відповіді, звертаючи увагу на два ключових моменти – «мимовільність» і «напруженість» [6].

В Україні діагноз «заїкання» зазвичай ставить лікар, однак випадки відвідування логопеда без направлення лікаря також не рідкісні.

3). Збір анамнезу. Проводиться за аналогією зі збором анамнезу у вітчизняній логопедії. Опитують в основному батьків, але якщо заїкуватий – школяр, то важливо також залучити до цього процесу і класного керівника.

4). Стандартизовані тести. Хоча логопед і працює в основному, спираючись на об'єктивну оцінку, використання стандартизованих тестів також є важливою складовою корекційного процесу. Об'єктивна оцінка та порівняння за якими-небудь критеріями не є достатнім методом, а має йти як додаток до стандартизованих методик. Подібні тести допомагають у складанні індивідуальної корекційної програми, а також дозволяють переглянути в динаміці результати роботи логопеда з дитиною, виявити відсутні аспекти та удосконалити цю роботу. Використовуються такі тести як SSI-4, OASES, BAB і CALMS.

5). Інші дослідження. Проводяться для доповнення картини [6].

У зв'язку з вищесказаним хотілося б звернути увагу на стандартизовану американську методику CALMS, яка є найновішою з усіх вище перерахованих.

Це система різнобічного вивчення дитини із заїканням, що спрямована на визначення його сильних і слабких сторін у діяльності, за допомогою визначення сили впливу 5-ти сфер, за 23-м показниками. В кінцевому результаті тестування одержуємо діаграму поточного мовного стану. Модель заїкання CALMS припускає, що заїкання підтримується 5-ма основними сферами: когнітивною, афективною, лінгвістичною,

моторною і соціальною. Всі вони взаємодіють і впливають на заїкання як незалежно, так і в комбінаціях один з одним [5].

Відзначається, що кожна дитина має різним рівень володіння кожній із сфер. Це означає, що потрібно виявити нинішній функціональний рівень мислення, усвідомлення, розуміння, сприйняття (когнітивна сфера), почуття і ставлення дитини до дефекту (афективна сфера), так як це впливає на процес формування речення (лінгвістична сфера). Як тільки воно сформульоване, в роботу включається моторна сфера, яка диктує плавність висловлювання в конкретній мовленнєвій ситуації, створеної конкретним слухачем або груп (соціальна сфера) [4].

У кожній сфері розглядаються конкретні показники:

1. Когнітивна:

- 1) Ідентифікація заїкання у процесі читання;
- 2) Ідентифікація заїкання у спонтанної промови;
- 3) Ідентифікація заїкання по моделі клініциста;
- 4) Знання дитини про заїкання;
- 5) Знання дитини про раніше вивчених мовних техніках.

2. Афективна:

- 1) Вимірювання негативних вражень дитини від заїкання;
- 2) Визначення слів, які відображають відчуття про заїкання;
- 3) Обстеження ставлення до процесу говоріння.

3. Лінгвістична:

1) Вивчення взаємозв'язку між лінгвістичної складністю і частотою заїкання;

- 2) Оцінка загальної мовленнєвої здатності;
- 3) Оцінка звуковий продуктивності і фонологічної здібності.

4. Моторна:

1) Обстеження характеристик заїкання дитини: тип заїкання, середнє число елементів відтворюваних при заїканні в частині слова і в цілому слові, темп і регулярність повторюваних елементів у цілому, рівень напруги, зусиль та боротьби пов'язаної з моментом заїкання;

2) Обстеження характеристик заїкання у спонтанної мови і при читанні;

- 3) Вимірювання тривалості моменту заїкання;
- 4) Наявність вторинних «хитрощів» поведінки дитини.

5. Соціальна:

- 1) Визначення частоти уникнення (людей і слів);
- 2) Визначення частоти заїкання у різних розмовних ситуаціях;
- 3) Визначення впливу заїкання на стосунки з однолітками;

4) Визначення впливу заїкання на шкільну та позашкільну діяльність [5].

Кожен елемент оцінюється окремо, після чого сума ділиться на загальну кількість елементів, набраних у кожній сфері, щоб отримати середній бал, що стає точками даних для побудови профілю CALMS [4].

Оцінка цих показників відбувається за результатами опитування дитини, його оточення, за допомогою спостереження логопеда, а також за допомогою використання інших тестів. Залежно від цього, оцінка виставляється таким чином:

- 1 бал - немає занепокоєння, висока здатність;
- 2 бали - слабе занепокоєння, хороша здатність;
- 3 бали - деяка стурбованість, мінлива здатність;
- 4 бали - значна стурбованість, погана здатність;
- 5 балів – висока стурбованість, дуже погана здатність.

Після виставлення оцінки створюється профіль у вигляді графіка або діаграми. Цей профіль по пунктах, дає логопеду чітко зрозуміти, на що саме треба сфокусувати зусилля в корекції заїкання. Фокусуватися потрібно на пунктах, які оцінені на 3 чи більше балів, тому що це області, в яких дитина має гіршу продуктивність і найбільш спантеличена. Особливістю методики CALMS є те, що вона не порівнює дітей із заїканням між собою або з показниками норми. Це інструмент для порівняння сфер, порушених заїканням, в межах самого індивіда [4].

**Висновок.** Таким чином, за допомогою даного методу можна визначити структуру порушення в кожному окремому випадку. Спираючись на отримані дані результатів CALMS, можна вибудовувати подальшу корекційну роботу, а також проводити моніторинг успішності корекційного процесу.

Як зазначається, методику CALMS можна використовувати як саму по собі, так і в поєднанні з іншими методиками. Тому вважаємо, що його можна використовувати і в процесі моніторингу успішності корекційного процесу. В результаті можна наочно бачити, які області найбільш слабко розвинуті у даної конкретної дитини. Це дозволяє у свою чергу поставити конкретні цілі для складання індивідуальної корекційної програми.

Таким чином, західні фахівці надають особливе значення початковому етапу роботи – визначення стану мовних функцій. Метод CALMS передбачає комплексне дослідження дитини, з побудовою діаграми розвитку п'яти сфер (когнітивна, афективна, лінгвістична, моторна і соціальна), в їх взаємодії та впливі на мовне порушення. За допомогою даного методу можна визначити структуру порушення в кожному окремому випадку. Планування корекційної роботи з дітьми шкільного віку, які страждають заїканням, вибудовується на основі даних, отриманих в рамках тестування.

### Бібліографія

**1. Белякова Л.И.** Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности “Логопедия” / Белякова Л.И., Дьякова Е.А. – М.: В. Секачев, 1998. – 304 с.; **2. Поварова И.А.** Коррекция заикания в играх и тренингах / Поварова И.А. - СПб.: Питер, 2004. - 416 с.; **3. Трофименко Л.И.** Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення («Корекція мовлення») / Трофименко Л.И. – Київ, 2016. – 90 с.; **4. CALMS Rating Scale for School-Age Children Who Stutter** [Electronic resources] / Cochrane Susan, Leslie Furmanski, Nancy Ribbler, Glenn Tellis, Vickie Williams // Internet Resources for School-based Speech-Language Pathologists Serving Children Who Stutter. – 20012. - Режим доступу: <http://www.mnsu.edu/comdis/kuster/schools/SID4page.html>; **5. A Multidimensional Approach to Assessing and Treating School-Age Children Who Stutter** [Electronic resources] / E. Charles Haeley // Kansas Speech and Hearing Association Conference. - September 29, 2012. - Режим доступу: [www.robertcraven.com/.../session\\_descriptions.htm](http://www.robertcraven.com/.../session_descriptions.htm); **6. Using the CALMS Model as a Thematic Approach to Fluency Therapy** [Electronic resources] / Elise Kaufman // International Stuttering Awareness Day Online Conference. – October 9, 2005 – Режим доступу: <http://www.mnsu.edu/comdis/isad8/papers/kaufman8.html>.

### Bibliografia

**1. Beliakova L.Y.** Zaykanye. Uchebnoe posobyie dlia studentov pedahohycheskykh ynstytutov po spetsyalnosti “Lohopedyia” / Beliakova L.Y., Diakova E.A. – М.: V. Sekachev, 1998. – 304 s.; **2. Povarova Y.A.** Korrektsyia zaykanyia v yhrakh y trenynhakh / Povarova Y.A. - SPb.: Pyter, 2004. - 416 s.; **3. Trofymenko L.I.** Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty dlia pidhotovchoho, 1-4 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia («Korektsiia movlennia») / Trofymenko L.I. – Kyiv, 2016. – 90 s.; **4. SALMS Rating Scale for School-Age Children Who Stutter** [Electronic resources] / Cochrane Susan, Leslie Furmanski, Nancy Ribbler, Glenn Tellis, Vickie Williams // Internet Resources for School-based Speech-Language Pathologists Serving Children Who Stutter. – 20012. - Rezhym dostupu: <http://www.mnsu.edu/comdis/kuster/schools/SID4page.html>; **5. A Multidimensional Approach to Assessing and Treating School-Age Children Who Stutter** [Electronic resources] / E. Charles Haeley // Kansas Speech and Hearing Association Conference. - September 29, 2012. - Rezhym dostupu: [www.robertcraven.com/.../session\\_descriptions.htm](http://www.robertcraven.com/.../session_descriptions.htm); **6. Using the CALMS Model as a Thematic Approach to Fluency Therapy** [Electronic resources] / Elise Kaufman // International Stuttering Awareness Day Online Conference. – October 9, 2005 – Rezhym dostupu: <http://www.mnsu.edu/comdis/isad8/papers/kaufman8.html>.

УДК 376.36

Бегас Л.Д.  
[begas1974@mail.ru](mailto:begas1974@mail.ru)

## ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

**Відомості про автора:** Бегас Людмила, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри корекційної педагогіки та психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції заїкання дітей старшого дошкільного віку засобами театралізованої діяльності. Email: [begas1974@mail.ru](mailto:begas1974@mail.ru)

**Contact:** Behas Lyudmila, Ph.D., senior lecturer in psychology and correctional pedagogy Uman State Pedagogical University named Paul Tuczyn, m. Uman, Ukraine. In terms of research: correcting the problem of stuttering preschool children means of theatrical activity. Email: [begas1974@mail.ru](mailto:begas1974@mail.ru)

---

**Бегас Л.Д.** Використання нестандартних занять у вихованні заїкуватих дітей старшого дошкільного віку / Л.Д. Бегас // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 51. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – С. 129-133.; **Бегас Л.Д.** Театрализованные занятия как новая образовательная технология в обучении и воспитании детей старшего дошкольного возраста с заиканием / Л.Д. Бегас // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов № 12 (90), Курск 2013. С. 173-176.; **Materialy X mezinarodni vedecko-prakticka konference «Vedecky prumysl evropskeho kontinenty – 2014» – Dil 10. Pedagogika.: Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o. – 49-52 stran.**

---

**Бегас Л.Д. Використання театралізації в процесі навчання та виховання дітей старшого дошкільного віку із заїканням.** Художній розвиток дітей, актуалізація закладених в них природою здібностей і задатків сприяє вмінню самоорганізуватися, приймати елементарні рішення, виявляти творчу активність, ініціативність, оригінальність в різних видах творчої діяльності. Саме творчий підхід до справи є однією із умов виховання активної життєвої позиції особистості.

В сучасних педагогіці і психології відмічається вплив театралізації на психічний розвиток дитини: формування здібностей, свідомості, моральних норм та правил поведінки, емоційного розвитку. Також театралізована діяльність має великі корекційні можливості. Діти, які приймають в ній участь, знайомляться з навколишнім світом в усьому його різноманітті через образи, кольори, звуки, а вміло

поставлені запитання спонукають їх думати, аналізувати, робити висновки. Розумовий розвиток тісно пов'язаний з удосконаленням мовлення.

Використання театралізацій на заняттях з дітьми старшого дошкільного віку із заїканням підвищує мотивацію до корекційно-логопедичної роботи, розвиває комунікативні навички, допомагає дитині звільнитися від фіксації на дефекті і забезпечує корекцію порушень комунікативної сфери.

**Ключові слова:** театралізація, театралізована діяльність, діти старшого дошкільного віку із заїканням, корекційно-логопедична робота.

**Бегас Л.Д. Использование театрализации в процессе обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста с заиканием.** Художественное развитие детей, актуализация заложенных в них природой способностей и задатков способствует умению самоорганизоваться, принимать элементарные решения, проявлять творческую активность, инициативность, оригинальность в различных видах творческой деятельности. Именно творческий подход к делу является одним из условий воспитания активной жизненной позиции личности.

В современных педагогике и психологии отмечается влияние театрализации на психическое развитие ребенка: формирование способностей, сознания, моральных норм и правил поведения, эмоционального развития. Также театрализованная деятельность имеет большие коррекционные возможности. Дети, которые принимают в ней участие, знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии через образы, цвета, звуки, а умело поставленные вопросы побуждают их думать, анализировать, делать выводы. Умственное развитие тесно связано с совершенствованием речи.

Использование театралізацій на заняттях з дітьми старшого дошкільного віку із заїканням підвищує мотивацію до корекційно-логопедичної роботи, розвиває комунікативні навички, допомагає дитині звільнитися від фіксації на дефекті і забезпечує корекцію порушень комунікативної сфери.

**Ключевые слова:** театралізація, театралізована діяльність, діти старшого дошкільного віку із заїканням, корекційно-логопедична робота.

**Behas L.D. Theatrical use during the education preschool children with stuttering.** In the transition period to the new education technologies creative personality-oriented education increases the need for the development of creativity, revealing the creative potential, formation of artistic and aesthetic values of the individual. Artistic development of children actualization in them nature abilities and inclinations promotes the ability to organize themselves, to take basic decisions, exercise creativity, initiative and



originality in various forms of creative activity. This creative approach is one of the conditions of education active social life personality. Great attention is paid to this issue in state legislation relating to education, since the child's creativity is an urgent problem of our time. This problem has been widely justification of the National Doctrine of Education Development Law of Ukraine "On Preschool Education" and "On General Secondary Education", the basic components of preschool education in Ukraine in the concept of inclusive education.

Theatrical activity has a big correction capability. Children, who take part in it, are acquainted with the world in all its diversity through images, colors, sounds, and skillfully put questions encourage them to think, analyze and draw conclusions. Mental development is closely linked to improve speech. While working on the severity of the characters remarks activated Dictionary baby, improved sound culture of speech intonation. The role played by the child remarks, she said, put the baby to the need to correct, clearly, speak clearly, it improves dialogical speech.

Use teatralizatsiy in the classroom with children older preschool children with stuttering increases motivation for speech therapy remedial work, develop communication skills, helps the child get rid of fixing defects and provides a correction of violations communicative sphere.

**Key words:** theatricality, theatrical activities, children older preschool children with stuttering, logaedic remedial work.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку освітньої галузі в Україні відзначився особливою увагою з боку держави і суспільства до дітей з особливими освітніми потребами, зокрема із заїканням. Пошук нових шляхів впливу на повноцінне формування, розвиток і корекцію їх психофізичних якостей набуває актуальності в сфері сучасної корекційної педагогіки та спеціальної психології у зв'язку із залученням дітей до загальноосвітнього простору та бажанням надати їм вчасної допомоги в різних типах закладів та в різних формах навчання [6, с. 57].

Ідеологія освіти дітей із вадами мовлення виникла на ґрунті сучасного розуміння прав людини. Такий підхід втілюється у тенденції до розвитку інтегративних підходів у навчанні дітей із мовленнєвими розладами. На це вказують науковці М. Шеремет, В. Тарасун, С. Конопляста, В. Тищенко та інші. Дана тенденція зумовлена ратифікацією міжнародних декларацій, прийняттям українських законодавчих актів, що виголошують сприяння організаційній перебудові освіти у напрямі впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання (В. Бондар, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет, С. Конопляста, С. Федоренко, Л. Фомічова та інші) [3, с. 5; 5, с. 16].

Заїкання відноситься до одного з найпоширеніших і складних порушень мовлення. Зазвичай воно виникає в ранньому дитинстві й за відсутності необхідної допомоги, може зберігатися довгі роки. Заїкання проявляється в порушенні ритму та плавності мовлення, які виникають через різні переривання, продовження або повторення окремих звуків і

складів. Такі затримки та повторення під час вимовляння слів виникають унаслідок судом м'язів мовленнєвого апарату, супроводжуються порушенням дихання, змінами в просодиці вимови: висоті та силі звуку, темпі мовлення. Ці розлади порушують повноцінний процес комунікації, призводять до певних психологічних змін, які викликають дезадаптацію осіб із заїканням у суспільстві.

Серед різноманітних засобів корекції, пов'язаних із використанням різних видів мистецтва, одне з важливих місць займає участь в театралізації, яка сензитивно відповідає вимогам дитини щодо ігрової діяльності, відображує навколишній світ найбільш зрозумілими для неї засобами та сприяє широкій колективній інтеракції.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Театралізована діяльність є джерелом розвитку почуттів, глибоких переживань і відкриттів дитини. Вона пов'язана зі сприйманням і відтворенням засобами театралізованого мистецтва образів, які створюються після знайомства з літературними творами (А. Богуш). У сучасних наукових дослідженнях багатьох вчених (Г. Костюшко, Н. Нечай, Л. Серих, В. Шахрай) визначено, що театралізована діяльність має величезні можливості для збагачення та розкриття творчого потенціалу дітей дошкільного віку. Роль театралізованої діяльності у всебічному розвитку дітей дошкільного віку висвітлено у працях Л. Артемової, О. Аматьєвої, Р. Жуковської, Ю. Рубіної. Дослідники доводять, що театралізована діяльність має значні можливості щодо творчого самовиявлення особистості в період дошкільного дитинства [1, с. 45; 2, с.29].

Театралізована діяльність стосовно дітей дошкільного віку визначається вченими по-різному: «театральна діяльність», «театралізована діяльність», «театралізація» (Л. Артемова, А. Богуш), «театральна-ігрова діяльність» (О. Аматьєва), «театралізація за сюжетами літературних творів» (Ю. Косенко). У енциклопедичному словнику юного глядача театралізована діяльність трактується як вид мистецтва, який відображає дійсність художніх сценічних образів, тобто, художніх уявлень актором якогось явища чи ситуації та показ ним цього в мистецтві. Діє засобами міміки, жестів, пантоміміки, є одним із засобів культурного та естетичного виховання, відображає особливості розвитку суспільства і тісно пов'язана з його загальною культурою [1, с. 42; 2, с. 27; 8, с. 326].

Отже, театралізована діяльність дає широкі можливості для всебічного розвитку мовлення дитини. Але як засіб корекції порушення мовлення і, зокрема, заїкання на сьогодні вона не знайшла свого відображення у працях вчених дослідників, хоча використання театралізації в корекційно-розвиваючому процесі дозволяє в цілому підвищити рівень графічної, ігрової діяльності та комунікативної компетентності дітей.

**Основний матеріал.** Невеличкі театралізовані вистави дають можливість виховання звукової культури мовлення дітей, навчання сприймання мовлення оточення, розуміння його, розрізнення на слух близьких за звучанням словосполучень і слів, швидкість їх вимови,

тобто розвиває у дітей слухову увагу та слухове сприйняття. Театралізації також сприяють формуванню дикції, артикуляції, голосової динаміки та вмінню управляти своїм голосовим апаратом. Голос дитини в дошкільному віці ще досить нестійкий: деякі діти говорять дуже тихо, ледве чутно, інші, навпаки – крикливо. Не всі можуть регулювати гучність власного голосу та швидкість вимови слів. Актори ж вимовляють слова з різною голосністю (пошепки, тихо, голосно) та в різному темпі (швидко, помірно, повільно).

За умови правильного, цілеспрямованого і активного використання засобів виразного читання, засобів театралізованої діяльності, ігор та ігрових завдань, на наш погляд, можна досягти гарних результатів у подоланні дитячого заїкання. Крім того, все це додасть до логопедичних занять більше позитивного, більше зацікавленості і активності кожної дитини.

Театр – синтетичний вид діяльності, який поєднує в собі слово, образ, музику, танець, малювання. Він має свій пізнавальний момент, своє відображення світу на відміну від інших видів мистецтва (живопису, скульптури, музики, поезії). До роботи з театралізації послідовно залучається значна кількість художніх творів. Зазвичай, один твір (вірш, казка) розглядається на протязі трьох занять.

Основою логопедичних занять з театралізованим супроводом є використання, як спеціального допоміжного мовленнєвого матеріалу малих фольклорних форм (потішок, примовок, забавлянок, лічилок, народних дитячих пісеньок тощо), художніх творів (віршиків, маленьких оповідань, казок). Робота з літературним матеріалом привчає дітей уважно слухати, добирати слова-рими, чітко та досить голосно їх вимовляти. Дані заняття проводяться з усіма дітьми по підгрупам та індивідуально, послідовно реалізуючи такі завдання:

- Розуміння дитиною себе: розвиток вміння впізнавати себе у дзеркалі, на фотографії, у відеофільмі, розпізнавати свій емоційний стан, оцінювання його.
- Формування вміння за допомогою міміки показувати настрій: радість, гнів, подив, переляк, засмучення тощо.
- Розвиток навиків емоційного спілкування дітей один з одним та з дорослими.
- Навчання немовленнєвим (міміка, пантоміміка, жест) та мовленнєвим засобам спілкування.
- Навчання проявам своїх почуттів та настроїв у відповідності з сюжетом театралізації.
- Формування основ моральної поведінки.
- Навчання найпростішій імпровізації.
- Розвиток просторово-часовій орієнтації (створення мізансцен, зміна пір року).
- Розвиток загальної моторики в процесі використання імітаційних рухів.

Елементи перевтілення під час театралізації допомагають краще розуміти характери персонажів, мотиви їх поведінки. Під час підготовки до театралізації дітям надається змога роздвигатися костюми, відтворити найхарактерніші рухи перед дзеркалом. Ця робота вимагає від дітей самостійності. Одягаючи костюми, діти вчаться перевтілюватися в героїв і розповідати іншим від імені персонажа про свій зовнішній вигляд, характер, про те, що вони вміють робити.

В процесі логопедичних занять обов'язково використовуються вправи для відпочинку. Зміст етюдів, що розігруються в процесі відпочинку дітей, повинен бути близьким до теми заняття. Ці вправи сприяють розвитку вмінь доволіно керувати своїми діями та емоціями.

Серед дітей старшого дошкільного віку із заїканням, які проходять курс занять з використанням театралізації спостерігається високий рівень розвитку спілкування. Це свідчить про вплив театралізованої діяльності на реальну ситуацію розвитку дитини, її соціалізацію. Діти із задоволенням приймають ситуації, не відчувають страху перед необхідністю висловити своє особисте відношення до різних видів діяльності, продемонструвати свої знання за допомогою знаків, з готовністю приймають допомогу дорослих і однолітків. У них спостерігається зародження співчуття, переживання в процесі проведення занять, коли систематична робота з розпізнання емоційного стану героїв театралізації призводить до стійкого усвідомлення найпростіших емоцій.

Під час навчання у дітей проявляються елементи творчого відношення до діяльності: вони завжди можуть пояснити появу в образі нового символу. Діти більш уважно відносяться до завдання, більш вдало моделюють різні ситуації і виражають своє відношення до соціального та природного світу, який оточує їх.

Театралізація є джерелом розвитку почуттів, глибоких переживань і відкриттів дитини. Це – конкретний результат. Але не менш важливо, що заняття з використанням театралізації розвивають емоційну сферу дитини, спонукають її співчувати героям, переживати разом з ними події вистави. «В процесі цих переживань, – як зауважував психолог і педагог, академік Б. Теплов, – виникають відповідні відносини і моральні оцінки, які мають більшу силу, ніж оцінки, які просто засвоюються». Таким чином, театралізована діяльність – важливий засіб розвитку у дітей емпатії, тобто здібності розпізнавати емоційний стан людини за мімікою, рухам, інтонацією, вміння уявляти себе на його місці в різних ситуаціях. Щоб радіти radoщами інших та співчувати чужому горю, потрібно вміти за допомогою уяви зайняти місце іншої людини, подумки стати на її місце [7, с. 44].

Участь у театралізації дозволяє формувати досвід соціальних навичок поведінки завдяки тому, що кожний літературний твір або казка для дітей дошкільного віку завжди мають виховну спрямованість (дружба, доброта, чесність, сміливість), завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, але й серцем. І не тільки пізнає, але й висловлює

власне відношення до добра і зла. Улюблені герої стають зразками для наслідування. Саме здатність дитини до такої ідентифікації з улюбленим героєм дозволяє педагогам через театралізацію позитивно впливати на дітей. Відомий композитор Д. Кабалевський в книзі «Виховання розуму і серця» так писав про значення мистецтва для дітей: «Залишаючи враження на все життя, воно вже в ці ранні роки дає нам уроки не тільки краси, але й уроки моралі. І чим багатіше ці уроки, тим легше та успішніше розвивається духовний світ дітей. Якість і кількість цих уроків в першу чергу залежать від батьків та від вихователів дитячих садків. Адже відомо, що маленькі діти активно відносяться до того, що викликає їх цікавість» [4, с. 48].

Педагог, який використовує в корекційній роботі театралізацію зобов'язаний:

- створювати умови для творчої активності дітей (заохочувати до творчості, розвивати здібності вільно триматися під час виступу, спонукати до імпровізації за допомогою міміки, виразних рухів, інтонації);
- долучати дітей до театрального мистецтва (знайомити з театральними жанрами, з різними видами театрів);
- забезпечувати взаємозв'язок театралізованої з іншими видами діяльності в єдиному педагогічному процесі;
- створювати умови для спільної театралізації дітей та дорослих.

У відповідності до інтересів дітей можлива організація роботи різноманітних студій («Ляльковий театр», «Театральний салон», «У гості до казок»). Корисно, коли робота студій ручної праці, музичної, театралізованої, студії з малювання об'єднується. Це може бути концерт, вистава, або свято, до якого готуються учасники усіх студій. В таких загальних заходах кожна дитина стає членом колективу, який об'єднує спільна мета.

Використання театралізації в корекційно-логопедичній роботі та накопичення емоційного досвіду у дітей – тривала робота, яка потребує участі батьків. Активізації їх зацікавленості сприяють тематичні вечори, під час яких батьки і діти є рівноправними учасниками. Тематика таких вечорів може бути різноманітна, наприклад: «Наші улюблені казки», «Веселі історії», «Несподівані зустрічі». Бажано залучити батьків до активної участі в таких вечорах у якості виконавців ролей, авторів сценаріїв, декораторів, костюмерів в будь-якому випадку співпраця педагогів і батьків буде сприяти інтелектуальному, емоційному та естетичному розвитку дітей.

**Висновки.** Експериментальна перевірка використання театралізації на логопедичних заняттях з корекції заїкання дітей старшого дошкільного віку засвідчила її ефективність і доцільність застосування в спеціальних дошкільних навчальних закладах. Зіставлення кількісних характеристик прояву заїкання дітей старшого

дошкільного віку з невротичною та неврозоподібною формами заїкання дозволило простежити значне позитивне покращення мовлення. Залучення дітей старшого дошкільного віку зі заїканням до творчого процесу не тільки зменшує ступінь прояву заїкання та фіксованості на ньому, але й значно впливає на розвиток мовлення в цілому та міжособистісну комунікацію. Крім того, творчі завдання привносять більше позитивності, зацікавленості та активності кожній дитині, сприяють розкриттю творчого потенціалу дітей, набуттю досвіду співробітництва та співтворчості між дітьми та дорослими.

Театралізовані вистави значно збільшують мотивацію дітей до контролю мовленнєвих висловлювань, ефективно впливають на розвиток мовленнєвого дихання, створюють умови, що сприяють покращенню темпо-ритмічної основи мовлення, сприяють розвитку моторики, підвищують комунікабельність.

Сучасному етапу розвитку системи освіти притаманні пошук і розробка нових технологій навчання і виховання дітей. В якості пріоритетного використовується діяльний підхід до особистості дитини. Одним з видів такої діяльності, яка широко використовується в процесі виховання та навчання дітей старшого дошкільного віку із заїканням є театралізація – найпоширеніший вид дитячої творчості, драматична форма відображення вражень у дітей, яка має стихійний характер і проявляється незалежно від бажань дорослих.

### Бібліографія

1. **Аматьєва О.П.** Розвиток творчих здібностей дошкільників у театральній діяльності / О. П. Аматьєва // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 42-48.
2. **Богуш А. М.** Дошкільне дитинство: його сьогодні і майбутнє / А. М. Богуш // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: науково-теор. збірник. – 2008. – Вип. 14. – С. 27-30.
3. **Бондар В. І.** Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. посіб. / В. І. Богуш. – К.: Наш час, 2005. – 176 с.
4. **Кабалевский Д.Б.** Воспитание ума и сердца / Д.Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 205 с.
5. **Конопляста С. Ю.** Комплексний підхід до подолання заїкання у юнаків: навчально-методичний посібник / С. Ю. Конопляста, Т. Морозова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 144 с.
6. **Рудницька О. П.** Педагогіка загальна та мистецька / О. П. Рудницька – Т.: Навчальна книга – Богдан, 2005 – 57 с.
7. **Теплов Б.М.** Психологія музикальних способностей / Б. М. Теплов // Избранные труды: в 2 т. / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42-52.
8. **Энциклопедический** словарь юного зрителя. – М.: Педагогика, 1989. – С. 326.

### References

1. Amat'yeva O.P. Rozvytok tvorchykh zdibnostey doshkil'nykiv u teatral'no-ihroviy diyal'nosti / O. P. Amat'yeva // Pedagogika i psykholohiya. – 1997. – № 1. – S. 42-48.
2. Bohush A. M. Doshkil'ne dytynstvo: yoho

s'ohodennya i maybutnye / A. M. Bohush // Humanitarnyy visnyk DVNZ «Pereyaslav-Khmel'nyts'kyu derzhavnyu pedahohichnyu universytet imeni Hryhoriya Skovorody»: naukovo-teor. zbirnyk. – 2008. – Vyp. 14. – S. 27-30.  
3. Bondar V. I. Problemy korektsiynoho navchannya u spetsial'niy pedahohitsi: navch. posib. / V. I. Bohush. – K.: Nash chas, 2005. – 176 s.  
4. Kabalevskyy D.B. Vospytanye uma y serdtsa / D.B. Kabalevskyy. – M.: Prosveshchenye, 1984. – 205 s.  
5. Konoplyasta S. Yu. Kompleksnyu pidkhid do podolannya zayikannya u yunakiv: navchal'no-metodychnyy posibnyk / S. Yu. Konoplyasta, T. Morozova. – K.: NPU im. M. P. Drahomanova, 2005. – 144 s.  
6. Rudnyts'ka O. P. Pedahohika zahal'na ta mystets'ka / O. P. Rudnyts'ka – T.: Navchal'na knyha – Bohdan, 2005 – 57 7. Teplov B.M. Psykholohyya muzykal'nykh sposobnostey / B. M. Teplov // Yzbrannyye trudy: v 2 t. / B. M. Teplov. – M.: Pedahohyka, 1985. – T. 1. – S. 42-52.  
8. Entsyklopedycheskyu slovar' yunoho zrytelya. – M.: Pedahohyka, 1989. – S. 326.

Авторський внесок: Бегас Л.Д. – 100%  
Дата відправлення статті 18.03.17 р.

УДК 376-053.5-056.264 : 616.89-008.444.9

О.Б. Бєлова

[alena-belova77@yandex.ua](mailto:alena-belova77@yandex.ua)

## ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ АГРЕСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

**Відомості про автора:** Бєлова Олена Борисівна кандидат, педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна. Email: [alena-belova77@yandex.ua](mailto:alena-belova77@yandex.ua)

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

Email: [alena-belova77@yandex.ru](mailto:alena-belova77@yandex.ru)

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

Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies. – Warsaw.: Maria Grzegorzewska University, Vol. 3, No. 2, 2016, pp. 32-37. ;  
**Белова О.Б.** Дослідження стану агресії у молодших школярів з фонетичним недорозвиненням мовлення / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. В.М.Синьова, О.В.Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2016. – Вип. 8.– С. 20–29.

**Белова О. Б.** Дослідження стану агресії у молодших школярів з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. Стаття присвячена вивченню стану агресії у дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. Науково-теоретичний аналіз з проблеми навчання й виховання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку засвідчує, що недорозвиток мовлення здатен негативно впливати на розвиток когнітивних процесів та емоційно-вольової сфери у даній категорії учнів. Не вирішені мовленнєві проблеми значно впливають на внутрішній стан дітей їх поведінку, викликають проблеми у взаєминах з батьками, вчителями, однолітками, створюють дискомфорт для них самих, обумовлюють труднощі у навчанні. У статті проаналізовано стан проблеми у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі, з'ясовано актуальність у корекційній педагогіці та спеціальній психології. Визначено критерії оцінки (за видами та підвидами агресії) та рівні агресії у молодших школярів з порушеннями мовлення. Розроблений діагностичний алгоритм дозволяв вивчити стан агресії у дітей молодшого шкільного віку з ФФНМ у трьох сферах дослідження "Я-Особистість", "Я у сім'ї", "Я у соціумі". Також було досліджено особливості прояву агресії за видами та підвидами. У процесі діагностики визначено рівні агресії (за шкалою балів) та зіставлення їх з показниками учнів з різним рівнем мовленнєвого розвитку.

**Ключові слова:** агресія, агресивний стан, молодші школярі фонетико-фонематичними порушеннями.

**Белова О. Б.** Исследование состояния агрессии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Стаття посвящена изучению состояния агрессии у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Теоретический анализ по проблеме обучения и воспитания детей с нарушениями речевого развития показывает, что недоразвитые речи негативно влияют на развитие у них познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы. Не решенные речевые проблемы значительно влияют на внутреннее состояние детей их поведение, вызывают проблемы в отношениях с родителями, учителями, сверстниками, создают дискомфорт для них самих, обуславливают трудности в обучении. В статье проанализировано состояние проблемы в отечественной и



зарубежной психолого-педагогической литературе, выяснено актуальность в коррекционной педагогике и специальной психологии. Определены критерии оценки (по видам и подвидами агрессии) и уровне агрессии у младших школьников с нарушениями речи. Разработанный диагностический алгоритм позволял изучить состояние агрессии у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в трех сферах исследования «Я-Личность», «Я в семье», «Я в социуме». Также было исследовано особенности проявления агрессии по видам и подвидам. В процессе диагностики определены уровни агрессии (по бальной шкале) и сопоставление их с показателями учащихся с разным уровнем речевого развития.

**Ключевые слова:** агрессия, агрессивное состояние, младшие школьники с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

**Belova O. B. The study of the aggression state of the junior schoolchildren with the phonetic-phonemic disordered speech.** This article introduced the results of studies of aggression in early elementary school kids with the phonetic-phonemic disordered speech (PhPhDS). According to the results of the summary of the scientific methods there have been discoveries of three types of aggression and six pro-types of aggression and also their symptoms: self-controlled types of aggression includes controlled and completed pro-types of aggression; hidden type – protective and depressed; behavior type – demonstrative and physical. There have been discoveries of sides of aggression and a level of aggression shown in kids with normal physical and psychological development and also in kids with phonetic underdevelopment of speech and also with signs of slightly underdevelopment of speech. Also there was a comparison of specific signs of aggression in 3 subjects: “I am an individual”, “I am in a family”, “I am in a social mind”.

It has been determined that the relationship between the level of underdeveloped speech and a special appearance of different kinds of aggression in determination of early elementary school kids with normal speech development, phonetic underdevelopment of speech, and slightly underdevelopment of speech. A general level of aggression in kids of early elementary school with normal speech development and also with the deviation of speech development have been studied.

Thus, the results of picture methodology researches indicate that the majority of students with normal psychophysiological development, with PhUS and Ph-PhUS have experienced the state, which coincided to the defensive, demonstrative subtypes of aggression, less pupils preferred competitive and controlled and the least - depressive and physical.

**Key words:** aggression, aggressive behavior, school kids with the phonetic-phonemic disordered speech, kinds and types of aggression,

controlled aggression, competitive aggression, protective aggression, depressive aggression, demonstrative aggression, and physical aggression.

**Постановка проблеми.** Аналіз наукових досліджень у галузі логопедії (Л. Андрусихиної, Н. Гаврилової, Е. Данілявічуте, С. Коноплястої, Р. Левіної, І. Мартинової, І. Марченко, О. Мастюкової, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Т. Філічової, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.) доводить, що у дітей з порушеннями мовлення може спостерігатися недорозвинення психічних процесів, мотивації, волі, емоційно-особистісної сфери [1, 2].

Для вивчення стану агресії у молодших школярів з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (надалі – ФФНМ) нами були модернізовані три малюнкові методики: "Малюнок неіснуючої тварини", "Малюнок моєї сім'ї", "Малюнок мого класу" які дозволили вивчити агресію як стан у трьох сферах дослідження: "Я-Особистість", "Я в сім'ї", "Я в соціумі". Спираючись на першоджерела (Г. Айзенка, А. Ассінгера, В. Бойко, А. Басса, Р. Мей, С. Розенцвейга, О. Романова, Л. Морріса, Р. Сазека, Е.Фрома та ін.) визначено три види та шість підвидів агресії, які у подальшому були забезпечені методичним змістом та наповнені якісними показниками для визначення критеріїв оцінювання у обраних для дослідження методиках.

**Аналіз останніх досліджень.** За аналізом теоретично-методичної літератури позитивна агресія була представлена в саморегульованому виді (контрольованому та змагальному підвидах агресії) на які вказували дослідження Г. Айзенка, К. Лоренца, Р. Мей, Е.Фрома, І. Фурманова, О. Шестокової та ін.. Негативна розглядалась в прихованому (захисному та депресивному підвидах агресії) та поведінковому видах (демонстративному та фізичному підвидах агресії) (Г. Айзенк, А. Ассінгер, В. Бойко, А. Басс, А. Даркі, С. Розенцвейг, О. Романов та ін.) [3, 4].

Мета дослідження – вивчення стану агресії у молодших школярів з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз результатів стану неусвідомленої агресії показав, що **контрольований підвид агресії саморегульованого виду** переживало 95 % учнів з типовим мовленнєвим розвитком ніж у дітей з ФФНМ (91 %).

Наявність цього підвиду агресії найкраще проявлялася на малюнках де зображення з використанням чітких, рівномірних та гнучких ліній, з переважанням зелених кольорів знаходилися трохи вище нижньої лінії аркуша паперу. Такі особливості зображень відповідно до інтерпретації авторів малюнкових методик (Р. Бернса, Дж. Бука, Вульфа, М. Друзкевич, С. Кауфмана, Л. Кормана, М. Люшера К. Махова, В. Х'юлса та ін.) [129, с. 316-374; 142, с. 42; 170, с. 614-616; 216, с. 292-313] характеризували в особистостях відчуття

впевненості, самоконтролю, емоційну рівновагу та гнучкість волевих якостей. За змістом малюнки були добре намальовані, прикрашені явищами природи, або доповнені деталями одягу. У структурі зображення оцінювалася пропорційність героїв, їхній вид діяльності, позитивний настрій, адекватна поведінка. Зображенні на малюнках деталі вказували на наявність у дітей почуття власної гідності, внутрішнього спокою, рівноваги та вміння розподіляти свої сили.

Стан **змагального підвиду саморегульованого виду агресії** переживали більшою мірою діти з типовим психофізіологічним розвитком (96 %) ніж учні з ФФНМ (83 %).

Малюнки, що позначали **змагальний підвид агресії** за трьома малюнковими методиками, були розташовані над середньою лінією аркуша паперу, що за якісними показниками розкривало оптимістичний характер їх авторів і намагання завжди бути в центрі уваги, отримувати винагороди і певні заохочення за свою діяльність. Використання занадто великої штриховки характеризувало їх розрахунковість, несприйняття обмежень та відчуття тривожності. За змістом, кольором, структурою та зображенням героїв малюнки відрізнялись ускладненими деталями, а персонажі – яскравістю, індивідуальністю, великими розмірами, зокрема очей, вух, пальців, а також переважанням синього кольору. Це, звісно, свідчило про енергійність, цілеспрямованість, активність цих дітей, а також визначну імпульсивність у прийнятті важливих рішень і ставлень до себе як до унікальної особистості.

Стан **захисного підвиду прихованого виду агресії** спостерігався в більшості дітей із ФФНМ (100 %), дещо менше в молодших школярів із типовим психофізіологічним розвитком (97 %).

Учні, яким був притаманний **захисний підвид агресії**, розташовували свої малюнки в кутку; зазвичай, їх персонажі "висіли" в просторі аркуша паперу. Зображені герої були намальовані тонкими, перерваними лініями, часто підтерті гумкою та поновлені; основний колір, який вони використовували, переважно – жовтий. Зміст та структура малюнків відзначалися примітивністю, відсутністю творчих здібностей. Зображені герої, більшою мірою "складені" з геометричних фігур, мали відчинений рот, без губів та язика, руки або лапи заховані за спину, іноді притиснуті до тулуба. Виділені за малюнками ознаки агресії характеризували в дітей низьку активність, скритість, страх, підвищену тривожність та замкнутість у навколишньому середовищі.

**Депресивний підвид прихованого виду агресії** – один із найважчих станів, який однаковою мірою проявлявся в учнів різних категорій. За наслідками досліджень було визначено, що депресивні почуття переживала більша кількість дітей як з типовим мовленням (92 %), так і з ФФНМ (91 %).

Малюнки, на яких ознаки вказували на депресивний підвид були виконані у нижній частині аркуша паперу з недостатньою деталізацією, з нечіткими, слабкими, майже павутинними лініями, з переважним використанням коричневих кольорів. Діти цієї підгрупи також надавали перевагу малюванню деталей звичайною ручкою, або простим олівцем. Зображення часто витирали гумкою без наступного поновлення. Іноді діти відмовлялися малювати запропонованих героїв. Голова в персонажів була зображена в профіль, деколи в анфас; рот замальований, або відсутній; руки чи лапи не позначені, або прикриті одягом. Визначена кількість ознак агресії за малюнками характеризувала невпевненість дитини у собі, низьку самооцінку, пригніченість, нерішучість, відсутність тенденції до самоствердження, що розкривало незацікавленість своїм становищем у суспільстві. Психологічний захист такої особистості проявлявся в замкнутості, слабкості, підозрливості, скритості, несприйнятливості, недовірливості. У таких дітей була яскраво виражена обережність, боязливість, пасивність у прийнятті рішень, нестійкість настрою, переважна схильність до тривожності, емоційних переживань, фізичного дискомфорту, а також до неприємних хворобливих відчуттях та страху.

Стан **демонстративного підвиду поведінкового виду агресії** було виявлено у більшості дітей з типовим психофізіологічним розвитком (97 %) ніж в учнів з ФФНМ (91 %).

На аналізований підвид вказували малюнки, зображення яких знаходились у верхньому краю аркуша паперу, займали всю сторінку, або ж були намальовані товстою перерваною штриховкою та відрізнялися відтінками червоних кольорів. Голови персонажів були намальовані в анфас, виділені великі вії, відкритий або усміхнений рот, іноді з язиком. Загалом, персонажі, прикрашені декоративними нефункціональними частинами, мали полегшену опору й знаходилися біля поважних, сильних персон. Окремі герої на малюнках мали примітивний вигляд, оскільки на зображеннях не було видно одягу. Такий підвид агресії за якісним показником характеризував дитину як егоцентричну особистість, з завищеним рівнем самооцінки, що призводило до емоційної невражливості, імпульсивності, безконтрольності, впертості та амбіцій. А підвищена активність таких учнів викликала сильне почуття суперництва, самоствердження та бажання зайняти авторитетне місце у своєму оточенні.

Найскладнішим підвидом **поведінкового виду агресії** був стан **фізичної** агресії, якій спостерігався у 82 % школярів із типовим психофізіологічним розвитком та з 81 % ФФНМ.

На наявність фізичної агресії вказували деталі на малюнках, які свідчили про намагання дітей змінити правила завдання, наприклад, вихід малюнка за рамки стандартизованого аркуша паперу. Лінії на малюнках були занадто товсті та протяжні, з перевагою чорних, сірих

кольорів, окрім того, спостерігалась велика кількість гострих кутів, шипів, наростів, а також незграбність персонажів і їх величезний розмір. Малюнкові герої проявляли негативні емоції, у них чітко були намальовані зуби, довгі руки, стиснуті кулаки або пальці з нігтями, у деяких відсутні очі, вуха або рот. Ознаки цього підвиду агресії характеризували особистість із високою самооцінкою та рівнем домагань, з претензіями на визнання та схильністю до неконтрольованих роздратувань і нападів. Діти цієї категорії категорично не сприймали інформацію й думки інших, проявляли байдужість до почуттів людей, були у постійній бойовій готовності опротестувати зауваження. Як правило, для розв'язання будь-яких конфліктних ситуацій використовували свою силу.

Так, наприклад, зображуючи персонажів, або тварин, учні виділяли на ній шипи, голки, негладку шерсть, гриву, змінювали зміст завдання, позначали великі клики, зуби, язик та інше. Застосовували переважно чорні, сірі кольори, поєднуючи їх із яскраво-червоним, що, звісно, характеризувало підвищений рівень неадекватної самооцінки, занадто велику впевненість у своїх силах, відсутність механізму орієнтації на соціальні.

Отже, результати дослідження малюнкових методик свідчать, що більшість учнів з типовим психофізіологічним розвитком та з ФФНМ відчували стан, який відповідав захисному, демонстративному підвидам агресії, менше учнів надавали перевагу змагальному та контрольованому і найменше – депресивному та фізичному.

У процесі аналізу експериментальних даних було відзначено, що на малюнках дітей простежуються ознаки, які відповідали різним підвидам стану агресії. Їх кількість могла коливатися від одного до шести підвидів, це дало нам можливість виділити варіанти моделей дитячої поведінки, які входили в 91 структурний тип агресії. Результати дослідження трьох малюнкових методик підтвердили, що в учнів початкових класів було лише 33 структурних типи, які залежно від змісту завдань могли повторюватись або змінюватись. Так, наприклад у методиці "Малюнок неіснуючої тварини" їх кількість у дітей складала 27, а в методиках "Малюнок моєї сім'ї" і "Малюнок мого класу" – 20.

Так, малюнки "Неіснуючої тварини" вказували на особистісно-внутрішні переживання усіх молодших школярів. У процесі аналізу малюнкових робіт було виділено 27 структурних типів агресії, 26 з яких належали учням з типовим мовленням і 9 – з ФФНМ. Також, було визначено, що у дітей з типовим мовленням та з ФФНМ структурні типи включали 1, 3, 4, 5 та 6 підвидів агресії.

Малюнки "Малюнок моєї сім'ї" вказували на особистісно-внутрішні переживання усіх молодших школярів. Під час аналізу малюнкових робіт було виділено 27 структурних типів агресії, 26 з яких належали учням із типовим психофізіологічним розвитком, у дітей із

ФФНМ їх було лише 9. Молодші школярі з типовим мовленням та з ФФНМ включали до складу структурних типів один підвид агресії, а також 3, 4, 5, 6.

Також було визначено, що в більшості випадків в учнів із типовим психофізичним розвитком до складу структурних типів одночасно входили контрольований, змагальний, захисний, демонстративний підвиди агресії. Натомість у дітей із ФФНМ переважали: контрольований, захисний, депресивний, демонстративний та фізичний.

Результати експериментальних даних за методикою "Малюнок моєї сім'ї" вказували на неусвідомлений стан агресії який переживали молодші школярі у власних родинях. Під час аналізу дитячих малюнків було виділено 20 структурних типів агресії, до складу яких належало від 1-го до 6-ти підвидів агресії. Так, 18 структурних типів агресії належали учням із типовим психофізіологічним розвитком. Найменше їх було виявлено у школярів із ФФНМ – 7. У складі структурних типів діти з типовим психофізіологічним розвитком мали від 2-х до 6-ти підвидів агресії, учні з ФФНМ – від 4-х до 6-ти. Нами також було виявлено, що в дітей із типовим мовленням спостерігалися в структурних типах, найчастіше такі підвиди, як: контрольований, змагальний, захисний, демонстративний та в деяких випадках фізичний. В учнів з ФФНМ – контрольований, захисний, депресивний, демонстративний та фізичний підвиди агресії.

Результати дослідження за методикою "Малюнок мого класу" засвідчили, як молодші школярі переживають стан неусвідомленої агресії у своєму колективі. Аналіз результатів дослідження виявив у всіх учнів початкових класів 21 структурний тип агресії, 20 з яких належали учням із типовим психофізіологічним розвитком, і лише 8 їх налічувалось у дітей із ФФНМ. У складі структурних типів учні з типовим психофізіологічним мали від 2-х до 6-ти підвидів агресії; учні з ФФНМ – від 4-х до 6-ти. Також нами було виявлено, що в учнів з типовим психофізичним розвитком найчастіше структурні типи охоплювали контрольований, змагальний, захисний, демонстративний та фізичний підвиди агресії, а в дітей з ФФНМ: захисний, депресивний, демонстративний та фізичний.

На основі узагальненого аналізу експериментального дослідження було встановлено, що діти як із типовим так і з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення зображували на своїх малюнках такі деталі, які вказували на наявність різних підвидів агресії. Як підтвердили результати дослідження, учням початкових класів найчастіше були притаманні лише 14 структурних типів агресії, до складу яких входило від 2-х до 6-ти підвидів агресії.

Аналіз малюнкових методик у сферах "Я-Особистість", "Я у сім'ї", "Я у соціумі" засвідчив, що велика кількість структурних типів

належала учням із типовим психофізіологічним розвитком. Стан їх агресії переважно включав неважкі за симптоматикою підвиди агресії, такі, як: контрольований, змагальний, захисний та демонстративний. У дітей з ПРМ було виявлено набагато менше структурних типів, які склалися більшою мірою з важких за симптоматикою підвидів агресії – депресивного та фізичного. Тому можна вважати, що варіативність структурних типів переважно визначала стан агресії, у більшості залежала від складності мовленнєвого порушення.

У процесі аналізу матеріалів дослідження нами були виявлені види та підвиди агресії які переважали в дітей за їх малюнками. Оцінка у балах, що вказувала на малюнках на ті чи ті ознаки агресії, дозволила визначити рівні її прояву в межах кожного підвиду і на основі загальних показників виділити загальний рівень неусвідомленої агресії в учнів усіх категорій.

Аналіз результатів проведених нами досліджень довів, що в трьох групах молодших школярів з типовим та порушеним мовленнєвим розвитком рівень за підвидами неусвідомленої агресії був різним, а саме: низьким, середнім та високим.

Так, у 70 % дітей з типовим психофізичним розвитком, 43 % школярів з ФФНМ рівень контрольованого підвиду саморегульованого виду агресії виявився низьким (оцінка коливалася від 0 до 6 балів). Середній рівень (від 7 до 12 балів) проявлявся в 22 % дітей з типовим мовленням, 48 % школярів з ФФНМ. А високий рівень, оцінка якого коливалася від 13 до 18 балів спостерігався лише в 2-х % учнів без мовленнєвих порушень.

Рівень змагального підвиду саморегульований вид агресії з оцінкою від 0 до 6 балів виявився низьким у 52 % учнів з типовим мовленням, 35 % дітей із ФФНМ. Середній рівень агресії (від 7 до 12 балів) спостерігався в 42 % молодших школярів без мовленнєвих патологій, 48% школярів з ФФНМ. Високий рівень (від 13 до 18 балів) – у 2-х % молодших школярів без мовленнєвих порушень.

Низький рівень агресії (від 0 до 6 балів) захисного підвиду прихованого виду агресії мали 75 % дітей з типовим мовленням, 35 % школярів з ФФНМ. Середній рівень агресії (від 7 до 12 балів) мали 21 % учнів без мовленнєвих вад, 61 % дітей з ФФНМ. Високий рівень агресії (від 13 до 18 балів) спостерігався лише в дітей з типовим розвитком (1 %) та ФФНМ (4 %).

Депресивний підвид прихованого виду у всіх дітей початкових класів мав низький та середній рівні агресії. Так, низький (від 0 до 6 балів) належав 79 % учням з типовим мовленням, 83 % школярам з ФФНМ. А середній рівень агресії, оцінка якого складала від 7 до 12 балів, спостерігався в 13% учнів з типовим мовленням і у 8 % школярів з ФФНМ.

Низький рівень агресії (від 0 до 6 балів) демонстративного підвиду поведінкового виду агресії спостерігався в 52 % дітей з типовим мовленнєвим розвитком, 48 % школярів з ФФНМ. Середній рівень (від 7 до 12 балів) проявлявся у 44 % дітей з типовим мовленням, 43 % школярів з ФФНМ. А високий рівень, оцінка якого коливалася від 13 до 18 балів, спостерігався в 1% дітей з типовим мовленням.

Фізичний підвид поведінкового виду у всіх учнів початкових класів був на низькому та середньому рівні. Зокрема, низький (від 0 до 6 балів) належав 64 % учням з типовим мовленням і 74 % школярам з ФФНМ. Його середній рівень агресії, оцінка якого коливалася від 7 до 12 балів, притаманна 18 % учням з типовим мовленням і 9 % школярам з ФФНМ та 19 % дітям з НЗНМ.

**Висновки дослідження.** Результати дослідження малюнкових методик свідчать, що в більшості молодших школярів з типовим та порушеним мовленням рівень неусвідомленої агресії в межах підвидів агресії був низьким та середнім. Його високий рівень спостерігався в невеликої кількості учнів з типовим психофізичним розвитком та з ФФНМ. Так, у дітей з типовим мовленням він переважав у контрольованому, змагальному, захисному та демонстративному підвидах, а в учнів з ФФНМ – у захисному. Також, було виявлено, що у всіх школярів початкових класів, у депресивному та фізичному підвидах цей рівень був відсутній.

### Бібліографія

**1. Логопедія** : підручник / за ред. М.К. Шеремет . – 2-ге вид. – К. : Слово, 2010. – 672 с. **2. Логопсихологія** : навч. посіб. / Конопляста С. Ю., Сак Т. В. ; за ред. Шеремет М.К. – К. : Знання, 2010. – 293 с. **3. Психологія** человеческой агрессивности : хрестоматія / сост. К. В. Сельченко. – Минск : Харвест, 2005. – 656с. **4. Фурманов И. А.** Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Минск : Ильин В. П., 1996. – 199 с.

### Bibliografia

**1. Logopediya** : pidruchny`k / za red. M.K. Sheremet . – 2-ge vy`d. – K. : Slovo, 2010. – 672 s. **2. Logopsy`xologiya** : navch. posib. / Konoplyasta S. Yu., Sak T. V. ; za red. Sheremet M.K. – K. : Znannya, 2010. – 293 s. **3. Psy`xology`ya** chelovecheskoj agressy`vnosty` : xrestomaty`ya / sost. K. V. Sel`chenok. – My`nsk : Harvest, 2005. – 656s. **4. Furmanov Y`. A.** Detskaya agressy`vnost` : psy`xody`agnosty`ka y` korrekcy`ya / Y`. A. Furmanov. – My`nsk : Y`l`y`n V. P., 1996. – 199 s.

Авторський внесок: Белова О.Б. – 100%  
Дата відправлення статті 14.03.17 р.



УДК 004.891.2

**О. П. Глоба**  
alexandrgloba@inbox.ru

## **КОМПЛЕМЕНТАРНА РЕАБІТОЛОГІЯ: ОБМЕЖЕННЯ ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КВАНТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**Відомості про автора:** Глоба Олександр, доктор педагогічних наук, професор кафедри ортопедагогіки та реабітології факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми діагностики та корекції порушень психофізичного розвитку дітей і дорослих, організації реабілітаційних заходів та ерготерапії.

Email: alexandrgloba@inbox.ru

**Contact:** Hloba Alexandr, PhD pedagogical sciences, professor of the Department of curative pedagogy and rehabilitation of the Institute of correctional pedagogy and psychology of National Pedagogical Dragomanov University (Kiev, Ukraine). Academic interests: problems of diagnostics and correction of disturbances of psychophysical development of children and adults, the organization of rehabilitation and occupational therapy.

E-mail: alexandrgloba@inbox.ru

---

**Глоба О. П.** INVICORRY – система забезпечення якості життя та безперервного контролю (самоконтролю) за станом здоров'я / О. П. Глоба та ін. // Сучасні теоретичні та практичні аспекти щодо стратегії розвитку народної і нетрадиційної медицини. – Під редакцією д. мед. н., проф. Т. П. Гарник, д. мед. н., проф. В. А. Туманова. - Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю 28-29 жовтня 2016р. – Наукове видання. – Київ. – 2016. ; **Глоба О. П.** Про національну систему надання корекційно-реабілітаційних послуг в Україні / О. П. Глоба та ін. // Інклюзивна освіта: досвід і перспективи: [монографія] / Колектив авторів; відп. ред. Г. В. Давиденко. – Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 242с. ; **Глоба О. П.** Сучасні технології в системі надання корекційно-реабілітаційних послуг / О. П. Глоба // Вісник Львівського університету. Збірник наукових праць. Серія педагогіка. Випуск 31. – Львівський національний університет імені Івана Франка, 2016. – С.399-408.

**Глоба О.П. Комплементарна реабілітологія: обмеження та можливості використання квантових технологій.** У статті висвітлені теоретичні питання та практичні аспекти використання квантів енергії, тобто малих доз електромагнітних коливань, для тестування (діагностики), корекції (терапії) та моніторингу (профілактики) порушень інформаційного обміну (спілкування, взаємодії) між клітинами, тканинами, органами, системами органів з подальшим відновленням здоров'я людини.

Викладено деякі аспекти обміну інформації в живих системах, надається їх порівняння з неживими системами та комп'ютерною технікою, вказані найбільш поширені помилки, що стосуються інформаційних процесів у живих організмах, пропонуються способи вирішення деяких інформаційних проблем, виходячи з теоретичних напрацювань, експериментальних даних і результатів багаторічного практичного застосування пропонованих методів.

Розроблена технологія може застосовуватися у стаціонарних, амбулаторних і домашніх умовах під контролем лікаря (реабітолога, ерготерапевта, психолога та ін.) у вигляді монотерапії та компонента комплексної психофізичної реабілітації. Широка клінічна апробація методу показала, що найбільш перспективним є його використання при неефективності загальноприйнятих способів лікування й у випадках непереносимості фармацевтичних засобів.

**Ключові слова:** корекційна освіта, система надання корекційно-реабілітаційних послуг, порушення психофізичного розвитку, квантові технології, інформаційна навігація, моніторинг.

**Глоба А.П. Комплементарная реабилитология: ограничения и возможности использования квантовых технологий.** В статье рассматривается проблема научно-теоретического обоснования, разработки и практического использования инновационных квантовых технологий в системе коррекционно-реабилитационных услуг лицам с нарушениями психофизического развития. На основе анализа состояния современного коррекционного образования в Украине предложена программа модернизации и оптимизации подготовки, переподготовки, повышения квалификации специалистов в области коррекционной педагогики, специальной психологии, реабилитологии и эрготерапии для работы в новых условиях специальной образовательно-реабилитационной системы. Определены основные направления совершенствования (реформирования) и доступности коррекционно-реабилитационных услуг для лиц с нарушениями психофизического развития.

Изложены некоторые аспекты обмена информации в живых системах, предоставляется их сравнение с неживыми системами и компьютерной техникой, указаны наиболее распространенные ошибки,

касающиеся информационных процессов в живых организмах, предлагаются способы решения некоторых информационных проблем, исходя из теоретических разработок, экспериментальных данных и результатов многолетнего практического применения предлагаемых методов.

Разработанная технология может применяться в стационарных, амбулаторных и домашних условиях под контролем врача (реабилитолога, эрготерапевта, психолога и др.) в виде монотерапии и компонента комплексной психофизической реабилитации. Широкая клиническая апробация метода показала, что наиболее перспективно его использование при неэффективности общепринятых способов лечения и в случаях непереносимости фармацевтических средств.

**Ключевые слова:** коррекционное образование, система оказания коррекционно-реабилитационных услуг, нарушения психофизического развития, квантовые технологии, информационная навигация, мониторинг.

**Globa O. Combined complementary rehabilitology: limitations and possibilities of using quantum technology.** The article deals with the problem of the scientific and theoretical justification, development and practical use of innovative quantum technologies in the system of correction and rehabilitation services for persons with disabilities of psychophysical development. Based on the analysis of the state of modern correctional education in Ukraine, the program of modernization and optimization of training, retraining, advanced training of specialists in the field of correctional pedagogy, special psychology, rehabilitation and ergotherapy for working in the new conditions of a special educational and rehabilitation system is proposed. The basic directions of perfection (reforming) and accessibility of correctional and rehabilitation services for persons with disabilities of psychophysical development are determined.

Some aspects of information exchange in living systems are described; their comparison with inanimate systems and computer equipment is provided; the most common errors concerning information processes in living organisms are indicated; methods for solving some information problems are suggested.

This technology can be used in inpatient, outpatient and home settings under the supervision of a physician (rehabilitator, ergotherapist, psychologist, etc.) in the form of monotherapy and a component of complex psychophysical rehabilitation.

Wide clinical approbation of the method has shown that its use is most promising in case of ineffectiveness of conventional methods of treatment and in cases of intolerance of pharmaceuticals.

**Key words:** correctional education, the system of providing correctional and rehabilitation services, disorders of psychophysical development, quantum technologies, information navigation, monitoring.

**Постановка проблеми.** Успіх боротьби за здоров'я людей багато в чому визначається ступенем розробки та реалізації найкращої (ефективнішої) стратегії діагностики та корекції психофізичного стану конкретної особи. Вузькоспеціалізований підхід, домінуючий сьогодні в академічній медицині, не сприяє розвитку такої стратегії. Лікування «за схемою» практично зневажає індивідуальні особливості кожного організму зі своїми одномоментними станами.

Доктор Юрій Хейфеї дає таке визначення здоров'я: «Здоров'я - це гармонія інформаційно-енергетичних взаємовідносин між особою (суб'єктом) і Природою (об'єктом); ця гармонія виражається через гомеостаз організму в фізичному, розумовому і духовному планах». При цьому гомеостаз може розумітися як оптимізація механізмів саморегуляції, самозахисту і самооздоровлення живого організму.

Наше тіло - дивовижне створіння природи, влаштоване таким чином, що воно кожен хвилину прагне до самовідновлення. Єдине, що нам треба зробити - це припинити йому заважати. Наш організм постійно робить спроби щодо регенерації. Для того, щоб повернути людині можливість самоцілення, треба навчитися слухати своє тіло, зрозуміти що воно від вас хоче, не послаблювати його хімічними речовинами, або токсинами типу хіміотерапії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У США та Європейських країнах вже давно визнали переваги комплементарної медицини, як ефективного доповнення до традиційної, а часом і як самостійного, самодостатнього засобу надання кваліфікованої допомоги при певних проблемах зі здоров'ям. На відміну від офіційної медицини, яка бачить своїм головним завданням боротьбу з хворобами, комплементарна медицина - це галузь турботи про здоров'я населення. В системі охорони здоров'я більшості країн комплементарна медицина доповнює наукову, не конфліктує з нею [1]. З метою вивчення, розробки та розвитку квантових методів діагностики і лікування у всьому світі залучаються провідні науково-дослідні установи ( у США - Нью-Йоркська академія наук і технологій, Гарвардський університет; у Німеччині - Інститут М. Планка; в Росії - центри «ІМЕДІС», «Covert» та ін.).

**Мета статті.** В Україні структуровані знання з комплементарної медицини почали з'являтися порівняно недавно. Але зараз все більше лікарів, фізіотерапевтів, реабілітологів, і фахівців, що надають послуги з відновлення здоров'я, цікавляться та використовують інноваційні засоби покращення якості життя людини.

**Виклад основного матеріалу дослідження. Комплементарна реабілітологія** (complementary - доповнююча, суміжна, альтернативна) - це комплекс методів і засобів раннього виявлення (діагностики), корекції (відновлення без фармакології та інвазії), моніторингу та комплексної реабілітації. Прикладом таких технологій оздоровлення людини можуть бути мануальна терапія, остеопатія, ерготерапія, кінезіологія, краніоксальна терапія, квантова та інформаційна навігація та інші методи оздоровлення і покращення якості життя [2].

Комплементарна реабілітологія розглядає тіло людини як єдиний і цілісний організм, враховуючи психоемоційні аспекти й індивідуальні особливості. За принципами комплементарної реабілітології стимулюється пробудження внутрішніх резервів і можливостей організму, активується налаштування процесу саморегулювання, запускаються в дію механізми самовідновлення здоров'я на інформативному, енергетичному рівні за допомогою інноваційних технік і доступних природних ресурсів.

В основу пропонованої нами моделі національної системи надання корекційно-реабілітаційних послуг (КРП) покладена європейська політика «Здоров'я-2020», а саме: забезпечення комплексного підходу до зміцнення здоров'я, профілактики та раннього виявлення захворювань, здійснення ефективного контролю за перебігом захворювань та запобігання їх несприятливим наслідкам, підвищення рівня благополуччя громадян, формування ефективної системи надання КРП, яка забезпечувала б загальне охоплення доступною та якісною, а відтак безпечною допомогою.

Формування зазначеної моделі потребує запровадження системи управління та безперервного покращення якості КРП, її адаптації до вимог нормативного регулювання ЄС. Соціальна програма «*Life without medicines*» - це програма створення в Україні та за її межами мережі центрів та консультаційних пунктів раннього виявлення та корекції порушень психофізичного стану у дітей і дорослих, профілактики захворювань і реабілітації, покращення рівня якості життя [2].

Квантові технології в системі діагностики, лікування та надання корекційно-реабілітаційних послуг використовують той факт, що всі біологічні процеси, пов'язані з життєдіяльністю організму, мають своє унікальне представництво в структурі інформаційних електромагнітних полів, які розташовані як «всередині», так і «зовні» цього організму.

Вченими встановлено, що кожна жива клітина є одночасно випромінювачем і приймачем електромагнітних хвиль певної частоти. Система управління в організмі залежить від того, яким чином живі клітини обмінюються цими хвильовими сигналами. Хвороба – це порушення інформаційного електромагнітного обміну (спілкування, взаємодії) між клітинами.

Квант – неподільна частка будь-якої величини в фізиці. Квантові технології мають своєю метою розгляд живих і неживих систем з позиції квантової теорії. Появу таких технологій в майбутньому прогнозував Л. Чижевський: «... з квантової фізики і квантової хімії повинні будуть народитися квантова біофізика і квантова біохімія, а з них - квантова фізіологія, квантова біологія і, нарешті, квантова медицина...».

Спочатку було слово. Слово – це інформація. Починаючи з ранніх етапів, клітини сигналізують (повідомляють) сусіднім клітинам, нервовій, ендокринній, імунній та іншим системам про своє пошкодження. Аналіз цих сигналів, що передаються по інформаційних каналах організму, характеризуючи місце, ступінь і фазу пошкодження, вивчає сучасна наука «інформодіагностика».

У 1934 році видатний вчений доктор Роял Райф (штат Каліфорнія США), який вражав сучасників технічним генієм і нестандартним мисленням, першим заглянув у закритий до цього світ вірусів і зумів знайти універсальний засіб боротьби з ними! Доктор використовував широкосмуговий генератор електромагнітних хвиль. У 1939 році 44 доктори наук віддали можливі почесні Роялу Райфу на спеціальній зустрічі, що проходила під назвою «Кінець усіх хвороб».

У 1953 році німецький лікар Рейнхольд Фолль спільно з інженером Ф. Веренером розробив новий, по тим часам, метод електроakupунктурної діагностики і застосував її в клінічній практиці. Фолль розробив цілу систему взаємозв'язків між біологічно активними точками і внутрішніми органами людини. Вдячні ентузіасти наступних поколінь блискучу ідею підхопили і зусиллями власних талантів значно вдосконалили можливість нового методу.

У 1959 році китайський лікар Цзян Каньчжэн сформулював гіпотезу: «В процесі життєдіяльності будь-якого організму його атоми і молекули обов'язково пов'язані між собою єдиним матеріальним носієм енергії та інформації – біоелектромагнітним полем». У своїй роботі «Теорія управління полями» автор обґрунтував можливість прямої передачі інформації від одного мозку до іншого за допомогою радіохвиль і підтвердив це численними дослідженнями. Він створив установку, яка «зчитує» інформацію з ДНК одного живого об'єкта та спрямовує її на інший живий об'єкт.

У середині шістдесятих років у СРСР під керівництвом академіка Н. Девяткова почалися дослідження ефектів впливу випромінювання хвиль міліметрового діапазону на біологічні об'єкти. У роботах Н. Девяткова і його послідовників було показано, що живі організми можуть самі випромінювати хвилі в мм діапазоні з метою управління міжклітинними зв'язками. Тому біологічний об'єкт може брати участь в явищі біорезонансу з випромінюваннями зовнішніх впливів. Це відкриття стало теоретичною основою для народження принципово нового методу діагностики та лікування.

У 1975 році відомий німецький лікар Франк Морелль прийшов до цілком логічного висновку, що зміни психофізичного стану людського організму неминуче супроводжується порушеннями їх частотного ритму. Тому суть терапії повинна полягати в придушенні «нездорових» коливань і відновлення нормальних. В його приладах не враховувався той очевидний факт, що кожна людина - неповторна індивідуальність.

У стінах київського університету фізиком-ядерником, професором С.Ситько заявлено про відкриття, яке ще на один крок приблизило людство до розшифровки вічної загадки природи життя. Відкриття було позначено як «прояв власних характеристичних частот людського організму». С.Ситько дає своє визначення всьому живому: «...це четвертий (після ядерного, атомного і молекулярного) рівень квантової організації природи, коли самоузгоджений потенціал функціонує в мм-діапазоні електромагнітних хвиль».

Пріоритети в розвитку енергоінформаційної медицини в Радянському Союзі отримали додатковий потужний імпульс після створення на базі Московського енергетичного інституту центру інтелектуальних медичних систем (ІМЕДІС) під керівництвом професора Ю.Готовського. «ІМЕДІС» запропонував так звану ендогенну біорезонансну терапію, засновану на лікуванні власними електромагнітними коливаннями організму людини, після їх спеціальної обробки.

Велике значення має досвід застосування енергоінформаційних комп'ютерних технологій у практиці діагностики, лікування і реабілітації військовослужбовців ЗС України (Головний військовий клінічний госпіталь МО України, Клініка нетрадиційних методів лікування, м. Київ, Україна) у 1998-2001 рр.

В даний час однією з провідних фармацевтичних фірм, що випускає більш ніж 750 різних нозодів для електропунктурної діагностики і терапії, є підприємство «Staufen-Pharma» (Німеччина). За останні 20 років з'явилися електронні копії нозодів. Центром «ІМЕДІС» (Росія, Москва) був розроблений електронний селектор, сумісний з комп'ютером, який містить понад 26000 нозодів, органоспецифічних і гомеопатичних препаратів усіх провідних фірм світу.

Квантова технологія реабілітації базується на гармонійному союзі найдавніших народних звичаїв щодо зцілення з досягненнями сучасної, прогресивної науки. Вона з успіхом поєднує в собі медичні пізнання Сходу, які збиралися протягом тисяч років, з інноваційними дослідженнями квантової фізики. Головною концепцією квантових технологій є не зцілення в традиційному загальноприйнятому розумінні, а гармонізація, оптимізація системи відповідності взаємовідносин «природа і людина», спрямування особистих життєвих сил організму до самовидужання, впливаючи випромінюваннями (електромагнітними коливаннями) природного походження. До природних електромагнітних

полів людина добре адаптувалася за часи свого тривалого еволюційного розвитку.

Ідея **біопотенціалу** (далі БП) за допомогою слабких електромагнітних коливань, властивих самому пацієнту, вперше була висловлена і науково обґрунтована Ф. Мореллем (1977). В нормальному, фізіологічному стані організму підтримується відносна синхронізація різних коливальних (хвильових) процесів, у той час як при патологічних станах спостерігаються порушення коливальної гармонії.

Основна ідея застосування БП полягає в тому, що при правильному підборі частоти і форми (електромагнітного) впливу можна стабілізувати нормальні (фізіологічні) і нейтралізувати патологічні коливання в організмі людини. Вплив можливий як на клітинному рівні, так і на рівні органу, системи органів і всього організму.

БП – це тестування та корекція ендогенними та/або екзогенними частотами низької інтенсивності строго певної форми, що викликають відгук в організмі. Біологічний хаос хвороби замінюється алгоритмом здоров'я. Корекція діяльності основних функцій організму при впливі електромагнітними випромінюваннями суворо визначених параметрів подібно до того, як камертон відповідає на певний частотний спектр звукової хвилі.

Методика інформаційно-хвильових та квантових технологій полягає в тому, що спочатку зчитується вся інформація про організм в частині електромагнітних випромінювань, а потім інформаційному полю організму пропонуються специфічні електромагнітні сигнали, що ґрунтуються на його власних випромінюваннях, які генеруються за допомогою технічних пристроїв. У підсумку, відновлюється порушений електромагнітний гомеостаз організму людини і нормалізуються функції різних систем і органів, організму в цілому, покращується якість життя.

Якщо говорити про методи діагностики або тестування психофізичного стану, то це функціональне тестування, тобто методи визначення стану функцій органу, тканин, системи органів або всього організму. Фахівець за допомогою спеціальних комп'ютерних програм в процесі порівняння з існуючими базами маркерів визначає, як клітина, тканина чи орган виконує свої функції, наявність гіперфункції чи гіпофункції, присутність в організмі людини патогенних мікро - і макроорганізмів і т. п.

Протягом восьми років (2008-2016) авторським колективом творчої лабораторії Науково-Навчально-Виробничого Комплексу «Life without medicines» у складі науковців кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки та психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, кафедри ортопедагогіки та реабілітології Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, кафедри технічної кібернетики факультету



інформатики та обчислювальної техніки Національного технічного університету «КПІ», кафедри фітотерапії ПНВЗ «Київський медичний університет УАНМ» та волонтерів ГО «Життя Без Ліків» і ВГО «Асоціація фахівців з народної та нетрадиційної медицини України» проводилася робота щодо формування бази електромагнітних складових диференційно-інтегральних оптимумів організму людини у віково-статевому аспекті, розробки спеціальних приладів та перетворення біопотенціалу електромагнітних впливів у звукові файли. Станом на 15.07.2015р. власна інформаційна база творчої лабораторії складалася з 220000 електромагнітних та звукових маркерів.

Відомо, що нейрони передають інформацію одне одному через синапси. Синапси - це місця контактів нейронів, які формуються з кінців аксонів (у нейрона, що передає інформацію) і дендритів (у нейронів, які отримують інформацію). Синапси працюють наступним чином: з однієї, передавальної, сторони синапсу нейрон конвертує електричну активність, закодовану у потенціалі дії - викид молекул нейромедіаторів. Мембрана нейрона, що одержує інформацію, містить багато рецепторів, які аналізують зміни концентрації цих нейромедіаторів. Рецептори мають у своєму складі іонні канали, що пронизують мембрани і утворюють в центрі отвір, через який в клітку можуть надходити або виводиться з неї іони [537 номер (випуск 7621) Nature група під керівництвом Шрирама Сабраманьяма з Центру дослідження раку (Меріленд, Бетесда)].

Коли рецептор активується нейромедіатором, то цей канал відкривається, створюється потік іонів через мембрану, і відповідно змінюється напруга мембрани. А зміна напруги мембрани - це основа основ для передачі інформації між нейронами. Щоб не допустити перевантаження в системі включаються запобіжники (схоже з тим, як при високій нарузі в електромережі «вилітають» пробки). Рецептор перестає бути чутливим до нейромедіатору (отже, іонний канал буде закрито). Динаміка переходу в невідчутний до нейромедіатору стан – одна з ключових характеристик для кодування інформації, відповідно і для процесів пам'яті і навчання.

Що до методів комплементарної реабілітології, то не слід нікого переконувати, що це панацея від всіх захворювань. Але можна з впевненістю та відповідальністю заявити, що це дієві інструменти для виявлення причин захворювань, відновлення діяльності основних систем організму, покращення якості життя. Якісна квантова інформаційна навігація здоров'я людини - це дисципліна на стику генетики, нейропсихології, інформаційного та графічного дизайну, проектування. Це технологія, що дозволяє повернути живий організм до його витоків, в початкове природне електромагнітне середовище, де колись і зародилося його життя, до стану гармонії з навколишнім світом.

«Попереджений – означає озброєний» – цей принцип лежить в основі створення будь-якої сучасної системи безпеки, у т.ч. безпеки системи життєдіяльності організму людини. Якщо коротко описати, термінологічно визначити, що таке квантові інформаційні системи, то можна обмежитися лише п'ятьма іменниками: тестування, зв'язок, навігація, корекція, моніторинг. Якісна інформаційна навігація здоров'я людини - це дисципліна на стику генетики, нейропсихології, інформаційного та графічного дизайну, проектування.

Здоров'я - це гармонія інформаційно-енергетичних взаємовідносин між особою (суб'єктом) і Природою (об'єктом); ця гармонія виражається через гомеостаз організму в фізичному, розумовому і духовному планах. При цьому, гомеостаз може розумітися як оптимізація механізмів саморегуляції, самозахисту і самооздоровлення живого організму. У цьому аспекті квантова інформаційна навігація якості життя розуміється як метод, що дозволяє повернути живий організм в початкове природне електромагнітне середовище, де колись і зародилося його життя.

Метод скрінінг-інтегральної експрес-оцінки та частотної корекції психофізичного стану дітей і дорослих розроблено з метою надання сучасної багатофункціональної допомоги особам, для яких загальноприйняті в медичній практиці засоби терапії виявили свою неефективність. Метод використовується для експрес-тестування та корекції широкого спектру патологічних станів у дітей і дорослих у вигляді самостійного методу корекційно-реабілітаційної діяльності та/або як компонент комплексних корекційно-реабілітаційних програм.

Апаратний комплекс скрінінг-інтегральної експрес-оцінки та частотної корекції психофізичного стану дітей і дорослих «ARC» (Analysis, Reconstruction, Correction) використовується для організації консультативної діяльності фахівців (реабілітологів, ерготерапевтів) в умовах лікувальних, санаторно-профілактичних закладів, центрів здоров'я, оздоровчих клубів, закладів освіти, реабілітаційних центрів тощо, а також для здійснення ефективного самоконтролю за станом здоров'я.

**Наукова новизна** застосування апаратного комплексу полягає у використанні біопотенціалу електромагнітних впливів, перетворених у звукові файли, на основі їх порівняння з авторською базою електромагнітних складових диференційно-інтегральних оптимумів організму людини у віково-статевому аспекті. Головним завданням нової технології є підштовхнути особисті життєві сили організму до самовидужання, впливаючи випромінюваннями (електромагнітними коливаннями) природного походження.

Розроблена нами квантова технологія безперервного контролю (самоконтролю) за станом здоров'я, забезпечення якості життя «INVICORRY» заснована на використанні квантів енергії, тобто малих доз електромагнітних випромінювань, для тестування (діагностики),

корекції (лікування) та моніторингу (профілактики) багатьох порушень інформаційного електромагнітного обміну (спілкування, взаємодії) між клітинами, тканинами, органами, системами органів з подальшим відновленням здоров'я людини. Електромагнітне випромінювання при цьому є близьким до природного і має на меті надавати позитивний вплив на функції клітин, тканин, органів, систем і всього організму.

Реалізація проекту «**INVICORRY**» стала можливою завдяки використанню створеного вітчизняними науковцями апаратно-програмного комплексу «**ARK.exe**»; браслету «**Consevit**» - електронний пристрій для прийому-передачі електричних біопотенціалів (Патент №107857 від 24.06.2016р.); мобільного електронного модулю для перетворення електронних біопотенціалів (Патент №107119 від 25.05.2016р.); спеціальної комп'ютерної програми для смартфона, ПК; серверів з розміщеними на них унікальними алгоритмами автоматичної обробки персоналізованих даних, базами електронних маркерів, рекомендацій тощо.

#### **Алгоритм використання апаратного комплексу.**

1. Персональний браслет взаємодіє зі спеціальним додатком, встановленим в смартфоні (ноутбуці, комп'ютері, планшеті і т. д.).
2. Браслет активується дотиком.
3. Проводиться запис біопотенціалу.
4. Запис автоматично потрапляє на смартфон і передається на сервер.
5. Проводиться автоматична обробка персональних даних, перетворення їх у файл MP-3, передача файлу на браслет.
6. Включення програми PLAY для корекції стану порушень інформаційного електромагнітного обміну (спілкування, взаємодії) між клітинами, тканинами, органами, системами органів з подальшим відновленням здоров'я людини.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Сутність методу полягає у виправленні (корекції) функціональної аномалії (інакше кажучи, інформації, пов'язаної з патологією), з метою відновлення стану інформаційно-енергетичної рівноваги. Ефективність квантової технології пов'язана з її універсальністю. Її неагресивні і безболісні екологічні аспекти не утворюють медикаментозної та ментальної залежності. Крім того, треба відзначити досить низьку собівартість методу [3].

Швидкість, з якою розвивається комерціалізація квантових технологій, набагато перевершує всі інші форми медичних технологій, поширених у всьому світі. Сучасні дослідження дозволяють стверджувати, що квантові технології в близькому майбутньому будуть застосовуватися для профілактики і лікування таких захворювань, як аутоімунні патології, діабет, ракові пухлини, атеросклероз, епілепсія, шизофренія і т. п.

### Бібліографія

1. **Башмакова Н. В.** Привлекательность комплементарной медицины: психологические аспекты / Н. В. Башмакова и др. // Украинский гомеопатический ежегодник. Одесса, Украина - №5, 2002. - с.144
2. **Глоба О. П.** Комплементарна реабілітологія. Сучасні підходи в системі надання корекційно-реабілітаційних послуг / Теоретичні та методичні проблеми фізичної реабілітації. Збірник матеріалів VI Всеукраїнської науково-методичної конференції: Херсон, ФОП Бояркін Д.М., 2016.
3. **Sharma U.** Complementary medicine today: practitioners and patients. London: Routledge, 1995.

### References

- Bashmakova N. V.** Pryvlekatel`nost` komplementarnoj medyu`cy`ny: psy`xology`chesky`e aspekty / N. V. Bashmakova y` dr. // Ukray`nsky`j gomeopatyu`chesky`j ezhegodny`k. Odessa, Ukray`na - #5, 2002. - s.144.
- Hloba O.** Komplementarna rehabilitologiya. Suchasni pidxody` v sy`stemi nadannya korekciyno-reabilitacijny`x poslug / Teorety`chni ta metody`chni problemy` fizy`chnoyi rehabilitaciyi. Zbirny`k materialiv VI Vseukrayins`koyi naukovo-metody`chnoyi konferenciyi: Xerson, FOP Boyarkin D.M., 2016.
- Sharma U.** Complementary medicine today: practitioners and patients. London: Routledge, 1995.

Авторський внесок: Глоба О.П. – 100%  
Дата відправлення статті 18.03.17 р.

УДК 376.36+372.46

**Н. М. Голуб**  
[nataly.golub@ukr.net](mailto:nataly.golub@ukr.net)

## НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОШУКОВО-ПІЗНАВАЛЬНИХ ДІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРИ КОРЕКЦІЇ В НИХ ЗНМ ТА ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

**Відомості про автора:** Голуб Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини і корекційної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Харків, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми профілактичної та

корекційної роботи з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення та порушеннями писемного мовлення.  
Email: nataly.golub@ukr.net

**Contact:** Golub Nataliya, PhD of pedagogical sciences, associate professor at the human health and special education department of Kharkiv National Pedagogical University Named After G. S. Skovoroda, Kharkiv, Ukraine. Academic interests: problems of prevention and correction work with junior schoolchildren with the general speech underdevelopment and disorders of reading and writing. Email: nataly.golub@ukr.net

---

**Голуб Н. М.** Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку: навчально-методичний посібник. – Ч.1. – Вид. 1-е / Н. М. Голуб. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 384 с.

---

**Голуб Н. М.** Науково-методичні аспекти організації пошуково-пізнавальних дій молодших школярів при корекції в них ЗНМ та порушень писемного мовлення. Стаття присвячена проблемі корекції і розвитку писемно-мовленнєвої діяльності молодших школярів із ЗНМ та порушеннями читання і письма. В учнів із ЗНМ недостатньою для формування писемного мовлення є не лише усно-мовленнєва база, у них часто виявляються недоліки когнітивних функцій, емоційно-вольової сфери. Одним із засобів активізації писемно-мовленнєвої діяльності молодших школярів із ЗНМ виступають корекційно-розвивальні завдання, під час розв'язання яких ми маємо стимулювати виконання учнями пошуково-пізнавальних дій. Такі дії підвищують пізнавальну самостійність дітей, формують у них інтерес до вивчення рідної мови, сприяють більш успішній роботі з корекції недоліків читання та письма. У статті розглянуто приклади формування пошуково-пізнавальних дій у процесі корекції та розвитку лексико-семантичної, граматичної, фонемографічної, лінгвістичної, орфографічної, когнітивно-сміслової складових змістовно-процесуального компонента писемно-мовленнєвої діяльності. Зважаючи на те, що недоліки мовлення у зазначеної категорії дітей мають системний характер і сполучаються з недостатньою сформованістю в них мотивації, навичок саморегуляції та самоконтролю, при організації виконання учнями пошуково-пізнавальних дій дуже важливими є регуляція і посилений контроль за діяльністю дітей з боку педагога.

**Ключові слова:** загальне недорозвинення мовлення, порушення читання і письма, молодші школярі, пошуково-пізнавальні дії.

**Голуб Н. М.** Научно-методические аспекты организации поисково-познавательных действий младших школьников при коррекции у них ОНР и нарушений письменной речи. Стаття посвящена проблеме

коррекции и развития письменно-речевой деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) и нарушениями чтения и письма. У учащихся с ОНР недостаточной для формирования письменной речи является не только устно-речевая база, детям часто присущи недостатки когнитивных функций, эмоционально-волевой сферы. Для активизации письменно-речевой деятельности младших школьников с ОНР автором предлагаются коррекционно-развивающие задания, использование которых стимулирует поисково-познавательные действия учащихся. Такие действия повышают познавательную активность и самостоятельность детей, формируют у них интерес к изучению родного языка, способствуют более успешной работе по коррекции недостатков чтения и письма.

В статье рассмотрены примеры формирования поисково-познавательных действий учащихся в процессе коррекции и развития лексико-семантической, грамматической, фонемо-графической, лингвистической, орфографической, когнитивно-смысловой составляющих содержательно-процессуального компонента письменно-речевой деятельности. При выполнении поисково-познавательных действий младшие школьники учатся анализировать речевые явления, обобщать и накапливать языковой опыт. Учитывая то, что нарушения речи у указанной категории детей имеют системный характер и сочетаются с недостатками мотивации, навыков саморегуляции и самоконтроля, при организации выполнения учениками поисково-познавательных действий необходимыми являются регуляция и усиленный контроль за их деятельностью со стороны педагога.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, нарушения чтения и письма, младшие школьники, поисково-познавательные действия.

**Golub N. M. Scientifically-methodical aspects of organization of searching-cognitive actions of junior schoolchildren at a correction for them general speech underdevelopment and disorders of writing speech.**

The article deals with the problem of the development of meaningful-processual and motivationally-oriented components of the writing speech activity of primary school-aged children with general speech underdevelopment (GSU) and reading and writing disorders. In addition to inadequate oral speech base required for the formation of written speech, children with GSU are often deficient in gnostic, mnestic and mental functions. Speech disorders of schoolchildren with GSU are often combined with insufficient motivation, self-control and self-regulation. One of the ways for activating the writing and speech activity of primary school-aged children with GSU includes correctional and developmental tasks the use of which may stimulate pupils to perform search and cognitive actions. Such actions boost children's cognitive independent activity, form their interest in learning

their native language, contribute to a more successful work related to correction of reading and writing disorders.

The article considers examples of formation of pupils' search and cognitive actions in the process of correction and development of lexical-semantic, grammatical, phoneme-graphic, linguistic, orthographic, cognitive-semantic elements of the meaningful-processual component of writing and speech activity. For example, an important factor in the course of children's search and cognitive actions related to correction and formation of a lexical-semantic component includes clarification, expansion, activation of the vocabulary, formation of new knowledge through independent "discovery" by the pupils of the meaning, the origin of certain words, their connections with other lexemes. Children's search and cognitive actions related to correction of a grammatical component contribute to the formation of ability to observe grammatical phenomena, to seek and identify certain grammatical patterns in the speech material, and improve their academic progress while learning the processes of inflection, word-formation and phrase construction. It is essential that search and cognitive actions help pupils analyze speech phenomena, generalize and accumulate linguistic experience. Taking into consideration the fact that speech disorders of this category of children are of systemic nature and combined with disorders of cognitive and emotional-volitional functions, regulation and tightened control over their activities by a teacher are of vital importance during performance of search and cognitive actions.

**Key words:** general speech underdevelopment, disorders of reading and writing, junior schoolchildren, searching-cognitive actions.

**Постановка проблеми.** Однією з гострих проблем теорії та практики логопедії є збільшення чисельності дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). На етапі шкільного навчання у дітей із ЗНМ часто виникають дислексія, дисграфія, дизорфографія. У процесі читання та письма діти припускають значну кількість специфічних помилок, які не помічають і не виправляють. Низька успішність в оволодінні писемним мовленням часто поєднується з відсутністю у них стійкого інтересу до мовленнєвої роботи, невмінням докладати зусилля для подолання труднощів, з якими вони постійно стикаються при виконанні пропонуваних їм завдань. Зазначена проблема обумовлює необхідність пошуку шляхів підвищення ефективності корекційно-компенсаторного впливу на їхній розвиток та усунення в них вад читання та письма засобами, що мають активізувати писемно-мовленнєву діяльність самих учнів. У цьому контексті доречно говорити про формування у молодших школярів із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення пошуково-пізнавальних дій, які доцільно організувати під час виконання ними корекційно-розвивальних завдань. Організація пошуково-пізнавальних дій стимулюватиме розвиток мовлення учнів, сприятиме вихованню в них інтересу до вивчення рідної мови.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Як свідчать дослідження науковців, порушення читання та письма у дітей із ЗНМ обумовлені як вадами усного мовлення, так і недоліками гностичних, мнестичних, мисленнєвих функцій (Т. Ахутіна, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, О. Іншакова, О. Корнєв, Р. Лалаєва, М. Русецька, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Фотекова, М. Шеремет та ін.). Порушення писемного мовлення часто сполучаються у дітей із ЗНМ із недостатньою сформованістю мотивації, навичок саморегуляції та самоконтролю (С. Валявко, І. Мартиненко, І. Прищєпова, В. Тищенко, Н. Чередніченко та ін.). Зважаючи на стійкі і специфічні труднощі молодших школярів із ЗНМ в опануванні писемно-мовленнєвою діяльністю, дослідження фахівців спрямовані на розв'язання завдань підвищення ефективності логопедичної роботи шляхом удосконалення її змістовної складової і цілеспрямованого розвитку пізнавальної активності учнів (Н. Голуб, Л. Бартенєва, Е. Данілавічюте, А. Малярчук, Т. Пічугіна, В. Тарасун, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.).

**Мета статті:** Розглянути науково-методичні аспекти організації пошуково-пізнавальних дій учнів із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення під час виконання ними корекційно-розвивальних завдань.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Внаслідок недорозвинення всіх сторін мовленнєвої системи, діти із ЗНМ із значними труднощами оволодівають читанням і письмом. Це гальмує формування у них визначеного програмою кола знань, умінь, навичок з базових навчальних предметів. Певною мірою їхній низький рівень успішності обумовлений і недостатністю довільної регуляції пізнавальних процесів, бо при стиканні з труднощами в учнів часто знижується пізнавальна активність і самостійність, швидко зростає втомленість, втрачається інтерес до виконання усних і письмових вправ. У зв'язку з цим важливим завданням логопеда стає формування в молодших школярів із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення відповідних мотиваційних установок, інтересу до писемно-мовленнєвої діяльності. Цілком очевидно, що за умов пасивної позиції учнів, коли вони лише копіюють дії педагога, результативність корекційно-розвивальної роботи буде набагато меншою, ніж за умов, коли діти здійснюють самостійні пізнавальні дії, спостерігаючи й узагальнюючи певний мовний досвід.

Класифікуючи методи навчання за типом (характером) пізнавальної діяльності учнів, І. Лернер і М. Скаткін по-між інших виділяють метод проблемного викладу навчального матеріалу, частково-пошуковий (евристичний) і навіть дослідницький метод. Ураховуючи те, що розвиток дітей із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення відбувається в умовах дизонтогенезу і потребує, на відміну від звичайних дітей, посиленої регуляції і контролю їхньої діяльності з боку педагога, ми у своєму дослідженні маємо орієнтуватися здебільшого на частково-пошуковий метод, до того ж вважаємо більш коректним



говорити про формування у зазначеної категорії дітей пошуково-пізнавальних (а не пошуково-дослідницьких) дій.

Зважаючи на порушення фонетико-фонематичного, лексико-граматичного боків мовлення, недостатній рівень розвитку в дітей навичок зв'язного мовлення і когнітивних функцій, пошуково-пізнавальні дії учнів мають організовуватися і здійснюватися під час опанування ними всіма сторонами усного і писемного мовлення. Результатом правильної організації пошуково-пізнавальних дій молодших школярів із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення мають бути придбані дітьми узагальнення (лексичні, граматичні, фонологічні, лінгвістичні та ін.), які сприятимуть більш успішному засвоєнню ними рідної мови та сформулюють необхідні мотиваційні установки щодо опанування писемно-мовленнєвою діяльністю. Отже, враховуючи особливості зазначеної категорії учнів, найбільша увага має бути приділена засвоєнню ними мовних закономірностей, тих норм і правил, що регулюють різні форми мовленнєвої діяльності.

У структурі писемно-мовленнєвої діяльності ми виділяємо цілу низку компонентів, ключовим з яких є змістовно-процесуальний. Організація в учнів пошуково-пізнавальних дій має орієнтуватися на складові змістовно-процесуального компонента (лексико-семантичну, граматичну, фонемо-графічну, лінгвістичну, орфографічну, когнітивно-сміслову), до того ж має сприяти формуванню інших компонентів писемно-мовленнєвої діяльності, зокрема мотиваційно-цільового.

Розглянемо особливості формування пошуково-пізнавальних дій в учнів 3-4-х класів при корекції й розвитку в них змістовно-процесуального компонента писемно-мовленнєвої діяльності.

Так, при організації пошуково-пізнавальних дій дітей у роботі з лексичним матеріалом (корекція й формування лексико-семантичної складової змістовно-процесуального компонента) важливим фактором стає уточнення, розширення, активізація словнику, встановлення зв'язків між лексемами різного ступеню узагальнення, а також формування в учнів нових знань шляхом «відкриття» певних таємниць слова: його значення, походження, особливостей творення, зв'язку з іншими словами (див. завдання № 1-2).

Завдання № 1. Прочитати слова, у кожному рядочку закреслити одне «зайве» слово:

- 1) відлига, спека, льодохід, проталина;
- 2) березень, травень, лютий, квітень;
- 3) весна, березень, травень, квітень;
- 4) шпаки, граки, снігурі, ластівки;
- 5) пролісок, фіалка, айстра, тюльпан.

2. Усно пояснити, які слова є «зайвими».

У завданні № 1 діти мають встановити зв'язки між словами, знайти ту лексему, яка за своїм значенням найбільшою мірою відрізняється від

усіх інших. У першому рядку діти порівнюють природні явища: вони мають встановити, для якої пори року характерні перелічені явища, об'єднати в одну групу ті, що притаманні весняній порі, виключити з рядку слово, яке позначає явище літньої пори року. У другому рядку учні мають встановити, які з перелічених місяців можна об'єднати в одну групу (весняні місяці), «зайвим», відповідно, буде те слово, що позначає назву місяця іншої пори року (зимовий місяць – лютий). У третьому рядку діти працюють із словами різного ступеню узагальнення, їм треба розмежувати назви місяців (весняні) і назву пори року (весну) – трудність полягає у тому, що при поясненні вибору «зайвого» слова діти мають оперувати узагальненими поняттями: «місяць», «пора року». Робота із словами 1-3-го рядків актуалізує знання, уявлення учнів про пори року, про притаманні їм ознаки, це полегшує пошук «зайвих» слів у 4-му і 5-му рядках (назву птаха, що зимує, серед слів, що називають перелітних птахів у 4-му рядку; назву осінньої квітки по-між назв весняних квітів). Роль педагога при виконанні дітьми завдання – стимулювати, направляти їхню увагу на виявлення змістовних зв'язків між словами, при цьому найголовнішим є активізація пізнавальних дій самих учнів.

Завдання № 2. 1) Обговорення походження назв рослин.

1. Є рослина «кислиця звичайна». Як ви гадаєте, чому її так назвали?

(таку назву їй дали тому, що її листя має приємний кислуватий смак, його можна додавати до салату);

2. У садку вирощують «обліпиху». Чому її так назвали? (подивіться на малюнок: ягідки сидять тісно-тісно, вони обліпили гілки куща).

3. У лісах, парках росте «ясен». Чому його так назвали? Прочитайте текст і поясніть походження слова:

Ясен – красиве дерево. У нього рівний стовбур, пишна крона. Хто стане під крону цього дерева, той зрозуміє, як багато світла вона пропускає. Під короною ясеня не темно, а ясно!

У завданні № 2 учням пропонується висловити здогадки про те, як утворилися слова-назви рослин: «кислиця», «обліпиха», «ясен». Логопед стимулює активність учнів, пропонує обговорювати кожне висловлене ними припущення. Педагогу слід підтримувати дітей у їхніх пошуково-пізнавальних діях, заохочувати їх до висловлення власних думок, при цьому слідкувати, щоб розумова і мовленнєва діяльність учнів не відхилялися від заданої теми.

Для учнів із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення дуже складним є вивчення граматики. Така робота потребує активізації мисленнєвої сфери дітей. Засвоєння граматичних закономірностей шляхом організації пошуково-пізнавальних дій сприяє більш свідомому оволодінню ними відповідними категоріями і правилами. Систематична організація спостережень учнів за граматичними явищами, пошуку і виділення в дидактичному мовленнєвому матеріалі певних граматичних

закономірностей покращує їхню успішність у вивченні процесів словозміни, словотворення і розбудови речень. Організацію пошуково-пізнавальних дій під час корекції й розвитку граматичної складової змістовно-процесуального компонента писемно-мовленнєвої діяльності розглянуто у завданні № 3.

Завдання № 3. 1) Прочитати текст. Визначити відмінок іменників, у яких пропущені закінчення, дописати їх.

Оленка і Тетянка живуть у селі. У неділю вони пішли погуляти. Дійшли до поля. Оленка побачила ромашк..., а Тетянка неподалік від ромашк... знайшла волошк... Хотіла Тетянка зірвати квіточку, але передумала. Вирішила, що без волошк... сумно стане ромаш..... Стояли дівчатка і милувалися то ромашк....., то волошк..... . От з'явився джміль. Спочатку полетів до ромашк..., потім до волошк... . Він гудів і щось переказував волош..... про ромашк... . Потім Оленка і Тетянка пішли додому. По дорозі Тетянка сказала, що ромашк... й волошк... такі ж дружні, як і вони з Оленкою.

У завданні № 3 учні спостерігають за явищем словозміни. Пропонований у завданні текст цікавий тим, що в ньому ті самі лексеми використовуються у різних граматичних (відмінкових) формах. Учні мають спостерігати, як змінюються закінчення слів залежно від їхнього зв'язку з іншими словами та того змісту, що відображається у кожному конкретному реченні.

Використання корекційно-розвивальних завдань може спрямовуватися на корекцію й розвиток одночасно кількох складових змістовно-процесуального компонента писемно-мовленнєвої діяльності учнів, зокрема лексико-семантичної і граматичної (див. завдання № 4).

Завдання 4. 1) Вступна бесіда.

Дрізд – птах, який живе в різних куточках нашої планети. У залежності від природних умов (від середовища проживання) у пташки дещо змінювався зовнішній вигляд. Саме тому сьогодні є різні породи дроздів.

2) Прочитати словосполучення. На які особливості зовнішнього вигляду або місця проживання птаха вказують слова-прикметники. Пояснити походження цих слів.

Гірський дрізд; ямайський дрізд; сірокрилий дрізд; жовтобрюхий дрізд; чорногрудий дрізд; буроголовий дрізд; білобрюхий дрізд; червонолапий дрізд; білоший дрізд;

При виконанні завдання № 4 діти працюють із прикметниками, які утворилися від назв певної місцевості, а також із складними словами-прикметниками, що відображають зовнішній вигляд птаха і утворилися від словосполучень (прикметник + іменник). Учні спостерігають за способом творення слів (це граматичний аспект роботи), до того ж їхня увага спрямовується на виділення кореневих частин кожного слова з метою уточнення лексичного значення й пояснення етимології назви тієї або іншої породи птаха (лексико-семантичний аспект роботи).

Організацію пошуково-пізнавальних дій, що сприяють корекції й розвитку в учнів фонемо-графічної складової змістовно-процесуального компонента писемно-мовленнєвої діяльності, доцільно здійснювати у межах: 1) тих лексичних тем, які опрацьовуються на заняттях; 2) у межах того матеріалу, що обирається логопедом для корекції недоліків звуковимови та фонематичного слуху в конкретної дитини. Наведемо приклад зазначеної роботи у межах лексичної теми (див. завдання № 5).

Завдання № 5. 1) Актуалізація знань, уявлень дітей про те, що відбувається у природі наприкінці зими, на початку весни.

2) Відновити ті слова, у яких загублені букви, що позначають на письмі голосні звуки (всі слова належать до теми «Рання весна»).

Гр...к, шп...к, стр...м...к, кр...п...ль, в...дл...га, б...р...лька, льод...х...д, пр...л...с...к, пр...т...л...на.

(Грак, шпак, струмок, крапель, відлига, бурулька, льодохід, пролісок, проталина)

3) Знайти серед слів такі, у яких кількість букв не співпадає з кількістю звуків. Записати ці слова у таблицю:

Слово	Кількість букв	Кількість звуків

У наведеному завданні № 5 діти мають здійснити буквений і звуковий аналіз слів, порівняти слова за їхнім звуко-буквеним складом, пояснити, чому у словах «крапель, бурулька, льодохід» кількість букв і звуків не співпадає. Зазначена робота є складною для учнів, тому має здійснюватися під контролем педагога.

У роботі з дітьми із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення значна увага має приділятися організації пошуково-пізнавальних дій, що сприяють корекції та розвитку лінгвістичної складової (включає формування знань, уявлень про різні одиниці мови, частини мови тощо), орфографічної складової змістовно-процесуального компонента писемно-мовленнєвої діяльності (див. завдання № 6, 7).

Завдання № 6. 1) Прочитати слова. Цифрою позначити у дужках кількість складів у словах.

Веснянка (...), трава (...), струмочок (...), бджола (...), гуде (...), плескіт (...), трав'яний (...), рибка (...), гудіння (...), весняний (...), дзюркотіння (...), плескає (...), дзюркоче (...), дзюркотливий (...).

2) Знайти й прочитати слова, які є спільнокореневими.

3) Визначити, до якої частини мови належать наведені слова. Заповнити таблицю:

Іменники	Дієслова	Прикметники

4) Усно скласти речення з опорою на такі слова:

а) гуде, бджола; б) гудіння, бджоли; в) плескає, риба; г) плескіт, риби; д) дзюркоче струмок; є) дзюркотіння, струмка; ж) дзюркотливий, струмок.

Порівняти складені речення.

Працюючи із словами у завданні № 6, учні виконують різні дії. Спершу здійснюють складовий аналіз пропозованих слів, потім відшуковують серед них спільнокореневі слова, визначають те, до якої частини мови належить кожне зі слів, заповнюють відповідну таблицю. Наприкінці учням пропонується скласти речення, використовуючи по два заданих слова. Порівняння речень, у складанні яких використані спільнокореневі слова, що відносяться до різних частин мови, дозволяє акцентувати увагу учнів на його головних і другорядних членах. Отже, під час виконання завдання логопед має організувати лінгвістичні спостереження та відповідні пошуково-пізнавальні дії: учні порівнюють спільнокореневі слова за їхньою складовою структурою, за граматичними ознаками, за місцем і роллю у реченні.

Завдання № 7. Переписати речення, розкривши дужки:

О восьмій ранку Олег за(йшов) за(своїм) однокласником Ігорем. Хлопці разом до(їхали) на(тролейбусі) до(школи). Першим у(клас) у(війшов)

Ігор. За(ним) у(помешкання) за(йшов) Олег. Ігор на(писав) на(дошці) число і місяць. Олег дістав з(кишені) дзеркальце. Сонячний зайчик по(біг) по(учнівських) партах. Однокласниця Оленка за(сміялася) і почала ганятися

за(зайчиком). Потім про(лунав) дзвоник, у(клас) у(війшла) вчителька. Роз(почався) урок.

Завдання № 7 є складним, тому його виконанню має передувати актуалізація знань і уявлень учнів про префікси та прийменники, правила їхнього розрізнення й написання. Особливістю завдання є те, що у реченнях і префікс, і прийменник є цілком однаковими буквосполученнями («за» і «за-», «до» і «до-» та ін.), що дозволяє організувати пошуково-пізнавальні дії учнів. Діти мають спостерігати ситуації, коли одне й те саме буквосполучення має писатися разом (префікс!) або, навпаки, окремо з наступним словом (прийменник). Така дидактична ситуація має підвищувати уважність учнів, стимулювати їхню пізнавальну активність.

У системі логопедичної роботи виключно важливе значення має розвиток в учнів стратегій осмисленого читання і формування умінь програмувати висловлення і реалізовувати задум під час утворення самостійного зв'язного тексту (когнітивно-сміслового складового змістовно-процесуального компонента). Приклади організації пошуково-пізнавальних дій, що сприяють формуванню в учнів зазначеної складової, наведено у завданні № 8.

Завдання № 8. Прочитати речення, виправити змістовні помилки.

- а) Взимку була відлига, а весною очікуй на люті морози та хуртовини.
- б) У березні розпускається бузок, а у травні з'являються проліски.
- в) У січні був льодохід, а у березні мороз закував річки кригою.
- г) У березні розквітають дерева, а у квітні тане сніг і течуть ручаї.

У завданні № 8 учні мають здійснити такі дії: відшукати змістовні помилки, потім усунути їх, перебудувавши пропоновані речення. При організації пошуково-пізнавальних дій логопед має всіляко стимулювати самостійний пошук учнями помилок, при формулюванні речень (ця робота є для учнів дуже складною) має надавати їм чітко виважену педагогічну допомогу. Робота потребує від дітей концентрації уваги, пізнавальної активності, що, своєю чергою, сприяє розвитку в них мотиваційно-цільового компонента писемно-мовленнєвої діяльності.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** У наведеній статті ми розглянули завдання, які сприяють корекції та розвитку лексико-семантичної, граматичної, фонемо-графічної, лінгвістичної, орфографічної, когнітивно-сміслової складових змістовно-процесуального компонента писемно-мовленнєвої діяльності. Важливою особливістю пропонованих завдань є можливість створення за їх допомогою різних дидактичних ситуацій, які сприяють організації пошуково-пізнавальних дій учнів. Зважаючи на притаманні дітям із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення знижені пізнавальну активність і самостійність, цілеспрямований розвиток у них пошуково-пізнавальних дій можна розглядати як засіб активізації їхньої пізнавальної сфери, формування в них внутрішньої мотивації до виконання корекційно-розвивальних завдань. Отже, описана робота значною мірою сприяє формуванню також і мотиваційно-цільового компонента писемно-мовленнєвої діяльності.

Подальші дослідження у розглянутому напрямі мають удосконалювати корекційно-розвивальну роботу з молодшими школярами із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення із забезпеченням гнучкого керівництва і контролю за їхньою писемно-мовленнєвою діяльністю з боку педагогів.

### **Бібліографія**

1. **Голуб Н. М.** Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку: навчально-методичний посібник. – Ч.1. – Вид. 1-е / Н. М. Голуб. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 384 с. 2. **Лозова В. І.** Теоретичні основи виховання і навчання / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : “ОВС”, 2002. – 398 с.

### **References**

1. **Golub N. M.** Dydaktychnyj material z korekcii' ta rozvytku pysemnogo movlennja uchniv molodshogo shkil'nogo viku: navchal'no-metodychnyj posibnyk. – Ch.1. – Vyd. 1-e /N. M. Golub. – K. : Vydavnychyj Dim «Slovo», 2014. – 384 s. 2. **Lozova V. I.** Teoretychni osnovy vyhovannja i navchannja / V. I. Lozova, G. V. Trocko. – Harkiv : “OVS”, 2002. – 398 s.

Авторський внесок: Голуб Н.М. – 100%  
Дата відправлення статті 17.03.17 р.

373.3.091.21:616.89-008.435

**Л.С. Журавльова**  
Laura.69@list.ru

## ПОРУШЕННЯ ПИСЬМА ЯК ОДНА З ПРОБЛЕМ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

**Відомості про автора:** Журавльова Лариса Станіславівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Мелітополь, Україна, laura.69@list.ru

**Contact:** Profesor Zhuravlova Larysa, PhD, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University, Associate Professor of the Department of Social work, Social Pedagogics and Preschool Education, Melitopol, Ukraine. Email: laura.69@list.ru

---

**Журавльова Л.С.** Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти / Л.С. Журавльова // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 19 : Корекційна педагогіка та психологія: [зб. наук. праць]. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – Вип. 32. – Ч 1. С. (101-107).;

**Журавльова Л.С.** До проблеми корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією / Л.С. Журавльова // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М.Синьов, О.В.Гаврилова. – Вип. 7 у 2-х томах;– Кам'янець-Подільський: ПП Медобори -2006, 2016. – Т.1. – 452 с. (С.133-144) ;

**Журавльова Л.С.** Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів / Л.С. Журавльова //Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. В.М.Синьова, О.В.Гаврилова. – Вип. 8;– Кам'янець-Подільський: ПП Медобори - 2006, 2016. – 362с. (С. 89-101)

---

**Журавльова Л.С.** Порушення письма як одна з проблем шкільного навчання. У статті розглядається проблема порушення письма як одного з видів писемного мовлення. Описані та конкретизуються поняття «письмо», «дисграфія». Підкреслюється складність письма як психофізіологічного процесу. Розглянуті етапи формування навичок письма. Подані основні класифікації дисграфії, що відображають різний стан науки на момент їх розробки та свідчать про різне розуміння вченими механізмів цього розладу. Зазначено, що з позиції психофізіологічного підходу

дисграфія розглядається як наслідок порушення аналітико-синтетичної діяльності аналізаторів. З зазначеної позиції розроблена класифікація дисграфії М. Хватцева. Підкреслюється, що з позиції клініко-психологічного підходу дисграфію вивчав О. Корнев. Т. Ахутіною подано класифікацію дисграфії з позиції нейропсихологічного підходу. Зауважено, що автор виділила труднощі під час письма, які часто зустрічаються у дітей, але механізми яких рідко обговорюються у логопедичній літературі. А. Сиротюк виділяє три види дисграфії спираючись на дослідження нейропсихологів стосовно складної мозкової організації письма. Представлено класифікація дисграфії розроблена Р. Лалаєвою та колективом її кафедри.

**Ключові слова:** письмо, дисграфія, класифікації, клініко-психологічний підхід, психофізіологічний підхід, нейропсихологічний підхід.

**Журавлёва Л.С. Нарушение письма как одна из проблем школьного обучения.** В статье рассматривается проблема нарушения письма как одного из видов письменной речи. Конкретизируются понятия «письмо», «дисграфия». Подчеркивается сложность письма как психофизиологического процесса. Рассмотрены этапы формирования навыков письма. Представлены основные классификации дисграфии, отражающие разное состояние науки на момент их разработки и которые свидетельствуют о разном понимании учеными механизмов этого расстройства. Указано, что с позиции психофизиологического подхода дисграфия рассматривается как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов. С указанной позиции разработана классификация дисграфии М. Хватцева. Подчеркивается, что с позиции клинико-психологического подхода дисграфии изучал А. Корнев. Т. Ахутиной представлена классификация дисграфии с позиции нейропсихологического подхода. Отмечено, что автор выделила трудности в процессе письма, которые часто встречаются у детей, но механизмы которых редко обсуждаются в логопедической литературе. А. Сиротюк выделяет три вида дисграфии, опираясь на исследования нейропсихологов относительно сложной мозговой организации письма. Представлена классификация дисграфии, разработанная Р. Лалаевой и коллективом её кафедры.

**Ключевые слова:** письмо, дисграфия, классификации, клинико-психологический подход, психофизиологический подход, нейропсихологический подход.

**Zhuravliova L.S. Writing breaches as a schooling problem.** The author observes the problem of writing breaches as one of the aspects of written speech. The concepts of writing and dysgraphia have been described and specified. The author emphasizes the complexity of writing as a psychological and physiological process. The article covers the stages of writing skills formation. The author



highlights herein the difficulties of writing skills formation on the primary stage of schooling. The author analyses the reasons that determine dysgraphia origin as well as provides the main classifications of dysgraphia which reflect different phases of science at the moment of such classifications development and show different understanding of mechanisms of these breaches. It is stated in the article that according to the psychological and physiological approach dysgraphia is reviewed as a result of wrong analytical and synthetic activity of analyzers. M.Khvatseva's classification of dysgraphia is based on the position expressed hereabove. There is also a clinical and psychological (medical and psychological) approach, according to which dysgraphia is considered as one of the symptoms being part of the complex of other, mainly neurological or encephalopathic, breaches. Dysgraphia has been researched by A.Kornyev on the basis of the clinical and psychological approach. T.Akhutina has developed the classification of dysgraphia on the basis of the neuropsychological approach. The author has separated problems that children often face at the moment of writing thought the mechanisms of these problems are not usually discussed in the logopedic literature. A.Syrotyuk emphasizes three types of dysgraphia (speech, nonspeech ones as well as the breaches (or immaturity) of purposeful behavior, its organization and control, motives immaturity) on the basis of the researches of neuropsychologists as to the complex cerebral organization of writing. The author of the article includes the classification developed by R.Lalayeva at al. In accordance with this classification such types of dysgraphia as articulatory and acoustic ones, dysgraphia based on the breaches of phonemic differentiation, dysgraphia based on the breaches of linguistic analyses and synthesis, nongrammatical and optical dysgraphia are selected.

**Key words:** writing, dysgraphia, classifications, clinical and psychological approach, psychological and physiological approach, neuropsychological approach.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** На сьогодні система початкової освіти стає необхідним ключем до удосконалення особистості, слугує створенню фундаменту для її подальшої освіти впродовж всього життя. Фундаментальність початкової освіти є не лише у формуванні знаннєвої сфери, а й у формуванні ключових компетентностей, серед яких базовою є спілкування українською мовою. Повноцінне оволодіння мовою є необхідна умова вирішення завдань розумового, естетичного, духовно-морального виховання, засвоєння культури свого народу, національних та загальнолюдських цінностей (В. Бондар, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.). В початковій ланці загальної шкільної мовної освіти розвиток мовлення має набути статусу провідного принципу, який забезпечує компетентнісний підхід до навчання мови [4]. Водночас, для формування компетенцій з розвитку навичок мовлення у молодших школярів, які мають складні мовленнєві порушення, зокрема дисграфію, в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, не приділено належної уваги.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Підвищення ефективності та якості навчання учнів молодшого шкільного віку загальноосвітніх закладів передбачає своєчасне виявлення, попередження та усунення у них наявних

недоліків усного та писемного мовлення. Порушення мовленнєвої діяльності у дітей має багатоаспектний характер, що підтверджується багатьма дослідженнями психолого-педагогічного (Л. Бартенєва, С. Конопляста, Р. Левіна, І. Мартиненко, С. Миронова, Т. Пічугіна, Л. Спірова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.), психолінгвістичного (Л. Андрусишина, О. Гопіченко, В. Ковшиков, Р. Лалаєва, М. Савченко, Є. Соботович та ін.) і медико-педагогічного (О. Балашова, Д. Ісаєв, О. Корнєв, Ю. Мікадзе, В. Ковалева ін.) напрямів.

Багатогранність проблеми діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з порушенням письма розкривається у класичних і сучасних наукових дослідженнях (О. Гопіченко, О. Гриненко, Е. Данілавічюте, Л. Єфименкова, Р. Левіна, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Мастюкова, С. Мнухін, Д. Орлова, Л. Назарова, Н. Нікашіна, Т. Пічугіна, І. Садовнікова, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, О. Токарева, М. Хватцев, Н. Чередніченко, Г. Чіркїна та ін.). Різнібічні аспекти формування письма у дітей з психофізичними вадами досліджували українські науковці О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, Т. Пічугіна, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.

**Мета** статті – розглянути особливості формування навичок письма та здійснити теоретичний аналіз літератури з проблеми порушень письма.

**Виклад основного матеріалу.** Вчені розглядають письмо як один із видів писемного мовлення (Б. Головін, Л. Зіндер, Л. Щерба та ін.), як складний психофізіологічний процес, який ще недостатньо вивчений і до складу якого входять механізми артикуляції, слухового аналізу, зорової пам'яті, зорового контролю, зорово-моторної координації і моторного контролю, перцептивної регуляції і комплексу лінгвістичних умінь (здатність диференціювати звуки, звуко-буквений аналіз тощо) [2; 3; 11].

Письмо є складною інтегративною навичкою, формування якої передбачає проходження ряду стадій, пов'язаних з включенням у діяльність багатьох сенсорних систем і багатьох структур мозку (М. Бернштейн, Є. Гур'янов, О. Лурія, L. Belmont, V. Boshier, H. Myklebust, J. Wann, J. Alston, J. Taylor та ін.).

Дефіцит або несформованість будь-якої зі структур, які входять у функціональну систему, можуть призвести до різноманітних труднощів у процесі навчання (Т. Ахутіна, М. Безруких, О. Лурія, Е. Сімерницька, M. Livingstone, D. Bakker та ін.).

Базисним для формування навичок письма є ряд пізнавальних функцій, несформованість або порушення яких можуть по-різному проявлятися у вигляді труднощів письма (М. Безруких, Н. Дубровінська, Г. Сугрובה, Д. Фарбер та ін.).

М. Безруких вказує на декілька етапів у процесі формування навичок письма. [2; 3]. Так, на першому етапі (елементарне письмо) формується зоровий і руховий образ букв, усвідомлюється їх різниця й диференціація. Діти вчать звуко-буквеного аналізу, переводять фонемі в графемі; навчаються вільного й правильного виконання всіх графічних елементів, букв, буквосполучень; зв'язного письма букв у словах, письма слів, речень;

учаться дотримуватися графічних норм і правил письма (ширини, висоти, нахилу букв, співвідношення елементів); набувають здатності списувати слова (перекодовувати писані (рукописні) й друковані літери).

На наступному етапі (грамотне письмо) вже можливим є написання тексту під диктовку (усвідомлене використання звуко-буквеного аналізу); виклад нескладної своєї думки на письмі; застосування основних елементарних правил правопису, пунктуації; розуміння й використання різноманітної лексики, створення власних письмових текстів (переказ на основі прочитаного або чиєїсь розповіді); формування образного грамотного писемного мовлення, розуміння відмінностей між його різними формами – описом, розповіддю, міркуванням – і правильне використання їх.

На останньому етапі (грамотне писемне мовлення) формується розуміння особливостей різних жанрів писемного мовлення й уміння використовувати їх; стає можливим структуроване, послідовне, грамотне складання письмового тексту відповідно до запропонованої теми (вір); застосування в писемному мовленні виражальних засобів мови; ефективне використання словників; розуміння особливостей і грамотне написання коротких письмових повідомлень (sms, електронна пошта) [2].

Вчені (Р. Лалаєва, Р. Левіна, L. Myklebust, U. Friht, L. Bradley) зазначають, що причиною виникнення труднощів письма на початкових етапах можуть бути різні порушення мовленнєвого розвитку. Вважається, що недостатній розвиток основних складників мовлення (сенсомоторний бік мовлення: артикуляційні навички і розуміння мовлення; навички мовного аналізу, граматична будова мовлення, процеси словотворення, розуміння логіко-граматичних відношень і зв'язне мовлення) може призвести до порушень формування навичок письма (О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Р. Лалаєва, Т. Фотекова, R. Nicolson, A. Fawcett, M. Mody).

Дослідження останніх років (С. Конопляста, О. Логінова, С. Марченко, І. Мартиненко, Т. Пічугіна, В. Тарасун) довели, що успішність формування писемного мовлення у молодших школярів залежить не лише від несформованості мовних операцій, необхідних для реалізації висловлювання, але й від несформованості невербальних психічних функцій. Причини труднощів можуть критися у несформованості різних пізнавальних функцій, зокрема розвитку моторики (О. Токарева, R. Nicolson, A. Fawcett, R. Fulbright), зорового сприйняття (О. Токарева, J. Stein, J. Talcott, C. Von Karolyi), інтегративних функцій (зорово-просторових уявлень, слухо-моторної та зорово-моторної координації) (А. Benton, М. Безруких, І. Садовнікова, Л. Цветкова), функціональної зрілості кори й регуляторних структур мозку (Т. Ахутіна, М. Безруких, О. Лурія, Р. Мачинська, Г. Сугрובה, С. Rahmany). Крім того, простежуються неспецифічні труднощі, пов'язані зі станом здоров'я, функціональним напруженням, утомою, низькою, нестійкою працездатністю (М. Безруких, С. Єфімова, Т. Miles). Причини труднощів можуть бути пов'язані також з розладами короточасної пам'яті, з низькою концентрацією уваги [3; 12; 13].

Вчені (Д. Ісаєв, Т. Deeneу, О. Корнєв) вказують на виражену

нерівномірність психічного розвитку, на недостатню сформованість вищих психічних функцій (уваги, пам'яті, мислення), дисгармонію у розвитку окремих інтелектуальних функцій (Р. Лалаєва, О. Корнєв, І. Прищепова та ін.).

Велика група авторів (О. Токарева, М. Хватцев, E. Warrington, P. Rabin, J. Bradshaw) вважає, що домінантною причиною труднощів формування навичок письма є порушення зорового сприйняття. При цьому одні дослідники пов'язують труднощі набуття цих навичок з середніми зорово-просторовими здібностями (R. Sinatra, E. Winner), а інші – з низькими (О. Токарева, A. Benton) або високими (A. Bannatyne, H. Swanson). Несформованість зорового сприйняття, а також зорово-просторової та зорово-моторної координації призводить до характерних помилок, що виявляються під час письма (М. Безруких, С. Єфімова, Р. Лалаєва, J. Stein, J. Talcott, C. Von Karolyi).

Дані сучасних досліджень свідчать, що причини труднощів формування навичок письма в учнів молодших класів криються в низькій, нестійкій працездатності, підвищеній виснаженості, нестійкій увазі, низькій пізнавальній активності, що може бути зумовлено змінами стану регуляторних структур стовбура мозку, насамперед фронто-таламічних зв'язків (М. Безруких, І. Лукашевич, Р. Мачинська, Г. Сугрובה, М. Фішман). Відставання в розвитку регуляторних структур мозку може поєднуватися з порушенням організації діяльності (О. Лурія, В. Лебединський, І. Марковська, О. Нікольська). У дітей, які мають труднощі письма, можуть бути недостатньо сформовані системи, що забезпечують регуляцію та контроль за власною діяльністю (М. Безруких, Т. Ахутіна).

Порушення письма є найбільш поширеною формою мовленнєвої патології в учнів молодших класів. У логопедичній і медичній літературі порушення письма визначається терміном – «дисграфія». Р. Лалаєва розглядає дисграфію як часткове порушення процесу письма, яке виявляється в стійких і частих специфічних помилках. Причину виникнення порушень вона вбачає в несформованості вищих психічних функцій, що беруть участь у процесі письма [7].

На думку І. Садовнікової, дисграфія являє собою частковий розлад письма (у молодших школярів – труднощі оволодіння писемним мовленням). Вона також пропонує розглядати як основний симптом дисграфії наявність стійких специфічних помилок. Виникнення таких помилок в учнів загальноосвітньої школи автор не пов'язує ні зі зниженням інтелектуального розвитку, ні з вираженими порушеннями слуху і зору, ні з нерегулярністю шкільного навчання [8].

О. Корнєв розглядає дисграфію як стійку нездатність оволодіти навичками письма за правилами графіки (тобто керуючись фонетичним принципом письма) навіть, незважаючи на достатній рівень інтелектуального і мовленнєвого розвитку та відсутність грубих порушень зору і слуху [5]. На думку автора, дисграфія є не тільки педагогічною, але й медичною проблемою. Однак, у медичній статистиці, згідно міжнародної

класифікації хвороб 10-го перегляду ВООЗ, дисграфію не виділяють окремим пунктом в рубриці F81 – Специфічні розлади розвитку шкільних навичок.

Аналіз літературних джерел засвідчує про наявність клінічних досліджень, присвячених сучасним методам діагностики і подолання порушень письма у молодших школярів (Н. Корсакової, Ю. Мікадзе, О. Балашової). На думку авторів письмо може бути не сформоване або порушене в різних ланках і мати різні зони ураження мозку та різні методи його відновлення й формування. Своєрідність протікання процесів письма в учнів з різною латеральною організацією розкрито в дослідженнях О. Іншакової, Л. Московічуте, Е. Сімерницької, А. Семенович.

А. Сиротюк визначає дисграфію як часткове порушення навичок письма внаслідок осередкового ураження, недорозвинення або дисфункції кори головного мозку [9, С. 38-42].

У сучасній логопедії існують кілька класифікацій дисграфії, що відображають різний стан науки на момент їх розробки, а також свідчать про різне розуміння авторами механізмів цього розладу (О. Корнєв, Р. Лалаєва, О. Токарева, М. Хватцев).

Так, з позиції психофізіологічного підходу, дисграфія розглядається як наслідок порушення аналітико-синтетичної діяльності аналізаторів (М. Аділова, С. Ляпідевський, О. Токарева) Характеризуючи причин і механізмів дисграфії, вчені зазначають, що первинне недорозвинення аналізаторів і межаналізаторних зв'язків призводить до недостатнього аналізу і синтезу різномодальної перцептивної інформації, порушення перекодування сенсорної інформації з однієї модальності в іншу. Для оволодіння письмом дитина повинна засвоїти графічні образи букв, вміти співвідносити їх з відповідними акустичними і мовленнєворуховими (артикуляторними) характеристиками. У неї мають бути сформовані навички звукового та кінестетичного аналізу, розвинені процеси візуально-просторового сприйняття, психофізіологічною основою яких є повноцінний розвиток аналізаторів і встановлення координованих зв'язків між ними.

З позиції психофізіологічного аналізу механізмів порушень письма розроблена класифікація дисграфії М. Хватцева [10]. Характеризуючи види дисграфії, вчений розглядав не тільки психофізіологічні механізми порушень, а й відповідні їм розлади мовленнєвої функції і мовних операцій процесу письма. М. Хватцев і Р. Левіна пов'язували дисграфію, перш за все, з недостатністю мовленнєвого розвитку дітей. Класифікація М. Хватцева на сьогодні не використовується в практичній діяльності логопедів, але її значення величезне. Розроблені вченим теоретичні уявлення про дисграфію, як про мовленнєвий розлад, лежать в основі сучасних логопедичних класифікацій порушень письма у дітей. М. Хватцев виділив п'ять видів дисграфії, з яких – дисграфія на підставі розладів усного мовлення і оптична дисграфія є в сучасній класифікації.

З позиції клініко-психологічного підходу дисграфія розглядається не як самостійний розлад, а як один із симптомів, що входить до комплексу інших, переважно неврологічних або енцефалопатичних порушень

(О. Корнєв, І. Марковська тощо). Причини і симптоматика дисграфії пов'язують, перш за все, з явищами недорозвинення і ураження центральної нервової системи, що виявляються в нейродинамічних порушеннях і парціальної дефіцитарності вищих психічних функцій, у функціональній недостатності їхніх вищих форм регуляції. У зв'язку з цим багато авторів вказують на те, що порушення писемного мовлення найчастіше виявляється у синдромі мінімальної мозкової дисфункції, при затримці або інших порушеннях психічного розвитку.

О. Корнєв, характеризуючи можливі варіанти дисграфії, виділяє не тільки відповідні помилки під час письма дітей, але й симптоми клінічних розладів, що обумовлюють і супроводжують той чи інший варіант порушення письма [5].

Т. Ахутіна з позиції нейропсихологічного підходу виокремила труднощі під час письма, які часто зустрічаються у дітей, але механізми яких рідко розглядаються у логопедичній літературі [1, С. 225-246.]. Зокрема, автор виділила ці проблеми по типу регуляторної дисграфії, обумовленої несформованістю довільної регуляції дій (функцій планування і контролю). Так, у дітей з зазначеними порушеннями виявляються проблеми з утриманням довільної уваги, труднощі в орієнтуванні під час виконання завдань, включення в завдання, імпульсивність рішень та інертність, труднощі під час переходу від одного завдання до іншого. Для письма характерні помилки спрощення програми по типу патологічної інертності. До них відносяться: інертне повторення (персеверація) букв, складів, слів, типів завдань; пропуски букв і складів; передбачення (антиципація) букв і злиття (контамінація) слів. Для дітей з регуляторною дисграфією характерні помилки у мовному аналізі, це є яскравим проявом зниження орієнтованої діяльності. Неможливість розподілити увагу між технічною стороною письма і орфографічними правилами призводить до того, що діти не дотримуються правил написання великої літери, ненаголошених голосних тощо.

Другий варіант порушень письма обумовлений труднощами підтримки робочого стану, активного тону кори головного мозку. У дітей спостерігається підвищена стомлюваність, коливання працездатності – її рівень змінюється протягом чверті, тижня, уроку. Зазвичай ці діти не відразу включаються у виконання завдань, а, почавши робити його, швидко втомлюються; через деякий час робочий стан нормалізується, але вже на зниженому рівні, внаслідок чого дитина знову втомлюється. На фоні втоми дитина припускається багатьох грубих помилок і, перш за все, тих, які притаманні учням з проблемами програмування і контролю. Вони пишуть повільно, навичка письма автоматизується з великими труднощами, під час письма може збільшуватись тону м'язів, дитині важко утримати робочу позу. Величина букв, натиск, нахил коливаються в залежності від рівня втоми.

Третій різновид проблем під час письма Т. Ахутіна визначає як зорово-просторову дисграфію за правописульним типом. Від роботи правої півкулі залежать зорово-моторна координація, можливість співвіднесення руху з

вертикальною і горизонтальною координатами, можливість об'єднання в одне ціле і сприйняття цілісного образу [1].

Аналізуючи труднощі письма у дітей з зазначеним видом дисграфії, Т. Ахутіна виявила характерні для них особливості: складність в орієнтуванні на сторінці зошита, в знаходженні початку рядка, труднощі в утриманні рівного письма в рядку; постійне недотримання нахилу і висоти букв, невідповідність елементів літер за розміром, роздільне написання букв в слові; затримки актуалізації графічного і рухового образів потрібної літери, заміни візуально схожих і близьких за написанням букв, заміни рукописних букв друкованими, неправильне написання букв, особливо великих; дзеркальність при написанні букв; заміни букв; неможливість формування ідеограмного письма; пропуски і заміни голосних, зокрема наголошених; порушення порядку букв у слові; тенденція до «фонетичного» письма; труднощі виділення цілісного образу слова, внаслідок чого два слова, а також слова з прийменниками пишуться разом (пізніше у зв'язку з підвищеною увагою, яка приділяється правилам написання прийменників, префікси діти пишуть окремо від коренів).

Виділені особливості Т. Ахутіна співвідносить з одним механізмом – труднощами оперування просторовою інформацією і спробами їх компенсації.

На відміну від «правопівкульних», «лівопівкульні» проблеми під час письма виявляються в замінах букв на близькі за звучанням і вимовою звуків; в порушеннях програмування і контролю. Т. Ахутіна підкреслює, що охарактеризовані труднощі під час письма можуть бути різного ступеня вираженості, і не обов'язково вони сягають того рівня важкості, який передбачається при дисграфії. Визначити механізм наявної дисграфії і прогнозувати можливі варіанти майбутніх проблем письма у старших дошкільників дозволяє, на думку Т. Ахутіної, нейропсихологічний аналіз стану вищих психічних функцій дитини [1].

А. Сиротюк виділяє, спираючись на дослідження нейропсихологів стосовно складної мозкової організації письма, три провідні види його порушення [9, С.42]: 1) мовленнєву дисграфію (моторну і сенсорну), що йде у системі різних форм порушень; 2) немовленнєву дисграфію (гностичну) – виявляється у синдромі порушення сприйняття: зорового, просторового, оптико-просторового; 3) дисграфію як порушення (або несформованість) цілеспрямованої поведінки, її організації і контролю, несформованості мотивів.

Розроблена класифікація дисграфій Р. Лалаєвою та її робочою групою, в основі якої лежить несформованість певних операцій процесу письма. У створенні цієї класифікації брали участь Г. Волкова, Л. Волкова, В. Ковшиков, Р. Лалаєва, Л. Парамонова та інші вчені. Згідно цієї класифікації виділяються такі види дисграфії: артикуляторно-акустична, на основі порушень фонемного розрізнення (диференціації фонем), на підставі порушення мовного аналізу і синтезу, аграматична і оптична дисграфія.

Дисграфія може супроводжуватися і немовленнєвою симптоматикою (неврологічними порушеннями, порушеннями пізнавальної діяльності,

сприйняття, пам'яті, уваги, психічними порушеннями). Немовленнєві симптоми визначаються в цих випадках не характером дисграфії і у зв'язку з цим не входять до її симптоматики, а спільно з порушеннями письма відносяться до структури нервово-психічних і мовленнєвих розладів (при алалії, дизартрії, порушення мовлення при розумовій відсталості та ін.).

У психолого-педагогічній літературі зазначається, що у дітей з мовленнєвою патологією виявляються значні труднощі оволодіння програмовим матеріалом з рідної мови, а також порушення в оволодінні орфографією. Орфографічні помилки у дітей з мовленнєвими порушеннями численні й стійкі (Р. Левіна, І. Прищепова, Л. Спірова, А. Ястребова).

**Висновки.** Проведений нами аналіз спеціальної літератури, яка висвітлює проблеми порушення письма в учнів молодших класів, дозволив зробити висновки. Формування навички письма – це тривалий і складний процес, складний і за структурою самого акту письма, і формування навичок, і психофізіологічних механізмів, що лежать в його основі. Накопичено великий теоретичний і методичний матеріал з проблеми етіології, механізмів і симптоматики зазначеного розладу. Кількість дітей, які мають труднощі у формуванні навичок письма, неухильно зростає. Відзначається збільшення порушень під час письма в учнів загальноосвітніх шкіл.

Труднощі у процесі формування навичок письма учнями молодших класів носять інтегральний характер. Перспективою подальшого дослідження є комплексне дослідження мовленнєвого розвитку молодших школярів, що передбачає детальне вивчення їх психофізіологічних, мовленнєвих та нейропсихологічних особливостей. А саме, актуального мовленнєвого розвитку й мовленнєвих здібностей, вивчення інтелектуальних функцій, зорової пам'яті й зорово-моторної координації, а також вивчення сформованості нейропсихологічних параметрів когнітивної діяльності, що дозволяють виявити порушення в роботі основних структурно-функціональних блоків мозку.

### Бібліографія

1. Ахутина Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция / Т.В. Ахутина // Актуальные проблемы логопедической практики / Под ред. М.Г. Храковской. – СПб.: «Акционер и К<sup>о</sup>», 2004. – С. 225-246.
2. Безруких М.М. Обучение письму / М.М. Безруких. – Екатеринбург: Рама Паблишинг. – 2009. – 607 с.
3. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе / М.М. Безруких. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.
4. Вашуленко М. С. Концепція мовної освіти в Україні / М. С. Вашуленко, О. М. Біляєв, В. М. Плахотнік // Рідна школа. – 1994. – № 9. – С. 71-77.
5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. - СПб.: ИД«МиМ», 1997. – 286 с.
6. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб. : Союз, 2003. – 221 с.
7. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие [для студентов высших учебных заведений] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. –



303 с. 8. **Садовникова И.Н.** Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. — М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1997. — 255с. 9. **Сиротюк А.Л.** Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. - М.: ТЦ Сфера, 2003 — 288с. 10. **Хватцев М.Е.** Предупреждение и устранение недостатков речи: : пособие [для логопедов, пед. вузов и родителей] / М.Е. Хватцев. — Санкт-Петербург: Дельта КАРО, 2004. — 272 с. 11. **Цветкова Л.С.** Нейропсихология счета, письма, чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. — М. : Юристъ, 1997. — 256 с. 12. **Deeney T.** «I like to take my own sweet time»: Case study of a Child With Naming-Speed Deficits and Reading Disabilities/ T. Deeney., M. Wolf, A.G. Goldberg // Journal of Special Education. — 2001. — v. 35, Issue 3. — P. 145 -156. 13. **Snowling M.J.** Developmental dyslexia/ M.J Snowling // Current Paediatrics. — 2001. — N 1(11). — P. 10-13.

### References

1. **Ahutina T.V.** Narusheniya pis'ma: diagnostika i korrekciya. / T.V. Ahutina // Aktual'nye problemy logopedicheskoy praktiki / Pod red. M.G. Hrakovskoy. — SPb.: «Aktioner i K°», 2004. — S. 225-246. 2. **Bezrukih M.M.** Obuchenie pis'mu / M.M. Bezrukih. — Ekaterinburg: Rama Publishing. — 2009. — 607 s. 3. **Bezrukih M.M.** Trudnosti obucheniya v nachal'noy shkole / M.M. Bezrukih. — М.: Eksmo, 2009. — 464 s. 4. **Vashulenko M. S.** Kontsepsiya movnoyi osviti v Ukrayini / M. S. Vashulenko, O.M. Bilyaev, V. M. Plahotnik // Ridna shkola. — 1994. — № 9. — S. 71-77. 5. **Kornev A.N.** Narusheniya chteniya i pis'ma u detey / A.N. Kornev. - SPb.: ID«MiM», 1997. — 286 s. 6. **Lalaeva R.I.** Diagnostika i korrekciya narusheniy chteniya i pis'ma u mladshih shkol'nikov: uchebno-metodicheskoe posobie / R.I. Lalaeva, L.V. Venediktova. — SPb. : Soyuz, 2003. — 221 s. 7. **Lalaeva R.I.** Narusheniya rechi i ih korrekciya u detey s zaderzhkoy psihicheskogo razvitiya: uchebnoe posobie [dlya studentov vysshih uchebnyh zavedeniy] / R.I. Lalaeva, N.V. Serebryakova, SV. Zorina. — М.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2004. — 303 s. 8. **Sadovnikova I.N.** Narusheniya pis'mennoy rechi i ih preodolenie u mladshih shkol'nikov / I.N. Sadovnikova. — М.: Gumanit. izd. centr «VLADOS», 1997. — 255 s. 9. **Sirotyuk A.L.** Neiropsihologicheskoe i psihofiziologicheskoe soprovozhdenie obucheniya / A.L. Sirotyuk. - М.: TC Sfera, 2003 — 288 s. 10. **Hvatcev M.E.** Preduprezhdenie i ustranenie nedostatkov rechi: : posobie [dlya logopedov, ped. vuzov i roditeley] / M.E. Hvatcev. — Sankt-Peterburg : Del'ta KARO, 2004. — 272 s. 11. **Cvetkova L.S.** Neiropsihologiya scheta, pis'ma, chteniya: narushenie i vosstanovlenie / L.S. Cvetkova. — М. : Yuristj, 1997. — 256 s. 12. **Deeney T.** «I like to take my own sweet time»: Case study of a Child With Naming-Speed Deficits and Reading Disabilities/ T. Deeney., M. Wolf, A.G. Goldberg // Journal of Special Education. — 2001. — v. 35, Issue 3. — P. 145-156. 13. **Snowling M.J.** Developmental dyslexia/ M.J Snowling // Current Paediatrics. — 2001. — N 1(11). — P. 10-13.

Авторський внесок: Журавльова Л.С. — 100%.

Дата відправлення статті: 16.03.2017 р.

УДК 162.16

**P. Zalewska**  
niebieska.zalewska@gmail.com

## **STAWANIE SIĘ RODZICEM DZIECKA Z CHOROBA GENETYCZNĄ LUB WADAMI WRODZONYMI, CZYLI O MIEJSCU PEDAGOGIKI PRENATALNEJ WE WCZESNYM WSPOMAGANIU ROZWOJU I PEDAGOGICE SPECJALNEJ**

Kontakt: mgr Paulina Zalewska, doktorantka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska. Pedagog specjalny, logopeda, terapeuta dziecięcy, pracuje w Przychodni Rehabilitacyjnej dla Dzieci i Młodzieży w Warszawie, prowadzi Pracownię Pedagogiczno-Logopedyczną Blue. Zainteresowania naukowe: terapia pedagogiczna dzieci z dysfunkcjami, wczesne wspomaganie rozwoju i wczesna interwencja, neurologopedia, wspomaganie rozwoju dzieci z zespołami genetycznymi, macierzyństwo, prenatalny okresie życia dziecka (pedagogika prenatalna). E-mail: niebieska.zalewska@gmail.com

**Залевска П. Підготовка батьків дитини с генетичною хворобою і вродженою патологією. Значення пренатальної педагогіки в ранній допомозі і спеціальній педагогіці.** У статті пропонується перший етап дисертації: головна ідея, теоретичні здогадки, умови, мета і підготовка до дослідження. У даному матеріалі розглядається проблема, яка є актуальною і популярною в політичній сфері, освіті та житті поляків. Необхідно зазначити, що медичний аспект постійно збільшує свої можливості стосовно дослідження і супроводу пренатального розвитку дитини. Те саме відбувається і пренатальній педагогіці. З кожним роком ми можемо краще ознайомитись з розвитком дитини в череві матері швидше та раніше помітити його дефекти (проблеми). Автор статті прагне визначити, як батьки готуються до народження і виховання дитини з обмеженими можливостями. У зв'язку з цим концепція пропонує дослідження вагітних жінок і майбутніх татусів, які вже знають, що у їхніх дітей вже наявна або може бути генетична хвороба чи вроджена патологія. На основі власних досліджень автор окреслює також значення пренатальної педагогіки в ранній допомозі і спеціальній педагогіці.

**Ключові слова:** дитина з обмеженими можливостями, пренатальна педагогіка, пренатальний розвиток, пренатальна діагностика, рання допомога, спеціальна педагогіка.

**Залевска П. Подготовка родителей ребёнка с генетической болезнью и врожденной патологией. Значение пренатальной педагогики в ранней помощи и специальной педагогике.** В статье представлен первый этап диссертации: главная идея, теоретические соображения, условия, цели и подготовка к исследованиям. Материал рассматривается проблему которая актуальная и популярная в политике, учёбе и жизни поляков. Постоянно в медицине растут возможности. Тоже в пренатальной диагностике новые успехи и мы можем н.п. лучше познакомится с развитием ребёнка в утробе матери и быстрее заметить проблемы (дефекты) в пренатальной развитии. Автору стати интересно как родители гатовятся к рождению и воспитанию ребёнка с ограниченными возможностями. В связи с тем концепция предлагает исследования беременных женщин и будущих отцов которые знают что у их детей есть или может быть генетическая болезнь или врожденная патология. На основании своих исследований автор представляет также значение пренатальной педагогики в ранней помощи и специальной педагогике.

**Ключевые слова:** ребёнок с ограниченными возможностями, пренатальная педагогика, пренатальное развитие, пренатальная диагностика, ранняя помощь, специальная педагогика.

**P. Zalewska. Adoption parents of a child with a genetic disease or birth defect that is a place of education in early prenatal development and support of special education.** In the article the first phase of the thesis: main idea, theoretical speculation, the conditions and purpose of preparing the study. This article addresses the problem that is relevant and popular in politics, education and the life of Poles. It should be noted that the medical aspect is constantly increasing its capabilities regarding research and support prenatal development. He same happens prenatal pedagogy. Every year we can better acquainted with the development of the child in the womb of the mother and faster still see his defects (problems). The article seeks to identify how parents prepare for the birth and raising a child with disabilities. In connection with this concept study suggests pregnant women and future fathers who already know that their children are already available or can be genetic disease or congenital abnormality. Based on our own research and author outlines the importance of pedagogy in early prenatal care and special pedagogy.

**Key words:** a child with disabilities, prenatal education, prenatal development, prenatal diagnosis, early intervention, special education

*„Ktoś porównał wyraz oczu matek dzieci odmiennych do oczu sarny: pięknych, mądrych i zawsze wilgotnych.”*

*A. T. Midro*

### **Wprowadzenie**

„Przeżywamy dziś rozkwit genetyki, towarzyszy temu rozwój narzędzi badawczych, a w konsekwencji ich wprowadzenie do diagnostyki

pojedynczych osób. Otwierają się nowe możliwości wyjaśniania zaburzeń o podłożu genetycznym i poszukiwanie nowych metod. (...) przed genetykami stają nowe wyzwania- usłyszeć problemy rodzin i osób z odmiennością genetyczną, zorganizować poradnictwo medyczne i psychologiczne oparte na znajomości psychologicznych uwarunkowań poszczególnych odmienności” (Midro, 2011). Podobne wyzwanie stoi także przed pedagogami specjalnymi i terapeutami. Duży nacisk i nadzieję pokłada się w diagnostyce prenatalnej. W momencie, gdy rodzice otrzymują informacje o diagnozie zespołu genetycznego u nienarodzonego jeszcze dziecka, potrzebują nie tylko wsparcia genetycznego, psychologicznego, ale także informacji o tym, jak opiekować się odmiennym dzieckiem. Chcą wiedzieć jaka czeka je przyszłość, jak je wychowywać, by stworzyć warunki sprzyjające jego rozwojowi, a także pragną wsparcia społecznego w sprawowaniu opieki nad nim. Sprostanie tym wymaganiom i stworzenie odpowiedniego systemu wsparcia wymaga jednak zrozumienia sytuacji w jakiej się Ci rodzice znaleźli, wysłuchania ich głosu w tej sprawie, wsłuchania się w ich troski i potrzeby, a także analizy tak trudnych doświadczeń i przeżyć. Aktualne tendencje we wczesnej interwencji i wczesnym wspomaganie rozwoju dotyczą objęcia od możliwie jak najwcześniejszego momentu wsparciem psychopedagogicznym nie tylko chorego lub niepełnosprawnego dziecka, lecz także całej jego rodziny. Nie da się tego jednak zrobić, nie analizując potrzeb rodziców. Zwłaszcza jeśli tym najwcześniejszym momentem jest okres ciąży.

Polska literatura naukowa dosyć szczegółowo opisuje macierzyństwo oraz ojcostwo wobec dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Obszerne analizy można znaleźć także na temat postaw rodziców wobec diagnozy o niepełnosprawności lub odmienności dziecka. Na temat potrzeb rodziców oraz wsparcia najczęściej piszą jednak stowarzyszenia rodziców lub sami rodzice, którzy opisują swoje doświadczenia, historię a tym samym relacjonują jakie potrzeby mają rodzice, których dzieci nie rozwijają się typowo. W ostatnim czasie przybywa także publikacji na temat chorób genetycznych. Dotyczą one jednak zazwyczaj doniesień naukowych, nowych odkryć, studium przypadku lub właśnie relacji rodziców i często dramatycznych doświadczeń związanych z diagnozą.

Nowe możliwości techniki w zakresie badań prenatalnych i badań laboratoryjnych umożliwiają diagnozowanie coraz większej ilości zespołów genetycznych i wad wrodzonych już w okresie prenatalnym. W związku z powyższym wyłania się nowy obszar, który dotychczas nie był przedmiotem badań - stawanie się rodzicem w tych specyficznych warunkach.

Ważnym aspektem stawania się rodzicem dziecka z chorobą genetyczną są panujące w społeczeństwie polskim stereotypy dotyczące płodności, bycia matką oraz roli ojca. Wiele problemów i dylematów jest wynikiem uwarunkowań kulturowych i rodzinnych. Zdaniem B. Budrowskiej (2001) „w kulturze polskiej posiadanie i wychowywanie dzieci to podstawowe zadanie, nakaz, cel życia kobiety”. Stworzony przez nią regulamin dotyczący kulturowego skryptu bycia matką zakłada, że matka ponosi całkowitą odpowiedzialność za rozwój dziecka, jego zdrowie fizyczne i psychiczne,

wygląd, zachowanie itd. Oznacza to, że jeśli cokolwiek układa się niepomyślnie, to matka ponosi za to winę. Autorka ta przywołuje także słowa Jessie Bernard, według której za prawie każdą chorobę –autyzm, schizofrenia, choroby psychosomatyczne, wszelkiego rodzaju psychopatologie- odpowiedzialnością obciąża się matki. Czy wobec powyższego kobiety, które urodzą dziecko z chorobą genetyczną mogą się czuć odpowiedzialne za chorobę ich dziecka? Czy mogą czuć się gorszymi matkami, skoro ich dzieci są odmienne? Gdzie w tym wszystkim swoje miejsce ma ojciec?

Punkt ósmy regulaminu B. Budrowskiej (2001) mówi o tym, że według społecznie panujących stereotypów bycie matką wyzwala tylko pozytywne emocje; matka obdarza dziecko miłością ciągłą, bezwarunkową, wyrozumiałą- jest ideałem. Natomiast według M. Kościelskiej (1998) narodzinom dziecka niepełnosprawnego może towarzyszyć konflikt między miłością a niechęcią wobec dziecka ze względu na jego inność. Z tego wynika, że uczucia matki mogą być ambiwalentne. Co wobec tego z ojcem dziecka? Erich Fromm (1971) twierdził, że zasadnicza różnica między miłością matki a ojca polega na tym, iż miłość macierzyńska jest bezwarunkowa, zaś ojcowska jest uwarunkowana cechami dziecka. A więc miłość matki, nie jest obwarowana żadnym warunkiem, dziecko musi tylko być by je kochała. Jej miłość jest szczęściem, spokojem i nie trzeba jej ani zdobywać ani na nią zasługiwać. Czy faktycznie jest tak również w przypadku rodziców dzieci z chorobą genetyczną? Warto zweryfikować te poglądy.

Innym aspektem, który stanowi inspirację do podjęcia tego tematu, są postulaty wczesnej interwencji i pedagogiki prenatalnej oraz niezwykle aktualny w życiu społecznym i politycznym dyskurs na temat pomocy rodzicom dzieci niepełnosprawnym, w tym także oczekującym na narodziny dziecka z chorobą genetyczną lub wadami wrodzonymi. Koncepcja wczesnej interwencji zakłada kompleksowe i interdyscyplinarne wsparcie dla dziecka, ale także jego rodziny, w sytuacji zagrożenia lub diagnozy niepełnosprawności. Innymi słowy jest to pomoc udzielana możliwie jak najwcześniej. W przypadku rodziców oraz dzieci, u których zaburzenia zdiagnozowano już na etapie rozwoju prenatalnego, to właśnie moment badań prenatalnych i stawiania diagnozy o nieprawidłowym rozwoju dziecka powinien być tym, w którym objęci zostają wczesną interwencją. Aktualnie jest to jednak jedynie postulat, realizowany jedynie przez hospicja perinatalne funkcjonujące głównie w większych miastach. B. Kmieciak i Z. Szafrńska-Czajka (2016) twierdzą, że: „kluczowym wydaje się włączenie tematyki funkcjonowania hospicjów perinatalnych do planów szkół wyższych. Chodzi nie tylko o kierunki medyczne (wydziały: lekarski i nauk o zdrowiu o kierunku położnictwo i pielęgniarstwo), ale również o studia z zakresu psychologii, teologii, nauk o rodzinie, pomocy socjalnej oraz socjologii”. Dotyczy to także pedagogiki specjalnej, a zwłaszcza pedagogiki prenatalnej oraz wczesnego wspomaganie rozwoju. A. Twardowski (2012) w swoim modelu wczesnego wspomaganie rozwoju zakłada wyposażanie rodziców dziecka z niepełnosprawnością w wiedzę oraz umiejętności opieki nad

dzieckiem, gdyż przede wszystkim od skuteczności ich interakcji z dzieckiem oraz codziennych czynności i aktywności rodziny zależy efektywność oddziaływań wspomagających rozwój dziecka. Być może tego typu oddziaływania, których uczestnikami byłiby także specjaliści pedagogicy – wpłynęłoby na proces stawania się rodzicem dziecka z chorobą genetyczną lub wadami wrodzonymi. Warto zatem zastanowić się, jakie są potrzeby matki i ojca oczekujących na narodziny dziecka z chorobą genetyczną i wadami wrodzonymi przed i po porodzie.

### **Podstawy teoretyczne**

Rodzicielstwo zaczyna się przed narodzeniem dziecka. Opracowania na ten temat znaleźć można zwłaszcza w literaturze dotyczącej macierzyństwa i ojcostwa w aspekcie psychologiczno-pedagogicznym (Trawkowska-Bryłka, Lichtenberg-Kokoszka, Stanek, Fijałkowski, Cacace, Cantelmi). Obraz macierzyństwa w umyśle kobiety powstaje dużo wcześniej niż staje się ona matką nienarodzonego dziecka, a nawet wcześniej niż zaczyna planować rodzicielstwo i zmienia się on w zależności od różnorodnych czynników. Zaliczyć do nich można między innymi doświadczenia, środowisko, osobowość i cechy psychologiczne, ale także oczekiwania i wyobrażenia na temat dziecka. Każdy człowiek inaczej interpretuje macierzyństwo, każdy ma inne skojarzenia i emocje związane z tym terminem. Podobnie nauka definiuje je różnorodnie w zależności od dyscypliny i podejmowanego kontekstu. Według M. Grackiej-Tomaszewskiej (2014) myślenie o dziecku jest wyrazem tworzenia dla niego miejsca w świecie psychicznym matki i obojga rodziców. Zaczyna się ono bardzo wcześnie i ma korzenie w zabawach lalką, w których dziewczynka staje się mamą, czasem chłopiec – tatą w popularnej zabawie w dom. W rozważaniach o potomstwie dorosłego człowieka ważne są nie tylko zewnętrzne warunki ale przede wszystkim wewnętrzne wyposażenie rodziców. Wówczas wyobrażenia dziecka tworzą jego złożoną reprezentację. To jaka ona jest zależy od emocjonalnego stosunku kobiety do siebie, partnera i relacji, od historii życia, doświadczeń, oczekiwań. Badaczka wskazuje także, że lęk może hamować budowanie owej reprezentacji, zwłaszcza w przypadku, gdy ciąża jest wysokiego ryzyka lub obawia się ona o zdrowie lub życie dziecka. M. Kościelska (1998) twierdzi, że rozczarowanie i tragedia przeżywana z powodu diagnozy niepełnosprawności jest większa im większe były oczekiwania wobec dziecka oraz im większa była emocjonalna więź i wyobrażanie sobie dziecka- co możemy nazwać ową reprezentacją. Warto więc się zastanowić, jak wygląda i jak kształtuje się reprezentacja dziecka w umysłach matki i ojca, którzy oczekują dziecka z chorobą genetyczną i wadami wrodzonymi.

Ojcostwo i jego oblicza są dużo mniej poznane oraz opisane niż macierzyństwo. Według A. Twardowskiego (2012) ojcowie częściej niż matki nie wywiązują się z zadań wpisanych w rolę rodzicielską, a szczegółowe motywy ich postępowania nie są do końca znane. Autor podkreśla jednocześnie, że ojcowie przeżywają niepełnosprawność dziecka równie mocno, jak matki jednak w bardziej powściągliwy sposób.

Problematyka macierzyństwa oraz ojcostwa, a więc rodzicielstwa, wpisuje się w nurt badań nad rodziną współczesną. Bazą koncepcyjną, która odpowiada założeniom badawczym jest teoria rozwoju rodziny, która uwzględnia fazy rozwojowe jednostki w kontekście rodzinnym i samej rodziny (Kawula, 2006).

### **Założenia metodologiczne**

Planowane badania prowadzone będą w nurcie badań jakościowych. T. Bauman (1995) twierdzi, że badania prowadzone w tym nurcie umożliwiają podejmowanie tematów wykraczających poza to, co mierzalne i obiektywne. Ze względu na specyfikę pola badawczego, zastosowaną strategią badawczą będzie fenomenografia wykorzystująca dorobek fenomenologii, interakcjonizmu symbolicznego oraz hermeneutyki. Nadrzędną ideą fenomenografii jest założenie, iż ludzie nadają różne znaczenie otaczającej ich rzeczywistości. Znaczenia te są ograniczone, indywidualne i stanowią interpretację rozumienia świata przez danego człowieka. Punktem wyjścia stosowanym najczęściej w tego typu badaniach jest jakaś sytuacja, przypadek, zdarzenie lub problem. Wywiad zaś skupia się na poznaniu świadomości, doświadczeniach i refleksji osoby badanej na dany temat. Stawanie się rodzicem jest więc w tym przypadku wynikiem interpretacji sytuacji, w jakiej znalazła się matka i ojciec oraz związanych z tą sytuacją doświadczeń, przeżyć a także refleksji. Znaczenia, jakie nadają oni rzeczywistości i poszczególnym wydarzeniom w ich życiu, kształtują bezpośrednio ich indywidualny wymiar procesu stawania się rodzicem. Wybraną metodą zbierania materiału badawczego będzie wywiad narracyjny, który umożliwi usystematyzowane przeprowadzenie narracji tematycznej skoncentrowanej na interesującym mnie zjawisku. Badanie zakłada zastosowanie metody wywiadu narracyjnego według koncepcji F. Schützego, a więc zastosowanie schematu, który dzieli wywiad na fazę wstępną, fazę opowieści głównej, fazę pytań wewnętrznych i fazę pytań zewnętrznych. Natomiast jakościową metodą interpretacji danych będzie teoria ugruntowana. Metodologia teorii ugruntowanej polega „na budowaniu teorii (średniego zasięgu) na podstawie systematycznie zbieranych danych empirycznych” (Konecki, 2000, s. 26). Propozycje teoretyczne nie są więc budowane metodą logicznie dedukcyjną na kanwie powstałych wcześniej założeń lub aksjomatów lecz są pochodną analiz danych empirycznych. Teoria wyłania się w trakcie systematycznie prowadzonych badań terenowych, podobnie jak hipotezy, pojęcia i własności pojęć.

Przedmiotem badań będzie proces stawania się rodzicami jako jeden z etapów rozwojowych jednostki oraz rodziny. Natomiast celem głównym badania jest poznanie procesu stawania się rodzicem dziecka z chorobą genetyczną i wadami wrodzonymi. Cele szczegółowe, które bezpośrednio wynikają z celu głównego badań to:

I. Scharakteryzowanie potrzeb matki i ojca oczekujących na narodziny dziecka z chorobą genetyczną i wadami wrodzonymi, przed i po porodzie.

II. Weryfikacja zagadnienia bezwarunkowej miłości do dziecka w przypadku rodziców spodziewających się „odmiennego” dziecka w kontekście utrwalonego obrazu miłości matki i miłości ojca.

III. Zdefiniowanie postaw kobiet i mężczyzn wobec własnego rodzicielstwa, bycia matką i ojcem dziecka z chorobą genetyczną i wadami wrodzonymi.

IV. Określenie reprezentacji dziecka z chorobą genetyczną w okresie prenatalnym w percepcji matki i ojca.

V. Stworzenie opisu przygotowań podejmowanych przez matkę i ojca do narodzin ich chorego dziecka, rozumianych jako przygotowania w sferze zewnętrznej (materialnej) jak i wewnętrznej (duchowej, psychicznej, emocjonalnej).

Główny problem badawczy sformułowany został w postaci następującego pytania: Jak przebiega proces stawania się rodzicem dziecka z chorobą genetyczną i wadami wrodzonymi? Sformułowano także szczegółowe pytania badawcze, pełniące funkcję pomocniczą:

I. Jakie potrzeby ma matka, a jakie ojciec w procesie oczekiwania na narodziny dziecka z chorobą genetyczną i wadami genetycznymi przed i po porodzie? Jak według nich powinna wyglądać wczesna interwencja?

II. Jakie są uwarunkowania oraz cechy charakterystyczne uczuć matki i ojca w przypadku dzieci z chorobami genetycznymi i wadami wrodzonymi (w odniesieniu do rozważań E. Fromma)?

III. W jakie „mity” dotyczące macierzyństwa i ojcostwa uderza fakt posiadania dziecka z chorobą genetyczną i wadami wrodzonymi? (w odniesieniu do poglądów B. Budrowskiej)

IV. Czy rodzice, którzy będą mieli chore dziecko również tak jak pozostali rodzice, próbują wyobrazić sobie swoje dziecko i nadają mu charakterystyczne przymioty już w okresie prenatalnym? Jak wygląda reprezentacja dziecka w oczach matki, a jak w przypadku ojca? (w odniesieniu do poglądów M. Grackiej-Tomaszewskiej i M. Kościelskiej)

V. Jak wyglądają przygotowania do rodzicielstwa dzieci z chorobami genetycznymi i wadami wrodzonymi? Jakie są refleksje rodziców na temat efektywności podjętych przygotowań do narodzin już po porodzie?

Ze względu na diagnostyczno-projektujący charakter badań a także wybór teorii ugruntowanej jako metody analizy danych nie ma w badaniu hipotez, zmiennych i wskaźników.

Grupa badawcza to matki i ojcowie, którzy spodziewają się narodzin dziecka z chorobą genetyczną i/lub wadami wrodzonymi albo rodzice, w przypadku których ciąża nie przebiega prawidłowo, chociaż brak jest jednoznacznej przyczyny i diagnozy zaistniałych nieprawidłowości. Łączna ilość respondentów to 14 osób czyli siedem matek oraz siedmiu ojców (niekoniecznie w diadach). Wywiady będą przeprowadzane indywidualnie, w dogodnych i wyznaczonych przez respondentów miejscach.



## Podsumowanie

Wyniki uzyskane w powyższym badaniu naukowym mają stanowić istotny wkład w rozwój pedagogiki specjalnej i wczesnego wspomaganie rozwoju ale także w pedagogikę prenatalną, która jest stosunkowo nową subdyscypliną pedagogiczną. Przedmiotem zainteresowania pedagogiki prenatalnej jest ludzka prokreacja oraz najwcześniejszy okres życia człowieka czyli okres pre- i perinatalny. Pedagogika prenatalna podejmuje takie zagadnienia jak: wychowanie do podjęcia funkcji prokreacyjnej, edukacja prenatalna, teoria i praktyka wychowania prenatalnego rozumiane jako kierowanie rozwojem dziecka przed urodzeniem, wspieranie go podczas procesu narodzin i po urodzeniu (Kornas-Biela, 2012). Na rozwój tej subdyscypliny pedagogicznej ogromny wpływ miała m.in. nowa wiedza psychologii prokreacji oraz diagnostyka prenatalna, która oprócz badań prenatalnych obejmuje także wiedzę na temat naukowych i praktycznych aspektów rozpoznawania chorób płodu we wczesnym okresie ciąży (Krajewska-Walasek, Jezela Stanek, 2009).

Proponowane badania są więc przykładem współpracy dwóch subdyscyplin pedagogiki, nowej - pedagogiki prenatalnej i ugruntowanej historycznie - pedagogiki specjalnej. Dzięki wykorzystaniu teorii i praktyki obu tych subdyscyplin, proponowane badania stanowią innowacyjne podejście do zagadnienia stawania się rodzicem. Natomiast poprzez współpracę z wczesnym wspomaganie rozwoju czyli jednym z paradygmatów pedagogiki specjalnej, mają one szansę wywrzeć realny wpływ na społeczną percepcję procesu stawania się matką i ojcem dziecka z chorobą genetyczną lub wadami wrodzonymi oraz przyczynić się do zaprojektowania pomocy i opieki nad rodzicami w tej trudnej sytuacji. Mam nadzieję, że przedstawiona w artykule propozycja badania naukowego i jego realizacja przyczyni się do rozwoju pedagogiki prenatalnej i specjalnej oraz wskaże nowe możliwości i inspiracje jakie daje pedagogom specjalnym przestrzeń badawcza pedagogiki prenatalnej.

## References

1. **Midro, A. T.** (2011). Istnieć, żyć i być kochanym. Możliwości wspomaganie rozwoju dzieci z zespołami uwarunkowanymi genetycznie, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
2. **Budrowska B.** (2001). Regulamin i improwizacje czyli o kulturowym skrypcie bycia matką, Kultura i społeczeństwo, rok XLV, nr 2.
3. **Kościelska, M.** (1998). Trudne macierzyństwo, Warszawa: WSiP.
4. **Fromm, E.** (1971). O sztuce miłości, Warszawa: PIW, s. 52-64.
5. **Kmieciak, B., Szafrńska-Czajka, Z.** (2016). Potrzebna pomoc, czyli hospicja perinatalne. Głos dla życia, nr 5 (142).
6. **Twardowski, A.** (2012). Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
7. **Gracka-Tomaszewska, M.** (2014). Drogi do macierzyństwa. Reprezentacja siebie i reprezentacja dziecka w umyśle

kobiety jako podstawa macierzyństwa, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar. 8. **Kawula, S.** (2006). Kształtu rodziny współczesnej. Szkice familiologiczne. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. 9. **Bauman, T.** (1995). O możliwościach zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych. W: T. Pilch (red.), Zasady badań pedagogicznych. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. 10. **Konecki, K. T.**, (2000). Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 26. 11. **Charmaz, K.** (2013). Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 12. **Kornas-Biela, D.** (2012). Wielowymiarowość przestrzeni refleksyjnej i edukacyjnej pedagogiki prenatalnej i specjalnej. W: Z. Palak, D. Chmich, A. Pawlak (red.), Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej. Lublin: Wydawnictwo UMCS. 13. **Krajewska-Walasek, M.**, Jezela-Stanek, A. (2009). Trendy w przedurodzeniowej diagnostyce chorób genetycznych. W: Wielgoś, M (red.), Diagnostyka prenatalna z elementami perinatologii. Gdańsk: Via Medica.

Авторський внесок: **P. Zalewska** – 100%  
Дата відправлення статті 18.03.17 р.

**УДК 376.3:616.89**

**К. О. Зелінська-Любченко**  
Email: kartinka-muza@ukr.net

## **РОЛЬ ЕЛЕКТРОЕНЦЕФАЛОГРАФІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ДІАГНОСТИЦІ АЛАЛІЇ**

**Відомості автора:** Зелінська-Любченко Катерина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна, Email: kartinka-muza@ukr.net

Author information: Zelinska-Liubchenko Kateryna Oleksandrivna, candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer of the Department of correction Sumy state pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine, E-mail: [kartinka-muza@ukr.net](mailto:kartinka-muza@ukr.net)

**Зелінська-Любченко К.О. Роль електроенцефалографічних досліджень у діагностиці алалії.** У ході викладу матеріалів статті висвітлено проблему диференціальної діагностики алалії, що набула пріоритетного значення на сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки. Алалію часто змішують із подібними станами, іншими

формами мовленнєвих порушень: глухонімотою, важким ступенем туговухості та затримкою при цьому мовленнєвого розвитку, недорозвиненням мовлення при олігофренії, афазією тощо.

У статті визначено, що на сучасному етапі вчення про алалії йдеться про порушення функціонування провідних шляхів між різними областями кори головного мозку, хоча на ранніх етапах розвитку вважалося, що алалія зумовлена недорозвиненням або ураженням так званих мовленнєвих центрів.

Автором статті зазначено, що локалізація ураження головного мозку при моторній алалії вивчена недостатньо. У багатьох дітей із моторною алалією ЕЕГ і клінічні дослідження виявляють неврологічні симптоми рухових і мовленнєворухових порушень. Даний метод дозволяє оцінити особливості діяльності (функціонування) головного мозку, а також виявити можливі порушення. Тому у статті виокремлено досить значну його роль у діагностиці моторної алалії.

**Ключові слова:** моторна алалія, диференціальна діагностика, розвиток, електроенцефалограма, провідні шляхи кори головного мозку.

**К.А. Зелинская-Любченко. Роль электроэнцефалографических исследований в диагностике алалии.** В ходе изложения материалов статьи освещена проблема дифференциальной диагностики алалии, что приобрела приоритетное значение на современном этапе развития коррекционной педагогики. Алалии часто смешивают с подобными состояниями, другими формами речевых нарушений: глухонемой, тяжелой степенью туговухости и задержкой при этом речевого развития, недоразвитием речи при олигофрении, афазией и тому подобное.

В статье определено, что на современном этапе учения о алалии речь идет о нарушении функционирования проводящих путей между различными областями коры головного мозга, хотя на ранних этапах развития считалось, что алалия обусловлена недоразвитием или поражением так называемых речевых центров.

Автором статьи указано, что локализация поражения головного мозга при моторной алалии изучена недостаточно. У многих детей с моторной алалией ЭЭГ и клинические исследования выявляют неврологические симптомы двигательных и речедвигательных нарушений. Данный метод позволяет оценить особенности деятельности (функционирования) головного мозга, а также выявить возможные нарушения. Поэтому в статье уделено весьма значительное внимание его роли в диагностике моторной алалии.

**Ключевые слова:** моторная алалия, дифференциальная диагностика, развитие, электроэнцефалограмма, проводящие пути коры головного мозга.

**Zelinska-Liubchenko K.O. The role of electroencephalographic studies in the alalia diagnosis.** The problem of differential alalia diagnosis

that gained the priority in the current development of correctional education was highlighted during the presentation material in the article. The alalia diagnosis question at an early age becomes of great importance. Alalia is often mixed with such speech conditions, other forms of speech disorders: deaf, deafness and severe delays with speech development, mental retardation with speech underdevelopment, aphasia and so on.

It was determined in the article, that at present stage of alalia studies, the pathways disruption between the different areas of the cerebral cortex, although at the early development stages it was believed that alalia was caused by hypoplasia or the so-called speech centers affection. The different cortical activity affections are observed with alalia, as the result the conditioned reflex connections between different cortex parts are not established and the verbal dynamic stereotype is not made, in other words the speech is not formed as a system.

The author of the article states that the localization of brain damage in the motor alalia has been poorly studied. Many children with the motor alalia EEG and clinical studies are found out the neurological symptoms and motor speech action disorders. This method allows evaluating the features of the brain and detecting possible violations.

EEG allows: assessing the overall brain activity; detecting the presence of epileptic activity foci, assess the brain activity; revealing unusual brain (pathological) activity, regardless of its cause; estimating the age characteristics of children and adolescents' brain; monitoring changes in the brain structure, guided by the indirect data.

The study of electrical brain activity in children with alalia has found the clear local bioelectric potentials changes mainly in the temple-parietal-occipital departments, in the front-temple and temple branches of the dominant hemisphere. A number of researchers in the electroencephalographic study find local destruction of certain brain regions in many children with alalia. That is why a very significant role of EEG in the motor alalia diagnosis is singled out in the article.

**Key words:** motor alalia, differential diagnosis, development, electroencephalogram, pathways cortex.

**Постановка проблеми.** У нашій країні організовані спеціальні логопедичні групи для дітей із порушеннями мовлення. Серед контингенту цих груп все частіше зустрічаються діти з діагнозом «моторна алалія». Важливим питанням є правильний відбір дітей в ці групи і комплектування однорідних груп.

Труднощі цього процесу полягають в тому, що моторна алалія викликає затримку розумового розвитку, в результаті чого при первинному обстеженні такої дитини часто створюється помилкова картина олігофренії. За проявам свого дефекту ці діти не є однорідними, що створює другу складність при комплектуванні груп.

Проблемою алалії як особливого типу недорозвинення мовлення присвячено низку досліджень. Але й на сьогодні не можна сказати, що ця патологія повністю вивчена, що розкриті й описані етіологія, патогенез, симптоматика та корекція цього порушення. Більш того, навіть саме поняття «алалія» неодноразово піддавалося трансформації і переосмисленню. Учені продовжують вести суперечку з питань термінології, класифікації та методики корекційного впливу при алалії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значний внесок у вивчення алалії внесли М. Богданов-Березовський, Р. Белова-Давид, Г. Гуцман, Р. Коен, А. Кусмауль, А. Лібман, Н. Трауготт, Е. Фретельс, М. Хватцев, а в більш пізній час Л. Волкова, В. Воробйова, М. Єрмакова, О. Захарова, П. Гуровець, В. Ковшиков, А. Колеснікова, Ю. Коломієць, С. Кондукова, Р. Левіна, В. Левченкова, О. Мастюкова, Є. Мустаєва, В. Орфінська, Г. Парфьонова, Н. Січкачук, Є. Соботович, Ю. Сорочан, М. Шеремет та інші.

На думку авторів, розпочата в дошкільному віці логопедична робота з дітьми, що мають алалію, допоможе більш швидко створити необхідні початкові мовленнєві навички та запобігти затримці інтелектуального розвитку, неминучу при тривалій відсутності мовлення.

**Мета статті** – на основі аналізу медико-педагогічних наукових літературних джерел висвітлити роль ЕЕГ досліджень у діагностиці алалії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як зазначалося в багатьох дослідженнях, мовлення дітей, які страждають алалією, характеризується не тільки пізньою появою (в 5-6, а іноді і в 10 років), а й низкою специфічних особливостей розвитку. Всі автори відзначають крайню бідність словникового запасу, невміння оперувати словами, аграматичне мовлення, порушення фонетичної сторони мовлення [1; 2; 3; 4; 5].

За спостереженнями низки фахівців (В. Орфінська, Л. Мелехова, Р. Левіна, С. Шаховська) в усному мовленні дітей-алаліків більш збережена функція номінації, предикативна функція мовлення страждає. Важким виявляється для таких дітей оволодіння повним двоскладовим реченням, а саме його дієслівної частиною.

На ранніх етапах розвитку вчення про алалії вважалося, що алалія обумовлена недорозвиненням або ураженням так званих мовленнєвих центрів (задньолобових, нижньотім'яної та скроневих відділів кори головного мозку). На сучасному етапі йдеться про порушення функціонування провідних шляхів між різними областями кори головного мозку.

Тобто, при алалії спостерігаються ураження кортикальної діяльності, в результаті чого між різними ділянками кори не встановлюються умовно-рефлекторні зв'язки і не виробляється

динамічний мовленнєвий стереотип, тобто мовлення не формується як система [3, с. 96–104].

Алалія – це розлад мовленнєвих здібностей, що характеризується неможливістю або порушенням мовленнєвих операцій при породженні мовленнєвого висловлювання і що виявляється в фонематичних, морфологічних і синтаксичних порушеннях [3, с. 97].

Алалія – це мовленнєвий розлад, пов'язаний із механізмом неповноцінності всієї мовленнєвої системи. За В. А. Ковшиковим, механізм алалії характеризується розладом виробництва мовленнєвих операцій в процесі породження мовлення під час перекодування внутрішньої програми висловлювання в мовленнєву форму. Внаслідок чого в мовленнєвій продукції виявляються граматичні, лексичні та фонематичні порушення [3, с. 97–98].

Психолінгвістичний аспект розглядає алалію як специфічний мовленнєвий розлад із точки зору порушення процесів породження мовленнєвого висловлювання.

Разом із цими розладами в мовленні дітей можуть спостерігатися фонетичні та семантичні порушення, але саме мовленнєвим порушенням належить провідна роль в проявах алалії.

Питання діагностики алалії в ранньому віці є досить гострим. Алалію часто змішують із подібними станами, іншими формами мовленнєвих порушень: глухонімотою, важким ступенем туговухості та затримкою на цьому фоні мовленнєвого розвитку, недорозвиненням мовлення при олігофренії, афазією тощо.

*Диференціація алалії від затримки мовленнєвого розвитку* є одним із найскладніших випадків діагностики. Алалія характеризується не тільки затриманим розвитком мовлення, але перш за все, патологічним типом засвоєння мови. У дитини з темповою затримкою мовленнєвого розвитку спостерігаються найчастіше різного ступеня порушення артикуляційної моторики та відставання у формуванні мовленнєвої здатності в імпресивному мовленні. При алалії моторна сфера збережена, але виражені грубі порушення лексико-граматичної системи, прояви яких не властиві дитячому мовленню на ранніх етапах її розвитку. Діти із затримкою мовленнєвого розвитку нерідко спонтанно, без спеціального навчання оволодівають мовленням, чого не буває у дітей із алалією. Важливим діагностичним критерієм є здатність і швидкість засвоєння нових слів [5, с. 44].

*Відмінність алалії від мовленнєвої патології, зумовленої розумовою відсталістю.* Порушення мовлення за алалії протікає при відносному збереженні невербальних розумових операцій. Порушення мовлення у дітей із розумовою відсталістю є результатом патології пізнавальної діяльності. Вирішальна роль – обстеження мислення на невербальному рівні.

Моторні алаліки добре розуміють звернене мовлення, виконують інструкції, що не можуть робити діти із розумовою відсталістю. У шкільному віці алаліки намагаються висловлювати і розуміють складні причинно-наслідкові зв'язки. Діти із розумовою відсталістю або зовсім їх не розуміють, або тільки на елементарному рівні.

При алалії є мовленнєві порушення у вигляді аграматизму, фонематичних порушень. У розумово відсталих дітей мовлення примітивне, але правильне в формально-мовленнєвому відношенні. Діти з алалією володіють великим запасом так званих «предметних знань». Діти з інтелектуальною недостатністю легко актуалізують прості слова, але під час показу предметних картинок роблять помилки та відмовляються від виконання завдань.

У дітей із моторною алалією збережене невербальне мислення, ступінь навченості вища. Вони, на відміну від дітей із розумовою відсталістю, критично ставляться до своєї мовленнєвої недостатності [2, с. 78].

*Відмежування алалії від раннього дитячого аутизму.* Аутисти досить схожі на дітей із сенсорною алалією. Дитина з РДА не реагує на звернене мовлення, не дивиться в очі, уникає дотиків або реагує на них криком і плачем. У таких дітей не з'являються слова «мама» і «тато», при цьому може спостерігатися постійне бурмотіння, яке включає найрізноманітніші звуки, в тому числі й складні. Властиві ехोलалії обох категорій. Виражені психопатологічні симптоми для РДА: стереотипії, стимуляції (тактильні, нюхові). Зміна звичного способу призводить до бурхливих реакцій. Діагностичний критерій – наявність наступних ознак РДА (порушення взаємодії, порушення комунікації (невербальної та вербальної), схильність до стереотипів). У дітей із сенсорною алалією цих ознак немає [2, с. 80].

*Диференціальна діагностика алалії та глухоти.* При алалії слухова функція є збереженою. Вирішальна роль належить дослідженням слуху. Для глухої дитини характерна повна відсутність реакції на звукові подразники. Алалік дасть нормальну відповідну орієнтовну реакцію. Важливо не застосовувати звуки з додатковою вібрацією. Зазвичай глухі діти використовують жести без звукового супроводу, і без спеціального навчання мовлення не з'являється. Алалік до жестів дає звукову реакцію (невербальну вокалізацію). На відміну від глухих у алаліків прекрасно збережена просодика [3, с. 99].

Відмінність сенсорної алалії від туговухості. Якщо посилити гучність голосу, слабчуща дитина буде краще чути і дасть відповідну реакцію. У сенсорних алаліків гучність не поліпшить розуміння мовлення. У алаліків голос дзвінкий, у дітей зі зниженим слухом – приглушений. Слабчущі діти намагаються повторити слова, алаліки – ні [3, с. 100].

Відмінність алалії від анартрії та дизартрії. У дітей із алалією моторний (периферичний) рівень творення мовлення повністю або частково збережений. Вони можуть виконувати артикуляторні рухи в повному обсязі. У дітей із анартрією та дизартрією порушення артикуляційної моторики є провідними в структурі мовленнєвого дефекту. При алалії розбудовується вся система мовлення, при анартрії – тільки одна з її підсистем – фонетична, обумовлена наявністю парезів і паралічів [2, с. 85].

Локалізація ураження головного мозку при моторній алалії вивчена недостатньо. У багатьох дітей із моторною алалією ЕЕГ і клінічні дослідження виявляють неврологічні симптоми рухових і мовленнєворухових порушень.

Електроенцефалограма (ЕЕГ) – являє собою запис коливань різниці біоелектричних потенціалів живого мозку. Даний метод дозволяє оцінити особливості діяльності (функціонування) головного мозку, а також виявити можливі порушення.

Запис ЕЕГ – це безболісна процедура тривалістю 15-20 хвилин. Дане дослідження не має протипоказань, за необхідності його можна повторювати скільки завгодно раз, проводиться в будь-якому віці. Для проведення дослідження на голову пацієнта одягається спеціальна шапочка, встановлюються дуже чутливі датчики, і проводиться реєстрація активності мозку, яка в подальшому оцінюється візуально фахівцем піддається комп'ютерній математичній обробці з побудовою карт і графіків мозкової активності.

ЕЕГ дозволяє: оцінити загальну активність роботи головного мозку; виявити наявність вогнищ епілептичної активності, оцінити активність головного мозку; виявити невластиву мозку (патологічну) активність, незалежно від її причини; оцінити вікові особливості діяльності головного мозку дітей і підлітків; при наявності невідповідності віковій нормі – оцінити ступінь відставання формування біоелектричної активності головного мозку; за непрямыми даними слідкувати про зміну структури мозку [5].

У більшості дітей із алалією на ЕЕГ виявляється (Е. Басьо і Р. Кларк, 1957; А. Бентоп, 1964; І. Королева і Л. Шолпо, 1965; Р. Ейзенберг, 1966; А. Лінденбаум, 1969,1971,1974; Е. Мастюкова, 1977): дизритмічний тип; погана вираженість альфа-ритму і навіть його відсутність; гіперсинхронні коливання біопотенціалів; зниження реактивності центральної нервової системи; дисфункція стовбурових регуляторних систем.

Так само вивчення електричної активності мозку в дітей із алалією виявило чіткі локальні зміни біопотенціалів переважно в скронево-тім'яно-потиличних відділах, в лобово-скроневому і скроневому відгалуженнях домінантної півкулі (Л. Білогруд, 1971; А. Лінденбаум, 1971; Е. Мастюкова, 1972).



При цьому у дітей не завжди виявляються фокальні пошкодження мозку. Наприклад, В. Ландау (1960) не знайшов їх у обстежених дітей, однак у них була відзначена загальна параксизмальна активність, подібна до епілептикоподібної поведінки, але без класичних епілептичних малюнків. І. Королева та Л. Шолпо (1965) також не виявили чіткої локалізації.

У той же час низка дослідників при електроенцефалографічному вивченні знаходить у багатьох дітей із алалією локальні ураження певних ділянок мозку.

Так, Р. Белова-Давид (1972) у групі дітей із моторною алалією, що поєднується з розумовою відсталістю, виявила осередкові порушення майже у половині випробовуваних цієї групи (у інших відзначені загально мозкові порушення) переважно в потилично-тім'яній області з акцентом або в одній, або в іншій півкулі. У групі дітей, у яких моторна алалія існувала спільно з затримкою психічного розвитку, локалізація вогнищевих проявів була більш різноманітною, хоча найчастіше зустрічалося порушення потенціалів головного мозку також в потилично-тім'яній області. Автор виявила, що вогнищеві зміни моторно-тім'яної зони нерідко комбінували з порушеннями лобових і скроневих [2, с. 98].

Є. Мастюкова (1972) на підставі клінічних та електроенцефалографічних даних висловлює припущення про те, що у частини дітей є недостатнє функціонування скронево-тім'яно-потиличних відділів домінантної півкулі. Крім того, Є. Мастюковою зі співавторами (1972) при аналізі електроенцефалограм було виявлено, що у багатьох дітей із алалією, що поєднується з вираженими інтелектуальними порушеннями, спостерігаються патологічні впливи з боку стовбурово-диенцефальних мозкових структур.

А. Лінденбаум (1971) вивчав біопотенціали мозку у дітей, які відповідно до тяжкості мовленнєвого розладу були розділені ним на три групи. За даними автора, на тлі дифузних порушень визначалися чіткі локальні зміни потенціалів, переважно в лобово-скроневих і скроневих зонах домінантної півкулі. В іншому дослідженні того ж автора (1974) була виявлена міжпівкульна асиметрія з локальними змінами активності не тільки в лобно-скроневих, але і в скронево-тім'яних зонах. Разом з тим автор зазначає, що вираженість зміни електричної активності не відповідала тяжкості розладів мовлення, однакові порушення відзначалися в кожній з трьох груп дітей із алалією.

Ознаки асиметрії в лівій скронево-тім'яній області у багатьох дітей із алалією виявлені Л. Білогруд зі співавторами (1971).

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Як можна помітити, на сучасному етапі вчення про алалію йдеться про порушення функціонування провідних шляхів між різними областями кори головного мозку. У багатьох дітей із моторною алалією ЕЕГ і клінічні

дослідження виявляють неврологічні симптоми рухових і мовленнєворухових порушень. Даний метод дозволяє оцінити особливості діяльності (функціонування) головного мозку, а також виявити можливі порушення.

Вбачаємо перспективи подальших розвідок у дослідженні можливостей апаратного вивчення моторної алалії.

### Бібліографія

1. **Башинская Т.В.** Как превратить неговорящего ребёнка в Болтуна. (Из опыта преодоления моторной алалии) / Т. В. Башинская, Т. В. Пятница – М. : Белый ветер, 2008. – 122 с. 2. **Белова-Давид Р.А.** К вопросу систематизации речевых расстройств у детей // Нарушение речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1969 г. – 213 с. 3. **Ковшиков В.А.** О дифференциальной диагностики экспрессивной алалии / В. А. Ковшиков // Сенсорные и интеллектуальные аномалии и пути их преодоления. – Л., 1984 – С. 96 –104. 4. **Тищенко В. В.** Моторна алалія у контексті психолого-педагогічних досліджень / В. В. Тищенко // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С. 181–186. 5. **Трауготт Н. Н.** Результаты изучения различных форм патологии речи / Н. Н. Трауготт, С. И. Кайданова, И. К. Самойлова // Совещание по вопросам физиологии и патологии речевой деятельности. – Л., 1955. – С. 44–45.

### References

1. **Bashinskaya T. V.** Kak prevratit negovoryaschego rebYonka v Boltuna. (Iz opyita preodoleniya motornoy alalii) / T. V. Bashinskaya, T. V. Pyatnitsa – M. : Belyiy veter, 2008. – 122 s. 2. **Belova-David R. A.** St. «K voprosu sistematizatsii rechevyih rasstroystv u detey» v knige «Narushenie rechi u doshkolnikov» izd-vo «Prosveschenie» / R. A. Belova-David – M., 1969 g. – 213 s. 3. **Kovshikov V. A.** O differentsialnoy diagnostiki ekspressivnoy alalii / V. A. Kovshikov // Sensornye i intellektualnyie anomalii i puti ih preodoleniya. – L., 1984 – S. 96 – 104. 4. **Tischenko V. V.** Motorna alalliya u kontekstI psihologo-pedagogIchnih doslIdzhen / V. V. Tischenko // zb. nauk. prats Kam'yanets-Podllskogo natsIonalnogo unIversitetu ImenI Ivana OgIEnka / za redaktsIEyu O. V. Gavrilova, V. I. SpIvaka. – vip. XV. SerIya: sotsIalno-pedagogIchna. – Kam'yanets-Podllskiy: AksIoma, 2009. – S. 181–186. 5. **Traugott N. N.** Rezultaty izucheniya razlichnyih form patologii rechi / N. N. Traugot, S. I. Kaydanova, I. K. Samoylova // Soveschanie po voprosam fiziologii i patologii rechevoy deyatelnosti. – L., 1955. – S. 44–45.

Авторський внесок: К.О. Зелінська-Любченко – 100%  
Дата відправлення статті 16.03.17 р.

УДК: 376.1–056.26–056.3

**Т. В. Золотарьова**  
zolotareva\_sumy@mail.ru

## МЕТОДИКА СТИМУЛЮВАННЯ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ

**Відомості про автора:** Золотарьова Тетяна Вікторівна, викладач кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С.Макаренка, Суми, Україна. У колі наукових інтересів: синергетичний підхід до проблем корекційної педагогіки. E-mail: zolotareva\_sumy@mail.ru

**Contact:** teacher Tatiana Zolotaryova, teacher of department of correctional and inclusive education, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine. Academic interests: sinergetical approach to the problems of correctional pedagogics. E-mail: zolotareva\_sumy@mail.ru

---

**Золотарьова Т. В.** Характеристика дисипативних функціональних структур, які виникають у системах «особистість» і «дефект» / Т. В. Золотарьова // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць : вип. 5, у 2-х т. / за ред. М.В. Синьова, О.В.Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. – Т. 2. – 2015. – 408 с.– С. 117-132.; **Золотарьова Т. В.** Методика стимулювання розвитку в молодших школярів уміння використовувати правила створення композиції в процесі тематичного малювання / Т. В. Золотарьова // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць : вип. 7, у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006. – Т. 2. – 2016. – 486 с. – С. 108-120.; **Золотарьова Т. В.** Вплив мікроструктури методики опосередкованого корекційного управління розвитком молодших школярів на їх увагу, сприймання і мислення під час розвивальної роботи з образотворчого мистецтва / Т. В. Золотарьова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – № 5. – 2015. – С. 3-15.

---

**Золотарьова Т. В. Методика стимулювання корекції порушень.** У статті пропонується евристично-синергетична медико-психолого-педагогічна методика стимулювання корекції порушень. У даній методиці застосовуються синергетичні методи корекції дефекту, які відображають сутність процесу прямої корекції, способами реалізації якого вони є. Методика складається з шести етапів – підготовчого та

п'яти основних. Протягом пропедевтичного етапу відбувається встановлення системи взаємозв'язків між активними підсистемами першої сигнальної системи учасників корекційного процесу. В результаті першого етапу роботи виявляють найбільш проблематичну на даний момент підсистему А системи «дефект». На другому етапі знаходять підсистему А системи «особистість», яка співвідноситься з виявленою підсистемою А системи «дефект»; відповідно до наявних елементів підсистеми А системи «дефект» визначають нові елементи підсистеми А системи «особистість», які необхідно приєднати до неї. Протягом третього етапу людина створює синестезичний образ себе з нижчим рівнем розвитку підсистеми А системи «дефект» і вищим рівнем розвитку підсистеми А системи «особистість». Протягом четвертого та п'ятого етапів відбувається ступінчасте зниження рівнів розвитку підсистеми А системи «дефект» і ступінчасте підвищення рівнів розвитку підсистеми А системи «особистість».

**Ключові слова:** синергетика, евристика, корекція, система «дефект», система «особистість».

**Золотарёва Т. В. Методика стимулювання корекції порушень.** В статті пропонується евристико-синергетическая медико-психолого-педагогическая методика стимулювання корекції порушень. В даній методикі використовуються синергетические методы корекції дефекта, которые отображают сущность процесса прямой корекції, способами реализации которого они являются. Методика состоит из шести этапов – подготовительного и пяти основных. В течение пропедевтического этапа происходит установление системы взаимосвязей между активными подсистемами первой сигнальной системы участников коррекционного процесса. В результате первого этапа работы обнаруживают наиболее проблематичную на данный момент подсистему А системы «дефект». На втором этапе находят подсистему А системы «личность», которая соотносится с обнаруженной подсистемой А системы «дефект»; в соответствии с имеющимися элементами подсистемы А системы «дефект» определяют новые элементы подсистемы А системы «личность», которые необходимо к ней присоединить. В течение третьего этапа человек создает синестезический образ себя с низким уровнем развития подсистемы А системы «дефект» и высшим уровнем развития подсистемы А системы «личность». В течение четвертого и пятого этапов происходит ступенчатое снижение уровней развития подсистемы А системы «дефект» и ступенчатое повышение уровней развития подсистемы А системы «личность».

**Ключевые слова:** синергетика, эвристика, коррекция, система «дефект», система «личность».

**Zolotaryova T. V. Method of stimulation of correction of disorders.**

The article is offered an heuristical-synergetical heuristic-synergetical medic-psychologic-pedagogical method of stimulation of correction of disorders. There are synergetical methods of direct correction of defect are used in the method. Synergetical methods reflect essence of process of direct correction, the methods of realization of which they are. The sequence of placing of methods in a method depends on their purpose. Synergetical methods of stimulation of correction of disorders are the stages of realization of process of correction. Realization of the next stage can begin only after achievement of purpose previous. This fact allows in good time to notice unplanned deviations from the primary objective of process of correction and warn undesirable delays in work. A method has propedevtical stage and five basis stages. During the propedevtical stage arise the system of intercommunications between the active subsystems of the first signal system of participants of correctional process. As a result of realization of the first basis stage of work person finds the most problematic now subsystem A of system «defect». In the issue of realization of the second basis stage of work person finds a subsystem A system «personality», which correlate with revealed subsystem A of system «defect»; in accordance with the available elements of subsystem A of systems a «defect» person finds the new elements of subsystem A of systems «personality», which must be added to it. In consequence of realization of the third basis stage of work a person creates synsense image of itself with the lower level of development of subsystem A of system «defect» and by the higher level of development of subsystem A of system «personality». On the fourth and fifth basis stages of work gradually falls level of development of subsystem A of system «defect» and gradually increases level of development of subsystem A of system «personality». The method of stimulation of correction of disorders oppresses self-organization and stimulates self-destroy of biological, psychological and social subsystems of the system «defect», oppresses self-destroy and stimulates self-organization of biological, psychological and social subsystems of the system «personality», realizing external management and provide internal management of process of correction of disorders of person, assisting in the strengthening of new emergent qualities of biological, psychological, social subsystems of the systems «personality» and «defect» and in the achievement of system correctional aims. Healthy persons, persons with bad eyesight and dull hearing, persons with easy mental defectiveness and delay of psychical development, persons with child's cerebral paralysis can use this method; in the modified kind a method can be realized in the educational process of persons with other psychophysical disorders.

**Key words:** synergetics, heuristic, correction, system «defect», system «personality».

**Постановка проблеми.** Освітній процес у сучасних спеціальних навчально-виховних закладах для осіб із психофізичними порушеннями (далі – ПФП) поступово переходить до нової парадигми освіти – холістичної, синергетичної. Педагоги все більше враховують системність у задоволенні потреб дітей і все менше надають перевагу однобічним детерміністичним методикам. Однак перехід до синергетичної освітньої парадигми відбувається занадто повільно, домінуючою все ще залишається детерміністична освітня парадигма (й відповідні детерміністичні методики), яка практично не враховує холістичного характеру процесів самоорганізації й саморуйнування систем «особистість» (далі – «О») і «дефект» (далі – «Д») людини й тому не дозволяє повноцінно здійснювати абілітацію, прогресивний розвиток і реабілітацію системи «О», корекцію системи «Д», компенсацію й гіперкомпенсацію наявності системи «Д», а також біологічну, психологічну й соціальну адаптацію людини через недостатню швидкість самоорганізації та надмірну швидкість саморуйнування підсистем системи «О» людини й надмірну швидкість самоорганізації та недостатню швидкість саморуйнування підсистем системи «Д» людини у ході процесів абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації. Отже, детерміністична освітня парадигма створює умови для накопичення різноманітних порушень у людини.

Від початку виникнення корекційної педагогіки і спеціальної психології й до нинішнього часу в наукових виданнях представлено безліч ПФП, що зустрічаються у людей, освіта яких здійснювалась у рамках детерміністичної наукової парадигми. Проаналізувавши виявлені дослідниками дефекти, можна помітити, що більшість порушень є набутими внаслідок недостатнього врахування в освітньому процесі людей із ПФП синергетичних характеристик їх систем «О» і «Д». Отже, детерміністичні методики виявились малоефективними щодо профілактики виникнення дефектів і їх подолання. Тому виникає необхідність звернутись до постнекласичної наукової парадигми, в якій існує холістична модель управління саморозвитком біологічної, психологічної та соціальної підсистем людини через «приховані структури-аттрактори сприятливого і здорового майбутнього, яке є проявом власних шляхів, що підтримують людину, і внутрішніх сил слідувати цими шляхами» [5, с. 129]. Складовою названої моделі є запропонована нами евристично-синергетична медико-психолого-педагогічна технологія управління вертикальними процесами абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації у системах «О» і «Д».

**Аналіз актуальних досліджень.** В основі структури всіх методик названої технології, в тому числі й методики стимулювання корекції порушень, лежать такі теоретико-практичні дослідження, як теорія

функціональних систем П. К. Анохіна [1], теорія Л. С. Виготського про зони розвитку [2], принцип «завтрашньої радості» А. С. Макаренка [3, с. 397], принципи та методи синергетики й евристики [5; 4], гештальтпсихологія тощо. Детальний аналіз взаємозв'язку даних розробок з нашою технологією та її методиками проведено в попередніх публікаціях. Раніше ми здійснили теоретичне обґрунтування методики стимулювання корекції порушень, навели приклади реалізації даної методики в початкових класах, проте ми не узагальнили нашого теоретико-практичного дослідження і не запропонували загальної корекційної методики, яку можна застосовувати для виправлення переважної більшості порушень.

**Метою** даної **статті** є висвітлення евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної методики стимулювання корекції порушень.

**Виклад основного матеріалу.** В запропонованій нами методиці застосовуються синергетичні методи стимулювання корекції порушень – способи стимулювання власної діяльності людини, спрямованої на процес від'єднання елементів та підсистем системи «Д» та приєднання нових відповідних елементів та підсистем системи «О». Синергетичні методи стимулювання корекції порушень відображають сутність процесу корекції, способами реалізації якого вони є. Послідовність розміщення методів у методиці залежить від їхньої мети. Синергетичні методи стимулювання корекції порушень є етапами здійснення процесу корекції, при чому реалізація наступного етапу може початись тільки після досягнення мети попереднього, що дозволяє вчасно помічати незаплановані відхилення від головної мети процесу корекції і попереджати небажані затримки у роботі. Синергетичні методи стимулювання корекції порушень допомагають людині визначити мету корекційної роботи над собою, сприяють позитивному мотивуванню такої діяльності. В результаті досягнення мети задовольняється потреба людини в корекції її порушень, отже, стимулюється самостійність у задоволенні її потреб та відповідальність за свої дії перед собою та перед іншими, що підвищує ефективність корекційного процесу.

Евристично-синергетична медико-психолого-педагогічна методика стимулювання корекції порушень складається з підготовчого та п'яти основних етапів. Проаналізуємо роботу на кожному з них.

Протягом **підготовчого етапу** відбувається налаштування на корекційну роботу учасників освітнього процесу й *модифікація лінійної корекційної ситуації в нелінійну*. На даному етапі застосування евристично-синергетичної корекційної методики робота полягає у плануванні й самоконтролі здійснення процесу й досягнення результату: 1) активної участі у створенні атмосфери взаємної довіри учасників корекційного процесу через зміну системи морфогенів, які знаходяться в

освітньому середовищі; 2) створення обстановочної аферентації для підсистеми А системи «Д» і підсистеми А системи «О» – встановлення системи взаємозв'язків між активними підсистемами першої сигнальної системи учасників корекційного процесу.

Протягом **першого етапу** відбувається *нелінійний корекційний діалог* між учасниками корекційного процесу. На даному етапі застосування евристично-синергетичної корекційної методики робота полягає у плануванні й самоконтролі здійснення процесу й досягнення результату корекції, для чого необхідно: 1) виявити підсистему, яка є пусковою аферентацією процесів у системі «Д», – домінантною (актуальною, яка найбільше турбує людину) підсистемою А системи «Д» і співвідноситься з підсистемою А системи «О»; виявити підсистему, яка є пусковою аферентацією процесів у системі «О», – підсистемою А системи «О», співвідноситься з підсистемою А системи «Д»; 2) охарактеризувати перше Я-реальне системи «Д» – підсистемою А системи «Д», яка має високий, середній або низький рівень розвитку, знаходиться в зоні актуального прогресивного розвитку (далі – АПР); 3) охарактеризувати перше Я-реальне підсистемою А системи «О» – підсистемою А системи «О», яка має низький, середній або високий (але не 100%) рівень розвитку, знаходиться в зоні актуального регресивного розвитку (далі – АРР); 4) встановити співвідношення, відповідність, взаємозв'язок і взаємозалежність підсистеми А системи «Д» і підсистеми А системи «О», тобто кореляцію нових (раніше відсутніх) елементів підсистеми А системи «О», які необхідно приєднати до неї, та наявних елементів підсистеми А системи «Д», які необхідно від'єднати від неї.

Протягом **другого етапу** головним методом роботи є пробуджуюча корекція домінантною підсистемою А системи «Д» учасників корекційного процесу. На даному етапі застосування евристично-синергетичної корекційної методики робота полягає у плануванні й самоконтролі здійснення процесу й досягнення результату корекції, для чого необхідно: 1) виявити інші підсистеми Б, В, Г тощо системи «Д», які найчастіше об'єднуються з підсистемою А системи «Д» у дисипативну функціональну структуру, і мають нижчі рівні розвитку, ніж підсистема А системи «Д»; виявити інші підсистеми Б, В, Г тощо системи «О», які найчастіше об'єднуються з підсистемою А системи «О» у дисипативну функціональну структуру, і мають вищі рівні розвитку, ніж підсистема А системи «О»; 2) виявити такі горизонтальні зв'язки між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д», які мають достатньо високий, на думку людини, рівень розвитку; виявити такі горизонтальні зв'язки між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О», які мають недостатньо високий, на думку людини, рівень розвитку; 3) охарактеризувати перше Я-реальне горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д», які мають достатньо високий



рівень розвитку, знаходяться в зоні АПР; охарактеризувати перше Я-реальне горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О», які мають недостатньо високий рівень розвитку, знаходяться в зоні АПР; 4) стимулювати виникнення у людини потреби у відсутності наявних елементів підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д»; стимулювати виникнення у людини потреби в наявності нових (раніше відсутніх) елементів підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»; 5) стимулювати виникнення у людини потреб: а) у відсутності вищих рівнів розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д»; б) у наявності вищих рівнів розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О»; 6) активізувати елементи: а) останнього рівня розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д»; б) попереднього рівня розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»; 7) активізувати останні рівні розвитку горизонтальних зв'язків: а) між підсистемою А системи «Д» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «Д» (додаткові підсистеми); б) між підсистемою А системи «О» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «О» (додаткові підсистеми).

Головний метод **третього етапу** – *гештальткорекція* – дозволяє здійснювати аферентний синтез підсистем системи «О», активованих на попередньому етапі роботи. На третьому етапі застосування евристично-синергетичної корекційної методики робота полягає у плануванні й самоконтролі здійснення процесу й досягнення результату створення синестезичного образу себе без елементів підсистеми А системи «Д» та з новими відповідними елементами підсистеми А системи «О», тобто синестезичного образу себе з нижчим рівнем розвитку підсистеми А системи «Д» та з вищим рівнем розвитку відповідної їй підсистеми А системи «О», яка зараз частково відсутня. Отже, синестезичний образ себе повинен містити процес і результат утворення: 1) образів наявних елементів останнього рівня розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д», які необхідно від'єднати від даних підсистем; образів нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О», які необхідно приєднати до даних підсистем; 2) образів зараз наявних (раніше відсутніх) вертикальних зв'язків між елементами останнього та попереднього рівнів розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д»; образів зараз відсутніх вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»; 3) образів підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д» з від'єднаними елементами останнього рівня розвитку даних підсистем; образів підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О» з приєднаними елементами наступного рівня розвитку даних підсистем; 4) образів останніх (найвищих рівнів розвитку) горизонтальних зв'язків: а) між підсистемою А системи «Д» (головна підсистема) й підсистемами Б,

В, Г тощо системи «Д» (додаткові підсистеми); б) між підсистемою А системи «О» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «О» (додаткові підсистеми); 5) образів попередніх горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д»; образів нових горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О»; б) образів підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д», між якими зникли найпізніше утворені (останні) горизонтальні зв'язки; образів підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О», між якими утворились нові горизонтальні зв'язки; 7) образу співвідношення, відповідності, взаємозв'язку і взаємозалежності підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д» і підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О».

Відсутні елементи підсистеми А системи «О» можна встановити, визначивши елементи, протилежні елементам виявленої підсистеми А системи «Д». Але спочатку необхідно створити окремі образи відсутніх елементів та інтегративний образ всієї підсистеми А системи «О», яка містить ці елементи. Якщо є синестезичний образ підсистеми А системи «Д», можна використати його для створення протилежного образу підсистеми А системи «О». Оскільки швидкість самоорганізації образу підсистеми А системи «О» набагато вища, ніж у реальної підсистеми А системи «О», то синестезичний образ себе («я – після успішного виконання непосильної зараз роботи»), створиться раніше, ніж приєднаються відповідні елементи до реальної підсистеми А системи «О». Щоб стимулювати самоорганізацію нової (чи вже наявної, але недостатньо розвиненої) підсистеми синестезичного образу себе, можна спиратись на інші сформовані підсистеми першої сигнальної системи особистості, використовуючи обхідні шляхи.

Необхідно стимулювати виникнення у людини потреби в наявності названих образів.

Акцептором проміжного результату прямої корекції в підсистемах систем «О» і «Д» виступає підсистема створеного образу зони найближчого регресивного розвитку (далі – НРР) попереднього (нижчого) рівня розвитку підсистеми А системи «Д» (перше Я-ідеальне системи «Д») і підсистема створеного образу зони найближчого прогресивного розвитку (далі – НРР) наступного (вищого) рівня розвитку підсистеми А системи «О» (перше Я-ідеальне системи «О»). Акцептором остаточного результату прямої корекції в підсистемах систем «О» і «Д» є підсистема створеного образу зони АРР попереднього (нижчого) рівня розвитку підсистеми А системи «Д» (друге Я-ідеальне системи «Д») і підсистема створеного образу зони АРР наступного (вищого) рівня розвитку підсистеми А системи «О» (друге Я-ідеальне системи «О»).

Акцептором проміжного результату саморуйнування горизонтальних зв'язків між підсистемами системи «Д» є підсистема

створеного образу зони НРР попереднього (нижчого) рівня розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д» (перше Я-ідеальне реальних названих горизонтальних зв'язків). Акцептором остаточного результату саморуйнування горизонтальних зв'язків між підсистемами системи «Д» є підсистема створеного образу зони АРР попереднього (нижчого) рівня розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д» (друге Я-ідеальне реальних названих горизонтальних зв'язків).

Акцептором проміжного результату самоорганізації горизонтальних зв'язків між підсистемами системи «О» є підсистема створеного образу зони НРР наступного (вищого) рівня розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» (перше Я-ідеальне реальних названих горизонтальних зв'язків). Акцептором остаточного результату самоорганізації горизонтальних зв'язків між підсистемами системи «О» є підсистема створеного образу зони АРР наступного (вищого) рівня розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» (друге Я-ідеальне реальних названих горизонтальних зв'язків).

Протягом **четвертого етапу** відбувається *самокорекція* підсистем системи «Д» учасників корекційного процесу й оборотні зміни системних властивостей систем «О» і «Д». На даному етапі застосування евристично-синергетичної корекційної методики робота полягає у плануванні й самоконтролі здійснення процесу й досягнення результату корекції, для чого необхідно:

1) ухвалити рішення про спосіб досягнення проміжного результату зміни співвідношення, відповідності, взаємозв'язку і взаємозалежності підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д» і підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»: а) від'єднання наявних елементів останнього рівня розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д» (зона НРР); приєднання нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О» (зона НРР); б) руйнування вертикальних зв'язків між елементами останнього та попереднього рівнів розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д» (зона НРР); утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О» (зона НРР); в) руйнування горизонтальних зв'язків (зона НРР) між підсистемою А системи «Д» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «Д» (додаткові підсистеми); утворення горизонтальних зв'язків (зона НРР) між підсистемою А системи «О» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «О» (додаткові підсистеми);

2) вибрати програму дій: а) визначити шлях переходу (спосіб використання): підсистеми А системи «Д» від зони АРР до зони НРР; підсистеми А системи «О» від зони АРР до зони НРР; б) визначити

шлях переходу (спосіб використання) горизонтальних зв'язків: між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д» від зони АПР до зони НРР; між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» від зони АРР до зони НРР;

3) викликати пряме корекційне еферентне збудження в підсистемах А, Б, В, Г тощо системи «Д», що проявляється як виникнення у людини бажання досягти зони НРР попереднього (нижчого) рівня розвитку: а) підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д»; б) горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д»; викликати пряме корекційне еферентне збудження в підсистемах А, Б, В, Г тощо системи «О», що проявляється як виникнення у людини бажання досягти зони НРР наступного (вищого) рівня розвитку: а) підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»; б) горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О»;

4) забезпечити реагування підсистеми А системи «Д» на прямий корекційний вплив саморуйнуванням підсистеми А системи «Д» до досягнення нею зони НРР попереднього (нижчого) рівня її розвитку: використовуючи як аттрактор створений синестезичний образ себе з нижчим рівнем розвитку підсистеми А системи «Д», здійснювати процес переходу підсистеми А системи «Д» від зони АПР до зони НРР; забезпечити реагування підсистеми А системи «О» на прямий корекційний вплив самоорганізацією підсистеми А системи «О» до досягнення нею зони НРР наступного (вищого) рівня її розвитку: використовуючи як аттрактор створений синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку підсистеми А системи «О», здійснювати процес переходу підсистеми А системи «О» від зони АРР до зони НРР;

5) забезпечити реагування підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д» на прямий корекційний вплив саморуйнуванням горизонтальних зв'язків між названими підсистемами до досягнення даними зв'язками зони НРР попереднього (нижчого) рівня їх розвитку: використовуючи як аттрактор створений синестезичний образ себе з нижчим рівнем розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д», здійснювати процес переходу горизонтальних зв'язків між названими підсистемами від зони АПР до зони НРР; забезпечити реагування підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О» на прямий корекційний вплив самоорганізацією горизонтальних зв'язків між названими підсистемами до досягнення даними зв'язками зони НРР наступного (вищого) рівня їх розвитку: використовуючи як аттрактор створений синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О», здійснювати процес переходу горизонтальних зв'язків між названими підсистемами від зони АРР до зони НРР;

б) досягти запланованих параметрів проміжного результату прямої корекційної діяльності, тобто таких характеристик систем «О» і «Д», як: а) другого Я-реального підсистем системи «Д»: в результаті прямої корекційної роботи підсистема А системи «Д» має нестабільно від'єднані елементи, попередній (нижчий) рівень розвитку і знаходиться в зоні НПП; б) другого Я-реального горизонтальних зв'язків системи «Д»: в результаті прямої корекційної роботи горизонтальні зв'язки між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д» мають попередні (нижчі) рівні розвитку, знаходяться в зоні НПП, є нестабільними; в) другого Я-реального підсистем системи «О»: в результаті прямої корекційної роботи підсистема А системи «О» має нестабільно приєднані елементи, наступний (вищий) рівень розвитку і знаходиться в зоні НПП; г) другого Я-реального горизонтальних зв'язків системи «О»: в результаті прямої корекційної роботи горизонтальні зв'язки між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» мають наступні (вищі) рівні розвитку, знаходяться в зоні НПП, є нестабільними;

7) забезпечити діяльність рецепторів проміжного результату прямої корекції, якими є: а) нижчі рівні розвитку підсистем А системи «Д» і підсистем Б, В, Г тощо системи «Д», з'єднаних між собою нижчими рівнями розвитку горизонтальних зв'язків; б) вищі рівні розвитку підсистем А системи «О» і підсистем Б, В, Г тощо системи «О», з'єднаних між собою вищими рівнями розвитку горизонтальних зв'язків;

8) реалізувати зворотний зв'язок між підсистемами системи «Д»: за допомогою руйнування вищих рівнів розвитку горизонтальних зв'язків забезпечити перехід інформації: а) від другого Я-реального (нестабільно менш розвиненої підсистем А системи «Д») до першого Я-ідеального (образу реальної нестабільно менш розвиненої підсистем А системи «Д»); б) від другого Я-реального (нестабільних горизонтальних зв'язків між нижчими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д») до першого Я-ідеального (образу реальних нестабільних горизонтальних зв'язків між нижчими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д»); реалізувати зворотний зв'язок між підсистемами системи «О»: за допомогою утворення вищих рівнів розвитку горизонтальних зв'язків забезпечити перехід інформації: а) від другого Я-реального (нестабільно більш розвиненої підсистем А системи «О») до першого Я-ідеального (образу реальної нестабільно більш розвиненої підсистем А системи «О»); б) від другого Я-реального (нестабільних горизонтальних зв'язків між більш високими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О») до першого Я-ідеального (образу реальних нестабільних горизонтальних зв'язків між більш високими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»).

Протягом **п'ятого етапу** здійснюється *корекція як фазовий перехід* відповідних підсистем А систем «О» і «Д» учасників корекційного процесу, і зміни системних властивостей даних систем набувають необоротного характеру. Слід зауважити, що без реалізації даного етапу роботи ефект корекції зникає дуже швидко, і дефект повертається з новою силою. На даному етапі застосування евристично-синергетичної корекційної методики робота полягає у плануванні й самоконтролі здійснення процесу й досягнення результату корекції, для чого необхідно:

1) ухвалити рішення про спосіб досягнення остаточного результату зміни співвідношення, відповідності, взаємозв'язку і взаємозалежності підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д» і підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»: а) від'єднання наявних елементів останнього рівня розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д» (зона АРР); приєднання нових (раніше відсутніх) елементів наступного рівня розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О» (зона АПР); б) руйнування вертикальних зв'язків між елементами останнього та попереднього рівнів розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д» (зона АРР); утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О» (зона АПР); в) руйнування горизонтальних зв'язків (зона АРР) між підсистемою А системи «Д» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «Д» (додаткові підсистеми); утворення горизонтальних зв'язків (зона АПР) між підсистемою А системи «О» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «О» (додаткові підсистеми).

2) вибрати програму дій: а) визначити шлях переходу (спосіб використання) підсистеми А системи «Д» від зони НРР до зони АРР; визначити шлях переходу (спосіб використання) підсистеми А системи «О» від зони НРР до зони АПР; б) визначити шлях переходу (спосіб використання) горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д» від зони НРР до зони АРР; визначити шлях переходу (спосіб використання) горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» від зони НРР до зони АПР;

3) викликати пряме корекційне еферентне збудження в підсистемах А, Б, В, Г тощо системи «Д», що проявляється як виникнення у людини бажання досягти зони АРР попереднього (нижчого) рівня розвитку: а) підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д»; б) горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д»; викликати пряме корекційне еферентне збудження в підсистемах А, Б, В, Г тощо системи «О», що проявляється як виникнення у людини бажання досягти зони АПР наступного (вищого) рівня розвитку: а) підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»; б) горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О»;

4) забезпечити реагування підсистеми А системи «Д» на прямий корекційний вплив саморуйнуванням підсистеми А системи «Д» до досягнення нею зони АРР попереднього (нижчого) рівня розвитку: використовуючи як аттрактор створений синестезичний образ себе з нижчим рівнем розвитку підсистеми А системи «Д», здійснювати процес переходу підсистеми А системи «Д» від зони НРР до зони АРР; забезпечити реагування підсистеми А системи «О» на прямий корекційний вплив самоорганізацією підсистеми А системи «О» до досягнення нею зони АПР наступного (вищого) рівня розвитку: використовуючи як аттрактор створений синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку підсистеми А системи «О», здійснювати процес переходу підсистеми А системи «О» від зони НРР до зони АПР;

5) забезпечити реагування підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д» на прямий корекційний вплив саморуйнуванням горизонтальних зв'язків між названими підсистемами до досягнення даними зв'язками зони АРР попереднього (нижчого) рівня розвитку: використовуючи як аттрактор створений синестезичний образ себе з нижчим рівнем розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д», здійснювати процес переходу горизонтальних зв'язків між названими підсистемами від зони НРР до зони АРР; забезпечити реагування підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О» на прямий корекційний вплив самоорганізацією горизонтальних зв'язків між названими підсистемами до досягнення даними зв'язками зони АПР наступного (вищого) рівня розвитку: використовуючи як аттрактор створений синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О», здійснювати процес переходу горизонтальних зв'язків між названими підсистемами від зони НРР до зони АПР;

б) досягти запланованих параметрів остаточного результату прямої корекційної діяльності, тобто таких характеристик систем «О» і «Д», як: а) третього Я-реального підсистем системи «Д»: в результаті прямої корекційної роботи підсистема А системи «Д» має стабільно від'єднані елементи, той же рівень розвитку, що й на попередньому етапі, знаходиться в зоні АРР; б) третього Я-реального горизонтальних зв'язків системи «Д»: в результаті прямої корекційної роботи горизонтальні зв'язки між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д» мають той же рівень розвитку, що й на попередньому етапі, знаходяться в зоні АРР, є стабільними; в) третього Я-реального підсистем системи «О»: в результаті прямої корекційної роботи підсистема А системи «О» має стабільно приєднані елементи, той же рівень розвитку, що й на попередньому етапі, знаходиться в зоні АПР; г) третього Я-реального горизонтальних зв'язків системи «О»: в результаті прямої корекційної роботи горизонтальні зв'язки між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи

«О» мають той же рівень розвитку, що й на попередньому етапі, знаходяться в зоні АПР, є стабільними;

7) забезпечити діяльність рецепторів остаточного результату прямої корекції, якими є: а) нижчі рівні розвитку підсистеми А системи «Д» і підсистем Б, В, Г тощо системи «Д», з'єднаних між собою нижчими рівнями розвитку горизонтальних зв'язків; б) вищі рівні розвитку підсистеми А системи «О» і підсистем Б, В, Г тощо системи «О», з'єднаних між собою вищими рівнями розвитку горизонтальних зв'язків;

8) реалізувати зворотний зв'язок між підсистемами системи «Д»: за допомогою руйнування вищих рівнів розвитку горизонтальних зв'язків забезпечити перехід інформації: а) від третього Я-реального (стабільно менш розвиненої підсистеми А системи «Д») до другого Я-ідеального (образу реальної стабільно менш розвиненої підсистеми А системи «Д»); б) від третього Я-реального (стабільних горизонтальних зв'язків між нижчими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д») до другого Я-ідеального (образу реальних стабільних горизонтальних зв'язків між нижчими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д»); реалізувати зворотний зв'язок між підсистемами системи «О»: за допомогою утворення вищих рівнів розвитку горизонтальних зв'язків забезпечити перехід інформації: а) від третього Я-реального (стабільно більш розвиненої підсистеми А системи «О») до другого Я-ідеального (образу реальної стабільно більш розвиненої підсистеми А системи «О»); б) від третього Я-реального (стабільних горизонтальних зв'язків між більш високими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О») до другого Я-ідеального (образу реальних стабільних горизонтальних зв'язків між більш високими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»).

Отже, евристично-синергетична медико-психолого-педагогічна методика стимулювання корекції порушень має наступні характеристики: 1) сутність корекційної методики корелює із сутністю процесу корекції; 2) структура корекційної методики корелює зі структурою процесу корекції; 3) корекційна методика базується на принципах, аналогічних принципам самоорганізації та саморуйнування в системах «О» і «Д» людини в ході корекційного процесу; 4) методи корекційної методики є способами реалізації процесу корекції; 5) етапи корекційної методики корелюють з етапами процесу корекції; 6) система цілей і бажаних результатів корекційної методики співпадає з системою цілей і бажаних результатів процесу корекції; 7) корекційна методика відповідає системі потреб людини в корекції підсистем системи «Д» тощо. Методика з названими характеристиками здатна забезпечити ефективне зовнішнє управління внутрішнім процесом корекції в системах «О» і «Д».



**Висновки.** Таким чином, методика стимулювання корекції порушень пригнічує самоорганізацію та стимулює саморуйнування біологічної, психологічної та соціальної підсистем системи «Д» і пригнічує саморуйнування та стимулює самоорганізацію біологічної, психологічної та соціальної підсистем системи «О», здійснюючи зовнішнє та забезпечуючи внутрішнє управління процесом корекції порушень людини, сприяючи міцному закріпленню нових емерджентних якостей біологічної, психологічної та соціальної складових систем «О» і «Д» і досягненню системи корекційних цілей. Дану методику можна застосовувати для роботи з людьми з порушенням роботи аналізаторних систем, з людьми з легкою розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем; у модифікованому вигляді методика може бути використана в освітньому процесі осіб з іншими ПФП.

У подальшому необхідно узагальнити наші теоретико-практичні дослідження і запропонувати загальні розвивальну, реабілітаційну й гіперкомпенсаційну методики евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної технології управління вертикальними процесами у системах «О» і «Д».

### Бібліографія

**1. Анохин П. К.** Очерки по физиологии функциональных систем / Анохин П. К. – М. : Медицина, 1975. – 448 с. **2. Выготский Л. С.** Основы дефектологии / Выготский Л. С. – СПб. : Изд-во «Лань», 2003. – 656 с. **3. Макаренко А. С.** Педагогические сочинения : в 8-ми т. / Сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов / Макаренко А. С. – М. : Педагогика, 1984. – 512 с. – 3 т. **4. Хуторской А. В.** Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / Хуторской А. В. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с. **5. Цикин В. А.** Синергетика и образование : новые подходы [монография] / В. А. Цикин, А. В. Брижатый. – Сумы : СумГПУ, 2005. – 276 с.

### References

**1. Anohin P. K.** Ocherki po fiziologii funkcional'nyh sistem / Anohin P. K. – M. : Medicina, 1975. – 448 s. **2. Vygotskii L. S.** Osnovy defektologii / Vygotskii L. S. – SPb. : Izd-vo "Lan", 2003. – 656 s. **3. Makarenko A. S.** Pedagogicheskie sochineniya : v 8-mi t. / Sost. : L. YU. Gordin, A. A. Frolov / Makarenko A. S. – M. : Pedagogika, 1984. – 512 s. – 3 t. **4. Hutorskoi A. V.** Didakticheskaya evristika. Teoriya i tehnologiya kreativnogo obucheniya / Hutorskoi A. V. – M. : Izd-vo MGU, 2003. – 416 s. **5. Cikin V. A.** Sinergetika i obrazovanie : novye podhody [monografiya] / V. A. Cikin, A. V. Brizhatyi. – Sumy : SumGPU, 2005. – 276 s.

Авторський внесок: Золотарьова Т.В. – 100%

Дата відправлення статті 14.03.17 р.

УДК 162.16

І.Г. Кобель  
ikobel@ualberta.ca

## ЯК ДУХОВНОСТЬ ТА РЕЛІГІЙНІСТЬ МОЖУТЬ ВПЛИВАТИ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я НЕЧУЮЧИХ ЛЮДЕЙ: ОГЛЯД ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

**Відомості про автора.** Ігор Кобель, доктор Ph.D., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Українського католицького університету; керівник сектору супроводу студентів із особливими потребами в УКУ. У колі наукових інтересів: навчання глухих та слабочуючих осіб, роль жестової мови в житті глухих людей, інклюзивне навчання глухих та слабочуючих. E-mail: ikobel@ualberta.ca

**Contact:** Kobel Ihor, Ph.D. in Special Education (Alberta), Cand. of Pedagogical Sciences in Correctional Pedagogy (Drahomanov), Associate Professor at the Department of General and Social Pedagogy at the Ukrainian Catholic University, Visiting Professor at the Gallaudet University (2013). Academic interests: Deaf Education, sign language place in the life of Deaf people, inclusive education of the deaf and hard-of-hearing people

---

Кобель І.Г. Виховання глухого дошкільника: Рефлексії батьків. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії // Зб. тез. доп. / Редкол.: Н.І. Лазаренко (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – С.174-177 I.Kobel & D.Russell. Parental Insights: A survey of the challenges of raising young children with hearing loss in Ukraine // International Journal of Disability, Community & Rehabilitation, V14 No.1. 2015. [http://www.ijdc.ca/VOL14\\_01/articles/kobel.shtml](http://www.ijdc.ca/VOL14_01/articles/kobel.shtml). Kobel Ihor. Raising a Deaf Child in a Hearing Family in Ukraine: Socio-psychological and educational challenges faced by parents raising deaf and hard-of-hearing children (Виховання глухої дитини в чуучій родині в Україні: соціально-психологічні та освітні виклики для батьків, що виховують глухих та слабочуючих дітей). Монографія. Німеччина/Germany: LAP Lambert Academic Publishing. 2014 – 256 стр/pages. Кобель, І. Г. Освіта глухих і душпастирство. Збірник наукових праць Інституту спеціальної педагогіки НАПНУ "Жестова мова й сучасність" / За ред. О.Засенка, О.Киричук. – Том 7, Київ: НАПНУ. 2012 – С. 209-221.

---

**Кобель І.Г. Як духовність та релігійність можуть впливати на психічне здоров'я нечуючих людей: огляд зарубіжної літератури.** Останнім часом зростає використання поняття «духовність» як в оцінюванні, так і в стратегіях втручання та підтримки в консультативній

роботі психологів та фахівців, які працюють з людьми, що мають особливі потреби. В даній статті аналізуються публікації в міжнародних наукових фахових журналах та опубліковані дисертації, що стосуються проблеми духовності та релігійності серед глухих та слабочуючих людей. Виокремлено кілька найважливіших тем включаючи такі категорії як: інвалідність/неповносправність, метод спілкування, динаміка родини, макро доступність та репрезентативність, тобто, ті фактори, які повинні постійно братися до уваги фахівцями, що безпосередньо займаються проблемами психічного здоров'я даної категорії населення, а також враховуватися у методиці досліджень стосовно духовності глухих та слабочуючих.

**Ключові слова:** духовність, релігійність, психічне здоров'я, глухі особи, слабочуючі особи.

**Кобель И.Г. Как духовность и религиозность могут влиять на психическое здоровье неслышащих людей: обозрение зарубежной литературы.** В последнее время растет использование категории «духовность» как в оценивании, так и в стратегиях вмешательства и поддержки. В данной статье анализируются публикации в международных научных специализированных журналах и опубликованные диссертации, исследующие проблему духовности и религиозности среди глухих и слабослышащих людей. Выделены несколько важнейших тем включая категорию инвалидности, метод общения, динамика семьи, макро доступность и репрезентативность, которые должны присутствовать в практике специалистов, непосредственно занимающихся проблемами психического здоровья данной категории населения, а также учитываться в методике исследований относительно духовности глухих и слабослышащих.

**Kobel, I. What kind of influence spirituality and religion might have on the mental health of deaf people: overview of foreign literature.** During last decades the interest to usage of spirituality has been constantly increasing in assessment and intervention and support strategies in the practices of the therapists. Based on analysis of peer-reviewed literature and recently published dissertations related to spirituality and religion among deaf and hard of hearing people, several themes such as disability meanings, communication, family dynamics, and macro accessibility and representation are identified as topics to be applied to current mental health practice and future mental health research related to spirituality among deaf and hard of hearing people. Individual, mezzo family and group themes, as well as macro religious themes are examined as they relate to spiritual development. This article advocates for the application of a more complex framework including Deaf culture when working with deaf and hard of hearing people related to their spirituality and spiritual development.

**Key words:** spirituality, religion, mental health, deaf and hard of hearing persons

**Постановка проблеми.** Розвиток біо-психологічного та соціо-духовного підходів в терапії останнім часом постійно привертає увагу практиків у галузі психічного здоров'я, яких цікавить дослідження духовних стратегій оцінювання і їх застосування. Окрім того, зростає кількість емпіричних даних, що підтверджують тезу про позитивний вплив духовності на стан та наслідки для здоров'я [12;13;17]. Так само, зростання інтересу та розуміння впливу духовності та релігії позитивно впливає саме на життя осіб з інвалідністю та/або особливими потребами [23; 24; 33]. Однак, багато фахівців не мають взагалі або володіють мінімальними знаннями у сфері духовності та релігії [12; 34], а кількість літератури щодо питань духовності глухих і слабочуючих осіб обмежена. Hodge [13] розробив рекомендації для фахівців з психічного здоров'я щодо застосування духовних втручань (інтервенцій). Він закликає приділяти більше уваги уподобанням клієнта, оцінюванню наявних досліджень, клінічному досвіду та культурологічній компетентності.

**Мета статті.** Ця стаття написана з метою ознайомлення фахівця-практика у сфері психічного здоров'я, який має потребу у підвищенні культурологічної компетентності в тому, що пов'язано із духовністю глухих та слабочуючих осіб та останніми дослідженнями зарубіжних колег. Пропонується огляд наявної зарубіжної літератури щодо духовності глухих і екстраполюються теми щодо застосування знань як на практиці, так і для наукових досліджень.

**Виклад основного матеріалу.** *Фактори середовища, які впливають на духовний розвиток.* Віра розвивається на перетині багатьох чинників, включаючи родину, уявлення про себе в релігійній ієрархії, друзів і ровесників, завчену з дитинства ідеологію через віровчення в письмовій та усній формі, взаємодії з духовними лідерами з метою наставлення, особистий досвід, а також те, наскільки віровчення бачить та підтримує аспекти особистості індивіда [9]. Родина впливає на розвиток віри у зв'язку із щотижневими та щоденними ритуалами, увагою до віри вдома, та зв'язком віри, моральної поведінки та розвитку дітей. Уявлення про себе в церковній системі важливі у зв'язку з відчуттям сили та рівності [26]. Іншими словами, на духовний розвиток особи можуть впливати присутність таких людей як вона сама, рефлексії про себе та діяльність присутніх духовних лідерів і мирських наставників. Друзі та ровесники також можуть впливати на духовний розвиток особи. Нова духовна ідеологія часто пізнається або набувається через самостійне читання відповідної літератури або через зустрічі з іншими під час формального або неформального релігійного навчання. Особистий досвід такий різноманітний, як моментальне одкровення, духовне пробудження або травматичний досвід, також можуть сформувати духовну схему людини. Нарешті, те, як релігійне віровчення розглядає та підтримує аспект особистості (гендер, інвалідність, раса), може вплинути на зв'язок, застосування та

ідентифікацію особи з релігійним віровченням [2;3;28]. Всі згадані вище змінні (чинники) можуть по-різному впливати на різних індивідів. Розуміння поточної бази знань разом із тими чинниками, які впливають на духовний розвиток глухих і слабочуючих, є критично важливими для здійснення культурно-чутливого духовно-орієнтованого оцінювання особистості та стратегії втручання.

### *Світ глухих: культура, мова і духовність*

Обговорення духовних практик та переконань глухих і слабочуючих осіб потрібно розпочати з базового розуміння того, що означає бути глухим, і як це пов'язано з такими важливими ділянками як сім'я, культура, спілкування та релігія. Глухоту часто вузько визначають як повну і цілковиту втрату особою здатності чути. При тому, що таке визначення є неточним, воно неповне і оманливе. Як багато типів інвалідності, втрата слуху є лише частиною рівняння, і лише певний відсоток тих осіб, яких називають глухими, є глибоко глухими. Втрата слуху є глибоко стратифікованим типом інвалідності, при якому особа може народитися без фізичної здатності сприймати звук, а може втратити здатність сприймати звук на певних частотах чи децибелах. Точне визначення глухоти включає в себе не лише втрату (до будь-якого рівня) слуху, але й соціальні, культуральні та лінгвістичні фактори, які мають результатом особисту ідентифікацію в рамках спільноти глухих, що є комплексним і складним. Якщо термін «слабчочуючий» є культурологічно прийнятним серед багатьох в спільноті глухих, то інший термін «особа/людина з порушенням слуху» вважається образливим більшістю глухих осіб, оскільки наводить на думку, що особи з ослабленим слухом є дещо гіршими ніж чуючі [20;21]. Маючи на увазі це розширене розуміння глухоти, для цілей цієї статті термін «глухий» вживатиметься для означення індивідів з будь-яким ступенем втрати слуху, що включатиме як тих, що ідентифікують себе як глухі, так і тих, що ідентифікують себе як слабчочуючі.

В межах Сполучених Штатів і Канади спільною мовою глухих і слабчочуючих є Американська жестова мова (АЖМ). Значення АЖМ в рамках спільноти глухих важко переоцінити. Перед тим як розвинулася АЖМ, глухі і слабчочуючі в США та Канаді, щоб спілкуватися з чуючими людьми, були змушені читати з губ і намагалися розмовляти. Багато історичних свідчень говорять, що глухі зазнавали фізичних покарань за спробу використання рук для спілкування - так утверджувався усний метод в спілкуванні. З поширенням АЖМ, коли вона стала реальною можливістю вибору мови серед глухих, паралельно почала розвиватися культура глухих, багата мистецькими та мовними образами. АЖМ є не способом спілкування, а радше окремою та відмінною мовою, що є важливим фактом, коли йде мова про інтерпретацію духовних та релігійних потреб глухих і слабчочуючих [20; 21]. Це історичне резюме потрібне для того, щоб помістити розвиток «глухого» підходу до духовного розвитку в належний контекст. Іншими

словами, досліджуючи, як глухі особи розвивають духовну ідентичність, недостатньо розглядати лише питання доступу до спілкування. Дослідники повинні також розглядати вплив, який інші фактори, наприклад, міжособистісні стосунки, культурологічні та лінгвістичні метафоричні образи глухоти, а також роль лідерів мають на духовний розвиток глухої особи.

Окрім розуміння культури і спілкування глухих, також важливо, щоб читач розумів, що мається на увазі під термінами релігії та духовності. Ці терміни визначені концептуально та операційно в різний спосіб у науковій літературі, огляд якій дається в цій статті. Однак, з метою дати читачеві базове розуміння термінів, релігія часто визначається у зв'язку із стосунками індивіда із певним соціальним інститутом, який підтримує дотримання певних вірувань, правил, ритуалів, зобов'язань та особистої діяльності, пов'язаних з цим інститутом [18; 35]. Духовність, при цьому, можна визначити як ширший термін, який може бути пов'язаним або не пов'язаним з релігією, зосереджуючись на все-більшому відчутті в індивіда всезагального зв'язку, більшому відчутті єдності у розмаїтті, трансцендентному досвіді та пошуку сенсу і цілі життя [14; 17).

Хоча і є певна література з теми духовного розвитку глухих та їх можливостей для духовності, багато такої літератури стосується духовності у контексті загальних типів інвалідності та типів інвалідності, що пов'язані із хворобами. Глухота, згідно більшості юридичних визначень, є інвалідністю – її можна поверхово розглядати як інвалідність, що пов'язана із втратою здатності сприймати звук. Однак глухота є значно більш багатоплановим і комплексним явищем. Справді, якщо нема наявних інших фізичних та психічних чи розумових викликів, подібності між глухими та іншими групами інвалідів обмежені. Обидві групи часто ізольовані від суспільного мейнстріму, обидві групи стикаються із труднощами доступу до духовних ресурсів, і в обидвох групах можуть виникнути питання щодо можливого духовного значення їхньої глухоти або інвалідності.

Разом із тими подібностями є і значні відмінності. Здорові чуючі люди чи чуючі люди із різними видами інвалідності мають прямий доступ до незліченної кількості духовних послань в святих текстах і музиці. Вони мають можливість відвідувати велику кількість різноманітних релігійно-духовних зібрань без потреби в перекладі. Глухі ж люди, передовсім через бар'єри в спілкуванні, часто не мають доступу такої ж кількості релігійно-духовних заходів [36]. Як зазначалося вище, повний розгляд тих чинників, що впливають на духовний розвиток глухих і слабочуючих осіб, повинен враховувати інші речі, що виходять за рамки комунікації. Якими ж є чинники, що впливають на розвиток віри і на ті акти вибору, що їх здійснюють глухі люди?

### *Духовність глухих та доступність до духовного життя*

Книга Вейна Моріса (Morris) («Теологія без слів: Теологія в спільноті глухих» [26] пропонує багатий аналіз теологічних тем і питань в християнстві, що пов'язані з глухими людьми та їх спільнотою у Великій Британії. Дослідження Моріса зосереджується на трьох головних темах: (1) теологія глухих в Біблії, (2) літургійні і обрядові практики глухих та (3) образ Бога у глухих.

Розглядаючи Біблію, Моріс вказує на декілька метафор, що вказують на вербальне спілкування юдейсько-християнського Бога з людьми; на факт, що глухота є хворобою, яку Бог може зцілити, щоб зробити когось «нормальним». Автор зауважує, що текст написаний в застарілому стилі, який глухим часто складно читати і застосовувати в своєму житті. Оскільки юдейсько-християнська традиція пов'язана з писаним словом, Моріс стверджує, що аби зробити історії більш захопливими для глухих, їх потрібно повернути до усної традиції або поєднати використання жестів та/або драми (театралізувати).

Моріс також вказує на суттєву відмінність між церквою, що використовує жести та «церквою глухих». Перша лише перекладає проповіді на якусь форму жестової мови, а друга повинна охоплювати і покращувати не лише питання спілкування, але й культурологічні і громадські потреби в парафії та церковній ієрархії. Забезпечення рольових моделей глухих в церковній ієрархії, перегляд церковної доктрини стосовно погляду на глухоту як на інвалідність (медична модель), увага до того, як глухі слухають слово Боже, розмовляють з Богом, а також визначення ознак Бога – все це важливі аспекти церкви глухих, які не обов'язково були б присутніми в тій церкві, де просто перекладаються служби. McClain [22] в дисертаційному дослідженні провів інтерв'ю якісного типу з 10 глухими та слабчучими особами, які ідентифікували себе християнами. Відвідування церкви сприймалося як життєво важлива соціальна подія, коли особа відвідує церкву глухих, або коли є достатньо глухих у переважно чуучій церковній громаді. Однак, якщо є мало глухих осіб у чуучій церкві, учасники дослідження висловили почуття ізоляції в церкві.

Звертаючись до питання християнської віри та культури глухих, Broesterhuizen [5] підтримує думку, що письмова та усна мова, культура і традиції Церкви та її погляд на глухоту – це все бар'єри до того, щоб глухі відчували залучення і підтримку. Однак, той же Broesterhuizen відзначає, що багато країн випереджають Сполучені Штати в подоланні цього бар'єру. Ключовими моментами до подолання цих бар'єрів є: залучення глухих осіб до центральних ролей в церкві (як в ролі духовенства, так і мирян); розробка жестової мови щодо релігійних термінів, які б розуміли всі глухі; а також, визнання ролі жестової мови як мови, а не лише засобу спілкування. В такий спосіб релігійні громади можуть віддати належне глухоті як окремій культурі в такий спосіб, що є відкритим і стверджуючим для глухих парафіян.

### *Значення та метафора глухоти в релігійних текстах*

Існує вірогідність того, що релігійні громади, яким бракує серйозного розуміння досвіду глухих, не зауважатимуть метафори і послання в святих текстах. Оскільки глухота часто подається в негативному світлі у священних текстах, це може мати певний вплив на відкритість релігійних установ до глухих парафіян. У Біблії глухота проявляється як хвороба, яку потрібно вилікувати, а особа, яка пропускає повз вуха (англійською: «turns a deaf ear» - «наставляє глухе вухо») – це той, хто впертий і відмовляється чути мудрі слова. Цей ідіоматичний вислів може викликати негативне сприйняття глухих чуючими парафіянами. Broesterhuizen [5] вказує на євангельську історію, в якій Ісус зцілює глухого чоловіка. Хоча через метафоричну лінзу таку історію можна інтерпретувати в моральному дусі як важливість добродійності до тих, кому менше пощастило, Broesterhuizen [5, с.306] висловлює думку, що буквальне значення можна витлумачити так, що «глухота є менш повною, ненормальною та невікупленою формою людськості, яка очікує зцілення та спасіння». Щоб запобігти нерозумінню писаної мови, такі країни як Сполучені Штати і Швеція прогресують в перекладі християнської Біблії на жестову мову, який передавав би не лише буквальне, але й образне значення. Додатковий образний переклад посилює біблійні жести з додатковим символізмом і значенням. В такий спосіб ключові фігури, події та місця в Біблії отримують жести, що не лише відображають значення і ціль, але й дозволяють швидші переклади [5].

Декілька тем виникає із досліджень Morris [26], Broesterhuizen [5] та практики їх роботи з глухими людьми та спільнотами. По-перше, важливо визначити ментальний образ Бога в клієнта, а також зрозуміти, як клієнт бачить себе самого в тому, що стосується позитивного та негативного поглядів на глухоту. По-друге, якщо клієнт відвідує релігійні служби, важливо оцінити склад парафії, підтримку, відповідність між клієнтом та методами комунікації або релігійними пояснювальними методами на місці поклоніння. По-третє, наявна література та проповіді жестовою мовою є додатковим ресурсом, що допомагає глухим парафіянам почувати себе включеними і бажаними.

### *Духовність і особистість*

Є декілька чинників, що можуть вплинути на прийняття глухою особою духовного рішення та на образ себе, що не обов'язково трапляється в світі чуючих. В світі чуючих глуху людину часто характеризують як «інваліда». Через релігійну лінзу «інвалідів» часто характеризують як залежну, «особливу групу», якій потрібна «допомога» [26; 32]. Таке послання може стимулювати «менше ніж» образ себе, а також підтримувати залежний, зовнішній локус контролю. По-друге, глухота часто сприймається як одне з наступних:



випробування від Бога, покарання від Бога (хоча часто сприймається як покарання власне для батьків), або як дар від Бога [19]. Кожен із цих поглядів дуже по-різному може вплинути на аспекти самоідентичності або на ставлення до духовності і релігії.

Група авторів [4] провели інтерв'ю якісного типу з 13 дорослими особами з інвалідністю внаслідок фізичних причин з метою дізнатися, як духовність та інвалідність взаємодіють в їхньому житті. Результати показали, що життєві проблеми та виклики, які виникли в зв'язку з інвалідністю, викликали в учасників питання, пов'язані з традиційними ідеями, Бога, значення і мети життя. Науковці [4] визначили п'ять тем, які виникали: ціль, зв'язки, усвідомлення, творчість та прийняття. Духовність учасників допомогла їм виробити та зрозуміти свої цілі в житті, сформувані соціальні зв'язки та дала рамки для самоусвідомлення сильних сторін і благословень. Їхня духовність також допомогла їм розвинути власну творчість та прийняття позитивних і негативних аспектів своєї інвалідності.

Література свідчить, що духовні або релігійні вірування можуть мати вплив на освіту та реабілітацію індивіда [15; 30]. Fitchett з колегами [7] в огляді літератури та дослідженні в різні періоди часу, визначили чотири головні духовні інтереси та практики, що мають вплив на освіту та реабілітацію людей з інвалідністю: активна молитва; відчуття відчуження від Бога; переконання, що їхня інвалідність була покаранням від Бога; використання духовних практик як механізму адаптації для полегшення впливу інвалідності індивіда. Ross [31] висловлює думку, що ізоляція, яка часто супроводжує особу з інвалідністю, може зробити пошук відповідей на духовні питання складнішим. Це особливо актуально для ізоляції в спілкуванні, яку відчувають багато глухих, що мають фізичний доступ до духовних ресурсів, але ізольовані від своїх пошуків комунікативними та інформаційними бар'єрами. Miller [25] порівняв рівень самотності та духовного благополуччя в хронічно хворих дорослих та здорових дорослих. Хронічно хворі дорослі мали значно вищі показники духовного благополуччя ніж здорові дорослі. Однак, в обидвох групах було значний зворотній зв'язок між самотністю і духовністю. Фахівці із психічного здоров'я намагаються дослідити почуття самотності та ізоляції в їхніх клієнтів, активну молитву та сприйняття духовної значимості їхньої глухоти в зв'язку з їхнім духовним благополуччям.

### *Духовний розвиток в дитинстві*

Духовність задукоментована як важливий вимір розвитку в дитинстві [16]. Духовність може впливати на цінності, мораль, соціоемоційний розвиток, самоосвіту, здоров'я, благополуччя та погляди на розвиток громадських послуг в розвитку дітей [4]. Додатковим фактором, пов'язаним з духовним розвитком глухої дитини, є інклюзія або ексклюзія в сімейній системі. Багато чуючих батьків глухих дітей

ніколи не беруться до вивчення жестової мови, тому їх спілкування обмежене і йому бракує складності для обговорення релігійних та духовних питань. Іноді недостатня увага батьків до потреб глухої дитини закорінена в бажанні мінімізувати або заперечити той факт, що їхня дитина глуха, і усі наслідки цього факту [27], в результаті чого глухі діти можуть бути відірвані від церковного досвіду їхньої родини [26]. Якщо комунікаційні та емоційні потреби дитини не задоволені, тоді релігійний та духовний досвід, вчення можуть зіткнутися із негативним сприйняттям або неправильним розумінням.

Деякі теорії розвитку віри проводять паралель між стосунками дітей з батьками (особливо з батьком) та стосунками з Богом [9;10]. Незалежно від того, отримали діти поняття Бога чи ні, до шестирічного віку багато дітей починають створення ментальної репрезентації Бога або «образу Бога». Створення образу Бога не обов'язково означає віру в Бога. Основний вплив на образ Бога у дітей справляють стосунки між батьками та дітьми, де дитина часто приписує якості батьків своєму образу Бога [9;10]. У давнішому, але добре документованому та відомому дослідженні, Тамауо з колегами [33] дослідили відношення між образами батьків та Бога. Вони виявили, що образи Бога в учасників дослідження були більше батьківським ніж материнськими, проте дані також свідчать, що із дорослішанням образ Бога стає все більш материнським. В контексті розвитку віри, клінічне значення для оцінювання та майбутнього дослідження мають прийняття батьками та підтримка глухої дитини.

#### *Вплив присутності глухої дитини на духовність батьків*

У кризовий період, коли в чуючих батьків несподівано народжується глуха дитина, є помітний період горя, коли батьки шукають відповіді на екзистенційні питання, пов'язані з тим, якій меті може служити інвалідність їхньої дитини [3;16]. Sheridan [34] стверджує, що в ті моменти, коли індивід перебуває в стані емоційного краху, він звертається за відповіддю до Трансцендентного (недоступного до досвідного пізнання). Якщо під час критичних перших років життя глухої дитини мати неспроможна на нормальну поведінку через горе, а доступні їй релігійні повідомлення є негативною або патерналістської природи, - все це може мати руйнівний вплив на духовний розвиток всіх членів родини.

Dehkordi з колегами [6] провели дослідження за участю 120 матерів дітей з різними формами інвалідності поряд з контрольною групою батьків здорових дітей. Вони виявили, що рівні стресу саме матерів глухих дітей були значно вищими, ніж усіх інших (як матерів дітей з інвалідністю, так і без інвалідності). Це стосувалося показників субшкал внутрішньосімейного стресу, стресу на роботі, стресу пов'язаного з фінансовим станом та пов'язаного з доглядом за членами родини. Вони виявили, що матері пов'язували значну частину

емоційного стресу та хвилювання через виховання глухої дитини, із соціальними та освітніми проблемами. Під час такого періоду вкрай необхідне духовне наставництво, яке може спрямувати погляд батьків та ставлення до глухої дитини в певні моральні рамки.

Дослідження продемонстрували, що релігія та пов'язані з релігією організації можуть бути важливими джерелами емоційної підтримки для сімей із дітьми з інвалідністю [29]. Результати серед саме чуючих сімей з глухими дітьми, однак, показали різну важливість релігійної підтримки. В дослідженні якісного типу 14 батьків афро-американського походження [3] виявлено, що духовність є значним джерелом підтримки та надії. Проте, в змішаному дослідженні 456 батьків глухих дітей помістили релігійні групи на найнижчі місця в тому, що стосується підтримки різних вікових груп дітей [16]. При цьому, чотирма найважливішими групами підтримки були: фахівці, інші батьки глухих дітей, організації з підтримки сімей та розширена родина. Через розбіжності щодо важливості духовної підтримки для батьків глухих дітей це питання є важливою ділянкою для майбутніх досліджень.

### *Духовність і спілкування*

Те, як сім'я або глуха особа обирають організовану релігію, може залежати також від доступу до спілкування та наявності перекладачів [22]. Наскільки поширена ситуація, коли сім'я з глухою дитиною міняє церкву (або віросповідання) задля доступності спілкування для їхньої дитини? Наскільки поширеною є ситуація, коли глуха особа міняє церкву/віросповідання задля продуктивного двостороннього спілкування?

Спілкування, потрібне для духовного розвитку, можна розбити на декілька рівнів, але основними рівнями є письмове спілкування, усні виступи (проповіді), двостороннє спілкування в межах громади (парафії) та двостороннє спілкування з духовними лідерами для отримання поради і наставництва

[26]. На всіх цих рівнях в духовному або релігійному оточенні можуть виникнути непорозуміння між чуючими та глухими людьми. Foster [8] провела етнографічне дослідження щодо соціальної активності та обмежень між глухими та чуючими людьми. Хоча це дослідження і не пов'язане з духовністю, з допомогою відкритого методу отримано бачення глухих і чуючих осіб різних вікових груп щодо широкого ряду комунікативних подій. В проведених інтерв'ю є мало прикладів позитивної комунікації, а більшість учасників (як глухих, так і чуючих) говорили про негативну комунікацію у жестовій, усній та письмовій формах. Foster [8] назвала всі ці події «зіпсутим спілкуванням». Крім того, багато дорослих глухих говорили про передражнювання і висміювання в дитинстві з боку чуючих людей, і це, за словами глухих, негативно вплинуло на їхнє теперішнє спілкування та сприйняття. Слід зазначити, Foster наголошує, що неформальне спілкування має високий

ризик стати «зіпсутим спілкуванням», оскільки «відбувається спонтанно, а середовище важко контролювати » [3;8;12]. Дослідження Foster піднімає додаткові питання, що виходять за рамки адекватної інтерпретації і підводять до соціологічної суті двоелементного досвіду між глухими та чуючими особами, який ускладнюється духовним/релігійним середовищем та владною структурою, що існує між церквою та індивідом.

Чуючі особи, які мають розкіш принаймні озвучувати слова та чути їх в повсякденній розмові, зазвичай потребують наставництва (тобто вивчення Біблії) з метою зрозуміти писане віровчення. Застаріле віровчення в письмовій формі наводилося як бар'єр в релігійній освіті глухих осіб [26].

Іншим питанням може бути якість знань і праці перекладачів. Великий відсоток доступних церков не користуються послугами ліцензованих перекладачів. Іноді «волонтер», що хоче «допомагати глухим», вивчає базову жестову мову, а потім намагається перекладачи духовні речі, багаті глибинним значенням, спрощеною жестовою мовою [5; 26]. Якщо ж глухий член церкви захоче духовної поради або наставництва, є декілька важливих питань, які варто дослідити, перш ніж рухатись далі:

- Чи духовний лідер обізнаний із культурологічним та «неінваліднісним» поглядами на глухоту?
- Чи доступні для такого сеансу духовного наставництва ліцензовані перекладачі, які дотримуються строгого кодексу конфіденційності?
- Чи залучаються до перекладу «волонтери»? Якщо залучаються такі «волонтери», як це впливає на здатність і бажання глухих осіб повною мірою поділитися із духовним лідером тим, чим вони б хотіли поділитися, а також на якість такої взаємодії?

Спілкування, особливо між чуючими членами/лідерами в церкві та глухим членом є складною темою, яку слід піднімати з глухими клієнтами як на стадії оцінювання, так і втручання. Основні питання для оцінювання включають: Як церкви забезпечують доступ до спілкування між глухими учасниками та іншими членами релігійної громади? Як глухі учасники сприймаються: а) духовними лідерами, б) церковним віровченням та в) членами релігійної громади? Чи глухих учасників заохочують брати участь в церковних комітетах? Із макропогляду, чи заохочують глухих учасників займати певні становища в межах релігійної організації? [14].

### *Інвалідність і релігія*

Selway і Ashman [33] провели комплексний огляд літератури щодо загальної інвалідності та релігії. Головним результатом було те, що вісімдесят відсотків населення світу дотримується більшої чи меншої релігійної традиції [1]. Багато індивідів та урядів спрямовують кошти на підтримку осіб з інвалідністю та їх сімей через базовані на релігійній

вірі організації, які надають практичну підтримку в релігійному контексті. Роблячи огляд доступної літератури, Selway і Ashman висловлюють занепокоєння, чи церкви, синагоги та мечеті заохочують позитивне чи «опікувальне» ставлення до людей з інвалідністю, а також, чи можуть вони адекватно підтримувати духовні, фізичні та практичні потреби людей з інвалідністю. Вони також поділяють занепокоєння щодо існування негативних послань щодо людей з інвалідністю в світових релігіях. Наприклад, індуїстські релігійні тексти та історії часто зображали калік як супроводжуваних королівських осіб, внутрішньо дефективних та істот, яких треба побоюватися. Часто стверджується, що глухі стали такими в покарання за минулі проступки. Най [11] зауважує, що Коран наказує людям приділяти особливу увагу сліпим, кривим та хворим і закликає до громадянської та соціальної відповідальності за турботу про них.

Крім того, Selway і Ashman [33] дослідили причини того, чому так мало є досліджень в сфері інвалідності та духовності. Вони припускають, що дослідники, можливо, не мають бажання займатися цим питанням, оскільки вірування, цінності та духовність є суб'єктивним феноменом. Також деякі дослідники некомфортно почуваються в дослідженні інвалідності, оскільки категоризація та дослідження таких питань має чутливу та політичну природу. Selway і Ashman [33] виявили, що більша частина доступної в 1998 році літератури зосереджувалася на християнстві та інвалідності. Вони підтримали проведення більшої кількості досліджень щодо інших світових релігій – буддизму, індуїзму, ісламу, юдаїзму, релігій корінних народів та Нью-Ейдж. Вони також відмічають нереалізований потенціал мудрості, який може збагатити релігії світу, як через включення людей з інвалідністю в релігійні ієрархії, так і через дослідження релігії та духовного розвитку.

**Висновок.** При дослідженні наявної літератури про духовність серед глухих виникає декілька тем для фахівців із психічного здоров'я, які потребують розгляду під час роботи з оцінювання та втручання (консультування), а також питання для майбутніх досліджень в сфері психічного здоров'я. Головні теми, пов'язані з глухими та слабочуючими, включають доступність та бар'єри до духовної та релігійної інформації, самоідентичність через релігійну/духовну призму, негативні або патерналістські погляди на глухоту як на хворобу в релігійному віровченні та об'єктні відносини між батьками та дітьми. Ці питання можуть впливати на глухих індивідів на індивідуальному, сімейному та макро рівнях. На мікро рівні, в літературі відзначаються ізоляція, самотність, самоповага, почуття цілі, зв'язку, усвідомлення, креативність та позитивна самоідентичність – на всі ці фактори можуть впливати духовні та релігійні змінні. На рівні сім'ї, література особливо вказує на сім'ї, що складаються із чуучих батьків та глухих дітей/дитини, у зв'язку із материнським горем та стресом, стосунками та

питаннями прийняття/турботи між обидвома батьками та глухою дитиною, а також на ті повідомлення, які батьки отримують від духовного та релігійного віровчення та від соціальних служб релігійної орієнтації. На макро рівні, література документує недостатню культурну чутливість у писаному віровченні багатьох релігій, недостатність повного доступу та культурної компетентності у служінні глухим учасникам в тому, що стосується спілкування в релігійних організаціях, а також недостатність або відсутність представлення глухих і слабочуючих серед духовних осіб та мирянських лідерів. Працюючи з глухими та слабочуючими клієнтами, практикам в галузі психічного здоров'я варто розглянути можливість враховувати ці змінні фактори під час оцінювання та втручання.

Число досліджень впливу духовних та релігійних змінних факторів на глухих осіб є обмеженим. Велика частина літератури зосереджується на «загальній інвалідності», що має обмежену зовнішню валідність щодо глухих осіб. До сьогоднішнього дня література, що пов'язана з глухими, майже повністю концентрувалася на християнських релігіях. Практично немає досліджень щодо ролі більших та менших нехристиянських світових релігій. Хоча й були певні невеликі розвідки відносно груп афроамериканського та латиноамериканського походження, не існує глибинних, повномасштабних досліджень, які б стосувалися досвіду глухих із меншин та мультикультурних середовищ відносно духовності та релігії. Крім того, поточна література має потенційні моделі дослідження віри у глухих, проте на даний час немає конкретного дослідження такого розвитку віри. Актуальна література вказує на декілька духовно-релігійних питань, що можуть відігравати інтерактивну роль, пов'язаних з одруженням та партнерськими стосунками, сімейною динамікою, психосоціальним розвитком як дітей, так і дорослих – ці питання ще потребують формального дослідження. Нарешті, на макро рівні бракує загальнонаціональних досліджень статистичного представництва глухих та слабочуючих як членів релігійних громад та/або як мирянських або релігійних лідерів. Крім того, бракує досліджень бар'єрів у спілкуванні, а також аналізу формальних та неформальних повідомлень патерналістського типу від організацій на релігійній основі. Ці визначені можливі ділянки досліджень можуть бути включені як додаткові змінні чинники в більших працях, або слугувати головною темою дослідження. Потрібно більше досліджень духовних та релігійних параметрів з використанням описових якісних та кількісних аналітичних методів з метою інформування та скерування фахівців психічного здоров'я з роботі з глухими та слабочуючими людьми.

### **Бібліографія**

1 Anandarajah, G. (2001). Spirituality and medical practice: Using the HOPE questions as a practical tool for spiritual assessment. *American Family*

*Physician*, 63(1), 81-89.; **2. Bernstein, E.**, Calhoun, D., Cegeilski, C., Latham, A., Shepherd, M., Sparks, K. & Tomchuck L. (Eds). (1995). *Britannica Book of the Year*. Chicago: Encyclopedia Britannica.; **3. Borum, V.** (2008). African American parents with deaf children: Reflections on spirituality. *JADARA.*, 41(3), 208-226.; **4. Boswell, B.**, Hamer, M., Knight, S., Glacoff, M. & McChesney, J. (2007). Dance of disability and spirituality. *Journal of Rehabilitation*, 73(4). 33-40.; **5. Broesterhuizen, M.** (2005). Faith in deaf culture. *Theological Studies*, 66(2), 304-329.; **6. Dehkordi, M.**, Kakojoibari, A., Mohtashami, T. & Yektakhah, S. (2011). Stress in mothers of hearing impaired children compared to mothers of normal and other disabled children. *Audiol*, 20(1), 128-136.; **7. Fitchett, G.**, Rybarczyk, B., DeMarco, G. & Nicholas, J. (1999). The role of religion in medical rehabilitation outcomes: A longitudinal study. *Rehabilitation Psychology*, 44, 333-353.; **8. Foster, S.** (1998). Communication as social engagement: implications for interactions between deaf and hearing persons. *Scand Audiol*. 27(49):116-24.; **9. Fowler, J. W.** (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. New York, NY: Harper & Row.; **10. Fowler, J. W.** (1989). Strength for the journey: Early childhood development in selfhood and faith. In D.A. Blazer (Ed.), *Faith development in early childhood* (pp. 1-36). Kansas City, MO: Sheed & Ward.; **11. Haj, F.** (1970). *Disability in antiquity*. New York: Philosophical Library.; **12. Hodge, D.** (2006). Spiritually modified cognitive therapy: A review of the literature. *Social Work*, 51, 157-166; **13. Hodge, D.** (2011). Using spiritual interventions in practice: Developing some guidelines from evidence-based practice. *Social Work*, 56, 149-158. **14. Hunt, V.** (1996). The place of deaf people in the church: My story. In, *The place of deaf people in the church: The Canterbury 1994 conference papers* (pp. 20-34). Northampton, England: Visible Communications.; **15. Idler, E.** (1995). Religion, health, and nonphysical senses of self. *Social Forces*, 74, 683-704. **16. Jackson, C.** (2011). Family supports and resources for parents of children who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 156(4), 343-362. **17. Johnstone, B.**, Glass, B. A. & Oliver, R. E. (2007). Religion and disability: Clinical, research and training considerations for rehabilitation professionals. *Disability and Rehabilitation*, 29(15), 1153-1163. **18. Koenig, H. & Cohen, H.** (Eds.). (2002). *The link between religion and health: Psychoneuroimmunology and the faith factor*. New York: Oxford University Press. **19. Koosed, J. & Schumm, D.** (2005). Out of the darkness: Examining the rhetoric of blindness in the gospel of John. *Disability Studies Quarterly*, 25 (1). Retrieved from <http://www.dsqr-sds.org/index> **20. Ladd, P.** (2003). *Understanding deaf culture*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters. **21. Lane, H.**, Hoffmeister, R. & Bahan, B. (1996). *A journey into the Deaf-World*. San Diego, CA: DawnSignPress. **22. McClain, R.** (2009). The role of spirituality/religiosity in the lives of people who are hearing impaired. ProQuest Dissertations and

Theses. (UMI No. 1466289). Retrieved August 5, 2012. **23. McColl, M.A.,** Bickenbach, J., Johnston, J., Nishihama, S., Schumaker, M., Smith, K., Smith, M. & Yealland, B. (2000a) Changes in spiritual beliefs after traumatic disability. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 81, 817-823. **24. McColl, M.A.,** Bickenbach, J., Johnston, J., Nishihama, S., Schumaker, M., Smith, K., Smith, M. & Yealland, B. (2000b) Spiritual issues associated with traumatic onset disability. *Disability and Rehabilitation*, 22(2), 555-564. **25. Miller, J.F.** (1985). Assessment of loneliness and spiritual well-being in chronically ill and healthy adults. *Journal of Professional Nursing*, March–April, 79–85. **26. Morris, W.** (2008). *Theology without words: Theology in the deaf community*. Aldershot, England ; Burlington, VT : Ashgate Pub. 180 p. **27. Palfrey, J.S.,** Walker, D.K., Butler, J.A. & Singer, J.D. (1989). Patterns of response in families of chronically disabled children: An assessment in five metropolitan school districts. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 94-104. **28. Parks, S. D.** (2005). *Big questions, worthy dreams: Mentoring young adults in their search for meaning, purpose and faith*. San Francisco: Jossey-Bass. **29. Poston D. & Turnbull, A.** (2004). Role of spirituality and religion in family quality of life for families of children with disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 95-108. **30. Riley, B.,** Perna, R., Tate, D., Forchheimer, M., Anderson, C. & Luera, G. (1998). Types of spiritual well-being among persons with chronic illness: Their relation to various forms of quality of life. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 79, 258-264. **31. Ross, L. (1995).** The spiritual dilemma: Its importance to patient's health, well being, quality of life and its implications for nursing practice. *International Journal of Nursing Studies*, 32, 457-468. **32. Schumm, D. & Stoltzfus M.** (2011). Chronic illness and disability: Narratives of suffering and healing in Buddhism and Christianity. In Schumm, D. & Stoltzfus M. (Eds.). *Disability and Religious Diversity: Cross-cultural and interreligious perspectives* (pp. 159-175). New York, NY: Palgrave Macmillan. **33. Selway D. & Ashman A.** (1998). Disability, religion and health: A literature review in search of the spiritual dimensions of disability. *Disability & Society*, 13(3), 429-440. **34. Sheridan, M.** (2009). Ethical issues in the use of spiritually based interventions in social work practice: What we are doing and why? *Journal of Religion and Spirituality in Social Work*, 28, 99-126. **35. Thoresen, C. E. & Harris, A. H.** (2002). Spirituality and health: what's the evidence and what's needed? *Annals of Behavioral Medicine*, 24(1), 3-13. **36. Weir, M.** (1996). Made deaf in God's image. In, *The place of deaf people in the church: The Canterbury 1994 conference papers* (pp. 1-11). Northampton, England: Visible Communications.

Авторський внесок: Кобель І.Г. – 100%  
Дата відправлення статті 18.03.17 р.



УДК: 37.043.2

**О.В. Константи́нів**  
konstantyniv15@gmail.com

## **КЛУБ ВИХІДНОГО ДНЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ-ІНТЕРНАТ**

**Відомості про автора:** Константи́нів Оксана Василівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. У колі наукових інтересів: професійно-трудове навчання і виховання дітей з інтелектуальною недостатністю. Email: konstantyniv15@gmail.com

**Contact:** Oksana Konstantyniv, Doctor of Pedagogy, senior lecturer of the speech therapy and special methods Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University. In terms of research: Vocational training and education of children with intellectual disabilities. Email: [konstantyniv15@gmail.com](mailto:konstantyniv15@gmail.com)

---

**Константи́нів О.В.** Perspectives of the development of vocational technical school and education of students with intellectual disabilities in the Ukraine // International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies journal homepage: <http://www.ijp.int.com> – ISSN: 2392-0092, Vol. 2, No. 1, 2015. ; **Константи́нів О.В.** Формирование социально-трудовой компетентности учащихся с ограниченными возможностями в условиях центра досуга и труда при специальной общеобразовательной школе для детей с недостатками умственного развития // Materialy IX mezinarodni vedecko-praktika conference «Aktualni vymozenosti vedy – 2013.» - Dil 10. Pedagogika. Telovychova a sport: Praga. Publishing Haus «Education and Science» s.r.o. – С. 66 – 74.

---

**Константи́нів О.В.** Клуб вихідного дня як інноваційна форма організації виховного процесу у спеціальній школі-інтернат. У статті розглянуто інноваційну форму організації виховного процесу учнів з інтелектуальною недостатністю в умовах спеціальної школи-інтернат. Зокрема, звертається увага на організацію виховання дітей під час вихідних днів у формі Клубу вихідного дня. Метою *Клубу вихідного дня* є створення цілеспрямованого, систематичного багатофункціонального процесу направлено на збагачення духовних, моральних, родинних, патріотичних цінностей та здорового способу життя учнів спеціально школи-інтернат.

Охарактеризовані завдання, а саме: виховання гармонійної особистості шляхом використання новітніх педагогічних технологій;

сприяння формування учнівського колективу, враховуючи їх індивідуальні особливості, інтереси, проблеми та думки; збереження здоров'я учнів, виховання бережливого ставлення до власного здоров'я та життя, шляхом створення спеціальних виховних умов; виховання цілісної та морально зрілої особистості, формування адекватного оцінювання навколишньої дійсності у повсякденному житті.

Автором визначено напрямки виховання, а саме формування здорового способу життя та моральне виховання. Формування здорового способу життя передбачає застосування здоров'язберігаючих технологій навчання, дотримання режиму рухової активності, поєднання рухового і статичного навантаження; заміна авторитарного стилю спілкування на стиль співробітництва, створення емоційної сприятливої атмосфери виховного процесу; формування в учнів усвідомлення цінності здоров'я, профілактика захворювань. Розкрито зміст та методи морального виховання учнів з атиповим розвитком. А саме: методи виховного впливу, серед яких найважливіші — методи етичного інформування, методи створення виховних ситуацій, формування досвіду відповідної поведінки, методи стимулювання належної поведінки, бути корисним членом суспільства. Основним засобом такого виховного впливу виділено виховні заняття у формі гурткової роботи.

**Ключові слова:** виховна робота, інноваційна форма, формування здорового способу життя, моральне виховання, спеціальна школа-інтернат.

**Константинов О. Клуб выходного дня как инновационная форма организации воспитательного процесса в специальной школе-интернат.** В статье рассматривается инновационная форма организации воспитательного процесса учащихся с интеллектуальной недостаточностью в условиях специальной школы-интернат. В частности, обращается внимание на организацию воспитания детей во время выходных дней в форме Клуба выходного дня. Целью Клуба выходного дня является создание целенаправленного, систематического многофункционального процесса направленного на обогащение духовных, нравственных, семейных, патриотических ценностей и здорового образа жизни учащихся специальной школы-интерната. Охарактеризованы задачи, а именно: воспитание гармоничной личности путем использования новейших педагогических технологий; содействие формированию ученического коллектива, учитывая их индивидуальные особенности, интересы, проблемы; сохранение здоровья учащихся, воспитание бережного отношения к собственному здоровью и жизни, путем создания специальных воспитательных условий; воспитания целостной и морально зрелой личности, формирование адекватного оценивания окружающей действительности в повседневной жизни.

Автором определены направления воспитания, а именно формирование здорового образа жизни и нравственное воспитание. Раскрыто содержание и методы воспитательной работы специальной школы-интернат.

**Ключевые слова:** воспитательная работа, инновационная форма, формирования здорового образа жизни, нравственное воспитание, специальная школа-интернат.

**Konstantyniv O. Weekend club as an innovative form of organization of educational process in special boarding schools.** The state has a very special form of organisation for the vital process of taking part in the telecommunication insufficiency in the minds of special schools and programs. In particular, attention is drawn to the organization of parenting during the weekend in the form of Club weekend. The purpose of the Club of the day is to create a focused, systematic multi process aimed at enriching the spiritual, moral, family, patriotic values and healthy lifestyles of students special boarding schools.

We characterize objectives, namely: education harmonious personality through the use of new educational technologies; Fostering student group, given their individual characteristics, interests, problems and thoughts; maintaining the health of students, education attitude towards their health and lives by creating special educational conditions; Education coherent and morally mature personality, forming an adequate assessment of reality in everyday life.

The author defines areas of education, such as promoting healthy lifestyles and moral education. Health Promotion involves the use of healthy learning technologies, adherence to physical activity, the combination of motor and static load; substitution of authoritarian communication style to the style of cooperation, creating favorable emotional atmosphere of the educational process; development of students' awareness of the value of health, prevention of diseases. The content and methods of moral education of students with atypical development. Specifically, the methods of educational influence, including the most important - moral awareness methods, methods of creating educational situations, formation of relevant methods to stimulate proper behavior to be a useful member of society. The main tool of the educational impact of educational sessions allocated in the form of circle.

**Key words:** educational work, innovative form, promoting healthy lifestyles, moral education, special boarding school.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку системи спеціальної психолого-педагогічної допомоги дітям з обмеженими можливостями іде постійний пошук її організаційних форм, які б відповідали сучасним соціокультурним і економічним умовам життя

країни. Які могли б задовольнити спеціальні освітні і реабілітаційні потреби дітей та підлітків з інтелектуальною недостатністю.

Процеси перебудови у сучасній школі зумовлені утвердженням нового гуманістичного напрямку виховання, у якій суб'єктом і метою виступає дитина. Організація її «саморуху» від нижчих до найвищих рівнів розвитку вимагають пошуку нових форм і засобів виховної роботи, які, «не ламаючи природи дитини», забезпечували б її соціалізацію та засвоєння нею загальнолюдських і національних цінностей. Впровадження інноваційних технологій у сферу освіти сприяє розв'язанню проблеми щодо їх якісного впливу на зміст, методи та організаційні форми виховання.

**Метою** нашого дослідження є створення такої форми та системи організації процесу виховання дітей з інтелектуальною недостатністю в умовах спеціальної школи-інтернат, яка б відповідала вимогам нашого часу, а також була б спрямованою на соціалізацію дітей з інтелектуальною недостатністю в суспільне середовище.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Педагогічні проблеми виховання розглядали О. Белих, О. Вишневський, Т. Власова, К. Журба, М. Євтух, І. Карпенко, О. Киричук, О. Коберник, Н. Крилова, С. Мягченков, М. Нікандров, О. Олексюк, Т. Петракова, К. Приходченко, Д. Чернілевський, А. Фасоля, В. Шадріков, Г. Шевченко та ін.; особливості виховання та розвитку дітей молодшого, підліткового та старшого шкільного віку (І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, Е. Еріксон, І. Кон та інші); психологічний зміст і закономірності виховання (І. Бех, Л. Божович, В. Сухомлинський); питання виховання учнів з інтелектуальною недостатністю розглядали В. Бондар, В. Воронкова, О. Вержиховська, І. Єрмоменко, С.Забрамна, А. Максимов, А. Маллер, О. Хохліна та ін.

Особливостям організації різних напрямів виховання школярів, у межах яких можуть впроваджуватись інноваційні технології, присвячено психолого-педагогічні дослідження сучасних науковців: І. Беха, О. Богданової, Т. Гуменникової, О. Киричука, Ю. Красовицького, Л. Кузнєцової, О. Матвієнко, В. Мацулевич, В. Мухіної, В. Петрової, І. Підласого, Б. Приймана, О. Савченко, Г. Тарасенко та ін.

Разом з тим проблема інноваційності у виховній роботі спеціальної школи-інтернат для дітей з інтелектуальною недостатністю потребує подальшої теоретичної та практичної розробки.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах школи-інтернату постає питання організації безперервного педагогічного процесу який би був направлений на формування гармонійної, повноцінної, активної, свідомої особистості. Під час навчального і виховного процесу під час будніх днів (з понеділка по п'ятницю) передбачено створення комплексного підходу до навчання, виховання та корекції порушень психофізичного розвитку школярів. Під час вихідних днів у школі-

інтернаті учні також потребують належної уваги та виховання у них суспільнокорисних якостей особистості. Клуб вихідного дня виступає як інноваційна організаційна форма виховного процесу учнів школи-інтернату яка може реалізувати поставлену мету національної освіти у вихідні дні, та стати повноцінною ланкою навчально-виховного процесу школи-інтернат. Основною метою такої форми виховного процесу є підготовка особистості як свідомої, активної, здатної вирішувати поставлені перед собою завдання, творити, змінювати, удосконалювати навколишній світ та себе. Саме питанням розвитку, навчання і виховання дітей надається значна увага.

Клуб вихідного дня – це така форма організації навчально-виховного процесу, яка направлена на всебічний розвиток особистості шляхом залучення до різноманітних видів діяльності, враховуючи інтереси та здібності вихованців. Крім того, така форма роботи спрямована на створення умов колективної взаємодії учнів різного віку та створення комунікативного середовища.

Головною метою *Клубу вихідного дня* є створення цілеспрямованого, систематичного багатофункціонального процесу направленного на збагачення духовних, моральних, родинних, патріотичних цінностей та здорового способу життя.

Виходячи з вище сказаного *Клуб вихідного дня* ставить перед собою такі **завдання**:

1. виховання гармонійної особистості шляхом використання новітніх педагогічних технологій;
2. сприяння формування учнівського колективу враховуючи їх індивідуальні особливості, інтереси, проблеми та думки;
3. сприяння охороні та збереження здоров'я учнів, виховання бережливого ставлення до власного здоров'я та життя, шляхом створення спеціальних виховних умов;
4. виховання цілісної та морально зрілої особистості, формування адекватного оцінювання навколишньої дійсності у повсякденному житті.

Для вирішення поставлених завдань ми використовували такі напрямки виховної роботи як виховання здорового способу життя та моральне виховання.

Проблема формування здорового способу життя підростаючого покоління належить до найактуальніших проблем. Теоретико-методологічні засади цих питань сформульовано у працях А. Здравомислова, І. Смирнова, Л. Сущенко та ін.; проблему суб'єкт-суб'єктного, особистісно зорієнтованого підходу до виховання висвітлено в роботах К. Абульханової-Славської, І. Беха, Л. Божович, Ю. Кікнадзе, О. Кононко, М. Левківського, А. Маслоу, В. Постового, С. Рубінштейна, М. Чобітька, К. Чорної та ін.; питання формування здорового способу життя з позицій медицини розкрито в роботах М. Амосова, Н. Артамонова, А. Леонтєва, Ю. Лісіцина,

Р. Мотилянської, В. Язловецького та ін.; психолого-педагогічні аспекти виховання здорового способу життя дітей і молоді розглянуті в дослідженнях Т. Бойченко, Г. Голобородько, М. Кобринського, Т. Круцевич, С. Лапаєнко, В. Оржеховської, Ю. Похолінчука, В. Радула, С. Свириденко, М. Солопчука; формування здорового способу життя засобами фізичного виховання досліджували В. Ареф'єв, О. Артюшенко, О. Вацеба, Г. Власюк, Л. Волков, М. Герцик, Л. Гурман, В. Дробинський, О. Дубогай, С. Закопайло, М. Зубалій, Д. Касенок, О. Куц, В. Новосельський, І. Панін, І. Петренко, Р. Раєвський, А. Рибковський, О. Скоробагатов, С. Сичов, Є. Столітенко, А. Турчак, Є. Франків, Б. Шиян, П. Щербак та інші.

Не дивлячись на активну увагу на проблему формування здорового способу життя школярів спостерігається тенденція щодо погіршення стану здоров'я учнівської молоді. Однією з головних причин цього є відсутність співпраці педагогічного колективу та батьків, необізнаність батьків з даною проблемою, відсутність свідомого ставлення до свого здоров'я як школярів, так і їх батьків, неосвіченість педагогів щодо правильних форм та методів формування, зміцнення та укріплення здоров'я учнів. Тому проблема формування здорового способу життя дітей шкільного віку залишається актуальною та своєчасною.

Таким чином, *завдання виховання здорового способу життя* Клубу вихідного дня є:

- використання здоров'язберігаючих технологій навчання;
- дотримання режиму рухової активності, поєднання рухового і статичного навантаження;
- заміна авторитарного стилю спілкування на стиль співробітництва, створення емоційної сприятливої атмосфери виховного процесу;
- формування в учнів усвідомлення цінності здоров'я, профілактика захворювань.

Проблема формування здорового способу життя і дозвілля дітей у спеціальній школі-інтернат під час вихідних днів має роздвоєний характер: з одного боку відсутність контролю з боку батьків за позашкільною діяльністю дітей, з іншого боку відбувається майже повний контроль за діями школярів з боку спеціальної школи-інтернат. Тому думка про те, що у позашкільній діяльності чітка взаємодія школи й сім'ї у сфері проведення школярами дозвілля досить часто є безсистемною – не вірна. Раціонально сформувавши використання школярами дозвілля, а саме з максимальним включенням до нього фізкультурно-спортивних заходів, сприяє формуванню, зміцненню та укріпленню їхнього здоров'я. Цього можна досягти лише у тісній співпраці педагогічного колективу та батьків. Ще однією формою позашкільної діяльності школярів, окрім фізичної культури є гра. Це перше проявлення активної діяльності дитини, яка служить для неї засобом пізнання навколишнього світу. Вони виявляють дуже сильну

загальну фізіологічну дію на організм, гарно зміцнюючи їх нервово-м'язову систему, поліпшуючи дихання, кровообіг, травлення, та підвищуючи обмін речовин. Участь у правильно організованих іграх розвиває у дітей вольові якості, творчу ініціативу, винахідливість, відчуття товариства. Дитина стає дисциплінованою, у неї виховується самовладання, вміння стримувати свої егоїстичні пориви. У колективних іграх у дітей стають більш розвинутими організаторські здібності і наполегливість у досягненні мети, відповідальність перед друзями за свої дії. Рухливі ігри, особливо на свіжому повітрі, виявляються кращою формою проведення дозвілля, гарним активним відпочинком після навчання та гарним засобом для покращення розвитку та здоров'я дітей.

Складність у вихованні розумово відсталої дитини полягає в тому, що, окрім порушення здоров'я, недорозвитку пізнавальних можливостей, учням спеціальної школи притаманні порушення особистісних рис та емоційно-вольової сфери (інтересів, потреб, мотивів, емоцій, волі, характеру, почуттів, переживань). Своєрідно у цієї категорії учнів відбувається формування стійких психічних процесів, які визначають дії, вчинки, поведінку в цілому.

Такі риси характеру, як чесність, правдивість, дисциплінованість, активність, чуйність, працьовитість, старанність та інші, дозрівають у розумово відсталих дітей повільно. Виховання морально-етичних норм в учнів з інтелектуальною недостатністю найефективніше відбувається у процесі систематично організованої індивідуальної, групової та колективної практичної діяльності.

Моральне виховання – виховна діяльність школи і сім'ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності.

Теоретико-методологічні основи морального виховання глибоко і всебічно розкриті у Законі «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про охорону дитинства», в національній програмі «Діти України», «Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти», Концепції позашкільної освіти та виховання, Національній доктрині розвитку освіти «України в ХХІ столітті», Державній національній програмі «Освіта України ХХІ століття». В «Основних напрямках реформи загальноосвітньої і професійної школи» визначено, що «школа зобов'язана виробляти внутрішню потребу жити і діяти за принципами моралі, неухильно дотримуватись правил співжиття. З ранніх років вона повинна виховувати в учнів колективізм, чесність і правдивість, вимогливість і принциповість, стійкість і мужність характеру» [4].

Зміст морального виховання ґрунтується на таких моральних відносинах: ставлення до Батьківщини та інших країн і народів (патріотизм, повага до інших країн і народів); ставлення до праці (працелюбність, суспільно-корисна праця, культура праці); ставлення до

суспільних надбань, матеріальних цінностей і природи (бережливість, турбота про збереження суспільних надбань і особистих речей, екологічна культура); ставлення до людей (культура спілкування, дружба, взаємоповага, волонтерство); ставлення до себе (чесність, правдивість, скромність) [6].

Для морального виховання дітей з атиповим розвитком адекватним є застосування системи морально-етичних занять з використанням усіх методів виховного впливу, серед яких найважливіші — методи етичного інформування (розмова, роз'яснення), методи створення виховних ситуацій, формування досвіду відповідної поведінки (привчання, вправи, спостереження), методи стимулювання належної поведінки, бути корисним членом суспільства (заохочення, схвалення, суспільно-корисна праця). Основним засобом такого виховного впливу ми вважаємо виховні заняття у формі гурткової роботи.

Гурток – це специфічна спільність дітей, яка ґрунтується насамперед на добровільності, спільності інтересів, спрямованості на певний вид навчальної та практичної діяльності; середовище, де забезпечуються умови інтелектуального, духовного і фізичного розвитку дітей, реалізація їхнього творчого потенціалу в галузі позашкільної освіти і виховання та створюються комфортні умови соціальної адаптації до умов реального життя.

Щоб гурткова робота мала суспільно-корисне спрямування, щоб учням було цікаво працювати потрібно заздалегідь врахувати їх потреби, можливості тощо. З цією метою варто провести серед учнів анкетування. Питання анкети можуть звучати таким чином:

1) Ти хочеш навчитися:

- вишивати;
- в'язати спицями (гачком);
- ліпити;
- конструювати і моделювати;
- виготовляти сувеніри з різних матеріалів (картон, природні матеріали, текстильні матеріали, бісер);

• шити;

свій варіант \_\_\_\_\_.

2) Тобі найбільш подобається працювати з:

- тканиною, нитками, хустром;
- папером та картоном;
- з дерев'яними та залізними предметами;
- з різними природними матеріалами;
- з пластиліном, глиною, солоним тістом;

свій варіант \_\_\_\_\_.

3) Що ти хотів(ла) зробити із вибраного матеріалу?

- зробити прикрасу для свого одягу;
- зробити об'ємну іграшку;
- виготовити аплікацію, панно;
- виготовити сувеніри



свій варіант \_\_\_\_\_.

Така анкета дає змогу визначити, що найбільше цікавить дітей, який вид роботи їм подобається. А це, в свою чергу дає можливість добре спланувати роботу, вибрати відповідно тематику, матеріал, тощо. Плануючи роботу гуртка вихователь враховує шкільні умови і можливості, в деякій мірі національні традиції в розробці і оформленні виробів, від наявного матеріалу.

Гурткові заняття мають багато спільного з уроками в спеціальній школі-інтернат. Та є чимало відмінних особливостей, які зумовлені різною кінцевою метою і змістом. Неоднорідним складом, добровільністю вибору ними видів занять, варіантністю змісту діяльності, відсутністю стимулюючого поточного і періодичного контролю. Починаючи з першого заняття, керівник гуртка ставить перед собою мету виявляти індивідуальні особливості учнів, їх інтереси і нахили. Мотиви, що привели їх у гурток і спонукають їх займатися в ньому постійно. Для стимулювання в дітей позитивного відношення до занять в гуртку, керівником застосовуються різні методи і прийоми. Зокрема, цікаві розповіді, практичні застосування своїх іграшок, виробів і т.д.

**Висновок.** Відповідно до мети нашого дослідження Клуб вихідного дня розглядається як інноваційна форма організації виховного процесу учнів спеціальної школи інтернат під час вихідних днів. Запропонована модель може бути створена не лише на базі спеціального закладу для дітей з інтелектуальною недостатністю, але й в структурі інших шкільних установ: багатопрофільних та реабілітаційних центрів, шкіл для дітей з різними нозологіями тощо.

### Бібліографія

**1. Баєва Т.** Формування здорового способу життя в особистісно орієнтованому виховному процесі життя / Т. Баєва // Соціально-педагогічні проблеми сучасної середньої та вищої освіти в Україні – Житомир: ЖДПУ, 2002. – С. 172-173. **2. Брилін Б.А.** Педагогічні проблеми організації вільного часу / Б.А. Брилін // Психологія і педагогіка. – 1996. – №4. – С. 72-76. **3. Висоцька А.** Особливості виховного процесу у спеціальних закладах для дітей з порушенням психофізичного розвитку// Дефектологія. – 2010. – №2. – С. 37-40. **4. Державна національна програма «Освіта України XXI століття».** – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> **5. Солопчук М.С.** Сучасні вітчизняні та зарубіжні підходи до формування здорового способу життя школярів / М.С. Солопчук, А.В. Заїкін, Д.М. Солопчук // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. - Харків-Донецьк: ХДАДМ (ХХІІ), 2006. - №10. – С. 233-235. **6. Миронова С.П.** Сучасні підходи до морального виховання

учнів з вадами інтелекту. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/26\\_SSN\\_2010/Pedagogica/71684.doc.htm](http://www.rusnauka.com/26_SSN_2010/Pedagogica/71684.doc.htm)

### References

**1. Bayeva T.** Formuvannya zdorovoho sposobu zhyttya v osobystisno oriyentovanomu vykhovnomu protsesi zhyttya / T. Bayeva // Sotsial'no-pedahohichni problemy suchasnoyi seredn'oyi ta vyshchoyi osvity v Ukraini – Zhytomyr: ZhDPU, 2002. – S. 172-173. **2. Brylin B.A.** Pedahohichni problemy orhanizatsiyi vil'noho chasu / B.A. Brylin // Psykholohiya i pedahohika. – 1996. – #4. – S. 72-76. **3. Vysots'ka A.** Osoblyvosti vykhovnoho protsesu u spetsial'nykh zakladakh dlya ditey z porushennyam psykhofizychnoho rozvytku// Defektolohiya. – 2010. – #2. – S. 37-40. **4. Derzhavna natsional'na** prohrama «Osvita Ukrainy XXI stolittya». – [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> **5. Solopchuk M.S.** Suchasni vitchyznyani ta zarubizhni pidkhody do formuvannya zdorovoho sposobu zhyttya shkolyariv / M.S. Solopchuk, A.V. Zaikin, D.M. Solopchuk // Pedahohika, psykholohiya ta medyko- biolohichni problemy fizychnoho vykhovannya i sportu. - Kharkiv- Donets'k: KhDADM (KhKhPI), 2006. - #10. – S. 233-235. **6. Myronova S.P.** Suchasni pidkhody do moral'noho vykhovannya uchniv z vadamy intelektu. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: [http://www.rusnauka.com/26\\_SSN\\_2010/Pedagogica/71684.doc.htm](http://www.rusnauka.com/26_SSN_2010/Pedagogica/71684.doc.htm)

Авторський внесок: Константинів О.В. – 100%  
Дата відправлення статті 16.03.17 р.

УДК 376.37

**І. В. Кравченко**

Email: [iruna.kravchenko@ukr.net](mailto:iruna.kravchenko@ukr.net)

## АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ У КОРЕКЦІЙНО- ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДОШКОЛЬНИКАМИ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

**Відомості автора:** Ірина Кравченко, старший викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна, Email: [iruna.kravchenko@ukr.net](mailto:iruna.kravchenko@ukr.net)

**Contact:** Information about the author: Iryna Kravchenko, senior lecturer at Logopedical department Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine, Email: [iruna.kravchenko@ukr.net](mailto:iruna.kravchenko@ukr.net)

**Кравченко І. В. Актуальні питання використання творчих ігрових прийомів у корекційно-логопедичній роботі з дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення.** У статті розглядається можливість використання авторських творчих ігрових прийомів у корекційно-логопедичній роботі зі старшими дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення з метою усунення у них мовленнєвих і супутніх немовленнєвих відхилень у розвитку засобами конструктивно-ігрової діяльності.

У ході викладу матеріалів статті доведено, що дитяче конструювання тісно пов'язане з ігровою та мовленнєвою діяльністю. Автор наголошує, що значення гри як провідного виду діяльності дошкільників, дозволяє широко використовувати ігрові прийоми в логопедичній роботі, а також виводить гру на перший план серед різноманітних методів під час корекційного впливу.

У статті приділено увагу авторській методиці В. А. Кайе. На основі психолого-педагогічних спостережень, за результатами практичної роботи з дітьми за цією методикою доведено, що ігрові прийоми вносять різноманітність в логопедичні заняття з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення, створюють більш широке предметно-розвивальне середовище, помітно підвищують якість мовленнєвої роботи.

**Ключові слова:** творчі ігрові прийоми, конструювання, дошкільники із загальним недорозвиненням мовлення, корекційно-логопедична робота.

**Кравченко И. В. Актуальные вопросы использования творческих игровых приемов в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи.** В статье рассматривается возможность использования авторских творческих игровых приемов в коррекционно-логопедической работе со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи с целью устранения у них речевых и сопутствующих неречевых отклонений в развитии средствами конструктивно-игровой деятельности.

В ходе изложения материалов статьи доказано, что детское конструирование тесно связано с игровой и речевой деятельностью. Автор отмечает, что значение игры как ведущего вида деятельности дошкольников, позволяет широко использовать игровые приемы в логопедической работе, а также выводит игру на первый план среди различных методов коррекционного влияния.

В статье уделено внимание авторской методике В. А. Кайе. На основе психолого-педагогических наблюдений, за результатами практической работы с детьми по этой методике доказано, что игровые приемы вносят разнообразие в логопедические занятия с детьми с

общим недоразвитием речи, создают более широкую предметно-развивающую среду, заметно повышают качество речевой работы.

**Ключевые слова:** творческие игровые приемы, конструирование, дошкольники с общим недоразвитием речи, коррекционно-логопедическая работа.

**Kravchenko I. Current issues of using the creative gaming devices in correctional-logopedical activity with pre-school children with the general speech underdevelopment.** The ability to use creative gaming devices in correctional-logopedical activity with older preschoolers with the general speech underdevelopment aiming to remote their speech and related no speech abnormalities in the development using constructive and gaming activities are under review in the article.

During the presentation of the article it is proved that children design is closely linked to gaming and speech activities. A child's construction is the activity which engages children to create a variety of different gaming materials.

The playing activity requires a certain level of the child's cognitive abilities, communication skills, ability to some willpower that is often violated in the children with speech underdevelopment. The author notes that the game value as the leading preschoolers' activity, allows extensive using of gaming devices in logopedic activity and giving the game the fore among the various methods during correctional influence. With the game usage and some game action during the class a lot of difficulties can be overcome, that appear in the correctional work with children with speech disorders.

The article focuses on the author's method V.A. Kaye, which provides materials for training and games with preschoolers and the younger schoolchildren with designing and experimenting with natural and household material. The described play sets match the today's high requirements for teaching and gaming facilities. Based on psychological and pedagogical observations, the practical work results with children by this method it is proved that playing techniques make diversity in logopedical classes with children with the general speech underdevelopment, creating a wider subject-developmental environment, improving the speech quality.

Using these play sets for children at the classes develops accuracy, precision, attention, intelligence, agility, gumption, restraint, enthusiasm. During their training the using small finger movements takes place, which is a powerful physiological stimulation mean for the child's language development and intelligence. The classes promote the formation and development of compensatory opportunities that always take place in the children with defects development.

**Key words:** creative gaming devices, design, preschoolers with the general speech underdevelopment, correctional-logopedic activity.

**Постановка проблеми.** Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що проблема вивчення, розвитку і використання мовленнєвої норми в якості здатності розрізнення правильних і неправильних мовленнєвих форм в логопедії є недостатньо розробленою. Науковці у галузі спеціальної освіти вказують на велике значення зазначеної проблеми в корекційно-логопедичному процесі.

У методичній літературі представлений широкий спектр розвивальних ігор для дітей з мовленнєвими порушеннями. У практиці логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) використовуються різні види гри: на розвиток психічних функцій, дрібної моторики рук, різних сторін мовлення. Низкою авторів систематизовані і розроблені гри для логопедичної роботи з дітьми [2; 3; 4; 5].

Проблема пошуку творчих, різноманітних, цікавих прийомів і методів корекції мовленнєвих порушень у дітей є актуальною і на сьогоднішні. З огляду на те, що провідним видом діяльності в дошкільному та молодшому шкільному віці є ігрова та конструктивна діяльність, в загальній та спеціальній освіті велика увага приділяється розробці та впровадженню педагогічних технологій, які містять яскраво виражені елементи моделювання.

У дошкільному та часто в початковому шкільному періоді на основі гри формуються продуктивні види діяльності, в тому числі й конструювання, що сприяють становленню пізнавальних процесів, загального, мовленнєвого, емоційного, творчого розвитку, самостійності та довільності процесів. За допомогою гри формується навчальна діяльність, завдяки розширенню сфери інтересів дітей розвиваються психічні процеси, особистість, підвищується мотивація та виникає потреба у знаннях (А. Л. Венгер, 1991; О. П. Усова, 1981; К. В. Філіппова, 1996; В. Штерн, 1922; Д. Б. Ельконін, 1978, та ін.).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В наш час відзначається зростання числа дошкільників, які мають загальне недорозвинення мовлення, що розглядається як системне мовленнєве недорозвинення, при якому виявляються несформованими всі її складові (Г. В. Бабіна, Т. В. Туманова, Т. Б. Філічева, С. М. Шаховська та ін.).

За результатами вивчення дітей із ЗНМ дослідники (Н. С. Жукова, Р. Є. Левіна, Р. І. Лалаєва, Т. Б. Філічева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркіна, А. В. Ястребова та ін.) відзначають у них наявність різних відхилень у психофізичному розвитку. Наявні в літературі дані свідчать про те, що у дітей із ЗНМ неповноцінна мовленнєва діяльність накладає відбиток на формування сенсорної, інтелектуальної й афективно-вольової сфери, особистості в цілому, виявляється своєрідністю самооцінки та самосвідомості.

Деякі сторони ігрової діяльності дошкільників із порушеннями мовлення розкриті в роботах В.П. Глухова [3], Т.Б. Филичевої [9], В.І. Селіверстова [4] та ін.

Можливість корекції та розвитку мовленнєвої, пізнавальної, емоційно-вольової сфери таких дітей через ігрову діяльність експериментально доведена в дослідженнях О. В. Герасимової та Т. А. Бочкарьової [2], О. О. Смирнової, С. Ю. Мещерякової [8] та ін.

С.О. Миронова стверджує, що діти із ЗНМ проходять ті ж етапи розвитку мовлення, що й діти з нормою мовленнєвого розвитку, тільки набагато повільніше [7]. Автор є прихильницею теорії, розробленої О. О. Леонтєвим, що мовлення є діяльністю. Визначаючи мовлення як діяльність, необхідно виділяти її компоненти: цілі, мотиви, мовленнєві дії та засоби.

Однією з особливостей мовленнєвої діяльності, властивої дітям дошкільного віку, є злиття цілей і мотивів мовленнєвого спілкування, а також застосування мовленнєвого мотиву в будь-якій іншій діяльності, наприклад, в ігровій.

Використання різноманітних видів діяльності формує у дитини потребу в оволодінні мовленням. Наявність мотиву (а потреби виступають в ролі мотивації діяльності) – важлива умова, як для сприймання мовлення, так і для активного використання його в спілкуванні. В результаті цього мовлення стає об'єктом спостережень дитини.

**Мета статті** – на основі аналізу медико-педагогічних наукових літературних джерел та психолого-педагогічного спостереження висвітлити актуальні питання використання творчих ігрових прийомів у корекційно-логопедичній роботі з дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В системі спеціального навчання дітей обліковуються особливості мовленнєвого спілкування дошкільників, використовується гра та продуктивні види діяльності з метою формування потреби в оволодінні мовленнєвими засобами.

Дитяче конструювання тісно пов'язане з ігровою та мовленнєвою діяльністю. Діти споруджують будівлі (гараж для машини, лицарський замок тощо), грають з ними, неодноразово перебудовують у ході гри, супроводжують мовленням свої дії, спілкуються один з одним (Л. О. Парамонова, 1999; О. О. Смирнова, 2003).

Назва конструктивної діяльності походить від латинського слова «constructio» – «побудова». Під дитячим конструюванням розуміється діяльність, в якій діти створюють з різних матеріалів (паперу, картону, дерева, спеціальних будівельних наборів і конструкторів) різноманітні ігрові вироби (іграшки, споруди). У роботах Ю. Ф. Гаркуші та Т. Н. Кротової (2001) говориться про перспективність використання

наочного моделювання у процесі корекційного навчання дітей із ЗНМ. Однак і сама ігрова діяльність вимагає від дитини певного рівня розвитку пізнавальних можливостей, комунікативний навичок, здатності до певних волевових зусиль, які у дітей із недорозвиненнями мовлення найчастіше виявляються порушеними.

Значення гри як провідного виду діяльності дошкільників дозволяє широко використовувати ігрові прийоми в логопедичній роботі, а також виводить гру на перший план серед різноманітних методів під час корекційного впливу.

За допомогою застосування гри й окремих ігрових дій у ході занять можна подолати низу складностей, що виникають в корекційній роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення.

У практичній роботі з дітьми із ЗНМ на базі науково-практичного центру кафедри логопедії СумДПУ імені А. С. Макаренка, ми звернули увагу на авторську методика В. А. Кайе [5], в якій представлені матеріали для занять та ігор з дошкільнятами і молодшими школярами з дитячого конструювання та експериментування з природним і побутовим матеріалом.

Описані ігрові набори відповідають високим сучасним вимогам, що ставляться до дидактичних та ігрових засобів:

- варіативність: ігрові набори можуть поєднуватися між собою і з будь-якими іншими дидактичними іграми, можуть легко видозмінюватися і використовуватися в різних ігрових зонах (на столі, підлозі); такий підхід дозволяє дітям бути більш рухливими, не перебувати довго в статичній позі;

- поліфункціональність: використовуються у вільній діяльності дітей (діти можуть грати в запропоновані їм гри, а також вигадувати та створювати ігри самі з підручного матеріалу), на логопедичних заняттях і в роботі з батьками, що дозволяє розвинути у дітей фантазію, гнучкість розуму, творчі здібності, бажання до навчання;

- естетичність: ігрові набори яскраві, соковиті, креативні та привабливі для дітей, що впливає на розвиток у них естетичного смаку;

- доступність і безпеку: ігри прості у використанні та безпечні (матеріал, використаний для ігрових наборів, екологічно чистий: дерево, папір, картон) [1, с. 63–64].

У нашій логопедичній роботі з дітьми, які мають ЗНМ, ми використовували модифіковані нами комплекти авторських ігор «Кільця» [5, с. 8–11], «Баночка і кулька» [5, с. 98–99] тощо.

Наведемо приклади деяких ігор, які ми використовували на своїх логопедичних заняттях.

1. Гра «Запам'ятай фігуру». Мета: розвивати зорово-предметне сприймання і довільну пам'ять, дрібну моторику. Обладнання: ігровий набір «Кільця». Хід гри: дітям пропонувалося чотири фігури, складені з кілець різного кольору (червоний квадрат, синє коло, жовте коло,

зелений трикутник). Логопед пропонував дітям запам'ятати фігури та побудувати їх. Діти по команді приступали до завдання. Виграв той, хто правильно запам'ятав всі фігури та порядок їх розташування.

2. Гра «Збери фігуру». Інструкція: «Зберіть фігури, які ви запам'ятали». «Склади таку ж фігуру». Мета: розвивати монологічне мовлення, творчу уяву, дрібну моторику, пам'ять і мислення. Обладнання: ігровий набір «Кільця». Хід гри: логопед пропонував дітям повторити, зібрати фігуру за зразком (наприклад, сніжинку), потім просив пофантазувати, на що схожа ця фігура (наприклад, фігура схожа на зірочку, на павучка, на сонечко, на лампочку тощо).

3. Гра «Збери казкового героя». Інструкція: «Зберіть фігуру. Розкажіть, на який предмет вона схожа». Мета: розвивати зв'язне мовлення, уяву, дрібну моторику. Обладнання: ігровий набір: кольоровий конструктор «буд-Кайе». Хід гри: логопед пропонував дітям розбитися на пари (на дві команди). Дітям пропонувалося з деталей конструктора спільно придумати і скласти якомога більше казкових героїв або предметів (Змій-Горинич, Царівна-Жаба, трансформер тощо). Можна запропонувати описати цих героїв, їх характер, настрій, зовнішній вигляд. Вигравала та команда, яка придумала більше героїв і краще про них розповіла.

4. Гра «Розкажи про будиночок». Мета: розвивати зв'язне мовлення, вміння складати прості непоширені речення (розповідь-опис), дрібну моторику, уяву. Ігровий набір: кольоровий конструктор «буд-Кайе». Хід гри: логопед пропонував дітям побудувати будиночок для гномика із запропонованих елементів конструктора. Після того, як діти побудували будиночки, логопед просив розповісти про їх будиночок, описати його. Інструкція: «Побудуйте будиночок для гномика, розкажіть, який будиночок у вас вийшов».

5. Гра «Закрути кульку». Мета: розвивати дрібну моторику, увагу. Ігровий матеріал: пластикова прозора баночка з кришкою, пластмасова кулька, яка перебуває всередині баночки. Хід гри: логопед пропонував дітям розділитися на дві команди і позмагатися, яка команда довше буде обертати кульку. Інструкція: «Подивіться, яка баночка з сюрпризом. У ній кулька. Візьміть баночку правою рукою двома пальцями: одним пальцем тримайте дно, а іншим – кришку. Покрутіть кульку».

В результаті психолого-педагогічного вивчення дітей із ЗНМ ми виявили, що ці ігрові набори відповідають їх індивідуальним особливостям. Вони створюють піднесений емоційний фон у дітей і сприяють прояву різних почуттів та емоцій: зняття напруги, відчуття задоволення, радості, підвищення самооцінки, дозволяють природним і спонтанним чином проявляти свої почуття, позитивно впливають на психоемоційний стан дитини. Також ми помітили, що вони розвивають комунікацію дітей один із одним та з педагогом; дозволяють створювати неповторні композиції творчого характеру, що сприяє розвитку пам'яті, уваги, уяви, мислення, інтелекту, просторового орієнтування.



Заняття з використанням цих ігрових наборів розвивають у дітей акуратність, точність, уважність, кмітливість, спритність, винахідливість, стриманість, захопленість. Під час їх використання відбувається тренування дрібних рухів пальців, що є потужним фізіологічним засобом стимуляції розвитку мовлення та інтелекту дитини.

Заняття сприяють формуванню і розвитку компенсаторних можливостей, які завжди мають місце в розвитку дитини з наявністю дефекту.

Необхідно відзначити, що в процесі гри з авторськими ігровими наборами діти частіше користуються діалогічним мовленням, ніж у звичайній ситуації, а також в ході гри у багатьох дітей маніпулятивні дії з предметами змінювались на ігрові, простежувалося збільшення емоційного відгуку на однолітків.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** На основі психолого-педагогічних спостережень, за результатами практичної роботи з дітьми, ми переконалися, що запропоновані ігрові прийоми, вносять різноманітність в логопедичні заняття з дітьми із ЗНМ, створюють більш широке предметно-розвивальне середовище, помітно підвищують якість мовленнєвої роботи і тому можуть використовуватися в дитячому садку на індивідуальних і фронтальних заняттях, з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей цих дітей. Заняття з цими іграми сприяють формуванню всебічного розвитку дітей (фізичного, інтелектуального та особистісного).

Таким чином, використання авторських ігрових прийомів у корекційно-логопедичній роботі дозволяє певною мірою розвивати у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення більш високу працездатність, підвищений інтерес до занять і навчання, за більш короткий час досягти стійких позитивних результатів корекції мовлення, психокорекції, навчання та виховання цих дітей.

### Бібліографія

1. **Выготский Л. С.** Роль игры в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии, 1966. – № 6. – С. 62–76.
2. **Герасимова О. В.** Нарушение темпоритмической организации речи и игра как метод коррекции / О. В. Герасимова, Т. А. Бочкарева // Проблемы специального образования: сборник научных трудов студентов и преподавателей факультета коррекционной педагогики и спец. психологии ПИ СГУ им. Н. Г. Чернышевского. – Вып. 1. – Саратов : Слово, 2002. – С. 12–15.
3. **Глухов В. П.** Использование игровых приемов в логопедической работе по коррекции звукопроизношения у дошкольников / В. П. Глухов // Дефектология. – 1993. – № 4. – С. 37–42.
4. **Игры в логопедической работе с детьми** / под ред. В. И. Селиверстова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1979. – С. 192.
5. **Кайе В. А.** Занятия по конструированию и экспериментированию с

детьми 5-8 лет : методическое пособие. / В. А. Кайе – М. : Сфера, 2008 – 128 с. **6. Кордуэлл М.** Психология. А-Я: словарь-справочник / пер. с англ. К. С. Ткаченко. – М. : Фаир-Пресс, 2000. – С. 448. **7. Миронова С. А.** Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С. А. Миронова – М., 1991. – 204 с. **8. Смирнова Е.** Делайте как я [Текст] / Е. Смирнова, Л. Галигузова, С. Мещерякова // Обруч. – 2007. – № 6. – С. 30– 32. **9. Филичева Т. Б.** Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина – М. : Айрис-Пресс, 2004. – С. 224. **10. Эльконин Д. Б.** Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа речевой игры // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во Московского университета, 1981. – С. 61–65.

### References

**1. Vyigotskiy L. S.** Rol igryi v psihicheskom razvitii rebenka / L. S. Vyigotskiy // Voprosyi psihologii, 1966. – № 6. – S. 62–76. **2. Gerasimova O. V.** Narushenie temporitnicheskoy organizatsii rechi i igra kak metod korreksii / O. V. Gerasimova, T. A. Bochkareva // Problemyi spetsialnogo obrazovaniya: sbornik nauchnyih trudov studentov i prepodavateley fakulteta korreksionnoy pedagogiki i spets. psihologii PI SGU im. N. G. Chernyishevskogo. – Vyip. 1. – Saratov : Slovo, 2002. – S. 12–15. **3. Gluhov V. P.** Ispolzovanie igrovyyh priemov v logopedicheskoy rabote po korreksii zvukoproiznosheniya u doshkolnikov / V. P. Gluhov // Defektologiya. – 1993. – № 4.– S. 37–42. **4. Igryi v logopedicheskoy rabote s detmi** / pod red. V. I. Seliverstova. – 2-e izd. – М. : Pro- sveschenie, 1979. – S. 192. **5. Kaye V. A.** Zanyatiya po konstruirovaniyu i eksperimentirovaniyu s detmi 5-8 let : metodicheskoe posobie. / V. A. Kaye – М. : Sfera, 2008 – 128 s. **6. Korduell M.** Psihologiya. A-Ya: slo- var-spravochnik / per. s angl. K. S. Tkachenko. – М. : Fair-Press, 2000. – S. 448. **7. Mironova S. A.** Razvitie rechi doshkolnikov na logopedicheskikh zanyatiyah / S. A. Mironova – М., 1991. – 204 s. **8. Smirnova E.** Delayte kak ya [Tekst] / E. Smirnova, L. Galiguzova, S. Mescheryakova // Obruch. – 2007. – № 6. – S. 30– 32. **9. Filicheva T. B.** Ustranenie obshego nedorazvitiya rechi u detey doshkolnogo vozrasta: prakticheskoe posobie. / T. B. Filicheva, G. V. Chirkina – М. : Ayris-Press, 2004. – S. 224. **10. Elkonin D. B.** Osnovnaya edinita razvernutoy formy igrovoy deyatelnosti. Sotsialnaya priroda rechevoy igryi // Hrestomatiya po vozrastnoy i pedagogicheskoy psihologii. Raboty sovetskix psihologov perioda 1946-1980 gg. / pod red. I. I. Ilyasova, V. Ya. Lyaudis. – М. : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1981. – S. 61–65.

Авторський внесок: І. В. Кравченко – 100%

Дата відправлення статті 15.03.17 р.

УДК 376.37 : 81-23

Н. А. Лопатинська  
Lopatynska@e-mail.ua

## СИСТЕМНО-ДИНАМІЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ ОНТОГЕНЕЗУ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

**Відомості про автора:** Лопатинська Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, Запоріжжя, Україна. У колі наукових інтересів: проблема діагностики та корекції системних порушень мовлення, особливостей здійснення ранньої комплексної профілактики системних порушень мовлення. E-mail: [Lopatynska@e-mail.ua](mailto:Lopatynska@e-mail.ua)

**Contact:** Lopatynska Natalia, PhD of pedagogic, associate professor at the department of special education at municipal institution of higher education "Hortitska National Education and Rehabilitation Academy" Zaporizhzhya Regional Council, Zaporizhzhya, Ukraine. Academic interests: problem diagnosis and correction of systematic speech violations, peculiarities of early comprehensive prevention system of speech disorders. E-mail: [Lopatynska@e-mail.ua](mailto:Lopatynska@e-mail.ua)

---

**Н. А. Лопатинська.** Психолінгвістичні механізми кодування та декодування мовлення дітей із розладами аутистичного спектра // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Випуск 32. Частина 1: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С.167-174.; **Н. А. Лопатинська.** Трансдисциплінарний підхід до вивчення системних порушень мовлення // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць : вип. 7, у 2 т. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – Т.1. – 452 с. – С. 216-226.

---

**Лопатинська Н.А. Системно-динамічна організація онтогенезу мовленнєвого розвитку.** Стаття присвячена висвітленню мовленнєвого феномена, який до цього часу зумовлює наукові дискусії вітчизняних і зарубіжних дослідників. У статті представлено міждисциплінарні дані про онтогенез мовленнєвого розвитку дітей із умовно-типовим психічним розвитком, накопичених нейронауками та онтолінгвістикою. Ретельний аналіз розвідок, присвячених онтогенезу мовленнєвого розвитку дітей, дозволяє розкрити системно-динамічне становлення

мозкової організації мовлення. Звернуто увагу на взаємодію між нейробіологічними, соматичними та психічними процесами дитини, які є підґрунтям, базисом для онтогенезу субординаційних підкірково-кіркових внутрішньомозкових зв'язків мовленнєворухового та мовленнєвослухового аналізаторів та онтогенезу міжпівкульних взаємодій. Обґрунтовано, що активне мовлення є інтегративною функцією мозку, а маркерами мозкової зрілості функціональної системи мови та мовлення є умовно-типові показники сформованості базової структурної організації мовлення. Представлено багаторівневу метадисциплінарну модель онтогенезу мовленнєвого розвитку, яка ґрунтується на теоретико-методологічних засадах, рушійних силах та механізмах мовленнєвого розвитку. Розкрито дефініцію «логоген» та механізм утворення міжлогогенних зв'язків та вербальних мереж. Визначено взаємозалежність та взаємовплив каузального рівня та рівня передумов на рівень оволодіння дитиною з умовно-типовим психічним розвитком базовим та феноменологічним рівнями мовномовленнєвокомунікативного розвитку.

**Ключові слова:** онтогенез, мовленнєвий розвиток, метадисциплінарна модель онтогенезу мовленнєвого розвитку.

**Лопатинская Н.А. Системно-динамическая организация онтогенеза речевого развития.** Статья рассматривает речевой феномен, который до сих пор вызывает научные дискуссии отечественных и зарубежных исследователей. В статье представлены междисциплинарные данные об онтогенезе речевого развития детей с условно-типичным психическим развитием, накопленных нейронауками и онтолингвистикой. Тщательный анализ исследований, посвященных онтогенезу речевого развития детей, позволяет раскрыть системно-динамическое становление мозговой организации речи. Обращено внимание на взаимодействие между нейробиологическими, соматическими и психическими процессами ребенка, которые являются основой, базисом для онтогенеза субординационных подкорково-корковых внутримозговых связей речедвигательного, речеслухового анализаторов и онтогенеза межполушарных взаимодействий. Обосновано, что активная речь является интегративной функцией мозга, а маркерами мозговой зрелости функциональной системы языка и речи являются условно- типовые показатели сформированности базовой структурной организации речи. Представлена многоуровневая метадисциплинарная модель онтогенеза речевого развития, основанная на теоретико-методологических основах, движущих силах и механизмах речевого развития. Раскрыта дефиницию «логоген» и механизм образования межлогогенных связей и вербальных сетей. Определены взаимозависимость и взаимовлияние каузального уровня и уровня предпосылок на уровень овладения ребенком с условно-типичным психическим развитием базовым и феноменологическим уровнями речекоммуникативного развития.

**Ключевые слова:** онтогенез, речевое развитие, метадисциплинарная модель онтогенеза речевого развития.

**Lopatynska N.A. System-dynamic organization of ontogenesis of speech development.** The article deals with the highlighting of the speech phenomenon, which initiates scientific debates between domestic and foreign researchers. The article describes interdisciplinary data about ontogenesis of speech development of children with a typical conditionally-mental development, accumulated by neuroscience and ontolinguistics. Careful intelligence analysis of ontogenesis of speech development of children allows describing the system-dynamic formation of the brain organization of the speech. Much attention is given to the interaction between neurobiological, somatic and mental processes of the child, which is the basis for ontogeny of subordinated subcortical-cortical intracerebral connections of speech-motor and speech-hearing analyzers and ontogenesis of interactions between hemispheres. It is proved that the active transmission is an integrative brain function and markers of brain functional maturity of language and speech are conventionally typical indicators of formation the basic structural organization of the speech. The article gives the information about the meta-disciplinary multilevel model of speech ontogenesis, based on the theoretical and methodological basis, driving forces and mechanisms of speech and covers 4-stage levels: causal, background, basic, phenomenal, each of them has a horizontal organized coherent structure. The article describes definition "lohoven" and summarizes the scientific literature data about the mechanism of formation inter-speech verbal communication and networking. Interdependence and mutual causal level and prerequisites of the level of mastery of a child with a conventionally-typical mental development and basic phenomenological levels speech and language communication development are determined. It is proved that the process of speech is a complex multi-coordinated mechanism, which simultaneously ensures the autonomy of every unit. Conclusions are drawn that morpho-functional maturity of brain structures, integration of basic functional systems during postnatal ontogenesis lead to the fact that the program runs child development ontogenetic mechanisms that should start to operate after fertilization, with result of the formation of the fundamental patterns of speech. It is analyzed the conditions of a child speech.

**Key words:** ontogenesis, speech development, meta-disciplinary model of ontogenesis of speech development.

**Постановка проблеми.** Розвиток мовлення є одним із основних новоутворень дітей раннього віку. Завдяки знанням ранніх етапів мовленнєвого розвитку дітей та усвідомленню впливу мовлення як вищої психічної функції в системі розвитку інших психічних функцій, і навпаки, впливу вищих психічних функцій на розвиток мовлення; розумінню мовлення як складноорганізованого механізму продукування та сприйняття ми зможемо по-перше, виявити міждисциплінарні

особливості становлення мовлення; по-друге, встановити генезис порушень розвитку мовлення; по-третє, розробити програму превентивного логопедичного впливу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розвиток мовлення розглядається як оволодіння складною системою мови, що складається зі стабільних і стійких базових структур (І. Зимня, О. Лурія, О. Потєбня, Л. Щєрба та ін.) у процесі соціальної комунікації (А. Богуш, Л. Виготський, М. Лісіна, І. Мартиненко, М. Шєремет та ін.) за умови нейробиологічної готовності церебральних систем і підсистем (І. Абєлева, О. Лурія, О. Мєстєкова, М.Ю. Хватцев, В. Шкловський та ін.).

Сучасними нейрофізіологами (П. Анохін, Б. Баарс, Н. Гейдж, Д. Рок, В. Шкловський, В. Шульговський, С. Lieber, D. Norman) та нейропсихологами (Т. Ахутіна, Л.С. Виготський, Т. Візель, Ж. Глозман, Ю. Коломієць, О. Лурія, І. Мартиненко, Ю. Мікадзе, Г. Семенович, Є. Хомська, Л. Цєтєкова, Д. Шульженко, В. Шкловський та ін.) мовлення розглядається як вища психічна функція, системоорганізуюча та системоутворююча діяльність центральної нервової системи в підкірково-кіркових і міжпівкульних взаємодій.

Аналіз літератури [Н. Базима, М. Безруких, Л. Виготський, Т. Візель, Н. Дубровинська, А. Заплатинська, Ю. Коломієць, О. Лурія, К. Луцько, І. Мартиненко, Ю. Мікадзе, Г. Семенович, Є. Хомська, Л. Цєтєкова, М. Шєремет, В. Шкловський, Д. Фарбер та ін.] переконує, що обов'язковими психофізіологічними компонентами мовленнєвого розвитку є інтегративна діяльність слухового, зорового, тактильного, рухового аналізаторів, сензитивність розвитку яких залежить від послідовності активації церебральних систем протягом онтогенезу.

Вікові особливості оволодіння нормативними вимогами до мовлення описані в працях В. Бєльєєкова, А. Богуш, Л. Виготського, О. Гвоздєва, Д. Ельконіна, І. Кононової, О.М. Леонтєєва, О.О. Леонтєєва, Г. Розєнгарт-Пупко, А. Сєлахової, Є. Соботєвич, Є. Тихєєвої, Р. Тєнєково-Ямпольської, Т. Ушєкової, С. Цєйтлін, О. Шахнарєвича, М. Швачкіна, М. Шєремет та ін. Водночас, серед них немає єдиної концепції щодо назв, кількості та тривалості етапів становлення мовлення.

Дослідженню питань взаємозв'язку анатомічного та функціонального дозрівання мовленнєвослухового та мовленнєворухового аналізаторів приділяли увагу такі вчені, як І. Абєлева, В. Бєльєєков, Н. Гєврилєва, О. Гвоздєв, Д. Ельконін, М. Жинкін, О. Запорожєць, Д. Ельконін, С. Конопляєта, М. Красногорський, О. Лурія, Н. Пахомєва, Ж. Піажє, Г. Розєнгарт-Пупко, І. Сікорський, Р. Тєнєкова-Ямпольська, М. Швачкін, М. Шєремет, Р. Якобсон та ін.

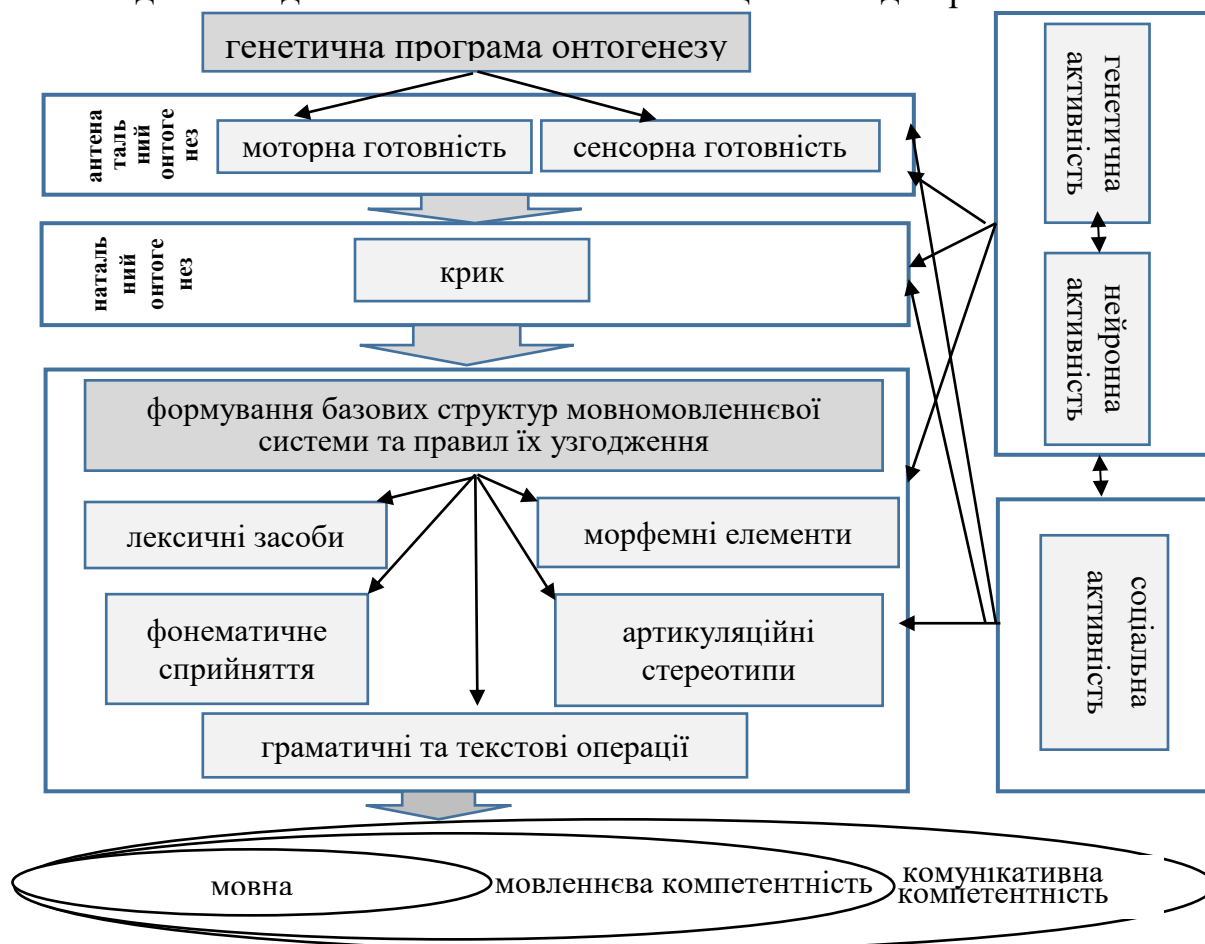
Сьогодні зростає кількість вітчизняних та зарубіжних досліджень, в яких предметом наукового пошуку є динаміка оволодіння в онтогенезі: просодичною стороною мовлення (І. Кононоєва, С. Конопляєта, Н. Пахомєва, М. Шєремет); звуковою стороною мовлення (В. Бєльєєков, О. Вінарська, Н. Гєврилєва, О. Гвоздєв, Н. Жуковєва, Р. Лєвіна, Н. Пахомєва, Ю. Рібцун, А. Сєлаховєва, Є. Соботєвич, В. Тищєнєко, М. Швачкін,

М. Шеремет); лексичною стороною мовлення (Н. Аксаріна, Є. Аркін, Ш. Бюлер, О. Гвоздєв, М. Кольцова, Т. Коннікова, Г. Ляміна, М. Красногорський, А. Маркова, М. Попова, Ю. Рібцун, Д. Селлі, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Федоренко, Ф. Фрадкіна, М. Шеремет, В. Штерн); граматичною (О. Гвоздєв, Н. Жукова, Д. Ельконін, М. Красногорський, Д. Ніколенко, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Ф. Сохін, Т. Ушакова, О. Шахнарович, М. Шеремет; В. Ядешко); синтаксичною (О. Гвоздєв, Г. Леушина, С. Рубінштейн, Є. Соботович, М. Шеремет).

Вікові нормативи розвитку розуміння мовлення в онтогенезі: Н. Жукова, Є. Каверіна, Г. Люблінська, Г. Ляміна, Є. Соботович Ф. Фрадкіна, М. Шеремет.

**Метою статті** є спроба узагальнити міждисциплінарні ознаки формування мовлення в процесі онтогенетичного розвитку дітей.

**Виклад основного матеріалу.** Цілісно мовленнєвий розвиток дитини раннього віку можна представити у вигляді моделі (рис. 1), яка охоплює 3 стадії онтогенетичного розвитку: антенатальний, натальний, постнатальний. Кожна стадія онтогенезу мовленнєвого розвитку знаходиться під впливом біологічних та соціальних детермінантів.



**Рис. 1. Модель мовленнєвого розвитку дитини раннього віку**

Отже, мовлення, за умови нейробіологічної готовності головного мозку та психічної зрілості дитини, являє собою складний

психофізіологічний, нейролінгвістичний, мнестико-інтелектуальний процес, в якому взаємозалежними та взаємодоповнюючими є як більш елементарні (сенсомоторний, гностико-праксичний), так і високоорганізовані рівні (смысловий, мовний).

І як психічний процес воно є ієрархічним, багатофакторним та системно-динамічним.

Системно-динамічне становлення мозкової організації мовлення, як вищої психічної функції, розпочинається одночасно в трьох проєкціях: по-перше, з субкортикальних утворень та завершується у корі головного мозку, по-друге, з правої півкулі до лівої, по-третє, з задніх відділів мозку до передніх.

Взаємодія між нейробіологічними, соматичними та психічними процесами людини є підґрунтям, базисом для онтогенезу підкірково-кіркових та міжпівкульних відносин (Н. Брагіна, Т. Доброхотова, Г. Семенович, Е. Симєрницька, Є. Хомська, Л. Цветкова, М. Mesulam та ін.).

Онтогенез субординаційних підкірково-кіркових внутрішньомозкових зв'язків мовленнєворухового аналізатора прагне до:

- забезпечення балансу у діяльності функціональних рівнів продукування мовленнєвого висловлювання (кора – здійснює керівництво мотиваційним, смысловим та мовним рівнями; підкірка – моторною реалізацією висловлювання та саморегуляцією ефекторів, які виконують кіркову програму);

- диференціації функцій у реалізації мовленнєвого стереотипу (мовленнєвий стереотип, за І. Абелевою, «вивчена та міцно зафіксована у центральній нервовій системі послідовність рухових елементів слова, яка відбиває його звуковий склад» [1, с. 54]. Кора «зберігає» мовленнєві стереотипи, а нейронні мережі підкірки забезпечують вилучення та їх промовляння);

- автоматизації та координації діяльності пірамідного та екстрапірамідного провідних шляхів (пірамідний – від моторної зони кори до органів артикуляційного апарату, забезпечуючи точність та швидкість мовленнєвих рухів; екстрапірамідний – від премоторної зони кори до органів голосового та дихального відділів, реалізує грубі та повільні рухи);

- закріплення балансу рівнів довільної та мимовільної саморегуляції мовленнєвих рухів (довільні мовленнєві рухи – зовнішня ротова артикуляція, активована III функціональним блоком головного мозку (за О. Лурія); мимовільні – внутрішня артикуляція ефекторів, керована структурами I функціонального блоку).

Онтогенез субординаційних підкірково-кіркових внутрішньомозкових зв'язків мовленнєвослухового аналізатора прагне до:

- диференціації сортування звукових сигналів (підкірка – груба диференціація; кора – тонка);

- міжрівневої інтеграції механізмів сприйняття та розуміння мовлення.



Таким чином, активне мовлення є інтегративною функцією мозку, яка, з одного боку є керуючою, а з іншого – авторегулюючою. Програма розвитку дитини запускає механізми «горизонтальних» (кіркових) та «вертикальних» (підкіркових) нервових зв'язків, які, задля реалізації механізмів сприйняття, розуміння та продукування мовлення, онтогенетично забезпечують узгодженість, координацію та взаємозалежність підкірково-кіркових внутрішньомозкових зв'язків.

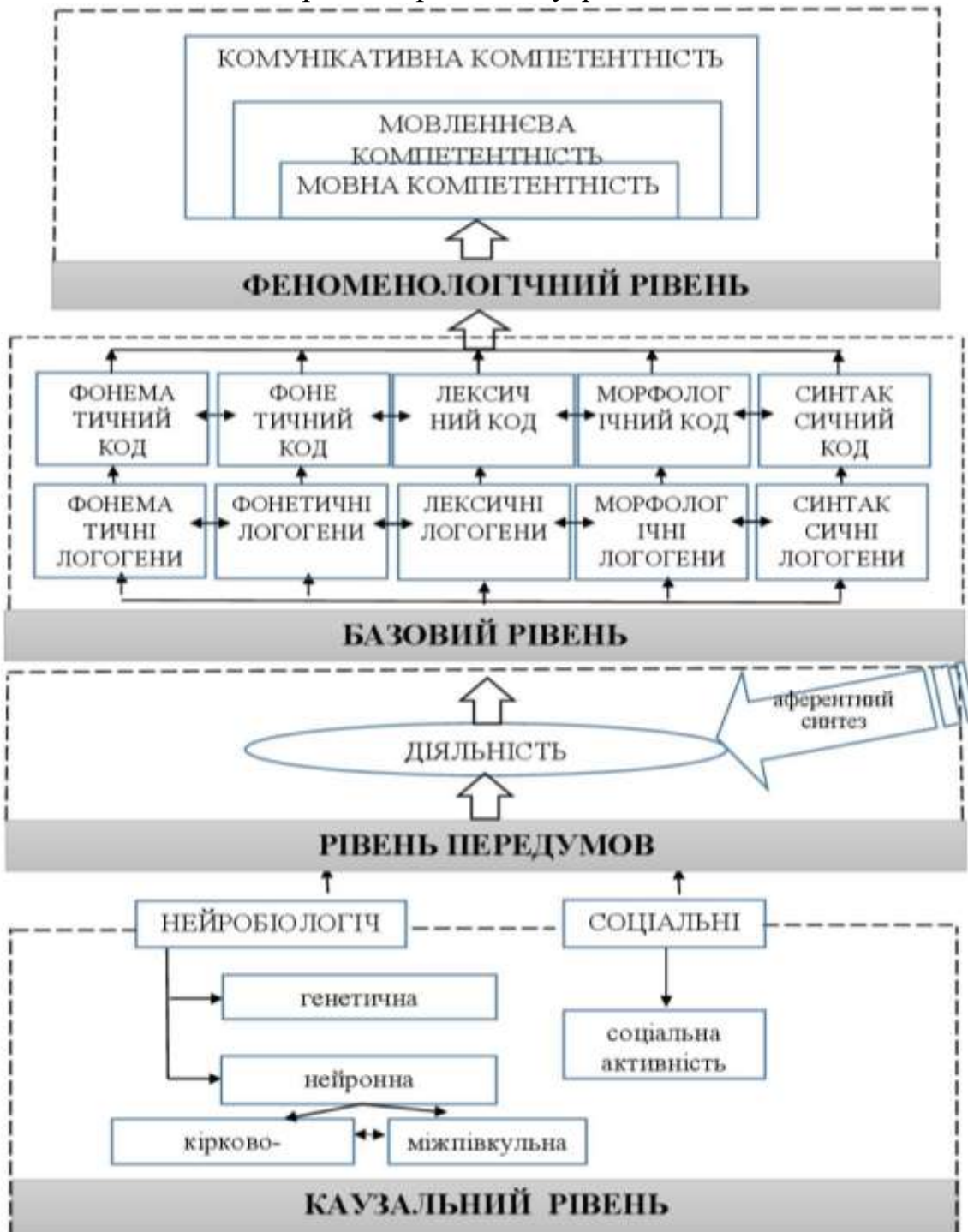


Рис. 2. Метадисциплінарна модель онтогенезу мовленнєвого розвитку

Онтогенез міжпівкульних взаємодій прагне до: функціональної кортикалізації та спеціалізації півкуль; формування міжблокових та міжпівкульних інтеграцій; диференціації та інтеграції функціональної право- та лівопівкульної дихотомії «соматогнозис – мовлення»; реалізації операційного рівня (II функціонального блоку головного мозку) – ранжування, прийом, обробка, збереження та обмін інформацією; конкуренції, синхронності та активації певних нейронних мереж.

Кульмінацією церебрального функціонального онтогенезу мовлення є право- та лівопівкульні низхідні, які контролюють, модулюють та активують вплив від лобної долі до субкортикальних утворень.

Доповнили та розширили дослідження онтогенезу міжпівкульних взаємодій праці Л. Беякової, О. Винарської, Р. Тонково-Ямпольської, О. Шереметьєвої та ін., які вважають, що пусковим механізмом становлення мовлення на ранніх стадіях постнатального онтогенезу є активізація структур правої півкулі, задіяних у просодичному оформленні мовлення. В. Ковшиков [4] зазначає, що довербальний етап оволодіння мовленнєвою діяльністю є базою для появи усної кодифікованої мовної системи.

Таким чином, міжпівкульне забезпечення нейрофізіологічних та нейропсихологічних процесів сприятиме розвитку мовленнєвого та когнітивного статусу дитини.

Ініціатором та опікуном системно-динамічних перебудов є соціум.

Маркерами мозкової зрілості функціональної системи мови та мовлення є умовно-типові показники сформованості базової структурної організації мовлення.

Детальний аналіз досягнень когнітивних та нейронаук, врахування теоретико-методологічних засад, рушійних сил та механізмів мовленнєвого розвитку дозволило представити багаторівневу метадисциплінарну модель онтогенезу мовленнєвого розвитку (рис. 2.). Виходячи з принципу системно-динамічної організації мовленнєвої діяльності, ми проаналізували безпосередні зв'язки між нейробіологічною та соціальною готовністю головного мозку до оволодіння мовно-мовленнєво-комунікативними компетентностями.

Метадисциплінарна модель онтогенезу мовленнєвого розвитку охоплює 4 щаблі-рівні: каузальний, передумов, базовий, феноменальний, кожен з яких має горизонтальну організовану взаємопов'язану структуру.

Каузальний рівень (причинний) передбачає нейробіологічну (генетичну та нейронну) та соціальну активності, про важливість їх функціонування розкрито вище. Зазначимо лише, що архітектурне та функціональне об'єднання усіх ланок в єдину функціональну систему

мови та мовлення відбувається антенатально, до моменту народження дитини.

Рівень передумов передбачає активне функціонування особливих клітин головного мозку – логогенів. За психологічним словником Cambridge University, логоген – «автономний теоретичний блок довготривалої пам'яті, що відповідає слову, цифрі або інший блок мови, що активується стимулами» [10, с. 290]; «пристрій, щодо стабільно фіксує в нервовій системі людини слово в аспекті його фізіологічного і психофізіологічного функціонування» [8, с. 85]; «гіпотетичний блок пам'яті, який, як "вузол", пов'язує всі аспекти слова (семантичні, слухові, візуальні, ілюстративні), тобто всю інформацію про будь-яке слово, термін, поняття» [3]; «інтеграція всієї інформації щодо будь-якого конкретного слова і поняття» [7].

Дефініцію «логоген» (від грец. *logos* – слово, поняття, вчення; *genes* – що породжує, народжений; пов'язує слово з його природною тілесною базою) ввів британський психолог Д. Мортон [11]. В кінці 1960-х років ним запропоновано «логогенну модель», згідно з якою кожна лексична одиниця репрезентована в довготривалій пам'яті людини у формі особливої структури – логогена. Логогени характеризуються певними значеннями, активуються як зоровою, так і акустичною інформацією, гомогенізують відмінності між модальностями.

Послідовником ідеї Мортон є Є. Соколов, який розробив нервову модель стимулу під час дослідження нейронних процесів, що протікають при багаторазових впливах стимулу, та формують сліди в пластичних нейронах мозку. Цей слід утворює спеціалізовану для даного стимулу нервову структуру, тобто його нейронну модель. На думку науковця, механізм формування нервової моделі має загальний характер. Нервові моделі виробляються при засвоєнні сигналів різних модальностей, в тому числі вербальних.

Ранні стадії розвитку мовлення в онтогенезі пов'язані з формуванням логогенів.

Ф. Пульвермюллер, науковець, який активно досліджує мозкові механізми мовлення, при використанні прийому картування мозку виявив, що функціонально єдина структура логогена в анатомічному плані виявляється розподіленою по різним структурам мозку людини [12].

Н. Павловою досліджено вплив словесного сигналу, що надходить в певному контексті, і викликає активацію відповідного вузла «вербальної мережі», а також соактивацію пов'язаних з нею логогенів семантично і акустично близьких слів [6].

Дослідженнями Simmons, Pecher, Hamann, Zeelenberg, Barsalou доведено відмінність в організації логогенів іменників і прикметників. Логогени іменників мають в корі головного мозку більш широкі зв'язки зі структурами різних модальностей [8, с. 88; 13].

Аналіз публікацій І. Зачесової засвідчив, що науковцем проведено експериментальну роботу з виявлення особливостей функціонування штучної системи логогенів. Нею встановлено, що система логогенів функціонує не лише як відбиття звукового образу слова, але й як його осмислення, впровадження знову утворених структур в існуючу вербальну систему, встановлення множинних, різнохарактерних та індивідуалізованих асоціацій.

Інтеграція міжлогогенних утворень створює широку систему взаємопов'язаних структур. У психофізіології ця система отримала назву «вербальної мережі», основними складовими якої є логогени і зв'язки, що їх з'єднують.

Експериментальна робота Ш. Байтікової і Л. Кокоревої, присвячена дослідженню внутрішніх мовленнєвих механізмів при формуванні людиною речення. Ними доведено, що при формуванні речення в мозку людини виникає структурно-організована активізація базових елементів, «логогенів», які відповідають кожному слову продукованого речення. Така активізація нерівномірна. Вона диференційована щодо кожного члена речення і відображає особливості його структури. Найближчі до «вербальної мережі» зони також включаються в нейродинамічний процес. На ранніх етапах процесу, пов'язаного з «формуванням задуму» майбутнього речення, найбільша активність зареєстрована в тих логогенах системи, які відповідають головним членам майбутнього речення – суб'єкту і предикату, інколи – об'єкту. Коли формування речення закінчено, стан нейродинамічної системи змінюється: найбільшу активність здобувають логогени, що відповідають першому і останньому слову речення [5].

Л. Кокоревою розглядалися нейродинамічні зміни, що відбуваються під час продукування висловлювання в логогенах та «вербальних мережах». При синтезуванні слів у фразу в нейродинамічний процес залучаються ті другосигнальні структури, які обумовлені раніше виробленими тимчасовими зв'язками [5].

Узагальнюючи підтверджені експериментальними дослідженнями теорії щодо існування та функціонування логогенів, міжлогогенних зв'язків та вербальних мереж, приходимо до такого висновку.

Логогени активуються збудженнями з рецепторів. Завдяки аферентному синтезу, первинній ланці центральної організації функціональної системи мови та мовлення, зокрема: домінуючій мотивації, обстановочній та пусковій аферентації, вхідні логогени включені в автономну діяльність. Завдяки міжлогогенним зв'язкам утворюються вербальні мережі. Вихідні логогени «запускають» вербальні процеси. Тому діяльність логогенів є багатофункціональною: від автономної до колективної, тобто забезпечує цілісну діяльність багаторівневої, ієрархічної системи мови та мовлення.

Таким чином, факт організації діяльності логогенних структур у вербальній системі людини є верифікованим. Протягом онтогенезу мовленнєвого розвитку дитини, в його нервовій системі шляхом

формування нервової моделі стимулу відповідної фонемі, складу, слову, відбувається накопичення логогенів, які об'єднуються тимчасовими зв'язками, утворюючи організовані системи «вербальні мережі».

Базовий рівень у мовленнєвому розвитку забезпечується розширенням фонетичних, фонематичних, лексичних, морфологічних, синтаксичних логогенних нейронних мереж, які, інтегруючись, стануть підґрунтям, базисом для засвоєння фонематичної, фонетичної, лексичної, морфологічної та синтаксичної систем (кодів) мови. Оволодіння кодами мови протягом постнатального періоду відбувається на практичному рівні. Напевно, від рівня функціонування логогенів залежать індивідуальні лінгвістичні здібності людини, що варіативні з віком.

З нашої точки зору, феноменологічним є володіння особистістю мовною, мовленнєвою та комунікативною компетенціями.

У лінгвістичній парадигмі мовна компетенція визначається як правильність та багатство мовних засобів, котрими володіє особистість.

Відомий психолінгвіст О. Шахнарович виділяє такі структурні компоненти мовної компетенції, що відповідають рівням системи мови: фонетичний, лексичний, граматичний.

Л. Щерба, О. Божович стверджують, що процес перетворення мовної системи в індивідуальний засіб формування і формулювання думки завершується формуванням мовленнєвої компетентності.

На сучасному етапі при аналізі феномену мовленнєва компетенція за основу беруться досягнення таких наук як когнітивні та нейробіологічні науки.

Мовленнєва компетенція – це вміння адекватно і доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення [2, с.179]. Структура мовленнєвої компетенції охоплює компетенції у говорінні, аудіюванні, читанні та письмі [2].

Тому, можна сказати, що мовна компетенція характеризує володіння або не володіння нормами “мовленнєвих жанрів” (термін М. Бахтіна), а мовленнєва компетенція – нормами вербального й невербального спілкування.

Мовна і мовленнєва компетентність співвідносяться таким же чином, як і мова і мовлення – мова як знакова система, а мовлення як спосіб використання зазначеної системи. Отже, мовна компетентність є передумовою становлення мовленнєвої компетентності, а мовленнєва компетентність визначається суб'єктивним утворенням, що містить сукупність мовних і мовленнєвих знань. Мовленнєва компетентність є більш ширшим утворенням, що містить і мовну компетентність. Таким чином, мовленнєва компетентність відображає рівень знань про закономірності утворення із даної системи мови зв'язних висловлювань

для формулювання думки. Її змістом є: знання про точність, влучність, адекватність, правильність використання мовних засобів, знання про особливості використання мовних засобів залежно від типу, стилю мовлення, знання особливостей використання зображувально-виражальних засобів мови.

Лінгводидакти А. Богущ, Л. Федоренко визначають мовну та мовленнєву компетентності основою і критерієм успішності процесу засвоєння мови [2]. Відтак мовна і мовленнєва компетентності визначаються необхідними умовами здобуття комунікативної компетентності. Засобами формування є мовленнєві уміння.

Поняття комунікативної компетенції ввійшло у науковий обіг у 1972 р. завдяки американському лінгвісту Деллу Хаймзу [14] на противагу теорії мовної компетенції Ноаму Хомського [9]. Теорія комунікативної компетенції Делла Хаймза спрямована на визначення того, що має знати мовець, аби бути компетентним у спілкуванні. На наш погляд, важливим чинником у ній є те, що наголошується на необхідності у навчанні мови зосереджуватися на комунікативних уміннях. Отже, комунікативна компетентність охоплює мовну і мовленнєву компетентності та постає у сучасному суспільстві у новому ракурсі, а її актуальність викликана сучасними процесами перебудови усіх аспектів і рівнів спілкування у соціальному просторі.

Отже, процес розвитку мовлення – складний багаторівневий узгоджений механізм, який одночасно забезпечує автономність кожної його ланки. Для розвитку мовлення дитини необхідні наступні умови:

- 1) навколишнє природне та соціальне середовище, що забезпечує спілкування і пропонує мовленнєву модель для наслідування;
- 2) система прийому та передачі інформації, що забезпечує первинну рецепцію, слухове і зорове сприйняття мовлення;
- 3) центральні механізми мовлення, які залежать від фізіологічної цілісності та ступеню зрілості відповідних відділів центральної нервової системи, і забезпечують розуміння, інтерпретацію, формування і програмування різних мовленнєвих аспектів;
- 4) звуковідтворювальна система, яка складається з гортанних, глоткових, носових, ротових структур, а також нейром'язових механізмів.

**Висновки.** Таким чином, метадисциплінарна модель онтогенезу мовленнєвого розвитку є складною багаторівневою ієрархічною системою, котра формується внутрішньоутробно та розгортається і трансформується в процесі розвитку дитини. Формування та розвиток кожного рівня моделі відбувається синхронно та у тісному зв'язку з іншими функціональними системами. Спільне врахування досягнень нейробіологічних, психофізіологічних, лінгвістичних наук дозволило наочно представити процес мовленнєвого онтогенезу від відносно простих форм нейропсихофізіологічного забезпечення мовленнєвого

розвитку до все більш складних та умови його протікання на різних рівнях розвитку. У разі мовленнєвого дизонтогенезу в ранньому віці вона дає можливість: по-перше, встановити: етіологію мовленнєвого порушення; патогенез та симптомокомплекс мовленнєвого порушення; стадію мовного становлення, в рамках якої затримався мовленнєвий розвиток дитини; ступінь вираженості дефекту; якісну характеристику структури мовленнєвого дефекту; по-друге, визначити: адекватні шляхи та методи корекції; індивідуальну програму розвитку; педагогічні умови, які сприяють або перешкоджають мовленнєвому розвитку; динаміку та прогноз мовленнєвого порушення; програму попереджувального впливу. Маємо надію, що розроблена нами метадисциплінарна модель мовленнєвого онтогенезу забезпечить єдність формулювання логопедичного діагнозу. Предметом подальших розвідок має стати здійснення аналізу системно-динамічної організації мовленнєвого дизонтогенезу.

### Бібліографія

1. **Абелева И.Ю.** Механизмы коммуникативной речи : учеб.-моногр. Пособие / И.Ю. Абелева; подгот. к изд. и ред. В.И. Селиверстова. – М.: ПАРАДИГМА, 2012. – 288 с.
2. **Богущ А.М.** Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник / А.М. Богущ, Н.В. Гавриш ; за ред. А.М. Богущ. – Вид. 2-ге, доповнене. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. – 704 с.
3. **Жмуров В.А.** Большая энциклопедия по психиатрии [Электронный ресурс] / В.А. Жмуров. – 2-е изд. – 2012. – Режим доступа: [vocabulary.ru/ /termin/logogen.html](http://vocabulary.ru/termin/logogen.html)
4. **Ковшиков, В.А.** Экспрессивная алалия и методы ее преодоления / В.А. Ковшиков. – СПб.: КАРО, 2006. – 304 с.
5. **Кокорева Л.А.** Особенности системной организации второсигнальных реакций : автореф. дисс...канд. психол наук : 19.00.02 / Кокарева Лариса Аркадьевна. – Москва, 1979. – 22 с.
6. **Павлова Н. Д.** Интент-анализ вербальной коммуникации // Проблемы психологии дискурса / Отв. ред. Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 28-42.
7. **Оксфордский толковый** словарь по психологии [Электронный ресурс] / Под ред. А. Ребера. – Режим доступа: <http://www.psyoffice.ru/slovar-s55-ru11-p2.htm>.
8. **Ушакова Т. Н.** Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 524 с.
9. **Хомский Н.** Язык и мышление. – М.: Прогресс, 1972. – 164 с.
10. **Matsumoto D.** The Cambridge dictionary of Psychology / David Matsumoto. – Cambridge University Press, 2009. – 587 с.
11. **Morton Dj.** The Logogen Model and the Orthographic Structure [Электронный ресурс] / D. Morton – Режим доступа: <https://johnmorton1000.files.wordpress.com/2014/11/1980-frith.pdf>.
12. **Pulvermueller F.** Brain reflections of words and their meaning //

Trends in Cognitive Sciences. 2001 V. 5. № 12. P. 517–524. 13. **Simmons W. K.**, Pecher D., Hamann S. B., Zeelenberg R., Barsalou L. W. IMRI evidence for modality-specific processing of conceptual knowledge on six modalities // Meeting of the Society for Cognitive Neuroscience, New York, March 2003. 14. **Hymes D.H.** On communicative competence. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.

### Bibliografiya

1. **Abeleva Y.Yu.** Mekhanyzmy kommunykativnoy rechy : ucheb.-monohr. Posobyе / Y.Yu. Abeleva; podhot. k yzd. y red. V.Y. Selyverstova. – M.: PARADYHMA, 2012. – 288 s. 2. **Bohush A.M.** Doshkil'na lnhvodydaktyka: Teoriya i metodyka navchannya ditey ridnoyi movy v doshkil'nykh navchal'nykh zakladakh: pidruchnyk / A.M. Bohush, N.V. Havrysh ; za red. A.M. Bohush. – Vyd. 2-he, dopovnene. – K.: Vydavnychyy Dim «Slovo», 2015. – 704 s. 3. **Zhmurov V.A.** Bol'shaya entsyklopedyya po psykhyatryy [Электронныи resurs] / V.A. Zhmurov. – 2-e yzd. – 2012. – Rezhym dostupa: [vocabulary.ru/termin/logogen.html](http://vocabulary.ru/termin/logogen.html). 4. **Kovshykov, V.A.** Эkспрессивная алалyya y metody ee преодоленья / V.A. Kovshykov. – SPb.: KARO, 2006. – 304 s. 5. **Kokoreva L.A.** Osobennosty systemnoy orhanyzatsyy vtorosyhnal'nykh reaktsyy : avtoref. dyss...kand. psykhol nauk : 19.00.02 / Kokoreva Larysa Arkad'evna. – Moskva, 1979. – 22 s. 6. **Pavlova N. D.** Yntent-analyz verbal'noy kommunykatsyy // Problemy psykholohyy dyskursа / Otv. red. N.D. Pavlova, Y.A. Zachesova. – M.: Yzd-vo «Ynstytut psykholohyy RAN», 2005. – S. 28-42. 7. **Oksfordskyi tolkovyy slovar' po psykholohyy** [Электронныи resurs] / Pod red. A. Rebera. – Rezhym dostupa: <http://www.psyoffice.ru/slovar-s55-ru11-p2.htm>. 8. **Ushakova T. N.** Rozhdenye slova: Problemy psykholohyy rechy y psykholynhvystyky. – M.: Yzd-vo «Ynstytut psykholohyy RAN», 2011. – 524 s. 9. **Khomskyy N.** Yazyk y myshlenye. – M.: Prohress, 1972. – 164 s. 10. **Matsumoto D.** The Cambridge dictionary of Psychology / David Matsumoto. – Cambridge University Press, 2009. – 587 c. 11. **Morton Dj.** The Logogen Model and the Orthographic Structure [Электронныи resurs] / D. Morton – Режим доступа: <https://johnmorton1000.files.wordpress.com/2014/11/1980-frith.pdf>. 12. **Pulvermueller F.** Brain reflections of words and their meaning // Trends in Cognitive Sciences. 2001 V. 5. № 12. P. 517–524. 13. **Simmons W. K.**, Pecher D., Hamann S. B., Zeelenberg R., Barsalou L. W. IMRI evidence for modality-specific processing of conceptual knowledge on six modalities // Meeting of the Society for Cognitive Neuroscience, New York, March 2003. 14. **Hymes D.H.** On communicative competence. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.

Авторський внесок: Лопатинська Н.А. – 100%  
Дата відправлення статті 14.03.17 р.



УДК 612.82:615.478.6

К.В. Луцько  
k.lutsko@kubg.edu.ua

## ДОСЛІДЖЕННЯ ПОКАЗНИКІВ РЕАКЦІЙ МОЗКУ НА СЛУХОВИЙ, ЗОРОВИЙ, ТАКТИЛЬНИЙ, РУХОВИЙ СТИМУЛИ ПРИ СПРИЙМАННІ МОВЛЕННЯ ТА ПРЕДМЕТІВ ЗАСОБАМИ ЕНЦЕФАЛОГРАФІЇ

**Відомості про автора:** Луцько Катерина Василівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, Україна. У колі наукових і професійних інтересів: формування мовленнєвої діяльності у дітей з порушеннями мовлення та слуху. E-mail: [k.lutsko@kubg.edu.ua](mailto:k.lutsko@kubg.edu.ua)

**Contact:** Kateryna V. Lutsko, Ph.D. in education, senior researcher, associate professor of special psychology, correctional and inclusive education department of Institute of Human Sciences of Borys Grinchenko Kyiv University. Skills and expertise: formation of speech activity of children with speech and hearing disabilities. E-mail: [k.lutsko@kubg.edu.ua](mailto:k.lutsko@kubg.edu.ua)

---

**Луцько К. В.** Розвиток акустичної складової мовлення та її проєкція на попередження та подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / К. В. Луцько // Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – Вип. 7 у 2 т. – Том 1. – С. 185–196. – (Серія «Педагогічні науки»). ; **Луцько К. В.** Технології інтелектуального розвитку обдарованої дитини з особливими потребами в системі сучасної спеціальної освіти / К. В. Луцько // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави: матеріали VII Міжнародної наук.-практ. конф., 16-20 вересня 2014 р., м. Київ. – С. 295–302.

---

**Луцько К.В.** Дослідження показників реакцій мозку на слуховий, зоровий, тактильний, руховий стимули при сприйманні мовлення та предметів засобами енцефалографії. У процесі дослідження встановлена можливість засобом енцефалографії отримувати об'єктивні показники реакцій мозку на сенсорні стимули, визначати інтенсивність задіяння інтелектуальних зусиль дитини при опрацюванні сенсорних стимулів. При порівнянні показників стандартної енцефалограми, яка є традиційно діагностичною, і сенсорно навантажених (за методикою К.В.Луцько), виявлено, що стимуляція

діяльності мозку педагогічними методами дозволяє скласти уявлення про різну ступінь його активності, топонімики активних зон, що залежить від ряду факторів, у тому числі і від характеру стимулів.

Виявлена значно нижча активність функціонального стану мозку при сприйманні дитиною моносенсорних стимулів (слухового - при сприйманні мовлення та зорового – при спогляданні предмета), ніж при сприйманні полісенсорних сигналів-стимулів.

Володіння об'єктивними показниками реакцій мозку дитини дозволяє точніше і прицільніше дібрати і застосувати педагогічні засоби компенсаторно-корекційного впливу на дитину, розробити доступний зміст, передбачити динаміку цього процесу (від активізації нижніх відділів мозку до вищих), уникнути не виправданих навантажень на її психічне та фізичне здоров'я.

**Ключові слова:** мовлення, енцефалограма, ділянки головного мозку, сенсорний розвиток, діти із загальним недорозвитком мовлення, сенсорні стимули.

**Луцко Е.В. Исследование показателей реакций мозга на слуховой, зрительный, тактильный, двигательный стимулы при восприятии речи и предметов средствами энцефалографии.** В процессе исследования установлена возможность средством энцефалографии получать объективные показатели реакций мозга на сенсорные стимулы, определять интенсивность задействования интеллектуальных усилий ребенка при обработке сенсорных стимулов. При сравнении показателей стандартной энцефалограммы, которая традиционно диагностическая и сенсорно нагруженная (по методике К.В.Луцко), выявлено, что стимуляция деятельности мозга педагогическими методами позволяет составить представление о различной степени его активности, топонимика активных зон зависит от ряда факторов, в том числе и от характера стимулов.

Обнаружена значительно ниже активность функционального состояния мозга при восприятии ребенком моносенсорных стимулов (слухового - при восприятии речи и зрительного - при созерцании предмета), чем при восприятии полисенсорных сигналов-стимулов.

Знание объективных показателей реакций мозга ребенка позволяет точно и прицельно подобрать и применить педагогические средства компенсаторно-коррекционного воздействия на ребенка, разработать доступное содержание, предсказать динамику этого процесса (от активизации нижних отделов мозга к высшим), избежать не оправданных нагрузок на его психическое и физическое здоровье.

**Ключевые слова:** речь, энцефалограмма, участки головного мозга, сенсорное развитие, дети с общим недоразвитием речи, сенсорные стимулы.

**Kateryna V. Lutsko. The research of indicators of brain responses to auditory, visual, tactile, motor stimuli in the perception of speech and objects using encephalography.** The study established the possibility encephalography way to get objective measures of brain responses to sensory stimuli, determine the intensity of the involvement of the intellectual effort of the child in the processing of sensory stimuli. When comparing the performance of standard EEG, which is the traditional diagnostic and sensory loaded (by the method K.V. Lutsko) found that stimulation of brain activity by pedagogical methods gives an idea of the varying degrees of its activity, toponimics of active zones, depending on several factors, including the nature of the stimulus.

It was significantly revealed lower activity of the functional state of the brain in perception of child monosensory stimuli (auditory - in speech and visual perception - by looking at the object) than the perception of polisensory signals incentives.

It was found that the reaction of different parts of the brain in perception of speech and objects by one touch channel (perception of speech comprehension, but the object by vision) and several sensory channels (perception of speech, cycling auditory, visual and motor analyzer and objects by vision, tactile and motor analyzers).

Perception of text only by ear (without visual perception of articulation) is difficult in the understanding of content of the text children with the general underdevelopment of speech. We have established more active areas during auditory-visual speech perception which are responsible for intellectual activity, which is not observed in the perception of speech material only at the hearing.

Research has shown the impact of articulation perception as an important factor in the revitalization of brain structures, including the highest in the analysis and understanding of the content of the text. The activity of the auditory and auditory-motor-visual speech perception is connected with the state of inner speech, which is due, in large part, the whole mental activity of the child during the early stages of development which acquires special importance of articulation.

Possession of objective indicators of reactions of child's brain allows accurate align and implement educational and correctional facilities of compensatory impact on the child, develop accessible content to predict the dynamics of this process (from the lower brain activation to higher), to avoid unjustified stress on her mental and physical health.

**Key words:** speech, encephalogram, areas of the brain, sensory development, children with the general underdevelopment of speech, sensory stimuli.

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями.** Проблема активізації інтелектуальної

діяльності з використанням можливостей сенсорної сфери дітей з порушеннями мовлення, розвитку їх пізнавальної активності в сучасній корекційній педагогіці стоїть досить гостро. Дослідженнями М.В.Макаренка (1997), Т.І.Борейко, В.С.Лизогуб та іншими доведено, що і в молодшому шкільному віці продовжується морфофункціональне дозрівання мозку, становлення складних систем внутрішніх зв'язків як в окремих областях кори великих півкуль, так і між різними зонами. Результати названих досліджень дають шанс раціонально використати можливості мозку дітей не лише дошкільного віку, але і молодшого шкільного в системі компенсаторно-корекційного навчання.

В рамках реалізації наукової теми кафедри «Корекційно-компенсаторна складова інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в соціальне середовище», ми поставили собі завдання здійснити дослідження функціональних станів мозку дитини при сенсорному сприйманні нею мовлення та предметів.

Врахування об'єктивно досліджених функціональних станів мозку дитини із загальним недорозвитком мовлення при сприйманні нею мовлення, предметів, їх обстеження може в окремих питаннях змінити погляди фахівців на ефективність організації корекційного процесу, технології його реалізації.

Науково обґрунтована інформація може послужитись якісній підготовці до практичної роботи студентів.

**Мета статті:** описати результати вивчення реакцій мозку дітей із загальним недорозвитком мовлення II – III рівнів на слуховий, зоровий, тактильний, руховий стимули при сприйманні мовлення та предметів засобами енцефалографії.

#### **Виклад основного матеріалу.**

**На першому етапі дослідження** доцільно було встановити, чи можна отримати і зафіксувати реакцію клітин головного мозку на різні за характером зовнішні сенсорні подразники:

- на усне звукове мовлення при слуховому і слухо-зоро-руховому сприйманні;
- на предмети (у даному випадку дитячі іграшки) при зоровому і тактильно-зоро-руховому сприйманні.

**На другому етапі дослідження** ми прагнули виявити, чи відрізняється реакція мозку дитини при сприйманні мовлення і предметів одним сенсорним каналом (сприймання мовлення лише на слух, а предмета - зором) і декількома сенсорними каналами (сприймання мовлення, задіюючи слуховий, зоровий і руховий аналізатори, а предметів - зором, тактильним і руховим аналізаторами).

Щодо реалізації першого етапу дослідження зазначимо, що електроенцефалографія (ЕЕГ) - це метод дослідження головного мозку людини, що дозволяє оцінити його електричну активність, яка змінюється в залежності від фізіологічного стану.

На базі Інституту отоларингології (лікар Т.В. Шевцова ) була обстежена стандартним діагностичним методом і авторськими нестандартними методиками група дітей віком чотирьох-шести років із загальним недорозвитком мовлення II-III рівня. Дослідження проводились за участю студентів Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка А. Поджарою, К. Турло, О. Бабешою, Є. Гунбін, М. Абраменко. При порівнянні показників стандартної енцефалограми, яка є традиційно діагностичною, і сенсорно навантажених (за методикою К. Луцько), виявлено, що стимуляція діяльності мозку педагогічними методами дозволяє скласти уявлення про різний ступінь його активності, топоніміки активних зон, що залежить від ряду факторів, у тому числі і від характеру стимулів.

Традиційно електроенцефалографія має широкі можливості для розуміння процесів, що відбуваються в головному мозку людини і дозволяє візуалізувати проблемні зони, виявляти місця, де можуть бути порушення, [3].

Однак, на нашу думку, вона ще може сигналізувати про функціональні стани мозку при стимулюванні його діяльності педагогічними методами.

В результаті дослідження було встановлено, що функціональні стани мозку змінюються при різних педагогічних навантаженнях, інформують про стани дитини при сприйманні експериментального матеріалу, в тому числі можуть показувати, які відділи мозку потребують уваги і спеціальної педагогічної активізації.

Окрім стандартного обстеження головного мозку, застосовувались методики «Дослідження функціонального стану рухового аналізатора при сприйманні усного мовлення», «Вплив моносенсорного та полісенсорного сприймання предмета на функціональний стан мозку (зорового та зоро-тактильно-рухового)», розроблені нами.

Дослідження передбачало можливість виявлення реакцій мозку на:

1. моносенсорні стимули:
  - а) сприймання усного мовлення слухом;
  - б) сприймання предметів зором;
2. полісенсорні стимули:
  - а) слухо-зоро-рухові при сприйманні мовлення
  - б) зоро-тактильно-рухові при обстеженні предмета.

Відомо, що сприймання мовлення - це складний багатоплановий процес. Складність цього процесу обумовлена тим, що, по перше, сприймання, як психічний процес, стосується чуттєвого пізнання, а по друге, сам об'єкт сприймання - мовлення - лише окремими своїми складовими залишається на рівні чуттєвого пізнання, які доступні органам чуття. Всім же своїм змістом цей об'єкт може бути сприйнятий завдяки активізації процесів вищого порядку відображення об'єктивної дійсності, а саме мислення, тому що зміст, який міститься в

мовленнєвому продукті, є результатом опосередкованого другого сигнального відображення дійсності. А.Зимняя,1976)

Павлов І.П. розглядав мовлення як кінестетичне подразнення, що йде в кору від мовленнєвих органів, які становлять інші сигнали - сигнали сигналів.

Проте подразнення йдуть в різні відділи головного мозку не лише при продукуванні мовлення, але й при його сприйманні: артикуляція сприймаючим суб'єктом наслідується або з різним ступенем зовнішніх проявів артикулювання, або при внутрішньому промовлянні. Лише коли мовлення освоєно достатньою мірою, коли сформоване внутрішнє мовлення, сприймання та розуміння мовлення здійснюється внутрішньо і миттєво. У нашому досвіді є цікавий факт внутрішнього наслідування артикуляції мовця п'ятирічною дитиною з діагнозом «моторна алалія»: у дитини з'являлись рефлекторні рухи м'язів навколо губ не при сприйманні мовленнєвого матеріалу (слів, словосполучень, двохслівних речень), промовленого вголос, а при його повторному називанні лише артикулюванням, без голосу. Саме утруднення в сприйманні мовленнєвого матеріалу (відсутність голосу) стимулювали дитину до наслідування артикуляційних рухів мовця. Ми допускаємо, що саме ці рефлекторні відтворення артикуляції мовця (педагога) і стали умовою порівняно швидкого налагодження експресивного мовлення дитини.

Іншим фактором, який зумовив привертання уваги дітей з мовленнєвими проблемами до артикулювання, є досвід роботи з категорією дітей, що мали, порушення слухової функції, коли саме сприймання артикуляційних рухів виступало важливим чинником оволодіння ними мовленням.

У той же час відомо, що у здорових дітей в 6 років, незважаючи на хороший розвиток експресивного мовлення, мовленнєво-моторний акт є недостатньо автоматизованим.[1]. Його автоматизація ще більше ускладнюється у дітей із загальним недорозвитком мовлення.

У процесі говоріння фонематичний склад мовлення тісно пов'язаний з артикулюванням, яке забезпечує правильну вимову фонем і бере участь у їх сприйманні. Верхні скроневі відділи лівої півкулі забезпечують сприймання звукової структури слова, здатні протиставляти одні фонемі іншим, тобто розрізняти, диференціювати їх. [2]Матвієнко Ю. Поширені синдроми порушення мови у загальномедичній практиці / Ю. Матвієнко. // Журнал «Медицина світу». - 2015. Функція ж верхніх скроневих відділів лівої півкулі забезпечується тим, що вони пов'язані з нижніми відділами постцентральної (кінестетичної) і нижніми лобними відділами премоторної (кінетичної) зони кори. Без цієї взаємодії неможливо було б забезпечити моторну організацію мовлення, а отже організувати висловлювання, висловити думку і зрозуміти її [2].

С.М Вілсон, А.П, Сейгін вважають, що акустичні образи опановує мовленнєво-рухова система для формування фонетичного коду [5].

Сприймання усного мовлення є інтелектуальною діяльністю, тому чим краще будуть у дитини із загальним недорозвитком мовлення сформована здатність сприймати, наслідувати, аналізувати і розуміти мовлення, тим результативнішою буде робота з формування у неї експресивного усного мовлення.

Вище викладене свідчить про значення розвитку мовленнєво-рухового аналізатора при формуванні мовлення у дитини із загальним недорозвитком мовлення. Тренування мовленнєво-рухового аналізатора дитини може стати важливим чинником активізації її мовленнєвого розвитку, полегшення оволодіння звуковимовою та сприймання і розуміння змісту мовлення.

На етапі дослідження реакцій мозку на мовленнєвий матеріал дітям пропонувались спочатку сприймання складоритмів слів, словосполучень і коротких речень, які передавались повторенням одного й того ж складу.

Далі пропонувався короткий текст.

Спочатку дитина сприймала мовленнєвий матеріал лише на слух, а потім слухо-зоровим способом із сприйманням рухів артикуляційного апарату (всього вісім проб).

Кожна проба фіксувалась енцефалографом за методикою стандартного обстеження, хоча відмінності від стандартної енцефалограми простежувались чітко. На енцефалограмах зафіксовані різні реакції мозку, оскільки у процесі дослідження задавались різні вихідні дані. Аналіз енцефалограм здійснювала доктор медичних наук, головний науковий співробітник Інституту отоларингології АМН України Т.А.Шидловська.

Порівняльний аналіз тих енцефалограм, які стосувались сприймання мовлення, показав значні відмінності в активності реакцій на проби зі сприймання мовлення одним сенсорним каналом (на слух) і трьома (слуховим, зоровим і руховим аналізаторами).

Наводимо лише окремі дані нашого пілотного дослідження.

*Тест 1. Сприймання складів на слух.* При сприйманні складів на слух у хлопчика (ЗНМ III рівня) була дещо знижена активність, проте склади повторював «про себе», що свідчить про певну сформованість внутрішнього мовлення. У дівчинки (ЗНМ II-III рівня) активізувались лише слухові відділи, але аналіз не був виражений. Хлопчик (ЗНМ II рівня) сприймав склади більш організовано та зосереджено у порівнянні із сприйманням усного тексту на слух (без артикуляції). Це свідчить про те, що дитина готова працювати з дуже простим мовленнєвим матеріалом. У корекційній роботі з даною дитиною доцільно добирати слова, що позначають предметне оточення, словосполучення з ними, короткі речення і тексти з 2-3 простих непоширених речень. У даному

випадку доцільно орієнтуватись не на вік дитини (6 років), а на її можливості на даному етапі розвитку.

*Тест 2. Сприймання складів слухо-зоровим способом.*

Дитині пропонувались для сприймання окремі склади слухо-зоровим способом. Виявлено, що хлопчик (ЗНМ III рівня) повторював склади про себе, використовуючи внутрішнє промовляння, виходячи на внутрішнє мовлення. Дівчинка (ЗНМ II-III рівня) та два хлопчики (ЗНМ II рівня), певним чином, активізували як мовленнєві, так і слухові відділи та прагнули повторювати склади (запропоновані склади передавали складоритми двох- і трьохскладових слів і передавались одним і тим же складом),

*Тест 3.* Дитині пропонувався усний текст для слухового сприймання (без артикуляції).

*При сприйманні усного тексту на слух* у дівчинки (ЗНМ II-III рівня) та хлопчика (ЗНМ III рівня) було активоване слухове сприймання, що свідчить про те, що діти слухали прочитаний текст. У двох хлопчиків (ЗНМ II рівня) відмічалась дифузна реакція на мовлення, активізувались нижні відділи мозку, проте активна інтелектуальна діяльність не простежувалась. Відбувалась реакція лише на звукові сигнали. На початку читання тексту експериментатором один із хлопчиків відразу повідомив, що не розуміє, про що йдеться.

*Тест 4.* Дитині пропонувався усний текст для слухо-зорового сприймання. За результатами дослідження *сприймання усного тексту слухо-зоровим способом з включенням артикуляції* виявлено, що хлопчик (ЗНМ III рівня) має реакцію в бік збільшення швидкості ритмів, і проявляється це у високій активності нижніх відділів лобної долі. Він хотів тільки аналізувати, а не повторювати, тобто було активоване внутрішнє мовлення.

Дівчинка (ЗНМ II-III рівня) мала активність більше на рівні нижніх відділів мозку і кори. Дівчинка вголос намагалась повторювати текст за педагогом, що свідчить про її намагання зрозуміти зміст тексту, проте вона не могла цього зробити у темпі мовлення педагога. Вона збільшувала час для аналізу змісту тексту через його повторення, через самовслуховування.

У одного з хлопчиків (ЗНМ II рівня) при підключенні зорового аналізатора, певною мірою, активізувались зони, які пов'язані з інтелектом. Він намагався повторювати окремі речення без звука, рухаючи губами. Активізація аналітичної діяльності пов'язана у цієї дитини з нижніми відділами мозку, зокрема стовбуром мозку. Отримані дані в цілому дозволяють стверджувати, що у цієї дитини активізувався ритм діяльності мозку як реакція на слухо-зорове сприймання тексту, на активізацію рухового аналізатора.

Отже, у результаті дослідження з'ясовано важливий науковий факт: функціональний стан мозку реагує на мовленнєві сигнали і ці



реакції можна зафіксувати методом електроенцефалографії. На цій підставі можна зробити висновок про надзвичайно відповідальний підхід до добору навчального матеріалу, його адекватності для кожної конкретної дитини, виходячи із об'єктивних показників її мозкової діяльності. Так, наприклад, для хлопчика (ЗНМ II рівня) на даному етапі розвитку, доцільно орієнтуватись на активізацію його мовленнєво-рухового аналізатора на основі простих вправлянь на повторення складів, простих словосполучень і фраз.

Було встановлено, що сприймання тексту лише на слух, без зорового сприймання артикуляції, у дітей із загальним недорозвитком мовлення викликає труднощі в розумінні змісту тексту. При сприйманні мовлення слухо-зоровим способом (коли дитина бачить артикуляцію) у дітей значно збільшувалась активність ділянок (клітин) головного мозку, пов'язаних з пізнавальною діяльністю. Сприймання рухових (артикуляційних) сигналів активізувало мовленнєву, а отже, і інтелектуальну діяльність дитини. При слухо-зоровому сприйманні мовлення активізувались зони, які відповідають за інтелектуальну діяльність, чого не спостерігалось при сприйманні мовленнєвого матеріалу лише на слух.

Подальше дослідження стосувалось вивчення якості сприймання предметів одним аналізатором (зоровим) і поєднаним комплексом аналізаторів (зоро-тактильно-руховим способом).

*Тест 5.* Предмети (у даному випадку дві іграшки) демонстрували дитині для зорового сприймання. Енцефалограми (для кожного предмета своя окрема), як і у всіх інших випадках дослідження, фіксували реакцію мозку на споглядання кожного з предметів (м'якої іграшки-качки і машинки)

При зоровому сприйманні предмета у хлопчика (ЗНМ III рівня) в'яло активізувались зорові зони мозку. Спостерігалась певна активність у потиличних зонах.

*Тест 6.* Ті ж предмети пропонувались дитині для тактильно-зоро-рухового сприймання, тобто один предмет давали дитині в руки без будь яких інструкцій. Зате при полісенсорному сприйманні предмета (тактильному обстеженні іграшки із залученням зорового і рухового аналізаторів) значно активізувались ті ділянки мозку, які пов'язані з усіма трьома аналізаторами, з пізнавальною діяльністю - сприймання набувало аналітичного характеру. Дитина обводила пальчиком деталі, пізнавала фактуру іграшки тощо, що проявлялось у характері енцефалограми. Не спостерігалось активності у потиличних зонах. Сприймання іграшки здійснювалось на рівні кори.

Подібні результати продемонструвала і дівчинка із ЗНМ II-III рівня. При зоровому сприйманні предметів енцефалограма з невеликими особливостями нагадувала традиційну - зорове сприймання предмета практично не активізувало діяльність мозкових структур. При

полісенсорному сприйманні і обстеженні предмета включився аналіз та активізувалась зони, які відповідають за інтелектуальну діяльність. Проте її дії були зафіксовані як дезорганізовані, простежувалось відчуття небезпеки.

Хлопчик (ЗНМ II рівня) виявив більшу активність діяльності мозкових структур, зокрема стовбура мозку, мозочка і клітин кори мозку при полісенсорному обстеженні іграшок.

Характерно те, що дитина із ЗНМ III рівня у порівнянні з дітьми, які мали II рівень ЗНМ, довше розглядала предмети, цікавилась текстурою качки, її кумедними вушками та лапками, деталями машинки, перевіряла, чи відкриваються вікна і дверцята, розглядала днище машини тощо. Це свідчить про наявність у дитини пізнавального інтересу, розвиток аналітичного мислення у порівнянні з іншими дітьми. У той же час ці якості можна формувати на рівні тактильних відчуттів і у тих, хто має нижчий рівень мовленнєвого розвитку, оскільки такі пізнавальні дії можна формувати на рівні відчуттів, залучаючи домовленнєвий інтелект дитини, який стане підґрунтям для формування та розвитку мовлення таких дітей, їх логічного мислення.

Результати дослідження свідчать про те, що у дітей із загальним недорозвитком мовлення не сформоване вміння активного обстеження предметів. Активний дотик і зорове сприймання предметів не націлюють дитину на аналіз предмета, на розвиток просторових уявлень, на пізнання предмета. Складові активного дотику (які формуються у дітей з порушенням зорової функції) можуть нести значний компенсаторний ефект для інтелектуального розвитку дітей із ЗНМ, особливо для тих, хто має I-II рівень загального недорозвитку мовлення.

### **Висновки**

У процесі дослідження встановлена можливість отримувати об'єктивні показники реакцій мозку на сенсорні стимули засобом енцефалографії, визначати інтенсивність задіяння інтелектуальних зусиль дитини при опрацюванні сенсорних стимулів, що дозволяє точніше і прицільніше дібрати і застосувати педагогічні засоби компесаторно-корекційного впливу на дитину, розробити зміст, передбачити динаміку цього процесу (від активізації нижніх відділів мозку до вищих, від найпростішого змісту до складнішого).

Об'єктивні показники реакцій мозку дитини на педагогічні навантаження дозволять уникнути не виправданих навантажень на її психічне та фізичне здоров'я.

Виявлена значно нижча активність при сприйманні дитиною моно сенсорних стимулів (слухового - при сприйманні мовлення та зорового-при спогляданні предмета).

Ці дані свідчать про необхідність включення у навчальний процес спеціальних вправлянь на розвиток слухового сприймання дітей із

загальним недорозвитком мовлення, оскільки саме функціональний слух є провідним при сприйманні усного мовлення.

Активність діяльності мозку дітей із загальним недорозвитком мовлення значно підвищувалась при полісенсорному сприйманні мовлення з включенням слухового, зорового, рухового аналізаторів.

Активність слухового і слухо-зоро-рухового сприймання мовлення пов'язана із станом розвитку внутрішнього мовлення, яким обумовлена значною мірою вся психічна діяльність дитини, на початкових етапах розвитку якого особливої ваги набуває саме артикулювання. Дослідження показали результативність сприймання артикуляції як важливого чинника активізації діяльності мозкових структур, у тому числі і вищих при аналізі і розумінні змісту тексту.

Зорове сприймання предмета дітьми із загальним недорозвитком мовлення не активізує або слабо активізує діяльність мозку. Значно покращується реакція мозкових структур при тактильно-зоро-руховому обстеженні предмета.

Результати об'єктивних досліджень активності різних ділянок мозку при зоровому сприйманні предметів ставлять під сумнів ефективність методів демонстрації для дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, що потребує переосмислення пріоритетності та послідовності у доборі методів пізнання довкілля, формування аналітичного сприймання предметів, об'єктів як підґрунтя розвитку аналітичного мислення та активізації пізнавальної діяльності у дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Об'єктивні методи обстеження достатньо чисельної вибірки дітей із загальним недорозвитком мовлення дозволять зробити вагомі висновки не тільки щодо удосконалення навчання цієї категорії дітей, а можливо, перегляду підходів до педагогічного діагностування їх актуального та перспективного розвитку.

**Подяка.** Автор висловлює щиру подяку завідуючій кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка Олені Мартинчук, за кваліфіковану допомогу у підготовці статті викладачам кафедри Оксані Таран, Наталії Бабич, Ганні Супрун за підтримку та дружні поради, студентам напряму підготовки «Корекційна освіта» (логопедія) Альоні Поджарій, Ксенії Турло, Ользі Бабеші, Єлизаветі Гунбін, Марії Абраменко за співпрацю у проведенні дослідження та інтерпретацію отриманих експериментальних матеріалів, лаборантам кафедри Юлії Яремчук та Ірині Іванкевич за допомогу в організаційній діяльності.

### **Бібліографія**

1. **Бернштейн Н. А.** Физиология движений и активность [Електронний ресурс] / Н. А. Бернштейн // Наука.- Режим доступу до ресурсу: <http://www.klex.ru/alc> ; 2. **Матвієнко Ю.** Поширені синдроми

порушення мови у загальномедичній практиці / Ю. Матвієнко. // Журнал «Медицина світу». – 2015. ; **3. Медико-педагогічні аспекти розвитку мови та корекції мовних дефектів, (методичні рекомендації для студентів педагогічних вузів) / Костенко О.Р, Олешко Л.Д., Бачинський Ю.С та ін.]. - К.: КДЛУ, 1997. - 15 с.); **4. Методичні рекомендації для студентів педагогічних вузів) / Костенко О.Р, Олешко Л.Д., Бачинський Ю.С та ін.]. - К.: КДЛУ, 1997. - 15 с.; **5. Wilson J., Listening S. to speech activates motor areas involved in speech production / S. Wilson, A. Saygin. - M2004 - //Academic Journal. -p.701.******

### References

**1. Bernshteyn N. A.** Fyzyolohyya dvyzhenyy u aktyvnost' [Elektronnyy resurs] / N. A. Bernshteyn // Nauka.- Rezhym dostupu do resursu: <http://www.klex.ru/alc> ; **2. Matviyenko Yu.** Poshyreni syndromy porushennya movy u zahal'nomedychniy praktytsi / Yu. Matviyenko. // Zhurnal «Medytsyna svitu». – 2015. ; **3. Medyko-pedahohichni aspekty rozvytku movy ta korektsiyi movnykh defektiv, (metodychni rekomendatsiyi dlya studentiv pedahohichnykh vuziv) / Kostenko O.R, Oleshko L.D., Bachyns'kyu Yu.S ta in.]. - К.: KDLU, 1997. - 15 s.). ; **4. Metodychni rekomendatsiyi dlya studentiv pedahohichnykh vuziv) / Kostenko O.R, Oleshko L.D., Bachyns'kyu Yu.S ta in.]. - К.: KDLU, 1997. - 15 s. **5. J. Wilson S. Listening to speech activates motor areas involved in speech production / S. Wilson, A. Saygin. - M2004 - //Academic Journal. -p.701.******

Авторський внесок: Луцко К.В. – 100%  
Дата відправлення статті 17.03.17 р.

УДК 156.2:627

**К.О. Островська**  
[katerynaostrova@gmail.com](mailto:katerynaostrova@gmail.com)

## МЕТОДИ ДІАГНОСТИЧНО-КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З АУТИЗМОМ

**Відомості про автора:** Островська Катерина, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзії Львівського національного університету імені Івана Франка, Львів, Україна. У колі наукових інтересів: проблема діагностики та корекції порушень осіб з розладами спектру аутизму та іншими порушеннями розвитку. Email: [katerynaostrova@gmail.com](mailto:katerynaostrova@gmail.com)

**Contact:** Ostrovska Kateryna, Prof.-Dr of psychology, professor, head of correctional education and inclusion Department of Ivan Franko Lviv National University, Lviv, Ukraine. Academic interests: diagnostics and correction of ASD children and adolescents as well as persons with others development disorders. E-mail: [katerynaostrova@gmail.com](mailto:katerynaostrova@gmail.com)

**Островська К.О. Методи діагностично-корекційної роботи з дітьми з аутизмом.** У статті висвітлені методи діагностично-корекційної роботи з дітьми з розладами спектру аутизму (РСА). Представлені результати якісного, кореляційного аналізу у групі 40 дітей з аутизмом дошкільного віку. Ефективна психологічна допомога дітям із аутистичними порушеннями включає проведення психолого-педагогічної діагностики психічного розвитку дітей з РСА за методиками: шкала тестів розумового розвитку А.Біне-Т.Сімона; шкала оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS); методика «Психолого – освітній профіль» РЕР–R; нейропсихологічна діагностика А.Р. Лурії. Корекційна робота з дітьми з аутизмом передбачає комплексний підхід різних фахівців та здійснюється поетапно, виходячи зі ступеня вираженості аутистичного порушення. Після проведення серії корекційних занять у дітей із спектром аутистичних порушень підвищились показники у комунікативній сфері – взаємини з людьми, вербальна та невербальна комунікація, покращилися емоційні реакції, знизилася нервозність, підвищився рівень активності та знизилась автоагресія.

**Ключові слова:** діагностика, корекція, діти з РСА, рівень аутизму, пам'ять, імітація, комунікація, розумовий розвиток.

**Островская Е.А. Методы лечебно-коррекционной работы с детьми с аутизмом.** В статье освещены методы лечебно-коррекционной работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС). Представлены результаты качественного, корреляционного анализа в группе 40 детей с аутизмом дошкольного возраста. Эффективная психологическая помощь детям с аутистическими нарушениями включает проведение психолого-педагогической диагностики психического развития аутичного ребенка по методикам: шкала тестов умственного развития А.Бине-Т.Симона; шкала оценивания проявлений детского аутизма (CARS) методика «Психолого - образовательный профиль» РЕР–R; нейропсихологическая диагностика А.Р. Лурии. Коррекционная работа с детьми с аутизмом предусматривает комплексный подход различных специалистов и осуществляется поэтапно, исходя из степени выраженности аутистического нарушения. После проведения серии коррекционных занятий у детей со спектром аутистических нарушений повысились показатели в коммуникативной сфере – взаимоотношения с людьми, вербальная и невербальная

коммуникация, улучшились эмоциональные реакции, снизилась нервозность, повысился уровень активности и снизилась автоагрессия.

**Ключевые слова:** диагностика, коррекция, дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), уровень аутизма, память, имитация, коммуникация, умственное развитие.

**Ostrovskа K.O. Methods of diagnostics and remedial work with asd children.** In spite of numerous studies of methods for help to ASD children their school education in Ukraine is restricted. The main reason is a lack of specialized institutions in Ukraine for this category of nosology. Besides, up to now there are no legislatively adopted diagnostics instruments for ASD children at an early age.

The article aim is highlighting the methods of diagnostics and remedial work with ASD children. The following methods were used in the investigation: Binet-Simon scale for intelligence level determination; Childhood Autism Rating Scale (CARS) for autism level determination; Psychoeducational profile PEP-R for determination of children scales and their ability to education; method of neuropsychological research according to Alexander Luria for psychophysical development level determination. The results of qualitative and correlation analysis of ASD children are provided.

Effective psychological help for ASD children consists of psychopedagogical diagnosis of mental development of an autistic child, setting goals and expected results, refine diagnostic indicators in accordance with the results of psychological treatment. Remedial work with ASD children involves an integrated approach of different specialists and is implemented stage-by-stage accounting the severity of autistic disorders. After a series of corrective sessions in group of ASD children the following changes have been reached: the indicators in the communicative sphere (relationships with people, verbal and nonverbal communication) increased, emotional reactions improved, nervousness decreased, the level of activity increased and autoregression decreased. The obtained data indicates in a correct diagnostics of ASD children, which could be recommend as standard procedure of diagnostics of autistic children at an early age.

**Key words:** diagnostics, remedial work, ASD children, autism level, memory, imitation, communication, intellectual development.

**Постановка проблеми.** Змістовна спрямованість і завдання психологічного супроводу дітей з розладами спектру аутизму істотно відрізняються від завдань психологічного супроводу здорової дитини. Проблему аутизму вивчає чимало дослідників (К. Лебединська, О. Нікольська, Є. Баєнська, М. Ліблінг), зокрема українських (Я. Багрій, Н.Базима, І. Марцинковський, Х.Качмарик, І. Логвінова, К. Островська, О. Романчук, Д. Шульженко, Т. Скрипник, Г.Хворова та ін.). Проте й

нині недостатньо розкрито психологічні аспекти навчання дітей з РСА, не висвітлено роль психолога в супроводі дітей у навчальних закладах.

Крім того, для сучасного етапу допомоги дітям з РСА характерна відсутність в Україні спеціальних закладів для цієї нозологічної категорії. Значна частина дітей з аутистичним спектром порушень перебуває у дошкільних і шкільних закладах, напрямки роботи яких передбачені для інших категорій дітей. За даними досліджень, серед дітей дошкільного віку заклади для дітей з інтелектуальними порушеннями відвідують 35 % дітей з РСА, із затримкою психічного розвитку – 12 %, з порушеннями мовленнєвого розвитку – 15 %, зі звичайним розвитком – 5 %. Однак інтерес до вирішення цієї проблеми зростає, нині досліджуються питання організації, форм, змісту спеціальної освіти дітей з РСА, розробляються конкретні корекційні технології їх соціальної інтеграції та підтримки в умовах соціально-реабілітаційних центрів, модифікуються світові лікувально-педагогічні технології (В. Бондар, С. Конопляста, В. Тарасун, Д. Шульженко).

Водночас навчання дітей із розладами спектру аутизму є обмеженим в Україні у зв'язку з відсутністю адекватної психолого-педагогічної діагностики порушень розвитку і, відповідно, технологій належного корекційного впливу.

**Метою роботи** є розроблення та адаптація комплексу методик ранньої психолого-педагогічної діагностики дітей з РСА для створення програми їх індивідуального розвитку.

**Аналіз теоретичних джерел.** На думку К. Лебединської, найбільш значимими в клінічній картині аутизму вважаються наступні ознаки: аутизм як гранична («екстремальна») самотність дитини, формує порушення її соціального розвитку поза зв'язку з рівнем інтелектуального розвитку; прагнення до сталості, яке проявляється як стереотипні заняття; особлива характерна затримка й порушення розвитку мовлення, також поза зв'язку з рівнем інтелектуального розвитку дитини; ранній прояв патології психічного розвитку [4, с. 42]. При цьому діти цієї категорії розуміють багато того, що не стосується їх, але не сприймають те, що їм спеціально, цілеспрямовано показують, не можуть наслідувати, не реагують на мовленнєву інструкцію.

З метою своєчасної діагностики розладів спектру аутизму (РСА) у дітей необхідно активно поширювати знання про ці порушення розвитку не лише серед лікарів загальної практики, але й серед дошкільних педагогів різного профілю. Крім того, усі корекційні педагоги повинні знати про наявність скринінгових шкал діагностики розладів спектру аутизму та застосовувати їх у разі необхідності, володіти знаннями про психолого-педагогічні особливості дітей цієї категорії та використовувати основні методики корекції та навчання дітей із аутизмом.

К. Гілберт, Т. Пітерс визначають п'ять основних аспектів корекційно-педагогічної діяльності: 1. Наявність ґрунтовних теоретичних знань про аутизм (розуміння аутизму). 2. Здійснення ранньої діагностики особистості пацієнта з аутизмом (бути здатним почати роботу з ретельного обстеження). 3. Здатність адаптувати навколишнє середовище до порушень психіки й поведінки. 4. Здатність сформулювати функціональні навички, необхідні для більш-менш незалежного життя дитини з РСА. 5. Використання особливих методів комунікації протягом навчального та корекційного процесу, спеціально розроблених для дітей з аутизмом [3, с. 88.].

Першочерговим завданням педагога під час роботи з дітьми з аутизмом є встановлення з ними контакту. Для цього педагогу слід враховувати, що такі діти дуже швидко захоплюються певними предметами, діями з ними, і зміна діяльності або переключення уваги на інший предмет може призвести до того, що така дитина ігноруватиме звернення педагога. Тому встановлювати взаємодію необхідно поступово і поетапно.

На думку М. Башиної, корекційна робота повинна проводитися комплексно, групою фахівців різного профілю, включаючи дитячих психіатрів, невропатологів, логопедів, психологів, вихователів [2, с. 154-165]. Вона визначає наступні умови їх реалізації: корекційна робота повинна здійснюватися поетапно, виходячи зі ступеня вираженості аутистичного дизонтогенезу дитини з РСА. Використовувати слід адаптовані для роботи з дітьми з аутизмом звичайні програми з навчання та організації ігор, які мають як загально-дидактичну, так і корекційну спрямованість. Адаптація дитини до умов корекційної роботи базується на використанні найпростіших – тактильних, пантомімічних, моторних форм контактів, протопатичних форм діяльності в умовах вільного вибору. Оцінка стану дитини, рівня її розвитку, запасу знань, поведінкових навичок проводиться комплексно всіма фахівцями і служить основою розробки індивідуального плану корекційних заходів.

Українська дослідниця Г.М. Хворова виділяє такі головні пріоритети корекційної роботи з формування комунікативної активності особи з аутизмом:

- виявлення та актуалізація прихованої, латентної потреби у спілкуванні та використання цього комунікативного потенціалу для розвитку усіх психічних сфер та збільшення життєвої компетенції;
- розвиток та корекція емоційної та комунікативної сфери батьків та інших членів родини, навчання їх адекватним моделям спілкування з дитиною [6, с. 10].

Досліджуючи формування соціальних компетенцій у дітей зі спектром аутистичних порушень, було виявлено, що спектр соціальних компетенцій дітей істотно залежить від ступеня аутизму [6, 11]. Так, у дітей з легким ступенем аутизму виділено основні компоненти



соціальних компетенцій: когнітивний, діяльнісний, морально-ціннісний та особистісний. У дітей з глибоким та помірним ступенем аутизму кількість сформованих соціальних компетенцій значно зменшується і включає когнітивний, діяльнісний та емоційний компоненти.

З точки зору фахівця, ефективна психологічна реабілітація дітей із аутистичними порушеннями включає постановку цілей та очікуваних результатів, зокрема:

- цілі – це відновлення, корекція психологічних функцій, якостей, властивостей особи, створення сприятливих умов для розвитку та утвердження особистості;

- очікувані результати – це досягнення оптимального психоемоційного стану, соціально-професійного самовизначення, підвищення рівня набуття та засвоєння знань, умінь і навичок, успішної психологічної адаптації, реабілітації; особистісного становлення особи, нормалізації сімейних стосунків, сформована здатність пристосовуватися до існуючих у суспільстві вимог [5].

До обов'язків корекційного педагога входять: проведення психолого-педагогічної діагностики психічного розвитку дитини з аутизмом; фіксація динаміки корекційного розвитку таких дітей; розроблення та реалізація для кожної дитини психокорекційної програми навчання, виховання та подолання аутистичних порушень; складання планів індивідуальних і фронтальних занять, створення діагностичного, стимульного, дидактичного та корекційного матеріалу для проведення діагностики і занять; орієнтовна програма прогнозу розвитку особистості дитини із урахуванням особливостей дизонтогенезу; проведення занять з дітьми з аутизмом, консультативна допомога батькам, уточнення діагностичних показників відповідно до отриманих результатів психологічної корекції [7, с. 154].

Стосовно розвитку мовлення у аутичних дітей слід зазначити, що Н.В. Базимою розроблено корекційно-розвивальну методику стосовно формування мовленнєвої активності у дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями [1]. Ця методика включає дослідницько-діагностичний, корекційно-діяльнісний та функціонально-мовленнєвий етапи формування, кожен з яких передбачає власну мету, завдання, напрямки, методи і прийоми роботи. Етапи поєднувалися зовнішніми та внутрішніми зв'язками, що виливаються у безперервний педагогічний процес, а одержані старшими дошкільниками з аутистичними порушеннями знання, уміння та навички розглядаються як цілісна система.

**Методика та організація дослідження.** У психологічному дослідженні брали участь 40 дітей дошкільного віку від 5 до 7 років. Це були діти ДНЗ № 165 та БФ «Відкрите серце» у загальній кількості 40 дітей (27 хлопчиків і 13 дівчинок). У процесі роботи були використані такі методики: шкала тестів розумового розвитку А.Біне-Т.Сімона [10];

шкала оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS) [9]; методика «Психолого – освітній профіль» РЕР – R [5]; нейропсихологічна діагностика А.Р. Лурії [8], опитувальник для батьків та карта спостереження за поведінкою дитини.

Наведений вище діагностичний інструментарій доцільно застосовувати за допомогою поетапності використання методик:

1) етап первинної діагностики, який передбачає вивчення документації (медичних свідчень, висновків психоневрологічних установ, психолого-педагогічних характеристик тощо); збір інформації зі слів батьків аутичної дитини (опитувальник для батьків); спостереження за поведінкою дитини (карта спостереження). Перевагою першого етапу є відсутність цілеспрямованого дослідження, натомість він сприяє налагодженню контакту з дитиною і її батьками;

2) етап поглибленої діагностики, який передбачає визначення рівня розумового розвитку дитини, рівня розвитку окремих психічних функцій, визначення кількісної оцінки рівня загального розвитку дитини і ступеня виразності певних психологічних порушень сфер психіки, характерних для аутизму, визначення зони найближчого розвитку дитини, а також визначення ступеня прояву аутизму. Для визначення цих показників використовується шкала тестів розумового розвитку А. Біне-Т. Сімона, нейропсихологічна діагностика в дошкільному віці, профіль шкали розвитку РЕР-R, шкала оцінювання проявів дитячого аутизму CARS. Етап поглибленої діагностики є тривалим і важливим етапом психологічного обстеження, передумовою якого є налагодження контакту з дитиною. Проведення етапу первинної та поглибленої діагностики дозволяє перейти до наступного етапу;

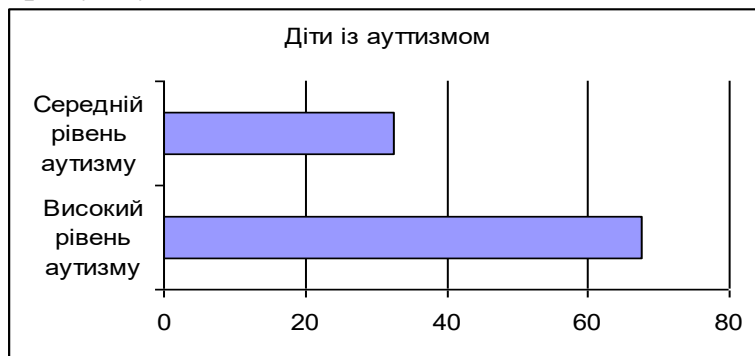
3) етап аналізу отриманих результатів (кореляційний аналіз) та розробки індивідуальної програми розвитку дитини, який передбачає: цілісну інтерпретацію результатів; визначення профілю розвитку дитини та складання індивідуальної корекційної програми розвитку, спільне прийняття рішень фахівців і батьків щодо подальшого освітнього маршруту дитини.

На нашу думку, дотримання такої поетапності у проведенні психологічного обстеження дозволяє якнайкраще виявити психологічні особливості дітей з РСА. Використання запропонованих методик на першому етапі дозволяє не поспішати і не випереджувати подій у часі, що дуже важливо в роботі з дітьми з РСА. Проведення цілеспрямованого дослідження сприяє уникненню стресової ситуації для дитини з аутизмом та налагодженню з нею опосередкованого невимушеного контакту, а також безпосереднього контакту з батьками.

**Результати дослідження.** За результатами карти спостереження за дитиною виявлено, що у більшості у дітей із аутизмом недостатньо розвинена велика моторика, зорово-рухова координація не відповідає віку дітей, розвинені зорові та чуттєві реакції, проте ці діти не завжди

розуміють і виконують завдання. Не всі діти із аутизмом встановлювали контакт із терапевтом, у них переважає низький рівень розвитку графомоторики, мовлення, здатності до наслідування, емоції не пов'язані з оточуючими об'єктами.

Згідно із результатами шкали оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS) встановлено, що у 67,5% дітей важкий аутизм, а в 32,5% переважає легка або помірна форма аутизму. У дітей із важким рівнем аутизму порушені взаємини з людьми, імітація, емоційна реакція, адаптація до змін, зорова реакція, слухова реакція, вербальна комунікація і невербальна комунікація та інші властивості. Це представлено на рисунку 1.



**Рис. 1. Результати якісного аналізу за шкалою оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS)**

Було також проведено психологічне дослідження із дітьми з аутизмом з метою визначення змін у їх психологічних характеристиках. У психологічному дослідженні було використано шкалу оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS). І були встановлені низькі показники за такими шкалами як: взаємини з людьми, вербальна та невербальна комунікація, емоційна реакція, нервозність.

Згідно із результатами нейропсихологічної діагностики А.Р. Лурії встановлено, що у 27,2% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні заклади переважає високий рівень реципрокної координації (шкала рухи і дії), у 32,4% середній, а в 40,4% низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у дітей із аутизмом, які навчаються у дошкільній установі переважає низький рівень реципрокної координації (шкала рухи і дії). У 25,9% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільний заклад переважає високий рівень гнозису, у 33,7% середній, а в 40,4% низький рівень прояву цієї ознаки. В більшості дітей із аутизмом, які навчаються у дошкільній установі переважає вищий рівень гнозису. Також у 18,3% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільний заклад переважає високий рівень розвитку мовленнєвих функцій, у 33,4% середній, а в 48,3% низький. В більшості дітей із аутизмом, які навчаються у дошкільній установі переважає нижчий рівень мовленнєвих функцій. У 20,6% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільний заклад високий рівень пам'яті, у 34,1% середній, а в 45,3% низький. Це свідчить про те, що у дітей з РСА,

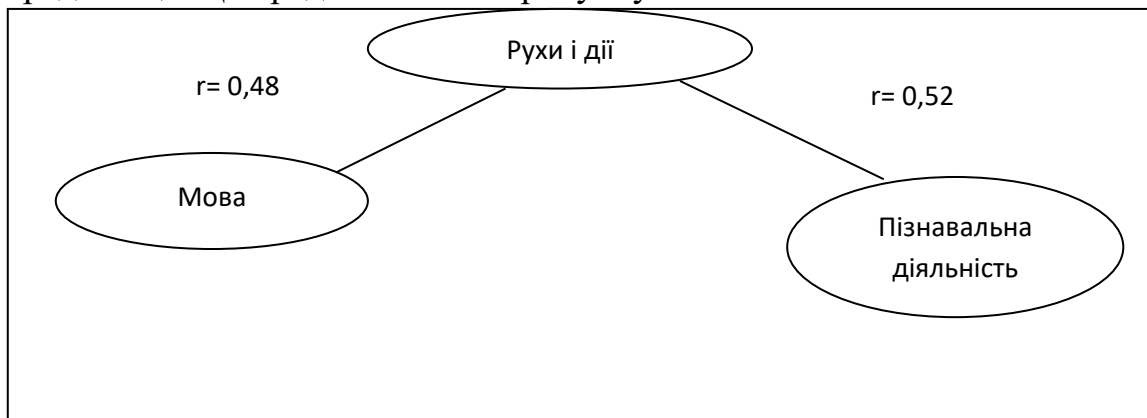
які навчаються у дошкільній установі переважає нижчий рівень пам'яті (нижчі показники заучування, рухової та зорової пам'яті).

Згідно із результатами *кореляційного аналізу* в групі дітей з РСА виявлений *прямий кореляційний взаємозв'язок* між показниками розумовий розвиток та встановлення контактів ( $r=0,34$ ), мовленнєві функції ( $r=0,41$ ), це свідчить про те, що високі показники розумового розвитку впливають на прагнення дитини до встановлення контактів з іншими, така дитина намагається частіше контактувати з іншими, показники розумового розвитку впливають на розвиток мовленнєвих функцій у дітей, зокрема у дітей із вищим розумовим розвитком виразніше мовлення. Це представлено на рисунку 2.



**Рис. 2. Взаємозв'язок встановлення контактів із розумовим розвитком та мовленнєвими функціями**

Отриманий *прямий кореляційний взаємозв'язок* між показниками рухи і дії та мова ( $r=0,48$ ), пізнавальна діяльність ( $r=0,52$ ), високий рівень розвитку реципрокної координації тісно пов'язаний із розвитком мови. Дитина, у якої розвинений динамічний праксис, яка вдало копіює геометричні фігури краще розвинене мовлення, високий рівень розвитку реципрокної координації впливає на здатність дитини до пізнання, така дитина краще пізнає навколишній світ адаптується до умов зовнішнього середовища. Це представлено на рисунку 3.



**Рис. 3. Взаємозв'язок реципрокної координації з мовленням та пізнавальною діяльністю**

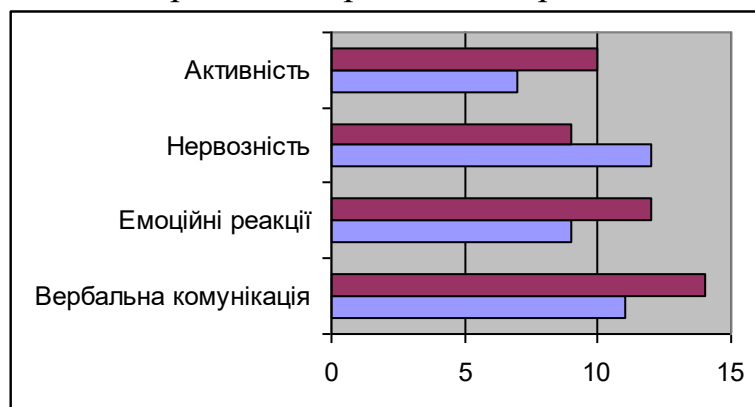
Встановлений прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками пам'ять та вербальна комунікація ( $r=0,54$ ), імітація ( $r=0,36$ ), це свідчить про те, що високий рівень розвитку вербальної комунікації впливає на рівень пам'яті, вміння дитини самостійно імітувати звуки, слова, вирази пов'язані із розвитком пам'яті, зокрема підвищують її загальний обсяг. Це представлено на рисунку 4.



**Рис. 4. Взаємозв'язок пам'яті вербальної комунікації та імітації**

Можна зробити висновок про те, що у дітей із аутизмом розвинений динамічний праксис, який тісно пов'язаний із пізнавальною діяльністю. Вміння дитини самостійно імітувати звуки, слова, вирази впливають на ефективність запам'ятовування. Високий рівень аутизму впливає на рівень розумової діяльності та знижує потребу у соціальних контактах. Дитині з аутизмом із збереженим інтелектом легше адаптуватися до умов соціального середовища та успішно подолати аутистичні поведінкові прояви.

Результати діагностичного етапу дослідження лягли в основу розробки програм індивідуального розвитку дітей з РСА, які передбачали проведення корекційних занять протягом року. Результати порівняння показників дітей з РСА до і після корекційних занять, отримані за картою спостереження, приведені на рис. 5.



**Рис. 5. Результати якісного аналізу за картою спостереження дітей з РСА до (синій колір) і після (червоний колір) корекційних занять**

Таким чином, після проведення серії корекційних занять у дітей із спектром аутистичних порушень підвищились показники у комунікативній сфері (взаємини із людьми, вербальна та невербальна комунікація), емоційній реакції (емоції більш усвідомлені та відображаються у виразі обличчя) та поведінкових характеристиках (знизилася нервозність, підвищився рівень активності та знизилась автоагресія).

**Висновки.** Таким чином, аналіз наукових психологічних і спеціальних педагогічних досліджень стосовно особливостей корекційного навчання та виховання дітей з РСА засвідчив, що аутизм є спектральним порушенням, тобто, що прояви симптомів захворювання, здібності дітей, а також інші характеристики при аутизмі зустрічаються у найрізноманітніших комбінаціях, а хвороба може мати різні ступені важкості.

При здійсненні психологічної діагностики з метою дослідження психологічних особливостей дітей дошкільного віку з аутизмом доцільним є використання таких методик: опитувальник для батьків, карта спостереження, шкала тестів розумового розвитку А. Біне-Т. Сімона (варіант Л. Термена), нейропсихологічна діагностика за Лурія, шкала оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS), профіль шкали розвитку РЕР-Р.

Запропонований інструментарій відповідає нозології захворювання дитини, особливостям її вікових характеристик, специфіці її провідної діяльності, характерної для кожного вікового періоду, а також дозволяє: здійснити всебічне обстеження дитини; виявити як слабкі, так і сильні сторони дитини; з використанням результатів різних взаємодоповнювальних методик отримати об'єктивні психологічні особливості дітей з РСА. При комплексній системній роботі з дотриманням чіткої етапності та зосередженості на потребах дитини з аутизмом в корекційно-педагогічних діях можна досягнути значних позитивних результатів.

### Бібліографія

1. **Базима Н.В.** Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого віку вадами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Н. В. Базима. – К., 2014. –21 с.
2. **Башина В. М.** Ранний детский аутизм / В. М. Башина // Исцеление: Альманах. – М. , 1993. – С. 154-165.
3. **Гилберт К.** Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: книга для педагогов-дефектологов / Пер. с англ. О. В. Деряевой; под науч. ред. Л. М. Шипицыной; Д. Н. Исаева. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 144 с.
4. **Лебединская К. С.** Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская и др. – М. : Просвещение, 1989. – 95 с.
5. **Островська К. О.,** Рибак Ю. В., Мельник У. Р. та ін. Соціальний супровід дітей з аутизмом під час

навчання / К. О. Островська, Ю. В. Рибак, У. Р. Мельник та ін. – Львів : Триада плюс, 2009. – 188 с. **6. Хворова Г.М.** Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Г. М. Хворова. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.– К., 2010. –22 с. **7. Шульженко Д. І.** Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія / Д. І. Шульженко. – К.: Д. М. Кейдун, 2009. – 385 с. **8. Akhutina T.V., Pylaeva N.M.** L.Vygotsky, A.Luria and development neuropsychology // T.V. Akhutina, N.M. Pylaeva / Psychology in Russia: State of the Art. – 2011. — P. 155-175. **9. Chlebowski C., Green G.A., Barton M.L., Fein D.** Using the Childhood Autism Rating Scale to Diagnose Autism Spectrum Disorders // C.Chlebowski , G.A.Green, M.L. Barton, D. Fein / Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2010. – Vol. 40, No. 7. – P. 787-799. **10. Kamin L. J.** The pioneers of IQ testing. In Ressel Jacoby & Naomi Glauberman (Eds.), The Bell Curve Debate: History, Documents, Opinions. – 1995, New York: Times Books. **11. Ostrovska K. O.** Peculiarities of social competence in children with different autistic levels / К. О. Ostrovska // Journal of Education, Culture and Society. – Wroslaw, 2013. – №1. – P.133-147.

### References

**1. Bazy`ma N.V.** Formuvannya movlennyevoyi akty`vnosti u ditej z auty`sty`chny`my` porushennyamy` starshogo viku vadamy` : avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psy`hol. nauk : 13.00.03 «Korekciyna pedagogika» / N. V. Bazy`ma. – K., 2014. –21 s. **2. Bashy`na V. M.** Ranny`j detsky`j auty`zm / V. M. Bashy`na // Y`sceleny`e: Al`manax. – M. , 1993. – S. 154-165. **3. Gy`lbert K.** Auty`zm. Medy`cy`nskoe y` pedagogy`cheskoe vozdeystvy`e: kny`ga dlya pedagogov-defektologov / Per. s angl. O. V. Deryaevoj; pod nauch. red. L. M. Shy`ry`czynoj; D. N. Y`saeva. – M. : Gumany`tar. y`zd. centr VLADOS, 2005. – 144 s. **4. Lebedy`nskaya K. S.** Dety` s narusheny`yamy` obshheny`ya: Ranny`j detsky`j auty`zm / K. S. Lebedy`nskaya, O. S. Ny`kol`skaya, E. R. Baenskaya y` dp. – M. : Prosveshheny`e, 1989. – 95 s. **5. Ostrovs`ka K. O., Ry`bak Yu. V., Mel`ny`k U. R. ta in.** Social`ny`j suprovid ditej z auty`zmom pid chas navchannya / K. O. Ostrovs`ka, Yu. V. Ry`bak, U. R. Mel`ny`k ta in. – L`viv : Triada plyus, 2009. – 188 s. **6. Xvorova G.M.** Kompleksna psy`xologo-pedagogichna texnologiya korekciyi rozvy`tku akty`vnosti dy`ty`ny` z auty`zmom: avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : 13.00.03 «Korekciyna pedagogika» / G. M. Xvorova. Nacz. ped. un-t im. M. P. Dragomanova.– K., 2010. –22 s. **7. Shul`zhenko D. I.** Osnovy` psy`xologichnoyi korekciyi auty`sty`chny`x porushen` u ditej: Monografiya / D. I. Shul`zhenko. – K.: D. M. Kejdun, 2009. – 385 s.

Авторський внесок: Островська К.О. – 100%

Дата відправлення статті 16.03.17 р.

УДК: 376:159.9]:373.3-056.264

**О.М. Пилипенко**  
pilipenkoolesya@mail.ru

## **ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Відомості про автора:** Пилипенко Олеся Миколаївна, аспірант кафедри логопедії факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м.Київ, Україна. Email: pilipenkoolesya@mail.ru

**Contact:** Postgraduate student Olesya Pylypenko the Department of logopedics at the Faculty of Corrective Pedagogy and Psychology of National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine. Email: pilipenkoolesya@mail.ru

---

**Пилипенко О.М.** До проблеми дослідження емоційного інтелекту молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 29: збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. - №29 – С 234-239. **Пилипенко О.М.** Сучасні погляди на проблему емоційного інтелекту у дітей з порушеннями психофізичного розвитку // Науково-методичний журнал «Логопедія»: - Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – №5. – С 62-67. **Пилипенко О.М.** Особливості емоційного інтелекту молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7, у 2т./ за ред.. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – Т.1. – С 316-327.

---

**Пилипенко О.М.** Психокорекційна технологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів з мовленнєвими порушеннями. У статті розглядаються теоретико-методологічні засади розвитку емоційного інтелекту в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. Визначено теоретичні та організаційно-методичні основи, розроблено технологію безпосереднього розвитку здатностей адекватно ситуаціям впізнавати, розуміти та виражати емоції, регулювати власні емоційні стани у дітей



молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. Розроблено зміст корекційно-розвивальних занять та технологію опосередкованого впливу на емоційний інтелект дітей молодшого шкільного віку зазначеної категорії. Автор акцентує увагу на основних засобах реалізації корекційно-розвивальної програми, а саме: емоційно забарвленим видам діяльності, психогімнастиці, сюжетним та настільним іграм, художнім творам з прикладами й описом емоційних станів героїв тощо. Визначено теоретичним підґрунтям технології опосередкованого впливу – освітнє середовище, тобто систему опосередкованого корекційно-розвивального впливу на становлення базових компонентів емоційного інтелекту дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Шляхом створення спеціальних умов (просторово-предметних, психодидактичних, соціальних), що сприятимуть збереженню їх здоров'ю та формуванню особистості як цілісної структури у єдності таких її компонентів, як пізнавальні процеси й емоційно-вольова сфера, досвід (знання, вміння, навички, звички), потреби, інтереси, цілі та мотиви.

**Ключові слова:** емоційний інтелект, порушення мовленнєвого розвитку, молодший шкільний вік, корекційно-розвивальне середовище.

**Пилипенко О.Н. Психокоррекционная технология развития эмоционального интеллекта младших школьников с речевыми нарушениями.** В статье рассматриваются теоретико-методологические основы развития эмоционального интеллекта младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития. Определены теоретические и организационно-методические основы, разработана технология непосредственного развития способностей адекватно ситуациям узнавать, понимать и выражать эмоции, регулировать собственные эмоциональные состояния у детей младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития. Разработано содержание коррекционно-развивающих занятий и технологию косвенного влияния на эмоциональный интеллект детей младшего школьного возраста указанной категории. Автор акцентирует внимание на основных средствах реализации коррекционно-развивающей программы, а именно: эмоционально окрашенным видам деятельности, психогимнастике, сюжетным и настольным играм, художественным произведениям с примерами и описанием эмоциональных состояний героев и тому подобное. Определены теоретическим фундаментом технологии опосредованного воздействия – образовательная среда, то есть систему опосредованного коррекционно-развивающего воздействия на становление базовых компонентов эмоционального интеллекта детей с нарушениями речевого развития. Путем создания специальных условий (пространственно-предметных, психодидактичных, социальных), которые будут способствовать сохранению их здоровью и

формуванню особистості як цілісної структури в єдності таких її компонентів, як пізнавальні процеси і емоційно-вольова сфера, досвід (знання, вміння, навички, звички), потреби, інтереси, цілі і мотиви.

**Ключевые слова:** емоційний інтелект, порушення речевого розвитку, молодший шкільний вік, корекційно-розвиваюче середовище.

**Pylypenko O.M. Psychocorrectional technology development of emotional intelligence in the children of primary school age with speech disorders.** The article considers theoretical and methodological principles of emotional intelligence of children of primary school age with impaired speech development. The theoretical and organizational-methodological foundations are determined in this article as well. The technology of direct development abilities is developed for primary age school children with disabilities in situations where they may recognize, understand and express emotions and regulate their own emotional states. The content of corrective-developing occupations and technology of indirect influence on emotional intelligence of children of primary school age of the specified category are developed. The author focuses on the main means of implementing the correctional-developing program, namely: emotionally coloured activities, psychogymnastics, plot, table games, art works with examples and descriptions of emotional states of heroes and the like. The theoretical foundation of technology of indirect influence is the educational environment. This system of mediated correction-developmental influences the development of the basic components of the emotional intelligence of children with speech development disorders by creating special conditions (spatially subject, psychodactical, social). This system will help them to preserve their health and identity as an integral structure in the unity of such components as cognitive processes and emotional-volitional sphere, experience (knowledge, skills, habits, abilities), needs, interests, goals and motives. And so on special significance is the problem of creating such environmental conditions that facilitate the development of emotional intelligence and mental actualized compensatory possibilities associated with its affective components.

**Key words:** emotional intelligence, violation of speech development, primary school age, correctional and developmental environment.

**Постановка проблеми.** Упродовж багатьох десятиліть вивчення дітей з тяжкими порушеннями мовлення здійснювалось у логопедичних дослідженнях (Л.Бартенєва, Е.Данілавичутє, В.Кондратенко, С.Конопляста, Р.Левіна, Н.Манько, Ю.Рібцун, Є.Соботович, В.Тарасун, В.Тищенко, Н.Трауготт, Л.Трофименко, Т.Туманова, Т.Філічева, Г.Чиркіна, С.Шаховська, М.Шеремет тощо). Вивчення емоційної сфери дітей з мовленнєвими порушеннями представлені у психологічних

дослідженнях (Л.Волкової, С.Дмитрієвої, Р.Мартинової, В.Селіверстова, О.Тихонової, І.Чистоградової, Л.Шипіціної). Зазначенні вчені відмічають недостатню самостійність, домінування негативних почуттів, підвищену схильність до стресових станів у дітей з різними варіантами мовленнєвих відхилень.

Великий вплив на особистісний розвиток учня молодшої школи, мають емоції, які формуються разом зі всіма психічними процесами, і тому порушення мовлення відповідно науковим розробкам (В.Шкловського, В.Селіверстова, Л.Зайцева, О.Орлової, Г.Волкової, Е.Медведева та ін.) можуть сильно впливати на емоційний стан дитини.

Багатогранність проблеми розкривається у фундаментальних класичних і сучасних дослідженнях О.Власової, Г.Гарднера, Д.Люсіна, Дж.Мейера і П.Селовея, Е.Носенко, К. Саарні, О.Тихомирова, М.Шпак та інших засвідчують високу актуальність емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці, оскільки сформованість його базових компонентів забезпечує ефективну взаємодію з дорослими та дітьми в різних життєвих ситуаціях [2].

Результати констатувального експерименту засвідчили недостатній рівень сформованості умінь розуміти, інтерпретувати емоційні стани навколишніх, здійснювати емоційну саморегуляцію у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку (далі – ПМР), що свідчить про недостатність їхнього емоційного інтелекту. Такі висновки спонукають до визначення шляхів корекційної роботи з розвитку означеного інтелекту в умовах шкільного навчання дітей описаної категорії.

Основна **мета** полягала у визначенні психолого-педагогічних умов та розробці змісту програми розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку з ПМР та перевірці їх ефективності.

Для досягнення мети в процесі дослідження було поставлено наступні **завдання**: визначити теоретичні та організаційно-методичні основи формування експерименту; розробити технологію безпосереднього розвитку здатностей адекватно ситуаціям впізнавати, розуміти та виражати емоції, регулювати власні емоційні стани у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку; розробити та апробувати зміст корекційно-розвивальних занять, спрямованих на формування зазначених вище компонентів у молодших школярів із ПМР; розробити технологію опосередкованого впливу на емоційний інтелект дітей молодшого шкільного віку зазначеної категорії; здійснити перевірку ефективності впровадження розробленої методики.

**Мета статті** ознайомити з технологією розвитку емоційного інтелекту молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку, що передбачала реалізацію технологій безпосереднього та опосередкованого впливу

**Виклад основного матеріалу.** Розробка змісту формувального експерименту з розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку ґрунтувалась на наступних теоретичних положеннях:

1. Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для практичного апробування здатності дітей до розуміння власних і чужих емоцій, для тренування й закріплення здатності адекватно їх виражати.

2. У цьому віці активно розвиваються уявлення про сфери застосування емоцій, що призводить до розширення мови емоцій як сукупності вербальних й невербальних позначень емоційних станів. Здатність до розуміння емоцій інших людей, емоційної саморегуляції пов'язані зі загальним рівнем розвитку мовлення дитини.

3. В онтогенезі в молодшому шкільному віці дитина здатна довільно керувати власними емоціями і висловлювати їх в соціально прийнятних формах, а саме: пояснювати власний емоційний стан, стримувати бурхливі вираження почуттів, висловлювати різні емоційні стани за допомогою міміки та слів, піддавати довільній трансформації експресивне вираження негативних емоцій, імітувати емоції і маскувати їх. Найоптимальнішим є вміння вербалізувати власні переживання.

4. Основними мотивами, що спонукають дітей до оволодіння зазначеними вміннями, є: мотиви уникнення негативних наслідків власних емоційних проявів або посилення позитивних; мотиви захисту самооцінки; мотиви підтримки відносин; мотиви дотримання морально-етичних норм.

5. Дітям молодшого шкільного віку доступний для розуміння великий спектр емоцій: радість, смуток, страх, злість, здивування, образа, провина, сором, відраза, привітність, задумливість, презирство. Їм властивий аналітико-синтетичний тип сприймання емоцій навколишніх, який є провідним і засвідчує здатність узагальнювати різні елементи експресії.

6. Здатність до розуміння емоцій інших людей у молодшому шкільному віці є абстрагованою від їх ситуативного відтворення, оскільки передбачає оволодіння емоційними еталонами експресії.

Зміст психокорекційної методики передбачав застосування таких груп методів і прийомів: методи актуалізації емоційних станів дітей (створення ситуацій практичного і умовного планів); методи і прийоми стимулювання діяльності дітей (заохочення, спонукання; введення елементів змагання, взаємоконтролю); методи і прийоми надання дитині допомоги в розумінні, вираженні й вербалізації емоційних станів (з'ясування, перефразування, прояснення, резюмування, пошук конкретних труднощів, зразок).

Розробка та реалізація формувальної експериментальної методики здійснювались на основі наступних **організаційно-методичних**

**принципів**, розроблених Л. Виготським, В.Бондарем, А. Колупаєвою, В.Синьовим, Т.Сак, Л.Фомічовою:

1. *Принцип творчої активності* означає необхідність залучення дітей до ігрових корекційно-розвивальних завдань та їх обговорення, важливість організації такого спілкування, яке дає дітям можливість зрозуміти і спробувати використовувати нові способи поведінки і експериментувати з ними.

2. *Принцип єдності діагностики та корекції* передбачає організацію корекційно-розвивальної роботи з розвитку емоційного інтелекту з урахуванням результатів констатувального експерименту.

3. *Принцип нормативності* розвитку забезпечує урахування особливостей емоційного розвитку, психологічних новоутворень дітей молодшого шкільного віку в онтогенезі в процесі розвитку базових компонентів емоційного інтелекту учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку.

4. *Принцип дослідницької позиції* у процесі групової роботи був врахований при створенні ігрових ситуацій, в яких учасники самі повинні були знайти прийнятне для себе і для даної ситуації рішення проблеми, власний шлях.

5. *Принцип партнерського спілкування*. Виконуючи спільні завдання, діти вчаться визнавати цінність іншого, його думки, інтереси; вчаться приймати рішення з урахуванням думки і розуміння стану інших, а не тільки прагнути до досягнення власних цілей.

6. *Принцип об'єктивізації поведінки* означає спрямованість формувального впливу на підвищення рівня її усвідомленості. Засобом зазначеного є зворотний зв'язок. Це дозволить дитині перевірити вірність власних інтерпретацій, уточнити думку навколишніх про власні особливості вираження емоцій, емоційну саморегуляцію, які формують поведінковий стиль, оцінку власних вчинків.

7. *Принцип заохочення* означає, що розвиток усіх компонентів емоційного інтелекту потребує організації ситуації успіху в діяльності кожної дитини.

8. *Принципи індивідуального та диференційованого підходів* означали, що на кожному етапі розвитку емоційного інтелекту повинні враховуватися індивідуальні особливості, конкретні досягнення кожної дитини та реалізовуватися її найближчі потенційні можливості.

9. *Принцип активного залучення найближчого соціального оточення* до роботи з дитиною визначається провідною роллю, яку відіграє сім'я, педагога, найближче коло спілкування дитини в її розвитку.

Науковим підґрунтям визначення психологічних умов здійснення корекційно-розвивального впливу на емоційний інтелект молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку є програми розвитку

емоційної сфери дітей Ю. Гіппенрейтер, Е.Ізотової, В.Коваленко, Е.Нікіфорової [2].

Психологічними умовами здійснення корекційного впливу виступають:

1) здійснення корекційно-розвивального впливу з використанням потенційних здібностей дитини з метою подолання недостатності емоційного інтелекту;

2) системний підхід до формувального впливу, пов'язаний з тим, що в процесі розвитку емоційного інтелекту дитини в роботу включаються й інші сторони розвитку (пізнавальні процеси, компетентність та ін.), а також система міжособистісної взаємодії (система сімейної взаємодії, взаємодії в діаді «педагог-дитина», «дитина-дитина»); таким чином усуваються причини, що обумовлюють виявлені порушення;

3) надання кредиту довіри дитині, тобто віра в її можливості й підкреслення даної впевненості при взаємодії нею;

4) формулювання цілей корекційно-розвивальної роботи в позитивних формулюваннях (створення позитивних «точок зростання»);

5) охорона інтересів дитини, тобто побудова втручань в емоційну сферу з урахуванням того, що корекційно-розвивальний вплив ні в якому разі не повинен завдати шкоди дитині, її психічному і фізичному здоров'ю.

Програма розвитку емоційного інтелекту молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку передбачала реалізацію технологій безпосереднього та опосередкованого впливу на зазначений інтелект. Безпосередній вплив здійснювався на позакласних індивідуально-групових психокорекційних заняттях. Опосередкований вплив здійснювався шляхом залучення до консультативно-просвітницької роботи батьків і педагогів. Обидві складові були спрямовані на реалізацію основних завдань формувальної програми: реалізація у повсякденному житті; здатність конструктивно виражати емоції; впізнавання почуттів, емоцій та їх усвідомлення; інтерес до емоційного світу навколишніх; розуміння, диференціація та адекватна інтерпретація емоцій; емоційне саморегулювання.

У процесі корекційно-розвивальної роботи проводились індивідуальні та групові заняття. Ми виходили з того, що оптимальні умови для розвитку основних компонентів емоційного інтелекту у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку створюються тоді, коли пропонуються завдання, які випереджають рівень їх актуального розвитку, але не виходять за межі потенційних можливостей.

На підставі зазначених теоретичних положень та організаційно-методичних принципів було розроблено зміст методики, спрямованої на

розвиток емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку.

**Формувальна методика** передбачала 5 основних етапів, на кожному з яких приділялась увага розвитку всіх компонентів емоційного інтелекту: впізнавання і розуміння, використання та регулювання власних емоцій з поступовим розширенням кола емоцій і ускладненням змісту завдань.

I етап – пропедевтичний.

II етап – робота з базовими емоціями.

III етап – розширення діапазону емоцій.

IV етап – розвиток емоційного самовираження та адекватності використання емоцій.

V етап – робота з емоційним саморегулюванням та прогнозуванням.

Розробка змісту методики розвитку емоційного інтелекту молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку здійснювалась з опорою на методичні доробки Ю.Гіпенрейтер, І.Харитонової, М.Чистякової, В.Коваленко [3].

Формувальний експеримент реалізовувався упродовж навчального року і передбачав проведення групових та індивідуальних психокорекційних занять (починаючи з II етапу). На кожному етапі було проведено групові заняття загальною кількістю 27: на I етапі – 4 заняття, на II етапі – 5 заняття, на III - V етапах – по 6 заняття. Кількість індивідуальних занять визначалась потребами дітей, тому їхня кількість визначалась потребами кожної дитини.

Групи для проведення корекційно-розвивальної роботи формувались за віком, було створено 4 групи поміж першокласників і 3 – поміж учнів другого класу, 2 – третього.

Групову та індивідуальну психокорекцію здійснював шкільний психолог, роботу з формування й закріплення емоційної лексики – логопед. Домашні завдання передбачали залучення до їх виконання батьків.

Основними засобами реалізації корекційно-розвивальної програми були визначені наступні: емоційно забарвлені види діяльності; бесіди; спільна діяльність з однолітками; психогімнастика; сюжетні, рухливі, словесні, настільні ігри та ігрові завдання; надруковані схематичні зображення емоцій та фотографії емоційних станів; художні твори з прикладами й описом емоційних станів героїв.

Розвиток здатності розуміти та виражати емоційні стани здійснювався поетапно: емоції не позначаються словами; емоції сприймаються ситуативно; виділення окремих елементів експресії; впізнавання емоційних станів на основі виділення елементів експресії, які є показником сформованості еталонів експресії; узагальнене, цілісне сприйняття емоцій, виділення й узагальнення елементів експресії.

**Пропедевтичний етап** передбачав розподіл дітей за групами і налаштування дітей на спільну діяльність.

Заняття цього етапу були зорієнтовані, насамперед, на знайомство дітей, тому на кожному з них були застосовані ігри, що передбачали вивчення імен і групову взаємодію. Важливим елементом кожної зустрічі було також повідомлення і групове обговорення правил, що застосовувались упродовж усієї роботи. Діти мали можливість звикнути до складу групи, приміщення, психолога. І тільки потім розпочався наступний етап роботи.

## **II етап – робота з базовими емоціями.**

Організуючи роботу в II етапі ми керувались тим, що базові емоції притаманні всім здоровим людям і однаково проявляються у представників найрізноманітніших культур, що проживають на різних континентах, вони загальні для всіх і характеризуються схожістю зовнішнім вираженням.

У психології виділяють критерії, у відповідності з якими визначають чи є емоція базовою: базові емоції мають виразні й специфічні нервові субстрати; базова емоція виявляє себе за допомогою виразної та специфічної конфігурації м'язових рухів індивіда (міміки); базова емоція супроводжується чітким і специфічним переживанням, яке усвідомлюється людиною; базові емоції виникли в результаті еволюційно-біологічних процесів; базова емоція здійснює організуючий і мотивуючий вплив на людину, слугує її адаптації.

Починаючи з II етапу формувального експерименту корекційно-розвивальна робота проводилась з базовими емоціями, виділеними К. Ізардом. Класифікація К.Ізарда вважається класичною у психології, що зумовило її вибір. Дослідник виділив 11 фундаментальних (базових) емоцій: радість, подив, сум, гнів, відраза, презирство, горе (страждання), сором, інтерес, провина, збентеження. [1]

На цьому етапі змістом кожного корекційно-розвивального заняття передбачено: роботу з іграми «Емоційне лото», «Емоційна вгадайка» – спрямованими на тренування вмінь впізнавати і розуміти власні емоції та стани навколишніх; розширення емоційного словника за рахунок словесних ігор «Скажи навпаки» (добір слів-антонімів до назв емоцій) та «Пелюстка» (добір слів-синонімів до заданої назви емоції в формі пелюсток до квіточки).

Окрему частину кожного заняття було присвячено психогімнастиці, центральним компонентом якої є вираження почуття, емоційного стану за допомогою рухів, міміки, пантоміміки (М.Чистякова, Т.Нестерюк, С.Крюкова, Н. Слободянюк).

У зазначеному контексті робота ґрунтувалась на індивідуальних механізмах розуміння емоцій, виділених Е.Ізотовою, Т.Сироткіною. До таких дослідниць віднесли кінестетичне наслідування виразу обличчя



партнера; інтерпретацію ситуації; асоціацію з відомими переживаннями; вгадування, виняток; емпатичні реакції.

### **III етап – розширення діапазону емоцій.**

Ключовим завданням даного етапу було включення в роботу ширшого кола емоцій за рахунок варіативних їхніх видів та відтінків базових емоційних станів. Варіативні емоції – емоції, зовнішній прояв яких обумовлений культурно і особистісно і часто зумовлений конвенціональний (договірний) або суто індивідуальний характер.

На цьому етапі разом з використанням ігор попереднього етапу, активно застосовувались словесні ігри з моделюванням різних ситуацій з опорою на рефлексію дитиною зовнішніх явищ, сюжетні та рухливі ігри.

У сюжетних іграх дітям властива безпосередність, перевтілюючись в ігрових персонажів, вони із задоволенням багаторазово повторюють всі рухи. Сюжетні рухливі ігри, завдяки специфіці їх проведення і різноманіттю змісту, закріплюють знання і уявлення дітей про явища навколишнього світу.

Всі запропоновані в методиці вправи та ігри ґрунтуються на образі, відповідно до якого дитина виконує завдання. Психолог оцінював правильність виконання завдань кожною дитиною, керуючись відповідністю і невідповідністю заданому образу. Такі правила дозволили ефективніше здійснювати вплив на розвиток можливостей керувати своїми емоціями і діями, вмінь моделювати і керувати почуттями, бажаннями і можливостями.

### **IV етап – розвиток емоційного самовираження та адекватності використання емоцій.**

Ґрунтуючи роботу на теорії поетапного формування розумових дій П.Гальперіна, розвиток емоційного регулювання здійснювався покроково: з максимальним зовнішнім керуванням психолога, який ретельно пояснював і пропонував варіанти конструктивного вираження емоцій у процесі взаємодії з навколишніми; нагадуванням згаданих форм і спостереження за їх виконанням; самостійне регулювання емоційних проявів дитиною.

На цьому етапі активно застосовувались сюжетні й рухливі ігри, які за своєю суттю містять правила: в сюжетних у формі ролі, а в рухливих – умовах виконання ігрового завдання.

Також увага приділялась підтримці доброзичливої атмосфери в групі, тому на кожному занятті застосовувались ігри «Компліменти» та «Привітання».

### **V етап – робота з емоційним саморегулюванням та прогнозуванням.**

Організовуючи корекційно-розвивальний вплив на цьому етапі ми керувались висновками вчених про тісний зв'язок емоційної регуляції та соціальної компетентності, тому розвиток емоційного саморегулювання

здійснювався у колективних іграх, які передбачали активне спілкування всіх учасників і тренування означеної здатності в безпосередньому соціальному середовищі.

Враховуючи психологічні дані про недостатність самоконтролю в дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, при необхідності застосовувався зовнішній контроль психологом, який впливав на агресивну, занадто протестну та унікаючу поведінку дітей.

Продовжуючи роботу над розвиток емоційного прогнозування застосовувались настільні гри «Емоціна вгадайка» та «Що спочатку – що потім?» з обговоренням варіантів поведінки персонажів та власного досвіду дітей у подібних ситуаціях.

Теоретичним підґрунтям виділення технології опосередкованого впливу є ідея «педагогіки середовища» – теорії та технології опосередкованого управління (через середовище) процесами формування й розвитку особистості дитини (В.Коваленко, С.Шацький, Ю.Мануйлов). Зокрема, О.Слепович зазначає, що врахування соціальних факторів (навчання і виховання) у формуванні дефекту розвитку дитини є важливим чинником при розробці та реалізації програми психокорекційного впливу, і передбачає перебудову зовнішніх умов, які здійснюють патогенетичний вплив на розвиток дитини [7 с. 103]. Відповідно, опосередкований вплив на емоційний інтелект молодших школярів із ПМР спрямовується на максимальну реалізацію розвивальних можливостей освітнього середовища. Умови освітнього середовища, що сприяють розвитку емоційного інтелекту дітей зазначеної категорії – це сукупність спеціально створюваних обставин та вимог, виконання яких забезпечує опосередковане стимулювання емоційного розвитку та сприяє корекції його порушень.

Водночас, одним з основних чинників становлення і формування емоційного інтелекту дитини є її сімейні стосунки (Ю.Гіппенрейтер, Р.Грановська, Р.Овчарова, А.Співаковська). Вчені встановили, що сім'я – це перша соціальне середовище, яке визначає розвиток дитини і стає основою формування її домінуючих емоційних станів. Сім'я стає джерелом перших позитивних і негативних переживань та емоцій дитини. Все це в підсумку вкладається в основу формування емоційного інтелекту [6].

Враховуючи зазначене, технологія опосередкованого впливу передбачала організацію психолого-педагогічного супроводу дорослих, які систематично спілкуються і безпосередньо впливають на процес розвитку всіх компонентів емоційного інтелекту дитини: педагогів і батьків.

Враховуючи зазначене, технологія опосередкованого впливу на розвиток емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку передбачала вирішення наступних завдань: інформування учасників про форми, методи, засоби впливу на

емоційний інтелект дітей із ПМР; організацію сприятливого для емоційно-особистісного розвитку молодших школярів із ПМР освітнього та сімейного середовища; організацію систематичної взаємодії між учасниками опосередкованого впливу: батьками та педагогами, психологом; надання психологічної допомоги зазначеним дорослим в процесах вирішення проблемних ситуацій взаємодії.

Психолого-педагогічний супровід є не простим поєднанням різноманітних методів корекційно-розвивальної роботи з дітьми, а виступає як комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги дитині у вирішенні завдань емоційно-особистісного розвитку, виховання, соціалізації.

Під психолого-педагогічним супроводом О. Казакова розуміє метод, який забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень в різних ситуаціях життєвого вибору. Дослідницею описаний «суб'єктний чотирикутник», що відображає сутність процесу супроводу. Він містить дитину, педагогів, батьків і найближче оточення, а також спеціаліста взаємодії, що знаходиться в центрі і взаємодіє з ними. Результатом процесу взаємодії супроводжуючого і супроводжуваного є рішення і дія, що призводить до прогресу в розвитку супроводжуваного.

Л.Суботіна психолого-педагогічний супровід розглядає як цілісний і безперервний процес, створення умов для самореалізації дитини в усіх сферах діяльності, адаптації в соціумі на всіх вікових етапах навчання, здійснюваний усіма суб'єктами навчально-виховного процесу в ситуаціях взаємодії. На думку Л.Суботіної, однією з найважливіших умов ефективності системи психолого-педагогічного супроводу дітей є змістовна взаємодія суб'єктів освітнього процесу, в процесі якого вирішуються наступні завдання: психолого-педагогічна діагностика дитини, її інтелектуального та емоційно-особистісного розвитку, адаптованість і самопочуття в колективі; створення сприятливих психолого-педагогічних умов для емоційно-особистісного розвитку дитини; індивідуальне консультування учасників освітнього процесу з метою вирішення виникаючих труднощів; підвищення психологічної компетентності педагогів і батьків [8].

Супровід орієнтований на актуальні досягнення дитини. У процесі супроводу створюються умови для самостійного, творчого освоєння дітьми системи відносин зі світом і з самим собою, а також для вдосконалення кожною дитиною індивідуально значущих виборів. Психолого-педагогічний супровід є сукупністю діагностичної, корекційно-розвивальної, психопрофілактичної та консультативної роботи.

Технологія опосередкованого впливу передбачала реалізацію таких форм психолого-педагогічного супроводу: консультування, групи взаємодопомоги, лекторій, просвіту.

Отже, за результатами контрольного дослідження встановлено зростання рівнів сформованості емоційного інтелекту дітей експериментальної групи. Покращення стану емоційного інтелекту після впровадження формувального впливу засвідчує ефективність запропонованої програми і дозволяє рекомендувати її для подальшого використання.

**Висновки.** Таким чином, розвиток емоційного інтелекту молодших школярів з ПМР за описаними напрямками дозволить підвищити його рівні шляхом тренування, навчання та закріплення отриманих умінь в життєвих ситуаціях. Створення відповідного корекційно-розвивального середовища з позитивним емоційним кліматом, компетентним психолого-педагогічним супроводом учнів і організовану психологічну просвітницьку роботу з педагогами й батьками дозволить здійснити оптимальний розвивальний вплив на емоційний інтелект.

### Бібліографія

**1. Изард К.Э.** Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2008. – С. 41-71.: ил. – (Серия «Мастера психологи»). **2. Изотова Е.И., Никифорова Е.В.** Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 37-212. **3. Коваленко В.Е.** Вплив освітнього середовища на емоційне реагування розумово відсталих молодших школярів // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. - №26 – С 324-329. **4. Мартиненко І. В.** Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія / І. В. Мартиненко. – К.: ДІА, 2016. – 304 с. **5. Носенко Е.Л.** Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига. – К. : Вища школа, 2003. – 126 с. **6. Овчарова Р.В.** Психологическое сопровождение родительства: учебное пособие. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 27 с. **7. Слепович Е.С., Поляков А.М.** Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии. – СПб.: Речь, 2008. – 103 с. **8. Субботина Л.Г.** Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л.Г. Субботина; Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2002. – 40 с.

### References

**1. Yzard K.E.** Psykholohyya emotsyy. – SPb.: Pyter, 2008. – S. 41-71.: yl. – (Seryya «Mastera psykholohyy»). **2. Izotova E.I., Nikiforova E.V.** Emotsionalnaya sfera rebenka: Teoriya i praktika: Ucheb. posobie dlya stud.

vyssh. ucheb. zavedeniy. – M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2004. – S. 37-212. **3. Kovalenko V.E.** Vplyv osvith'ogo seredovyshha na emocijne reaguvannya rozumovo vidstalyh molodshyh shkoljariv // Naukovyj chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova. Serija 19. Korekciyna pedagogika ta special'na psihologija. Zbirnyk naukovyh prac'. – K.: Vyd-vo NPU imeni M.P. Dragomanova, 2014. – №26 – S 324-329. **4. Martynenko I. V.** Osoblyvosti komunikatyvnoi' dijial'nosti ditej starshogo doshkil'nogo viku z systemnymy porushennjamy movlennja : monografija / I. V. Martynenko. – K.: DIA, 2016. – 304 s. **5. Nosenko E.L.** Emotsiyniy intelekt: kontseptualizatsiya fenomenu, osnovni funktsiyi / E.L. Nosenko, N.V. Kovriga. – K. : Vishcha shkola, 2003. – 126 s. **6. Ovcharova R.V.** Psihologicheskoe soprovozhdenie roditel'stva: uchebnoe posobie. – M.: Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2003. – 27 s. **7. Slepovich E.S., Poljakov A.M.** Rabota s det'mi s intellektual'noj nedostatochnost'ju. Praktika special'noj psihologii. – SPb.: Rech', 2008. – 103 s. **8. Subbotina L.G.** Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie uchashhihsja v uslovijah lichnostno-orientirovannogo obuchenija: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 «Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija» / L.G. Subbotina; Kemerovskij gosudarstvennyj universitet. – Kemerovo, 2002. – 40 s.

Авторський внесок: Пилипенко О.М. – 100%  
Дата відправлення статті 11.03.17 р.

УДК 376:616.896-053.4]:159.943

**І.М. Породько**  
[masiasja@ukr.net](mailto:masiasja@ukr.net)

## МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИСТИЧНИМ СПЕКТРОМ ПОРУШЕНЬ

**Відомості про автора:** Породько Мар'яна, асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції психомоторного розвитку дітей з аутизмом. E-mail: [masiasja@ukr.net](mailto:masiasja@ukr.net)

**Contact:** Porodko M, assistant department for special education and inclusion Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine. In the circle of scientific interests: the problem of correction of psychomotor development of children with autism. E-mail: [masiasja@ukr.net](mailto:masiasja@ukr.net) .

**Породько М.І. Методи оцінювання психомоторного розвитку дітей дошкільного віку з аутистичним спектром порушень.** У статті розкрито значення та особливості психомоторного та фізичного розвитку дітей дошкільного віку з аутистичним спектром порушень для покращення корекційної роботи з ними. Охарактеризовано структуру механізму розвитку психомоторних здібностей та його вплив на фізичний та загальний розвиток цієї категорії дітей.

Здійснено аналіз спеціальної літератури різних авторів щодо вивчення питання оцінювання, визначення та розвитку психомоторного і фізичного розвитку дошкільників з аутистичним спектром порушень. Також досліджено стан питання корекційного фізичного виховання дітей з аутизмом у спеціальній літературі.

Стаття розкриває механізм та систему визначення фізичного, психомоторного розвитку та функціонального стану організму дітей дошкільного віку з аутистичним спектром порушень. Характеризує критерії оцінювання кожного окремого показника та методіку проведення дослідження, враховуючи особливості дітей та специфіку їхнього фізичного розумового розвитку та соціальної сфери в дошкільному віці.

**Ключові слова:** психомоторний розвиток, дошкільники з аутистичним спектром порушень, методи визначення психомоторного розвитку.

**Породько М.И. Методы оценки психомоторного развития детей дошкольного возраста с спектром аутистических нарушений.** В статье раскрыто значение и особенности психомоторного и физического развития детей дошкольного возраста с спектром аутистических нарушений для улучшения коррекционной работы с ними. Охарактеризована структура механизма развития психомоторных способностей и его влияние на физическое и общее развитие этой категории детей.

Осуществлен анализ специальной литературы разных авторов по изучению вопроса оценки, определения и развития психомоторного и физического развития дошкольников с спектром аутистических нарушений. Также исследовано состояние вопросы коррекционного физического воспитания детей с аутизмом в специальной литературе. Статья раскрывает механизм и систему определения физического, психомоторного развития и функционального состояния организма детей дошкольного возраста со спектром аутистических нарушений. Характеризует критерии оценки каждого отдельного показателя и методіку проведения исследования, учитывая особенности детей и специфіку их физического, умственного развития и социальной сферы в дошкольном возрасте.

**Ключевые слова:** психомоторное развитие, дошкольники со спектром аутистических нарушений, методы определения психомоторного развития.

**Porodko M.I. Evaluation methods of psychomotor development of preschool children with autism spectrum disorders.** The importance and peculiarities of psychomotor and physical development of preschool children with autism spectrum disorders are revealed in the article. It is characterized the mechanism of psychomotor abilities structure and its impact on the physical and the general development of this age category of children.

Special literature written by various authors due to studying the questions of estimation, identification and the development of psychomotor and physical development of preschool children with autism spectrum disorders is analyzed. It is also researched the state of the issue of corrective physical education of children with autism in the special literature.

The article researches the mechanism and the system of identifying the physical, psychomotor development and functional condition of preschool age children organism with autism spectrum disorders. It characterizes the criteria of evaluation of these parameters and methodology of the studying research, considering the characteristics of children of every individual indicator.

**Key words:** psychomotor development, preschool children with autism spectrum disorders, the methods of determining psychomotor development.

**Постановка проблеми.** Всім дітям з розладами аутистичного спектру, при значній неоднорідності цієї групи за складом, необхідне лікувальне виховання, завданням якого є, перш за все, розвиток осмисленої взаємодії з навколишнім світом (Баенская Є.Р., Ліблінг М.М., Нікольська О.С. 2000).

В спеціальній літературі дуже мало досліджень, що розкривають методики визначення рівня психомоторної функції та характеризують її розвиток у дітей з аутистичним спектром порушень дошкільного віку.

Вивченням поняття та структури психомоторики займались Рудик П.Ф., Ильин Е.П., Розе Н.А., Клименко В.В., Озеров В.П. Проблему діагностики та формування психомоторних здібностей дітей з обмеженими можливостями слухового аналізатора розкривали у своїх роботах Форостян О. І. (2001 р.), Крет Я. В. (2000р.), Лещій Н. П. (2004р.). Хмельницька І. В. (2005р.) розробила комп'ютерну програму психофізичного тестування молодших школярів з порушенням слуху. У роботі Харченко Л. Л. (2004р.) було обґрунтовано вибір тестових випробувань для дослідження психомоторики розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематикою навчання та виховання дітей з аутистичним спектром порушень займались і продовжують займатись Багрій Я.Т., Марценківський І. А.,

Островська К. О., Романчук О. І., Смоляр Г. Г., Тарасун В. В., Хворова Г. М., Чуприков А. П., Шульженко Д. І. та інші.

Питання навчання дітей з аутистичним спектром порушень фізичним вправам та їх психомоторний розвиток вивчено недостатньо. Тимофеева Т.Н., досліджувала можливість навчання дітей з аутизмом загальноорозвивальним вправам, ходьбою, стрибкам, бігом. Лавренюк А. зауважує на необхідності розвитку загальної і дрібної моторики дітей з аутистичним спектром порушень і можливості корекції легких форм аутизму засобами фізичного виховання. Аспекти навчання дітей з аутизмом плаванню розглянуто у дослідженнях Козакової Д. Ю. [8, с. 20-21].

Оскільки дитячий аутизм веде до аномального розвитку всіх областей психіки, і нормальний хід розвитку дитини не тільки порушується і затримується, але і явно спотворюється, спотвореним виявляється і моторний розвиток дитини. Це проявляється в тому, що спонтанна мимовільна рухова активність дитини розвинута краще, ніж довільна, коли їм доводиться діяти за інструкцією і свідомо контролювати свої рухи.

**Метою** нашого дослідження є розробка та обґрунтування комплексної діагностичної програми вивчення психомоторного і фізичного розвитку та функціонального стану організму дітей дошкільного віку з аутистичним спектром порушень.

**Виклад основного матеріалу.** Системно-функціональний механізм керування психомоторними діями складається з прийняття рішення, програмування психомоторної дії, її реалізації, зворотного зв'язку й порівняння. Визначення структури психомоторних здібностей, пошук надійних критеріїв для їх оцінки, систематизація та впорядкування здібностей-компонентів – актуальне завдання, розв'язання якого допоможе дітям оволодівати рухами ефективніше, у найбільш доцільній послідовності. До якостей фізичного розвитку належать статична, динамічна, вибухова сила; загальна, динамічна гнучкість; загальна координація (спритність), витривалість; спеціальна витривалість, рівновага. Група власне психомоторних здібностей передбачає тонку регуляцію рухів, диференціацію реакцій, швидкість реакції, швидкість руху руки, швидкість руху в променево-зап'ястковому суглобі, спритність рук, пальців; стійкість руки та стеження. Визначено, що показниками розвитку психомоторних процесів є: сенсомоторні реакції (прості й складні), швидкість дій, координація рухів, тремор, здатність підтримувати рівновагу, пропріорецептивні функції (просторові, часові, силові, точність їх відмірювання, відтворення, диференціювання). Ознаками психомоторного розвитку є рухова пам'ять; здатність до керування часовими, просторовими та динамічними характеристиками; здатність



до самоконтролю рухових дій; оперативність і надійність управління руховими діями, а також рівень розвитку вольового психомоторного зусилля й психічної працездатності. Для вивчення психомоторних характеристик вимірюють м'язовий тонус, швидкість і точність ходьби, ручну та станову силу, точність відтворення заданого руху, статичний і динамічний тремор, швидкість і точність графічних рухів[5, С. 67-72].

Аналіз наукових досліджень з питань навчання та виховання дітей з аутистичним спектром порушень показало, що у дітей з аутизмом затримується формування навичок як великої, так і дрібної моторики, навичок побутової адаптації, освоєння звичайних, необхідних для життя дій з предметами. У розвитку основних рухів у таких дітей слід зазначити важку поривчастий ходу, імпульсивний біг з особливим ритмом, зі стереотипними переминаннями, застигання, з широким розмахом рук, навшпиньки. Рухи дітей можуть бути мляві або, навпаки, напружено скуті, механічні, з відсутністю пластичності, дії рук і ніг погано скоординовані. Недостатня координація рухів присутня і в стрибках, що проявляється в неможливості одночасного відштовхування двома ногами. Для дітей також важкими є вправи, пов'язані зі збереженням рівноваги і з просторовою орієнтацією. Широкий спектр порушень виникає навіть на тлі неглибоко порушених інтелектуальних функцій. Так дитина, що страждає аутизмом і володіє високим тестованим інтелектом, може мати важкі порушення мотивації дій (Томас Й. Вейтс, 1992).

На фізичний розвиток, рухові здібності, здатність до навчання і пристосованість до фізичного навантаження також впливають супутні захворювання, вторинні порушення, особливості психічної і емоційно-вольової сфери дітей. Порушення фізичного розвитку призводить до відставання в масі та довжині тіла; порушенні постави; порушенні в розвитку склепіння стопи та грудної клітини і зниженні її округлості; парезах верхніх та нижніх кінцівок; відставанні в показниках обсягу життєвої ємності легень; деформації черепа; дисплазії; аномалії лицьового скелету. Порушення у фізичному розвитку призводить до дисгармонійного розвитку рухових здібностей: координаційних здібностей, ритму рухів, диференціювання м'язових зусиль, просторової орієнтації, точності рухів у часі; рівноваги; сили основних груп м'язів рук, ніг, спини, живота; швидкості реакції, частоти рухів рук, ніг, швидкості одиночного руху; швидкісно-силових якостей в стрибках і метаннях; гнучкості і рухливості в суглобах. Все це призводить до погіршення у засвоєнні та відтворенні таких основних рухів, як ходьба, біг, стрибки, метання[5 С. 67-72].

Діти, які страждають розладами аутистичного спектру, потребують спеціально організованих занять, спрямованих на корекцію і розвиток рухової сфери. Труднощі аутичної дитини і

проблеми її навчання багато в чому обумовлені дефіцитом або неправильним розподілом психофізичного тону.

Наслідком порушень психомоторики у дітей дошкільного віку з аутистичним спектром порушень є погіршення функціонального стану організму в цілому. Тому для кваліфікованого розвитку психомоторної функції перед початком створення та впровадження корекційних програм з фізичного виховання в комплексне обстеження дітей необхідно включити тести на визначення фізичного розвитку організму та функціонального стану основних, життєво важливих, систем організму: дихальної, серцево-судинної системи та опорно-рухового апарату, а також психомоторні методики.

Нами була розроблена методика обстеження дітей з аутистичним спектром порушень, що складається зі завдань спрямованих на дослідження функціонального стану здоров'я та психомоторного розвитку:

- визначення антропометричних даних;
- опрацювання фізіологічних проб;
- виконання психомоторних тестів.

Тестування дітей з аутистичним спектром порушень має проводитись індивідуально, всі методики адаптуються до психологічних особливостей кожної дитини. Слід зазначити, що всі завдання подаються дітям в ігровій формі, дослідження проводилося у першій половині дня. При обстеженні враховується настрій дитини, її фізичне та душевне здоров'я.

До обстеження увійшли відомі загальноприйняті методики, що склали три змістові блоки:

I. Блок визначення фізичного розвитку.

II. Блок визначення функціонального стану.

III. Блок визначення рівня психомоторного розвитку

I. Блок визначення фізичного розвитку.

Головними показниками, за якими оцінюють фізичний розвиток, на думку багатьох науковців і практиків (Ашмарін Б. А., Безкопильний О. О., Віленський М. Т., Вільчковський Е. С., Волков Л. І., Хухлаєва Д. В., Шиян Б. М.), є кількісні показники розмірів тіла, рівень функціональних можливостей організму, рівень розвитку моторних можливостей.

Відомо, що оцінка фізичного розвитку відбувається шляхом порівняння антропометричних показників обстежуваних із середніми показниками статевої вікової групи[2]. До антропометричних показників відносять такі: вага та довжина тіла, обхват грудної клітки. Виміри зросту дитини у вертикальному положенні дають змогу оцінити розвиток кісткового апарату. Дані маси тіла свідчать про розвиток м'язової системи дитини. Виміри об'єму грудної клітки, визначення її

рухливості під час вдиху свідчать про ступінь розвитку дихальних м'язів дитини[7]. Вони дають повні відомості про фізичний розвиток дитини.

Для оцінювання фізичного розвитку використовують індекс фізичного розвитку за Дубогай О. Д.:  $IФР = P - (MT + ПКГ)$ , де P – зріст стоячи, см; MT – вага тіла, кг; ПКГ – периметр грудної клітини, см.

При оцінці фізичного розвитку застосовують дослідження Вільчковського Е. С. з його програми з фізичної культури для дошкільних навчальних закладів, рекомендованою Міністерством освіти України. Відповідні показники фізичного розвитку дошкільників подано у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Середні показники фізичного розвитку дошкільників**

Вік	Стать	Антропометричні дані		
		Довжина тіла, см	Маса тіла, кг	Окружність грудної клітки, см
5р.	Хлоп.	109 ± 3	18,8 ± 1,2	56 ± 1
	Дівч.	110 ± 3	18,5 ± 1,7	54 ± 2
6р.	Хлоп	117 ± 3	21,4 ± 2,4	59 ± 2
	Дівч.	115 ± 3	21,2 ± 2,6	58 ± 2

**II. Блок визначення функціонального стану.**

Функціональний стан дітей дошкільного віку визначався за допомогою вимірювання пульсу у спокої, життєвої ємності легень і проби Руф'є.

За Вільчковським Е. С. (1998) частота серцевих скорочень у стані спокою у дітей 5 - років становить 80 - 100 ударів за хвилину. Цей показник свідчить про функціональний стан серцево-судинної системи.

Функціональний стан дихальної системи дітей досліджується за допомогою методу спірометрії. Він показує життєву місткість легень (ЖЄЛ) дитини, для цього береться сухий повітряний або водний спірометр. Дитині пропонують видихнути через трубку якомога більше повітря, тобто зробити максимальний видих. Стрілка спірометра покаже кількість повітря, яке видихнуто. З трьох спроб фіксується краща. При дальшому використанні мундштук дезінфікується в розчині марганцевокислого калію або борної кислоти[7]. Середній показник спірометрії за даними Степанкової Е. Я.(2001) становить 5 років – 1100-1500мл., 6 – 1500-1800мл.(хлопчики) та 5р.- 1100-1400мл., 6р.- 1300-1800мл.(дівчата).

Для визначення фізичної працездатності в дітей дошкільного віку використовується проба Руф'є з урахуванням віку дітей. Вікові нормативи для оцінки проби Руф'є запропоновані в науковій роботі Гусєвої А. А., Корневої І. Г., Полякової С. Д.[4, с. 86-91]. Параметрами індексу Руф'є є частота серцевих скорочень в спокої, при навантаженні й після відновлення. Суму трьох значень ЧСС у формулі індексу Руф'є автори вважають лінійним перетворенням ЧСС спокою, а саму формулу  $R = (4 \times (P1 + P2 + P3) - 200) / 10$  (1), де P1 – кількість скорочень серця за 15 с у стані спокою; P2 – за перші 15 секунд першої хвилини після

закінчення присідань; РЗ – в останні 15 секунд першої хвилини, записати у такому вигляді:  $R = (f-200)/10$  (2) де  $f = 4 \times (P1+P2+P3)$  (3) [4, с. 86-91].

Параметром коригування буде відношення:  $k = \text{ЧСС } p / \text{ЧСС } a$  (4) де ЧСС  $p$  ЧСС  $a$  – відповідно до норми частоти серцевих скорочень у стані спокою вікової групи. Припускаючи, що з формули (2) отримаємо формулу для обчислення коригованих значень індексу Руф'є:  $Rk = (f/k - 200) / 10$ . Результати індексу Руф'є оцінюють: менше 3 – висока, 4-6 – добра, 7-9 – середня, 10-14 – задовільна, 15 – погана працездатність [4, с. 86-91].

### III. Блок визначення рівня розвитку психомоторики.

Вайзманом Н.П.(1976) було запропоновано комплекс методик для дослідження психомоторики, що складається з 12 окремих завдань, розроблених раніше різними авторами. Він складається з наступних тестів:

1. Тест на статичну координацію рухів є найбільш адекватним для дослідження функцій статичної рівноваги. Початкове положення: стійка на одній нозі, інша нога зігнута і торкається стопою колінного суглоба першої ноги, стегно відведено назовні, руки на поясі, очі закриті. Стояти з закритими очима протягом 5 секунд (двічі на кожній нозі).

Статична координація рухів характеризує рівень розвитку функцій статичної рівноваги, тобто збереження рівноваги в різних положеннях стоячи на місці.

2. Тест на динамічну координацію. Потрібно узгоджена діяльність великої кількості м'язових груп з утриманням рівноваги, без якої координація рухової діяльності неможлива. З вихідного положення з зімкнутими ступнями і руками, розташованими на поясі, зробити стрибок на  $360^\circ$  без втрати рівноваги при приземленні і зі збереженням вихідної пози.

3. Тест на швидкість руху тіла відображає динамічну координацію всього тіла і дозволяє судити про швидкість, спритність рухів. Початкове положення: руки опущені, ноги разом. За командою швидко лягти на підлогу обличчям вниз, руки зігнути перед грудьми, потім швидко піднятися і прийняти вихідне положення. Перехід з вертикального положення в горизонтальне і навпаки відбувається тричі.

4. Тест на ручну швидкість виявляє швидкість маніпуляцій дрібними предметами, ручну вмілість. У сірниковій коробці лежать по 12 білих і червоних сірників. Їх по команді викидають на стіл, потім 12 червоних сірників розкладають точно по чорних лініях, накресленим на білому картоні.

5. Тест на ритмічність рухів. Випробуваному пропонують надрукована кілька ритмічних комбінацій з поступовим ускладненням.

I - II I - II I - II (один удар - два удари)

III - I III - I III - I (три удари - один удар).

Дослідження рівня розвитку дрібної моторики дітей передбачає з'ясування якості і ступеня диференціації рухів пальців і кистей рук.

На нашу думку запропоновані методики Вайзманом Н.П. для визначення ручної швидкості та ритмічності рухів для дітей дошкільного віку потрібно змінити на методики Кольцової М.М.(1973): «Пальчики вітаються» - поперемінно з'єднувати всі пальці руки з великим пальцем спочатку правою рукою, потім лівою, далі обома руками одночасно. «Дощик» - кисть руки лежить на столі, пальці зігнуті. Поперемінно постукувати пальцями по столу. «Віяло» - почергово загинати в кулак по одному пальцю[3].

6. Тест на одночасність рухів. Характеризує корковий рівень побудови рухів, виявляє сінкінезії. Руки вперед, прями. Випробуваний одночасно стискає в кулак-праву руку і розтискає ліву, потім навпаки.

7. Тест на рухову пам'ять. Випробуваний стоїть навпроти експериментатора і повторює за ним ряд послідовних рухів, відстаючи на один рух (руки вперед, вгору, в сторони, назад, вниз). Рухи експериментатора програмують завдання і одночасно має збиваючий вплив.

8. Тест на координацію рухів і рухову пам'ять. Складається з 4 компонентів, в кожному з яких відбуваються рухи рук і ніг в різних площинах. Початкове положення: руки опущені, ноги разом. За командою випробуваний піднімає праву руку вгору, ліву в сторону, праву ногу згинає в коліні, потім змінює положення кінцівок - ліву руку вгору, праву в сторону, ліву ногу згинає в коліні. Далі випробовуваний повинен підняти праву руку вгору, праву ногу витягнути вперед, ліву руку підняти вперед і нарешті - ліву руку вгору, ліву ногу і праву руку вперед.

9. Мімічний тест. П'ятикратне почергове закривання правого і лівого ока.

10. Тест на м'язову силу. Реверсивним динамометром вимірюють сумарну силу згиначів і розгиначів рук.

11. Тест на статичну витривалість. На динамометрі випробовуваний повинен досягти зусилля в 50% від максимального і утримувати його якомога довше.

12. Тест на динамічну координацію рухів. Відображає спритність, рухову маневреність. Випробуваний повинен без допомоги рук сісти на підлогу і знову встати.

Завдання даються випробовуваному у вигляді словесної інструкції та показу. Щоб переконатися в тому, що випробуваний розуміє інструкцію, пропонують 1-2 пробні спроби. Потім двічі реєструється виконання тесту[1].

Розглянемо зміст критеріїв психомоторного розвитку дітей дошкільного віку з аутистичним спектром порушень. Основу виділення критеріїв психомоторного розвитку склали:

- правильність виконання практичного завдання дітьми;
- ступінь самостійності дитини;
- можливість володіння власним тілом.

Рівні сформованості психомоторного розвитку дітей дошкільного віку з аутистичним спектром порушень визначаються за наступними показниками:

«0» - критичний - відмова від виконання завдань.

«1» - низький - правильне, самостійне виконання дитиною від 0% до 25% завдань, інші завдання виконані за допомогою експериментатора.

«2» - середній - правильне, самостійне виконання дитиною від 26 до 50% практичних завдань, інші завдання виконані за допомогою експериментатора.

«3» - вище середнього - правильне, самостійне виконання дитиною від 51 до 75% практичних завдань, інші завдання виконані за допомогою експериментатора.

«4» - високий - правильне, самостійне виконання дитиною від 76% до 100% практичних завдань, інші завдання виконані за допомогою експериментатора.

Для оцінки результатів дослідження використовують методи математичної статистики, що широко застосовуються у педагогіці, фізіології, біології та медицині.

**Висновки.** На нашу думку запропоновані методики дають можливість комплексного обстеження фізичного розвитку, функціонального стану та психомоторного розвитку дітей дошкільного віку із аутистичним спектром порушень, що дає можливість якісно оцінити стан їхнього фізичного розвитку, стану психомоторики. Це дозволить розширити корекційні програми та покращити заняття з фізичного виховання для дітей дошкільного віку з аутистичним спектром порушень визначивши їхні особливості.

### Бібліографія

1. **Вайзман. Н.П.** Психомоторика детей-олигофренов [Текст] / Н.П. Вайзман. – М.: Педагогика, 1976. – 104 с.
2. **Вільчковський Е.С.** Критерії оцінювання стану здоров'я, фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей дошкільного віку / Вільчковський Е.С. - К. : ІЗМН, 1998. - 64 с.
3. **Лабайчук Г.** Інноваційні підходи до організації навчального процесу дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасного реабілітаційного простору / Лабайчук Г. // Дефектолог. – 2010. – № 2. – С. 5-9.
4. **Пасічник В.М.** Оцінка фізичного і розумового розвитку

дітей старшого дошкільного віку / Пасічник В.М., Сосновський Д.Д. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2012. – № 7. – С. 86-91. 5. **Плаксунова Э.В.** Влияние занятий по программе адаптивного физического воспитания "Моторная азбука" на двигательное и психомоторное развитие детей с расстройствами аутистического спектра / Плаксунова Э.В. // Аутизм и нарушения развития. – М., 2009. – № 4. – С. 67-72. 6. Система роботи з психофізичного розвитку дитини / авт.-упор. В.В.Єфремова. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 160 с. 7. **Шиян Б.М.** Теорія і методика наукових педагогічних досліджень у фізичному вихованні та спорті : навч. посібн. / Шиян Б.М., Вацеба О.М. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 276 с. 8. **Яшна О.П.** Методика навчання адаптивній фізичній культурі в умовах центрів соціальної реабілітації / О.П. Яшна: Навчальний посібник. – Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2013. – 216с.

### References

1. **Vajzman. N.P.** Psy`xomotory`ka detej-oly`gofrenov [Tekst] / N.P. Vajzman. – М.: Pedagogy`ka, 1976. – 104 s. 2. **Vil`chkovs`ky`j E.S.** Kry`teriyyi ocinyuvannya stanu zdorov'ya, fizy`chnogo rozvy`tku ta ruhovoyi pidgotovlenosti ditej doshil`nogo viku / Vil`chkovs`ky`j E.S. – К. : IZMN, 1998. – 64 s. 3. **Labajchuk G.** Innovacijni pidxody` do organizaciyi navchal`nogo procesu ditej z osobly`vy`my` osvithny`mi potrebamy` v umovax suchasnoho rehabilitacijnogo prostoru / Galy`na Labajchuk // Defektolog. – 2010. – № 2. – s. 5-9. 4. **Pasichny`k V.M.** Ocinka fizy`chnogo i rozumovogo rozvy`tku ditej starshogo doshil`nogo viku / Pasichny`k V.M., Sosnovs`ky`j D.D. // Pedagogika, psy`xologiya ta medy`ko-biologichni problemy` fizy`chnogo vy`hovannya i sportu. – 2012. – № 7. – S. 86-91. 5. **Plaksunova Э.В.** Vly`yany`e zanyaty`j po programme adaptiv`nogo fy`zy`cheskogo vospyu`tany`ya "Motornaya azbuka" na dvy`gatel`noe y` psy`xomotorное razvy`ty`e detej s rasstrojstvamy` avty`sty`cheskogo spektra/Plaksunova Э.В. // Avty`zm y` narusheny`ya razvy`ty`ya. — М., 2009. – № 4. – S. 67-72. 6. **Sy`stema roboty` z psy`xofizy`chnogo rozvy`tku dy`ty`ny`** / avt.-upor. V.V.Yefremova. – Ternopil` : Mandrivecz`, 2009. – 160 s. 7. **Shy`yan B.M.** Teoriya i metody`ka naukovy`x pedagogichny`x doslidzhen` u fizy`chnomu vy`hovanni ta sporti : navch. posibn. / Shy`yan B.M., Vaceba O.M. – Ternopil` : Navchal`na kny`ga – Bogdan, 2010. – 276 s. 8. **Yashna O.P.** Metody`ka navchannya adaptiv`nij fizy`chnij kul`turi v umovax centriv social`noyi rehabilitaciyi / O.P. Yashna: Navchal`ny`j posibny`k. – Melitopol` : Vy`davny`chy`j budy`nok MMD, 2013. – 216s.

Авторський внесок: Породько І.М. – 100%

Дата відправлення статті 01.03.17 р.

**Р.А. Призванська**  
roxoljanka@ukr.net

## **ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ МУЗИКОТЕРАПЕВТИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ АУТИЗМОМ**

**Відомості про автора:** Призванська Роксоляна Антонівна, старший викладач кафедри корекційної педагогіки та інклюзії Львівського національного університету імені Івана Франка, м.Львів, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції розладів спектру аутизму в дітей засобами музичної терапії. Email: roxoljanka@ukr.net

**Contact:** The researcher: Pryzvanska Roksolyana Antonivna , a senior Teacher at the Department of The Correctional Pedagogy and Inclusion of the Lviv Ivan Franko National University. Email: roxoljanka@ukr.net

---

**Pryzvanska R.** Development of autistic children's communicative skills by means of music therapy. // Dimenzia muzikoterapie v praxi, vyskume a edukacii: zbornik z medzinarodnej konferencie./ . – Bratislava, 2015. – с.238-245. ; **Призванська Р.А.** Музикотерапевтичні засоби у роботі з дітьми із порушеннями спектру аутизму.// Науковий часопис Національного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія; випуск 32, частина 1. – Київ, видавництво НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – с.258-263.

---

**Призванська Р.А.** Теоретичні та практичні аспекти музикотерапевтичної роботи з дітьми із аутизмом. Стаття піднімає проблему навчально-корекційної роботи з дітьми з аутизмом в умовах інклюзії. Підкреслено актуальність цієї теми в зв'язку з тенденцією до збільшення народжуваності дітей, які мають порушення психофізичного розвитку та складність створення сприятливих педагогічних умов навчання, виховання і корекції дітей із розладами спектру аутизму в сучасному українському суспільстві. Автор здійснює аналіз сучасної науково-методичної літератури, присвяченої цій тематиці. У статті проводиться аналіз музичного впливу на дітей з аутизмом та обґрунтовується доцільність використання музикотерапії у роботі з такими дітьми. Особливу увагу автор приділяє методам, формам, прийомам і засобам роботи з аутичними дітьми, зважаючи на унікальність їхньої психічної організації та подає перелік музичних



творів, рекомендованих для корекційної роботи з цією категорією дітей. Наголошено на необхідності індивідуального підходу до навчально-корекційної взаємодії з цією категорією дітей і підкреслюється доцільність індивідуальної форми роботи.

**Ключові слова:** аутизм, порушення психофізичного розвитку, інклюзія, музична терапія, корекційна робота, комунікація, соціальна взаємодія.

**Призванская Р.А. Теоретические и практические аспекты музыкотерапевтической работы с детьми с аутизмом.** Стаття піднімає проблему учебно-коррекционной роботи с детьми с аутизмом в условиях инклюзии. Актуальность этой темы подчеркивается в связи с тенденцией к увеличению рождаемости детей, имеющих нарушения психофизического развития, и сложность создания благоприятных педагогических условий учебы, воспитания и коррекции детей с расстройствами аутистического спектра в современном украинском обществе. Автор осуществляет анализ современной научно-методической литературы, посвященной этой тематике. В статье анализируется влияние музыки на детей с аутизмом и обосновывается целесообразность использования музыкальной терапии в работе с такими детьми. Особое внимание уделяется методам, формам, приемам и средствам работы с аутичными детьми, учитывая уникальность их психической организации, и приводится перечень музыкальных произведений, рекомендуемых для коррекционной работы с этой категорией детей. Подчеркивается необходимость индивидуального подхода к учебно-коррекционному воздействию на таких детей и целесообразность индивидуальной формы работы.

**Ключевые слова:** аутизм, нарушения психофизического развития, инклюзия, музыкальная терапия, коррекционная работа, коммуникация, социальное взаимодействие.

**Pryzvanska R. Theoretical and practical aspects of Music therapy methods used in working with autism children.** A problem of educational and correctional education with autism children under inclusion is highlighted in this article. The main stress of this subject matter is covered because of a rising tendency of birth handicapped children and the difficulties of creating recipient pedagogical conditions of education, upbringing (training) and correction of autism children in modern Ukrainian society. Modern methods of music therapy influence and their position in psychology-pedagogical correction have been marked. The researcher analyses some scientific methodical books devoted this important subject. In this research article an issue of using music therapy approaches in working with children with main educational necessities is deliberating. The researcher focuses on the working methods with autism children considering their mental unicity and names

some advisable music works for this correction education. It is important to have been emphasized on an adaption and a socialization of autism children as an ultimate goal.

**Key words:** autism, disruption of mental development, inclusion, music therapy, correction education, socialization, adaption.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в нашій державі її вдосконалення пов'язане з новим розумінням особистісного розвитку дітей з особливими потребами та зміненим ставленням суспільства до їхньої соціалізації та інтеграції. Реалізація цього завдання передбачає модернізацію сучасної системи освіти, удосконалення форм та методів здійснення навчально-корекційної роботи, розробку та впровадження інноваційних технологій.

Конвенція ООН про права дитини як документ міжнародного рівня вимагає від кожної держави приведення національного законодавства у відповідність до своїх норм. За останні роки в Україні набуває інтенсивного розвитку державна підтримка дітей з особливостями розвитку, сприяння втіленню у практику прогресивних ідей та інноваційних технологій.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема інклюзивного навчання та виховання дітей з особливими потребами піднімається у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів та педагогів, серед яких В.Бондар, Л.Дробот, Т.Ілляшенко, А.Колупаєва, К.Островська, В.Синьов, Т.Скрипник, Д.Шульженко, О.Таранченко, В.Тарасун, Andrews & Lupart, 2000; Ballard, 1999; Barton, 2001; Clark, Dyson & Millward, 1995; Hutchinston, 2002; Wade, 2000 та інші. Українські дослідники Т.Дегтяренко, А.Колупаєва, К.Островська, Д.Шульженко стверджують, що потреби дітей з особливостями розвитку не задовольняються в достатньому обсязі та на належному рівні. У працях С.Морозової, Т.Скрипник, А.Чуприкова, Г.Хворової обґрунтовується необхідність налагодження корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми із аутистичними розладами, у процесі якої варто поєднувати лікувальну, психологічну, педагогічну, логопедичну та іншу корекційну допомогу.

Аналіз сучасної науково-методичної літератури дозволяє зробити висновок, що використання засобів мистецтва суттєво підвищує ефективність корекційно-педагогічної роботи з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку, в тому числі й інтелектуального (Л.Гаврильченко, Г.Добровольська, Л.Колесник, А.Копитін, З.Ленів, З.Матейнова, С.Машура, С.Миронова, Ю.Некрасова, Т.Овчиннікова, О.Рау, Д.Шульженко). Серед науковців, які досліджували застосування музикотерапії з корекційною метою, були лікарі, психологи, музиканти, педагоги, дефектологи (Б.Айзенберг, Б. Асаф'єв, Л.Ватуріна, В. Бехтерев, А.Борисов, О.Боровик, Л.Брусиловський, Т.Вохмяніна, О. Гаврілушкіна, Г. Грибанова, І. Грошенко, С.Гроф, О. Декролі,

Ж. Демор, К.Дічвайльд, Г. Добровольська, І.Догель, В.Зав'ялова, О. Скжанова, О.Караванова, Б.Карвасарський, Д.Кемпбелл, Г.Кехаушвілі, С.Консторум, С.Корсаков, Л. Кузнецова, І.Левченко, Л.Мадель, С.Мастюкова, З.Матейнова, С.Машура, О.Медведєва, С.Миронова, А.Московкіна, Ю.Некрасова, Н.Паутова, О.Петрова, В.Петрушин, Г.Побережна, М.Повалєєва, Є. Рау, З.Рібакова, Д.Соколова, І.Тарханов, І.Тьомкін, М.Чистякова, К.Швабе, Г.Шипулін, С.Шушарджан та інші). Незаперечні властивості лікувального впливу музики на змінені психічні та фізіологічні процеси людського організму стали засадами для формування музикотерапії як одного із лікувально-корекційних методів.

**Мета статті** полягає у розкритті та обґрунтуванні теоретичних та практичних аспектів корекції розладів спектру аутизму засобами музичної терапії.

**Виклад матеріалу дослідження.** Музична терапія як незалежна дисципліна широко практикується в США. У цій країні терапевтичне використання музики вперше отримало визнання після другої світової війни, коли музика була з успіхом застосована при лікуванні емоційних розладів у ветеранів. Національна асоціація музичної терапії була заснована в 1950 р. В даний час у США зареєстровано близько 3500 професійних музичних терапевтів і потреба у фахівцях такого профілю неухильно зростає. Академічна підготовка в даній області вперше була почата в університеті штату Мічиган, а потім швидко поширилася в більш ніж 70 коледжах і університетах по всій країні. Сфера застосування музичної терапії постійно розширюється в Австралії, Японії, Новій Зеландії, країнах Південної Америки та інших. Загалом за кордоном більше 100 університетів і коледжів пропонують курси, після закінчення яких студенти отримують ступінь бакалавра, магістра або доктора. В нашій країні ця дисципліна наполегливо укорінюється в соціальний простір після столітнього прогресуючого розповсюдження за кордоном.

Як наголошує Т.Скрипник, підготовка фахівців до психолого-педагогічної роботи з дітьми з аутизмом має бути комплексною і такою, яка б сприяла всебічному розвитку їхньої професійної придатності в питаннях надання компетентної допомоги цим дітям. Робота з дітьми з аутизмом та їхніми родинами висуває суттєві вимоги до фахівців психолого-педагогічного профілю. Передусім вони повинні мати достатній рівень особистісної зрілості, що передбачає внутрішню гармонію, розвинені волеволі якості та саморегуляцію, усвідомлену систему цінностей, серед яких на перших місцях – духовні; цінність іншої людини, дитини; прагнення до самовдосконалення; самореалізація у роботі тощо. Загальні цінності, принципи і стандарти професійної поведінки визначає етичний кодекс фахівця, який охоплює такі положення, як:

- відповідальність за рівень надання допомоги, дотримання пріоритету інтересів людини (як дитини з аутизмом, так і її батьків);
- професійна компетентність: надання виключно професійно компетентної допомоги та усвідомлення меж власної компетентності. Постійно самоперевірка і рефлексія, звернення за супервізією і консультаціями до колег, що забезпечує надійні умови як для дітей з аутизмом, їхніх батьків, так і для самого фахівця;
- захист інтересів дітей з аутизмом;
- етичні правила психологічних досліджень. Фахівець самостійно вибирає методи роботи, керуючись при цьому вимогами максимальної ефективності та наукової обґрунтованості; забезпечує цілковиту надійність результатів, відповідає за рішення, які приймають офіційні особи на основі його висновків і рекомендацій;
- соціальна відповідальність як відповідальність перед суспільством за результати власної праці;
- чесність, а саме: щира взаємодія як з родинами дітей з аутизмом, так і з колегами;
- професійна кооперація, здатність до командної роботи;
- правило науковості результатів досліджень, сприяння розвитку наукових і клінічних знань і підвищенню освітнього рівня студентів і колег тощо. Щодо набуття спеціальної підготовки такі фахівці мають отримати класичний (мінімальний або поглиблений) блок знань про різновиди порушень розвитку, розлади аутистичного спектра як особливий вид дизонтогенезу, засади корекційно-розвивальної роботи та можливості спеціальної педагогіки та психології щодо позитивного впливу на розвиток дітей з аутизмом (6, с.48).

Слід підкреслити, що обрання корекційно-розвивальних стратегій музично-терапевтичного впливу на дітей з аутизмом не може бути формальним процесом. А це означає, що, на практиці визначальну роль відіграє людський чинник, адже працює не „метод”, а конкретна особа, як носій того чи іншого методу. Головним вказівником у корекційно-розвивальному процесі є ідея Л.С.Виготського про те, що дитина з особливостями розвитку є передусім дитина, а потім вже – дитина з тими чи іншими особливостями розвитку. А це означає, що вона має ті самі закономірності розвитку, що й дитина з так званим нейротиповим розвитком, а також – те, що підходи до неї на принциповому рівні мають бути такі ж, як і до звичайних дітей.

Принципи музичної терапії ґрунтуються на концепції недирективної терапії Карла Роджерса, в якій акцент робиться на налагодженні контакту через наслідування і спільну активність. Цінність музичної терапії в роботі з дітьми із особливими потребами полягає в тому, що вона допомагає зміцнити довіру, взаєморозуміння між учасниками процесу, пришвидшує процес терапії, оскільки внутрішні переживання легше виражаються за допомогою музики, аніж при

розмові; музика підсилює увагу до відчуттів; крім того – підвищується музична компетенція, виникає відчуття внутрішнього контролю і порядку. Діти з розладами аутистичного спектру з серйозними обмеженнями у вербальному та невербальному спілкуванні позитивно відгукуються на використання музичної терапії з застосуванням імпровізаційних методів та підходів. Імпровізаційна музична діяльність з лікувальною метою здатна сприяти виробленню навичок спілкування та соціальної взаємодії, а також покращенню і розвитку уваги. А структурованість і передбачуваність у музиці сприяє вихованню терпимості, гнучкості та соціальної активності.

Дослідження Сінді Лу Еджертон та Джеффри Томпсона надають докази того, що музична терапія може надати позитивний короткотерміновий ефект у пацієнтів з розладами аутистичного спектру. Як наголошував видатний невропатолог і психіатр В.Бехтерев, сприймання музики не потребує попередньої підготовки і є доступним для всіх. Тобто, музика чинить свій лікувальний вплив за будь-яких умов. За допомогою музичних образів, ритму, темпу, мелодії можна встановити рівновагу в діяльності нервової системи, «розгальмувати загальмованість» дітей, врегулювати кінестетику, виявити музичні здібності та задовільнити естетичні потреби. В роботах Дж.Елвіна, Е.Уорика, Т.Скрипник, В.Тарасун, Г.Хворової, які присвячені аутизму, відзначається сприйнятливості дітей із аутизмом до музики.

Визначаючи особливості сприймання музичного матеріалу дітьми зі складними (комбінованими) порушеннями психофізичного розвитку (зокрема, аутизмом), приходимо до висновку, що причин, які ускладнюють процес виховання та навчання дітей багато:

- недорозвиток усіх видів сприймання;
- недостатність пам'яті;
- несформованість мисленнєвих операцій;
- недостатній розвиток мови та мовлення;
- слабка увага;
- несформованість емоційно-вольової сфери тощо.

Німецько-американський психоаналітик Бруно Беттельхейм, який багато років займався психотерапією аутизму, вважає, що неможливо точно і впевнено встановити, наскільки викривленою, обмеженою, примітивною є структура особистості аутичних дітей, оскільки вони, на відміну від розумово відсталих, можуть досягти вершин досконалості. (9, ст.15). Саме ця ідея є основною в нашій роботі.

Початкова робота з аутичною дитиною повинна спиратись на такі засади :

- на етапі встановлення контакту з дитиною не рекомендується наполягати на проведенні конкретних музикотерапевтичних вправ, виконанні певних завдань; слід бути чутливими до реакцій дитини, діяти залежно від ситуації, зважаючи на її бажання та настрої. Часто дитина

сама пропонує ту форму можливої взаємодії, яка на цей момент є для неї найбільш комфортною;

- все, що відбувається на занятті, має супроводжуватися емоційним коментарем, під час якого дорослий проговорює всі дії та ситуації, якщо це потрібно - пояснює дитині за допомогою показу чи жестів;

- треба пам'ятати, що поведінка дитини під час заняття може бути різною. Якщо дитина вийшла зі стану рівноваги, треба бути спокійним, не сварити її, а зрозуміти, чого дитина хоче у конкретний момент і спробувати допомогти їй вийти зі стану дискомфорту;

- хвалити дитину за співпрацю і увагу, навіть якщо завдання їй не вдалося;

- потрібно бути готовим до того, що реакція на одну й ту ж мелодію, вправу, ситуацію в різних дітей-аутистів може бути різною: одна реагує досить дружньо, в іншій це може викликати різко негативну реакцію. Якщо у дитини дії фахівця викликають супротив – слід зупинити роботу. Звичайно, це потребує гнучкості, яка допоможе діяти залежно від розвитку подій.

Беручи до уваги проблеми осіб, що страждають аутизмом, а саме: якісні порушення соціальної взаємодії та комунікації, що виявляються в обмеженій, повторюваній і стереотипній поведінці, інтересах та діяльності, музикотерапія ставить перед собою такі завдання:

- розвивати у дітей здатність емоційно реагувати на музику;
- корегувати недоліки пізнавальної сфери;
- розвивати мову та функції мовлення;
- виправляти недоліки моторно-рухової сфери;
- розвиток сенсорних здібностей;
- формування комунікативної компетенції;
- формування емоційного ставлення до предметів та явищ навколишнього світу;
- виховання основних моральних якостей;
- виявлення інтересу до музичної та загалом творчої діяльності.

У своїй роботі ми застосовуємо такі форми корекційно-розвивальної роботи: слухання музики (рецептивна музикотерапія), рухова релаксація, гра на дитячих музичних інструментах, музично-ритмічні вправи, вокалотерапія, музикомалювання.

Вибір музичних творів для занять із дітьми, що мають порушення розвитку, є складним. Музика здатна змінювати настрій і поведінку – від апатії до бурхливої діяльності й навпаки. Музичний досвід може як стимулювати, так і придушувати активність. В останньому випадку є серйозна небезпека нанести шкоду: дитина замикається в собі, відгороджується від світу, починає розгойдуватися і мукати, як буває при нав'язливих ситуаціях, погляд її стає відсутнім. Позитивні реакції дитини з аутизмом на музику, що вона чує або слухає, часто

непередбачені, оскільки її поведінка нераціональна. Проте, ми можемо побачити в реакціях дитини ознаки задоволення або невдоволення, здатність поглинати і запам'ятовувати, бажання повторити досвід або ж уникнути його. Які музичні твори підібрати для занять з дитиною, в якій цілий комплекс психофізичних порушень – завдання більш складне, ніж для дітей, що мають тільки порушення інтелекту, чиї труднощі викликані невідповідністю між рівнем розвитку і біологічним віком. У такому випадку музичний терапевт працює і будує свою програму відповідно до рівня розуміння дітей даної категорії та їх функціональних можливостей. В даній ситуації узагальнений підхід може лише нашкодити, тому що реакції таких дітей є непередбачуваними. У процесі роботи з дітьми з аутизмом ми відібрали музичні твори, що найкраще ними сприймаються. Це, зокрема, твори для релаксації ( В.Моцарт, Соната для фортепіано, II частина, фа-мажор (Adagio) та Дивертисмент, ре-мажор (Andante); Ж.Масне, «Роздум»; Й.Штраус «Повільний вальс»; Ф.Шуберт, «Вечірня серенада»; А.Вівальді, Концерт для флейти з оркестром № 4; П.Чайковський, «Пори року», «Баркарола»); заспокійливі твори (В.Моцарт, «Ближче до мрії»; Л.Бетховен «Елізі»; Й.Бах, Брандербурзький концерт N 2 (Andante); Т.Альбіноні, Адажіо; М.Брух, Скрипичний концерт N 1 (Adagio); С.Рахманінов, Рапсодія на тему Паганіні; М.Лисенко, Елегія. Для активізації та настроєвої стимуляції можна використовувати твори В.Моцарта: увертюри до опер «Чарівна флейта» та «Весілля Фігаро», Маленьку нічну серенаду (Allegro), Сюїту «Пер Гюнт» («Ранок») Е.Гріга, увертюру до балету «Лускунчик» П.Чайковського, «Українську рапсодію» М.Лисенка, «Мелодію» М.Скорика, прелюдію №8 «Дівчина з волоссям кольору льону» і «Музику янголів» К.Дебюссі та ряд інших. Для заспокоєння після певної активності можна прослухати: Л.Бетховен, Симфонія №6, 2 частина, Й.Брамс "Колискова", Ф.Шуберт "Аве Марія", Ф.Шопен "Ноктюрн сі-мінор", К.Дебюссі "Світло місяця".

Наступним етапом нашої роботи є гра на дитячих музичних інструментах. За мету ставимо реалізацію відчуття ритму й розвиток творчих здібностей. Завдяки фізичній активності діти набувають навичок спритності, гнучкості, відчуття координації та дрібної моторики. Формуючи відчуття ритму, ми розвиваємо моторне, тактильне та візуальне сприйняття, а, крім того, увагу і фантазію. Використовуються такі інструменти: дитячі барабани, тамтами, дзвіночки різної висоти звучання, кастаньети, маракаси, тамбурини з тарілочками й трикутниками, металофон, ксилофон, брязкальця, сопілка, флейта. Методика передбачає ознайомлення з інструментами, зосередженість на тривалості звучання, силі, тембрі, частоті звуку. Кожна людина має природжену схильність до певного тембру чи висоти звучання. Тому деякі віддають перевагу звучанню струнних інструментів, інші — духовим, треті — ударним. Гра на інструментах

може бути першим кроком до налагодження взаємодії між дитиною та музичним терапевтом.

**Висновки.** Дослідження показують, що дитина - аутист, входячи у світ музики, якісно змінюється у своєму розвитку. На час спілкування з музикою вона відходить від травмуючих ситуацій, тривожності, страхів. Взаємодія з музикою допомагає дитині очиститися від нашарування негативних переживань, негативних проявів, вступити на новий шлях відносин з навколишнім світом. Відомо, що музика має потужне комунікативне начало, а тому її можливості міжособистісної взаємодії можуть компенсувати емоційно-поведінкові розлади дітей та стимулювати їх зовнішню активність, тобто забезпечити адаптацію до соціального середовища. Розвиток творчих здібностей дитини дає можливість виявити особливі інтереси, які в майбутньому можуть бути використані для визначення вподобань та профорієнтації.

### Бібліографія

1. Алвин Дж., Уорик Э. Музыкальная терапия для детей с аутизмом. – М.: Теревинф, 2004. – 208 с. 2. Матейнова З., Машура С. Музикотерапия при заикании. / – К.: Вища школа, 1984. – 303 с. 3. Копитін А.І. Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам: отечественный и зарубежный опыт / Под редакцией А.И. Копытина. – М.: Когнити-Центр, 2012. – 286 с. 4. Островська К.О. Соціальна адаптація дорослих осіб із загальними розладами розвитку. – Львів: «Тріада плюс», 2012. – 576 с. 5. Побережна Г. Педагогічний потенціал музикотерапії // Мистецтво та освіта. – 2008. 6. Скрипник Т. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 56 с. 7. Стаум М. Воздействие музыкальной терапии на речь аутичного ребенка // Музыкальная психология и психотерапия. – 2009. – №4 (13). – С. 122-125. 8. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей. – К., 2009. – 385 с. 9. Шульженко Д.І. Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями: автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня доктора психологічних наук: спец.19.00.08 – «Спеціальна психологія» / Д.І.Шульженко. – К., 2010. – 45 с.

### References

1. Alvy`n Dzh., Uory`k Э. Muzykal`naya terapy`ya dlya detej s auty`zmozom. – M.: Terevy`nf, 2004. – 208 s. 2. Matejnova Z., Mashura S. Muzy`koterapy`ya pry` zay`kany`y`./ – K.:Vy`shha shkola, 1984. – 303 s. 3. Kopy`tin A.I. Metody art-terapevty`cheskoj pomoshhy` detyam y` podrostkam: otechestvennyj y` zarubezhnyj opyt / Pod redakcy`ej A.Y`. Koryty`na.- M.: Kogny`ty`-Centr, 2012. – 286 s. 4. Ostrovs`ka K.O. Social`na adaptaciya dorosly`x osib iz zagal`ny`my` rozladamy` rozvy`tku. / K.O.Ostrovs`ka. – L`viv: «Triada plyus», 2012. – 576 s. 5. Poberezhna G. Pedagogichny`j potencial muzy`koterapiyi // My`stecztvo ta osvita. – 2008. 6.



**Skry`pny`k T.** Standarty` psy`xologo-pedagogichnoyi dopomogy` dityam z rozladamy` auty`chnogo spektra: navch.-metod.posibny`k /T.V.Skry`pny`k. – K.: Pedagogichna dumka, 2013. – 56 s. 7. **Staum M.** Vozdeystvy`e muzykal`noj terapy`y` na rech` auty`chnogo rebenka // Muzykal`naya psy`xology`ya y` psy`xoterapy`ya. 2009. #4 (13). S. 122-125. 8. **Shul`zhenko D.I.** Osnovy` psy`xologichnoyi korekciyi auty`sty`chny`x porushen` u ditej: Monografiya./D.I.Shul`zhenko – K., 2009. – 385 s. 9. **Shul`zhenko D.I.** Psy`xologichni osnovy` korekciynogo vy`xovannya ditej z auty`sty`chny`my` porushennyamy`: avtoref. dy`sertaciyi na zdobuttya nauk. stupenya doktora psy`xologichny`x nauk: specz. 19.00.08 – «Special`na psy`xologiya» / D.I.Shul`zhenko. – K.,2010. – 45 s.

Авторський внесок: Призванська С.А. – 100%  
Дата відправлення статті 17.03.17 р.

УДК 372.212.1 + 371.927

**С.Д. Притиковська**  
pritikovsky@gmail.com

## **ВИКОРИСТАННЯ В КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНИХ ЦІЛЯХ РОЗВИТКУ КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Відомості про автора:** Притиковська Світлана Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Одеса, Україна. У колі наукових інтересів: корекційний вплив розвитку координаційних здібностей на розвиток мовлення дітей; нейропсихологічні засади формування рухової та мовленнєвої діяльності. Email: pritikovsky@gmail.com

**Contact:** Assistant Professor Prytkovska Svitlana, PhD., South Ukrainian National Pedagogical University after Ushynsky, Odesa, Ukraine. Academic interests: corrective influence of coordination abilities on development of children's speech; neuropsychological foundations for the formation of motor and speech activity. Email: pritikovsky@gmail.com

---

**Притыковская С.Д.** Роль эффекта «переноса тренированности» в коррекции речевых нарушений // НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. Наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. - №18. – С.202-205. ; **Притиковська С.Д.**

Сучасні уявлення про координацію рухів та її роль у загальному розвитку // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака.– Вип. ІХХ. В двох частинах, частина І. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори – 2006, 2012. С.223-231. ; **Притиковська С.Д.** Використання кінезотерапії у логопедичній практиці // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В.Гаврилова. – Вип. V. В 2-х т., том 2. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2015. С.238-251

**Притиковська С.Д. Використання в корекційно-логопедичних цілях розвитку координаційних здібностей у дітей з мовленнєвими порушеннями.** Стаття присвячена вивченню питання застосування впливу рухової діяльності на функціональний стан мозку, зокрема на мовленнєвий розвиток. В статті розглянуті особливості координаційних проявів у дітей з вадами мовлення, сенситивні періоди розвитку різних видів координаційних здібностей, прийоми вдосконалення базових видів координаційних здібностей.

У науково-методичній літературі пропонується цілий ряд різних класифікацій координаційних здібностей. Єдиної думки з приводу цього питання в теорії і практиці фізичної культури не існує, тому в статті використовується класифікація координаційних здібностей, запропонована В. Платоновим, М. Булатовою. Для цілеспрямованого розвитку багатьох координаційних здібностей (орієнтування в просторі, рухова реакція, здатність до збереження рівноваги, до узгодженості рухів та ін.) в практиці фізичного виховання фахівці рекомендують використовувати так звані координаційні вправи.

В статті підтримується думка науковців, що найбільш ефективно розвиток деяких видів координаційних здібностей буде відбуватися у дітей дошкільного віку, наприклад, здатність розвивати статичну і динамічну рівновагу, швидку реакцію, вміння дітей диференціювати просторові, тимчасові і силові параметри рухів, почуття ритму, здатність орієнтуватися в просторі і узгоджено виконувати різні рухи окремими частинами тіла. Це в свою чергу сприятиме підвищенню ефективності корекційної - логопедичної роботи.

**Ключові слова:** порушення мовлення, моторика, координаційні здібності, корекційний вплив розвитку координаційних здібностей.

**Притиковская С.Д. Использование в коррекционно-логопедических целях развития координационных способностей у детей с нарушениями речи.** В статье рассматривается возможность интенсификации коррекционно-логопедической работы за счет развития координационных способностей детей.

Представлены особенности координационных проявлений у детей с нарушениями речи, сенситивные периоды развития разных видов координационных возможностей, приемы совершенствования базовых видов координационных возможностей для детей с нарушениями речи.

Содержание статьи подтверждает мнение многих ученых о том, что психофизиологические механизмы речевой деятельности коррелируют с множественными отделами головного мозга, поражение которых приводит к разным по своей структуре речевым дефектам. Это положение дает основание выделить особое значение двигательного анализатора в развитии деятельности мозга, а именно в возникновении и совершенствовании речи ребенка в норме и при речевой патологии. Акцентируется внимание на использовании взаимосвязи моторики и речи во время различных игр с детьми данного контингента: рекомендуется использовать стихотворные тексты, позволяющие детям создать образ соответствующего движения.

Наиболее эффективно развитие некоторых видов координационных способностей будет происходить у детей дошкольного возраста, например, способность развивать статическое и динамическое равновесие, быструю реакцию, умение детей дифференцировать пространственные, временные и силовые параметры движений, чувство ритма.

**Ключевые слова:** нарушение речи, моторика, координационные способности, методика коррекции речевых нарушений.

**Prytykovska S. The developing coordination capabilities in children with defects in speech for correctional and logopedic purposes.** The paper deals with the study of possibilities of developing coordination capabilities in children with defects in speech for correctional and logopedic purposes.

The article clarified the concept of "coordination of movements", "coordination abilities", deals with modern concepts of motor coordination.

Any mental function is realized thanks to maturity of brain structures, confirming the relationship of physiological and mental processes. Particular interest for the development of compensatory and corrective mechanisms statement represents that the complex forms of mental activity provide interfaces between different areas of the brain when forming a functional system. Correction of individual parts of the system positively affects the whole system.

The author has developed and tested experimentally the system of special exercises and games that have positive effect on speech development and correction of its problems, which can be employed in training and educational process of special preschool institutions. It is the system of special coordination exercises as an additional means of the development of motor function and speech in a speech therapist's class, at Physical Education

classes, in games, while taking a walk, during individual classes intended to the correction of motor disturbances and exercises aimed at the development of manual dexterity in the form of finger gymnastics, games, various kinds of classes that motivate children for delicate manipulative activities.

Integrated application of exercises from kinesitherapy effectively has influence to developing dynamic, kinesthetic and spatial organization of movements, of oral praxis (as a condition of successful sound reproduction), memory processes, concentration and build substantive case and prepositional constructions in speech.

**Key words:** speech disorders in preschoolers, motor function, coordination capabilities, procedure for speech disorders correction.

**Постановка проблеми.** Дослідження багатьох учених показують, що психофізіологічні механізми мовленнєвої діяльності корелюють із множинними відділами головного мозку, ураження яких спричиняє різні за своєю структурою мовленнєві дефекти (Ф. Блум, Т. Візель, О. Вінарська, Є. Соботович, Є. Хомська, Л. Чистович та ін.). Ці положення дали підставу припустити особливе значення рухового аналізатора в розвитку діяльності мозку, а саме у виникненні й удосконаленні мовлення дитини дошкільного віку в нормі й при мовленнєвій патології.

Найважливіше значення рухової діяльності полягає в тому, що в її процесі відбувається формування здатності дитини керувати специфічним для людини, досить складним моторним апаратом. Довільне регулювання рухів у всіх видах діяльності засноване на поглибленому аналізі кінестетичних відчуттів, наявності різноманітних рухових уявлень, навичок і вмій та тісно пов'язане з розвитком особистості, формуванням емоційної сфери. Істотною є роль пропріоцептивних імпульсів, що виникають під час виконання руху. Як фактор, що тонізує кору головного мозку, потік пропріоцептивних імпульсів розглядається активним і важливим початком, що виникає в процесі реалізації того чи іншого рухового акту, у тому числі й мовленнєвої діяльності (Д. Айрес, Б. Архипов, М. Бернштейн, М. Кольцова, М. Могендович та ін.).

У формуванні й розвитку точних, своєчасних і раціональних рухів людини істотна роль належить її координаційним здібностям. З метою розвитку координації рухів доцільно використовувати подібні за своїми біомеханічними характеристиками вправи, тому що в цьому випадку можливе перенесення тренуваності, тобто набутої координації рухів (В. Романенко).

У зв'язку з цим значущою проблемою є застосування впливу рухової діяльності на функціональний стан мозку, зокрема на мовленнєвий розвиток.

Фундаментальні праці з вивчення формування довільних рухів

дитини належать О. Запорожцю [4]. Багаторічні дослідження різних сторін психофізичного розвитку дітей дошкільного віку дозволили йому прийти до висновку про наявність якісно своєрідних періодів дитинства, які характеризуються певним співвідношенням процесів дозрівання нервової системи. Специфіка цих періодів визначається головним чином найбільш властивих даному періоду видів дитячої діяльності.

На прикладі аналізу мовного розвитку дошкільнят Л. Бартенєва [1] вважає, що у дітей старшого дошкільного віку в нормі та з мовленнєвою патологією вже сформовані і сенсорний, і перцептивний рівні слухового розпізнавання. Однак, посилаючись на думку Е. Соботович, автор рекомендує в корекційній роботі спиратися не на зоровий або слуховий, а в більшій мірі на мовленнєворуховий аналізатор, підкреслюючи роль пропріоцепції при недостатній функції контролю і самоконтролю, що має місце практично у всіх категоріях дітей з особливими освітніми потребами.

Прояви загальної моторної недостатності у дітей в вадами мовлення варіативні і якісно неоднорідні. Спостерігаються рухова незручність, малорухливість, скутість, сповільненість всіх рухів, іноді з обмеженням обсягу рухів однієї половини тіла, або явища рухової гіперактивності, занепокоєння, швидкий темп рухів, велика кількість зайвих рухів при виконанні довільних і мимовільних рухових актів [6]. Незручність в освоєнні рухами, порушення координації і гармонійності рухових компонентів можуть виступати як результат недостатності пірамідної і екстрапірамідної систем.

З огляду на той факт, що руховий акт являє собою багаторівневу структуру, очолювану провідним рівнем і низкою фонових рівнів, Л. Лопатіна [6] вважає, що вивчення стану психомоторики дітей доцільно здійснювати з позицій рівневої теорії організації рухів [2]. Такий підхід у вивченні рухової сфери дозволяє розкласти складний руховий акт на складові компоненти, виявити і проаналізувати стан церебральних рівнів, їх роль в регуляції рухів і дій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значне місце в корекційній роботі з дітьми дошкільного віку, що нормально розвиваються, як і з тими, що мають порушення мовленнєвого розвитку, повинні займати ігри (Л. Виготський, А. Жичкина, Н. Михайленко, Н. Короткова, О. Наумова, Т. Роговенко, М. Рудзите, Т. Сергєєва, Л. Сидоренко, І. Скрипник, Г. Тумакова, Г. Фоміна). У дослідженнях М. Асташкіної, О. Терещевої, М. Єфименко, О. Плутаєвої, П. Лосєва акцентується увага на використанні взаємозв'язку моторики й мовлення під час рухливих ігор з дітьми даного контингенту. Наприклад, Н. Полтавцева, Н. Гордова рекомендують використовувати віршовані тексти, що дозволяють дітям створити образ відповідного руху.

**Мета** статті – розглянути особливості координаційних проявів у дітей з вадами мовлення, сенситивні періоди розвитку різних видів

координаційних здібностей, прийоми вдосконалення базових видів координаційних здібностей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У науково-методичній літературі пропонується цілий ряд різних класифікацій координаційних здібностей. Єдиної думки з приводу цього питання в теорії і практиці фізичної культури не існує.

У сучасній літературі з фізичного виховання часто використовується класифікація координаційних здібностей, запропонована В. Платоновим, М. Булатовою [5]. На основі власних досліджень вони виділили такі відносно самостійні види координаційних здібностей: 1) здатність до оцінки і регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів; 2) здатність до збереження стійкості пози (рівноваги); 3) відчуття ритму; 4) здатність до орієнтування в просторі; 5) здатність до довільного розслаблення м'язів; 6) координація рухів.

Під здатністю до оцінки і регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів фахівці розуміють координаційну здатність, яка проявляється в точності виконання рухових дій і залежить від «відчуття простору», «відчуття часу», «м'язового відчуття».

Здатність до збереження рівноваги - це здатність людини зберігати стійку позу в статичних і динамічних умовах при наявності опори і без неї.

Відчуття ритму - це здатність точно відтворювати і направлено управляти швидко-силовими і просторово-часовими параметрами рухів. Іншими словами - це здатність до підтримання правильного ритму виконуваної рухової дії.

Здатність до орієнтування в просторі визначається вмінням оцінити ситуацію, яка склалася щодо просторових умов, і відреагувати на неї раціональними діями, які забезпечать ефективне виконання рухового завдання.

Здатність до довільного розслаблення м'язів - це здатність, пов'язана з узгодженістю і розміреністю напруги і розслаблення окремих м'язів в цілісному руховому акті.

Координаційна здатність - це здатність до раціонального прояву і перебудови рухових дій в конкретних умовах на основі наявного запасу рухових умінь.

Названі координаційні здібності вважаються основними в процесі фізичного виховання дітей. Доведено, що їх необхідно розвивати і вдосконалювати на всіх заняттях, у всіх циклах і тимчасових періодах, роблячи акцент на найбільш сприятливих періодах розвитку дитини.

Розвиток рухових здібностей людини проходить ряд генетично запрограмованих етапів з найбільш вираженими їх проявами. Визначаючи розвиток моторики, можна охарактеризувати його як поступову, необоротну зміну рівня функціонування рухового апарату в часі. Але в цьому безперервному процесі можна спостерігати відомі

інтервали, коли з'являються провісники більш складних проявів і якостей, потім наступають інтервали, коли ці рухові прояви стабілізуються і включаються в більш складну поведінкову діяльність. Таким чином, проходить періодичне «накопичення» ознак нового рухового навичку під впливом факторів розвитку. Ці періоди вважаються критичними або сенситивними - чутливими до зовнішньо - середовищних впливів. Вони характеризуються підвищеною сприйнятливістю, реактивністю організму до фізичного навантаження і зверхністю в навчанні певних видів рухів (О. Гужаловский [3]). Після них наступають короткі перехідні періоди, під час яких здійснюється стрибок у розвитку моторики і перехід на новий рівень функціонування (А. Москатова [8]).

У науково-методичній літературі відсутня єдність щодо сенситивних періодів з розвитку координації. Напевно, це пов'язано з різноманітністю видів координаційних проявів, кожен з яких має специфічні механізми фізіологічного забезпечення, а також з тим, що в онтогенезі можна виявити кілька сенситивних періодів розвитку кожного виду координаційних здібностей.

Для цілеспрямованого розвитку багатьох координаційних здібностей (орієнтування в просторі, рухова реакція, здатність до збереження рівноваги, до узгодженості рухів та ін.) в практиці фізичного виховання фахівці (Є. Бондаревський, В. Лях, С. Янаніс та ін.) рекомендують використовувати так звані координаційні вправи. Сюди відносяться знайомі дітям вправи, але виконані в нових або незвичайних умовах; фізичні вправи, ігри, естафети, де необхідно проявити точність, швидкість і рухову спритність; основні види рухів (ходьба, біг та їх різновиди, метання, стрибки і т. д.), але тільки на етапі становлення рухової навички (навчання). Виходячи з останнього положення, можна вважати, що найбільш ефективно розвиток деяких видів координаційних здібностей буде відбуватися у дітей дошкільного віку. Так, В. Лях, М. Панфілова [7] у дітей п'ятого року життя запропонували розвивати здатність розвивати статичну і динамічну рівновагу, швидку реакцію, вчити дітей диференціювати просторові, тимчасові і силові параметри рухів, розвивати почуття ритму, здатність орієнтуватися в просторі і узгоджено виконувати різні рухи окремими частинами тіла.

Розвиток рухових можливостей дітей йде паралельно з розвитком рухових центрів головного мозку. Дані анатомічних досліджень показують, що якщо в ранньому дитинстві рухова область головного мозку ще не містить всіх нервових елементів, то вже до 6-7 років досягається певний ступінь рухової зрілості. До 13-14 років руховий аналізатор у дітей виявляється вже повністю сформованим і рухові здібності досягають високого рівня. Для цього віку характерна повна рухова зрілість. Це виражається в тому, що рухи, які не пов'язані з великими м'язовими напруженнями і не потребують витривалості при їх виконанні, можуть бути освоєні швидко, легко і виконуються правильно і

спритно.

Однак не можна вважати, що рухова зрілість приходить сама собою після досягнення певного віку, що у всіх дітей рівень рухових можливостей однаковий. Руховий розвиток досягається за допомогою тренувань. Він буде високим, якщо дитина буде багато рухатися, систематично повторювати рухи і ускладнювати їх, опановувати новими рухами. Разом з тим необхідно визначити той оптимальний вік, в якому та чи інша фізична вправа буде давати найбільший позитивний ефект в руховому розвитку. Для правильної відповіді на питання, в якому віці найбільш доцільно розвивати рухові здібності, вдосконалювати координацію рухів, слід знову звернутися до даних фізіології і морфології. В першу чергу необхідно мати на увазі вікові можливості дітей, зокрема, розвиток їх центральної і периферичної нервової системи з точки зору функціонального і морфологічного дозрівання.

Якщо згадати, що будь-яка довільна рухова дія має умовно-рефлекторну природу, то стане ясно, що для оволодіння новими рухами величезного значення набувають вже наявні умовні зв'язки. Тому чим багатше і різноманітніше руховий досвід дитини, тим легше і правильніше вона буде виконувати нові рухові дії.

В. Лях, М. Панфілова на підставі проведеного експериментального дослідження [7] виявили найбільш ефективні засоби розвитку координаційних здібностей, доступні дітям дошкільного віку. Наприклад, для розвитку динамічної рівноваги до таких засобів були віднесені різні види ходьби по горизонтальній і похилій лаві (приставним кроком, піднімаючи високо коліна, переступаючи через предмети); ходьба по канату, по горизонтальній і похилій лаві з різними рухами (з перекладанням предметів з однієї руки в іншу, плесканням у долоні та ін.); ходьба по горизонтальній або похилій (під кутом до 30 °) лавці, ходьба по канату спиною вперед, з закритими очима, по канату, який лежить змієюю; стрибки на одній нозі впродовж канату; ходьба по канату з підкиданням (або відбиванням об підлогу) м'яча. Для розвитку здатності до балансування автори рекомендують дошкільнику, стоячи на місці, утримувати предмети (палицю, м'яч, кеглю і ін.) на розкритій долоні; переносити предмети на руці або ракетці, ходити по дошці, що хитається. Для розвитку здатності до реакції автори рекомендують загально-розвиваючі вправи, естафети, рухливі ігри зі зміною завдань, різні кидки і ловлю м'яча в парах (з відскоком і без відскоку, в ускладненому варіанті перед ловлею м'яча плескати у долоні); зміну виду руху при зміні мелодії, в ускладненому варіанті – зміну рухів при зміні темпу або гучності музики.

Здатність диференціювати просторові, тимчасові і силові параметри руху розвивається, на думку авторів, при виконанні основних видів рухів, загально розвиваючих вправ, але з пред'явленням підвищених вимог до точності їх виконання. Здатність до орієнтування в



просторі пов'язана з іншими координаційними вправами, особливо на точність відтворення параметрів руху. Це вміння своєчасно змінювати положення тіла і здійснювати рух в потрібному напрямку: різноманітні метання в ціль; прокочування м'яча по вузькому коридорі (ширина 20 см); біг зі зміною напрямку (змійкою, човниковий біг, біг з оббіганням предметів); стрибки з поворотами. Для розвитку у дошкільнят здатності до ритму запропоновано виконання загально розвиваючих рухів під музику. В ускладненому варіанті дитині пропонували відтворити ритмічний малюнок притопуванням, або у поєднанні з плесканням. Для розвитку здатності до узгодженості рухів запропоновані вправи, пов'язані з умінням одночасного виконання різних рухів окремими частинами тіла (руками, ногами, тулубом).

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Інтенсифікація роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями за рахунок систематичного включення вправ, що розвивають координаційні здібності дітей, сприяє підвищенню ефективності досягнення поставлених корекційно-логопедичних цілей.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в деталізації уявлень про нейрофізіологічні механізми формування координаційних здібностей людини в контексті визначення їх місця в корекційно-логопедичному процесі.

### Бібліографія

1. **Бартенєва Л.** Формування фонологічної складової орфографічної навички в дошкільників із НЗНМ //Дефектологія. – 2003. - № 2. - С. 37-38. 2. **Бернштейн Н.А.** О построении движений. – М.: Медгиз, 1947. – С. 255. 3. **Гужаловский А.А.** Развитие двигательных способностей у детей. – М., 1976. – С.47–48. 4. **Запорожец А.В.** Развитие произвольных движений. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 333 с. 5. **Платонов В.Н., Булатова М.М.** Координация спортсмена и методика ее совершенствования: Учебно-метод. пособие. – Киев, 1992. – 53 с. 6. **Лопатина Л.В.** Изучение и коррекция нарушений психомоторики у детей с минимальными дизартрическими расстройствами – //Дефектология. – 2003. – №5. – С. 45-51. 7. **Лях В.И., Панфилова Н.А.** Развивать координационные способности //Дошкольное воспитание. – 1991. -№7. – С. 16. 8. **Москатова А.К.** Моторная система и координация: Лекция для студентов, аспирантов, ГЦОЛИФК. – М., 1989. – 28 с.

### References

1. **Bartyenyeva L.** Formuvannya fonolohichnoyi skladovoyi orfohrafichnoyi navychky v doshkil'nykiv iz NZNM //Defektolohiya. – 2003. - # 2. - S. 37-38. 2. **Bernshteyn N.A.** O postroenyi dvyzheniy. – M.: Medhyz, 1947. – S. 255. 3. **Huzhalovskyy A.A.** Razvytye dvyhatel'nykh sposobnostey u detey. – M., 1976. – S.47–48. 4. **Zaporozhets A.V.** Razvytye proyzvol'nykh

dvyzhenyy. – M.: APN RSFSR, 1960. – 333 s. **5. Platonov V.N., Bulatova M.M.** Koordynatsyya sport·smena y metodyka ee sovershenstvovaniya: Uchebno-metod. posobyе. – Kyev, 1992. – 53 s. **6. Lopatyna L.V.** Yzuchenye y korrektsyya narushenyy psikhomotoryky u detey s mynymal'nyy dyzartrycheskyy rasstroystvamy – //Defektolohyya. – 2003. – #5. – S. 45-51. **7. Lyakh V.Y., Panfylova N.A.** Razvyvat' koordynatsyonnyye sposobnosty //Doshkol'noe vospytanye. – 1991. -#7. – S. 16. **8. Moskatova A.K.** Motornaya sistema y koordynatsyya: Lektsyya dlya studentov, aspirantov, HTsOLYFK. – M., 1989. – 28 s.

Авторський внесок: Притиковська С.Д. – 100%  
Дата відправлення статті 12.03.17 р.

**УДК: 159.922-055.52:616.89**

**Л. М. Руденко**  
lilianic@mail.ru  
**М. В. Федоренко**  
mv\_fedorenko@i.ua

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ БАТЬКІВСЬКОГО СТАВЛЕННЯ В СІМ'ЯХ, ЩО ВИХОВУЮТЬ АУТИЧНУ ДИТИНУ**

**Відомості про авторів:** Руденко Лілія Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри спеціальної психології та медицини Факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, e-mail: lilianic@mail.ru.

Федоренко Марина Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної психології та медицини Факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, e-mail: mv\_fedorenko@i.ua.

**Contact:** Rudenko Lilia, doctor of psychological sciences, professor, professor at the department of special psychology and medicine, Faculty of correctional pedagogy and psychology, National Pedagogical M. Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, e-mail: lilianic@mail.ru.

Fedorenko Maryna, PhD, associate professor at the department of special psychology and medicine, Faculty of correctional pedagogy and psychology, National Pedagogical M. Dragomanov University, Kyiv, Ukraine, e-mail: mv\_fedorenko@i.ua.

---

**Федоренко М. В.** Застосування холдинг-терапії в роботі з аутичними дітьми: переваги та недоліки / М. І. Федоренко, М. В. Федоренко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Випуск 32. Частина 1 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – С. 296-301. ; **Федоренко М.В.** Технології регуляції поведінки дітей з розладами аутистичного спектру/ М.В. Федоренко // Психологічний часопис: збірник наукових праць/за ред. С.Д.Максименка. – №1(5). Вип.5. – К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України,2017. – С. 53-65.

---

**Руденко Л. М., Федоренко М. В.** Теоретичний підхід до вивчення батьківського ставлення до аутичних дітей. У статті здійснено теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної психологічної літератури з питання особливостей батьківського ставлення до дітей з розладами аутистичного спектру. Описано загальні та специфічні особливості батьківського ставлення до аутичних дітей. Батьківське ставлення до дітей з розладами аутистичного спектру характеризується поєднанням внутрішніх і зовнішніх факторів. Визначена загальна особливість материнського і батьківського ставлення до аутичних дітей, що проявляється у залученості матерів в емоційні відносини з дитиною і відстороненість батьків. Теоретично обґрунтована своєрідність батьківського ставлення до дітей з розладами аутистичного спектру, що характеризується суперечностями між окремими структурними компонентами на рівні емоцій, уявлень про дитину та стилю взаємодії з ним у матерів і батьків. Узгодженість батьківського ставлення до аутичних дітей у матерів і батьків проявляється в показниках когнітивного компонента – нереалістичні уявлення про дитину і прагненні завищити рівень її здібностей. Відмінності батьківського ставлення до дітей з розладами аутистичного спектру проявляються в емоційному і поведінковому компонентах. Подана специфіка особистісних особливостей батьків дітей з розладами аутистичного спектру, що проявляється у матерів в емоційній чутливості, тривожності, орієнтації на оцінки оточуючих, високому рівні вербальної культури і ерудиції, а у батьків – в недостатньому рівні розвитку мотиваційних та вольових якостей, імпульсивності.

**Ключові слова:** аутична дитина, розлади аутистичного спектру, дитячо-батьківські відносини, батьківське ставлення.

**Руденко Л. Н., Федоренко Н. В. Теоретический подход к изучению родительского отношения к аутичным детям.** В статье осуществлен теоретический анализ отечественной и зарубежной психологической литературы по вопросу особенностей родительского отношения к детям с расстройствами аутистического спектра. Описаны общие и специфические особенности родительского отношения к аутичным детям. Родительское отношение к детям с расстройствами аутистического спектра характеризуется сочетанием внутренних и внешних факторов. Определена общая особенность материнского и отцовского отношения к аутичным детям, которая проявляется в вовлеченности матерей в эмоциональные отношения с ребенком и отстраненности отцов. Теоретически обосновано своеобразие родительского отношения к детям с расстройствами аутистического спектра, которое характеризуется противоречиями между отдельными структурными компонентами на уровне эмоций, представлений о ребенке и стилем взаимодействия с ним у матерей и родителей. Согласованность родительского отношения к аутичным детям у матерей и отцов проявляется в показателях когнитивного компонента – нереалистичные представления о ребенке и стремление зависить уровень его способностей. Различия родительского отношения к детям с расстройствами аутистического спектра проявляются в эмоциональном и поведенческом компонентах. Представленная специфика личностных особенностей родителей детей с расстройствами аутистического спектра, проявляется у матерей в эмоциональной чувствительности, тревожности, ориентации на оценки окружающих, высоком уровне вербальной культуры и эрудиции, а у отцов – в недостаточном уровне развития мотивационных и волевых качеств, импульсивности.

**Ключевые слова:** аутичный ребенок, расстройства аутистического спектра, детско-родительские отношения, родительское отношение.

**Rudenko L.M., Fedorenko M.V. Theoretic approach to studying parental attitude to autistic children.**

The article makes theoretic analysis of domestic and foreign psychological literature regarding specifics of parental attitude towards children with disorders of autism spectrum. Described general and specific moments of parental attitude towards autistic children. Parental attitude towards children with autistic spectrum disorders is characterized with combination of internal and external factors: individual specifics of mothers and fathers, type and severity of disorders in children. Identified general specifics of mothers and fathers attitude towards autistic children, which are shown in mothers interaction with relationship towards the child and detachment with the father.

Theoretically described parental attitude towards children with autism spectrum disorders characterized by contradictions between individual

structural components at the level of emotions, ideas and style of the child interacting with their mothers and fathers. Consistency parental attitudes to autistic children mothers and fathers evident in forms of the cognitive component - unrealistic undrestanding of the child and trying to exaggerate level of his abilities. Differences parental attitudes to children with autism spectrum disorders are manifested in the emotional and behavioral components. Mothers attitude combines emotional acceptance and rejection of the child at the same time, increased fixation on it, which turns into symbiotic relationship with the desire to avoid conflict in the communication process. Fathers attitude to an autistic child is based on an emotional rejection of the child and trying to distance themselves from the process of family behavior. The given specifics of personality characteristics of parents of children with autism spectrum disorders, which are shown in mothers emotional sensitivity, anxiety, focus on the evaluation of others, a high level of verbal culture and learning, and fathers – in insufficient level of development of motivational and personal qualities, impulsivity.

**Key words:** autistic child, autistic spectrum disorders, child-parent relationship, parental attitude.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства сім'я розглядається як цілісне утворення, структурні елементи якого взаємопов'язані. Народження дитини з обмеженими можливостями життєдіяльності змінює звичний життєвий устрій сім'ї, що проявляється у зміні в дитячо-батьківських, подружніх відносин, взаємостосунків сім'ї з оточуючими. Від емоційного прийняття, адекватної оцінки дитини і узгодженого стилю виховання з боку матері та батька залежить не тільки динаміка її психічного розвитку, а й психологічний клімат в сім'ї.

Протягом останніх років розповсюдженість розладів аутистичного спектру збільшилася у 10 разів. За даними Міністерства охорони здоров'я України, з 2006 по 2010 рр. кількість аутичних дітей збільшилася в 2,5 рази. Показник поширеності аутизму стабільно підвищується: у 2010 р. – на 35,7%, в 2011 р. – на 21,2%, в 2012 р. – на 25,3%, в 2013 р. – більше ніж на 20% (Марценковський І. ). Поширеність даного розладу, безперечно, може бути значно вищою, ніж прийнято вважати на підставі аналізу офіційної статистики МОЗ України, оскільки велика кількість дітей залишається недиагностованою та перебуває поза офіційною статистикою [13].

Незважаючи на недостатність теоретичних та прикладних досліджень дитячо-батьківських відносин в сім'ях, що виховують аутичну дитину, існують роботи вітчизняних та зарубіжних вчених, які спрямовують свою увагу на матерів, певною мірою ігноруючи роль батька. Актуальність вивчення батьківського ставлення до дітей з аутизмом пов'язана з необхідністю забезпечення сім'ям оптимального, комфортного життєвого простору для емоційно-особистісного розвитку

та успішної соціалізації як дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності, так і їх батьків.

Тому, **метою** нашої статті є теоретичне вивчення особливостей батьківського ставлення до дітей з розладами аутистичного спектру.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі розвитку науки існує цілий комплекс дисциплін, що вивчають сім'ю: психологія сім'ї, психологія сексуальних взаємин, педагогіка, психотерапія, сімейне психоконсультавання. Дитячо-батьківські відносини розглядаються як підструктура сімейних, що включають в себе 2 взаємопов'язані компоненти: ставлення батьків до дитини (батьківське ставлення) і відношення дитини до батьків. Варга А., Карабанова О. Співаковська А. та ін. відзначаються такі особливості дитячо-батьківських відносин як безперервність, тривалість, емоційна значущість для учасників, залежність від віку дитини [3, 7].

Основні напрямки психологічного вивчення дитячо-батьківських відносин у зарубіжній психології лежать в рамках психоаналізу, індивідуальної психології, біхевіористичного та гуманістичного підходів.

Згідно досліджень Варги А., батьківське ставлення являє собою інтегративну характеристику, що включає систему емоцій та почуттів по відношенню до дитини, знань і уявлень про неї, що реалізуються у формі виховних стратегій [3].

У західній та вітчизняній психології існує значна кількість концепцій, що описують структуру батьківських відносин. Так Schaefer E., Bell R. (1969) в своїй двофакторній моделі батьківського ставлення визначають емоційне ставлення до дитини («прийняття – відхилення») та стиль поведінки з нею («автономія – контроль»). Варга А. в структурі батьківське ставлення виділяла наступні параметрами: інтегральне прийняття або відхилення дитини; міжособистісна дистанція; форма і напрямок батьківського контролю. Відповідно до цього, нею було виділено 4 типи батьківського ставлення: приймаючи-авторитарний, відхиляючий з інфантилізацією і соціальною інвалідизацією, симбіотичний, симбіотично-авторитарний) [3]. Baumrind D. виділяє 3 стилі батьківського ставлення: авторитетний, авторитарний і потурання [21].

У більшості сучасних робіт розглядаються 3 компоненти батьківського ставлення: емоційний, когнітивний (оціночний) і поведінковий. Емоційний компонент батьківського ставлення характеризує ступінь прийняття або відхилення дитини батьками, а також переживання матері і батька в процесі взаємодії з дитиною, емоційне ставлення до власної соціальної ролі. Емоційний компонент батьківського ставлення визначається безумовним емоційним прийняттям, умовним емоційним прийняттям, амбівалентним емоційним ставленням, індіферентним ставленням, прихованим емоційним

відкиданням, відкритим емоційним відкиданням [7]. Когнітивний компонент батьківського ставлення включає в себе оцінку дитини, себе як батьків і свого шлюбного партнера. Поведінковий компонент батьківського ставлення є стилем виховання дитини, ступінь його стійкості і послідовності, особливості застосування системи заохочень та покарань.

Незважаючи на цілісність структури батьківського ставлення, роль окремих компонентів ставлення матері до дитини і батька до дитини неоднакова. Як центральний в материнському ставленні виділяють емоційний компонент, а в батьківському – поведінковий [2].

Материнське ставлення до дитини є складним утворенням, воно визначається психологічними та соціальними факторами, що включають в себе сімейну модель материнства; культурний і соціальний статус жінки; розуміння материнства в зв'язку з подружжям і статевою сферою; мотивацію народження дитини; психологічну готовність до материнства і стан під час вагітності; взаємодію з власною дитиною і задоволеність материнством; рівень емоційного благополуччя дитини [15].

Формування позиції батька відбувається частіше у другій половині вагітності дружини і розтягується на весь перший рік життя дитини. У зарубіжних дослідженнях відображено взаємозв'язок батьківського ставлення з позитивною динамікою емоційного і когнітивного розвитку дитини [6, 22]. Факторами, що сприяють формування батьківського ставлення є: стать і вік дитини (більша схильність батька до дитини своєї статі); особливості розвитку і поведінки дитини; ранній дитячий досвід батька; відносини чоловіка з дружиною і сімейний мікроклімат; батьківська мотивація і система цінностей, пов'язаних з батьківством; психологічна готовність до батьківства [1, 16].

Достатньо докладно в сучасних психологічних дослідженнях описано наслідки народження дитини з обмеженими можливостями життєдіяльності для сім'ї. Вони проявляються порушеннями дитячо-батьківських і подружніх відносин, високою частотою виникнення конфліктних ситуацій і розлучень, хронічними стресовими переживаннями та ризиками емоційних і психосоматичних розладів у матерів і батьків [4, 5, 12]. Проте, є дані, що дитина з обмеженими можливостями життєдіяльності може мати позитивний вплив на сім'ю з точки зору особистісного зростання подружжя, розвитку толерантності та співпраці [18].

Незважаючи на високу практичну значимість вивчення теми батьківського ставлення до дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності, дані, що представлені в дослідженнях, є неоднозначними та суперечливими, а деякі аспекти проблеми вивчення ставлення матерів і батьків до аутичних дітей взагалі вивчені недостатньо.

Існує ряд загальних особливостей, характерних для сімей, які виховують дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. До них відносяться: соціальна ізоляція сімей, конфліктність взаємодії між подружжям, високий рівень психічної напруги у батьків, ризик виникнення емоційних розладів, домінуюча роль матері в питаннях виховання дитини, хвороблива фіксація матерів на дитині, висока частота симбіотичних відносин з нею, труднощі формування адекватної батьківської позиції в питаннях виховання, корекції та лікування дитини [9, 12].

Ross A. виділяє 2 стадії переживань батьків. Перша стадія характеризується неприйняттям порушення розвитку у дитини, шокними переживаннями, запереченням існуючих проблем, ірраціональними надіями, пошуком винних. Друга стадія пов'язана з поступовим розумінням того, що сталося і його прийняттям, що супроводжується ослабленням почуття смутку, посиленням інтересу до навколишнього світу.

Майрамян Р. та Агавелян О. виділили чотири стадії стресових переживань батьків. Перша – пов'язана з переживанням батьками шоку, почуття провини і власної неповноцінності, безпорадності, така ситуація може призводити до спотворення життєвої перспективи і актуалізації страху смерті. Дитина з обмеженими можливостями життєдіяльності може сприйматися матерями і батьками як випробування і покарання. Почуття власної безпомічності та безвиході часто призводить до самозвинувачення та звинувачення оточуючих людей, появи почуття гніву, а також сорому і страху осуду оточуючих. Друга стадія характеризується запереченням діагнозу, сумнівами в компетентності фахівців, пошуком «кращого спеціаліста». Третя стадія пов'язана з поступовим усвідомленням проблем дитини, появою у батьків депресивних переживань, що посилюються від відчуття залежності від потреб дитини, неможливості повної компенсації порушення. Четверта – пов'язана з прийняттям особливостей дитини, орієнтацією на пошук ресурсів для надання їй необхідної допомоги. Спостерігається зниження негативних переживань, поява інтересу до навколишнього світу, орієнтації на майбутнє [10].

Спираючись на особистісні особливості матерів та батьків Левченко І. та Ткачовою В. було створено класифікацію реакцій батьків на народження та виховання в сім'ї дитини з обмеженими можливостями життєдіяльності. Батьки психосоматичного типу – найбільш численна група (60-80%). Вони стримані в демонстрації емоцій, але схильні до змін настрою, орієнтовані на загальноприйняті норми поведінки. Такі батьки прагнуть до гіперопіки, активного включення в життя дитини. Батьки невротичного (тривожно-сенситивного) типу схильні перебільшувати проблеми дитини і заперечувати можливість позитивного вирішення ситуації. У них



спостерігається тривожний фон настрою, страх нашкодити дитині. У матерів часто проявляються істеричні і депресивні стани. Такі батьки непослідовні в виховання дитини, виправдовують свою безініціативність відсутністю прямих вказівок з боку фахівців. Серед батьків авторитарного (імпульсно-інертного) типу спостерігається велика кількість осіб з акцентуаціями характеру, зниженим контролем негативних емоцій та поведінки. Вони самі можуть використовувати жорсткі прийоми впливу на дитину, або звинувачувати фахівців у надмірній вимогливості [9].

Батьківське ставлення до дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності є достатньо суперечливим явищем. Матері та батьки можуть сприймати дитину одночасно як джерело любові і страждань, позитивне прийняття, що демонструється оточуючим людям, може поєднуватися з неусвідомленим емоційним відкиданням [17]. Особливості батьківського ставлення напряму залежать від мотивації на прийняття порушення у дитини, а також від заперечення діагнозу батьками, що характерно практично для 50% батьків дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності [9].

Поведінковий компонент батьківського ставлення може бути представлений різними варіантами відхилень сімейного виховання: по типу гіпер- і гіпоопіки, вихованням в «культурі хвороби» тощо. Часто обмеження активності і самостійності дитини з боку батьків, пов'язане з бажанням надати допомогу, перешкоджає формуванню у неї необхідних соціальних навичок. Це створює передумови для стигматизації та створення інвалідизованого варіанту життя. Таким чином, первинний дефект дитини поглиблюється батьківським ставленням до нього [19].

Більшість даних психологічних досліджень, що стосуються батьківського ставлення до дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності, частіше за все описують відношення матерів. Таку ситуацію можна пояснити тим, що матері проводять з дитиною більше часу, ніж інші члени сім'ї. З цієї причини вони є більш вразливими щодо виникнення негативних переживань і емоційних розладів. Зміна звичного життя, що пов'язана з появою в сім'ї дитини з обмеженими можливостями життєдіяльності, часто призводять до відмови матері від власних інтересів, професійної самореалізації. Додаткове навантаження на батька щодо матеріального забезпечення сім'ї часто призводить до їх дистанціювання, занурення в роботу, хобі, шкідливі звички. Бажаючи обмежити травматичний процес спілкування, частина батьків прагне брати лише фінансову участь в житті дитини [16].

Накопичення результатів теоретичних та прикладних досліджень з проблеми батьківського ставлення до дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності є дуже обмеженими. Зарубіжні автори характеризують батька як менш емоційного, ніж матір, йому властиві знижений інтерес до довгострокових наслідків порушень, орієнтація на

відповідність поведінки дитини загальноприйнятим нормам. Інші автори навпаки наводять дані, що батьки важче, ніж матері переживають особливості дитини, які мають занижену самооцінку [18]. Неприйняття батьком особливостей дитини впливає на подружні стосунки. Загострення сімейних конфліктів часто призводить до розлучень. За даними досліджень 30-60% сімей, де виховується дитина з обмеженими можливостями життєдіяльності є неповними [9].

Зарубіжні та вітчизняні вчені відзначають особливу вразливість сімей аутичних дітей в порівнянні з сім'ями дітей з іншими видами порушень розвитку [11, 12, 20].

Карвасарською І. було виділено 3 типи сімей, що виховують дітей з аутизмом, залежно від ступеня усвідомлення їх проблем. Перший тип сімей характеризується пристосуванням або ігноруванням власних аутистичних тенденцій або вони не визначають аутизм як порушення. Другий тип сімей визначає аутизм як порушення, але чинить супротив психіатричній інвалідизації. Третій тип сімей залучає одного з членів сім'ї як пацієнта в психіатрію [8].

Порушення дитячо-батьківських взаємин в родині пов'язують з психологічними особливостями аутичної дитини (порушення емоційної сфери, спілкування, інтересів і поведінки). Неконтактність дитини, почуття власної неповноцінності, пригніченості призводить до розгубленості батьків. Відсутність емоційної відповіді з боку дитини найсильніше впливає на матір, вона не отримує від неї необхідного підкріплення правильності своєї поведінки. Матері частіше, ніж батьки, відчувають негативні наслідки симбіотичних відносин з дитиною – обмеження особистої свободи, зниження самооцінки тощо [12]. Психічна травматизація батьків часто перетворює їх в емоційних донорів [9].

В материнському ставленні до дитини з розладами аутистичного спектру спостерігається відкидання на когнітивному рівні, пов'язане з інфантилізацією, негативною оцінкою здібностей і поведінки дитини, і прийняття на емоційному рівні [14]. Недостатній рівень взаєморозуміння матері і дитини проявляється в тому, що мати не усвідомлено прагне створити для дитини надмірно емоційно насичене середовище, що підсилює її аутистичний бар'єр.

Батьківське ставлення до дитини з розладами аутистичного спектру відзначається стресовим характером переживань батьків і прагненням уникати спілкування з дитиною. Батьки переживають почуття провини, розчарування, самообмеження, так як змушені брати на себе великі зобов'язання щодо матеріального забезпечення сім'ї [12].

Печниковою Л. була встановлена залежність материнського ставлення до дитини з розладами аутистичного спектру від ряду факторів, серед яких психологічні особливості дитини, соціального статусу матерів, кількості дітей в сім'ї, порядок народження аутичної

дитини та ін. За даними автора, емоційне відкидання дитини з аутизмом пов'язано зі зростанням матеріального навантаження на працюючу матір чи матер-одиначку. Матері, які мають одну дитину, частіше емоційно приймають її, ніж в разі виховання двох дітей. У сім'ях, в яких аутична дитина молодша, матері частіше емоційно відкидають її, себе, а також здорову дитину. Автор пов'язує це з сильними стресовими переживаннями і комплексом рольової неповноцінності жінки, яка вважала себе до цього успішною в сфері материнства. Якщо аутична дитина старша, її відносини з матір'ю впливають на іншу дитину – мати стає більш вимогливою. Заперечення матерями себе і дитини з аутизмом більше виражено в неповних сім'ях, ніж в повних. При чому, материнське ставлення є відносно незалежним від виду та тяжкості аутистичних проявів у дитини [14].

Дослідження особливостей батьківського ставлення в сім'ях, які виховують дітей з розладами аутистичного спектру, частково розглядається в контексті особистісних особливостей матерів і батьків. Ця позиція має тісний взаємозв'язок з пошуком психогенних причин аутизму.

За результатами досліджень матері аутичних дітей характеризуються недостатнім рівнем активності, допитливості і товариськості, негнучкістю поведінки, низькою стресостійкістю, слабким розвитком емпатії високим рівнем тривожності, емоційної нестійкості, підвищеною чутливістю до соціальних оцінок, а також схильністю до агресії. Деякі матері відзначаються проявом фрустрації, репресивності, дратівливості, емоційного виснаження внаслідок незадоволеності відносинами з аутичною дитиною [14].

**Висновки.** Отже, дослідження особливостей батьківського ставлення до дітей з розладами аутистичного спектру на даний час не є повністю висвітленим в психологічній літературі. Актуальність вивчення даного питання визначається статистичними даними, що свідчать про тенденцію збільшення чисельності таких дітей, труднощами організації корекційно-діагностичної роботи з ними, складністю дитячо-батьківських відносин. Тема батьківського ставлення до аутичних дітей практично не розкрита в сучасних вітчизняних психологічних дослідженнях. Більшою мірою представлені роботи, що розглядають переважно ставлення матерів та майже ігнорують роль батька в сімейному вихованні. Теоретичний аналіз літературних джерел показав, що існують загальні особливості батьківського ставлення до дітей з відхиленнями в психічному розвитку: тенденція до емоційного відштовхування дитини і неприйняття її індивідуальних особливостей, схильність до неадекватної оцінки здібностей, різні типи порушень процесу сімейного виховання. Подальшого вивчення потребують прикладні аспекти дослідження батьківського ставлення та дитячо-батьківських відносин в сім'ях, що виховують дитину з розладами аутистичного спектру.

### Бібліографія

1. **Архиреева Т. В.**, Полевая Е. В. Мотивация к отцовству как детерминанта отношения отца к ребенку // Семейная психология и семейная терапия. – 2006. – № 1. – С. 75-89.
2. **Белогай К. Н.**, Морозова И. С. Эмпирическое исследование структуры родительского отношения // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 4. – С. 12-23. ;
3. **Варга А. Я.** Структура и типы родительского отношения: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01: М., 1986. – 206 с. ;
4. **Гуслова М. Н.**, Стуре Т. К. Психологическое изучение матерей, воспитывающих детей-инвалидов // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 24-32. ;
5. **Демьянов Ю. Г.** Семейные кризисы и дети с отклонениями в развитии и поведении// Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения-2008» / Под ред. Л. А. Цветковой, Н. С. Хрусталёвой. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2008. – С. 142-143. ;
6. **Калина О. Г.** Психологические последствия недостаточной представленности позитивной мужской функции в семье и образовательном пространстве // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 4. – С. 82-90. ;
7. **Карabanова О. А.** Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М.: Гардарики, 2004. – 320 с. ;
8. **Карвасарская И. Б.** В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. – М.: Теревинф, 2003. – 70 с.
9. **Левченко И. Ю.**, Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. Методическое пособие. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
10. **Майрамян Р. Ф.** Семья и умственно отсталый ребенок. (Психопатологические и психологические аспекты проблемы): Автореф. дисс... канд. мед. наук. М., 1976. – 24 с.
11. **Мамайчук И. И.** Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.
12. **Мастюкова Е. М.**, Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
13. **Очерки детской психиатрии.** Аутизм: учебное пособие для специалистов в области охраны психического здоровья детей / Под ред. главного внештатного специалиста МЗ Украины по специальности «детская психиатрия» И.А. Марценковского // НейроNEWS. – 2014. – 280 с.
14. **Печникова Л. С.** Материнское отношение к ребенку-аутисту в зависимости от наличия в семье здорового сибса // Социальное и душевное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь: Мат. Всероссийской научно-практической конференции. – М., 1998. – С. 73-74.
15. **Самоукина Н. В.** Симбиотические аспекты отношений между матерью и ребенком// Вопросы психологии, 2002. № 3. – С. 67-81.
16. **Селигман М.** Обычные семьи, особые дети: [пер. с англ.] / Селигман М., Дарлинг Р. – М.: Теревинф, 2007. – 368 с.
17. **Сорокин В. М.** Кризисные переживания родителей // Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения – 2008» / Под. ред. Л. А. Цветковой, Н. С. Хрусталёвой. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2008. – С. 154-155.
18. **Хорошева Е. В.** Сравнительное исследование семей, имеющих ребенка с нормативным и нарушенным развитием // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 5. – С. 52-58.
19. **Шипицына Л. М.**

«Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация семей с нарушением интеллекта. – СПб.: «Дидактика Плюс», 2002. – 496 с. 19. **Шульженко Д. І.** Аутизм — не виро́к / Д. І. Шульженко. – Львів: Кальварія, 2010. – 224 с. 20. **Baumrind D.** Parenting styles and adolescent development // Lerner R. M., Petersen A. C., Brooks-Gunn J. (eds). Encyclopedia of adolescence. V. 2. N. Y., 1992 (P. 746-758). 21. **Lamb M., Tamis-Lemonda C.** The role of the father: an introduction // The role of the father in child development. Wiley, New Jersey, 2004 (P. 1-32).

### References

1. **Arkhyreeva T. V., Polevaya E. V.** Motyvatsyya k ottsovstvu kak deternynanta otnoshenyya ottsa k rebenku // Semeynaya psykholohyya y semeynaya terapyua. – 2006. – № 1. – S. 75-89. 2. **Belohay K. N., Morozova Y. S.** Эмпырыческое yssledovanye struktury rodytel'skoho otnoshenyya // Psykholohycheskaya nauka y obrazovanye. – 2008. – № 4. – S. 12-23. 3. **Varha A. Ya.** Struktura y typy rodytel'skoho otnoshenyya: Dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.01: M., 1986. – 206 s. 4. **Huslova M. N., Sture T. K.** Psykholohycheskoe yzuchenye materey, vospytывayushchykh detey-ynvalyдов// Defektolohyya. – 2003. – № 6. – S. 24-32. 5. **Dem'yanov Yu. H.** Semeynыe kryzysy y dety s otklonenyyamy v razvytyy y povedenyy// Materyaly nauchno-praktycheskoy konferentsyy «Anan'evskye chtenyya-2008»/ Pod red. L. A. Tsvetkovoy, N. S. Khrustalёvoy. – SPb.: Yzd-vo SPbHU, 2008. – S. 142-143. 6. **Kalya O. H.** Psykholohycheskiye posledstvyaya nedostatochnoy predstavlennostry pozytyvnoy muzhskoy funktsyy v sem'e y obrazovatel'nom prostranstve// Psykholohycheskaya nauka y obrazovanye. – 2008. – № 4. – S. 82-90. 7. **Karabanova O. A.** Psykholohyya semeynыkh otnoshenyy y osnovы semeynoho konsul'tyrovanyya: Uchebnoe posobye. – M.: Hardaryky, 2004. – 320 s. 8. **Karvasarskaya Y. B.** V storone. Yz opыta raboty s autychnymy det'my. – M.: Terevynf, 2003. – 70 s. 9. **Levchenko Y. Yu., Tkacheva V.V.** Psykholohycheskaya pomoshch' sem'e, vospytывayushchey rebenka s otklonenyyamy v razvytyy. Methodycheskoe posobye. – M.: Prosveshchenye, 2008. – 239 s. 10. **Mayramyan R. F.** Sem'ya y umstvenno ot'stalыy rebenok. (Psykhopatolo-hycheskiye y psykholohycheskiye aspekty problemy): Avtoref. dyss... kand. med. nauk. M., 1976. – 24 s. 11. **Mamaychuk Y. Y.** Pomoshch' psykholoha detyam s autyzmom. – SPb.: Rech', 2007. – 288 s. 12. **Mastyukova E. M., Moskovkina A. H.** Semeynoe vospytanye detey s otklonenyyamy v razvytyy. – M.: VLADOS, 2003. – 408 s. 13. **Ocherky det'skoy psykhyatryy.** Autyzm: uchebnoe posobye dlya spetsyalystov v oblasti okhrany psykhycheskoho zdorov'ya detey / Pod red. glavnoho vneshtatnoho spetsyalysta MZ Ukrayny po spetsyal'nosty «det'skaya psykhyatryya» Y.A. Martsenkovskoho // NeyroNEWS. – 2014. – 280 s. 14. **Pechnykova L. S.** Materynskoe otnoshenye k rebenku-autystu v zavysymosty ot nalychyya v sem'e zdorovoho sybsa // Sotsyal'noe y dushevoe zdorov'e rebenka y sem'y: zashchyta,

pomoshch', vozvrashchenye v zhyzn': Mat. Vserossyyskoy nauchno-praktycheskoy konferentsyy. – M., 1998. –S. 73-74. 15. **Samoukyna N. V.** Symbyotycheskiye aspekty otnoshenyy mezhdu mater'yu y rebenkom // Voprosy psykholohyy. – 2002. – № 3. – S. 67-81. 16. **Selyhman M.** Обычные sem'y, osobyye dety: [per. s anhl.] / Selyhman M., Darlynh R. – M.: Terevynf, 2007. – 368 s. 17. **Sorokyn V. M.** Kryzysnye perezhyvaniya rodyteley// Materyaly nauchno-praktycheskoy konferentsyy «Anan'evskyye chteniya – 2008»/ Pod. red. II. A. Tsvetkovoy, N. S. Khrustal'evoy. – SPb.: Yzd-vo SPbHU, 2008. – S. 154-155. 18. **Khorosheva E. V.** Sravnytel'noe yssledovaniye semey, ymeuyshchykh rebenka s normatyvnym y narushennym razvytiem// Psykholohycheskaya nauka y obrazovaniye, 2010, # 5. – S. 52-58. 19. **Shypytsyna II. M.** «Neobuchaemy» rebenok v sem'e y obshchestve. Sotsyalyzatsyya semey s narusheniym yntellekta. – SPb.: «Dydaktyka Plyus», 2002. – 496 s. 20. **Shul'zhenko D. I.** Autyzm — ne vyrok / D. I. Shul'zhenko. – L'viv: Kal'variya, 2010. – 224 s. 21. **Baumrind D.** Parenting styles and adolescent development // Lerner R. M., Petersen A. C., Brooks-Gunn J. (eds). Encyclopedia of adolescence. V. 2. N. Y., 1992 (P. 746-758). 22. **Lamb M., Tamis-Lemonda C.** The role of the father: an introduction // The role of the father in child development. Wiley, New Jersey, 2004 (P. 1-32).

Авторський внесок: Руденко Л. М. – 50%, Федоренко М. В. – 50%.  
Дата відправлення статті 17.03.17 р.

УДК 373.2.016:81–028.31

М.М. Свідерська  
mary.com93@mail.ru

## ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ РОЗУМІННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ ЯК СТРУКТУРНОГО ЕЛЕМЕНТУ ІМПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ

**Відомості про автора:** Свідерська Марина, аспірант Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема розуміння усного мовлення дітьми з розладами спектру аутизму. Email: [mary.com93@mail.ru](mailto:mary.com93@mail.ru)

**Contact:** Graduate Student Svidersky Marina, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: the problem of understanding speech Children with autism spectrum disorders. Email: [mary.com93@mail.ru](mailto:mary.com93@mail.ru)

---

1. Свідерська М.М. Розвиток імпресивного мовлення при нормальному онтогенезі та розладах спектру аутизму» / М.М.Свідерська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – С.125 – 130. - (Серія 19; вип. 32).

---

**Свідерська М.М. Характеристика процесу розуміння усного мовлення як структурного елементу імпресивного мовлення.** У статті розглядається розуміння усного мовлення дітьми як складовий елемент імпресивного мовлення, яке включає мотив та думку, є мовленнєвим рефлексом, позбавленим рухової активності. Розуміння мовлення описується як своєрідний засіб передачі інформації із зовнішнього мовлення мовця до внутрішнього мовлення слухача і тим самим демонструє взаємозв'язок та залежність цих двох процесів. Процес розуміння є способом зв'язку з навколишнім середовищем та основою для формування комунікативних навичок і набуття знань. Теоретичне узагальнення проблеми свідчить, що на розуміння мовлення впливають: сприймання зовнішнього оформлення слова та його змістовного наповнення; бажання слухача отримати інформацію, яка входить в коло його інтересів і полегшує її сприймання; супровідні невербальні засоби комунікації, які також містять певну інформацію для доповнення почутого; обсяг короткотривалої та довготривалої пам'яті, за рахунок яких утримується інформація до її повного опрацювання та ін.

**Ключові слова:** імпресивне мовлення, розуміння усного мовлення, сприймання мовлення, типовий онтогенез.

**Свидерская М.М. Характеристика процесса понимания устной речи как структурного элемента импрессивной речи.** В статье рассматривается понимание устной речи детьми как составной элемент импрессивной речи, которая включает мотив и мысль, является речевым рефлексом, лишенным двигательной активности. Понимание речи описывается как своеобразное средство передачи информации из внешней речи говорящего к внутренней речи слушателя и тем самым демонстрирует взаимосвязь и зависимость этих двух процессов. Процесс понимания является способом связи с окружающей средой и основой для формирования коммуникативных навыков и приобретения знаний. Теоретическое обобщение проблемы свидетельствует о том, что на понимание речи влияют: восприятие внешнего оформления слова и его содержательного наполнения; желание слушателя получить информацию, которая входит в круг его интересов и облегчает ее восприятие; невербальные средства коммуникации, которые также содержат определенную информацию для дополнения услышанного;

объем кратковременной и долговременной памяти, за счет которых содержится информация до ее полной обработки и др.

**Ключевые слова:** импрессивная речь, понимание устной речи, восприятия речи, типичный онтогенез.

**Sviderska M. M. Characteristics of the process of understanding speech as a structural element of erosivnogo speech.** The article discusses the understanding of speech by children as part erosivnogo broadcasting, which includes motive and opinion, is a speech reflex, devoid of physical activity. Speech understanding is described as a means of transferring information from external speech to internal speech, the listener and thereby demonstrates the interrelationship and dependence of these two processes. The process of understanding is a way of communication with the environment and the basis for the formation of communicative skills and the acquisition of knowledge. For a full understanding of the desired speech activity of the speaker and the listener. Scientists are understanding situational and contextual speech. The theoretical generalization of the problem shows that speech understanding is influenced by the perception of the appearance of the word and its substantive content; the desire of the listener to receive information, which is included in the range of his interests and facilitates its perception; the accompanying non-verbal means of communication that also provide some information to Supplement what is heard, to understand the implication stated do not necessarily have a high level of intellectual abilities, however, the person should have a sensitivity to emotions; the volume of short-term and long-term memory, which contains information prior to its processing, etc. Violation fanimation processes manifested in the perception of the sound complex that is not attached to the word informative. Sometimes phrases and sentences perceived by ear seem to be an unknown language or simply a set of sounds that constitute noise.

**Key words:** impresive speech, understanding of speech, speech perception, the typical ontogeny.

**Постановка проблеми.** Розуміння мовлення є своєрідним засобом передачі інформації із зовнішнього мовлення мовця до внутрішнього мовлення слухача і тим самим демонструє взаємозв'язок та залежність цих двох процесів.

Л.С.Виготський виявив, що від розуміння мовлення людиною залежить те, як вона пізнає та сприймає світ. Адже сприймаючи мовлення, аналізуючи інформацію, яку воно містить у собі, ми набуваємо певних знань про навколишнє середовище та різні сфери нашого життя. Процес розуміння стає не лише способом зв'язку з навколишнім, а й фундаментом становлення комунікативних навичок, подальшого набуття знань. На основі сприймання та обробки зовнішнього мовлення від раннього дитинства люди оволодівають



знаннями про світ, вміння, життєві навички, правила і норми поведінки, традиції, звичаї.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема імпресивного мовлення досліджується у різних наукових галузях: психології (Б.Ф.Баєв, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, Н.І.Гез, Д.Б.Ельконін, І.О.Зімня, О.Р.Лурія, І.О.Синиця, О.М.Соколов, Т.М.Ушакова та ін.), логопедії (Р.І.Лалаєва, Р.Є.Лєвіна, Є.Ф.Соботович, М.Є.Хватцев та ін.), психолінгвістика (М.І.Жинкін, О.О.Леонтєв та ін.), лінгвістика (Н.І.Гез, Т.О.Ладиженська, А.Л.Погодін, З.М.Цветкова та ін.). Зокрема, Л.С.Виготський описав особливості внутрішнього мовлення; П.Я.Гальперін дослідив зв'язок імпресивного мовлення з розумовими операціями; М.І.Жинкін порівняв швидкість процесу внутрішнього та зовнішнього мовлення. Водночас ґрунтовного міждисциплінарного теоретичного узагальнення проблеми процесу розуміння усного мовлення не здійснювали. Це підкреслює актуальність наукової теми.

**Метою** нашого дослідження є теоретичний аналіз процесу розуміння усного мовлення як структурного елементу імпресивного мовлення, результати якого висвітливо у статті.

**Основний матеріал.** Проблема розуміння усного мовлення потребує ґрунтовного вивчення його складових. Науковці (О.Р.Лурія, Є.Ф.Соботович, М.Є.Хватцев та ін.) класифікують форми мовлення, проаналізуємо відповідні наукові теорії.

М.Є.Хватцев виділяє дві форми мовлення: зовнішнє (експресивне) і внутрішнє (імпресивне) мовлення [5]. М.Жинкін, І.Зімня, О.Леонтєв та ін. виділяють три форми – зовнішнє усне, зовнішнє писемне та внутрішнє мовлення. Л.С.Цветкова описує 3 види мовлення, серед яких: Зовнішнє (усне) мовлення, в складі якого експресивне та імпресивне; писемне мовлення; внутрішнє мовлення [4; 6].

О.Р.Лурія виділяє експресивне та імпресивне мовлення [4]. Вчений визначає експресивне мовлення як передачу інформації у формі активного усного або писемного мовлення [6, с. 226].

До структури експресивного мовлення вчений включає мотив до мовлення; загальну думку, яка набуває вигляд схеми і переходить у внутрішнє мовлення; власне мовлення. Він пише, що сприймання та розуміння усного і писемного мовлення називається імпресивним мовленням (внутрішнім мовленням). Науковець пояснює його як шлях від сприймання зовнішнього мовлення іншої людини, який відбувається у такій послідовності: сприймання інформації закодованої в фонамах, словах, фразах, реченнях чи текстах; переробка цієї інформації; співвіднесення сказаного із вже набутими знаннями для повного розуміння [4, с. 298]. На етапі розуміння відбувається обробка отриманої інформації; виділення основного сенсу сказаного; синтез найважливішого у скорочену форму висловленого у вигляді схеми, яка

переноситься у внутрішнє мовлення. Отже, спільною ланкою цих процесів є внутрішнє мовлення, яке взаємопов'язує експресивне та імпресивне мовлення [4].

В.Гумбольдт зазначав, що внутрішнє мовлення є проміжною ланкою, між зовнішнім мовленням та мисленням [3]. Він вважав, що за допомогою мовлення можна впливати на розвиток внутрішнього мовлення та на хід думок слухача.

Внутрішнє мовлення, на думку Л.С.Виготського, починає розвиватись на основі егоцентричного мовлення, тобто такого, яке не є зверненим до слухача [3]. Часто діти використовують його для контролю своїх дій. Вчені (А.Богущ, В.П.Глухов, В.С.Мухіна та ін.) дослідили, що в процесі гри або під час виконання складної роботи діти коментують все те, що роблять [3]. Згодом це мовлення поступово скорочується у своєму обсязі, набуває вигляду звичайної схеми, потім стає шепітним і переходить до мовчазного проговорювання (внутрішнього мовлення). Воно не є засобом спілкування, проте допомагає зберігати та опрацьовувати сприйнятий матеріал, готує інформацію для перенесення її у зовнішнє мовлення, за допомогою якого і відбувається озвучення думок.

Л.С.Виготський виділив та описав особливості внутрішнього мовлення. Першим зазначив те, що у складовій структурі речення переважають присудки, а підмети майже відсутні [2]. Він дослідив, що у своїй розумовій діяльності людина використовує внутрішнє мовлення, яке має згорнутий вигляд, більш стислу форму ніж зовнішнє. Воно стає фундаментом для подальшого висловлювання [3]. Це пояснюється тим, що в процесі внутрішнього проговорювання для себе людина розуміє, про кого та про що ведеться мова, і не потребує зайвих уточнень. Такий спосіб спрощення висловлювань робить імпресивне мовлення ще згорнутішим, але не впливає на змістовий компонент.

Наступною особливістю Л.С.Виготський виділяє скорочену вимову звукокомплексу у словах [3]. Він зазначає, що в процесі внутрішнього промовляння відбувається спрощення вимови слів, часто це має вигляд зменшення наповнюваності слова звуками, відсутність їх закінчень або вимова лише приголосних, ігноруючи голосні. Враховуючи попередні особливості, Л.С.Виготський виділив ще одну, а саме: співвідношення змістової сторони висловлювань з їх зовнішньою формою [2]. В експресивному мовленні зовнішня форма є сталою незалежно від контексту, а зміст змінюється відповідно до будови речень. У внутрішньому мовленні вся увага спрямована на смисл слова, а не на його значення [2]. Ще однією особливістю Л.С.Виготський називає злиття слів [3]. У цьому випадку іменник утворюється в результаті поєднання двох і більше слів та фраз; слова складаються з їх основ або частин. Описана особливість є одним із способів зробити

мовлення більш стислим. При цьому кожне слово, фраза мають максимальне змістове наповнення.

А.Р.Лурія писав, що стан лобної долі мозку (яка відповідає за програмування діяльності) впливає на внутрішнє мовлення та його смислове наповнення більше, ніж інші відділи [4].

Дж. Міллер зазначав, що імпресивне мовлення є таким, яке не супроводжується звуком, тобто «німе мовлення» [2, с. 277]. Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, М.Мюллер описували таку особливість імпресивного мовлення як відсутність звуку, беззвучне мовлення [3]. Л.С.Виготський зазначав, що відсутність звуку є основною відмінністю внутрішнього мовлення від зовнішнього. Мовлення про себе є таким, яке ніхто не чує, хоча воно може супроводжуватись мінімальними скороченнями м'язів органів артикуляційного апарату [3]. В.П.Глухов зазначив, що за результатами досліджень, під час сприймання мовлення (слухання) спостерігаються м'язеві скорочення органів артикуляційного апарату, які імітують вимову усього почутого [3]. Отже, слухач наче повторює все сказане, роблячи мінімальні (майже непомітні) рухи, які забезпечують більш точне сприймання інформації [3].

О.Р.Лурія виявив механізм імпресивного мовлення [3]. Першим елементом цього механізму є правильне сприймання та розрізнення фонем. Це залежить від сформованості фонематичного слуху та фонематичного сприймання. О.М.Гвоздев, Р.С.Левіна, М.А.Савченко Г.В.Чіркїна та ін. вважали правильний розвиток фонематичних процесів запорукою звукового аналізу та синтезу [3]. Ці процеси допомагають розрізнити та розпізнавати фонемі для подальшого встановлення звукової структури слова та його цілісності. Якщо порушується розрізнення фонем, слова сприйматимуться, але їх значення буде втрачено [3]. М.Є Хватцев писав про те, що фонематичний слух допомагає сприймати сукупність звуків як ціле слово, яке містить в собі смислову інформацію [5 с.18].

Для нормального формування фонематичного слуху, на думку Л.С.Цветкової, важливе правильне розуміння слова, адже зміна лише одного звука у слові може кардинально змінити його сутність [3]. Тобто прослідковується взаємозалежність цих двох процесів. Дитина має чітко сприйняти звуковий комплекс слова та правильно співвіднести його з відповідним образом [3].

Наступним елементом О.Р.Лурія називає розуміння слів, яке при неправильному розпізнанні фонем та їх співставленні, може бути втраченим [4]. Слово, яке несе в собі певну інформацію, може змінювати зміст сказаного, залежно від того, яким чином воно включене у висловлення. Так, в одному реченні слово несе першочергову інформацію, а в іншому – воно не береться до уваги. Крім того, дитина має навчитись обирати слова, які містять в собі інформацію та є

важливими для розуміння змісту і водночас – ігнорувати ті, які є несуттєвими.

Останньою і найскладнішою складовою механізму О.Р.Лурія називає розуміння фраз та речення [4]. Для правильного функціонування необхідною є співпраця декількох елементів, а саме: мовленнєвої пам'яті, симультанного синтезу, аналізу змісту. Розглянемо детальніше кожен з них. Для правильного розуміння всього речення, особливо якщо воно об'ємне, необхідно підключати мовленнєву пам'ять. Вона дає змогу втримувати усі структурні елементи сказаного і пов'язати їх для цілісного розуміння, а не кожного слова окремо. М.І.Жинкін писав про те, що ще до оволодіння мовленням діти перебувають в суспільстві, де їх оточують різні речі, відбуваються події [4, с. 297]. Усе це закарбовується в пам'яті у вигляді сенсорної інформації, тобто такої, яка отримана за участі різних сенсорних систем, на основі цих знань формуються комунікативні навички [3].

Розуміння тексту, пише Н.Г.Пахомова, відбувається завдяки синтезу отриманої інформації у його скорочений вигляд, як у внутрішньому мовленні [6]. Воно залежить від вміння втримувати інформацію в пам'яті та логічно її пов'язувати для зв'язного і цілісного сприймання. Коли розмова безпосередньо стосується ситуації в якій перебувають співрозмовники, полегшується процес розуміння мовлення, який вже не потребує детального опису, а може обмежитись простими реченнями [6]. Для розуміння речень і текстів, на думку Н.Г.Пахомової, важлива участь мовленнєвої пам'яті. Отримуючи інформаційний потік, потрібно втримати його у пам'яті в повному обсязі від початку до закінчення. Через малий обсяг мовленнєвої пам'яті може порушуватись розуміння мовлення [6].

Для розуміння підтексту сприйнятого мовлення, людина робить аналіз найважливіших складових висловлювання, що є кінцевим елементом у цьому складному механізмі [4]. За допомогою аналізу, виділяють основну думку, її властивості та їх взаємоз'язок. Ця інформація опрацьовуються і вибудовується логічна завершеність думки.

Розглянемо детальніше складові імпресивного мовлення за Є.Д.Хомською [6]. Першою складовою вона зазначає сприймання інформації, що переносить уявлення про предмети та явища з навколишнього світу до свідомості людини, налагоджує зв'язки між ними. Від якості сприймання матеріалу залежить його розуміння та подальша комунікативна діяльність. Вчена виділила такі види сприймання мовлення [6]: за обсягом: повне і часткове; за якістю: глибоке і поверхнєве; за рівнем розуміння: об'єктивне або помилкове; за темпом: швидке і повільне.

І.М.Богданова узагальнила характерні риси та властивості сприймання мовлення, а саме: предметність, цілісність, осмисленість, константність [1]. Предметність як властивість передбачає сприймання предмета та його співставлення з відомою інформацією. Цілісне сприймання предмета (навіть, якщо відсутня його незначна ознака) на основі сукупності його характеристик передбачає сприймання предмета мовленнєвої діяльності в цілому. Осмислення залежить від віку та досвіду слухача, тому що отримавши інформацію, відбувається співвіднесення її з вже збереженою, яка була набута на основі життєвого досвіду. Константність забезпечує відносно стале сприймання предмета, навіть при незначній зміні його характеристик та властивостей [6].

Наступним етапом сприймання мовлення Є.Д.Хомська виділяє переробку інформації або іншими словами – її осмислення [6]. Цей процес відбувається в тісній співпраці з розумовими операціями внаслідок чого встановлюються зв'язки між словом та його образом, з'ясовується сутність та його функціональні ознаки. І.М.Богданова описала дії, які входять до процесу осмислення [1]:

1) аналіз властивостей та ознак відбувається на основі аналізаторних систем, за допомогою яких отримуємо уявлення про якість предмета;

2) їх логічне узагальнення, в процесі якого всі якості розглядаються цілісно, але з поміж них виділяють найсуттєвіші та найбільш інформативні;

3) формування понять та узагальнюючих висновків на основі сформованих причинно-наслідкових зв'язків в процесі розумової діяльності;

4) переробка практичного значення та достовірності висновків.

Процес переробки та осмислення інформації є складнішим за попередній, оскільки в ньому задіяні майже всі розумові процеси, можуть виникати труднощі при пошуку та виділенні відмінностей [1].

Останньою складовою імпресивного мовлення Є.Д.Хомська зазначає співставлення з набутими знаннями [6]. Вона пов'язана із попередніми і також залежить від обсягу набутих знань та досвіду, віку слухача та сфери його діяльності чи зацікавленості та ін. На основі вже наявних знань відбувається співставлення отриманої інформації та її засвоєння. Розуміння усного мовлення, як складова імпресивного мовлення є процесом, під час якого людина знаходить смисл сказаного, прихований у сукупності мовленнєвих сигналів, та співвідносить його із ситуацією. Якщо інформація подається неоднозначно, вона може бути неправильно сприйнятою.

Л.С.Цветкова надає велике значення мовленню як засобу спілкування та мислення [3]. Вона пише, що мовлення безпосередньо

пов'язане з усіма психічними процесами та бере участь в їх розвитку та функціонуванні [3].

М.І.Лісіна зазначає, що для повноцінного розуміння мовлення потрібна активність як мовця, так і слухача [3]. О.М.Гвоздев, М.І.Лісіна, Р.В.Павелків та ін. виділяють розуміння ситуативного мовлення та контекстного [3]. Розуміння ситуативного мовлення виникає раніше та характеризується тим, що діти раннього віку (у яких тільки формується мовленнєва діяльність) розуміють звернене мовлення в певній ситуації, коли інформація пов'язана з тими умовами, в яких вони перебувають [3]. На початку життя дитини, більшу активність проявляють батьки, які й формують ситуативне розуміння, спілкуючись з нею в певній ситуації. Цей процес є базовим для формування контекстного розуміння сказаного, яке формується на основі ситуативного і вже не є пов'язаним із ситуацією, в якій перебуває слухач. Тобто, інформація вичерпного характеру, яку доносить мовець, може бути заснована на вже відомих подіях із життя і не потребує її безпосереднього впливу.

На якість сприймання мовлення впливає готовність слухача та його зацікавленість у бесіді, зазначає Н.Г.Пахомова. Якщо він не готовий отримати інформацію, то рівень та якість її засвоєння значно знижується [6].

Щоб розуміти підтекст сказаного, на думку О.Р.Лурія, не обов'язково мати високий рівень інтелектуальних здібностей, проте людина має мати чутливість до емоцій [4]. Адже для повного розуміння мовлення, вона має вміти зчитувати невербальну інформацію, яка надходить із жестами, мімікою, інтонацією та ін. В ідеалі правильно сприйняти та зрозуміти зміст сказаного допомагає поєднання вербальних засобів комунікації з невербальними. Перші відіграють суто інформативну роль, тобто надають потрібну для передачі інформацію, інші – показують ставлення мовця до сказаного. Якщо вміти правильно сприймати та розпізнавати жести, міміку, пози, то з їх допомогою текст стає більш інформативним [4].

М.Є.Хватцев також виділив емоційну складову мовлення як таку, що впливає на рівень сприймання [5]. Водночас, якщо слухачу подобається манера, виразність та інші невербальні засоби комунікації, що супроводжують мовлення, то і якість сприймання покращується [5]. М.Є.Хватцев описував невербальні засоби комунікації як спосіб покращити рівень розуміння зверненого мовлення [5]. Він також зазначав, що за допомогою рухів тіла та міміки можна передати потрібну інформацію. Комплексне використання невербальних засобів комунікації на рівні з мовленням допомагає сприйняти зміст почутого [5].

Л.С.Цветкова вважає, що на розуміння мовлення впливають не лише сприймання значень слів, фраз, розуміння їх смислу й мотиваційна

сфера, яка заключається у ставленні людини до сказаного, допомагає більш точно його зрозуміти [3]. Коли вона слухає щось, що її не цікавить або є незрозумілим, сконцентрованість знижується і більша частина сказаного не береться до уваги, в результаті – низький рівень розуміння або взагалі його відсутність. Якщо ж мова йде про подію чи ситуацію, що добре відома і входить у сферу інтересів – докладають максимальні зусилля для того, щоб всю інформацію отримати і зрозуміти. Тому мотиваційна сфера значно впливає на розуміння мовлення [3].

За розуміння мовлення відповідає задній відділ верхньої скроневої звивини домінантної (частіше лівої) півкулі мозку, названий зоною Верніке (сенсорного мовлення), на честь Карла Верніке, який встановив цей зв'язок [4]. Психоневролог першим дослідив та описав вплив ураження цієї зони на розуміння: коли людина чує слова, фрази, речення, які не несуть для неї жодної інформації. У зоні сенсорного мовлення співставляється отримана інформація у вигляді коду з образами та поняттями, накопиченими за життя та практичну діяльність. Якщо у зоні Верніке є органічне порушення, то людина намагається сприйняти почуте, але не може зрозуміти його загальний зміст. За умови підключення здогадок та невербальних засобів комунікації, можливе сприймання зовнішнього мовлення, натомість розуміння певного значення є практично неможливим [4].

**Висновки.** Отже, аналіз літературних джерел дозволяє виділити фактори, які впливають на якість розуміння усного мовлення: рівень розвитку особистості та мовленнєвого розвитку; сформованість фонематичних процесів; розуміння граматичних структур та зв'язків (зв'язку звуків у слові, слів у речення, речень у тексті); взаємозв'язок з короткотривалою та довготривалою пам'яттю; досвід людини, її потреби та інтереси; зацікавленість слухача предметом розмови, його мотиваційна сфера; вміння зчитувати невербальні засоби комунікації. Перспективою нашого дослідження є розробка методики для дослідження розуміння усного мовлення при нормальному онтогенезі та розладах спектру аутизму.

### Бібліографія

1. Богданова І.М. Соціальна педагогіка : навч. посіб. [для студентів і викладачів ВНЗ] / Інна Михайлівна Богданова – К. : Знання, 2008. – 343 с.
2. **Выготский Л.С.** Мышление и речь / Лев Семёнович Выготский – М. : Астрель, 2011. – 640 с.
3. **Глухов В.П.** Основы психолінгвистики : учеб. пособие [для студентов педвузов] / Вадим Петрович Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
4. **Лурия А.Р.** Основы нейропсихологии : учеб. пособие [для студ. учреждений высш. проф. образования] / Александр Романович Лурия. – М. : «Академия», 2013. – 384 с.
5. **Хватцев М.Е.** Логопедия : [Пособие для студентов пед.

институтов и учителей специальных школ] / Михаил Ефимович Хватцев. – М.: Учпедгиз., 1959. – 476 с. 6. **Хомская Е.Д.** Нейропсихология / Евгения Давыдовна Хомская – СПб. : Питер, 2005. – 496 с. – (Серия «Классический университетский учебник»).

### References

1. **Bogdanova I.M.** Social'na pedagogika : navch. posib. [dlja studentiv i vikladachiv VNZ] / Inna Mihajlivna Bogdanova – K. : Znannja, 2008. – 343 s. 2. **Vygotskij L.S.** Myshlenie i rech' / Lev Semjonovich Vygotskij – M. : Astrel', 2011. – 640 s. 3. **Gluhov V.P.** Osnovy psiholingvistiki : ucheb. posobie [dlja studentov pedvuzov] / Vadim Petrovich Gluhov. – M.: АСТ: Astrel', 2005. – 351 s. 4. **Lurija A.R.** Osnovy nejropsihologii : ucheb. posobie [dlja stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovanija] / Aleksandr Romanovich Lurija. – M. : «Akademija», 2013. – 384 s. 5. **Hvatcev M.E.** Logopedija : [Posobie dlja studentov ped. institutov i uchitelej special'nyh shkol] / Mihail Efimovich Hvatcev. – M.: Uchpedgiz., 1959. – 476 s. 6. **Homskaja E.D.** Nejropsihologija / Evgenija Davydovna Homskaja – SPb. : Piter, 2005. – 496 s. – (Serija «Klassicheskiy universitetskij uchebnik»).

Авторський внесок: Свідерська М. – 100%  
Дата відправлення статті 12.03.17 р.

**УДК 376-056.3: 316.613:159.973**

**А. І. Стригунова**  
**salyona@outlook.com**

## **СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВЕ ОРІЄНТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ**

**Відомості про автора:** Стригунова Альона, аспірант Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна. У колі наукових інтересів: розвиток комунікативних умінь у молодших школярів з порушенням розумового розвитку на уроках соціально-побутового орієнтування. Email: salyona@outlook.com

**Contact:** Strygunova Alona, graduate student of the Institute of Special Pedagogy NAPS Ukraine, Kyiv, Ukraine. Academic interests: development communicative skills in primary school children with intellectual disabilities



during the lesson of Social and consumer orientation. Email: [salyona@outlook.com](mailto:salyona@outlook.com)

---

**Стригунова А. І.** До проблеми дослідження комунікативних умінь у школярів молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю // Збірник Освіта осіб з особливими потребами. – С. 176-184.;

**Стригунова А. І.** Загальна проблематика розвитку комунікативних умінь молодших школярів з розумовою відсталістю // Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. – 2016. – С. 333-336.

---

**Стригунова А.І. Соціально-побутове орієнтування як засіб формування комунікативних умінь у дітей з порушенням розумового розвитку.** У статті висвітлено основні види робіт і методи навчання, передбачені курсом соціально-побутового орієнтування для молодших школярів з порушенням розумового розвитку. Обґрунтовано необхідність підготовки таких дітей до самостійного життя шляхом формування умінь організації власного побуту і соціального орієнтування. Наголошено на необхідності більш повного використання педагогічних можливостей курсу СПО. Підкреслено важлива роль використання наочності в збагаченні побутового досвіду дітей. Детально розглянута навчальна екскурсія, словесні методи навчання на уроках, робота з текстом, колективне виконання практичних завдань (сюжетно-рольові ігри-тренінги), які передбачають відтворення обставин, міжособистісних відносин і соціальних ролей на заняттях. Розігруючи реальні ситуації, учні в безпечних умовах розширюють свій соціальний досвід, опановують культурою і етикою взаємовідносин, засвоюють загальноприйняті моделі поведінки. Відзначено проблематичність формування вміння переносити в практичні життєві ситуації навички, засвоєні під час уроків. В процесі спільної соціально-побутової діяльності у дітей природним чином відбувається розвиток способів комунікації, а в арсеналі вчителя виявляється широкий спектр ефективних педагогічних методів і дидактичних прийомів.

**Ключові слова:** соціально-побутове орієнтування, порушення розумового розвитку, комунікативні уміння.

**Стригунова А.И. Социально-бытовое ориентирование как способ формирования коммуникативных умений у детей с нарушением умственного развития.** В статье высветлены основные виды работ и методы обучения, предусмотренные курсом социально-бытового ориентирования для младших школьников с нарушением умственного развития. Обоснована необходимость подготовки таких детей к самостоятельной жизни путем формирования умений

организации собственного быта и социального ориентирования. Отмечена необходимость более полного использования педагогических возможностей курса СБО. Подчеркнута важная роль использования наглядности в обогащении бытового опыта детей. Охарактеризована учебная экскурсия, словесные методы обучения на уроках, работа с текстом, использование наглядности, коллективное выполнение практических заданий и моделирование реальных ситуаций (сюжетно-ролевые игры-тренинги), которые предусматривают воспроизведение обстоятельств, межличностных отношений и социальных ролей на занятиях. Разыгрывая реальные ситуации, учащиеся в безопасных условиях расширяют свой социальный опыт, овладевают культурой и этикой взаимоотношений, усваивают общепринятые модели поведения. В процессе совместной социально-бытовой деятельности у детей естественным образом происходит развитие способов коммуникации, а в арсенале учителя оказывается широкий спектр эффективных педагогических методов и дидактических приемов.

**Ключевые слова:** социально-бытовое ориентирование, нарушение умственного развития, коммуникативные умения.

**Strygunova A.I. Social and consumer orientation as a way of forming communicative skills of children with intellectual disabilities.** The article lists specific types of teaching methods, which are used in the course "Social and Consumer orientation" to demonstrate the real necessity in the preparation of children with special needs. This aims to afford them an independent life by forming of abilities of organization of their own way of life and social orientation as best as possible that can be achieved through the more complete use of Pedagogical techniques and practises. Educational excursions as method of development of business communication is considered in detail. Verbal learning methods in the classroom which include practical lessons on conversations between the child and another, work with printed text, visualization techniques, case studies and simulation of real life situations, i.e. life-plot games-training, are all described which together show the great potential to improve the communication skills and abilities of children with special needs. The need for higher standard of teaching assistance is emphasised in order to provide the children with improved social skills, these skills would afford the children with many benefits to adapt more easily with normal living environments. These skills include, but are not limited to, socialise within a community, knowledge and awareness of culture, self-understanding, positive attitude and respect towards others and their surroundings, increased control of emotions and practical communication skills. The problematic characters in communication skills in practical situations are found during classroom lessons, corrective Pedagogical techniques are then applied to solve them. In the process of joint SCO activity children have developed methods of communication in a natural

way, with a wide spectrum of effective Pedagogical methods at the arsenal of the teacher.

**Key words:** socio-consumer orientation, violation of intellectual development, communication skills.

**Постановка проблеми, її актуальність.** Сучасний етап розвитку спеціальної освіти пов'язаний з розумінням особистісного розвитку дітей як засобу їх соціалізації, інтеграції в суспільство. Компенсація та корекція спрямовані на збереження чуттєвого сприймання, формування нових механізмів пізнання, взаємодії з дорослими, мовленнєво-комунікативної діяльності, активності, стимулювання позитивних емоцій. З 80-х років ХХ ст. у навчальні плани основної ланки спеціальної (допоміжної) школи включено уроки соціально-побутового орієнтування (СПО). Їх мета – підготовка дітей з порушеннями розумового розвитку до самостійного життя шляхом формування у них умінь організації власного побуту, які сприяють проявам самостійності, успішній соціальній адаптації, підвищенню рівня життєвої компетентності і загального розвитку. Окремі питання методики проведення цих занять були предметом досліджень Н. Гіренко, Л. Дробот, С. Коноплястої, О. Мамічевої, Г. Мерсіянової, С. Миронової, Н. Павлової, Т. Стариченко, О. Хохліної, В. Шинкаренко та ін., однак проблема формування комунікативних умінь саме на уроках СПО в роботах не висвітлена. Водночас, практика роботи з означеною категорією дітей доводить, що корекційно-розвивальні можливості курсу СПО використовуються не повністю, недостатньо осмислюється та реалізується їх складова, спрямована на соціалізацію дітей.

**Мета статі** – окреслити шляхи корекційно-розвивальної роботи з формування комунікативних умінь у дітей з порушеннями розумового розвитку на уроках СПО.

**Виклад основного матеріалу.** Формування життєвої компетентності дитини з порушеннями розумового розвитку відбувається через виконання норм і правил поведінки в суспільстві; а також свідоме і самостійне вирішення різноманітних побутових питань. У таких дітей формування навичок самообслуговування не відбувається самостійно – це спеціальний напрямок педагогічної роботи, що враховує наявні можливості учня і орієнтує на найближчі цілі. На заняттях СПО в учнів вдосконалюються навички ведення домашнього господарства, самообслуговування, орієнтування в оточуючій дійсності і соціальному середовищі, формується здоровий спосіб життя, відбувається засвоєння моральних і культурних норм поведінки. Педагогічна програма, крім того, включає завдання з вироблення умінь спілкування; уявлень і знань про правила культури поведінки і взаємин з різними людьми (знайомими і незнайомими, старшими і молодими), накопичення

відповідного досвіду; емоційно позитивного ставлення до оточуючих [4; 7]. Однак для дітей з порушеннями розумового розвитку (розумовою відсталістю) характерна відсутність потреби у налагодженні стосунків з іншими людьми. На їх спілкування впливають обмежений чуттєвий і практичний досвід, недостатнє розуміння соціальних вимог і моральних цінностей суспільства. Труднощі співвіднесення мотивів та поведінки проявляються у недовірі, ворожому ставленні до інших людей і, водночас, у підпорядкуванні сторонньому негативному впливу, відсутності критичної оцінки своїх і чужих вчинків. Внаслідок непослідовного виховання часто спостерігаються неадекватні вимоги особливого ставлення й уваги до себе [6]. Тому на заняттях із СПО увага педагога фокусується не тільки на засвоєнні учнями системи знань стосовно побутових навичок, але й на уміннях міжособистісної комунікації, а також на усвідомленні потреби в цих знаннях і уміннях, їх дотриманні в повсякденній життєдіяльності.

Аналіз практичного досвіду констатує, що заняття з СПО суттєво відрізняються від інших навчальних предметів. Це своєрідні уроки спілкування, підготовки до дорослого життя. Матеріал програми дає вчителю можливість цікаво і різноманітно побудувати заняття, вибираючи найбільш ефективні форми і методи роботи. Сам предмет передбачає створення умов, близьких до життєвих ситуацій. Проаналізуємо конкретні види робіт та їх корекційно-розвивальний потенціал щодо формування комунікативних умінь для адаптації дітей у подальшому житті.

У низці наукових робіт наголошується на вагомому корекційному значенні *навчальних екскурсій*, які сприяють формуванню тих навичок та вмінь у дітей з порушеннями розумового розвитку, які необхідні для свідомого і самостійного вирішення різноманітних життєвих проблем, зокрема, користування транспортом, засобами зв'язку, організації власного дозвілля і побуту, виконання норм і правил культурної поведінки в суспільстві, родині [1; 2; 6]. Особливості пізнавальної діяльності дітей з порушеннями інтелекту ускладнюють сприймання оточуючих предметів та явищ, не дозволяють спонтанно одержувати інформацію, установлювати причинно-наслідкові залежності, повно та правильно робити висновки. У тих випадках, де дитина з типовим розвитком відразу починає орієнтуватись, дитина з порушеннями розумового розвитку тривалий час не може усвідомити змісту ситуації. Екскурсія передбачає організований вихід учнів за межі освітнього закладу з метою розвитку умінь орієнтуватися в навколишній дійсності. Діти відвідують установи, куди будуть звертатися в повсякденному житті (магазини, аптеки, пошта, медичні установи, транспорт і т.п.) та вчать користуватися їх послугами. В такий спосіб учні одержують вміння в умовах, максимально наближених до самостійного життя. Вони

знайомляться з оточуючим соціальним середовищем, вчать взаємодіяти з ним і напрацьовують навички предметного спілкування (звертатися до працівників зазначених служб, одержувати від них необхідну інформацію, правильно користуватися нею).

Науковцями наголошується, що засвоєння вмінь визначається тим, наскільки процес навчання СПО можна наблизити до природних обставин, які існують у суспільстві: майстерне слово та найяскравіша наочність не можуть замінити безпосереднього спостереження [1, 2, 3, 4]. Експерсії заповнюють прогалини у знаннях учнів, пов'язані з порушеннями сприймання і мислення. Враження та спостереження, отримані під час експерсій, збагачують чуттєвий досвід учнів, стимулюють свідоме засвоєння матеріалу, пробуджують допитливість та активність, сприяють розвитку мовлення. Розширення соціального, культурного і господарчого досвіду посилює ефективність загальної адаптації у суспільстві.

Зокрема, Н. Гіренко розглядає експерсію як засіб формування навичок ділового спілкування, що організаційно передбачає кілька варіантів: спілкування із знайомими людьми в знайомих обставинах (при відвідуванні різних служб у школі); з незнайомими людьми в стінах школи (зустріч з представниками служб та виробництв); з незнайомими людьми в незнайомій ситуації (поза межами навчального закладу). Оскільки у дітей з порушеннями розумового розвитку недостатньо розвинута ініціатива в спілкуванні з оточенням, вони відчують зняквовілість, напруженість, особливо в незнайомій обстановці. Крім того, вони недостатньо уміють аналізувати отриману інформацію, адекватно реагувати на неї і відповідно діяти. Експерсія, проведена в стінах школи дозволяє дітям почувати себе менш скуто. Вступаючи в розмову, школярі менше хвилюються, не відволікаються на нову обстановку, а дорослі повідомляють необхідну інформацію, поступово включаючи в розмову дітей. У такий спосіб діти звикають слухати співрозмовника, погоджують свою поведінку і висловлення з мовою розповідача. Головним завданням експерсії поза стінами школи є практичний досвід спілкування в нових життєвих ситуаціях [1].

Для формування комунікативних навичок необхідно ознайомити дітей з особливостями поведінки в різних соціальних ситуаціях та виробити навички соціальної поведінки. Спочатку вчитель пояснює учням, як правильно вступати в контакт з людиною, з чого починати розмову, як правильно будувати питання, почувавши себе невимушено. Наступним етапом є пояснення, як розвивати діалог, одержуючи при цьому потрібні відомості; як переходити з позиції людини, що говорить, на позицію людини, що слухає; як адекватно відповідати на репліку співрозмовника. І, нарешті: як урахувувати інформацію, отриману в процесі спілкування, аналізувати обставини та долати труднощі [2].

Отже, під час екскурсій школярі засвоюють ряд комунікативних умінь: знаходити джерело необхідної інформації у незнайомій ситуації; безпечно вступати в контакт з незнайомими людьми; звертатися з проханням до дорослих; формулювати запитання, що мають конкретний, усвідомлений характер; відповідати на запитання оточуючих; обирати форму поведінки в різних ситуаціях; адекватно діяти відповідно отриманих порад; накопичують уявлення і знання про норми культури поведінки.

Аналіз науково-практичного досвіду засвідчує, що важливими *словесними методами* навчання на уроках СПО є *розповідь, бесіда, пояснення, робота з друкованими текстами*. Всі вони мають безпосереднє відношення до мовленнєвого розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями.

*Бесіда* має значні корекційні важелі, оскільки не тільки дозволяє повідомити учням необхідні відомості, але сприяє розвитку мислення, активізує увагу та пам'ять, сприяє мовленнєвій активності. Під час бесіди діти вчаться міркувати, шукати відповіді, встановлювати нові причинно-наслідкові зв'язки. Бесіду використовують також з метою активізувати уявлення або наявний досвід учнів у розв'язанні соціальних і побутових проблем, в процесі роботи з новим матеріалом, для закріплення і перевірки розуміння вивченого. Вона допомагає не тільки визначити знання дітей, але й узагальнити їх, систематизувати і доповнити новими відомостями. Успіх бесіди залежить від дотримання низки вимог до запитань учителя, відповідей учнів та організації діалогу [1,2].

*Пояснення* має форму інструктажу і показу трудових дій, спрямованих на формування практичної діяльності. Інструктаж містить питання до учнів, причому від постановки питання залежить їх бажання зрозуміти завдання і способи його виконання: «Що буде з руками, якщо тримаючи гарячий посуд, не користуватися прихваткою?» Інструктаж вимагає від дітей з порушеннями розумового розвитку значних психічних зусиль: одночасно спостерігати за діями вчителя, за тим, як він користується інструментами, і слухати його пояснення. Враховуючи це, учитель має здійснювати пояснення доступною мовою, уникати складних висловів, при цьому тримати в полі зору весь клас, перевіряючи, чи правильно учні сприймають і засвоюють прийоми роботи.

Загалом, методи викладення усного матеріалу формують в учнів означеної категорії пізнавальний інтерес, вчать зосереджено слухати, розуміти звернене мовлення, потребують уваги й розумової активності, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, залучати практичний досвід.

Головною метою *роботи з друківаним текстом* є підготовка школярів до самоосвіти (обов'язкова навчальна література, доступні книги з ведення домашнього господарства, кулінарії, довідники). Учитель вчить дітей усвідомлено сприймати текст, аналізувати його, виділяти суттєве. Важлива роль належить ознайомленню із ЗМІ, що наближають учнів з порушеннями розумового розвитку до умов сучасного життя: газети або журнали, де можна одержати поради стосовно домашнього господарства, сучасного способу життя, дізнатися про вирішення соціальних і морально-етичних питань. Але при цьому необхідно вчити дітей осмислювати зміст численних рекламних матеріалів, не піддаватися їх впливу. Також необхідно навчити школярів користуватися інструкціями, що розміщуються на етикетках засобів домашнього господарства, ліків, до побутових приладів. Діти повинні розбиратися в таких неадаптованих текстах і діяти відповідно до рекомендацій, а також розуміти значущість звернення до відповідної інформації [3].

*Наочні методи* навчання передбачають безпосереднє сприймання натуральних об'єктів, явищ або їх зображень. Для уроків СПО характерним є те, що вчитель демонструє не тільки зразки, інструменти, таблиці, але дії, пов'язані з виконанням тієї чи іншої операції. Наочність дозволяє дітям повно усвідомити матеріал, перевести його в план конкретних образів. Засоби наочності допомагають зрозуміти завдання уроку, сприяють формуванню в учнів чітких та детальних уявлень про об'єкт діяльності. Але наочність приносить користь лише тоді, коли використовується в міру. Перевантаження навчального процесу наочними посібниками призводить до вироблення у дітей з порушеннями розумового розвитку звички пасивного споглядання без користі для себе.

У науково-практичних дослідженнях авторами наголошується на важливості розвитку спостережливості учнів за життям і поведінкою оточуючих їх людей – своєї родини, вчителів і вихователів школи, медичних працівників, кухарів, будівельників, столярів, прибиральниць та ін. Життя родини та школи, як найближчий соціально-побутовий осередок, є для її вихованців моделлю структури суспільства, допомагає зрозуміти його загальні принципи: розподіл обов'язків, професійні відмінності, об'єднання зусиль для забезпечення умов побуту, особливості режиму праці і відпочинку, різноманітність соціальних ролей, їх статику і динаміку [5, 6, 7].

Важливим корекційним значенням для розвитку учнів з порушеннями розумового розвитку є предметно-практична спрямованість курсу СПО, що передбачає виконання дітьми значної кількості *практичних робіт*. Кожен учень, незалежно від інтелектуальних і фізичних можливостей, повинен оволодіти основними

гігієнічними навичками, способами догляду за одягом та житлом, приготування їжі, заповнення бланків ділових паперів і т.д. Практичне завдання передбачає ряд обов'язкових моментів: формування уміння орієнтуватися в трудовій діяльності (уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати); навчання планувати практичну діяльність; розвиток уміння здійснювати самоконтроль у процесі роботи [1]. На кожному з цих етапів вчитель керує діями учнів, враховуючи етапність формування відповідних вмінь та конкретну корекційну спрямованість виконуваної діяльності.

Здебільшого практичну роботу організують з використанням *колективної форми*, що має значний потенціал для формування навичок міжособистісного спілкування дітей. При виконанні завдання кожний член колективу робить свою частину загальної роботи (один витирає підвіконня, інші миють підлогу і т. д.). На першому занятті вчитель пояснює, що мають робити учні, спостерігаючи за вчителем і отримуючи його інструкції, організуючи власну діяльність. Учитель підтримує в кожній дитині бажання виконати завдання. Велике значення має індивідуалізація та диференціація завдань відповідно можливостей кожної дитини. Учні, які зазнають труднощів під час навчання, потребують виконання доступних і простих завдань [1; 6]. На жаль, педагоги спеціальних шкіл часто віддають перевагу формуванню трудових та побутових навичок та вмінь, не приділяючи увагу розвитку комунікативних умінь школярів.

Аналізуючи практичний досвід спеціальних закладів, зупинимося на активних методах навчання в курсі СПО, що мають суттєвий позитивний вплив на формування комунікативних умінь учнів. Зокрема, ігрові прийоми дозволяють здійснити навчання дітей в найбільш доступній і привабливій для них формі. Гра – важливий засіб самовираження, проба сил, соціально-педагогічна форма дитячого життя. Це шлях до пізнання самої себе, власних можливостей та меж. **Моделювання реальних ситуацій**, або *сюжетно-рольові ігри-тренінги* передбачають відтворення обставин, а разом з ними – міжособистісних відносин та соціальних ролей (розподіл ролей між учасниками, які вступають у певні відносини між собою, що знаходить вираз в діях і репліках). Розігруючи реальні ситуації на заняттях, учні розширюють свій соціальний досвід, оволодівають культурою, етикою взаємовідносин, засвоюють загальноприйняті моделі поведінки. Сюжетні ігри-тренінги дозволяють дитині заздалегідь, в безпечних умовах обдумувати ситуацію, умови, в якій доводиться діяти, і знаходити вірне рішення. Виконання ролі вимагає актуалізації опорних знань, підкорення певним правилам, нормам поведінки, які служать еталоном для граючого. Наявність партнерів підвищує необхідність дотримання цих правил.

Найбільш ефективним моделювання ситуацій є при формуванні



культури поведінки (ситуативні діалоги при зустрічі і розставанні, ввічливе звернення до дорослих, однолітків з питанням, проханням); засвоєнні правил поведінки в гостях (запрошення і зустріч гостей, вручення і прийом подарунків, вміння підтримувати бесіду, організувати дозвілля); відпрацюванні правил поведінки в культурно-просвітницьких установах, транспорті, закладах торгівлі; навчанні користуванню засобами зв'язку (ввічливо спілкуватися по телефону, повідомляти важливу інформацію, коротко пояснювати ті відомості, за якими необхідно отримати інформацію) [7].

Однією з причин соціальної дезадаптації учнів з порушеннями розумового розвитку є невміння переносити в практичні життєві ситуації навички, засвоєні під час предметно-практичної діяльності. Фактичний рівень знань у них для цього може бути достатній, але вони не служать керівництвом до дій. Навчити учнів доцільно застосовувати набуті знання і вміння – найскладніше завдання спеціальної школи. Сприятливі умови підготовки створюються тоді, коли послідовно забезпечується органічний зв'язок навчання з практичним життям. Систематичне використання знань сприяє розвитку активності і самостійності дітей, подоланню недоліків пізнавальної діяльності. Практичні дії є критерієм істинності, достовірності теоретичних відомостей, набутих у процесі навчання. Тут учні переконуються на власному досвіді в значенні знань для життя. Це допомагає дітям позбутися відчуття неповносправності, створює оптимістичний настрій, оскільки відкриває реальні перспективи соціальної адаптації.

**Висновки та перспективи досліджень.** Корекційно-розвивальні можливості курсу СПО полягають у поліфункціональності його впливу на особистість. В процесі спільної соціально-побутової діяльності у дітей з порушеннями розумового розвитку природним чином відбувається розвиток способів комунікації, а в арсеналі вчителя виявляється широкий спектр педагогічних методів та дидактичних прийомів, що доводять на практиці свою дієвість та ефективність. При цьому формування навичок самообслуговування та комунікативних умінь визначається не лише різноманітністю використаних методів, а доцільністю їх поєднання.

### Бібліографія

1. **Гіренко Н. А.** Соціально-побутове орієнтування в допоміжній школі: метод. посіб. для студентів дефектологічного фак.-ту за спец. 6.010100 "Дефектологія" / Н. А. Гіренко. – Слов'янськ, 2011. – 130 с.;
2. **Дмітрієва І. В.** Особливості проведення екскурсії на уроках соціально-побутового орієнтування в допоміжній школі / І. В. Дмітрієва, Н. А. Гіренко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. - № 23 (234). – С. 15.;
3. **Дробот Л. С.** Формування санітарно-гігієнічної культури в розумово відсталих учнів у процесі навчання соціально-побутового орієнтування : автореф. дис.. на здобуття наукового ступеня

канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Л. С. Дробот. – Київ, 2006. – 19 с.; 4. **Мамічева О. В.** Психологічні особливості формування навичок самообслуговування в учнів молодших класів допоміжної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 / О. В. Мамічева. – К., 2000. – 21 с.; 5. **Несух Ю. І.** Проблеми соціально-побутового орієнтування учнів спецшколи на уроках та позаурочний час : доповідь від 29.03.2007 р. / Ю. І. Несух [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://yandex.ua>; 6. **Савіцька Г. І.** Формування морально-етичних норм поведінки в учнів допоміжних шкіл у процесі соціально-побутового орієнтування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук ; спец. 13.00.03 / Г. І. Савіцька. – К., 2007. – 17 с.; 7. Соціально-побутове орієнтування: програми для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навч. закладів для розумово відсталих дітей / укл. Н.А. Гіренко, Г.М. Мерсіянова ; МОН України. – К., 2009. – 39 с.

### References

1. **Girenko N. A.** Social`no-pobutove oriyentuvannya v dopomizhnij shkoli: metod. posib. dlya studentiv defektologichnogo fak.-tu za specz. 6.010100 "Defektologiya" / N. A. Girenko. – Slov`yans`k, 2011. – 130 s.; 2. **Dmitriyeva I. V.** Osobly`vosti provedennya ekskursiyi na urokax social`no-pobutovogo oriyentuvannya v dopomizhnij shkoli / I. V. Dmitriyeva, N. A. Girenko // Visny`k LNU imeni Tarasa Shevchenka. – 2011. - # 23 (234). – S. 15.; 3. **Drobot L. S.** Formuvannya sanitarno-gigiyenichnoyi kul`tury` v rozumovo vidstaly`x uchniv u procesi navchannya social`no-pobutovogo oriyentuvannya : avtoref. dy`s.. na zdobuttya naukovogo stupenya kand. ped. nauk : specz. 13.00.03 / L. S. Drobot. – Ky`yiv, 2006. – 19 s.; 4. **Mamicheva O. V.** Psy`xologichni osobly`vosti formuvannya navy`chok samoobslugovuvannya v uchniv molodshy`x klasiv dopomizhnoyi shkoly` : avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psy`xol. nauk : specz. 19.00.08 / O. V. Mamicheva. – K., 2000. – 21 s.; 5. **Nesux Yu. I.** Problemy` social`no-pobutovogo oriyentuvannya uchniv speczshkoly` na urokax ta pozaurachny`j chas : dopovid` vid 29.03.2007 r. / Yu. I. Nesux [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu : <http://yandex.ua>; 6. **Savicz`ka G. I.** Formuvannya moral`no-ety`chny`x norm povedinky` v uchniv dopomizhny`x shkil u procesi social`no-pobutovogo oriyentuvannya : avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk ; specz. 13.00.03 / G. I. Savicz`ka. – K., 2007.–17s.; 7. Social`no-pobutove oriyentuvannya: programy` dlya 5-10 klasiv special`ny`x zagal`noosvitnix navch. zakladiv dlya rozumovo vidstaly`x ditej / ukl. N.A. Girenko, G.M. Mersiyanova ; MON Ukrayiny.

Авторський внесок: Стригунова А. І. – 100%  
Дата відправлення статті 19.03.17 р.

УДК 159.97–055.52–053.2–056.34:616.896

**І.В. Сухіна**  
*irinasukhina@yandex.ua*

## **РОДИННИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА: ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ**

Відомості про автора: Сухіна Ірина, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії корекції розвитку дітей з аутизмом Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна. У колі наукових інтересів: особливості особистості дітей з аутизмом, рання допомога дітям з аутизмом, родинний супровід дітей з аутизмом. E-mail: [irinasukhina@yandex.ua](mailto:irinasukhina@yandex.ua)

**Contact:** Sukhina Irina, PhD of psychology, Senior Research Laboratory correction of children with autism special education Institute NAPS Ukraine, m.Kyiv, Ukraine. Academic interests: personality characteristics of children with autism, early intervention for children with autism, family assistance for children with autism. E-mail: [irinasukhina@yandex.ua](mailto:irinasukhina@yandex.ua)

---

Сухіна І.В. Родинно-орієнтований підхід у контексті комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом / І.В.Сухіна // Освіта дітей з особливими потребами: шляхи розбудови. – №5. – 2014. – С.182-192. Сухіна І.В. Використання ресурсів середовища в освітньому просторі для забезпечення навчання і розвитку дітей з аутизмом / І.В.Сухіна // Особлива дитина: навчання і виховання. – К.: Педагогічна преса. – №1 – 2015. – С. 41-49. Сухіна І.В. Домашнє візитування як вид психологічної допомоги батькам дітей з розладами аутичного спектра раннього віку / І.В.Сухіна // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. – №5 (50) –С. 47-50.

---

### **Сухіна І.В. Родинний супровід дітей раннього віку з розладами аутичного спектру: шляхи реалізації**

У статті висвітлюється проблема надання кваліфікованої та своєчасної ранньої допомоги батькам, які виховують дитину з розладами аутичного спектра. Це важливо, тому що вчасно розпочате раннє втручання створює сприятливе підґрунтя для подальшої соціалізації та інклюзивної освіти дітей з РАС. Для ранньої психологічної допомоги дітям з РАС нами вбачається доречність застосування родинно-

орієнтованого підходу, який передбачає системні перетворення в межах родини. Для цього нами розроблено програму родинного супроводу дітей раннього віку з розладами аутичного спектру. Застосування цієї програми включає ряд етапів: діагностики, планування, надання допомоги, оцінювання. Ми вважаємо, що провідна роль у реалізації родинного супроводу належить технології домашнього візитування. Також у статті вказується на необхідність підготовки спеціальної документації для встановлення нормативно-правових відносин у ході роботи з сім'єю.

***Ключові слова:** діти з розладами аутичного спектру, рання допомога, родинний супровід.*

### **Сухина И.В. Семейное сопровождение детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра: пути реализации**

Статья посвящена проблеме оказания квалифицированной и своевременной ранней помощи родителям, воспитывающим ребенка с расстройствами аутистического спектра. Подчеркивается важность своевременного раннего вмешательства, так как это создает благоприятную почву для дальнейшей социализации и инклюзивного образования детей с РАС. Для ранней психологической помощи детям с РАС нами предлагается применение семейно-ориентированного подхода, который предусматривает системные преобразования в пределах семьи. Для этого нами разработана программа семейного сопровождения детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра. Применение этой программы включает такие этапы: диагностики, планирования, оказания помощи, оценки эффективности, предоставленной помощи. Мы считаем, что ведущая роль в реализации семейного сопровождения принадлежит технологии домашнего визитирования. Также нами указывается на необходимость подготовки специальной документации для установления нормативно-правовых отношений в ходе работы с семьей.

***Ключевые слова:** дети с расстройствами аутистического спектра, ранняя помощь, семейное сопровождение.*

### **Sukhina I.V. family support of children early age with autism spectrum disorders ways of realization**

The article reveals the problem of introducing early care to parents raising a child with autism spectrum disorders. For early psychological care for children with autism, we propose the application of a family-oriented approach that involves systemic transformations within the family. Namely: raising parental competence, psychological and psycho-corrective assistance to parents themselves, creating a development environment for the child in the family, and so on. For this purpose, we have developed a program for the family support of young children with autism spectrum disorders. The

application of this program includes the following stages: diagnosis, planning, assistance, assessment of effectiveness, assistance provided. The diagnostic stage includes: establishing contact with children's parents; development of documentation; diagnostics of family; psychological and pedagogical examination of a child with autism. The planning stage includes: joint discussion by the specialists of the escort support team of the peculiarities of mental development of children and an individual family support program. The stage of providing assistance includes: providing the necessary assistance to parents of an early child with autism in creating the conditions necessary for the full development of their child's mental development. The stage of assessing the effectiveness includes: re-diagnosis of the family; monitoring of dynamics and evaluation of aid effectiveness. Family support includes psychological and psycho-correctional forms of work, both individual and group. We believe that the leading role in the implementation of family support belongs to home-based choir technology. The importance of timely early intervention is underlined, as this creates a fertile ground for further socialization and inclusive education of children with autism.

***Key words:** children with autism spectrum disorders, early care, family support.*

**Постановка проблеми.** Важливим питанням сьогодення є надання кваліфікованої та своєчасної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку.

Особливо гостро це питання стосується дітей раннього віку з розладами аутичного спектра (РАС), оскільки вчасно розпочате раннє втручання створює сприятливе підґрунтя для подальшої соціалізації та інклюзивної освіти дітей з РАС.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Рання допомога – це родинно-орієнтована комплексна (медична, психологічна, соціальна) допомога дітям раннього віку, у яких виявлено порушення (відхилення) в розвитку, а також ризику їх виникнення в старшому віці, а також – родинам, які виховують таких дітей [3; с.20].

Для дитини сім'я є першим і головним соціальним інститутом, оскільки саме в сім'ї створюються необхідні умови для формування ціннісних орієнтацій, установок, емоційного ставлення до людей, що утворює основу для розвитку особистості дитини в цілому, і дитини з РАС, зокрема [1-5].

Ми вважаємо доцільним застосування родинно-орієнтованого підходу, оскільки це дозволяє розглядати сім'ю у якості системоутворюючої детермінанти в соціально-культурному статусі дитини, що визначає її подальший психофізичний і соціальний розвиток [1,2,3,5].

Застосування даного підходу дало нам змогу розробити програму родинного супроводу дітей раннього віку з РАС, в якій закладено

системні перетворення в межах родини: підвищення батьківської компетентності, психологічну допомогу власне батькам, створення розвивального середовища для дитини тощо [5].

**Формулювання цілі статті.** Метою статті є висвітлення проблеми впровадження родинного супроводу дітей раннього віку з РАС.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.**

Основна форма надання послуг дитині та її родині у межах служб ранньої допомоги – психолого-педагогічний супровід як діяльність, спрямована на оцінку (в тому числі оцінку в динаміці) і підтримку психічного розвитку та психологічного стану дитини, профілактику вторинних порушень, нормалізацію дитячо-батьківської взаємодії і подолання поведінкових проблем [3].

Основний зміст психолого-педагогічного супроводу родини – реалізація індивідуальної програми розвитку дитини, яка складається групою фахівців (міждисциплінарна група супроводу) спільно з батьками за результатами всебічного обстеження [3].

Спираючись на дослідження низки науковців та практиків, нами розроблено програму родинного супроводу дітей раннього віку з РАС, яка містить наступні етапи: діагностики, планування, надання допомоги, оцінювання [1,2,3,6,7,8] (див.табл.1).

Таблиця 1.

Етапи родинного супроводу дітей раннього віку з РАС

Назва етапу	Завдання етапу
Етап діагностики	Встановлення контакту з батьками дитини. Розробка документації. Діагностика сім'ї: виявлення труднощів, які виникають при спілкуванні і вихованні дитини раннього віку з РАС. Психолого-педагогічне обстеження дитини з РАС. Виявлення проблем розвитку.
Етап планування	Спільне обговорення спеціалістами групи супроводу (міждисциплінарною командою) особливостей психічного розвитку дитини. Розробка індивідуальної програми родинного супроводу.
Етап надання допомоги	Надання необхідної психолого-педагогічної допомоги батькам дитини раннього віку з РАС у створенні умов, необхідних для повноцінного психічного розвитку їхньої дитини.
Етап оцінювання	Повторна діагностика сім'ї. Відстеження динаміки та оцінка ефективності наданої допомоги.

Розглянемо докладніше, яким чином працює програма родинного супроводу. До однієї з провідних технологій надання ранньої допомоги дітям з РАС належить домашнє візитування; застосування цієї технології відбувається безпосередньо у родинному колі.

Для цього, насамперед, необхідно сформувати команду супроводу, у яку можуть входити такі фахівці, як педіатр, реабілітолог, спеціальний педагог, логопед, психолог та інші [3].

Розкриємо зміст першого етапу – діагностичного. Діагностика сім'ї спрямована на виявлення причин, що перешкоджають адекватному розвитку дитини, порушують гармонійну внутрішньосімейну життєдіяльність.

Діагностика орієнтована на вивчення:

- специфіки внутрішньосімейного клімату,
- характеру взаємодії батьків з проблемною дитиною,
- моделей виховання, використовуваних батьками,
- особливостей батьківського сприйняття проблем дитини.

Крім цього, психологічне вивчення сім'ї включає в себе вивчення особистісних особливостей її членів (батьків, близьких родичів дитини), тому що саме особистісні характеристики батьків багато в чому зумовлюють якість соціалізації та адаптації дитини в життя, тобто її майбутнє як особистості в системі соціальних зв'язків.

Паралельно з розробкою інформаційних та методичних матеріалів для батьків розробляється і затверджується пакет документації, необхідної для встановлення нормативно-правових відносин, для фіксування фахівцями в ході роботи з сім'єю діагностичних даних, результатів роботи [4].

У нього входять:

1) Угода про надання послуги домашнього візитування укладається з одним із батьків або близьким дорослим, які виховує дитину; даний документ регламентує права та обов'язки сторін.

2) Заява від батьків або близького дорослого, з яким укладено угоду, про дозвіл використовувати фахівцями персоніфіковані дані для реалізації корекційно-розвиткових заходів.

3) Соціальний паспорт сім'ї представлений у вигляді анкети, в якій фіксується:

- ПІБ, вік дитини, соціальний статус;
- ПІБ, вік батьків;
- адресу родини / місце проживання, контактна інформація;
- наявність інших дітей (кількість, ПІБ, вік);
- послуги, яких вузьких фахівців, реабілітаційних центрів або центрів розвитку отримувала сім'я раніше.

4) Діагностична карта сім'ї, яка включає в себе показники розвитку в ранньому віці; в даній карті відзначається первинна, проміжна і підсумкова динаміка рівня розвитку дитини і залученість батьків у процес її навчання і виховання; пишеться короткий висновок провідного спеціаліста; для спостереження сім'ї в динаміці розробляються критерії, які, наприклад, можуть складатися з двох основних блоків: нормалізація життя родини і позитивна динаміка у розвитку дитини – і містити ряд

певних показників, аналіз яких міг би відобразити, наскільки батьки включені у взаємодію з дитиною, яку позицію займають у ході домашньої консультації, чи виконують вони рекомендації фахівців-консультантів.

5) Індивідуальна програма родинного супроводу

6) Щоденник домашнього консультанта (в якому відображається кількість домашніх візитів, дата та зміст домашнього візиту, рекомендації для батьків, спостереження домашнього консультанта) [4; с.9-10].

Ведення та аналіз звітної документації дозволяє фахівцям чіткіше координувати свою діяльність, фіксувати результати взаємодії із сім'єю і дитиною, відстежувати ефективність роботи.

Етап планування передбачає спільне обговорення спеціалістами групи супроводу (міждисциплінарною командою) особливостей психічного розвитку дитини і розробку індивідуальної програми родинного супроводу.

Реалізація індивідуальної програми розвитку дитини відбувається у тісній співпраці з батьками і спрямована на:

1. Підтримку та сприяння розвитку дитини раннього віку з аутизмом в усіх сферах життєдіяльності.
2. Створення оптимального середовища для розвитку дитини.
3. Терапію та реабілітацію порушень розвитку.
4. Попередження вторинних ускладнень.

Ключовим є етап надання допомоги. Своєчасна допомога команди фахівців допомагає батькам з найперших місяців життя дитини з РАС враховувати особливості її розвитку (темп сприйняття; інтенсивність сенсорних, мовних стимулів; час і тривалість відповідної реакції). Фахівці і батьки спільно працюють над реалізацією індивідуальної програми допомоги сім'ї та дитині, допомагають батькам побачити навіть найслабшу динаміку у розвитку власної дитини.

Також фахівець з домашнього візитування пояснює і показує батькам, як самостійно створити в домашніх умовах корекційно-розвивальне середовище, яке включає:

- загальну емоційну сімейну атмосферу, що допомагає створювати позитивний фон настрою без зайвої гіперопіки дитини;
- предметно-просторове розвивальне середовище, спеціально організоване з урахуванням особливостей розвитку дитини;
- особливий тип комунікації «дорослий-дитина», що забезпечує підтримку, співпрацю, дотримання ритму, контакту, конгруентного особливостям дитини [4].

Низкою науковців відмічається, що завдяки роботі фахівця з домашнього візитування з усією родиною батьки успішніше долають стрес через народження дитини з обмеженими можливостями здоров'я, в сім'ї будуються довірливіші стосунки між її членами, а діти з РАС,



включені у програму, показують кращі досягнення в усіх сферах життєдіяльності [1-4].

Етап оцінювання ефективності включає кількісну і якісну оцінку ефективності виконаної роботи. Так, кількісна оцінка включає кількість: домашніх візитів, проведених корекційно-розвиткових занять, консультацій.

Якісна оцінка включає: результати психолого-педагогічної роботи (динаміка у розвитку дитини, рівень залученості батьків та інших близьких дорослих в корекційно-розвитковий процес); застосування отриманих знань і умінь у повсякденному житті сім'ї (виконання рекомендацій консультантів; організація конструктивного ігрового взаємодії батьків з дитиною, облік її вікових, психологічних особливостей розвитку; створення ситуацій, в яких дитина відчуває себе успішною в тому чи іншому виді діяльності) [4].

Важливим показником ефективної роботи членів міждисциплінарної команди з сім'єю є те, наскільки дитина зможе надалі самостійно використовувати сформовані навички в житті, у побуті і грі, а не тільки на спеціальних заняттях.

Таким чином, технологія домашнього візитування, задіяна у родинному супроводі дітей раннього віку з розладами аутичного спектру, визнається однією з актуальних і затребуваних у системі раннього втручання.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.** Надання кваліфікованої та своєчасної допомоги дітям з раннього віку з РАС створює передумови для їхньої подальшої соціалізації та входження в інтегративно-інклюзивний освітній простір. Програма родинного супроводу передбачає надання психолого-педагогічної, психокорекційної та психотерапевтичної допомоги батькам дітей раннього віку з аутизмом. Тому планується висвітлення вказаних напрямів у подальших публікаціях. Перспективи подальших досліджень полягають у вдосконаленні науково-методичного забезпечення родинного супроводу даної категорії дітей.

### **Бібліографія**

1. Душка А.Л. Концепция психологической помощи семьям, которые воспитывают особых детей /А.Л. Душка // Вестник Одесского национального университета. Психология. Том 16. Выпуск 2. – 2011. – 29-36. 2. Кукуруза А.В. Раннее вмешательство – семейно-центрированная модель помощи семьям, воспитывающим детей раннего возраста с нарушениями развития /А.В. Кукурудза // Психология. – №9. – 2013. – С. 99-102. 3. Скрипник Т.В Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навч-метод. посіб. /Т.В.Скрипник К.:Гнозис. – 2013. – 60 с. 4. Сухіна І.В. Домашнє візитування як вид психологічної допомоги батькам дітей з розладами

аутичного спектра раннього віку / І.В.Сухіна // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. – №5 (50) –С. 47-50. 5. Сухіна І.В. Родинно-орієнтований підхід у контексті комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом. / І.В. Сухіна // Освіта дітей з особливими потребами: шляхи розбудови. – №5. – 2014. – С.182-192. 6. Ткачева Психолого-педагогическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями развития / В.В. Ткачева // Психолого-педагогическая диагностика. М.: Академия, 2003. – С. 280-290. 7. Positive parenting of children with developmental disabilities: a meta-analysis / T.T. Dyches, T.B. Smith, B.B. Korth et al. // Res. Dev. Disabil. 2012. № 33(6). P. 2213-2220. 8. Processes of enhanced self-understanding during a counselling programme for parents of children with disabilities / K.T. Haugstvedt, S. Graff-Iversen, I.R. Bukholm et al. // Scand. J. Caring Sci. 2013. № 27(1). P. 108-116.

### References

1. Dushka A.L. Kontseptsyia psykholohycheskoi pomoschy semiam, kotorye vospityvayut osobykh detey /A.L. Dushka // Vestnyk Odesskoho natsionalnoho unyversyteta. Psykholohyia. Tom 16. Vypusk 2. – 2011. – 29-36. 2. Kukuza A.V. Rannee vmeshatelstvo – semeyno-tsentrirovannaya model pomoschy semyam, vospityvayuschym detey ranneho vozrasta s narushenyami razvytiya /A.V. Kukurudza // Psykholohyia. – №9. – 2013. – S. 99-102. 3. Skripnik T.V Standarti psihologo-pedahohichnoyi dopomogy dityam z rozladamy autichnogo spektra: navch-metod. posib. /T.V.Skripnik K.:Hnozys. – 2013. – 60 s. 4. Suhina I.V. Domashnye vizytuvannya yak vyd psyhogoichnoyi dopomogy batkam ditei z rozladamy autichnogo spektra ranyogo viku / I.V.Suhina // Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Seriya 12. Psychologichni nauky: zbirnyk naukovih prats. – K.: NPU imeni M.P. Dragomanova, 2017. – №5 (50) –S. 47-50. 5. Suhina I.V. Rodynno-oriyentovanyi pidhid u konteksti kompleksnoyi psykhologo-pedahogichnoyi dopomogy dityam z autyzmom. / I.V. Suhina // Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: shlyahy rozbudovy. – №5. – 2014. – S.182-192. 6. Tkacheva V.V. Psykhologo-pedagogycheskoye izuchenye semy, vospityvayushchei rebenka s otklonenyiyamy razvytiya / V.V. Tkacheva // Psykhologo-pedagogycheskaya diahnostika. M.: Akademyia, 2003. – S. 280-290. 7. Positive parenting of children with developmental disabilities: a meta-analysis / T.T. Dyches, T.B. Smith, B.B. Korth et al. // Res. Dev. Disabil. 2012. № 33(6). P. 2213-2220. 8. Processes of enhanced self-understanding during a counselling programme for parents of children with disabilities / K.T. Haugstvedt, S. Graff-Iversen, I.R. Bukholm et al. // Scand. J. Caring Sci. 2013. № 27(1). P. 108-116.

Авторський внесок: Сухіна І.В. – 100%,  
Дата відправлення статті: 11.03.2017 р.

**УДК: 378.147:376.37**

**О. П. Таран**

op.taran@kubg.edu.ua

**Н. М. Бабич**

n.babych@kubg.edu.ua

**Г. В. Супрун**

h.suprun@kubg.edu.ua

**Т. В. Мельніченко**

t.melnichenko@kubg.edu.ua

**К. О. Кібальна**

k.kibalna@kubg.edu.ua

## **ІННОВАЦІЙНЕ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ CASE-STUDY В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ (ЛОГОПЕДІВ)**

**Відомості про автора:** Таран Оксана, кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблема формування гармонійної особистості дітей в нормі та при порушеннях розвитку, психологічний супровід батьків дітей з розладами аутистичного спектра, недерективна ігрова психотерапія дітей. E-mail: op.taran@kubg.edu.ua

Бабич Наталія, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблема особливостей формування комунікативного потенціалу дітей з порушеннями зору та інтелекту. E-mail: n.babych@kubg.edu.ua

Супрун Ганна, викладач кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблема соціальної адаптації дошкільників з аутизмом, психологічний супровід батьків дітей з розладами аутистичного спектра. E-mail: h.suprun@kubg.edu.ua

Мельніченко Тетяна, старший викладач кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблема формування фонологічного компонента мовлення у дітей з тяжкими мовленнєвими розладами. E-mail: t.melnichenko@kubg.edu.ua

Кібальна Катерина, викладач кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми

міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення. E-mail: k.kibalna@kubg.edu.ua

**Contact:** Taran Oksana, PhD of psychological Sciences, associate Professor of special psychology, correctional and inclusive education of Borys Grinchenko Kyiv University, Kiev, Ukraine. In the circle of scientific interests: the problem of formation of harmonious personality of children in health and in disorders of development, psychological support to parents of children with autism spectrum disorders, redirection game psychotherapy with children. E-mail: op.taran@kubg.edu.ua

Babych Nataliia, PhD of pedagogic Sciences, lecturer of special psychology, correctional and inclusive education Borys Grinchenko Kyiv University, Kiev, Ukraine. In the circle of scientific interests: the problem special features of formation of communicative skills among children of elder preschool age with some visual and intellectual destructions.

Suprun Ganna, Lecturer of special psychology, correctional and inclusive education Borys Grinchenko Kyiv University, Kiev, Ukraine. In the circle of scientific interests: the problem social adaptation of preschool children, psychological support to parents of children with autism spectrum disorders. E-mail: h.suprun@kubg.edu.ua

Melnichenko Tatiana, lecturer of special psychology, correctional and inclusive education Borys Grinchenko Kyiv University, Kiev, Ukraine. In the circle of scientific interests: the problem formation phonologic speech with children with severe speech disorders. E-mail: t.melnichenko@kubg.edu.ua

Kibalna Kateryna, Lecturer of special psychology, correctional and inclusive education Borys Grinchenko Kyiv University, Kiev, Ukraine. In the circle of scientific interests: the problem interpersonal relationships in families with children with the general underdevelopment of speech. E-mail: k.kibalna@kubg.edu.ua

---

**Таран О. П.** Професійне самовизначення старшокласників у сфері психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку / О. П. Таран, Ю. С. Мішина // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць. – К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015. – №3-4. – С.16-19. Режим доступу: <http://pftp.kubg.edu.ua/images/2015/2/5.pdf>; **Babych N. M.** Communicative skills within the structure of the communicative personality of children with visual impairments and mental disorders / N. M. Babich // Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie – Nr. 4 (2015). – Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. ; **Супрун Г. В.** Особливості вивчення міжособистісних стосунків у дошкільників з розладами аутистичного спектра / Г. В. Супрун // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2015. – №2(78). – С.76-83. ;

**Мельніченко Т. В.** Технологія визначення механізмів фонологічних помилок в учнів 5-6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами / Т. В. Мельніченко // *Особлива дитина : навчання і виховання*. – 2016. – №3(79). – С. 71-78 (фахове видання, EBSCO Education Source, Index Copernicus).;

**Кібальна К. О.** Особливості діагностики міжособистісних відносин у сім'ях, які виховують дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення / К. О. Кібальна // *Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова*. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – Вип. 7 у 2 т. – Том 1. – Серія «Педагогічні науки». – С. 185–196.

---

**Таран О. П., Бабич Н. М., Супрун Г. В., Мельніченко Т. В., Кібальна К. О.** Інноваційне застосування методу case-study в професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти (логопедів). Наукова стаття порушує питання вдосконалення підходів до підготовки майбутніх логопедів через застосування інноваційних методів навчання. Автори визначають, що проблема підвищення фахового рівня здобувачів вищої освіти у галузі спеціальної освіти на даний момент є однією з актуальних. Її, відповідно, у діяльності викладачів вищої школи інноваційні методи набувають все більшого значення. У роботі зазначено, що інноваційні освітні технології відповідають пріоритетним напрямкам науки, є важливою умовою переходу до навчання, заснованого на дослідженнях, що визначають конкурентноспроможність навчального закладу.

Проведений аналіз наукових джерел з означеної проблеми, дозволив закцентувати увагу на розкритті особливостей інноваційних підходів до фахової підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Спеціальна освіта (логопедія)» в Київському університеті імені Бориса Грінченка. Одним із таких підходів обрано метод case-study.

Співавторським колективом запропоновано етапи роботи, методичні рекомендації та вимоги щодо складання навчального супервізійного кейсу та представлено фрагменти студентських кейсів, що застосовуються під час навчання, заснованого на дослідженнях.

**Ключові слова:** фахова підготовка; навчання, засноване на дослідженнях; метод case-study; кейс-супервізія; Київський університет імені Бориса Грінченка; дитячий логопедичний центр «Логотренажер»; здобувачі вищої освіти; діти з порушеннями мовлення.

**О. П. Таран, Н. Н. Бабич, А. В. Супрун, Т. В. Мельніченко, Е. А. Кібальна.** Инновационное использование метода case-study в профессиональной подготовке будущих специалистов специального образования (логопедов). Научная статья ставит вопрос

совершенствования подходов к подготовке будущих логопедов через применение инновационных методов обучения. Авторы определяют, что проблема повышения профессионального уровня соискателей высшего образования в области специального образования на данный момент является одной из актуальных. И, соответственно, в деятельности преподавателей высшей школы инновационные методы приобретают все большее значение. В работе отмечено, что инновационные образовательные технологии соответствуют приоритетным направлениям науки, является важным условием перехода к обучению, основанного на исследованиях, определяющих конкурентоспособность учебного заведения.

Проведенный анализ научных источников по данной проблеме, позволил акцентировать внимание на раскрытии особенностей инновационных подходов к профессиональной подготовке соискателей высшего образования по специальности «Специальное образование (логопедия)» в Киевском университете имени Бориса Гринченко. Одним из таких подходов выбран метод case-study.

Соавторской коллективом предложено этапы работы, методические рекомендации и требования по составлению учебного супервизионного кейса и представлены фрагменты студенческих кейсов, применяемых при обучения, основанного на исследованиях.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка; обучение, основанное на исследованиях; метод case-study; супервизионный кейс; Киевский университет имени Бориса Гринченко; детский логопедический центр «Логотренажер»; соискатели высшего образования; дети с нарушением речи.

**O. Taran, N. Babich, H. Suprun, T. Melnichenko, K. Kibalna. Innovative use of the method of case-study in professional training of specialists of special education (speech therapists).** The scientific article raises the issue of improving future approaches to learning speech therapy through using the innovative teaching methods. The authors identify that the problem of raising the professional level of candidates of higher education in the field of special education is one of the urgent for the moment. Innovative methods are becoming increasingly important in the daily activities of high school teachers. In addition to traditional, these methods contributing to the maximum possible success in academic excellence of students. The searching for new approaches to learning do not lost its relevance. The researchers have concluded that innovative educational technologies correspond to priority areas of science, is an important requirement of the transition to learning based on research that determine the competitiveness of the institution. The modern system of higher education provides do not be limited to the forming of program knowledge, skills, but strive to develop individual abilities of

applicants due to the request of high school teachers to implement its business innovation.

The authors had analyzed the existing research on the issue. In the article, the special attention focuses on discovering features innovative approaches to professional training of students in the specialty "Special education (speech therapy)" in Borys Grinchenko Kyiv University. The case studies (case-story, video-story) method has been chosen as a one of the aforementioned approaches. The researchers had analyzed the traditional phases of the method of case-study and had proposed a new classification of the content of training cases.

The process of algorithm compilation of the learning supervision case was examined. The authors were presented the fragments of student cases used in the study which are based on research.

**Key words:** professional training; learning study; case-study; case of supervision; Borys Grinchenko Kyiv University; Children logopaedic center «Logotrenazher»; moderator of Higher Education; children with speech disorders.

**Постановка проблеми.** Особливістю сучасної освіти ХХІ ст. є постійне вдосконалення та модернізація змісту, методів, засобів та форм навчального процесу. Всі зміни пов'язані з розвитком науково-технічної сфери, розвієм інформаційного суспільства та зростанням вимог до сьогоденного спеціаліста педагогічного напрямку, який має бути багатогранною особистістю, здатною до самооцінки, саморозвитку, самоаналізу та самоосвіти [1].

Новочасний ринок праці вимагає конкурентоспроможного фахівця, який вміє аналізувати наявні проблеми, висувати альтернативні рішення, прогнозувати можливі наслідки й оцінювати їх успішність. Відповідно все це вимагає наявності таких методів навчання, які б формували у спеціалістів відповідних навичок та умінь вирішувати ситуації, що виникають в реальній професійній діяльності. А саме, актуалізується потреба в методі ситуаційного аналізу, що застосовується для формування навичок знаходити власні шляхи розв'язання й ґрунтується на реальних ситуаціях [1; 1].

Тому сучасна система підготовки спеціалістів педагогічного напрямку паралельно з традиційними методами навчання залучає та впроваджує інноваційні технології, що дозволяють посилити практичну складову професійної компетентності, встановити взаємозв'язок між теоретичними знаннями та професійними діями фахівців у своїй галузі, активізувати інтелектуальну, креативну діяльність здобувачів відповідного освітнього рівня. У контексті інтерактивного навчання розроблена технологія проведення занять, що передбачає створення проектних технологій, «фокус-груп», методу конкретних ситуацій або ж методу case-study [1; 1].

**Мета статті** – проаналізувати сутність методу case-study та репрезентувати інноваційне застосування його в професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти (логопедів).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У теоретичних джерелах знаходимо чимало спроб визначити сутність методу case-study, що базується на ситуаційному підході, основою якого виступає розвиток у студентів практичних умінь і навичок прийняття рішень у професійній діяльності [1].

Окрема група авторів розглядає метод навчання case-study, як інтерактивну технологію для короткострокового навчання студентів, яка базується на реальних чи вигаданих ситуаціях, що спрямовані не стільки на опанування знаннями, скільки на формування у них нових якостей і умінь [1; 1].

О. Вартанова О. Каплунова, Н. Корнієнко. О. Чаплигіна, Л. Чистолінова визначають метод case-study, «метод казусів» (від англійського case – випадок, ситуація), як метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань-ситуацій (вирішення кейсів) [1].

Кейс-метод був розроблений у Гарвардському університеті (Harvard Business School) США в 20-30-х рр. ХХ ст., а популяризація його розпочалася у 50-60-х рр. цього ж сторіччя в сфері бізнес-освіти з впровадженням у практику так званих методів активного навчання [1;1;1;1].

Саме такий інтерактивний метод навчання дозволяє студентам проявляти ініціативу, відчувати самостійність в освоєнні теоретичних знань та оволодівати практичними навичками; підвищувати професіоналізацію; формувати інтерес і позитивну мотивацію до навчання (І. Багірова, Г. Богомазова, Б. Бурихін, Н. Дроздова, А. Дуйсенбаєва, Дж. Дьюї, О. Єфімова, Н. Іонова, Ф.-Й. Кайзер, В. Козлова, М. Колесніков, З. Сабаєва, L. Hamilton, С. Corbett-Whittier, А. Campbell, А. Pollard та ін.[1;1;1;1].

Дослідженнями методу case-study в різних галузях займалися Л. Вавілова, Л. Лежніна, Т. Паніна, А. Панфілова, О. Смолянінова, і багато інших (К. Багрій, Т. Пащенко, С. Шумська, L. Hamilton, С. Corbett-Whittier, А. Campbell, А. Pollard) [1; 1; 1].

Метод case-study може використовуватися в процесі фахової підготовки спеціалістів будь-якого напрямку. Успішне використання означеної інновації реалізується під час підготовки фахівців, діяльність яких вимагає прийняття швидких рішень із значною відповідальністю за їх результати. Безперечно, що до такого роду діяльності відноситься професія педагога. Однак аналіз наукової джерельної бази засвідчує, що використання методу case-study та case-технологій в підготовки спеціалістів педагогічного напрямку, зокрема й фахівців спеціальної



освіти (логопедів), недостатньо висвітлений і має поодинокі випадки використання (К. Багрій, Т. Пащенко, С. Шумська) [1; 1; 1; 1].

Основним цілями методу case-study в освітній сфері виступає створення завдань, що відображають типові ситуації, які найбільш часто виникають в освітньому середовищі та з якими зустрінуться педагогічні фахівці в процесі своєї професійної діяльності [1; 1].

**Виклад основного матеріалу.** Сутність методу case-study у професійній підготовці педагогічного фахівця полягає у формуванні вміння аналізувати спеціально розроблені проблемні педагогічні ситуації професійного спрямування; знаходити шляхи та способи їх вирішення; оцінювати та передбачати наслідки прийнятих рішень тощо.

Процесом роботи з кейсом-ситуацією зазвичай керує викладач, однак, якщо це групова робота – то лідер цієї групи. Під час активного обговорення студенти визначають найбільш значущі проблеми, що потребують вирішення; аналізують доступну їм інформацію, виокремлюють найбільш суттєву для визначеної проблеми; на основі наявних у них базових знань з педагогіки та психології, педагогічних систем навчання, виховання та освіти різних категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку пропонують можливі шляхи вирішення та оцінюють ймовірність досягнення позитивного результату того чи іншого запропонованого варіанту рішення.

Під час аналізу проблем, запропонованої викладачем, з допомогою методу case-study відбувається актуалізація теоретичних знань, розвиваються практичні вміння та навички, студенти навчаються працювати з наявною інформацією, приймати професійні рішення, прогнозувати можливі наслідки й оцінювати їх успішність.

Слід зауважити, що однією з вимог у застосуванні методу case-study є опис реальних справжніх ситуацій, проблем, подій в основі яких наявні справжні факти та аргументи [1].

Інформація в кейсі повинна бути надана в простій та доступній формі з чіткими формулюваннями висловлювань й точними фактами. Під час розробки кейса необхідно враховувати такі фактори: відповідність кейса освітнім цілям; актуальність вибору ситуацій для даного напряму навчання; визначення рівня їх складності; наявність в ситуаціях потенціалу для розвитку аналітичного мислення; можливість дискусійного характеру обговорення подій та знаходження різних варіантів вирішення життєвих ситуацій [1].

Окремою групою авторів виокремлено такі види методу case-study:

– *практичні кейси* (відображають абсолютно реальні життєві ситуації. Основне завдання – деталізовано та вичерпно відобразити життєву ситуацію, з якою доведеться зіткнутися фахівцю в процесі своєї професійної діяльності.);

– *навчальні кейси* (основне завдання – навчання. Такий кейс дозволяє бачити в ситуаціях типове і зумовлює здатність аналізувати проблему за допомогою застосування аналогії.);

– *науково-дослідні кейси* (орієнтовані на здійснення дослідницької діяльності. Їх зміст полягає в тому, що вони виступають моделлю для отримання нового знання про ситуацію та способи поведінки в ній.);

– *кейси, що ілюструють проблему, концепцію або рішення в цілому* (орієнтовані на ілюстрування проблеми у форматі «In-basket» (відеоролики з навчальних, художніх фільмів). У таких роликах пропонується інцидент та ілюстрація проблеми, що викладається на занятті) [1].

Також науковці розрізняють види кейсів за ступенем складності, які використовуються на різних стадіях навчання (в процесі подання нового матеріалу або ж у процесі контролю):

– *перша ступінь складності* (пропонується практична ситуація і рішення – студенти визначають, чи підходить воно для даної ситуації; чи можливо є інший вихід);

– *друга ступінь складності* (пропонується практична ситуація – студентам потрібно знайти правильне рішення);

– *третья ступінь складності* (пропонується практична ситуація – студент сам визначає проблему і знаходить шляхи її вирішення) [1; 1; 1; 1].

Досліджуючи особливості використання методу case-study, як активну систему прийняття професійних рішень фахівців педагогічного напрямку, С. Тьоміна, пропонувала студентам здійснити дослідну роботу (розробити кейс) шляхом аналізу наявної життєвої педагогічної проблеми та визначити такі ключові елементи: *опис наявної проблеми* (детальна характеристика учасників, місце виникнення ситуації, дії учасників та ін.); *що передувало виникненню ситуації* (події, що мають відношення до ситуації, інциденти, приводи); *які вікові та індивідуальні особливості учасників* проявилися в ситуації; *ситуація очима того, хто навчається та педагога*; *особистісна позиція педагога* в ситуації, що виникла, його реальні цілі при взаємодії з учнями; *що нового дізнався педагог про учнів із ситуації*; *причини виникнення даної проблеми*; *які завдання ставилися педагогом для розв'язання проблеми*; *дії педагога*; *оцінка їх успішності*; *які сумніви, питання залишилися з приводу вирішення цієї проблеми*; *прогноз подальшого ходу розвитку ситуації*; *інші можливі варіанти вирішення ситуації*; *висновки*.

Виклад проблемної ситуації пропонується у вільній формі та не перевищував 2-3 друкованих аркушів формату А4. За результатами аналізу отриманих кейсів, проведених дискусій тощо, автор зазначає, що у студентів відбувається актуалізація психолого-педагогічних знань; вони прагнуть обґрунтувати прийняті ними рішення, базуючись на

педагогічних закономірностях й принципах, уявленнях про вікові та особистісні особливості школярів; здійснюють найбільш оптимальний в їх розумінні вибір з відомих їм методів і засобів навчально-виховної діяльності.

Відповідно до здійсненого аналізу особливостей інноваційного застосування методу *case-study* в професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти (логопедів) здійснено уніфікацію різновидів кейсів відповідно до їх навчального змісту (Табл. 1).

Табл. 1.

Уніфікація кейсів (за О. Таран)

№	Вид	Шляхи створення
1	Кейс-спостереження	Пошук студентом професійно-цікавих ситуацій, в межах навчальної практики, свідками яких вони стали.
2	Кейс-аналіз	Безпосередній стандартизований аналіз студентом логопедичного заняття (фахівця, студента) на якому він присутній в якості спостерігача.
3	Кейс-супервізійний	Підготовка професійного випадку з власного досвіду логопедичної роботи для аналізу колегами (фахівцями та студентами) з метою отримання професійної підтримки та рекомендацій, щодо подальшої роботи.
4	Кейс-відео	Створення студентами відео реальних логопедичних та ігрових занять з дітьми з метою їх аналізу.
5	Кейс-фільм	Пошук та підбір студентами фрагментів фільмів (художніх, документальних, навчальних) для професійного аналізу.
6	Кейс-твір	Пошук та підбір фрагментів зі світової класичної та сучасної літератури для професійного аналізу.

Відповідно до отриманих даних було розроблено етапи роботи, методичні рекомендації та вимоги щодо складання кейсу-спостереження студентами.

Кейс-спостереження

1. *Етап-планування.*

**Інструкція:** ознайомтесь з планом складання опису кейс-спостереження напередодні відвідування практики, з метою визначення критеріїв спостереження на які варто звертати увагу при зустрічі з цікавим досвідом.

2. *Етап-спостереження.*

**Інструкція:** при знаходженні цікавої, інформативної, професійної ситуації зосередьте увагу та спробуйте запам'ятати її цілісно, враховуючи деталі, при можливості можете записувати або фіксувати певні аспекти. Для цього підготуйте блокнот для спостережень.

3. *Етап-творчій.*

**Інструкція:** після перегляду ситуації при першій нагоді, опишіть її як спонтанну історію, записуйте все підряд, що згадуєте. На цьому етапі критика відсутня, не підбирайте слова, дайте можливість образам та думкам вільно плинути.

#### 4. *Етап-систематизації.*

**Інструкція:** спираючись на план опису редагуйте та готуйте кейс-спостереження. Додавайте те, що згадалось, підберіть назву ситуації. Готовий кейс має відповідати вимогам до оформлення та бути представлений в друкованому вигляді (1-2 сторінки) та може супроводжуватись фото (при згоді учасників ситуації).

Вимоги до оформлення кейс-спостереження:

- *професійна значимість* – відповідність проблемному полю діяльності майбутнього логопеда;
- *змістовність* – орієнтованість на запропонований план складання кейс-спостереження, тобто історія має містити означені аспекти та при цьому зберігати свою жвавість та реалістичність;
- *визначення власної ролі* в ситуації;
- *зазначення дійових осіб* та характер взаємодії між ними (фактично хто що зробив, як на це відреагував інший тощо);
- *логічність та послідовність викладу матеріалу* – умовно в історії виділяється вступ (де, коли і з ким відбувалася ситуація і в чому полягає), розгортання ситуації (що та як відбувалося), підсумки (емоції та почуття, які викликала у спостерігача, проблемні питання, які піднімає);
- *означення умов*, в яких розгортається (школа, садок, заняття, ігрова діяльність);
- *об'єктивність* – відсутність власних оціночних суджень (правильно – неправильно, добре – погано тощо);
- *залучення* (при можливості) в якості супроводжувальної інформації, коментарів учасників ситуації або тих осіб, що можуть дати додаткову інформацію для розуміння контексту подій (батьки, вихователі, вчителі, педагоги тощо). В історії ця інформація подається наближено до мови оригіналу та вказується, хто це повідомив. Наприклад: «За коментарем вихователя, хлопчик часто відмовляється виконувати завдання, якщо це у нього не виходить»;
- *проблемність* – у представленій ситуації повинно бути прямо чи опосередковано поставлено коло питань, які вимагають розв'язання;
- *творчість* – це цікавість подачі матеріалу, оригінальність назви (має відображати сутність ситуації та може бути метафоричною), підбір питань, завдань та форм аналізу ситуації;
- *конфіденційність* – не висвітлюються особисті данні (реальні імена, прізвища, номер садочку, школи тощо). При описі змінюються імена, вказується тип навчального закладу без номеру, фото

матеріали беруться лише за письмовою згодою батьків та використовуються лише з навчальною метою. Однак, важливо зазначити реальний вік дитини та, якщо відомо та є необхідним, орієнтовний діагноз, що є важливим для розгляду ситуації.

Робота над впровадженням цього методу case-study в практику професійної підготовки логопедів дало нам змогу визначити наступні інновації:

✓ По-перше відбувається привнесення та адаптація навчального методу case-study в практику професійної підготовки логопедів.

✓ По-друге, створюється реальна можливість для студентів на практичному досвіді виявляти, усвідомлювати та аналізувати міждисциплінарні зв'язки, бачити життєве втілення наукових теорій.

✓ По-третє, відбувається безпосереднє залучення студентів до практичної діяльності та наукової роботи.

✓ По-четверте, студенти отримують можливість практично оволодівати стандартами індивідуально-орієнтованого підходу в логопедичному супроводі.

✓ По-п'яте, відбувається формування професійного особистісного ядра майбутнього логопеда, центральними якими є – активність саморефлексія та саморозвиток.

Після знайомства з ситуацією студенти повинні продумати запит і проблему клієнта; сформулювати консультативні гіпотези можливих причин; визначити сфери для проведення логопедичної діагностики; продумати дії логопеда [1].

Цінним в роботі з методом case-study стало визначення навчальних функцій позиції студента. Зокрема, позиція учасника дає змогу студенту на практиці осмислювати теоретичний матеріал, аналізувати та узагальнювати, вчить мислити системно.

Студент-розробник, має можливість оволодівати трансцендентною позицією, опанувати професійними вміннями спостерігати свої діяльність з боку, аналізувати її, осмислювати.

Одним із видів навчальних кейсів за визначенням О. Таран в роботі зі студентами використовується кейс-супервізія, що спрямований на аналіз складних випадків, які представляють студенти старших курсів за результатами своєї практичної діяльності в Дитячому логопедичному центрі “Логотренажер”. Такий центр практичної підготовки студентів постійно функціонує на базі Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка. Це дає змогу студентам безпосередньо під час практичної роботи з дітьми міста Києва оволодівати та вдосконалювати свої професійні навички логопеда.

План складання одного з різновидів даного методу case-study, кейс-супервізії для студентів старших курсів, було розроблено викладачами

кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини.

### **План складання кейсу-супервізії** (випадок з практичної діяльності)

#### *Частина I. Мотиваційна (проблемне поле з різних ракурсів)*

1. Студентський запит (чим зацікавив цей випадок).
2. Батьківський / педагогічний запит (на що скаржаться батьки / педагоги): труднощі дитини, її особливості, які утруднення у спілкуванні, у навчанні, у поведінці вдома / в закладі.
3. Польове спостереження: спостереження з метою ілюстрації наукової теорії, закономірності, фактів, перевірки гіпотези, збір даних (яка наукова ціль та мета).

#### *Частина II. Ситуаційна (умови та учасники)*

1. Опис місця та умов спостереження (де відбувалась ситуація).
2. Опис учасників взаємодії (їх характеристики, хто головний герой, вік стать, анамнестичні дані тощо).
3. Визначення власної ролі в ситуації (незалежний спостерігач, безпосередній учасник тощо).

#### *Частина III. Змістова*

##### *Блок перший. Особистісний*

1. Що я бачу в зовнішніх проявах дитини (рухи та пози тіла, їх зміни, особливості міміки, жестів, спрямованість погляду, особливості діяльності, темп діяльності, пізнавальна активність, ініціативність, емоційний стан та його зміни)?
2. Що я чую від дитини (різні види мовлення: вербальне/невербальне, активність мовленнєвого спілкування тощо)?
3. Що я відчуваю під час взаємодії з дитиною (мої почуття та емоції)?
4. Які потреби дитини я зміг визначити (дефіцитні риси, слабкі сторони, обмеження)?
5. Які сильні якості / риси / характеристики я зміг побачити в дитині?
6. Емоційно-вольові характеристики дитини (спокійна, врівноважена, як вступає в контакт, ініціативність, збудлива, роздратована, в'яла, коливання настрою, агресивність, як долає труднощі тощо).

##### *Блок другий. Когнітивний*

Особливості уваги, пам'яті, мислення, сприймання тощо.

##### *Блок третій. Логопедичний*

1. Будова та рухливість артикуляційного апарату.
2. Просодичний бік мовлення.
3. Стан звукової культури мовлення.
4. Стан імпресивного та експресивного мовлення.

#### *Частина IV. Труднощі*

1. Які були помічені труднощі у кожного учасника ситуації спостереження (дитини, дітей групи, педагога, батьків тощо)?

2. Які аспекти ситуації потребують розв'язання (розвиток мовлення, психічні функції, спілкування, поведінка тощо)?

3. Які аспекти ситуації викликають у вас особисто стурбованість та запитання?

#### *Частина V. Самоаналіз*

1. В чому причини виникнення даної ситуації (біологічні, психологічні, соціальні)?

2. Які професійні / ігрові прийоми, методи, форми роботи, аспекти взаємодії, прояви поведінки були вдалими в роботі з дитиною?

3. Які професійні / ігрові прийоми, методи, форми роботи, аспекти взаємодії, прояви поведінки не спрацювали? Як саме не спрацювали?

#### *Частина VI. Висновки*

1. Який підсумок можу зробити самостійно?

2. Який підсумок / висновок / допомогу очікую від колег / групи / викладача?

3. Які запитання можна запропонувати студентам для аналізу ситуації?

4. Які форми роботи можна запропонувати для студентів з вашим кейсом?

Пропонується зразок кейсу-супервізії з досвіду роботи студентки 4 курсу.

#### ***Хлопчик Лев, 5 років***

*Мати звернулася до дитячого логопедичного центру «Логотренажер» із труднощами дитини у вимові окремих звуків. Вона наголошувала на тому, що він розмовляє «як Міньйон».*

*Лев, 5 років, анамнез обтяжений. У дитини у віці 4 років була видалена пухлина головного мозку, тільки після чого, зі слів мами, з'явилося мовлення.*

*Хлопчик проявляє себе активно, постійно знаходиться в русі: стрибає, бігає, довго не сидить на одному місці.*

*Темп діяльності Лева дуже швидкий, під час ігрової діяльності, та загальмований, під час навчальної діяльності. Зацікавленість будь-чим швидко з'являється та швидко згасає. Емоційний стан дитини завжди піднесений.*

*Мовлення хлопчика супроводжується жестами, мімікою. Лев відкритий до спілкування та легко йде на контакт, розповідає життєві ситуації. Комунікативні навички розвинені добре, дитина знайде спільну мову майже будь з ким.*

*Дитина достатньо імпульсивна, це досить часто виражається в неусвідомленні своїх власних дій. Будь-які труднощі долає наполегливо, незважаючи на зауваження, підвищує голос, іноді трапляються*

*агресивні прояви.*

*Увага нестійка: Лев постійно відволікається на різні об'єкти. Явних порушень інших психічних процесів я не помітила. Можливо, потрібно дообстежити дитину.*

*Імпресивне мовлення в межах вікової норми. Експресивне мовлення аграматичне, дитині доступні узагальнюючі поняття (іграшки, посуд, меблі, одяг), але порушена диференціація фруктів та овочів. Розповідь за серією малюнків не була завершена, навіть з допомогою, було присутнє істотне спотворення тексту та випадання смислових рамок. Під час взаємодії з дитиною я відчуваю напругу. Поведінка Лева непередбачувана, тому потрібно постійно бути напготові. Дитина не відчуває грані: як можна себе поводити, а як ні. Зауважень не чує. Під час роботи з дитиною головною перешкодою було неможливість встановити рамки дозволеного під час заняття. Дитина керувала процесом, а я не могла керувати дитиною.*

*У мене виникли труднощі у постановці звуку [ш], ігрові завдання, спрямовані на корекцію лексико-граматичної сторони мовлення частково виконувались, але тільки на імпресивному рівні безпомилково. Під час заняття мені допомогли лише ті ігрові прийоми, які були цікаві саме Леву (хаотичне хапання всього підряд). Вони ніяк не були пов'язані з заняттям, та не були заплановані.*

Супервізійний запит студента:

1. *Як встановити продуктивний контакт з дитиною?*
2. *Чи потрібна додаткова консультація спеціалістів? Яких?*
3. *В чому труднощі дитини?*
4. *Які сильні сторони дитини?*
5. *Які рекомендації потрібно надати батькам?*
6. *Чому в мене не вдалась постановка звуку [ш]?*

Використання методу case-study як інноваційної технології професійного становлення майбутнього фахівця спеціальної освіти (логопеда) полягає у підготовці конкурентноспроможного спеціаліста, який здатний не лише відтворити готові дані, а й критично оцінювати професійну інформацію, співпрацюючи з однокурсниками, викладачами та майбутніми колегами. Зокрема, у здобувачів освітнього рівня бакалавр формуються такі професійні компетенції: здатність до міжособистісного спілкування, емоційної стабільності, толерантності; здатність діяти цілеспрямовано та співпрацювати в команді фахівців, здатність самостійно здійснювати пошук та обробку інформації з різних джерел для розв'язання конкретних завдань; здатність приймати адекватні та ефективні рішення в умовах стресу та в короткі терміни; вдосконалюється здатність вільно висловлюватись рідною мовою відповідно до норм культури мовлення [1; 1; 1; 1].

Отже, застосування методу case-study під час сучасної підготовки фахівців педагогічного напрямку дозволяє вирішити такі завдання:



забезпечення конструктивної взаємодії педагогічної теорії та практики; підготовка майбутніх логопедів до вирішення професійних проблем та ситуацій; сприяння розвитку інтелектуального та творчого потенціалу майбутніх педагогів; формування навички працювати як індивідуально, так і в команді; розвиток уміння аргументувати свою точку зору і давати оцінку думкам інших; висувати альтернативні рішення, прогнозувати можливі наслідки й оцінювати їх успішність; активізувати інтелектуальну, креативну діяльність здобувачів відповідного освітнього рівня.

**Висновки** і перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку. Використання методу case-study у професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти (логопедів) є перспективним, ефективним та інноваційним у цьому напрямі освіти. Він дає змогу на вищому рівні формувати професійні, зокрема фахові та особистісні, компетентності майбутніх логопедів.

Використання методу case-study підвищує рівень мотивації студентів до вивчення фахових дисциплін, а робота з кейсами стимулює до здобуття нової інформації з опорою на наявні знання та уміння раніше вивченого матеріалу.

У подальших дослідження з цієї тематики доцільно звернути увагу на розробку типів кейсів відповідно до змісту навчальних планів з фахових дисциплін.

### Бібліографія

1. **Антишина А.** Формирование экологической компетентности менеджеров средствами кейс-стади / А. Антишина // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2013. – №161 – С.206-210.
2. **Багрій К. Л.** Особливості застосування методу кейсів у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця / К. Л. Багрій // Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту. Економічні науки. – 2013. – Випуск 4. – С. 368-371. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchtei\\_2013\\_4\\_63](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchtei_2013_4_63).
3. **Валеева М.** Использование интерактивных методов обучения как условие становления социально-профессионального опыта студента / М. Валеева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №4 – С.88-98.
4. **Долгоруков А.** Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.evolkov.net/learn/methods/case.study.html>, свободный. Загл. с экрана. Рус. яз. Дата доступа: 02.05.2013.
5. **Егенисова А.** Использование метод кейс-стади в образовании / А. Егенисова, А. Дуйсенбаева // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – №7 – С.129-132.
6. **Ионова Н.** Использование метода кейсов в системе подготовки специалистов психолого-педагогического направления / Н. Ионова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1; URL:

<http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19395> (дата обращения: 23.10.2016). 7. **Кузьміна Н. Ю.** Використання інтерактивних методів навчання в процесі підготовки студентів до діяльності в бізнес-середовищі / Н. Ю. Кузьміна // Правничий вісник Університету «Крок». – 2012. – Випуск 14. – С. 96-100. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk\\_2012\\_14\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk_2012_14_21). 8. **Куимова М.** Метод case-study в обучении иностранному языку студентов старших курсов неязыковых специальностей / М. Куимова, Д. Евдокимов, К. Федоров // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 3 (21). – Ч. 1. – С. 88-90. 9. **Кутбиддинова Р.** Использование кейс-метода для подготовки будущих психологов / Р. Кутбиддинова // Вестник ЧГПУ. – 2014. – №9-1 – С.153-161. 10. **Мартинчук О.** Зміст і структура професійних компетентностей майбутнього вчителя-логопеда / О. Мартинчук // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. – 2015. – № 24. – С. 77-83. 11. **Пащенко Т. М.** Застосування кейс-технології у підготовці кваліфікованих працівників / Т. М. Пащенко // Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки та перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. О. В. Радкевич (голова) та ін.]. – К.: НВП Поліграфіст. – 2014. – Випуск 4. – С. 131-144. 12. **Прошкін В. В.,** Прошкіна О. І. Навчання, засноване на дослідженнях: від ідеї до реалізації / В. В. Прошкін, О. І. Прошкіна // Вісник луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2016. – № 1 (298). – Частина I. – С.94-100. 13. **Рашкевич Ю. М.** Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с. 14. **Серпионова Е. И.** Опыт обучения психологии с применением технологии «кейс-стади» в старших классах / Е. И. Серпионова // Известия Волгоградского технического университета. – 2010. – № 8. – Том 9. – С. 122-128. 15. **Современные образовательные технологии:** учебное пособие / под ред. Н. Бордовской. – 2-е изд-е, стер. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с. 16. **Темина С.** Кейс-метод: активное обучение принятию профессиональных решений / С. Темина // Среднее профессиональное образование. – 2010. – №1 – С. 44-46. 17. **Чаплыгина Е.** Использование интерактивных методов обучения в практике подготовки студентов на кафедре нормальной анатомии Ростовского государственного медицинского университета / Е. Чаплыгина, О. Каплунова, Л. Чистолинова, Н. Корниенко, О. Вартанова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №3. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnyh-metodov-obucheniya-v-praktike-podgotovki-studentov-na-kafedre-normalnoy-anatomii-rostovskogo>. 18. **Шаталова Е.** Использование метода case-studies в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза / Е. Шаталова // Концепт. – 2015. – №19 – С.36-40. 19. **Шумська С. Є.**

Використання кейс-методу у професійному навчанні / С. Є. Шумська, Т. В. Бучинська // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2013. – №2. – С. 277-280. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2013\\_2\\_56](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2013_2_56). 20. **Patric N. Foster** Using case-study analysis in technology education research / P. Foster // Journal of Career and Technicak Education. – 2002. – №1. – Vol. 119. – [https://ejournals.lib.vt.edu/JCTE/article/view/657/958: 23.10.2016]. 21. **Zaidah Z.** Case study research method / Z. Zaidah // J. Kemanusiaan. – 2007. – Bil 09, Jun. – [http://www.management.utm.my/download/jurnal-kemanusiaan/bil-09-jun-2007.html].

### References

1. **Antishina A.** Formirovanie jekologicheskoy kompetentnosti menedzherov sredstvami kejs-stadi / A. Antishina // Izvestija RGPU im. A. I. Gercena. – 2013. – № 161 – S. 206-210. 2. **Bahrii K. L.** Osoblyvosti zastosuvannia metodu kejsiv u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnoho fakhivtsia / K. L. Bahrii // Visnyk Chernivetskoho torhovelnno-ekonomichnoho instytutu. Ekonomichni nauky. – 2013. – Vypusk 4. – S. 368-371. – Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchtei\\_2013\\_4\\_63](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchtei_2013_4_63). 3. **Valeeva M.** Ispol'zovanie interaktivnykh metodov obuchenija kak uslovie stanovlenija social'no-professional'nogo opyta studenta / M. Valeeva // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2009. – № 4 – S. 88-98. 4. **Dolgorukov A.** Metod case-study kak sovremennaja tehnologija professional'no orijentirovannogo obuchenija. – [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.evolkov.net/learn/methods/case.study.html>, svobodnyj. Zagl. s jekrana. Rus. jaz. Data dostupa: 02.05.2013. 5. **Egenisova A.** Ispol'zovanie metod kejs-stadi v obrazovanii / A. Egenisova, A. Dujsenbaeva // Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija. – 2013. – № 7 – S. 129-132. 6. **Ionova N.** Ispol'zovanie metoda kejsov v sisteme podgotovki specialistov psihologo-pedagogicheskogo napravlenija / N. Ionova // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. – 2015. – № 1-1; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19395> 7. **Kuzmina N. Iu.** Vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia v protsesi pidhotovky studentiv do diialnosti v biznes-seredovyshchi / N. Iu. Kuzmina // Pravnychyi visnyk Universytetu «Krok». – 2012. – Vypusk 14. – S. 96-100. – Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk\\_2012\\_14\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk_2012_14_21). 8. **Kuimova M.** Metod case-study v obuchenii inostrannomu jazyku studentov starshih kursov nejazykovykh special'nostej / M. Kuimova, D. Evdokimov, K. Fedorov // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – Tambov: Gramota, 2013. – № 3 (21). –Ch. 1. – S. 88-90. 9. **Kutbiddinova R.** Ispol'zovanie kejs-metoda dlja podgotovki budushhih psihologov / R. Kutbiddinova // Vestnik ChGPU. – 2014. – №9-1 – S. 153-161. 10. **Martynchuk O.** Zmist i struktura profesiinykh kompetentnostei maibutnoho vchytelia-lohopeda / O. Martynchuk // Pedahohichna osvita: teoriia i

praktyka. Psykholohiia. Pedahohika. – 2015. – № 24. – S. 77-83. 11. **Pashchenko T. M.** Zastosuvannia keis-tekhnologii u pidhotovtsi kvalifikovanykh pratsivnykiv / T. M. Pashchenko // Modernizatsiia profesiinoi osvity i navchannia: problemy, poshuky ta perspektyvy: zb. nauk. pr. / [redkol. O. V. Radkevych (holova) ta in.]. – K.: NVP Polihrafist. – 2014. – Vypusk 4. – S. 131-144. 12. **Proshkin V. V.** Navchannia, zasnovane na doslidzhenniakh: vid idei do realizatsii / V. V. Proshkin, O. I. Proshkina // Visnyk luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky. – 2016. – № 1 (298). – Chastyna I. – S. 94-100. 13. **Rashkevych Iu. M.** Bolonskyi protses ta nova paradyhma vyshchoi osvity: monohrafiia / Iu. M. Rashkevych. – Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, 2014. – 168 s. 14. **Serpionova E. I.** Opyt obuchenija psihologii s primeneniem tehnologii «kejs-stadi» v starshih klasah / E. I. Serpionova // Izvestija Volgogradskogo tehničeskogo universiteta. – 2010. – № 8. – Tom 9. – S. 122-128. 15. **Sovremennye obrazovatel'nye** tehnologii: uchebnoe posobie / pod red. N. Bordovskoj. – 2-e izd-e, ster. – M.: KNORUS, 2011. – 432 s. 16. **Temina S.** Kejs-metod: aktivnoe obuchenie prinjatiju professional'nyh reshenij / S. Temina // Srednee professional'noe obrazovanie. – 2010. – №1 – S. 44-46. 17. **Chaplygina E.** Ispol'zovanie interaktivnyh metodov obuchenija v praktike podgotovki studentov na kafedre normal'noj anatomii Rostovskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta / E. Chaplygina, O. Kaplunova, L. Chistolina, N. Kornienko, O. Vartanova // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. – 2015. – № 3. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnyh-metodov-obucheniya-v-praktike-podgotovki-studentov-na-kafedre-normalnoy-anatomii-rostovskogo> 18. **Shatalova E.** Ispol'zovanie metoda case-studies v professional'noj podgotovke studentov pedagogičeskogo vuza / E. Shatalova // Koncept. – 2015. – № 19 – S. 36-40. 19. **Shumska S. Ie.** Vykorystannia kejs-metodu u profesiinomu navchanni / S. Ie. Shumska, T. V. Buchynska // Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnologii Universytetu «Ukraina». – 2013. – №2. – S. 277-280. – Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2013\\_2\\_56](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2013_2_56). 20. **Patric, N.**, (2002). Foster Using case-study analysis in technology education research. Journal of Career and Technicak Education. №1. – Vol. 119.[<https://ejournals.lib.vt.edu/JCTE/article/view/657/958:23.10.2016>]. 21. **Zaidah, Z.**, (2007). Case study research method. J. Kemanusiaan. Bil 09, Jun. [<http://www.management.utm.my/download/jurnal-kemanusiaan/bil-09-jun-2007.html>].

Авторський внесок: Таран О. П. – 20%,  
Бабич Н. М. – 20%,  
Супрун Г. В. – 20%,  
Мельніченко Т. В. – 20%,  
Кібальна К. О.. – 20%.  
Дата відправлення статті: 11.03.2017 р.

УДК 376.1 – 053.5

О.М. Ткач

oxana77tkach@ukr.net

## СТРУКТУРИЗАЦІЯ І ТРАНСФОРМАЦІЯ СЕМАНТИЧНИХ ПОЛІВ СЛІВ В ОНТОГЕНЕЗІ

**Відомості про автора:** Ткач Оксана Михайлівна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. У колі наукових інтересів: розвиток лексики та граматики як складових семантичних полів слів. Email: [oxana77tkach@ukr.net](mailto:oxana77tkach@ukr.net)

**Contact:** Oksana Tkach, Doctor of Pedagogy, senior lecturer of the speech therapy and special methods Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University. In terms of research: Development of vocabulary and grammar as components of semantic fields of words. Email: [konstantyniv15@gmail.com](mailto:konstantyniv15@gmail.com)

---

**Tkach O.** Psychological and pedagogical approaches to diagnosing and correcting semantic fields of words of the middle school-age children with severe speech disorders // International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies journal homepage: <http://www.ijpint.com> – ISSN: 2392-0092, Vol. 2, No. 1, 2015, pp. 62-68.; **Ткач О.М.** Формування семантичних полів слів у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком та з ТПМ // Rodzina – centrum świata / pod red. Urszuli Grucy-Miasik. – Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2014. – С. 359-368.

---

**Ткач О.М. Структуризація і трансформація семантичних полів слів в онтогенезі.** У статті висвітлені погляди науковців на формування семантичних полів слів як складних функціональних утворень, які представлені різними частинами мови, об'єднаними єдиним смислом, спільністю вираження одного поняття, епідигматичними, парадигматичними та синтагматичними зв'язками. Визначено механізм з допомогою якого вони утворюють цілісну мовленнєву систему та виступають засобом репрезентації об'єктивної реальності.

Представлені погляди науковців, що проводять дослідження у нейропсихологічному та психолінгвістичному напрямку, які розглядають семантичні поля як динамічну систему, що постійно розвивається. Їй притаманні певні властивості: мотивований та

системний характер зв'язку слів, автономність, здатність до трансформації, реполяризації, взаємопроникнення та асоціативного доповнення. Між базовими елементами семантичного поля у процесі життєдіяльності формуються епідигматичні, парадигматичні та синтагматичні зв'язки, що доповнюють один одного та взаємопроникають. Із точки зору психолінгвістики, центральним елементом семантичного поля є його ядро, а допоміжним – периферія, яка підпорядковується ядру.

Також, розглянуто послідовність засвоюється семантичних полів від найпростіших лексем, узагальнюючого та диференційованого значення, засвоєння понять та усвідомленого мовленнєвого опосередкування суджень та умовисновків. Доводиться гіпотеза про те, що мовленнєва система людини не є сталою, а видозмінюється упродовж усього життя, і одним з основних способів її вдосконалення є протиставлення (диференціація) нових понять старим, усвідомлення їхнього значення. У статті розглядається послідовність структуризації та гармонізації семантичних полів впродовж дошкільного та молодшого шкільного віку.

**Ключові слова:** мотив, задум, структурування, граматико-семантична програма, асоціативний і семантичний образ слова, звуковий образ, сприймання, трансформація експресивне та імпресивне мовлення.

**Ткач А.Н. Структурирование и трансформация семантических полей слов в онтогенезе.** В статье освещены взгляды ученых на формирование семантических полей слов как сложных функциональных образований, которые представлены различными частями речи, объединенными единым смыслом, общностью выражения одного понятия, эпидигматичними, парадигматическими и синтагматические связи. Определен механизм с помощью которого они образуют целостную речевую систему и выступают средством репрезентации объективной реальности.

Представленные взгляды ученых, проводящих исследования в нейропсихологическом и психолінгвістических направлении, которые рассматривают семантические поля как динамическую систему, постоянно развивается. Ей присущи определенные свойства: мотивирован и системный характер связи слов, автономность, способность к трансформации, реполяризации, взаимопроникновение и асоціативного дополнения. Между базовыми элементами семантического поля в процессе жизнедеятельности формируются эпидигматични, парадигматические и синтагматические связи, дополняющие друг друга и взаимопроникают. С точки зрения психолінгвістики, центральным элементом семантического поля его ядро, а вспомогательным - периферия, которая подчиняется ядру.

Также, рассмотрены последовательность усваивается семантических полей от простых лексем, обобщающего и дифференцированного значения, усвоение понятий и осознанного речевого опосредования суждений и умозаключений. Приходится гипотеза о том, что речевая система человека не является постоянной, а видоизменяется на протяжении всей жизни, и одним из основных способов ее совершенствования является противопоставление (дифференциация) новых понятий старым, осознание их значения. В статье рассматривается последовательность структуризации и гармонизации семантических полей в течение дошкольного и младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** мотив, замысел, структурирование, грамматико-семантическая программа, ассоциативный и семантический образ слова, звуковой образ, восприятие, трансформация экспрессивное и импрессивной речи.

**Tkach O. Structuring and Transformation semantic fields of words in ontogenesis.** The article highlights the views of scientists on the formation of words semantic fields as complex functional structures that are different parts of speech, united by a common sense, common expression one concept epidyhmatychnymy, paradigmatic and syntagmatic relations. The mechanism by which they form a coherent speech system and a means of representation of objective reality.

Represent the views of scientists conducting research in the neuropsychological and psycholinguistic direction are considering semantic field as a dynamic system that is constantly evolving. It has certain properties, motivated and systematic character of the word autonomy, the ability to transform, repolarization, interpenetration and associative additions. Between the basic elements of the semantic field of the life formed epidyhmatychni, paradigmatic and syntagmatic relationships that complement each other and interpenetrate. From the point of view of psycholinguistics, a central element of its semantic field is the core and subsidiary - peripherals belonging to the kernel.

Also considered sequence digested semantic fields from simple tokens, synthesis and differential value conscious assimilation of concepts and speech mediation judgments and deductions. We have a hypothesis that human speech system is not sustainable, and modified throughout life, and one of the main ways of its improvement is opposition (differentiation) old new concepts, awareness of their importance. In the article the structure and sequence of harmonization semantic fields for preschool and primary school age.

**Key words:** motif, design, structure, grammar-semantic application and semantic associative way words sound image, perception, transformation and impresyvne expressive speech.

**Постановка проблеми.** Успішний розвиток мовлення дитини забезпечується багатьма чинниками. Один з них є взаємодія з носієм мови, що для дитини стає взірцем для наслідування. Спілкування з дорослим є одним з найважливіших факторів загального психічного розвитку дитини, оскільки засвоєні зразки різних за своєю структурою висловів окрім кількісних та якісних особливостей вибору окремих слів несуть ще й конкретне чи зумовлене ситуацією значення. Саме засвоєння значення слів у їх багатогранних виявах і засоби мовлення, що для цього використовуються і є **метою** нашого дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження останніх десятиліть у галузі загальної (Г. Люблінська, Н. Скрипченко) та корекційної педагогіки (Є. Соботович, М. Шеремет, В. Тарасун, В. Серебрякова, А. Ястребова), психології (Л. Виготський, Н. Менчинська, М. Жинкін, І. Зімня, О. Шахнарович) та психолінгвістики (М. Камликова, О. Лурія, О. Леонт'єв) дають можливість по-новому розглядати закономірності розвитку семантичної складової мовлення та причини, що призводять до відставання у засвоєнні цієї ланки.

Велика кількість праць як вітчизняних (Л. Андрусишина, Л. Бартенєва, Н. Гаврилова, Е. Данілавічюте, С. Конопляста, О. Ревуцька, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет, Н. Чередніченко та ін.), так і зарубіжних науковців (Т. Ахутіна, Ж. Глозман, В. Серебрякова, А. Ястребова, О. Шахнарович, Ф. Сохін, Л. Салмінаєва та ін.) присвячена проблемі формування у дітей вміння оперувати словами, з їх допомогою сприймати, обробляти та використовувати у власному мовленні нову інформацію.

Разом з тим проблема засвоєння семантичного значення слів недостатністю потребує подальшої теоретичної та практичної розробки.

**Виклад основного матеріалу.** Процес сприймання чужого мовлення, аналітична обробка та прийняття рішення про конкретне значення повідомлення складний та багатогранний процес, що по різному трактується спеціалістами. Найбільш розповсюдженим є нейропсихологічний та лінгвістичний підходи. Зокрема представники лінгвістичного напрямку активно вивчають засоби та аналізують структуру висловлювань.

Зокрема, на думку М. Лісіної, процес мовлення складається з трьох основних категорій засобів спілкування: експресивно-мімічних, предметно-дієвих, мовних операцій.



У шкільному віці процес формування мовлення проходить дуже інтенсивно. Перш за все вдосконалюється узагальнююча функція мовлення. На наступних етапах розвитку відбувається відокремлення мовлення від практичного досвіду, формується регулююча і плануюча функція мовлення.

Таким чином, найбільш істотно при аналізі досліджень з проблеми формування лексики у дітей розглянуто зростання обсягу словника, вікові динамічні зміни системи значень слів, рівень усвідомлення дитиною мовленнєвої дійсності.

Психолінгвістична теорія мовленнєвої діяльності, концепції про процеси породження і сприймання мовлення розкривають структуру і особливості цих процесів, дозволяють визначити шляхи формування основних компонентів мовлення і потенційні можливості мовленнєвого розвитку.

Л. Виготський склав схему внутрішньої психологічної організації процесу породження мовлення як послідовності взаємопов'язаних фаз діяльності, що включає такі етапи: 1) мотивація, намір; 2) думка - мовленнєва інтенція, 3) опосередкування думки у внутрішньому мовленні; 4) опосередкування думки в значеннях зовнішніх слів - реалізація внутрішньої програми; 5) опосередкування думки в словах - акустико-артикуляційна реалізація мовлення.

Мотивація є першою ланкою в процесі породження мовлення. Від мотивації, від потреб людини зароджується думка як одиниця мислення. Одиницею мовленнєвого мислення Л. С. Виготський вважав значення слова. Він також виділив «внутрішнє мовлення» - мовлення «для себе». У внутрішньому мовленні думка перетворюється в слово, що складається з предикатів, а слова переходять із задуму в значення, виникають словесні позначення елементів змісту. Внутрішнє мовлення реалізується згодом у зовнішнє. Рух від думки до слова, за Л. С. Виготським, відбувається у вигляді перетворення особистісного змісту (мови думки) в загальнозрозуміле значення (мову слова).

М. Жинкін, продовжуючи роботу Л. Виготського, припустив, що у свідомості людини існує універсальний предметний код (УПК), що позначає дійсність у вигляді схем, чуттєвих образів. За М. Жинкіним, рух від думки до слова у внутрішньому мовленні починається з перекодування внутрішнього невербального «предметно-схемного» коду у вербальне мовлення. Слова і вислови синтезуються кожен раз за певними правилами.

А. Лурія вважав, що в процесах породження і сприймання мовлення «думка використовує коди мови», а слово являє собою складну систему кодування, що реалізовує функції позначення, аналізу та узагальнення. Мовлення за А. Лурією - це система синтагм (цілих висловлювань). Процес породження мовлення по А. Лурії включає в

себе наступні етапи: мотив; задум; внутрішнє мовлення - «механізм, що перетворює внутрішні суб'єктивні смисли в систему зовнішніх розгорнутих мовних значень»; формування глибинно - синтаксичної структури; зовнішнє мовленнєве висловлювання, що спирається на поверхнево - синтаксичну структуру.

Детальний аналіз мовленнєвої діяльності був здійснений А.Леонтьєвим та Т. Ахутіною і В Пиласвою. А. Леонтьєв узагальнив фундаментальні положення вчених в концепцію породження і сприймання мовлення. Дослідники встановили, що в основі теорії породження мовного висловлювання лежить евристичний принцип - мовець може вибрати різні моделі породження мовлення. За А. Леонтьєвим модель породження мовлення складається з етапів:

підетап - мотивація, орієнтування; 1 етап - внутрішнє програмування. Внутрішня програма відповідає тільки змістовому ядра майбутнього висловлювання (суб'єкт, предикат або об'єкт); 2 етап - граматико-семантична реалізація внутрішньої програми; 3 етап - моторне програмування. На початковому етапі здійснюється орієнтування в ситуації і формуються комунікативні наміри. На етапі створення внутрішньої програми мовленнєві наміри опосередковуються кодом особистісних смислів і створюється основна концепція висловлювання. Цей процес забезпечується діалектичною єдністю та інтеграцією думки та мовленнєвих операцій. На наступному етапі задум перетворюється в програму висловлювання на основі смислового структурування дійсності та її відображення у знаках мовного коду. У внутрішньому мовленні відбувається семантична і граматична реалізація висловлювання. На заключному етапі відбувається звукова реалізація висловлювання.

Під керівництвом А. Шахнаровича проводилися дослідження з проблеми формування програми висловлювання у дітей на етапі однослівних речень. Було встановлено, що в цей період дитина здійснює предиккування (співвіднесення висловлюваного у реченні з дійсністю). Дослідники виділили наступні етапи розвитку предикативності у дітей: 1) слово-речення і ситуація не розчленовані, характерне використання жестів; 2) етап смислового синтаксисування - з'єднання елементів ситуації без вираження зв'язку між ними; 3) з'єднання елементів ситуації за допомогою інтонації, 4) розгорнуте граматично структуроване висловлювання.

Т. Ахутіна, вивчаючи розлади при афазії, також розробила модель породження мовного висловлювання і визначила рівні породження мовлення: 1) мотивація; 2) думка, 3) внутрішня смислова програма - смислове синтаксисування і вибір смислів у внутрішньому мовленні; 4) семантична структура речення - семантичне синтаксисування і вибір мовних значень слів; 5) лексико-граматична структура речення -

граматичне структурування і вибір слів за формою; 6) моторна програма синтагми - кінетичне програмування та вибір артикулем; 7) артикуляція.

У дітей на ранніх етапах розвитку мовленнєвої структури висловлювання (семантична і фазична) не розчленовані і організовуються смисловим синтаксисом. Дитина виділяє словом найбільш значимий компонент ситуації - предикат (тему), а підмет (рема) мається на увазі. Дослідження Т. В. Ахутіної довело складність семантизації в процесі мовотворення. Автор робить важливий висновок про те, що етапи мовної компетентності дитини співвідносяться з рівнями породження мовлення у дорослого.

І. Зімня виділяє 3 рівні мовотворення: 1) мотиваційно-спонукаючий - містить мотив і комунікаційний намір; 2) процес формування і формулювання думки - змістотворча і формуюча фази; 3) реалізація висловлювання у зовнішньому висловлюванні.

У роботах А. Леонтєва, Т. Ахутіної, І. Зімньої простежується єдність поглядів на природу породження мовлення. Процес мовотворення розглядається як цілеспрямована, вмотивована діяльність, яка має певні етапи, рівні. Внутрішня програма висловлювання забезпечується різними кодовими системами (мовноруховою, слуховою, зоровою, предметно-схематичними кодами).

У процесі вибору слів виділяють три етапи пошуку: асоціативний за семантичним образом слова; за звуковим образом слова; на підставі суб'єктивної характеристики слова.

Дослідження Л. Виготського, М. Жинкіна, А. Лурії, А. Леонтєва та ін лягли в основу теорії мовленнєвої діяльності. Її основним положенням є ідея про те, що мовлення дитини розвивається в результаті генералізації мовленнєвих явищ, сприймання мовлення оточуючих і власної мовленнєвої активності.

Сприйняття мовлення відбувається за тими самими закономірностями, що й інше сприйняття. Існують дві ситуації сприйняття - первинне формування образу сприймання і розпізнання вже сформованого образу (А. А. Бодальов, 1982).

Представники Московської психолінгвістичної школи вважають, що більшість ситуацій сприймання мовлення пов'язані з використанням вже сформованого еталону за моторними і сенсорними ознаками. Слово має стійкий моторну образ, стійке звучання і графічне зображення. Звуковий образ слова є одиницею смислового сприймання. Смислорозрізнавальну роль відіграють фонемі, ознаки звуків мовлення людини. Л. Виготський писав, що одиницею мови в звуці є фонема, тобто неподільна фонологічна одиниця, яка зберігає всі основні властивості всієї звукової сторони мовлення у функції позначення. В українській мові смислорозрізнавальними ознаками є: 1) глухість - дзвінкість (тин - дим), 2) твердість - м'якість (віл - сіль); 3) наголошеність - ненаголошеність (замок-замок).

Диференціацію звуків мовлення, фонем забезпечує фонематичний слух. Крім фонематичного слуху важливе значення в процесі породження і сприймання мовлення відіграє його моторна ланка - набір узагальнених артикулем, які відрізняються чіткими фонематическими ознаками і забезпечують стійкість звучання і ввираження слова.

Слово є єдністю звучання і значення. Компонентами семантики слова є предметна віднесеність, значення і зміст. Слово тіснопов'язане з предметними образами, є їх відображенням. Значення слова - це узагальнене і стійке відображення предметного змісту, включеного в суспільно-практичну діяльність людини. Воно виділяє істотні ознаки, узагальнює їх, і на цій основі відносить предмет до певної категорії. Л. Виготський підкреслював, що в процесі розвитку дитини слово змінює свою смислову структуру, збагачується системою зв'язків і стає узагальненням більш високого рівня. Значення слова розвивається у двох аспектах: змістовому і системному. Змістовий розвиток полягає у зміні предметної віднесеності слова, яка набуває категоріальний характер. Системний розвиток значення слова пов'язаний з тим, що змінюється функціональна система, що стоїть за даним словом (на ранніх етапах розвитку дитини - це афективний зміст, у дошкільному віці - набутий досвід, образи, пам'ять, у дорослої людини - система логічних зв'язків, включення слова в ієрархію понять). Зміст слова - це індивідуальне значення, яке набуває слово для людини в кожній конкретній ситуації, породжується усім життєвим досвідом людини.

Механізм смислового сприймання висловлювання по І. Зімній складається з двох фаз: 1) на основі ототожнення слова приймається рішення про смисловому ланку (синтагмі, двослівному поєднанні) і про зв'язки між смисловими ланками; 2) фаза смислоформування - узагальнення результату перцептивно-мисленнєвої роботи і переведенні його на цілу одиницю розуміння - загальний зміст повідомлення.

Мовлення у психічній сфері людини займає певне місце і реалізує функції, на основі яких здійснюється спілкування. Опції мовлення за Л. Цветковою: комунікативна функція: мовлення є засобом і формою спілкування; функція регулювання діяльності, організації та зв'язування інших психічних процесів; функція узагальнення: слово аналізує і виділяє предмети, однорідні за вмістом у певні категорії; когнітивна функція: засіб і форма пізнавальної діяльності; номінативна функція: слово позначає і заміщає предмети, об'єкти, явища; емоційно-виразна функція: конкретний зміст слів передається за допомогою інтонації, модуляції голосу, ритміко-мелодичного компонента, пауз, жестів, міміки.

Всі мовленнєві функції взаємопов'язані, опосередковані одна одною.

Теоретико-методологічні концепції Л. Виготського, А. Лурії, А. Леонтьєва розкривають глибокий взаємозв'язок мовлення і формування вищих психічних функцій. Психологи Л. Виготський,

А. Леонтьєв, А. Запорожець, А. Люблінська, Г. Розенгарт та ін. довели, що оволодіння мовленнєвою системою перебудовує всі основні психічні процеси у дитини. Слово виявляється потужним фактором, якісно змінює психічну діяльність, відповідним відображення дійсності і опосередковуючим нові форми уваги, пам'яті, уяви, мислення, а також діяльності. У міру розвитку мовлення свідомість переходить з рівня безпосереднього, чуттєвого досвіду на рівень узагальненого, раціонального пізнання.

Мовлення бере участь у практичному, наочному і абстрактному мисленні, виокремлюючи суттєві ознаки сприйнятих явищ, ситуацій, які слово позначає і узагальнює. Мовлення - це спосіб формування та реалізації мислення, пізнавальної діяльності, спосіб зберігання загальнолюдського соціального досвіду. Слово дозволяє розкрити загальний і узагальнений зміст або значення речей, викликати в уяві образи-уявлення різної модальності (зорової, слухової, тактильної) і оперувати ними.

Дослідження А. Лурії, Б. Ананьєва, Г. Розенгарт і інших також показали, що на ранніх етапах формування мовлення провідна роль належить процесам сприймання і образів-уявленням. Л. Виготський писав, що будь-яке слово має початковий образ, і зростання словника дитини прямо пов'язане з утворенням чисельних і різноманітних зв'язків між образами предметів, явищ і словами, що їх позначають. Н. Швачкіним було досліджено розвиток значень перших слів дитини. Найбільш ранні значення ґрунтуються на наочних узагальненнях за яскравими зовнішніми ознаками предметів. Наступний тип значень формується на об'єдні в одному пред'явленні подібних і відмінних ознак предмета. Третій вид значень характеризується загальними і найбільш постійними ознаками предмета. С. Рубінштейн вважав, що слово є відображенням предмета, його зв'язок опосередковано через узагальнений зміст слова, через поняття, або через образ.

Сприймання під впливом мовлення стає більш точним і набуває вибіркового та системного характеру, стає осмисленим, категоріальним (Л. С. Виготський). Завдяки мовленню виникає логічна пам'ять, абстрактне мислення; в руховій сфері на базі елементарних рухів і дій формуються предметні дії.

Мовлення відіграє істотну роль у формуванні особистості, довільних форм регулювання та контролю поведінки. І. Павлов назвав мову вищим регулятором людської поведінки, а Л. Виготський розглядав її як основний засіб розвитку особистості, управління поведінкою людини (спочатку зовнішнє, потім внутрішнє).

Дослідження науковців характеризують онтогенез мовленнєвих здібностей як найскладнішу взаємодію з одного боку, процесу спілкування дорослих і дитини, процесу що поетапно розвивається; з іншого - процесу розвитку предметної і пізнавальної діяльності дитини.

І те, що розвивається в процесі розвитку дитячого мовлення - це не мова, а характер взаємодії наявних у розпорядженні дитини мовних засобів і характеру функціонування цих засобів, тобто спосіб використання мовлення з метою пізнання та спілкування. Основним і вирішальним у розвитку мовлення дитини є не саме по собі оволодіння номінативною функцією слова, а те, що дитина набуває змоги та вміння за допомогою слова вступити в спілкування з оточуючими».

Висновок. Оволодіння мовленням - в основному відбувається несвідомо і залежить від здатності дитини аналізувати мовлення дорослих. Існує загальна стратегія засвоєння мовних правил: спочатку усвідомлюються основні, глибинні моделі мовлення і засновані на них мовленнєві правила, потім удосконалюється і уточнюється значення слова та способів його застосування.

### Бібліографія:

**1. Ахутина Т.В., Пилаева Н.М.** Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход /Т. Ахутина, Н. Пилаева. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с. **2. Выготский Л.С.** Мышление и речь. Психологическое исследование / под ред. В. Колбановского. – М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1974.– 362 с. **3. Жинкин Н.** Механизмы речи. Издательство академии педагогических наук / Н. Жинкин. – М.: Учпедгиз, 2011.– 462с. **4. Зимняя И. А.** Лингвopsихология речево́й де́ятельности / И. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с. **5. Логопедія** / за ред. М.К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім«Слово», 2015. – 672 с. **6. Лурия А. Р.** Письмо и речь: Нейролингвистические исследования И.А. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 352 с.

### References

**1. Ahutina T.V., Pilaeva N.M.** Preodolenie trudnostey ucheniya: neyropsihologicheskiiy podhod /T. Ahutina, N. Pilaeva. – SPb.: Piter, 2008. – 320 s. **2. Vygotskiy L.S.** Myshlenie i rech. Psihologicheskoe issledovanie / pod red. V. Kolbanovskogo. – M.: Gosudarstvennoe sotsialno-ekonomicheskoe izdatelstvo, 1974.– 362 s. **3. Zhinkin N.** Mehanizmy rechi. Izdatelstvo akademii pedagogicheskikh nauk / N. Zhinkin. – M.: Uchpedgiz, 2011.– 462s. **4. Zimnyaya I.A.** Lingvopsihologiya rechevoy deyatel'nosti / I. Zimnyaya. – M.: Moskovskiy psihologo-sotsialnyy institut, Voronezh: NPO «MODEK», 2001. – 432 s. **5. Logopediya** / za red. M.K. Sheremet. – K.: Vidavnichiy Dim«Slovo», 2015. – 672 s. **6. Luriya A.R.** Pismo i rech: Neyrolingvisticheskie issledovaniya Yi A. Luriya. – M.: Akademiya, 2002. – 352 s.

Авторський внесок: Ткач О.М. – 100%  
Дата відправлення статті 16.03.17 р.

УДК 162.16:37.042.2

О.Г. Ферт  
olia\_yulia@ukr.net

## ПРОБЛЕМА ВИЯВЛЕННЯ ГІПЕРАКТИВНОГО РОЗЛАДУ З ДЕФІЦИТОМ УВАГИ ТА ОСНОВНІ СКЛАДОВІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ГІПЕРАКТИВНИМ РОЗЛАДОМ З ДЕФІЦИТОМ УВАГИ

**Відомості про автора:** Ферт Ольга Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка. Львів, Україна. У колі наукових інтересів: навчання дітей з розладами поведінки та емоцій (гіперактивний розлад з дефіцитом уваги), формування системи комплексної допомоги дітям з поведінковими розладами, інклюзивна освіта. Email: olia\_yulia@ukr.net

**Contact:** Olga G. Fert, Ph.D., Associate Professor, Department of Correctional Education and Inclusion of Educational Faculty at Lviv National Ivan Franko University. Lviv, Ukraine. Academic Interests: education of children with behavioral and emotional disorders (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), the formation of integrated care for children with behavioral disorders, inclusive education. Email: olia\_yulia@ukr.net

---

**Ферт О.** Обдаровані діти з ГРДУ: позитивні сторони та складності у навчанні / О.Ферт // Креативність і творчість. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка. – К., 2009. – Темат. вип. № 1. – С. 144–147. ; **Ферт О.** Організація середовища та ефективної роботи у класній кімнаті для учнів з ГРДУ / О.Ферт // Дефектологія. – 2009. – Вип. 3. – С. 15–18. ; **Ферт О.** Психолого-педагогічні умови підготовки фахівців до роботи з гіперактивними учнями в системі загальноосвітніх закладів України / О.Ферт // Вища освіта України. – К., 2008. – Т.ІІ (9). – С. 572-577.

---

**Ферт О.Г.** Проблема виявлення гіперактивного розладу з дефіцитом уваги та основні складові педагогічної підтримки дітей з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги. У статті аналізується проблематика виявлення гіперактивного розладу з дефіцитом уваги та основні складові педагогічної підтримки дітей із розладом. Наголошується на важливості оцінювання поведінки дитини з ГРДУ та використання комплексної поведінкової терапії в рамках педагогічної підтримки дитини з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги.

Виявлено, що програма поведінкових втручань може бути максимально ефективною за умови послідовної співпраці із родиною гіперактивної дитини, роль вчителя у процесі педагогічної підтримки дитини з ГРДУ є визначальною.

**Ключові слова:** гіперактивний розлад з дефіцитом уваги, поведінкова терапія, педагогічна підтримка.

**Ферт О.Г. Проблема выявления гиперактивного расстройства с дефицитом внимания и педогогическая поддержка детей с гиперактивным расстройством с дефицитом внимания.** В статье проведен анализ проблематики выявления гиперактивного расстройства с дефицитом внимания и основных составляющих педагогической поддержки детей с данным расстройством. Акцентируется важность оценивания поведения ребенка с гиперактивностью и использование комплексной поведенческой терапии в рамках педагогической поддержки ребенка с гиперактивным расстройством с дефицитом внимания.

Выяснено, что программа поведенческих вмешательств может быть максимально эффективной при условии последовательного сотрудничества с семьей гиперактивного ребенка, роль учителя в процессе педагогической поддержки ребенка с гиперактивным расстройством с дефицитом внимания является ключевой.

**Ключевые слова:** гиперактивное расстройство с дефицитом внимания, поведенческая терапия, педагогическая піддержка.

**Fert Olga G. The Problem of Attention Deficit Hyperactivity Disorder Identification and Basic Components of Educational Support for Children with ADHD.** The article analyzes the problems of identifying Attention Deficit Hyperactivity Disorder and basic components of educational support for children with the disorder. The importance of evaluating the child's behavior and use of ADHD comprehensive behavioral therapy as part of educational support child with Attention Deficit Hyperactivity Disorder is emphasized. Found that the program of behavioral interventions might be most effective in conditions of consistent cooperation with the hyperactive child's family, the role of teachers in the educational support of ADHD child is the most important.

The program of educational support the child with ADHD includes: working closely with the child's parents, involvement of school psychologists and social workers, other professionals care; the development of social skills; positive attitude to the children's with ADHD. In general the help to the child with ADHD depends on a variety of symptoms of ADHD, functional - behavioral assessment of the child, the presence of comorbid (related) disorders.



**Key words:** Attention Deficit Hyperactivity Disorder, behavioral therapy, educational support

**Актуальність дослідження.** Проблема виявлення та педагогічної підтримки дітей з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги має значну актуальність в Україні, на жаль, ці діти часто не вивчаються належним чином і далеко не завжди отримують відповідну індивідуальну програму розвитку у тому закладі де навчаються. Питання допомоги дитині з ГРДУ вивчали наступні вітчизняні вчені Романчук О., Суковський Є., Фаласеніді Т.

**Метою** статті є аналіз проявів цього розладу у школярів та представлення основних елементів процедури вивчення дитини з гіперактивністю, а також основних складових педагогічної підтримки дитини з ГРДУ.

**Виділення загальної проблеми.** Гіперактивний Розлад із Дефіцитом Уваги за DSM-V, або гіперкінетичний розлад, що відноситься до розділу F.9 – розлади поведінки та емоцій, які починаються у дитячому та підлітковому віці за критеріями МКХ-10, являє собою поліморфний клінічний синдром, що проявляється у імпульсивності, моторній гіперактивності та порушенні уваги, що свідчить про зниження здатності дитини контролювати та регулювати свою поведінку.

ГРДУ є нейропсихіатричним розладом розвитку і його прояви присутні з раннього дитинства, основною причиною є генетично зумовлене порушення обміну нейротрансмітерів – дофаміну та норадреналіну, або органічне ураження центральної нервової системи. Тому ГРДУ відрізняється від «епізодичних» психіатричних розладів: депресій, посттравматичних стресових розладів та інших.

Про розлад говоримо тому, що такі прояви, як гіперактивність, імпульсивність та порушення уваги не відповідають віковій дитини і призводять до серйозних порушень функціонування дитини в основних сферах життя. ГРДУ є розладом розвитку імпульс-контролю або ж здатності головного мозку до організації та самоконтролю поведінки. З віком у дітей із ГРДУ ця здатність покращується, але все одно залишається нижчою, ніж у однолітків. У дітей із ГРДУ спостерігається сповільнене дозрівання функцій лобної кори головного мозку [2].

Отже, недостатня зрілість лобної доли кори головного мозку призводить до розладів різних виконавчих функцій, що пов'язані з організацією та регулюванням поведінки: імпульс – контролю, прогнозування, планування та самоорганізації поведінки, контролю уваги та аналізу інформації, контролю емоцій, контролю над власною руховою активністю, регулювання процесу збудження/ гальмування [1].

**Виклад основного матеріалу.** При менш виражених формах ГРДУ (а їх близько 30-40% від загальної кількості) у підлітковому віці

рівень розвитку поведінкової сфери та психічних процесів поступово досягає вікової норми, у решті ж випадків діти з ГРДУ матимуть ознаки порушеного самоконтролю і в дорослому віці.

Ще у 2004 році Всесвітня асоціація дитячої, підліткової психіатрії та суміжних професій (ІАСАРАР) визнала ГРДУ проблемою №1 у сфері охорони психічного здоров'я дітей та підлітків. ГРДУ не є розладом виключно дитячого віку - адже у більшості дітей він не минає (хоча прояви дещо змінюються); статистика свідчить, що близько 3-5% дітей і 2-3% дорослих мають ГРДУ. Цей розлад супроводжує людину протягом усього життя [3].

Загалом життя родини дитини з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги оповито низкою хибних переконань, так званих міфів про те що це не розлад а штучно створена проблема, яка не вимагає жодної корекції та лікування, що це наслідок банального поганого виховання, що це виключно розлад дитячого віку, але насправді 60-70 % дітей з ГРДУ будуть мати прояви розладу і в дорослому віці, а також те, що ГРДУ зустрічається виключно у хлопців, насправді кількість дівчат з ГРДУ є приблизно однакова, на відміну від розладів спектру аутизму, коли на чотири хлопці розлад має лише одна дівчина[3].

Також важливо зазначити, що для багатьох ситуацій у житті особливості виконавчих функцій головного мозку не є перешкодою. Більше того, надмірний раціональний контроль може утруднювати швидкі, інтуїтивні, спонтанні, творчі, емоційні реакції. Тому, як не парадоксально, особливістю ГРДУ є те, що наявність розладу, створюючи дитині ряд проблем та труднощів, у певних ситуаціях надає дитині переваги, особливі можливості та здібності.

Необхідно усвідомлювати соціальне значення проблеми. Адже без належної допомоги діти з ГРДУ можуть мати суттєві труднощі в дорослому житті. Відкинені починаючи зі шкільного віку, вони навряд чи знайдуть гідне місце в суспільстві згодом. При своєчасному виявленні розладу та компетентному медичному та психолого - педагогічному супроводі ці діти здатні бути повноцінними членами спільноти. Вони зможуть розкрити усі свої обдарування і чесноти та скерувати їх на власний розвиток та користь суспільству, просто жити і бути щасливими. Допомогти їм у цьому є найважливішим завданням педагогів і батьків.

Поведінкові проблеми гіперактивної дитини проявляються з перших років життя, але у більшості випадків до досягнення старшого дошкільного або молодшого шкільного віку їх списують на особливості темпераменту або неналежне виховання дитини. Під час навчання ж розлади розвитку даної категорії дітей дедалі важче ігнорувати, оскільки на перший план виходить проблема з увагою, що безпосередньо позначається на якості навчальних досягнень у різних сферах. Діти з ГРДУ можуть мати супутні розлади, такі як: дисграфія - часткове

порушення навичок письма внаслідок вогнищевого ураження, недорозвинення або дисфункції кори головного мозку; дислексія - порушення формування навичок читання; дискалькулія - порушення навичок лічби. Ці розлади також можуть спричиняти вищезазначені навчальні труднощі або перегукуватися з ними.

Якщо додати до цього загальні характеристики гіперактивної дитини - такі як: порушення емоційної сфери та, як наслідок, неконтрольовані емоційні реакції, такі як роздратування, пригнічення, прояви агресії, підвищену реакційність, труднощі зі зміною діяльності, проблеми з дисципліною, неможливість працювати задля досягнення віддаленої мети, постійну потребу у заохоченнях та покараннях, занижену самооцінку, часто супутню опозиційну поведінку, - тоді матимемо типовий портрет дитини з ГРДУ у школі. Внаслідок цього дитина з ГРДУ завжди має соціальні проблеми, які проявляються у труднощах побудови стосунків та спілкування з оточуючими. Попри все, ці діти є дуже щирими та безпосередніми і при певних зусиллях з боку дорослих часто досягають успіху в навчанні та взаємодії з колективом однолітків[1].

За статистикою, біля 40% дітей з ГРДУ мають академічні труднощі, які поділяються на власне труднощі здобуття академічних навичок, основні з яких було викладено вище, та проблеми з успішністю, які можуть бути як супутніми, так і самостійними. Навіть якщо дитина з ГРДУ не має виражених академічних труднощів, в неї все одно будуть спостерігатися проблеми з виконанням класних і домашніх завдань, найчастіше пов'язані з неможливістю дотримання часових рамок. Це, в свою чергу, є наслідком знову ж таки проблем із увагою та високим рівнем імпульсивності, дитині важко сфокусуватися на виконанні завдання. Через підвищене реагування на сторонні стимули та неспроможність виконувати не надто цікаву роботу довго дитина з ГРДУ потребує більше часу на виконання завдання, аніж її здоровий одноліток. Але слід враховувати те, що проблеми у навчанні можуть бути ознакою не лише дітей з ГРДУ, але й учнів, що страждають на інші розлади [1].

За належної уваги та кваліфікованої допомоги діти з ГРДУ можуть навчатися більш продуктивно та мати більш якісне життя загалом.

Проблеми з поведінкою дитини дуже часто проявляються саме у школі; тут можливі два варіанти виявлення розладу. У наш час багато батьків є вже дещо підготовленими, та дехто із них повідомляє вчителя про порушення у поведінці дитини, розповідає, де вони консультувалися, і пропонує своє бачення дитини в навчальному процесі. Але це, як правило, поодинокі винятки з огляду на кілька причин. По перше, батьки, через загальну стигматизацію щодо осіб із психічними порушеннями у нашому суспільстві, у багатьох випадках намагаються приховати від оточуючих сам факт консультування в

психіатра і є схильними до замовчування проблеми. По друге, батьки дуже часто не усвідомлюють проблем розвитку дитини, аж до досягнення шкільного віку, оскільки схильні списувати проблеми з поведінкою дитини у дошкільному віці на риси характеру дитини Третя, дуже суттєва причина - це брак довіри та прозорості у стосунках між вчителями та батьками. Партнерство у стосунках учитель - батьки лише починає культивуватися.

Проблема найчастіше проявляється в труднощах навчання та поведінки в класі; й сигналізують про неї, як правило, саме вчителі молодшої школи, які мають, перш за все, володіти прийомами позитивного спілкування з батьками, не бути налаштованими ворожо, а намагатися коректно повідомити батьків про проблему. Жоден із фахівців не зможе ефективно діагностувати та корегувати проблемну поведінку дитини з ГРДУ без участі її батьків. Аби педагог міг переконатися в тому, що в дитини дійсно наявні поведінкові проблеми, можна заповнити спеціально розроблений опитувальник для вчителів.

#### ВЧИТЕЛЯМ

Якщо у Вашому класі є учень чи учениця, які мають проблеми зі шкільною успішністю, поведінкою та стосунками з учителями і ровесниками, наведений перелік можливих проявів ГРДУ дозволить Вам запідозрити наявність у дитини цього розладу.

- Під час уроку багато рухається, вовтузиться на стільці, часто встає з місця
- Має проблеми з утриманням уваги на завданні; під час уроків часто неухважний, легко відволікається на сторонні подразники
- Не зосереджується на деталях, робить ненавмисні помилки через неухважність у класних/домашніх завданнях
- Під час уроку часто «відсутній», «десь літає в іншому світі», не чує, коли до нього говорять
- Часто відповідає на запитання вчителя, не піднімаючи руки/не отримавши дозволу; багато говорить, часто перебиває інших
- Не може витерпіти, коли треба чогось чекати
- Дуже емоційний, легко втрачає самовладання
- Діє «імпульсивно», не подумавши про наслідки чи правила
- Створює проблеми своєю поведінкою в сім'ї, у садочку/школі, у стосунках із ровесниками.

Якщо Ви позитивно відповіли на більшість із цих запитань, то досить імовірно, що у Вашого учня чи учениці ГРДУ. Проте остаточний діагноз може встановити лише команда компетентних фахівців – медиків, психологів, педагогів, які мають додаткову спеціалізацію в діагностиці та терапії розладів розвитку в дітей [2].

Згодом вчитель має провести бесіду з батьками дитини з метою мотивування їх до подальшого діагностування та застосування заходів щодо корекції розладу. Це може бути нелегким завданням з огляду на стан батьків та ступінь їхньої довіри до вчителів та фахівців загалом. Тому вчитель має бути максимально тактовним. До справи доцільно долучити шкільного психолога та соціального педагога. Таким чином формується мультидисциплінарна команда шкільних фахівців, яка має супроводжувати дитину протягом усього її навчання. Повідомляти про можливу проблему батькам необхідно дуже коректно у позитивний спосіб та запропонувати їм заповнити опитувальник для батьків.

#### БАТЬКАМ

Спробуйте оцінити поведінку своєї дитини за наведеною анкетною. Відзначте позначкою наявність у Вашої дитини основних симптомів ГРДУ.

Моя дитина часто...

- безперервно рухається, не може довго сидіти на одному місці, бігає чи лазить тоді, коли вимагається сидіти на місці
- багато говорить, перебиває інших, недоречно втручається в розмову інших
- не може витерпіти, коли треба чогось чекати (наприклад, своєї черги в грі чи в крамниці)
- має проблеми з утриманням уваги на завданні, легко відволікається на сторонні подразники
- «відсутня», «десь літає в іншому світі», не чує, коли до неї говорять
- не зосереджується на деталях, робить ненавмисні помилки через неухважність у класних/домашніх завданнях
- діє «імпульсивно», не подумавши про наслідки чи правила
- не має страху, часто діє надто ризиковано
- створює проблеми своєю поведінкою в сім'ї, у садочку/школі, у стосунках із ровесниками.

Якщо Ви позитивно відповіли на більшість із цих запитань, то досить імовірно, що у Вашої дитини ГРДУ. Проте остаточний діагноз може встановити лише команда компетентних фахівців, які всебічно обстежать вашу дитину, зможуть відрізнити ГРДУ від інших причин, що призводять до схожих порушень поведінки, виявлять можливу присутність інших супутніх проблем; і щойно тоді, представивши Вам повну інформацію обстеження, разом із Вами спланують та реалізують необхідну програму допомоги Вашій дитині. Така програма складається індивідуально для кожної сім'ї та дитини [2].

Батьки не повинні відчувати осуд з боку вчителя. Якщо вони будуть відчувати доброзичливе ставлення, буде простіше провести необхідне діагностування та визначитися з подальшими діями у корекції поведінки та успішності учня.

Слід пам'ятати, що батьки дуже часто бувають у пригніченому стані, адже проблеми з поведінкою дитини не сприяють покращенню клімату у сім'ї. Сім'я переживає постійний стрес. Вважається, що психологічні проблеми батьків дітей із ГРДУ на одному рівні з батьками дітей із аутизмом. До того ж один із батьків також може мати ГРДУ та супутні з ними розлади, такі як депресія, особливо в матерів - 27-32 %, проблеми з алкоголем, на фоні чого можуть спостерігатися подружні конфлікти, тощо. Це не означає, що фахівець повинен одразу ж дивитися на сім'ю гіперактивної дитини як на проблемну, та в жодному разі не можна ставитись до людей зверхньо, оскільки вони й без того потерпають та почуваються некомфортно. Є безліч прикладів, коли батьки гіперактивної дитини є дуже ресурсними, мають здорове ставлення до своєї проблеми та здатні допомогти іншим сім'ям. Наявність дитини з ГРДУ необов'язково означає, що клімат у сім'ї несприятливий. Але сім'ям гіперактивних дітей та дітей із іншими психічними та поведінковими розладами все ще не просто у суспільстві.

Після того, як за результатами діагностування та висновків шкільного психолога в дитини підозрюється ГРДУ, її слід скерувати на обстеження з метою встановлення остаточного діагнозу до дитячого психіатра. Можливо, дитину необхідно буде скерувати до інших фахівців, неврологів, за потреби, медиків інших спеціальностей, психологів та педагогів, що мають додаткову спеціалізацію у діагностиці й терапії розладів розвитку в дітей. Діагноз повинен встановлюватись дуже ретельно, оскільки великою є вірогідність неточної діагностики через високу варіативність симптоматики та

нехарактерність клінічної картини в залежності від ситуації та загального стану дитини. Але остаточний діагноз встановлює лише психіатр.

У разі наявності необхідності здійснення медичного супроводу дитини потрібен зворотний зв'язок між вчителем, лікарем та психологом, який здійснюють саме батьки.

Маємо надію, що наше суспільство скоро досягне того рівня, коли для батьків не буде суттєвою психологічною проблемою принести до школи заключення та рекомендації від психіатра.

Після того, як діагноз встановлено, слід переходити до стратегії допомоги гіперактивній дитині. Хочемо окреслити загальну модель допомоги дитині з ГРДУ. Одразу слід наголосити, що ця модель в цілому є універсальною, та окремі її елементи можуть застосовуватися для покращення адаптації та цілковитої інклюзії не лише дитини з ГРДУ. Описані педагогічні прийоми зможуть допомогти при організації навчального процесу дітей із загальними труднощами в навчанні, порушеннями інтелектуального розвитку, психічними та поведінковими розладами, такими як розлади спектру, аутизм та інші.

ГРДУ є поліморфним розладом та дуже різнобарвним у своїх проявах. Не існує двох однакових дітей із ГРДУ. Отже, і план втручання буде різнитися та повинен гнучко змінюватися в залежності від кожного конкретного випадку. Кінцевий результат допомоги дитині з ГРДУ завжди залежатиме від характерних рис самої дитини та особливостей середовища, адже поведінка дітей із ГРДУ регулюється більше умовами зовнішнього середовища, аніж внутрішніми вказівками.

Основними терапевтичними втручаннями при ГРДУ вважаються такі.

**1. Психоедукація** - просвітницька робота з покращення розуміння сутності та шляхів корекції розладу у середовищі батьків, педагогів та інших фахівців, що працюють з дитиною.

**Основні методи психоедукації:** презентація та роз'яснення батькам діагностичної інформації під час «круглого столу» з фахівцями; презентація інформації про ГРДУ під час індивідуальних зустрічей; лекції/семінари/конференції для батьків; друковані матеріали (буклети, статті, книжки, історії інших сімей і т.п.); відеоматеріали; інтернет-ресурси.

## **2. Поведінкова терапія**

У школі доречним є використання різних стратегій і методів корекції поведінки, таких як система заохочень, поведінкових контрактів тощо. Паралельно дитина може відвідувати корекційні групи в реабілітаційних установах. Дуже важливим є заохочення здорового спілкування та тренінг соціальних навичок.

Зразки здорового спілкування та соціальних навичок, що мають виявлятися з боку вчителя та учнів і культивуватися в дитини з ГРДУ, це

1. продуктивне спілкування та уміння будувати командні стосунки
2. розвиток позитивної самооцінки, самоусвідомлення, емоційна компетентність, самоорганізація
3. уміння вирішувати проблеми й конфлікти, контроль агресії
4. розвиток емпатії - розуміння інших
5. асертивність - уміння протистояти негативному тискові групи [2].

### **3. Психофармакотерапія**

У серйозних клінічних випадках, коли психолого-педагогічні втручання не дають істотного ефекту, за рекомендацією психіатра, можуть призначатися фармакопрепарати. У поєднанні з поведінковою терапією та правильно побудованим навчальним процесом вони дають найкращий ефект у корекції ГРДУ. Дія препаратів спрямована на зменшення імпульсивності, гіперактивності, кращу концентрацію уваги, регуляцію емоцій. З усіх препаратів, ефективність яких показана в дослідженнях, з огляду на силу ефекту, безпечність, вираженість симптомів побічної дії, препаратами першого вибору є *психостимулянти* та *атомоксетин*. Фармакотерапію призначає лише дитячий психіатр.

З метою комплексного впливу на дитину у школі вчитель повинен знаходитись у постійній співпраці з психологом, соціальним педагогом та батьками. Ефект можуть дати лише послідовні дії. Вчитель повинен пам'ятати, що найважливішим є створення моделі повноцінної соціальної взаємодії у межах дитячого колективу.

Основними складовими такої взаємодії є: позитивний приклад із боку вчителя; заохочення зразків здорового спілкування поміж учнями; створення позитивних зразків командної співпраці між членами дитячого колективу.

Загалом слід почати з оцінювання поведінки дитини - функціонально - поведінкового оцінювання (ФПО) та складання на його основі плану позитивного поведінкового втручання (ППВ). Ця техніка, що проводиться мультидисциплінарною командою шкільних фахівців із залученням батьків дитини, дозволяє оцінити особливості поведінки дитини за конкретних умов та визначитися з напрямками корекційної роботи. План позитивного поведінкового втручання може бути частиною індивідуальної програми розвитку дитини. Наступним, радше паралельним, кроком є проведення індивідуального оцінювання успішності даної дитини. За потреби, при порушенні інтелектуального розвитку дитини, може бути складено індивідуальний навчальний план. У більшості випадків достатньо незначної корекції змісту навчального матеріалу.

Коли оцінювання завершено, доцільним є проведення консультацій між фахівцями школи, батьками. У складних випадках можуть бути залучені фахівці з медичних та реабілітаційних установ, психолого-медико-педагогічних консультацій, корекційні педагоги

спеціальних шкіл. Консультації можуть бути проведені у форматі круглого столу. Важливо проводити такого роду заходи у позитивному руслі, щоби батьки та дитина не відчували своєї меншовартості. Це не повинен бути формат класичної малої педагогічної ради, де, на жаль, часто акцент ставиться лише на негативних сторонах дитини. Де розмова ведеться не про те, що можна зробити для дитини, щоб допомогти їй розкрити свої позитивні сторони, а в тоні звинувачення, та лейтмотивом є просте бажання позбутися незручностей у вигляді «неадекватної» дитини. Метою обговорень має бути бажання побачити дитину комплексно та узгодити ролі шкільного персоналу і батьків, визначитися з методами, які є пріоритетними у процесі допомоги дитині. Попередньо батьки і дитина можуть мати індивідуальні консультації з кожним із шкільних фахівців.

**Висновки.** Отже, програма педагогічної підтримки дитини з ГРДУ включає в себе: тісну співпрацю з батьками дитини, залучення до співпраці шкільних психологів та соціальних педагогів, допомогу інших фахівців, обов'язковий розвиток соціальних навичок, позитивне налаштування дитячого колективу до потреб дитини з ГРДУ. Загалом допомога дитині з ГРДУ залежатиме від різноманітності симптомів ГРДУ, функціонально-поведінкового оцінювання дитини, наявності коморбідних (супутніх) розладів

### Бібліографія

1. Ферт О. Статті з проблем освіти гіперактивних дітей Українського національного ресурсного центру по проблемі гіперактивного розладу з дефіцитом уваги. Режим доступу [[http://www.adhd.org.ua/index.php/biblio\\_uk.html](http://www.adhd.org.ua/index.php/biblio_uk.html)]. Ферт О. Гіперактивна дитина в школі. Стратегії корекції поведінки та академічної успішності / О. Ферт // Методичні рекомендації. Видання навч.-метод. центру освіти м. Львова. – Львів, 2012. – 27 с. Rief S.F., How to Reach and Teach Children with ADD/ADHD – S.F.: Jossey-Bass, 2005, 436p.

### References

1. Fert O. Statti z problem osvity hiperaktyvnykh ditei Ukrainskoho natsionalnoho resursnoho tsentru po problemi hiperaktyvnoho rozladu z defitsytom uvahy. Rezhym dostupu [[http://www.adhd.org.ua/index.php/biblio\\_uk.html](http://www.adhd.org.ua/index.php/biblio_uk.html)]. 2. Fert O. Hiperaktyvna dytyna v shkoli. Stratehii korektsii povedinky ta akademichnoi uspishnosti / O. Fert // Metodychni rekomendatsii. Vydannia navch.-metod. tsentru osvity m. Lvova. – Lviv, 2012. – 27 s. 3. Rief S.F., How to Reach and Teach Children with ADD/ADHD – S.F.: Jossey-Bass, 2005, 436p.

Авторський внесок: Ферт О.Г. – 100%  
Дата відправлення статті 11.03.17 р.



УДК 376.1 – 056

**О.С. Хайдарова**  
oksanaheidarova@mail.ru;  
**Г.О. Блеч**  
anna-blech@yandex.ru

## **КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

**Відомості про авторів:** Хайдарова О.С., аспірант Інституту спеціальної педагогіки Національної Академії педагогічних наук України, вчитель початкових класів, дефектолог-логопед Комунального закладу «Молочанська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат» Запорізької обласної Ради, Токмак, Україна. У колі наукових інтересів: проблема формування уявлень про навколишній світ у дітей з порушеннями розумового розвитку. Email: oksanaheidarova@mail.ru

Блеч Г.О., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки Національної Академії педагогічних наук України, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: зміст та методика навчання природознавства учнів спеціальних навчальних закладів; змістове та методичне забезпечення формування уявлень про навколишній світ, формування природознавчої компетентності у дітей з порушеннями розумового розвитку; розвиток мовлення дітей з порушеннями розумового розвитку різних вікових груп. Email: anna-blech@yandex.ru

**Contact:** Khaidarova O.S., aspirant Institute of special pedagogic National academy of pedagogical sciences, primary school teacher, defectologist, speech therapist, CI «Molochansk Special School» Zaporizhzhya Regional Council, Tokmak, Ukraine. Academic interests: the problem of formation of ideas about the world in primary school children with moderate mental retardation.». Email: oksanaheidarova@mail.ru

Blech H.O., PhD of pedagogy, senior scientific employee of laboratory oligofrenopedagogy of Institute of special pedagogic National academy of pedagogical sciences, Kyiv, Ukraine. Academic interests: the content and methods of teaching natural science students of special schools; the semantic and methodical providing formation of ideas about the world, formation Natural competence in children with intellectual disabilities; development of speech children with intellectual disabilities various age groups. Email: anna-blech@yandex.ru

**Хайдарова О.С.** Проблема формування пізнавальної діяльності молодших школярів з помірною розумовою відсталістю. // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Науково-методичний збірник: Вип. 9 / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К.: ТОВ «Поліграф плюс», 2015 – 150-157с.;

**Хайдарова О.С.** Про підхід до проблеми розвитку та навчання дітей з помірною розумовою відсталістю. // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова / Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - Випуск 31: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. Пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С.123-129.;

**Блеч Г. О.** Система корекційно-розвивального навчання з розвитку мовлення дошкільників з розумовою відсталістю/Г.О.Блеч// Освіта осіб з особливими потребами: Шляхи розбудови: зб. Наук. праць: Вип.8/За ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К.: ТОВ «Поліграф плюс», 2015. – с.18-26.;

**Блеч Г.О.** Формування уявлень про навколишнє середовище за допомогою дидактичної гри у розумово відсталих дошкільників / Г.О.Блеч// Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наук. праць. –К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. –№22. –с.306 – 310.

**Хайдарова О.С., Блеч Г.О. Корекційно-розвивальне навчання з розвитку мовлення дітей з особливими потребами.** У статті розкриваються основні напрями корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Авторами статті представлено структуру та зміст корекційної програми для дітей з помірною розумовою відсталістю «Розвиток мовлення дітей з помірною розумовою відсталістю в процесі ознайомлення з природою», що вперше розроблена в Україні на основі передового досвіду спеціальних навчально-виховних закладів, навчально-реабілітаційних центрів. В програмі авторами окреслено мету, завдання, напрями, етапи корекційної роботи, які орієнтовані на поліпшення психофізичного розвитку школярів в цілому, попередження та подолання труднощів у навчанні, забезпечення соціальної адаптації та інтеграції в суспільство.

**Ключові слова:** діти з помірною розумовою відсталістю, корекційно-розвиткові заняття, корекційна програма, розвиток мовлення.

**О.С. Хайдарова, А.А. Блеч. Коррекционно-развивающее обучение по развитию речи детей с особыми образовательными потребностями.** В статье раскрываются основные направления

коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Авторами статьи представлена структура и содержание коррекционной программы для детей с умеренной умственной отсталостью «Развитие речи детей с умеренной умственной отсталостью в процессе ознакомления с природой», впервые разработанная в Украине на основе передового опыта специальных учебно-воспитательных учреждений, учебно-реабилитационных центров. В программе авторами обозначены цели, задачи, направления, этапы коррекционной работы, которые ориентированы на улучшение психофизического развития школьников в целом, предупреждения и преодоления трудностей в обучении, обеспечение социальной адаптации и интеграции в общество.

**Ключевые слова:** дети с умеренной умственной отсталостью, коррекционно-развивающие занятия, коррекционная программа, развитие речи.

**Khaidarova O.S., Blech G.O. Correction-developing training the development of speech of children with special educational needs.** The article is devoted research of features of cognitive, emotional, personal and motor areas of children with moderate mental retardation. Defined approaches to the areas of pedagogical influence on this category. Outlined the prospects for further research on this issue.

Changes in the numbers of special schools, the growth in the number of students with moderate mental retardation has posed serious questions about the pedagogical work, enhance correctional educational activities with children with moderate mental retardation, the development of training content, appropriate grading based on their characteristics, and the like. The defining characteristic of cognitive processes of children with moderate mental retardation is an actual problem, in order to adequately pick the intervention that intensified cognitive processes of younger students with moderate mental retardation, as well as stimulate their cognitive activity.

Correctional and developmental program "Development of speech of children with moderate mental retardation in the process of exploring nature" developed on the basis of the State standard primary education for children with special educational needs.

The program presents content correction and developing training of language development in material science in children with moderate mental retardation, brought up in special secondary education, training and rehabilitation centers. The program is designed for preparatory, 1 - 4 classes (5 years). Remedial work carried out in these areas, first, work on creating preconditions for speech development, and secondly - to develop basic functions of speech.

**Key words:** children with moderate mental retardation, remedial work, teaching, development, cognitive activity.

**Постановка проблеми.** Наразі, науковцями та практиками тривають пошуки шляхів забезпечення ефективної організації процесу навчання та надання якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням сучасних світових освітніх тенденцій та найкращого практичного досвіду.

Актуальність проблеми зумовлена змінами в контингенті спеціальної школи, зростанням чисельності учнів з помірною розумовою відсталістю, які до відносно недавнього часу не включалися в спеціально організований освітньо-розвиваючий простір. Як наслідок, основною метою діяльності спеціального загальноосвітнього закладу є створення оптимальних умов для становлення особистості кожної дитини відповідно до особливостей її психічного та фізичного розвитку, індивідуальних можливостей та здібностей. Успішно навчати дітей з різними інтелектуальними можливостями, створювати для них психологічно комфортне середовище можливо лише в умовах комплексної корекційної допомоги.

**Основна частина.** Відтак, у Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами зазначено, що оптимальний рівень загальноосвітньої підготовки дітей з особливими освітніми потребами забезпечується шляхом засвоєння змісту освітніх галузей у поєднанні з проведенням *корекційно-розвиткової роботи*. *Зміст корекційно-розвиткової роботи* визначається з урахуванням особливостей розвитку дітей з розумовою відсталістю, мети, завдань та напрямків такої роботи [3]. Без адекватних корекційно-розвиткових заходів потенційні можливості цих дітей не реалізуються повною мірою.

Основними напрямками корекційно-розвиткової роботи є:

1) розвиток зорового або слухового сприймання, мовлення, пізнавальної діяльності, психофізичний, соціально-комунікативний розвиток дітей з особливими потребами, формування в них навичок просторового, соціально-побутового орієнтування тощо;

2) розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку дітей шляхом взаємодії з навколишнім природним середовищем з урахуванням наявних знань, умінь і навичок комунікативної діяльності і творчості;

3) створення умов для соціальної реабілітації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, розвиток їх самостійності та життєво важливих компетенцій.

Розробки теоретичних підходів до вирішення питань розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю і практичний досвід показують, що завдяки своєчасній комплексній корекційній роботі, у всіх дітей спостерігаються позитивні зміни в пізнавальній та емоційно-вольовій сферах. Тільки за умови раннього включення в процес систематичної корекційно-розвиткової роботи дитина з помірною розумовою відсталістю може досягти оптимального для неї розвитку, подолати труднощі оволодіння знаннями, вміннями і навичками, що сприяє

успішній реабілітації і соціальній адаптації. Така робота повинна носити індивідуально-диференційований характер, охоплювати всі лінії психофізичного розвитку дитини, враховувати ступінь тяжкості дефекту, стан здоров'я, індивідуально-типологічні особливості нервової системи.

Корекційно-розвиткова робота, реалізовується через спеціально організовані корекційно-розвиткові заняття, сутність яких визначено у Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Для дітей з розумовою відсталістю передбачено проведення таких корекційно-розвиткових занять: «Розвиток мовлення»; «Лікувальна фізкультура», «Психосоціальний розвиток», «Ритміка».

Кожен із визначених напрямів конкретизується у змісті корекційних програм, що вперше були розроблені в Україні на основі передового досвіду спеціальних навчально-виховних закладів. Однією з таких, корекційних програм, є програма *«Розвиток мовлення дітей з помірною розумовою відсталістю в процесі ознайомлення з природою»*, яка розроблена відповідно до сучасних вимог реформування спеціальної освіти з урахуванням особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів у процесі навчання.

Корекційна програма *«Розвиток мовлення дітей з помірною розумовою відсталістю в процесі ознайомлення з природою»*, розроблена відповідно до вимог змісту спеціальної освіти, з урахуванням загальних і спеціальних принципів виховання і навчання дітей шкільного віку: науковості, системності, доступності.

Дана програма спрямована на розвиток мовлення, сприймання, пам'яті та інших пізнавальних процесів дитини в процесі ознайомлення її з природою. Пізнання природи сприяє розумінню та використанню у зв'язному мовленні дитини різних граматичних категорій, що характеризують назви, дії, якості та допомагають аналізувати предмет чи природне явище з усіх боків. Саме пізнання природи надає можливості для формування навчально-мовленнєвої діяльності дитини, сприяє активному засвоєнню та використанню набутих знань. Розвиток мовлення в процесі формування природничих понять передбачає поступове введення в активний словник дитини уявлень, понять, назв, явищ природи тощо; засвоєння вміння складати прості речення при проведенні спостереження, робити елементарні узагальнення у вигляді розповіді за планом чи схемою.

У програмі представлено зміст корекційно-розвивального навчання з розвитку мовлення на матеріалі природознавства у дітей з помірною розумовою відсталістю, що виховуються у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах, навчально-реабілітаційних центрах. Програма розрахована на підготовчий, 1 – 4 класи (5 років навчання).

Мета даної програми передбачає: створення ефективних передумов для всебічного розвитку дитини, забезпечення умов, які б допомогли успішно сформуванню потреби у мовному спілкуванні та практично оволодіти мовленням як засобом комунікації, в процесі пізнання природи, навколишнього середовища.

Відповідно до мети визначалися завдання програми:

1. Активізація мовленнєвої і пізнавальної діяльності.
2. Розвиток та корекція пізнавальної сфери дитини.
3. Формування комунікативної діяльності.
4. Розвиток та корекція мовлення дитини.
5. Розвиток загальної та артикуляційної моторики.

Корекційна робота проводиться у наступних напрямках:

- робота над створенням передумов мовленнєвого розвитку,
- робота над розвитком основних функцій мовлення.

Через неоднорідність пізнавальних можливостей дітей з помірною розумовою відсталістю, матеріал програми важко регламентувати часовими рамками за семестрами та роками навчання. Заняття з розвитку мовлення плануються з урахуванням необхідності багаторазового повторення матеріалу з поступовим включенням нових елементів до попередньо засвоєних вмій. В залежності від індивідуальних можливостей учнів темп вивчення матеріалу уповільнюється або прискорюється, стосовно конкретного учня або підгрупи учнів.

Пояснювальна записка до програми містить необхідну інформацію для педагогів-практиків, яка допоможе їм орієнтуватися в структурі програми, зрозуміти методичні вимоги до проведення занять та діагностиці досягнень школярів.

Програму подано за табличною структурою, що складається з кількох колонок. У колонці «Зміст навчального матеріалу» подано теми занять, а також види, форми та методи реалізації завдань програми, та запропоновані орієнтовні теми природознавчого циклу. Відповідно до дібраного змісту занять, у наступній колонці наводяться орієнтовні досягнення учнів, тобто ті знання та вміння, якими учні мають оволодіти в результаті занять. Для дітей з помірною розумовою відсталістю зміст навчання добирається індивідуально. В останній колонці описана корекційна спрямованість роботи з кожної теми.

В програмі окреслено два етапи навчання: пропедевтичний та основний.

Зміст кожного з цих етапів структуровано за розділами, які взаємопов'язані та доповнюють один з одного. Організація корекційних занять на кожному етапі поєднує читання, письмо, розвиток мовлення, активізацію пізнавальної діяльності.

*Пропедевтичний етап* включає такі розділи: активізацію мовленнєвої і пізнавальної діяльності; розвиток комунікативних здібностей; підготовку до читання; розвиток графічних умінь. Цей етап триває з підготовчого до третього класу, що відповідає психофізичним

можливостям дітей з помірною розумовою відсталістю, які мають проблеми мовленнєвого розвитку.

Завдання пропедевтичного етапу спрямовані на:

- Розвиток мовлення та пізнавальної діяльності за рахунок уточнення і розширення уявлень про навколишню дійсність, формування вміння супроводжувати мовою дії, що виконуються.

- Розвиток загальної та артикуляційної моторики, рухів кистей рук, пальців.

- Засвоєння звуків і букв українського алфавіту:

\* диференціація не мовленнєвих звуків оточуючого середовища;

\* розвиток фонематичного слуху на основі ігор, ігрових дій і вправ;

\* формування найпростіших вмінь звукового аналізу.

- Розвиток графічних умінь в ході виконання різних за характером вправ: малювання, розфарбовування, обведення шаблонів та ін..

*Основний етап* містить наступні завдання:

- Свідоме сприймання доступної за змістом інформації з усних та писемних повідомлень.

- Розширення можливостей дітей у висловлюванні власної думки, за рахунок засвоєння основ грамоти та доступних засобів комунікації.

Порядок вивчення звуків і букв планується вчителем-дефектологом у відповідності з індивідуальними пізнавальними можливостями та можливостями вимови кожного учня. В програмі запропонована приблизна послідовність вивчення букв.

Дібраний матеріал з природознавства, що використовувався в програмі сприяє мовленнєвій активності дитини та надає можливості для практичного застосування отриманих знань. На його основі дітям легше сприймати та засвоювати новий матеріал з розвитку мовлення, збагачувати чуттєвий, соціальний досвід. Також елементарні знання з природознавства сприятимуть соціальній адаптації дітей та вмінню орієнтуватися в навколишньому.

Запропоновані теми з природознавства можна корегувати. В програмі надається орієнтовна тематика змісту матеріалу з навчального предмета природознавства.

**Висновки.** Таким чином, завдяки корекційно-розвитковим заняттям виконується ряд завдань, а саме: 1) формування соціальних вмінь та навичок, що є передумовою успішної соціалізації: запитати, вислухати, дати відповідь, дочекатися своєї черги, не перебивати один одного, співчувати, співпереживати, здатність утримувати в пам'яті інформацію про іншу людину тощо; 2) поглиблення уявлень та закріплення знань про навколишній світ: пори року, місяці року, дні тижня, явища погоди. 3) формування розуміння та відчуття часу:

- формування уявлень про вікові зміни (*дата народження, на 1 рік старший, перехід в наступний клас*);

- орієнтування в часі (*використання календаря, визначення дати*);

- співвіднесення подій особистого життя з реальним часом (*вчора, сьогодні, завтра*).

Отже, у навчанні дітей з особливими освітніми потребами чільне місце посідають завдання, пов'язані з корекційним розвитком. Визначені напрями, етапи, завдання, що закладені у програмі орієнтовані на поліпшення психофізичного розвитку школярів в цілому, попередження та подолання труднощів у навчанні, забезпечення соціальної адаптації та інтеграції в суспільство.

### Бібліографія

1. **Блеч Г.О.** Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах»(програма ознайомлення з навколишнім, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) /О.Г.Блеч. –К.:2012. –96с.; 2. **Гаврилов О.В.** Особливі діти в закладі і соціальному середовищі/О.В.Гаврилов// Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 308 с. 3. **Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами**// МОН України, НАПН України, Інститут спеціальної педагогіки. – К., 2013. <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/normativno-pravova-baza.html>.; 4. **Засенко В., Колупаєва А.** Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я /В.Засенко, А.Колупаєва// Особлива дитина: навчання і виховання . – № 3. – 2014. – С. 20-30.; 5. **Індивідуальна програма розвитку дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю в умовах соціальних закладів: методичний посібник** / за ред. М. Л. Авраменка. – Лютіж: 2009. –155 с. 6. **Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю** / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К. : ТОВ “Поліпром”, 2006. – 156 с. 8. **Хайдарова О.С.** Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з розумовою відсталістю «Розвиток мовлення дітей з помірною розумовою відсталістю в процесі ознайомлення з природою» (Гриф МОН від 26.09.2016 №1148) <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekzijni-programi.html>

### Bibliografiya

1. **Blech H.O.** Kompleks proqramno-metodychnoho zabezpechennya «Zmist korektsiyno-spryamovanoho navchannya i vykhovannya rozumovo vidstalykh ditey u spetsial'nykh doshkil'nykh zakladakh»(prohrama oznayomlennya z navkolyshnim, metodychni rekomendatsiyi, dydaktychni materialy) /O.H.Blech. –K.:2012. –96s.; 2. **Havrylov O.V.** Osoblyvi dity v zakladi i sotsial'nomu seredovyshchi/O.V.Havrylov// Navchal'nyy posibnyk. – Kam"yanets'-



Podil's'kyy: Aksioma, 2009. – 308 s.; **3. Derzhavnyy standart** pochatkovoyi zahal'noyi osvity dlya ditey z osoblyvymy osvitnimy potrebamy// MON Ukrayiny, NAPN Ukrayiny, Instytut spetsial'noyi pedahohiky. – K., 2013.elektron.resurs vstavtyty.; **4. Zasenka V., Kolupayeva A.** Dity z osoblyvymy potrebamy: priorytetni napryamy derzhavnoyi polityky Ukrayiny v haluzi osvity, sotsial'noho zakhystu y okhorony zdorov"ya /V.Zasenka, A.Kolupayeva// Osoblyva dytna: navchannya i vykhovannya . – # 3. – 2014. –st.; **5. Individual'na rohrama** rozvytku ditey z pomirnoyu ta tyazhkoyu rozumovoyu vidstalistyu v umovakh sotsial'nykh zakladiv: metodychnyy posibnyk / za red. M. L. Avramenka. – Lyutizh: 2009. –155 s.; **6. Psykholohopedahohichnyy** suprovid ditey shkil'noho viku z pomirnoyu ta tyazhkoyu rozumovoyu vidstalistyu / za red. V. I. Bondarya, V. V. Zasenka. – K. : TOV “Poliprom”, 2006. – 156 s.; **8. Khaydarova O.S.** Prohrama z korektsiyno-rozvytkovoyi roboty dlya pidhotovchykh, 1-4 klasiv spetsial'nykh zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv dlya ditey z rozumovoyu vidstalistyu «Rozvytok movlennya ditey z pomirnoyu rozumovoyu vidstalistyu v protsesi oznayomlennya z pryrodoyu» (Hryf MON vid 26.09.2016 #1148) <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi.html>

Авторський внесок: Хайдарова О.С.- 50%, Блеч ГО.- 50%  
Дата відправлення статті – 13.03.2017р.

УДК 371.9

**Е.В. Шереметьева**  
sheremetevaev2@cspu.ru  
**Н. Е. Трофимова**  
Elena29121@mail.ru

## «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИАГНОЗ» РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

**Информация об авторе:** Шереметьева Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Челябинск, Россия. Научное поле деятельности: логопедия раннего возраста. Email: sheremetevaev2@cspu.ru

Трофимова Наталья Евгеньевна, магистрант факультета инклюзивного и коррекционного образования, ФГБОУ ВО Южно-

Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия. Email: [Elena29121@mail.ru](mailto:Elena29121@mail.ru)

**Contact:** Sheremeteva Elena Viktorovna, PhD, associate professor of the department of special pedagogy, psychology and object methods, FGBOU VO "South Ural State Humanitarian Pedagogical University", Chelyabinsk, Russia. Academic interest: early speech therapy. Email: [sheremetevaev2@cspu.ru](mailto:sheremetevaev2@cspu.ru)

Trofimova Natalia Evgenievna, Master of the faculty of inclusive and corrective education, FGBOU VO South Urals State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia. Email: [Elena29121@mail.ru](mailto:Elena29121@mail.ru)

---

**Шереметьева Е.В.** Методика коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях в овладении речью детьми раннего возраста / Е.В Шереметьева // В сборнике: Актуальные проблемы коррекционной педагогики и психологии: сборник научных трудов. Национальный педагогический университет им. М.П.Драгоманова, Челябинский государственный педагогический университет. Киев, Челябинск, 2015. С. 287-296. ; **Шереметьева Е.В.** Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста / Шереметьева Е.В. – М.: «НКЦ», 2013. – 112с. ; **Шереметьева Е.В.** Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста /Е.В. Шереметьева. – Москва: НКЦ, 2012. – 168с.

---

**Шереметьева Е.В., Трофімова Н.Е.** «Педагогічний діагноз» мовного розвитку в ранньому віці. У статті розглядається питання кваліфікації мовної недостатності у формі логопедичного висновку дітей раннього віку. Актуальність даного питання, обумовлена збільшенням дітей, що мають порушення мовного розвитку різного генезу, котрі не дозволяють надалі повноцінно соціалізуватись, засвоювати програму дошкільних установ, а потім шкільну програму. Рання діагностика, попереджувальні або коректувальні заходи, що проводяться з дітьми раннього віку, дають можливість мінімізувати ризики виникнення надалі вторинних відхилень. У свою чергу, така робота, повинна спиратися на висновок, який дасть фахівець. Тому виникає необхідність логопедичного висновку саме для даної категорії дітей, який чітко відображатиме мовну патологію, прогноз, коректувальні заходи. В даний час існують труднощі із застосуванням того або іншого логопедичного висновку для дітей саме раннього віку, оскільки немає підкріплення нормативно-правовими актами. У мінливому просторі з'являється необхідність рухатися вперед, враховуючи нове в логопедії і вживання цих знань, у тому числі, при формулюванні логопедичного висновку.

**Ключові слова:** логопедичний висновок в ранньому віці, педагогічний діагноз, затримка мовного розвитку, відхилення в розвитку мови, відхилення в опануванні мови, діти раннього віку, психомовний розвиток дітей раннього віку, відхилення в мовному розвитку, типи відхилення в опануванні мови.

**Е.В.Шереметьева, Н.Е.Трофимова. «Педагогический диагноз» речевого развития в раннем возрасте.** В статье рассматривается вопрос квалификации речевой недостаточности, в форме логопедического заключения детей раннего возраста. Актуальность данного вопроса обусловлена увеличением детей имеющих нарушения речевого развития различного генеза, не позволяющих в дальнейшем полноценно социализироваться, усваивать программу дошкольных учреждений затем школьную программу. Ранняя диагностика, предупредительные или коррекционные мероприятия проводимые с детьми раннего возраста, дают возможность минимизировать риски возникновения в последствии вторичных отклонений. В свою очередь такая работа должна опираться на заключение поставленное специалистом. Поэтому возникает необходимость логопедического заключения именно для данной категории детей, которое четко будет отражать речевую патологию, прогноз, коррекционные мероприятия. В настоящее время существуют трудности с применением того или иного логопедического заключения для детей именно раннего возраста, так как нет подкрепления нормативно-правовыми актами. В меняющемся пространстве появляется необходимость двигаться вперед, учитывая новое в логопедии и применение этих знаний, в том числе, при формулировании логопедического заключения.

**Ключевые слова:** логопедическое заключение в раннем возрасте, педагогический диагноз, задержка речевого развития, отклонения в развитии речи, отклонение в овладении речью, дети раннего возраста, психоречевое развитие детей раннего возраста, отклонения в речевом развитии, типы отклонения в овладении речью, информативность логопедического заключения.

**Sheremeteva E.V., Trofimova N.E. "Pedagogical diagnosis" of speech development at an early age.** The present article considers the problem of speech insufficiency characteristics in the form of speech therapy assessment report for young children. The topicality of the question is determined by a growing number of children with speech development pathologies of various geneses that makes impossible further proper socialization, as well as further acquisition of pre-school and school curricula. When dealing with such children, the expert often just points to the speech delay without involving proper aid and, hence, missing the most sensitive period. A set of essential measures in the form of early diagnosis, preventive

or remedial work, enables to minimize the risk of secondary disabilities emergence. All those measures should be based on the expert assessment report. Thus, the speech therapy assessment report made for the given category of children should include characteristic of the speech pathology, the prognosis, and remedial measures, as it is usually done for the same problem for older children. At the moment, some difficulties emerge with applying various assessment reports to young children, as there are no supporting legislative acts. In the ever changing environment we need to move on with being aware of all innovations in speech therapy, at the same time applying them, specifically in drawing speech therapy assessment reports.

**Key words:** speech therapy assessment report for young children, pedagogical diagnosis, speech delay, speech development disabilities, speech acquisition disabilities, types of speech acquisition disabilities, informative value of speech therapy assessment report.

**Актуальность исследования.** Важнейшей составляющей развития ребенка раннего возраста является речь. Овладение речью происходит при нейро- и психофизиологической готовности под влиянием ближайшего социального окружения в процессе общения. Адекватность коммуникативной среды в семье стимулирует речевое развитие, начиная с первых месяцев жизни и на протяжении последующих возрастных периодов (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, О.А. Разенкова, О.Е. Громова, Е.В. Шереметьева и др.).

Р.Е.Левина отмечала, что речь является важнейшей психической функцией человека. Овладение речью позволяет устанавливать социальный контакт между партнерами, благодаря которому у ребенка появляется способность к понятийному мышлению, к обобщенному пониманию окружающего мира, к самопознанию. В свою очередь, отклонения в развитии речи негативно сказываются в формировании всей психической жизни ребенка, приводит к замкнутости, неуверенности в себе, отстранённости от сверстников. Под недостатками развития речи понимаются отклонения от нормального формирования языковых средств общения [3]. Причинами отставания в развитии речи, могут быть патология течения беременности и родов, действие генетических факторов, поражение слуха, общее отставание в психическом развитии ребенка, факторы социальной депривации или частичной депривации (недостаточное или неадекватное возможностям ребёнка общение, воспитание)[5].

**Цель исследования.** Своевременное выявление речевой недостаточности является исходными условиями для коррекционно-предупредительного воздействия. Мы считаем важным квалификацию речевой недостаточности в форме логопедического заключения.

**Основная часть.** В отечественной логопедии логопедическое заключение формулируется в соответствии с двумя классификациями речевых нарушений, поэтому:

- раскрывает структуру речевой недостаточности (первично и вторично нарушенные звенья);
- помогает определить программу обучения ребёнка с речевой патологией (психолого-педагогическая часть логопедического заключения);
- указывает на специфику индивидуального логопедического воздействия (клинико-педагогическая часть логопедического заключения);
- определяет прогноз коррекционного воздействия.

Таким образом, логопедическое заключение полностью соответствует принципиальным подходам к формулировке «педагогического диагноза» Л.С. Выготского [1].

Клиническая классификация речевых нарушений (М.Е. Хватцев, Ф.А. Рау, О.В. Правдина и др.) получила широкое распространение в связи с тем, что долгое время речевые нарушения рассматривались со стороны медико-биологических параметров. Клиническая классификация предусматривает изучение патологических проявлений речевой недостаточности, выделяя различные формы речевой патологии со своей симптоматикой и динамикой проявления [3].

Психолого-педагогическая классификация речевых нарушений была разработана под руководством Р.Е. Левиной на основе принципа системности речи. Необходимость разработки данной классификации возникла в связи с логопедическим воздействием, направленным на воспитание и обучение детей с нарушениями развития речи, клиническая классификация не предусматривала педагогический процесс.

Важность понимания логопедического заключения, является одной из актуальных проблем логопедии (Г.В. Чиркина). Логопедическое заключение – это окончательное суждение о глубинном механизме речевого недоразвития или нарушении (структуре дефекта по Л.С. Выготскому), указание на коррекционную программу и прогноз дальнейшего развития устной и письменной речи ребенка, а не формальное завершение диагностики перечислением, «нанизыванием» рядоположных терминов [8, 9].

В последние годы ведется работа, связанная с логопедической помощью детям раннего возраста (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, О.А. Разенкова, О.Е. Громова, Е.В. Шереметьева). Ребенка раннего возраста нельзя сравнивать с другими возрастными группами детей, так как они находятся в самом начале овладения речевыми средствами общения. Соответственно возникает необходимость в формулировании

отдельного логопедического заключения для данной возрастной категории детей.

Задача данной статьи выбор наиболее информативного варианта логопедического заключения в раннем возрасте на основе анализа. Концептуальной базой анализа стали для нас принципы формулировки педагогического заключения Л.С. Выготского. Для решения поставленной задачи был использован метод теоретического анализа.

Официально в нормативных документах для детей раннего возраста не закреплено, какого либо, логопедического заключения. Традиционно в качестве логопедического заключения для этой возрастной категории детей используется «задержка речевого развития» (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова) Задержка речевого развития (ЗРР) – темповое отставание от нормального речевого онтогенеза. Данное понятие носит общий характер, указывающий на отклонения развития речи ребенка раннего возраста во всех структурных компонентах: в фонетике, лексике, грамматике. Оно не дает полного представления о конкретном нарушении, так как включает все формы и разновидности речевых нарушений как функционального, так и органического происхождения. По нему нельзя определить конкретный маршрут логопедической работы с конкретным ребенком, составить прогноз.

Таким образом, родители получают лишь подтверждение своих наблюдений о развитии ребенка, только от специалиста. И что дальше делать с этой информацией не специалисту совершенно не понятно. Если это задержка (опоздание), то на каком этапе должно произойти восстановление? Специалист, к которому обращаются родители, впоследствии, имея на руках заключение о задержке речевого развития, вынужден начинать всю работу сначала. Такую ситуацию описывал Л.С. Выготский [1], указывая на необходимость описания целостной картины проблемы, а не зеркального отражения жалоб в виде терминов. В свою очередь, если применяется какой-либо термин, он должен быть не просто содержательным, а решать практические задачи.

Ю.А. Разенкова предложила дифференцировать детей с ЗРР по группам в зависимости от того, какому эпикризному периоду соответствует актуальное развитие речи ребенка раннего возраста[8].

О.Е. Громова на основе анализа начального лексикона ребенка выделяет из группы детей с задержкой речевого развития «группу риска по общему недоразвитию речи», основными показателями являются отсутствие достаточного количества слов ребенка в собственном словаре и позднее появление фразы [2].

Е.В. Шереметьевой разработана модель психоречевого развития ребенка раннего возраста. Психоречевое развитие ребёнка раннего возраста согласно данной модели предполагает динамическое взаимодействие языковых, психофизиологических и коммуникативных компонентов в их генетическом становлении [6,11, 12].

Модель послужила теоретическим обоснованием методики диагностики психоречевого развития ребенка раннего возраста [6].

Данная методика позволяет дифференцировать детей с темповым задержанным вариантом нормального речеовладения и с отклонениями в речевом развитии.

Е.В. Шереметьевой вводится понятие относительно детей раннего возраста «Отклонения в овладении речью» (ООР) – это недоразвитие невербальных, вербальных, интонационно-ритмических средств общения в пределах психоречевой системы, обусловленное неадекватностью социальных условий и, в следствие, незрелостью психофизиологических предпосылок речи [7,8,9].

Данное логопедическое заключение позволяет показать структуру нарушенного развития, вовремя включить ребенка в процесс коррекционно-предупредительного воздействия для максимального приближения к норме [6,7,8,12].

Выделены три типа отклонений в овладении речью (ООР) по степени выраженности:

- Резко выраженные отклонения в овладении речью (Рв ООР);
- Выраженные отклонения в овладении речью (В ООР);
- Нерезко выраженные отклонения в овладении речью (Нрв ООР).

Тип отклонений по этиологическому принципу – обусловленный недоразвитием психофизиологических и когнитивных компонентов [6, 11, 12].

Выделено два типа отклонений в овладении речью (ООР) по генезу и проявлениям.

- Отклонения в овладении речью, обусловленные недоразвитием психофизиологических компонентов (ООР Пф генеза);
- Отклонения в овладении речью, обусловленные недоразвитием когнитивных компонентов (ООР К генеза) [6,11, 12].

После проведения комплексного обследования психоречевых процессов ребенка, изучается коммуникативный профиль ребенка. Имея представления о признаках отклонений речевого развития детей раннего возраста, выводится логопедическое заключение с указанием типа ООР. Все перечисленные типы отклонений в овладении речью имеют свои индивидуальные маршруты коррекционно-предупредительной работы. Предусматривается работа по всем блокам: клинико-биологический блок (коррекция моторных предпосылок артикуляции, слухового и речевого гнозиса), музыкально-логопедический блок (коррекция интонационно-ритмических процессов), социально-педагогический блок (развитие когнитивной, эмоциональной сферы). Работа ведется индивидуально с ребенком, совместно ребенок и родителями, а также предусмотрена работа с родителями. На основании выявленных типов отклонений в овладении речью автором предлагаются комплексные коррекционно-предупредительные воздействия, направленные на «включение»

ребенка раннего возраста в коммуникативное взаимодействие с окружающими людьми, владеющими вербальными средствами коммуникации [6,9,10,12].

На основании этого, можно сказать, что уже в раннем возрасте есть возможность определения патологического развития речи ребенка. По признакам отклонений речевого развития детей раннего возраста, можно дифференцировать детей с темповым задержанным вариантом нормального речевладения и с отклонениями в речевом развитии .

Таким образом, мы видим в данном логопедическом заключении отражение всех принципов анализа речевых нарушений сформулированных Р.Е. Левиной [3].

Принцип развития позволяющий проследить возникновение и динамику дефекта, увидеть будущее его влияние на формирование речевых и познавательных функций, выделение первичного дефекта и связанные с ним последующие нарушения.

Принцип системного подхода показывает взаимодействие между различными компонентами языка. Учтены периоды развития речевой функциональной системы под влиянием окружающей социальной среды во взаимодействии со взрослым, опираясь на ведущую деятельность ребенка определенного возрастного этапа.

Принцип - связь речи с другими сторонами психического развития ребенка. Формирование речи происходит в тесной взаимосвязи с развитием мыслительных процессов. Поведение, речь, психические функции и способности не даны ребенку от рождения, то есть, формирование функциональных систем происходит прижизненно [3]. Выделение типа отклонений в овладении речью (ООР) по генезу и проявлениям позволяют составить маршрут индивидуальной коррекционной или предупредительной работы с ребенком.

Следует также отметить, что сбор анамнестических данных должен быть с одной стороны разносторонним, с другой стороны быть системным. Учитывать необходимо не только анкетные данные, собранные со слов родителей и информации из медицинских документов ребенка, но и учитывать причинно-следственную связь, возникающую на определенных этапах развития ребенка [1].

**Заключение.** Следовательно, логопедическое заключение «отклонения в овладении речью», на наш взгляд, соответствует принципам формулировки «педагогического диагноза» Л.С. Выготского, Р.Е. Левиной, и является более информативным, чем понятие «задержка речевого развития». Логопедическое заключение с указанием типа ООР раскрывает структуру дефекта (Л.С.Выготский), предусматривает коррекционно-предупредительное воздействие, учитывая сензитивный период психического развития ребенка, позволяет свести к минимуму вероятность вторичных нарушений.



### Бібліографія

1. **Выготский Л.С.** Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – Москва: Просвещение 1995. – С. 200–263. 2. **Громова О.Е.** Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03./ Громова Ольга Евгеньевна. – Москва, 2003. – 182 с. 3. **Логопедия** / под ред. Волковой Л.С., Шаховской С.Н. — Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с. 4. **Основы теории и практики логопедии** / под ред. Левиной. Р.Е. – М.: Просвещение, 1967. – 365 с. 5. **Ранняя диагностика** нарушений развития речи. Особенности речевого развития у детей с последствиями перинатальной патологии нервной системы / Клинические рекомендации под редакцией академика РАН Володина Н.Н. и академика РАО Шкловского В.М. – М.: 2015. – 57с. 6. **Шереметьева Е.В.** Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста / Шереметьева Е.В. – Москва: «НКЦ», 2013. – 112 с. 7. **Шереметьева Е.В.** Методика коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях в овладении речью детьми раннего возраста / Е.В Шереметьева // В сборнике: Актуальные проблемы коррекционной педагогики и психологии: сборник научных трудов. Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, Челябинский государственный педагогический университет. Киев, Челябинск, 2015. С. 287-296. 8. **Шереметьева Е.В.** Отклонения в овладении речью ребенка раннего возраста / Е.В. Шереметьева // В сборнике: Актуальные проблемы речевого и лингвистического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 10-летию кафедры детской речи Орловского государственного университета – 2009. с. 301-305. 9. **Шереметьева Е.В.** Отклонения речевого развития в раннем возрасте / Е.В. Шереметьева // Интегрированное обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: теоретические основания и практические аспекты Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2009. – С. 137-141. 10. **Шереметьева Е.В.** Педагогические подходы к выявлению задержки речевого развития в раннем возрасте / Е.В. Шереметьева // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология / Министерство образования и науки Российской Федерации, Московский педагогический государственный университет. – М., 2005. – С. 156-161. 11. **Шереметьева Е.В.** Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста / Е.В. Шереметьева. – М.: НКЦ, 2012. – 168 с. 12. **Шереметьева Е.В.** Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ Шереметьева Елена Викторовна. – Москва, 2007 – 285с.

## References

**1. Vygotsky L. S.** Diagnostics of development and pedologist clinic of the difficult childhood//Vygotsky L. S. Defectology problems. – Moscow: Education of 1995. – Page 200-263. **2. Gromova O. E.** Formation of an initial children's lexicon in the conditions of the developing training directed correctional: yew. ... edging. ped. sciences: 13.00.03./Gromova Olga Evgenyevna. – Moscow, 2003. – 182 pages. **3. Logopedics:** The textbook for students depektologicheskikh faculties of pedagogical higher education institutions / under the editorship of Volkova L. S., Shakhovskaya S. N. — Moscow: Gumanit. prod. VLADOS center, 1998. — 680 pages. **4. Bases of the theory** and practice of logopedics / under the editorship of Levina. R. E. Moskva: "Education", 1967. – 365 pages. **5. Early diagnostics** of disturbances of development of the speech. Features of speech development in children with consequences of perinatal pathology of a nervous system / Clinical references under edition of the academician of RAS Volodin N. N. and the academician of Russian joint stock company of Shklovsky V. M. – Moscow: 2015. – 57 pages. **6. E.V. Sheremeteva.** Diagnostics of psychospeech development of the child of early age / Sheremetyevo of E.V. – Moscow: "NKTs", 2013. – 112 pages. **7. E. V. Sheremeteva.** Metodik of correctional and precautionary influence at deviations in mastering the speech children of early age / E.V. Sheremeteva//In the collection: Urgent problems of correctional pedagogics and psychology collection of scientific works. National pedagogical university of M. P. Dragomanov, Chelyabinsk state pedagogical university. Kiev, Chelyabinsk, 2015. Page 287-296. **8. E.V Sheremeteva.** Deviations in mastering the speech of the child of early age / E.V. Sheremeteva//In the collection: Urgent problems of speech and linguistic development of children of preschool and younger school age. Materials of the international scientific and practical conference devoted to the 10 anniversary of department of the children's speech of the Oryol state university – 2009. page 301-305. **9. E.V. Sheremeteva** of the Deviation of speech development at early age / E.V. Sheremetyevo//In the collection: The integrated training of children of preschool age with limited opportunities of health: theoretical bases and practical aspects Materials of the All-Russian scientific and practical conference. 2009. Page 137-141. **10. E.V. Sheremeteva.** Pedagogical approaches to identification of a delay of speech development at early age / E.V. Sheremetyevo, In the book: Ontogenesis of speech activities: regulation and pathology / the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Moscow pedagogical state university. - M, 2005. Page 156-161. **11. E.V. Sheremeteva .** Prevention of deviations of speech development in children of early age / E.V. Sheremeteva. – Moscow: NKTs, 2012. – 168 pages. **12. E.V. Sheremeteva.** Prevention of deviations of speech development in children of early age: yew. ... edging. пед. sciences: 13.00.03/Sheremeteva Elena Viktorovna. – Moscow, 2007 – 285 pages.

Авторский вклад: Шереметьева Е.В. – 70%,  
Трофимова Н.Е. – 30%.

Дата отправки статьи – 12.04.2017 г.

**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 та інклюзивної освіти. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та закордонних дослідників в галузі психопедагогіки, логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, ортопедагогіки, реабілітології, спеціальної психології.

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 осіб 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 спеціальної та інклюзивної освіти, батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, а також всім тим, хто цікавиться питаннями корекційної педагогіки.

Ректор

Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова – Андрущенко Віктор Петрович, дійсний член НАПН України, доктор філософських наук, професор.

Ректор

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка – Копилов Сергій Анатолійович, доктор історичних наук, професор.

**Actual problems of correctional education**  
**The collection of scientific papers (pedagogical sciences)**  
**National Pedagogical M.P. Dragomanov Univerity,**  
**Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko Univerity**

The collection of scientific papers, established in 2010 by the National Pedagogical M.P. Dragomanov Univerity and Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko Univerity, highlights actual questions of special and inclusive education. It presents wide spectrum of scientific researches of native and foreign scientists in the spheres of psychopedagogy, speech therapy, surdopedagogy, pedagogy for blind and visually impaired, orthopedagogy, rehabilitology, special psychology.

The scientific works analyze modern approaches to organization of educational, correctional, developing and rehabilitative work, and present researches of experts who work with different age groups of people with special educational needs in the different types of educational and rehabilitative institutions, and in the conditions of inclusive education and family environment.

The collection of scientific papers is addressed to scientists, experts, doctoral, postgraduate and graduate students, bachelors in special and inclusive education, parents fostering children with special educational needs, and all who are interested in questions of correctional pedagogy.

The Chancellor

Of National Pedagogical M.P. Dragomanov Univerity – Andruschenko Viktor Petrovych, existing member of National APS of Ukraine, Doctor of Philosophy, professor.

The Chancellor

Of Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko Univerity – Kopylov Sergiy Anatoliyovych, Doctor of History, professor.

## **ВИМОГИ ДО РЕЦЕНЗІЙ**

### **РЕЦЕНЗІЯ**

Назва статті:

Рецензент:

Дата написання рецензії:

#### **ЗАГАЛЬНА ЦІННІСТЬ СТАТТІ**

Під час рецензування виставляється оцінка в балах до кожного пункту від 1 (найнижчий бал) до 5 (найвищий).

1. Чи тематика статті є важливою? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

2. Чи стаття має наукову, практичну, методичну цінність? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

#### **НАЗВА**

3. Чи відповідає назва статті її змісту? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

#### **ВСТУП**

4. Чи опис дослідження є зрозумілим для тих, хто не обізнаний з тематикою? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

5. Чи мета дослідження зрозуміло сформульована? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

#### **ЗІБРАНИЙ МАТЕРІАЛ ТА МЕТОДИ**

6. Чи є якісь етично некоректні формулювання у статті? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

7. Чи методологія є адекватною? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

#### **РЕЗУЛЬТАТИ**

8. Чи результати дослідження є вірогідними? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

9. Чи список джерел відповідає змісту дослідження і коректно представлений у тексті статті? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

#### **ЗАГАЛЬНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ**

10. Загальна оцінка. **Просимо вибрати:**

1) відмінно – опублікувати

2) дуже добре – опублікувати без змін

3) добре – опублікувати з незначними доопрацюваннями

4) повторно перевірити

5) після значної корекції направити на повторну рецензію

6) велика кількість помилок – не може бути допущена до друку

7) не визнати

11. Остаточний висновок.

*Просимо вписати кінцевий коментар:*

## MODEL FOR REVIEW

### ***Requirements to reviews.***

Article name:

Reader:

Date of review:

**Please put a grade to each issue from 1 (the lowest grade) to 5 (the highest).**

### ***GENERAL VALUE OF THE ARTICLE***

1. Is the subject of the article important? ***Score:***

*Remarks:*

2. Does the article have scientific, practical, methodical value? ***Score:***

*Remarks:*

### ***ARTICLE NAME***

3. Does the article name correspond to its content? ***Score:***

*Remarks:*

### ***INTRODUCTION***

4. Is the description of investigation understandable for those, who is not aware of the subject? ***Score:***

*Remarks:*

5. Is the goal of investigation represented clearly? ***Score:***

*Remarks:*

### ***COLLECTED MATERIAL AND METHODS***

6. Are there any statements in the article, supposed to be ethically incorrect? ***Score:***

*Remarks:*

7. Is the methodology suitable? ***Score:***

*Remarks:*

### ***RESULTS***

8. Are the results of investigation liable? ***Score:***

*Remarks:*

### ***REFERENCE LIST***

9. Does reference list correspond to the article content and is it represented in the text correctly? ***Score:***

*Remarks:*

General recommendations

10. General assessment. ***Please choose:***

1) *excellent – recommended for publication*

2) *full well – recommended for publication without changes*

3) *well – recommended for publication with a little revision*

4) *countercheck – recommended for publication after a deep revision*

5) *a lot of mistakes – is not recommended for publication*

6) *declined*

11. Final conclusion.

*Please write final comment statement:*

## ІНСТРУКЦІЙ СТРУКТУРИ СТАТЕЙ

### Проблемне поле збірника

1. Історичний шлях становлення спеціальної освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні та за кордоном;
2. Система підготовки конкурентоздатних фахівців у галузі спеціальної освіти;
3. Діагностика, психокорекція та психоконсультавання в системі спеціальної освіти;
4. Логопедична робота в системі спеціальної освіти;
5. Використання традиційних та інноваційних технологій у навчально-виховній, корекційно-розвитковій та реабілітаційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах спеціальної та інклюзивної освіти;
6. Медичні аспекти роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

**Обсяг статті від 12 сторінок** формату А4. Шрифт Times New Roman 14пт. Стил «Обычный»; 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<sup>2</sup>, назву таблиці розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 10 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. Ім'я файлу подавати транслітерацією, як прізвище автора(ів), наприклад, Petrenko(-Kovalchuk).

**Елементи заголовку:** шифр УДК у першому рядку зліва, без абзацного відступу (УДК 162.16); наступний абзац – ініціали та прізвище автора(ів) (*І.В. Бандура*), електронна адреса (електронні адреси) ([titechko@ukr.net](mailto:titechko@ukr.net)); наступний абзац – назва статті 16 шрифтом, вирівнювання по центру, великими буквами.

Далі з абзацу подається інформація про автора (прізвище, ім'я, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи, місто, країна) українською та англійською мовами.

Відомості про автора: Гаврилова Наталія, кандидат психологічних наук, доцент Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: [nathalia.gavr@gmail.com](mailto:nathalia.gavr@gmail.com)

Contact: Profesor Natalia Havrylova, PhD, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Email: [nathalia.gavr@gmail.com](mailto:nathalia.gavr@gmail.com)

Далі додається текст анотації та ключові слова. Анотації статті (без

слова «Анотація») та ключові слова (починаються зі словосполучення «**Ключові слова:**») українською, російською та англійською мовами. Перед кожною анотацією жирним шрифтом зазначається прізвище та ім'я автора(ів), 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 варіанту), змістовність (анотація має відображати загальний зміст статті і результати дослідження), структурність (анотація повинна відбивати логіку опису результатів статті), якість (переклад анотацій російською та англійською мовами має бути якісний), компактність. **Анотації українською та російською мовами мають містити по 120–150 слів кожна. Анотація англійською мовою має містити 250–300 слів.**

**Статті повинні відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1.** У них мають бути чітко визначені ключові частини матеріалу, а саме:

- постановка проблеми у загальному вигляді, зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які опирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття;
- формулювання мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших напрацювань у цьому напрямку.

У тексті не допускається вирівнювання пропусками (для цього використовуються параметри абзацу, положення символів табулювання). У тексті використовується дефіс «-», який не відділяється пропусками, та тире «—», яке відділяється з обох сторін пропусками.

**Посилання на використані в тексті джерела** робляться за зразком: [2, с. 364-367; 5, с. 127; 7-9; 12], де перше число – номер джерела в списку, число після коми – номер сторінки (діапазон сторінок задається через тире). Декілька джерел відділяються крапкою з комою [1; 4; 6]. Зноски допускаються лише коментарів у тексті. Зноска створюється через меню програми – «Вставка–Зноска».

Використана література оформлюється мовою першоджерела та **транслітерацією** (посилання на транслітераційний переклад в онлайн-режимі <http://translit.ru/>).

У кінці статті необхідно зазначити авторський внесок кожного зі співавторів. Якщо статтю готували 2 і більше авторів – 1) Авторський внесок: Коваленко О.В. – 50%, Мартинюк О.С. – 50%; 2) Авторський внесок: Григорчук І.П. – 40%, Коваль З.С. – 30%, Пасічник М.М. – 30%.



Подавати відредагований текст статті (окремий файл, назва якого відповідає прізвищу автора(ів) із супровідним листом (окремий файл, назва «Супровідний лист – прізвище автора(ів)»); тема листа **«Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку»** по електронній пошті [actualpce@ukr.net](mailto:actualpce@ukr.net)

**До друку приймаються лише статті, які не опубліковувались в інших виданнях.**

**Усі статті рецензуються внутрішніми та зовнішніми експертами.**

**Після рецензування статті автор повідомляється про результати (прийняття до друку, потреба у доопрацюванні, відмова).**

Після рецензування статті від редакції буде надісланий документ про авторське право, підписуючи який, автор надає дозвіл друкувати науковий матеріал у відповідному збірнику. Якщо у статті декілька авторів, усі вони повинні підписати. Якщо стаття була прийнята для друку – автор (и) мають надіслати у редакцію короткий бібліографічний опис: 3-5 речень про свою професійну діяльність (українською та англійською мовами).

Окремим документом до статті додається **супровідний лист**, що вміщує прізвище, ім'я та по-батькові автора(ів), повну назву місця роботи (**без аббревіатури**), посаду, науковий ступінь, вчене звання, адресу, **обов'язково контактні телефони, e-mail**; побажання автора щодо статті; титульну сторінку, на якій міститься назва статті, кількість слів та дата представлення; тези статті; анотацію на статтю.

Статті, які не відповідають даним вимогам, друкуватись не будуть, матеріали авторів не повертаються.

## INSTRUCTIONS TO ARTICLES STRUCTURE

### Problem field of the collection

7. The historic way of establishment of the correctional work with children with special educational needs in Ukraine and abroad;
8. The system of the competitive specialists arrangement in the field of special education;
9. Diagnostics, psychocorrection and psychoconsultation in the system of special education;
10. Speech therapy in the system of special education;
11. Usage of the traditional and innovative technologies in the educational, corrective-developmental and rehabilitative work with children with special educational needs in the conditions of special and inclusive education;
12. Medical aspects of work with children with special educational needs.

### INSTRUCTIONS ABOUT THE ARTICLES' STRUCTURE

**Article size: at least 12 standard pages.** It should be typed, 1.5-spaced on standard-sized paper (8.5" x 11") with 20mm top and bottom, 30mm left and 15mm right margins, paragraph-indentation 12,5mm. You should use 14 pt. Times New Roman font, standard style of formatting document. Max size of tables and pictures in the text: 104x170mm<sup>2</sup>, table-heading situation – above the table. Min font size for tables should be 10 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. Filename should be transliterated from the second name of the author(s), f.e. *Petrenko(-Kovalchuk)*.

**Heading should consist of** UDC cypher in the first line, left-align, no indent (***UDC 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 should contain information about author (Surname, first name, scientific degree, rank, workplace, city, state) in Ukrainian and English.

*Contact: Professor Natalia Havrylova, PhD, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Email: [nathalia.gavr@gmail.com](mailto:nathalia.gavr@gmail.com)*

Next, abstract and keywords in Ukrainian, Russian and English. Abstract is to begin without and word "Abstract", keywords should begin from the word "Keywords:" italicized. Before each abstract, you should mention surname and initial letters of the author, article name (in the language of an 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 (abstract translation into the language of the article and English should be qualitative), compactness (250–300 words in English, 120-150 words in the language of the article).

**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, detachment of the unsolved parts of the problem, which are the topic of the article;
- Formulating the goal of the article (task statement);
- Delivery of the main material of an investigation with full grounding of the found scientific results;
- Conclusions of the investigation and perspectives of further studies in this direction.

In the text, you should not use spaces as method of aligning (for this you should use paragraph parameters and tabulation symbols placing). In the text, you should use hyphen «-» without spaces and dash «—» with spaces on both sides.

**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 number is the number of a source in the reference list, and the number after comma is the page number (from page to page, use hyphen), some sources are detached with semicolon [1; 4; 6]. 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 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%.

You should give the edited text of the article (separate file, named after the surname of the author(s) with the covering letter (separate file with the name «Covering letter – surname of the author(s)»); topic of the letter – **«Correctional education: history, modernity and perspectives of the development»** by the e-mail [actualpce@ukr.net](mailto:actualpce@ukr.net)

**We accept to printing only articles not published in earlier publications.**

**All the articles will reviewed by the inner and outer review committee.**

**After the article review, the author will get a notifications about the results of reviewing (article accepted, needs correction, refused).**

After the article review, editorial board will send the document about the copyright, which the author should countersign, allowing editorials to publish the material in the collection. If the article has several authors, all of them should countersign this document. If the article is accepted for publishing, author(s) should send editorials short bibliographic description of their professional activity: 3-5 sentences in Ukrainian and English.

Separate document should contain **cover letter** with surname, first and second name of the author(s), full name of their workplace (**no abbreviations allowed**), job position, rank, scientific degree, address, **necessarily** – contact phones, e-mail; author's feedback for the article; title page with article name, number of words and date of presentation; main points of the article; article abstract.

Articles that do not correspond to these requirements will not be published, materials will not be sent back to author.

## **ІНСТРУКЦІЯ НАПИСАННЯ ЛІТЕРАТУРИ**

У кінці статті подається текст: «Список використаних джерел» – по центру (без двокрапки): жирний шрифт.

Список використаних джерел подається за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України, №3, 2008, С. 9–13). У списку слід розрізняти тире (alt+0150) та дефіс, наприклад, ... – 1986. – Т. 7, № 6. – С. 79–83 (<http://www1.nas.gov.ua/publications/news/Pages/712006.aspx>).

Використана література оформлюється мовою першоджерела та **транслітерацією** (посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі <http://translit.kh.ua/>).

## INSTRUCTION TO REFERENCES

At the end of the article, you should mention reference list with heading **Reference list**; centered, bolded, no two-spot.

Reference list should be given according to the requirements of State Commission for Academic Degrees and Titles (Publication of State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine, №3, 2008, P. 9-13). In the list, you should differ dash (alt+0150) and hyphen, f.e., ... – 1986. – Т.7, №6. – P. 79-83.

### **Printed publications.**

**One author.** Коренівський Д.Г. Дестабілізуючий ефект параметричного білого шуму в неперервних та дискретних динамічних системах / Коренівський Д.Г. – Київ: Ін-т математики, 2006. – 111 с. – (Математика та її застосування) (Праці / Ін-т математики НАН України; т. 59).

**Two authors.** Суберляк О.В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О.В. Суберляк, П.І. Баштанник. – Львів: Растр-7, 2007. – 375 с.

**Three authors.** Любар О.О. Історія української школи і педагогіки: навч. посіб. / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, А.Т. Федоренко. – Київ: Знання, 2006. – 447 с.

**Four authors and more.** Формування здорового способу життя молоді: навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / [Т.В. Бондар, О.Г. Карпенко, Д.М. Дикова-Фаворська та ін.]. – Київ: Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. – 115 с. – (Серія "Формування здорового способу життя молоді": у 14 кн.; кн. 13).

**No author.** Проблеми типологічної та квантитативної лексикології: [зб. наук. пр.] / наук. ред. Калущенко В. та ін. – Чернівці: Рута, 2007. – 310 с.

### **Multi-volume edition.**

**Multi-level description.** Адміністративне право України: академ. курс: підруч. для студ. юрид. спец. вищих навч. закл.: у 2 т. / НАН України, Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького. – Київ: Юрид. думка, 2004-2005. – Т. 1: Загальна частина. – 2004. – 583 с.; т. 2: Особлива частина. – 2005. – 624 с.

**One-level description.** Адміністративне право України: академ. курс: підруч. для студ. юрид. спец. вищих навч. закл.: у 2 т. / НАН України, Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького. – Київ: Юрид. думка, 2004-2005. – 2 т.

### **Bibliographic description of separate volume of multi-volume edition**

**Materials of conferences, symposiums.** Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу: матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харків. держ. аграр. ун-т ім. В.В. Докучаєва. – Харків: Харків. держ. аграр. ун-т ім. В.В. Докучаєва, 2000. – 167 с.

**Dictionaries.** Географія: словник-довідник / [авт.-уклад. Ципін В.Л.]. – Харків: Халімон, 2006. – 175, [1] с.

Тимошенко З.І. Болонський процес в дії: слов.-довід. основ. термінів і

понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З.І. Тимошенко, О.І. Тимошенко. – Київ: Європ. ун-т, 2007. – 57 с.

**Atlases.** Анатомія пам'яті: атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О.Л. Дроздов, Л.А. Дзяк, В.О. Козлов, В.Д. Маковецький. – 2-ге вид., розшир. та доповн. – Дніпропетровськ: Пороги, 2005. – 218 с.

Куерда Х. Атлас ботаніки / Хосе Куерда; [пер. з ісп. В. Й. Шовкун]. – Харків: Ранок, 2005. – 96 с.

**Legislative and regulatory legal acts.** Кримінально-процесуальний кодекс України: станом на 1 груд. 2005 р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – Київ: Парлам. вид-во, 2006. – 207 с. – (Бібліотека офіційних видань).

Медична статистика: зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В.М. Заболотько. – Київ: МНІАЦ мед. статистики: Медінформ, 2006. – 459 с. – (Нормативні директивні правові документи).

**Catalogs.** Пам'ятки історії та мистецтва Львівської області: каталог-довідник / [авт.-упоряд. М.Зобків та ін.]. – Львів: Новий час, 2003. – 160 с. Університетська книга: осінь, 2003: [каталог]. – [Суми: Університ. кн., 2003]. – 11 с.

**Bibliographical tools.** Куц О.С. Бібліографічний покажчик та анотації кандидатських дисертацій, захищених у спеціалізованій вченій раді Львівського державного університету фізичної культури у 2006 / О. Куц, О. Вацеба. – Львів: Укр. технології, 2007. – 74 с.

Систематизований покажчик матеріалів з кримінального права, опублікованих у Віснику Конституційного Суду України за 1997–2005 роки / [уклад. Кириць Б.О., Потлань О.С.]. – Львів: Львів. держ. ун-т внутр. справ, 2006. – 11 с. – (Серія: Бібліографічні довідники; вип. 2).

**Theses.** Петров П.П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук: 01.03.02 / Петров Петро Петрович. – Київ, 2005. – 276 с.

Іванова К.Ю. Господарсько-правове регулювання договірних зобов'язань інноваційного характеру: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.04 / Іванова Ксенія Юріївна; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. ун-т "Юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого"; наук. кер. Атаманова Ю.Є. – Харків, 2012. – 202 с.

**Synopses of theses.** Новосад І.Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук: спец. 05.02.08 "Технологія машинобудування" / І.Я. Новосад. – Тернопіль, 2007. – 20, [1] с.

Нгуен Ші Данг. Моделювання і прогнозування макроекономічних показників в системі підтримки прийняття рішень управління державними фінансами: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук: спец. 05.13.06 "Автоматиз. системи упр. та прогрес. інформ. технології" / Нгуен Ші Данг. – Київ, 2007. – 20 с.

### **Analytic description**

**A section of a book, extended periodical literature.** Козіна Ж.Л.

Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж.Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. – 2007. – №6. – С. 15-18, 35-38.

### **Digital resources**

**Local access.** Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс]: навч. посіб. для студ. мед. вузів III–IV рівнів акредитації / Б.Р. Богомольний, В.В. Кононенко, П.М. Чуєв. – 80 Min / 700 MB. – Одеса, 2003. – (Бібліотека студента-медика) – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 32 Mb RAM; Windows 95, 98, 2000, XP; MS Word 97-2000. – Назва з контейнера.

**Analytic description of a section of a digital resource.** Нормативні акти України [Електронний ресурс] // Кадрове діловодство: довідник роботодавця / І.Б. Єрмаков. – 3-тє вид., доп. – Електрон. дані та прогр. – Київ: Бізнес Системи, 2005. – 1 електронний опт. диск (CD-ROM): кол.: 12 см. – Системні вимоги: Microsoft Windows 95/98/2000/XP; 128 Mb RAM; SVGA (1024 ×768). – Назва з екрана. – Відом. про вид. з буклету.

### **Remote access**

**Bibliographic description of remote access resource (website).** Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Київ: НБУВ, 2013-2015. – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua](http://www.nbuv.gov.ua) (дата звернення 30.03.2015) – Назва з екрана.

**Bibliographic description of remote access resource (bibliographic database).** Електронний каталог Національної парламентської бібліотеки України [Електронний ресурс]: [політемат. база даних містить відом. про вітчизн. та зарубіж. кн., брош., що надходять у фонд НПБ України]. – Електронні дані (803 438 записів). – Київ: Нац. парлам. б-ка України, 2002-2015. – Режим доступу: [catalogue.nplu.org](http://catalogue.nplu.org) (дата звернення 30.03.2015). – Назва з екрана.

Reference list should be designed in the first-source language and **transliterated** (use transliteration online: <http://translit.ru/>).



## ЗМІСТ

Арнаутова Л.В.	Корекція заїкання у вітчизняній та зарубіжній практиці	5
Бегас Л.Д.	Використання театралізації в процесі навчання та виховання дітей старшого дошкільного віку із заїканням	15
Белова О. Б.	Дослідження стану агресії у молодших школярів з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення	23
Глоба О.П.	Комплементарна реабілітологія: обмеження та можливості використання квантових технологій	33
Голуб Н. М.	Науково-методичні аспекти організації пошуково-пізнавальних дій молодших школярів при корекції в них ЗНМ та порушень писемного мовлення	44
Журавльова Л.С.	Порушення письма як одна з проблем шкільного навчання	55
Залевска П.	Підготовка батьків дитини с генетичною хворобою і вродженою патологією. Значення пренатальної педагогіки в ранній допомозі і спеціальній педагогіці	66
Зелінська-Любченко К. О.	Роль електроенцефалографічних досліджень у діагностиці алалії	74
Золотарьова Т. В.	Методика стимулювання корекції порушень	83
Кобель І.Г.	Як духовність та релігійність можуть впливати на психічне здоров'я нечуючих людей: огляд зарубіжної літератури	98
Константинів О.В.	Клуб вихідного дня як інноваційна форма організації виховного процесу у спеціальній школі-інтернат	113
Кравченко І. В.	Актуальні питання використання творчих ігрових прийомів у корекційно-логопедичній роботі з дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення	122
Лопатинська Н.А.	Системно-динамічна організація онтогенезу мовленнєвого розвитку	131
Луцько К.В.	Дослідження показників реакцій мозку на слуховий, зоровий, тактильний, руховий стимули при сприйманні мовлення та предметів засобами енцефалографії	145
Островська К.О.	Методи діагностично-корекційної роботи з дітьми з аутизмом	156

Пилипенко О.М.	Психокорекційна технологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів з мовленнєвими порушеннями	168
Породько М.І.	Методи оцінювання психомоторного розвитку дітей дошкільного віку з аутистичним спектром порушень	181
Призванська Р.А.	Теоретичні та практичні аспекти музикотерапевтичної роботи з дітьми із аутизмом	192
Притиковська С.Д.	Використання в корекційно-логопедичних цілях розвитку координаційних здібностей у дітей з мовленнєвими порушеннями	201
Руденко Л. М., Федоренко М. В. Свідерська М.М.	Теоретичний підхід до вивчення батьківського ставлення до аутичних дітей Характеристика процесу розуміння усного мовлення як структурного елементу імпресивного мовлення	210 222
Стригунова А.І.	Соціально-побутове орієнтування як засіб формування комунікативних умінь у дітей з порушенням розумового розвитку	232
Сухіна І.В.	Родинний супровід дітей раннього віку з розладами аутичного спектру: шляхи реалізації	243
Таран О. П., Бабич Н. М., Супрун Г. В., Мельніченко Т. В., Кібальна К. О. Ткач О.М.	Інноваційне застосування методу case-study в професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти (логопедів) Структуризація і трансформація семантичних полів слів в онтогенезі	251 269
Ферт О.Г.	Проблема виявлення гіперактивного розладу з дефіцитом уваги та основні складові педагогічної підтримки дітей з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги	279
Хайдарова О.С., Блеч Г.О. Шереметьєва Е.В., Трофімова Н.Е.	Корекційно-розвивальне навчання з розвитку мовлення дітей з особливими потребами «Педагогічний діагноз» мовного розвитку в ранньому віці	289 297

## CONTENTS

Arnautova L.V.	Correction of stuttering in domestic and foreign practice	5
Behas L.D.	Theatrical use during the education preschool children with stuttering	15
Belova O. B.	The study of the aggression state of the junior schoolchildren with the phonetic-phonemic disordered speech	23
Globa O.	Combined complementary rehabilitology: limitations and possibilities of using quantum technology	33
Golub N. M.	Scientifically-methodical aspects of organization of searching-cognitive actions of junior schoolchildren at a correction for them general speech underdevelopment and disorders of writing speech	44
Zhuravliova L.S.	Writing breaches as a schooling problem	55
Zalewska P.	Adoption parents of a child with a genetic disease or birth defect that is a place of education in early prenatal development and support of special education	66
Zelinska- Liubchenko K.O.	The role of electroencephalographic studies in the alalia diagnosis	74
Zolotaryova T. V.	Method of stimulation of correction of disorders	83
Kobel I.	What kind of influence spirituality and religion might have on the mental health of deaf people: overview of foreign literature	98
Konstantyniv O.	Weekend club as an innovative form of organization of educational process in special boarding schools	113
Kravchenko I.	Current issues of using the creative gaming devices in correctional-logopedical activity with pre-school children with the general speech underdevelopment	122
Lopatynska N.A.	System-dynamic organization of ontogenesis of speech development	131
Lutsko K.V.	The research of indicators of brain responses to auditory, visual, tactile, motor stimuli in the perception of speech and objects using encephalography	145
Ostrovska K.O.	Methods of diagnostics and remedial work with asd children	156
Pylypenko O.M.	Psychocorrectional technology development of emotional intelligence in the children of primary school age with speech disorders	168

Porodko M.I.	Evaluation methods of psychomotor development of preschool children with autism spectrum disorders	181
Pryzvanska R.	Theoretical and practical aspects of Music therapy methods used in working with autism children	192
Prytykovska S.	The developing coordination capabilities in children with defects in speech for correctional and logopedic purposes	201
Rudenko L.M., Fedorenko M.V.	Theoretic approach to studying parental attitude to autistic children	210
Sviderska M. M.	Characteristics of the process of understanding speech as a structural element of erosivnogo speech	222
Strygunova A.I.	Social and consumer orientation as a way of forming communicative skills of children with intellectual disabilities	232
Sukhina I.V.	family support of children early age with autism spectrum disorders ways of realization	243
Taran O., Babich N., Suprun H., Melnichenko T., Kibalna K.	Innovative use of the method of case-study in professional training of specialists of special education (speech therapists)	251
Tkach O.	Structuring and Transformation semantic fields of words in ontogenesis	269
Fert O.	The Problem of Attention Deficit Hyperactivity Disorder Identification and Basic Components of Educational Support for Children with ADHD	279
Khaidarova O.S., Blech G.O.	Correction-developing training the development of speech of children with special educational needs	289
Sheremeteva E.V., Trofimova N.E.	"Pedagogical diagnosis" of speech development at an early age	297

**COLLECTION  
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**KAMYANETS-PODILSKY NATIONAL  
IVAN OHYENKO UNIVERSITY  
and  
NATIONAL PEDAGOGICAL  
DRAGOMANOV UNIVERSITY**

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

**Issue 9  
Volume 1**

**Editor-in-charge  
Science editor**

**V.M. Synyov  
O.V. 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 20.04.2017 p. Format 8 60x84/16  
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing  
Con. pr. side 18,9. Acc. edit. side 20,6 Circulation 300. Ord.182

Finalized for publication and printed  
in the publishing house PE "Medobory-2006"  
32343, Khmelnytsky region, Kamyanets-Podilsky district,  
v. Dovzhok, Radyanska street, 6a. Tel./fax: (03849) 2-20-79  
Certificate of the member of publishing trade DK №3025 of the 09.11.2007.

*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 9  
Том 1**

**Головний редактор  
Науковий редактор**

**В.М. Синьов  
О.В. 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 20.04.2017 р. Формат 8 60x84/16  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний  
Ум. друк. арк. 18,9. Обл. вид. арк. 20,6 Тираж 300. Зам. 182

Підготовлено до друку та надруковано  
у видавництві ПП «Медобори-2006»  
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,  
с. Довжок, пров. Радянський, ба. Тел./факс: (03849) 2-20-79  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09.11.2007 р.